

E-UPAD
E-ULUSLARARASI
PED@NDRAGOJİ DERGİSİ



E-IJPA
E-INTERNATIONAL
JOURNAL OF PED@NDRAGOGY

İÇİNDEKİLER/CONTENT

Editörden/Editorial

Mustafa Ersoy

Akademisyenlerin ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Akademisyenlerin Saygınlığı
Respectability of Academics According to the Opinions of Academics and Students

Hasan Demirtaş-Melike Cömert-Yaşar Dilber

1-21

Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarının Yaş Değişkenine Göre Meta-Analizi

The Meta Analysis of Teachers' Perceptions of Job Satisfaction

According to the Age Variable

Erdal Toprakçı-Şükrü Güler

22-47

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklar ile Kibirli Liderlik

Eğilimleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between School Principals' Organizational Power Sources and
Hubristic Leadership Tendencies

Seyhan Alpaslan-Türkay Nuri Tok

49-73



Sayı Editörü/Issue Editor

Doç Dr. Mustafa Ersoy

Baş-Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Turan Akman Erkilic

Eş-Editör/Co-Editor

Prof. Dr. Mehmet Üstüner

Editör Yardımcıları/Editor Assistants

Dr. Kübra Nur Özerten

Dr. Akın Güngör

Dil Editörleri/Language Editors

Dr. Dilşad Bakır

Dr. Ali İhsan Yanar

Yazı Ön İnceleme Kurulu

The Board of Manuscript Prereview

Pınar Kızılhan (Ankara University)
Aysun Akçay Güngör (Ege University)
Ali İhsan Yanar (Ege University)
Mustafa Tercan (Ege University)
Murat Arslan (Ege University)
Kübra Nur Özerten (Ege University)
Dilşad Bakır (Ege University)
Akın Güngör (Ege University)
Murat Çeçen (Ege University)
Ayfer Köşker (Ege University)
Figen Ata Çiğdem (Ege University)
Simge Dinçer (Ege University)
Esra Solak (Ege University)
Gözde Yılmaz Çıldır (Ege University)

Editör Kurulu/Editorial Board

Ahmet Duman (Sıtkı Koçman University)
Ahmet Üstün (Amasya University)
Ali Sabancı (Akdeniz University)
Ali Türkdoğan (Cumhuriyet University)
Aysun Akçay Güngör (Ege University)
Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)
Dana R. Harwell (West Alabama University)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe University)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet University)
Emine Durmuş (İnönü University)
Erdal Toprakçı (Ege University)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet University)
Hakan Demiröz (Sosyal Bilimler University)
Hasan Demirtaş (İnönü University)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet University)
Hilal Yücel (Cumhuriyet University)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet University)
İkram Çınar (Uludağ University)
Kaarina Määtä (Lapland University)
Kasım Karakütük (Ankara University)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Kemal Altıparmak (Ege University)
Kemal Kayıkçı (Akdeniz University)
Ken Reid (Swansea Metropolitan University)
Linda Noel Batiste (Virginia State University)
Lucia Marie Flevaris (Ohio State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Mehmet Üstüner (İnönü University)
Merih Tekin Bender (Ege University)
Mesut Saçkes (Balıkesir University)
Muhammed Salman (Kastamonu University)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet University)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray University)
Namık Kemal Şahbaz (Mersin University)
Nazmiye Çivitci (Pamukkale University)
Necdet Konan (İnönü University)
Niyazi Özer (İnönü University)
Pınar Kızılhan (Ankara University)
Pigga Kesitalo (Saami University)
Ramazan Alabaş (Kastamonu University)
Ruhi Sarpkaya (Adnan Menderes University)
Sadık Yöndem (Abant izzet Baysal University)
Serkan Buldur (Cumhuriyet University)
Sibel Yoleri (Uşak University)
Thomas McLaughlin (Gonzaga University)
Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy University)
Vinod Kumar Kanvaria (Delhi University)
Yüksel Çirak (İnönü University)
Yüksel Kavak (TED University)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet University)
Zeynep D.Yöndem (Abant izzet Baysal University)

ii

Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue* *Hakem ismine tıkladığınızda hakkında daha geniş bilgiye ulaşılabilir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Kemal Kayıkçı –Akdeniz Üniversitesi	Doç. Dr. Ümit Kahraman-Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Prof. Dr. Çağlar Çağlar-Adıyaman Üniversitesi	Prof. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya-Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sabancı -Akdeniz Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi-Yüksel ÇIRAK-İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ulutaş-Adnan Menderes Üniversitesi	

e-upad dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları " E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi" aittir. e-ijpa is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-International Journal of Pedandragogy"

Sahibi: Eduscience Akademi

Dizinlenme/Abstracting-Indexing

	https://explore.openaire.eu/search/dataprovider?datasourceId=openaire::70e4b6538a36af2a50976350122d1eda
	https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=fevgVJEAAAAJ
 J-Gate Arts & Humanities Full Text	https://jammuuniversity.ac.in/sites/default/files/inline-files/JGate%20Arts%20%26%20Humanities%20Full%20Text.pdf
	https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#
	https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#
	https://ascidatabase.com/publisher.php?v=2757-9808
	https://search.worldcat.org/title/1417808670?oclcNum=1417808670
	https://www.ojop.org/e-uluslararası-pedagogji-dergisi/

Editörden

Değerli E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (E-UPAD) Okurları,

Nicelikten çok niteliği önemseyen bilim anlayışı temelinde sizlerin de katkılarıyla biçimlenen EUPAD'ın Haziran 2026 sayısı ile tekrar sizlerle birlikte olmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Haziran 2025 sayısında üç araştırma makalesi yer almaktadır. **Hasan Demirtaş, Melike Cömert and Yaşar Dilber**'e ait "Akademisyenlerin ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Akademisyenlerin Saygınlığı" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Araştırmayla, akademisyenlerin ve öğrencilerin algılarına göre eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenlerin saygınlıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, akademisyenlerin önemli bir kısmının mesleklerini saygın bulmadığı ve öğrencilerin akademik saygınlığı temel ölçütü olarak "adaleti" gördükleri anlaşılmıştır.

Bu sayıdaki "Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarının Yaş Değişkenine Göre Meta-Analizi" başlıklı ikinci çalışma **Erdal ve Toprakçı ve Şükrü Güler** tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin iş doyum algılarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı meta-analiz yöntemi ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin yaşı iş doyumlarını çok düşük düzeyde belirlemektedir. Yaşı ileri olan öğretmenlerin iş doyum düzeyi orta yaş olanlara göre daha yüksektir. Bu yükseklik bazı düzenleyici değişkenlerden (yayın türü, okul türü, örneklem bölgesi moderatörlerinden) pozitif etkilenmektedir. Bu sayıdaki "Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları ile Kibirli Liderlik Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı son çalışma **Seyhan Alpaslan ve Türkay Nuri Tok** tarafından hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ve kibirli liderlik eğilimlerine ilişkin algılarını incelemek ve söz konusu güç kaynaklarının kibirli liderliği ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin zorlayıcı güce dayalı yönetim uygulamalarının artmasının öğretmenlerin kibirli yönetici algılarını güçlendirdiği anlaşılmıştır.

Derginin bu sayısında çalışmalarını paylaşan bütün yazarlara ve sürece katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz. Önümüzdeki sayılarda da değerli araştırmacıları çalışmalarını siz değerli okuyucularımızla paylaşmak üzere E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız.

Doç. Dr. Mustafa Ersoy
Cumhuriyet Üniversitesi

Editorial

Dear readers of E-International Journal of Pedandragogy (E-IJPA),

Based on a scientific approach that prioritizes quality over quantity, and shaped by your contributions, we are delighted to be back with you in the June 2026 issue of E-IJPA.

There are three research articles in the issue of June 2026. The first article of this issue is the study titled "Respectability of Academics According to the Opinions of Academics and Students" by **Hasan Demirtaş, Melike Cömert & Yaşar Dilber**. This research aimed to understand the prestige of academics working in the faculty of education, according to the perceptions of both academics and students. The results showed that a significant portion of academics did not consider their profession to be prestigious, and students viewed "justice" as the primary measure of academic prestige.

The second study in this issue titled "The Meta Analysis of Teachers' Perceptions of Job Satisfaction According to the Age Variable" was prepared by **Erdal Toprakçı & Şükrü Güler**. The study sought to determine, using a meta-analysis, whether teachers' perceptions of job satisfaction vary according to the age variable. According to the results of the study, teachers' age has a very low impact on their job satisfaction. Older teachers have higher levels of job satisfaction compared to middle-aged teachers. This higher level is positively influenced by certain moderating variables (publication type, school type, and sample region). The last study in this issue titled "The Relationship Between School Principals' Organizational Power Sources and Hubristic Leadership Tendencies" was prepared by **Seyhan Alpaslan & Türkay Nuri Tok**. The purpose of this study is to examine teachers' perceptions of the organizational power sources used by school principals and their tendencies toward arrogant leadership, and to determine the extent to which these power sources predict arrogant leadership. The results of the study indicate that an increase in school principals' use of coercive power-based management practices reinforces teachers' perceptions of hubristic leadership.

We would like to thank all our authors who shared their studies through our journal and our referees for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Pedandragogy to share their work in our upcoming issues.

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ersoy
Cumhuriyet University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Dergi Kapağı	The Journal Cover	i
Dergi Hakkında	About the Journal	ii
Dizinlenme	Abstracting and Indexing	iii
Editörden	Editorial	iv
İçindekiler	Contents	vi

- Akademisyenlerin ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre
Akademiye Saygınlığı**
*Respectability of Academics According to the Opinions
of Academics and Students*

**Hasan Demirtaş
Melike Cömert
Yaşar Dilber**

1-21
- Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarının Yaş
Değişkenine Göre Meta-Analizi**
*The Meta Analysis of Teachers' Perceptions of Job
Satisfaction According to the Age Variable*

**Erdal Toprakçı
Şükrü Güler**

22-47
- Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç
Kaynakları ile Kibirli Liderlik Eğilimleri Arasındaki
İlişki**
*The Relationship Between School Principals'
Organizational Power Sources and Hubristic Leadership
Tendencies*

**Seyhan Alpaslan
Türkey Nuri Tok**

48-73

Respectability of Academics According to the Opinions of Academics and Students¹

Prof. Dr. Hasan Demirtaş

Inonu University Faculty of Education –Türkiye

ORCID: 0000-0003-4159-8937

hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Melike Cömert

Inonu University Faculty of Education -Türkiye

ORCID: 0000-0001-5406-6943

melike.comert@inonu.edu.tr

Yaşar Dilber (School Principal)

Gürsu Science and Art Center – Bursa

ORCID:0000-0001-7994-2786

yasardilber80@gmail.com

Abstract

Respect and reputation, which can be defined as being valuable, reliable and respected, are important for both individuals and professions. It is important for a profession to be seen as respected by both those who practice that profession and primarily those affected by the practice of that profession and by the society. This situation both glorifies the value of the profession and increases its respectability. Educational organizations are distinguished from other organizations because their main resource is people and they receive this resource from society as input and give it to society as output. It is thought that the respectability of academicians in education faculties, which undertake the task of training teachers in universities, which are educational organizations, is important in terms of their reflection on the society of the future through the teachers they train in the long term. This research aims to examine the respectability of academicians working in education faculties based on the perceptions of academicians and students. The research was designed as a phenomenological study from qualitative research designs. The phenomenological design allows us to have an in-depth understanding of the phenomena we encounter in daily life and to grasp them better. The study group of the research consists of 37 academicians working at İnönü University Faculty of Education and 63 students studying in different programs at İnönü University Faculty of Education in the spring semester of 2024-2025 academic year, determined by the easily accessible case sampling method. Semi-structured interview forms developed by the researchers were used as data collection tools. The data obtained from the research were analyzed with descriptive and content analysis. The results of the study indicate that most academics do not view academia as a respected profession. One of the most striking findings of the study is that both academics and students emphasized fairness as the top positive personality trait of a respected academic. While the behavior most frequently cited by academics as a negative trait was reflecting political views, students placed greater emphasis on the behavior of dressing carelessly.

Keywords: Education, University, Academic, Academic respectability



**E-International
Journal of
Pedagogogy**

Vol: 6, No: 1, pp. 1-21

Research Article

Received: 16.11.2025

Accepted: 19.03.2026

This article has been **checked for plagiarism** using similarity software during the preview process and before publication.

Copyright

This work is licensed under
Creative Commons

Attribution 4.0 

International License

Open Access

e-ijer is an open access
journal in accordance with
the **BOAI** definition of open
access.



Suggested Citation

Demirtaş, H. & Cömert, M. Dilber, Y. (2026). Respectability of academics according to the opinions of academics and students, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijp)* 6(1), 1-21. <https://www.e-ijp.com/pedandragoji/article/view/159>

¹ The initial data for this article was presented as an oral presentation at the 18th International Congress on Educational Administration, held at Mersin University between May 2-4, 2025

Extended Abstract

Problem: Academic prestige is an important concept shaped by faculty members' professional achievements, contributions, and societal perceptions. Factors such as research productivity, the impact of articles published in journals, and the quality of teaching play a significant role in the formation of academic prestige. An academic's prestige is determined not only by their academic achievements but also by their reputation within the scientific community. Academic prestige is a critical factor in gaining the trust of individuals within the university community, as well as in establishing professional networks and collaborations. Prestige is an important factor that enables academics to make an impact at the national and international levels.

Professions have their own indicators of prestige, and according to [Andersen and Werfhorst \(2010\)](#), the status and prestige indicators attributed to professions vary from society to society. [Erzen and Epçaçan \(2018\)](#) state that among the factors affecting the prestige of professions, personal rights, social opportunities, and economic gain are at the top of the list. However, according to [Czeranowska \(2016\)](#), various factors such as job satisfaction, job security, popularity, professionalism, opportunities for self-actualization, social trust, and a sense of exclusivity also have a significant impact on the prestige of a profession (Cited in [Atmaca, 2020](#)). According to [Hamurcu and Eren \(2019\)](#), the activities undertaken by academics should be activities that increase the individual's academic prestige, increase their recognition, and enable them to find their place in the scientific community.

This research aims to examine the prestige of academics based on the opinions of academics working in the faculty of education and students studying in this faculty. The prestige of academics is an important determinant in terms of their social status and attitudes towards educational processes. The findings obtained in the study will contribute to understanding the place of the profession in the eyes of academics and students. The purpose of the research is to determine the views of academics and students working in the faculty of education regarding the prestige of academics. The prestige of academics was examined based on the views of academics and students in the research, and an attempt was made to determine the factors that increase and decrease the prestige of academics.

Academic integrity is a multidimensional concept shaped not only by scientific achievements but also by ethical values ([Toprakçı & Doğan, 2022](#)), social responsibility, and free thought. Studies conducted at the national and international levels show that this integrity is determined and reinforced by various factors. In this context, protecting academic freedoms, strengthening institutional support, and increasing social contributions will ensure the sustainability of academic prestige.

The positive perception of the prestige of academics working in education faculties, which train the teachers who will build the future of society, is of critical importance for the success of academics and students. In this context, identifying the factors that influence the prestige of academics and determining the attitudes and behaviors that affect prestige will contribute both to the academic field and to the development of the prestige of academics. Increasing the prestige of academics will contribute to the learning process as well as to success in education.

Methodology: This research is a qualitative study designed using a phenomenological approach. The phenomenological approach enables us to gain a deep understanding of the phenomena we encounter in daily life and to better comprehend them. A phenomenological study is a research design, originating from philosophy and psychology, in which the researcher describes individuals' experiences of a phenomenon as defined by the participants ([Creswell, 2021](#)). In this study, the phenomenological design was chosen to reveal the views of academics and students regarding the prestige of academics.

The study group consisted of academics working at the Faculty of Education at Inonu University in Malatya Province during the spring semester of the 2024-2025 academic year and third- and fourth-year students studying in different programs at the Faculty of Education, selected using convenience sampling, criterion sampling, and maximum diversity methods. The reason for selecting third- and fourth-year students is that they have had more communication with the academics teaching their courses during different periods, have made observations, and can therefore form opinions and express views regarding the respectability of their instructors.

The data obtained from the research was analyzed using descriptive and content analysis. The responses provided by the participants were transcribed by the researchers and categorized into themes, sub-themes, categories, and codes. This inductive analysis method reveals the concepts in the research findings and the relationships between these concepts. Accordingly, the data were first coded, themes were identified from the codes, codes and themes were organized together and categories were created, and finally, the findings were defined and interpreted.

Findings: Although more than half of the academics participating in the study (n=20) did not view academia as a prestigious profession, it is one of the interesting findings of the study that the vast majority (n=30) stated that they would choose academia again if they had the chance. One important reason for this may be that academia is a profession that is difficult to enter. On the other hand, the socio-economic conditions in our country and the difficulty of acquiring a new profession after a certain age may have led academics to this assessment.

The academics who participated in the study evaluated the respectability of an academic in a positive sense, most frequently associating it with the personality traits of "being fair and understanding," "being honest," and "being impartial," and with the professional traits of 'scientificity' and "competence in the field." In the negative sense, the most frequently expressed codes in the personality traits category were "reflecting political views" and "unfairness."

Academic prestige is a multidimensional concept shaped not only by scientific achievements but also by ethical values, social responsibility, and free thought. Studies conducted at the national and international levels demonstrate that this prestige is determined and reinforced by various factors (Altbach, 2011; Bastedo & Bowman, 2010; Dee, Henkin & Holman, 2006; Kreber & Mhina, 2005; Maringe, 2006; Petersen, 2009; Sauder & Fine, 2008; Toprakçı & Karataş, 2022). In this context, safeguarding academic freedoms, strengthening institutional support, and increasing societal contributions will ensure the sustainability of academic integrity.

Recommendations: The working conditions, financial resources, and support for academics must be improved immediately. Academic selection and training processes should be improved to ensure that candidates are competent in academic-student relations.

This study was conducted with faculty members and students from the education faculty. Similar studies can be conducted to cover other faculties. The quality of universities is directly related to the quality of academics. Therefore, instead of conducting hollow accreditation processes based on a set of documents, efforts should be made to improve the working conditions of academics and enhance their qualifications.

Akademisyenlerin ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Akademisyenlerin Saygınlığı²

Prof. Dr. Hasan Demirtaş

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Türkiye

ORCID: 0000-0003-4159-8937

hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Prof. Dr. Melike Cömert

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi-Türkiye

ORCID: 0000-0001-5406-6943

melike.comert@inonu.edu.tr

Yaşar Dilber (Okul Müdürü)

Gürsu Bilim ve Sanat Merkezi-Bursa

ORCID:0000-0001-7994-2786

yasardilber80@gmail.com

Özet

Saygı ve itibar görme, değerli, güvenilir ve saygın olma olarak tanımlanabilecek saygınlık hem kişiler hem de meslekler açısından önem arz eder. Bir mesleğin, hem o mesleği icra edenler hem de öncelikle o mesleğin pratiğinden etkilenenler ve toplumca saygın olarak görülmesi o meslek adına önemlidir. Bu durum hem mesleğin değerini yükseltir hem de saygınlığını artırır. Eğitim örgütleri temel kaynağının insan olmasından ve bu kaynağını toplumdan girdi olarak alıp topluma çıktı olarak vermesinden dolayı diğer örgütlerden ayrılmaktadır. Bir eğitim örgütü olan üniversitelerde öğretmen yetiştirme görevini üstlenen eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin saygınlıklarının, uzun vadede yetiştirdikleri öğretmenler aracılığıyla geleceğin toplumuna yansımaları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma, akademisyenlerin ve öğrencilerin algılarına göre eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenlerin saygınlıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim çalışması olarak tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, günlük yaşamda karşılaştığımız olgularla ilgili derinlemesine anlayışa sahip olmamızı ve olguları daha iyi kavramamızı sağlar. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle belirlenen, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 37 akademisyen ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı programlarda öğrenim gören 63 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, akademisyenlerin çoğunun akademiye saygın bir meslek olarak görmediği anlaşılmıştır. Araştırmanın en dikkat çeken sonuçlarından birisi hem akademisyenlerin hem de öğrencilerin saygın bir akademisyenin olumlu kişilik özelliklerinin ilk sırasında adaletli-adil olma özelliğini vurgulamalarıdır. Araştırmada olumsuz kişilik özellikleri açısından akademisyenlerce ilk sırada ifade edilen davranışın politik görüşünü yansıtmada olduğu dikkat çekerken, öğrenciler özensiz giyinme davranışına daha çok vurgu yapmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Üniversite, Akademisyen, Akademisyen saygınlığı

Önerilen Atıf

Demirtaş, H., Cömert, M. ve Dilber Y. (2026). Akademisyenlerin ve öğrencilerin görüşlerine göre akademisyenlerin saygınlığı, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 6(1), 1-21. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/159>



**E-Uluslararası
Pedandragoji
Dergisi**

Cilt: 6, Sayı: 1, ss. 1-21

Araştırma Makalesi

Gönderi: 16.11.2025

Kabul: 19.03.2026

Bu makale, özizleme aşamasında ve yayınlanmadan önce benzerlik yazılımları ile intihal kontrolünden geçirilmiştir

Copyright

Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0



Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır

Açık Erişim:

e-uead  BOAI'nin açık erişim tanımına uygun olarak açık erişimli bir dergidir



² Bu makalenin ilk verileri 02-04 Mayıs 2025 tarihleri arasında Mersin Üniversitesi'nde düzenlenen 18. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Tarihsel arka planına bakıldığında akademisyen kavramının, Eflatun'un Atina'da kurduğu felsefe okulunun adı olan "Akademia" sözcüğünden türetildiği (Erdem, 2008); daha sonra belli bir kariyere sahip insanlar için kullanıldığı (Gürkan, 2018) görülmektedir. Günümüzde akademisyenlik; öğretim yapma, araştırma, buluş yapma, yönetim gibi alanlarda yetkinlik gerektiren bir uğraş alanı olarak görülmektedir. Son yıllarda yapılan çalışmalar ile akademisyenlerin temel etkinliklerinin öğretme, araştırma, toplum hizmeti ve yönetim olduğu vurgulanmıştır (YÖK, 2007; Öztürk, 2008; Teichler, Arimoto, & Cummings, 2013).

Bugün toplumlarda ve yükseköğretimde oluşan gelişmeler ve eğilimler sonucunda akademinin dolayısıyla akademisyenin öğretimde daha profesyonel, araştırmada daha üretken ve her konuda daha girişimci olması beklenmektedir (Teichler, Arimoto, & Cummings, 2013). Günümüzde akademisyenlerin ortaya koydukları her türlü çalışma, üniversitelerin bugününü ve geleceği belirleyen önemli etkenlerin başında gelmekte (Moore ve Hofman, 1988) ve bu durum başta üniversitelerin önemli işlevlerini yerine getirmesini, üniversitelerin bugününü ve geleceğini belirlemekte ve toplumların gelişimini derinden etkileyebilmektedir.

Akademik saygınlık, akademisyenlerin mesleki başarıları, bilime ve insanlığa olan katkıları ve aynı zamanda toplumsal algılarla şekillenen önemli bir kavramdır. Akademik saygınlığın oluşumunda, araştırma üretkenliği, dergilerde yayınlanan makalelerin etkisi ve öğretimin kalitesi gibi faktörler önemli rol oynamaktadır. Bir akademisyenin saygınlığı, sadece akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda bilimsel topluluk içindeki itibarıyla da belirlenir. Akademik saygınlık, üniversite topluluğunda bireylerin güvenini kazanmanın yanı sıra, profesyonel ağlar ve iş birlikleri kurmak için de kritik bir unsurdur. Saygınlık, akademisyenlerin ulusal ve uluslararası düzeyde etki yaratmalarını sağlayan önemli bir faktördür. Akademik saygınlık, bir akademisyenin meslektaşları, öğrenciler ve kamuoyu tarafından nasıl algılandığını ve ne ölçüde takdir edildiğini belirler. Akademik saygınlık, bilimin evrimini ve gelişimini yönlendiren bir araç olmanın ötesinde, bir akademisyenin kariyerinde başarıya ulaşma yolunda önemli bir etkidir. Saygınlık, üniversitelerdeki akademik hiyerarşinin temel yapı taşlarından biri olup, son yıllarda genellikle yayın sayısı ve etki faktörü gibi ölçütlerle değerlendirilmektedir. Akademisyenlerin saygınlıkları hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çok boyutlu bir konu olup, akademik özgürlük, kurumsal yapı, toplumsal algı ve kişisel nitelikler gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bir üniversite öğretim üyesi olan bilim adamının araştırma yapmaktaki güdülerini çok farklıdır. Bilimsel araştırmasını bir bilimsel yayına dönüştürmek, akademik saygınlık kazanmak, akademik kariyerinde ilerlemek vb. güdülerle yapar (Tekeli, 2002).

Mesleklerin kendine özgü saygınlık göstergeleri vardır ve Andersen ve Werfhorst, (2010)'e göre mesleklere atfedilen statü ve saygınlık göstergeleri toplumdan topluma farklılıklar göstermektedir. Erzen ve Epçaçan (2018), mesleklerin saygınlığında etkili olan faktörler arasında özlük hakları, sosyal imkânlar, ekonomik kazancı ilk sıralarda ifade etmektedir. Bununla beraber Czeranowska'a (2016) göre iş tatmini, iş güvenliği, popülerlik, profesyonellik, kendini gerçekleştirme fırsatı, toplumsal güven, seçkinlik hissi gibi farklı faktörlerin de bir mesleğin saygınlığında etkisi oldukça yüksektir (Akt. Atmaca, 2020). Hamurcu ve Eren (2019)'e göre akademisyenlerin ortaya koydukları faaliyetlerin, kişinin akademik saygınlığını arttırıcı faaliyet olması, tanınırlığını arttırması ve bilimsel toplumda kendine yer bulabilecek faaliyetler gerçekleştirilmesi gerekir.

Akademisyenlerin saygınlığını etkileyen birçok değişken söz konusudur. Bunlardan birisi toplumsal değişkenlerdir. Son zamanlarda yapılan çalışmalar, özellikle gelişmekte olan ülkelerde akademisyenlerin saygınlığının ve saygınlığının azaldığını vurgulamaktadır. Ekonomik eşitsizlik ve düşük genel güven, akademik sahtekârlığın artmasıyla ilişkilendirilmektedir (Neville, 2012). Örneğin, Nepal'de akademik dürüstlüğün erozyona uğraması, araştırma katılımının eksikliği ve aşırı siyasallaşma profesörlük sistemini bozmuştur (Dahal, 2022). Benzer şekilde, Ukrayna'da amaç-arac ayrışması akademisyenler arasında kimlik çatışmalarına yol açmıştır (Hladchenko & Westerheijden,

2018). Yükseköğretimin piyasalaştırılması ve özelleştirilmesi, küresel olarak akademisyenlerin çalışma koşullarını olumsuz etkilemiştir (Altbach, 2015). Bununla birlikte, iş saygınlığı akademisyenlerin performansı ve yaşam memnuniyeti için önemini korumaktadır (Urgan ve Ak, 2022). Avustralya'daki ücretli akademisyenler, işyerinde saygınlık ve kapsayıcılık konularında zorluklarla karşılaşmaktadır (Khosa vd., 2023). Akademisyenlerin statülerini ve saygınlıklarını yükseltmek için eğitime ve eğitimciye-akademisyene bakışın değişmesi gerekmektedir. Diğer yandan akademisyenlerin de kendilerini değerlendirmeleri ve toplumsal rol ve sorumluluklarını hatırlamaları ve üstlenmeleri gerekmektedir. Bu anlamda eğitime yatırım yapmak ve ekonomik görünümü iyileştirmek akademik performansı olumlu yönde etkileyebilecektir (Hayat vd., 2022).

Akademisyenlerin saygınlığını etkileyen bir diğer değişken ekonomik değişkenlerdir. Araştırmalar, akademik personelin refahını ve iş doyumunu etkileyen çok sayıda zorlukla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Ağır iş yükü, sınırlı kaynaklar ve yetersiz destek gibi kötü çalışma koşulları stres ve tükenmişliğe katkıda bulunmaktadır (Dlamini ve Dlamini, 2024). Sosyal baltalama ve işyeri zorbalığı, duygusal refahı ve iş performansını olumsuz etkilemektedir. Ancak, güçlü sosyal etkileşimler ve duygusal zeka bu etkileri azaltabilir (Daweti vd., 2024; Dlamini ve Dlamini, 2024). İş saygınlığı akademisyenlerin performansını ve yaşam memnuniyetini etkilerken (Urgan ve Ak, 2022), liderlik tarzı, örgüt kültürü ve karar alma süreçlerine katılım da iş memnuniyetini etkilemektedir (Elsayed, 2022). Ücretli ya da part-time çalışan akademisyenler özellikle işyerinde saygınlık ve kapsayıcılıkla mücadele etmektedir (Khosa vd., 2023). Bu sorunları ele almak için üniversiteler, sosyal sürdürülebilirlik ilkelerini politika ve süreçlerine dâhil etmelidir (Hammond ve Churchman, 2008). Akademik personelin refahının iyileştirilmemesi hem öğretimin kalitesini hem de akademisyenlerin kişisel sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir (Dlamini ve Dlamini, 2024).

Akademisyenlerin saygınlığını etkileyen bir diğer değişken akademisyenlerin davranışlarıdır. Akademik davranışlar eğitimin bütünlüğünü ve sonuçlarını önemli ölçüde etkiler. Araştırmalar, akademisyenler arasındaki akademik olmayan davranışların öğrencileri, öğrenme kalitesini ve üniversitenin güvenilirliğini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir (Nadirkhanlou vd., 2012). İşyeri saygınlığı, çalışan bağlılığını ve üretkenlik karşıtı davranışları etkilemektedir (Lucas vd., 2017). Fakültelerdeki akademik sahtekârlık algıları ciddiyete ve ödevler ile sınavlar arasındaki bağlama odaklanmaktadır (Pincus ve Schmelkin, 2003). Yaş, cinsiyet ve akademik program gibi öğrenci demografik özellikleri, akademik sahtekârlığa yönelik tutumları önemli ölçüde etkilemektedir (Nazir & Afza, 2009). Çalışma ortamındaki etik dışı davranışlar, öğrenciler arasındaki akademik usulsüzlükleri etkileyebilmektedir (Anzilago vd., 2023). Akademik sahtekârlığa katkıda bulunan faktörler arasında uygunsuz üniversite yapıları, mali sorunlar ile net olarak bir akademik kimlik eksikliği yer almaktadır (Nadirkhanlou vd., 2012). Akademik dürüstlüğün korunması, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve intihal ve kopya gibi ihlallerin önlenmesi için çok çok önemlidir. Akademik sahtekârlığın ele alınması, özellikle dijital çağda entegre ahlaki eğitim stratejileri gerektirmektedir. Akademisyenlik aynı zamanda bir iştir ve her iş emek ve çaba gerektirdiğinden aynı zamanda saygındır ve olmalıdır. Saygın iş kavramı iş fırsatları, çalışmada özgürlük, üretken ve adil iş, işte adil ve eşit davranış görme, işte güvenlik ve saygınlık olarak altı boyuttur. Bu boyutların her biri önemlidir ancak, son boyut saygınlık karar verme süreçlerinde tam bağımsızlık ve saygılı davranışlarla karşılaşma süreçlerini ifade etmektedir (Anker vd., 2003).

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin algılarına dayalı olarak akademisyenlerin saygınlıklarını etkileyen akademisyen davranışlarını ve akademisyenlerin saygınlığını etkileyen etmenleri belirlemektir. Araştırmada elde edilen bulgular mesleğin akademisyen ve öğrencilerin gözündeki yerinin anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bir okul olarak üniversite aynı zamanda bir sosyal yapıdır ve içindeki ilişkilerin nasıl şekillendiğini belirleyen bir dizi norm, değer ve inançları ifade eder. Bu norm ve değerler akademisyenlerin saygınlıklarında belirleyici olmaktadır (Tösten ve Tayanç, 2024; Aksu, vd, 2010). Araştırma sonuçlarının, akademisyenlerin saygınlıklarını geliştirmeye yönelik politikaların

oluşturulmasına katkı sağlayacağı ve ilişkilerinin güçlendirilmesine yönelik stratejiler geliştirilmesine ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Akademisyenlerin, akademisyenlik mesleğinin saygınlığına ve tercih edilebilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Akademisyen ve öğrencilerin, akademisyenlerin saygınlığını etkileyen davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Akademisyen ve öğrencilerin akademisyenlerin saygınlığını etkileyen değişkenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Akademisyen ve öğrencilerin saygın bir akademisyene ilişkin metaforik algılara nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışmadır ve olgubilim deseniyle tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, günlük yaşamda karşılaştığımız olgularla ilgili derinlemesine anlayışa sahip olmamızı ve olguları daha iyi kavramamızı sağlar. Olgubilim çalışması, araştırmacının katılımcılar tarafından tanımlanmış şekliyle bir fenomenle ilgili bireylerin yaşanan deneyimleri betimlediği, kaynağını felsefe ve psikolojiden alan bir araştırma desendir (Creswell, 2021). Bu çalışmada olgubilim deseni akademisyenlerin saygınlıklarına ilişkin olarak akademisyen ve öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemleri kullanılarak 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya İli İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan akademisyenler ve Eğitim Fakültesinde farklı programlarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin nedeni, derslerine giren akademisyenlerle farklı dönemlerde daha fazla iletişim kurabilme, gözlem yapmış olma ve bunun üzerinden hocalarının saygınlıklarına ilişkin fikir yürütebilecek ve görüş ifade edebilecek olmalarıdır. Araştırmanın akademisyen grubuna ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Akademisyen ve öğrenci çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Akademisyen özellikleri	Değişkenler	n	Öğrenci özellikleri	Değişkenler	n
Cinsiyet	Kadın	18	Cinsiyet	Kadın	44
	Erkek	19		Erkek	19
Unvan	Prof. Dr.	13	Bölüm	EBB (RPD)	9
	Doc. Dr.	9		Mat. Ve Fen. Bil. Eđ.	14
	Dr. Öğrt. Ü.	5		Özel Eğitim	4
	Ars. Grv	10		Temel Eğitim	15
				Türkçe ve Sos. Bil. Eđ.	8
Kıdemi (Yıl)	1-5 yıl	9		Yabancı Diller Eğitimi	7
	6-10 yıl	2		Güzel Sanatlar Eğitimi	6
	11-15 yıl	6	Toplam		63
	16-20 yıl	2	Bölüm	Eğitim Bilimleri	16
	21-25 yıl	8		Mat. Ve Fen. Bil. Eđ.	8
	26 yıl ve üzeri	10		Özel Eğitim	1
Bölüm				Temel Eğitim	3
	Eğitim Bilimleri	16		Türkçe ve Sos. Bil. Eđ.	6
	Mat. Ve Fen. Bil. Eđ.	8		Yabancı Diller Eğitimi	2
	Özel Eğitim	1		Güzel Sanatlar Eğitimi	1
	Temel Eğitim	3	Toplam		37
	Türkçe ve Sos. Bil. Eđ.	6	Bölüm	Eğitim Bilimleri	16
	Yabancı Diller Eğitimi	2		Mat. Ve Fen. Bil. Eđ.	8
	Güzel Sanatlar Eğitimi	1		Özel Eğitim	1

Tablo 1’de de görülebildiği üzere akademisyenlerden oluşan çalışma grubunda cinsiyet ve unvan bakımından dengeli bir dağılım söz konusu iken, kıdem bakımından 1-5 ve 26 üzeri yıllık kıdemli katılımcıların sayısı diğerlerine göre fazla ve bölüm bakımından araştırmacıların bölümü olması nedeniyle eğitim bilimleri bölümünden katılımcı sayısı daha fazladır.

Araştırmanın öğrenci grubuna ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır. Tablo 1’de de görülebildiği üzere öğrencilerden oluşan çalışma grubunda cinsiyet bakımından kadınların sayısı fazla iken bölüm bakımından dengeli bir dağılım söz konusudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen akademisyenler ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmış, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme soruları akademisyenlerin saygınlıklarına ilişkin akademisyen ve öğrencilerin algılarını belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Akademisyenler ve öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında, katılımcıların demografik bilgilerini belirlemeye yönelik soruların dışında açık uçlu (Sizce bir akademisyenin saygınlığını etkileyen davranışlar nelerdir? Bir akademisyen nasıl davranırsa saygınlık kazanır? Akademisyenliğin saygınlığını etkileyen etmenler nelerdir? vb) sorular yer almıştır:

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2025-2026 öğretim yılı güz yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan akademisyenler ile öğrenim gören öğrencilerden yüz yüze görüşmeler yapılarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarına görüşlerini yazmalarını sağlayarak toplanmıştır. Görüşme öncesinde her bir katılımcıya çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katılımın gönüllülük esaslı olduğu ifade edilmiştir. Görüşmeler; akademisyenler ve öğrencilerle görüşme formları yoluyla gerçekleştirilmiştir. Her bir akademisyenin ve öğrencinin akademisyenlerin saygınlıklarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaya yönelik akademisyen ve öğrenci görüşme formlarında yer alan açık uçlu görüşme soruları ile araştırma verileri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmacılar tarafından katılımcıların verdiği yanıtlar deşifre edilerek tema, alt tema, kategori ve kodlar olarak ayrılmıştır. Tümevarımcı bir analiz olan bu yöntemle araştırma bulgularındaki kavramlar ve kavramların birbiri ile ilişkisi açığa çıkarılmaktadır. Bu doğrultuda önce veriler kodlanmış, kodlardan temalar bulunmuş, kod ve temalar birlikte düzenlenmiş ve kategoriler oluşturulmuş, son olarak da bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır.

Görüşme verileri analiz öncesinde dijital ortamda analize hazır hale getirilmiş, her bir katılımcıya kod isimler (Akademisyenler için A1, A2...; Öğrenciler için Ö1, Ö2 ...) verilmiş ve cevaplar ilgili soruların altına yerleştirilmiştir. Daha sonra, bu verilere hareketle temalar oluşturulmuştur. Öncelikle, katılımcıların verdikleri yanıtlar hassasiyetle incelenmiş ve her bir yanıt araştırma alt problemlerine uygun olarak gruplandırılmıştır. İfadelerden anlamlı kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar, katılımcıların ifade ettikleri ana fikirleri veya dikkat çekici noktaları temsil etmiştir. Kodların belirlenmesinin ardından, benzer içerikteki kodlar bir araya getirilerek ortak kategori ve temalar altında toplanmıştır (Creswell, 2021). Tematik kodlama sürecinde, benzerlik gösteren yanıtlar bir araya getirilmiş; kodlar arasındaki ilişkiler dikkate alınmıştır. Ardından, araştırma sorularına göre temalar oluşturulmuştur. Öncelikle, katılımcıların verdikleri yanıtlar tekrar tekrar dikkatlice okunmuş ve her bir yanıt araştırmanın alt sorularına uygun olarak gruplandırılmıştır. Her bir ifade veya paragraf için anlamlı bir kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar verilerin üzerine not edilmiştir. Bu kodlar, katılımcıların ifade ettikleri ana fikirleri veya dikkat çekici noktaları temsil etmiştir. Daha sonra, benzer kodlar bir araya getirilerek, ortak temalar altında gruplanmıştır. Bu aşamada, benzerlik gösteren yanıtlar tematik kodlama kullanılarak gruplandırılmıştır. Bu süreçte, her bir kodun diğer kodlarla ilişkisi ve benzerlikleri dikkate alınarak temalar belirlenmiştir. Her bir tema, katılımcıların verdikleri yanıtların genel eğilimlerini ve ortak noktalarını yansıtacak şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca, katılımcıların verdikleri cevaplar olumlu ve olumsuz olarak ayrılmıştır.

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için toplanan verilerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı betimlenmesine dikkat edilmiş, uzman incelemesi ve meslektaş teyidi alınmıştır (Creswell, 2021). Kapsayıcı sorular sorularak elde edilen veriler ile çalışmanın iç geçerliliği (inandırıcılık) arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci öncesi çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının oluşturulması, veri toplama süreci ve sonrasında yapılan veri analizi ile bulguların yorumlanması süreci ayrıntılı bir şekilde açıklandığından araştırmanın dış geçerliliği (aktarılabirlik) arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin kodlanmasında tutarlılığa dikkat edildiğinden iç güvenilirlik (tutarlık), elde edilen verilerden ulaşılan sonuç, yorum ve önerilerin son hali araştırmacılar tarafından ham verilerle teyit edildiğinden dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) sağlanmıştır.

BULGULAR

1- Akademisyenlerin, akademisyenlik mesleğinin saygınlığına ve tercih edilebilirliğine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan toplam 37 akademisyenden 17'si "Evet" derken 20'si "Hayır" yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin yarısından fazlası akademisyenliği saygın bir meslek olarak değerlendirmemektedir. Sorunun ikinci kısmına ise araştırmaya katılan toplam 37 akademisyenden 30'u "Evet" yanıtını verirken 7'si "Hayır" yanıtını vermiştir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin büyük çoğunluğu (n=30) seçme şansları olsaydı yeniden akademisyenlik mesleğini seçeceğini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin yarısından fazlasının (n=20) akademisyenliği saygın bir meslek olarak görmemelerine rağmen, seçme şansları olsaydı yeniden akademisyenlik mesleğini seçeceğini ifade etmeleri ilginç bir çelişki olarak değerlendirilebilir. Bu durumun önemli nedenlerinden birisi akademisyenliğin güç elde edilen bir meslek olması olabilir. Bu durumun bir başka açıklaması katılımcıların akademisyenlik mesleğini seviyor olmaları olabilir. Diğer yandan, ülkemizin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullarda ve belli bir yaştan sonra yeni bir meslek edinmenin güçlüğü akademisyenleri bu değerlendirmeye yöneltmiş olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilere de ilk olarak "Akademisyen olmak ister miydiniz?" Sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan toplam 63 öğrenciden 41'i "Evet" yanıtını verirken 22'si "Hayır" yanıtını vermiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu akademisyen olma isteğini ifade etmiştir.

2- Akademisyen ve öğrencilerin, akademisyenlerin saygınlığını etkileyen davranışlarına ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan akademisyen ve öğrencilerin akademisyenlerin saygınlığını etkileyen davranışlarına ilişkin görüşleri Tablo 2 ve 3'te yer almaktadır.

Araştırmaya katılan akademisyen ve öğrencilerin, akademisyenlerin saygınlığını olumlu anlamda etkileyen davranışlara ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2'de görüleceği üzere akademisyenlerin saygınlığını olumlu anlamda etkileyen davranışlar "kişilik özellikleri", "mesleki özellikler", "eğitim ve araştırma odaklı olma" ve "insan ilişkileri ve iletişim" kategorileri altında ifade edilmiştir.

Akademisyenlerce kişilik özellikleri kategorisinde en çok ifade edilen davranışların "adil ve anlayışlı olma (f=9)", "dürüst olma (f=6)" ve "tarafsız olma (f=6)" olduğu görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Güvenli ve adil tutumlar sergilemeli. Adaletsiz tavırlardan kaçınmalıdır." A7

"Mesleğini icra ederken adil tutum sergilemelidir. Kararlarının kendisi vermeli, birilerinden etkilenmemelidir." A8

"Statü fark etmeksizin insanlara adil davranmalı." A14

"Özgün çalışmalarında ve bilimsel etik kurallara uymada dürüst olmalı." A6

"Yaptığı yayınlarda uluslararası atıf alması, atıfların planlı olmaması." A8

Tablo 2. Akademisyen ve öğrencilerin akademisyenlerin saygınlığını etkileyen olumlu davranışlara ilişkin görüşleri

Kategoriler	Akademisyen Kodları	f	Öğrenci Kodları	f
Kişilik özellikleri	Adil ve anlayışlı olma	9	Adil olma	29
	Dürüstlük	6	Tutarlı olma	8
	Tarafsızlık (İnancını ve düşüncesini yansıtmama)	6	Eşitlikçi davranış	7
	Kibar olma	5	Güler yüzlü olma	7
	Ahlaklı ve etik sahibi olma	5	Kibar ve nazik	6
	Tutarlılık	5	Samimi – sevecen	6
	Açık fikirli	4	Dürüst	5
	Geniş bir dünya görüşüne sahip olma	3	Hoşgörülü – merhametli	4
	Sorumluluk sahibi olma	3	Demokratik olma	4
	Mütevazı olma	2	Resmi giyinme	4
	Evrensellik	2	Politik görüşünü yansıtmama	3
	Uyumlu olma	2	Etik davranma	3
	Öz yeterlik sahibi olma	2	Mütevazı olma	2
	Dili akıcı kullanma	2	Empati kurabilme	2
	Özgür düşünme	1	Özgüven	2
	Model olma	1	Yüksek özsaygı	2
	Çözüm üretmen	1	Anlayışlı olma	2
	Kişisel özen	1	Egosuz olma	2
	Dedikodu yapmama	1	Objektif olma	2
	Paylaşıcı olma	1	Ayrımcılık yapmama	2
Mesleki özellikler	Empatik olma	1	Otoriter olma	2
			Ciddiyet	1
			Entelektüel olma	1
			Çözüm odaklı olma	1
	Bilimsellik	10	Öğrenciye değer verme	6
	Alanında yetkinlik	9	Etkili ders yapma	6
	Meslek etiğine sahip olma	6	Mesleki yeterlilik	6
	Mesleğe adanmışlık	3	Sınıfı yönetebilme	5
	Mesleki, toplumsal ve kültürel yetkinlik	2	Mesafeyi koruyabilme	4
	Öğrencinin gelişimine katkı	2	Öğrenciyi dinleme	1
	Alana akademik katkı	2	Disiplinli olma	1
	İşbirliğine açıklık	2	Çözüm odaklılık	1
	Yeniliklere açık olma	1	Profesyonellik	1
	Derse hazırlıklı gelme	1	İşini sevmeye	1
	Kurum kültürüne uyum	1		
	Mesleki fedakârlık	1		
	Liyakat	1		
	Tecrübe	1		
	İletişim becerisi	1		
Eğitim ve araştırma odaklı olma	Bilimsel üretkenlik	1		
	Özgün akademik çalışma	1		
İnsan ilişkileri ve iletişim	Öğrenciyi sevmeye, saygı gösterme	1	Etkili iletişim kurma	6
	Meslektaşlarla iyi ilişkiler	1	Öğrenciye saygı	4
	Etkili iletişim	1	Duyarlı olma	1
			Kendini üstün görmeme	1

Araştırmanın öğrenci katılımcılarının da olumlu anlamda kişilik özellikleri kategorisinde en çok ifade edilen kodun “adil olma (f=29)” olduğu görülmektedir. Öğrenciler akademisyenlerin adil olmalarını çok önemli bir özellik olarak değerlendirmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Akademisyenler öğrenciler arasında kayırmacılık yapmamalı adil olmalıdır.” Ö3

“Akademisyen tarafsız olmalı ve kuralları olmalıdır.” Ö4

Akademisyenlerce olumlu anlamda mesleki özellikleri kategorisinde en çok ifade edilen kodların “bilimsellik (f=10)” ve “alanında yetkinlik (f=9)” kodlarının olduğu görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Akademisyenin bilimsel düşünceye sahip olması ve özgün çalışmalar yapması gerekir.” A6

“Akademisyen bilimsel üretkenlik göstermeli ve her zaman günceli takip etmeli.” A7

“Akademisyen alanında yetkin olmalı ve toplumsal sorunlarda duyarlı olmalı” A22

Araştırmanın öğrenci katılımcılarının da olumlu anlamda mesleki özellikleri kategorisinde en çok ifade edilen kodların “öğrenciye değer verme (f=6)” ve “etkili ders yapma (f=6)” olduğu görülmektedir. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Akademisyen öğrenciye saygı duymalı, anlayışlı olmalı ve öğrenciyi umursamalıdır.” Ö12

“Öğrenciye karşı samimi, anlayışlı ve kibar olmalı. Tıraşım, saçım, giyimim ve üslubumla ilgilenmemelidir. Sert mizacı olmamalıdır.” Ö13

Araştırmaya katılan akademisyen ve öğrencilerin, akademisyenlerin saygınlığını olumsuz anlamda etkileyen davranışlara ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Akademisyen ve öğrencilerin akademisyenlerin saygınlığını etkileyen olumsuz davranışlara ilişkin görüşleri

Kategoriler	Akademisyen Kodları	f	Öğrenci Kodları	f
Kişilik özellikleri	Politik görüşünü yansıtmama	10	Özensiz giyim tarzı	14
	Adaletsizlik	7	Adil-objektif olmama	10
	Kabalık	4	Politik görüşünü yansıtmama	4
	Kibir	4	Ayrımcılık yapma	3
	Ayrımcılık yapma	3	Sert mizaç	3
	Özensiz giyim kuşam	2	Egoist olma	3
	Etik dışı davranma	2	Mütevazı olmama-kibir	2
	Zorbalık	2	Öğrenciyi aşağılama	2
	İdeolojik tutum	2	Tutarsızlık	1
	Tarafsız olamama	1	Devletine, milletine bağlı olmama	1
	Empati yoksunluğu	1	Çokbilmişlik	1
	Unvana çok önem verme	1		
	Sürekli eleştirme	1		
	Akademik hırs	1		
	Objektif olmama	1		
	Disiplinli olmama	1		
	Ticarileşmiş tutum	1		
	Akademik özerklikten yoksunluk	1		
	Öz güven eksikliği	1		
Mesleki özellikler	Bilgi yetersizliği, donanımsızlık	6	Derse geç gelme	2
	İletişim kuramama	4	Dersi isteksiz anlatma	2
	Öğrenciyi saygısız davranma, küçümseme	4	Mesleki yetersizlik	2
	Akademik hırsızlık	1		
	Bilimsellikten uzaklık	1		
	Liyakatsizlik	1		
	Görev bilincinin olmaması	1		
İnsan ilişkileri ve iletişim	Çokbilmişlik	3	Rencide etme, azarlama	5
	Üsttenci bakış	3	Öğrenciyi saygılı olmama	4
	Ahbab çavuş ilişkileri	2	Üsttenci bakış	4
	Mobbing uygulama	2	Öğrenci ile mesafeyi koruyamaması	3
	Çıkar çatışmasına girme	1	İletişim kuramama	3
	Eleştiriye kapalı olma	1	Öğrencileri dinlememe	2
	Dedikodu	1	Önemsememe	2
	Öfke kontrolü yapamama	1	Kişisel çıkar sağlama	1
			Çıvık olma	1
			Örnek olmama	1
			Laf kalabalığı yapma	1

Tablo 3'te görüleceği üzere akademisyenlerin saygınlığını olumsuz anlamda etkileyen davranışlar "kişilik özellikleri", "mesleki özellikler" ve "insan ilişkileri ve iletişim" kategorileri altında ifade edilmiştir.

Akademisyen katılımcılarca olumsuz anlamda kişilik özellikler kategorisinde en çok ifade edilen kodların "politik görüşünü yansıtmama (f=10)" ve "adaletsizlik (f=7)" kodlarının olduğu görülmektedir. Bu konuda akademisyen katılımcıların bazı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Akademisyenin saygınlığına en çok zarar şey siyasi tutumunu belli etmesidir. Çıkar uğruna iktidara yanaşması, iktidarın savunuculuğunu yapması, bazı siyasi sembollerle kamuoyu önüne çıkması saygınlığına zarar veriyor ve insana bu da üniversite hocası mı dedirtiyor." A1

"Akademisyenin adaletsiz tavırlar sergilemesi titrine zarar verir." A7

"Akademisyenin öğrencilere söz hakkı vermemesi, tepeden bakması ve onları küçümsemesi adilliğine zarar verir." A8

"Öğrencilerle ders dışı konularda sohbet etmesi, ahabap çavuş ilişkisine girmesi, öğrenciyi odasına almaması ve kapıda bekletmesi saygınlığa zarar verir." A9

Araştırmanın öğrenci katılımcılarınca olumsuz anlamda kişisel özellikleri kategorisinde akademisyenlerden farklı olarak en çok ifade edilen kodun "özensiz giyim tarzı (f=14)" olduğu görülmektedir. Öğrenciler ikinci sırada ise akademisyenlere benzer biçimde "adil ve objektif olamama (f=10)" özelliğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda öğrenci katılımcıların bazı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Giyim tarzı herkes için önemlidir ama eğitimci için daha önemlidir. Akademisyen resmi giyinirse toplumda daha fazla kabul görür." Ö3
 "Akademisyen resmi giyinmeli." Ö6

3- Akademisyen ve öğrencilerin akademisyenlerin saygınlığını etkileyen değişkenlere ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan akademisyen ve öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar aşağıda Tablo 4' ve Tablo 5'te yer almaktadır. Araştırmaya katılan akademisyen ve öğrencilerin, akademisyenlerin saygınlığını olumlu anlamda etkileyen değişkenlere ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 4'te yer almaktadır

Tablo 4. Akademisyen ve öğrencilerin akademisyen saygınlığını etkileyen olumlu değişkenlere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Akademisyen Kodları	f	Öğrenci Kodları	f
Kişilik özellikleri	Objektif, sorgulayan, çok yönlü	1	Öğrenci dostu olma, öğrenciye değer ve selam verme,	6
	Özgür ve bireysel düşünmek	1	Yayınları, akademik çalışmaları, bilime katkı	4
	Uzmanlık	1	Mesleki kıdem	3
	Yaş	1	Mesleki tutumu	3
	Kendinden taviz vermemesi	1	Giyim kuşam, dış görünüş	2
	Objektif, sorgulayan, çok yönlü	1	Mizaç	2
	Psikolojik iyi oluş ve çalışkanlık	1	Adaletli olma	2
	Küstürmek yerine motive etmek,	1	Konuşma tarzı	2
	Saygılı ve adil davranma	1	Özenli olma	1
	Mesleğin üyelerine sadakat	1	Öz saygı	1
	Bilimsel dürüstlük	1	Otoriter olma	1
	Ders yapma biçimi	1	Hobileri, yetenekleri	1
	Başarı	1	Tutarlılık	1
	Uluslararası proje yapma	1	Toplumsal bakış açısı	1
			Özgür bir insan olma	1
			Ahlaklı ve etik olma	1
Mesleki özellikler			Saygın kişilik	1
			Öğrenciler arasında ayırım yapmama	1
			Dürüstlük	1
			Manipülasyondan ve intihalden uzak olmak	1
	Liyakat ve yeterlik	3	Mesleki yeterlilik	1
	Akademik yayın ve tanınırlık	2	Teknolojiyi kullanabilme	1
	Bilimsel üretkenlik	1	İyi ders anlatma	1
	Yetkinlik	1	Nesnel değerlendirmeye	1
	Unvan	1	Alanında uzmanlık	1

Tablo 4'de görüleceği üzere akademisyenlerin saygınlığını olumlu anlamda etkileyen değişkenler "Kişilik özellikleri" ve "Mesleki Özellikler" kategorilerinde değerlendirilmiştir. Akademisyen katılımcılara göre akademisyen saygınlığını olumlu anlamda etkileyen değişkenlerden "kişilik özellikleri" kategorisinde "liyakat ve yeterlilik (f=3) kodu öne çıkmıştır.

Araştırmanın öğrenci katılımcıları ise olumlu anlamda kişilik özellikleri kategorisi altında "Öğrenci dostu olma, öğrenciye değer ve selam verme, samimiyet f=6)" ile "yayınları, akademik çalışmaları, bilime katkı (f=4)" kodlarını öne çıkarmışlardır. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"Akademisyenlerin öğrenciye karşı konuşmaları ve üslubu saygılı ve dostane olmalıdır." Ö59
 "Saygılı hocalar bana rol model olurlar. Ayrıca alanlarında uzman olmaları da beni etkiler." Ö60

Araştırmaya katılan akademisyen ve öğrencilerin, akademisyenlerin saygınlığını olumsuz anlamda etkileyen değişkenlere ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5'te görüleceği üzere akademisyen katılımcılara göre akademisyen saygınlığını olumsuz anlamda etkileyen değişkenlerden "çalışma koşulları" kategorisinde "maddi gelirin yetersizliği (f=13)" kodu öne çıkmıştır. Bu konuda katılımcıların bazı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

"Akademisyenlerin maddi gelirleri düşük. İktidar akademisyenlere sürekli olumsuz bakmakta ve aşağılamaktadır. Bu durum akademisyenlerin saygınlığını etkilemektedir." A1
 "Akademisyenin kendini geliştirmemesi, günceli ve teknolojiyi takip etmemesi saygınlığını olumsuz anlamda etkiler." A2
 "Akademisyenin kibirli olması, sürekli maaş, ek ders ve teşvik muhabbeti yapması çok rahatsız edici. Başka hocaların dedikodusunu yapması, mobbing yapması, biraz ayıp olacak ama

"kahvehane dayılarının", "gün teyzelerinin" bomboş işleri yaparak bu mesleğin başlıca düşmanları olması çok rahatsız edici."A31

Tablo 5. Akademisyen ve öğrencilerin akademisyen saygınlığını etkileyen olumsuz değişkenlere ilişkin görüşleri

Kategoriler	Akademisyen Kodları	f	Öğrenci Kodları	f
KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ	Geldiği yeri hazmetmeme, liyakatten uzak	3	Siyaset yapma	1
	Donanımsızlık	2		
	Kendini gerçekleştirmeye kapalı	1		
	Teknolojiden uzaklık	1		
	Basiretsiz ve bilimden uzak akademisyenler	1		
	Sünepe akademisyenlik	1		
	Unvanı yükselince, siyasi bir çevresi ve	1		
	Yaşam şekli, özgün olamamak	1		
MESLEKİ ÖZELLİKLER	Tutarsızlık	1		
	Bilimsel üretkenliğin azlığı	1	Eğitim sistemine olan inancının azalması	1
	İtibar düşüklüğü	1		
	Toplumla iç içe olmaması, yaptıkları	1		
	Sayıca fazla ama niteliksiz yayın yapmak	1		
ÇALIŞMA KOŞULLARI	Maddi gelirin yetersizliği	13	Maddi durum	1
	Torpil, Kayırmacılık	3		
	Cemiyetçilik, cemaatçılık, Yerel baskılar	3		
	Akademik yükseltmelerde liyakatsizlik, siyasi	3		
	Ülke yönetiminin politikaları, merkezi	2		
	Siyasi kurullar, siyasal etkiler	2		
	Kraldan çok kralcı olmak	1		
	Sürekli değişen akademik ölçütler	1		
	Akademik ihtiyaçlar	1		
	Üniversite sayısının çokluğu	1		
	Baskılar	1		
	Zengin olmak, yüksek makamlarla siyasi ve	1		
	dini bağlantı			

4- Akademisyen ve öğrencilerin saygın bir akademisyene ilişkin metaforik algıları

Araştırmaya katılan akademisyen ve öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar aşağıda Tablo 6'da yer almaktadır.

13

Tablo 6. Akademisyen ve öğrencilerin akademisyene ilişkin metaforları

Akademisyen metaforları	f	Öğrenci metaforları	f	Öğrenci metaforları	f
Saat	1	Zaman	1	Yunan heykeli	1
Mum	2	Pusula	1	Hastane	1
Ağaç	1	Güneş	1	Meyve veren ağaç	1
Çiftçi	1	Ağaç	3	Profesyonel	1
Karpuz	1	Saat	1	Lider	1
Projeksiyon	1	Kırık bir su testisi	1	Ateş	1
Güneş	3	Gül	1	Ayna	1
Lüks ev	1	Kalem	1	Çölde güzel bir ev	1
Bilge	2	Temiz parlak bir kaşık	1	Otorite	1
Karınca	1	Üst düzey son model bir araba	1	Doğa	1
Piyano	1	Deniz	1	Çiçek	1
Can suyu	1	Dört mevsim	1	Rüzgar	1
El feneri	1	Devletine milletine bağlı yunus	1	Eğitilmiş bir çiftçi	1
Işık	1	İşini hakkıyla yapan bir işçi	1	Deniz feneri	1
Baba ve anne	2	Yakın arkadaş	1		
Bahçe	1	Kitap	3		
Çınar ağacı	1	At	1		
Doğa	2	Harita	1		
Aslan	1	Işık kaynağı	4		
Gök kuşağı	1	Mücevher	1		
Kutup ayısı	1	Kılavuz-yol gösteren-rehber	3		
Aile	1	Toprak	1		
Meyve ağacı	1	Zemberek	1		
Böcek	1	Atatürk	1		
Ters lale	1	Çınar	4		
Debisi yüksek su	1	Gemi	1		
Yapay zeka	1	Bitter çikolata	1		
Deniz feneri	1	Kardelen	1		
Çukur ayna	1	Güzel bir tablo	1		
Uyuşturucu	1	Yönetici	1		

Tablo 6'da görüldüğü üzere akademisyenler, akademisyene ilişkin olarak toplam 30 metafor ifade etmiştir. Bu metaforlar içerisinde güneş, mum, bilge, doğa ve baba metaforları öne çıkmaktadır. Akademisyenlerin bu metaforlara ilişkin kimi değerlendirmeleri aşağıda yer almaktadır:

- "Ağaca benzer, çünkü zaman geçtikçe kökleri güçlenir, yeşerir ve çevresine daha çok faydalı olur."
- "Çiftçiye benzer, bir şeyler elde etmek için uzun süre bekler ve her zaman emeğinin karşılığını alamaz."
- "Karpuz benzer, çünkü içlerinde kıymetli hocalarımız olduğu gibi kelek çıkanlar da vardır."
- "Projeksiyona benzer, çünkü bilgiyi geniş kitlelere yansıtarak aydınlatır."
- "Güneşe benzer, çünkü güneşin ışığı her yeri ulaştır akademisyende bilgi ışığını yansıtır."
- "Lüks evlere benzer, çünkü toplum akademisyenlere dışardan baktığında akademik unvanlarının çok önem arz ettiğine, unvanların çok zor kazanıldığına ve ekonomik olarak da yüksek refah seviyesinde yaşadıklarına inanır. Ancak bu durum bir depremde zeminin sağlam olmamasından kaynaklı hasar alan lüks evler gibi görüntüden ibarettir."
- "Bilgeye benzer, çünkü ayırt edici özeliği araştırmacı olması ve bilgileri içselleştirmesidir."
- "Karıncaya benzer, çünkü işini severek koşu koşu yapar, olağanüstü güçler sorumluluklar yüklenir."
- "Çukur aynaya benzer çünkü, gerçek olanı her zaman tersten gösterir. Kendinde olanı yansıtmaz. Ortaya olmayan şeyleri koyar. Kötü şeyler yazmak istiyorum ama akademisyenlik saygısı zedelensin istemiyorum."
- "Can suyuna benzer, yeni dikilen fidana verilen ilk su büyüyüp başkalarına can olsun diye."
- "El feneri ne benzer, çünkü karanlıkta kalan görmediğimiz şeyleri görmemizi sağlayan şeydir."
- "Işığa benzer, çünkü yolu aydınlatır."
- "Babama ve anneme benzer, her zaman liyakatli olmayı hatırlatır."
- "Verilmiş bir bahçeye benzer, çünkü az da sulasan bir şekilde üretir önemli olan kaliteli üretmesidir."
- "Çınar ağacına benzer, çünkü kökleri sağlamdır, birçok kişiye gölge olur."
- "Doğaya benzer, ahenk ile harmanlayarak çıkan ürünü insanlığın faydasına sunar."
- "Aslana benzer, çünkü güçlü bir aslan pes etmez. Çevresini korur. Diğer hayvanlar onun önünde durur."
- "Kutup ayısına benzer, çünkü tek yaşar, zorlu şartlarda misyonunu gerçekleştirmeye devam eder."
- "Bir aileye benzer, çünkü öz eleştirilere olanak sağlar, öz toplum ve ulus mantığını güder."
- "Dalları aşağıya eğilmiş meyve ağacına benzer, çünkü mütevazıdır."
- "Böceğe benzer, çünkü sabırlı, hedefe ulaşmak için zorlukları göze alan, çalışma alanı diğerleri için önemsiz gibi görünse de onu bitirmek için tüm gücünü sarf edendir."
- "Doğaya benzer, çünkü sürekli değişim ve gelişim içindedir ve dengededir."
- "Ters laleye benzer, çünkü endemik bir bitkidir, hüznü bir etkisi vardır ve kendine hastır."
- "Debisi yüksek suya benzer, çünkü daima ilerlemesi ve gelişmesi gerekir."
- "Yapay zekaya benzer, çünkü her şeye bir cevabım var, yanlış cevaplarla da kandırırım ama yine de cevap veririm der. Akademisyenler duygularıyla çalışmayı beceremezler."
- "Uyuşturucuya benzer, çünkü kullanıcı özeliğine göre sağlık için vazgeçilmezdir. Ancak kötü kişiler için zehirdir."
- "Deniz fenerine benzer, çünkü yol gösterir ve toplumu aydınlatır."

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrenciler akademisyene ilişkin olarak toplam 44 metafor ifade etmiştir. Bu metaforlar içerisinde çınar, ışık kaynağı, kitap ve ağaç metaforları öne çıkmaktadır. Öğrencilerin bu metaforlara ilişkin kimi değerlendirmeleri aşağıda yer almaktadır:

- "Zamana benzer, çünkü zaman çok değerlidir. Saygın bir akademisyene sahip denk gelenler şanslıdır."
- "Pusulaya benzer, çünkü yol gösterir aydınlatır."
- "Güneşe benzer, sorunları çözüme kavuşturur, ışık kaynağıdır."
- "Kırık bir su testisine benzer, çünkü öğrencilerine bir şey katmalıdır ve giderken kırık testiden çiçekler açtırır."
- "Güle benzer, herkes gülü sever. Akademisyen de bir güldür."
- Temiz parlak bir kaşığa benzer, karnımın doyması ile akademisyen eş değerdir."

"Üst düzey bir son model bir arabaya benzer. Ne kadar özelliği varsa o kadar çevresine katkı sunabilir."

"Denize benzer, çünkü uçsuz bucaksız şartları vardır."

"Devletine ve milletine bağlı yunusa benzer, sadık olur ihanet etmez."

"İşini hakkıyla yapan bir işçiye benzer."

"Yakın arkadaşına benzer, çünkü stresini atarsın."

"Kitaba benzer, kitap herkese farklı anlam katar."

"Ata benzer, at asaletlidir, saygındır."

"Kılavuza benzer, toplumu şekillendirir."

"Atatürk'e benzer, iyi bir liderlik özelliği gösterip inisiyatif alır."

"Bitter çikolataya benzer, çünkü mutluluk kaynağıdır."

"Kardelene benzer karda açar."

"Ağaca benzer, kolay devrilmez."

"Yunan heykeline benzer, estetik ve anlamlıdır."

"Rehber benzer, çünkü doğru sözlüdür."

"Kavrama benzer, birçok insana değer katar."

"Ateşe benzer, ateşin sürekli beslenmesi gerekir."

"Çölde güzel bir eve benzer, çünkü mucizedir."

"Yeni çiçek açmış ağaca benzer, çünkü aslında yeni çiçeklenmiş gibi görünse de içinde tohum taşıyor. Onunla insana faydalı hale geliyor."

"Eğitilmiş bir çiftçiye benzer, öğrencilerine su ve bilgi verir."

"Kitaba benzer, derin anlamlar taşır, herkes kendinde olanı görür."

"Deniz fenerine benzer, fırtınalara karşı dik durur ve çalışmalarını sürdürür."

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Akademisyenlerin saygınlıkları hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çok boyutlu bir konu olup, akademik özgürlük, kurumsal yapı, toplumsal algı ve kişisel nitelikler gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Akademik saygınlık, bireyin akademik üretkenliği kadar özgürlük, etik sorumluluk ve toplumsal katkıyla da şekillenen karmaşık bir yapıdır. Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde bu kavramın çok boyutlu olarak ele alınması, yükseköğretim politikalarının geliştirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

Mesleğini saygın olarak değerlendirmeyen bir akademisyenin verimliliği, iş doyumunu vb. konularda olumsuzluklar yaşaması kaçınılmaz olacaktır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin yarısından fazlasının (n=20) akademisyenliği saygın bir meslek olarak görmemelerine rağmen, büyük çoğunluğunun (n=30) başa dönüp seçme durumunda kalsalardı yeniden akademisyenlik mesleğini seçeceğini ifade etmeleri çalışmanın ilginç sonuçlarından birisidir. Bu durumun önemli nedenlerinden birisi akademisyenliğin güç elde edilen bir meslek olması olabilir. Diğer yandan ülkemizin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullarda ve belli bir yaştan sonra yeni bir meslek edinmenin güçlüğü akademisyenleri bu değerlendirmeye yöneltmiş olabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, eğitim fakültesinde görev yapan akademisyenlerin önemli bir bölümünün akademisyenliği "saygın" bir meslek olarak görmemesine rağmen, fırsatları olsa yeniden aynı mesleği seçebileceklerini ortaya koymaktadır. Bu çelişkili görünen durum, bir yandan akademisyenliğin zor kazanılan, yüksek seçiciliği olan ve alternatiflerinin sınırlı olduğu bir kariyer alanı olmasına, diğer yandan ise mevcut sosyo-ekonomik koşullarda meslek değiştirmenin güçlüğüne işaret etmektedir. Benzer biçimde, ulusal ve uluslararası alanyazında akademik mesleğin bir taraftan yüksek statü ve sembolik sermaye taşıdığı, diğer taraftan çalışma koşulları, ücretler ve politik baskılar nedeniyle bu statünün aşındığı vurgulanmaktadır (Altbach & Salmi, 2011; Altbach, 2015; Neville, 2012; Dahal, 2022).

Araştırma bulguları, akademisyen saygınlığının hem akademisyenler hem de öğrenciler açısından güçlü biçimde "kişilik özellikleri" ve "mesleki yeterlik" etrafında tanımlandığını göstermiştir. Akademisyenler, saygın bir akademisyen denildiğinde öncelikle adil, anlayışlı, dürüst ve tarafsız olma

gibi etik ve insani özellikleri; ardından bilimsel düşünme, alanda yetkinlik ve meslek etiğine bağlılık gibi mesleki özellikleri öne çıkarmıştır. Bu bulgu, mesleklerin saygınlığında kişisel nitelikler, özlük hakları, sosyal imkânlar ve ekonomik kazancın birlikte rol oynadığını belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Andersen & Van de Werfhorst, 2010; Erzen & Epçaçan, 2018; Czeranowska, 2016, akt. *Atmaca*, 2020; Toprakçı ve Doğan, 2022). Öğrencilerin ise kişilik boyutunda “adil olma”yı açık bir biçimde merkezileştirmesi, yükseköğretim bağlamında akademik etkileşimin yalnızca bilgi aktarımından ibaret olmadığını, adalet algısının öğrenci gözünde saygınlığın temel belirleyicilerinden biri olduğunu göstermektedir.

Olumsuz saygınlık belirleyicileri açısından, akademisyenlerin en sık vurguladığı özellikler “politik görüşünü yansıtmama” ve “adaletsizlik” olurken; öğrenciler “özensiz giyim tarzı” ve “adil/objektif olmama” unsurlarına odaklanmıştır. Bu durum, akademisyenlik mesleğinin Türkiye bağlamında yalnızca bilimsel otorite ile değil, aynı zamanda sembolik ve görünür temsil ile de ilişkilendirildiğini göstermektedir. Öğrencilerin giyim-kuşamı saygınlıkla ilişkilendirmesi, mesleğin toplumsal prestij göstergeleri arasında profesyonel görünüşün önemli bir göstergesi olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında iş prestijinin, bireyin kendini değerli hissetmesi, performansı ve yaşam doyumu ile yakından bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır (Urgan & Ak, 2022). Bu çalışmanın bulguları, söz konusu prestijin yalnızca akademik performansla değil, aynı zamanda görünür davranış repertuarı ve temsiliyetle de şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın önemli bulgularından biri, akademisyenlerin saygınlığını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesinde, akademisyenlerin “çalışma koşulları” ve “ekonomik yetersizlikleri”, öğrencilerin ise daha çok “akademisyen davranışları”nı öne çıkarmasıdır. Akademisyenler maddi gelirlerin yetersizliği, liyakatten uzak yükseltme süreçleri, torpil ve kayırmacılık ile politik baskıların saygınlığı aşındırdığını belirtirken; öğrenciler daha çok akademisyenin öğrenciye değer verme, öğrenci dostu olma, selam verme ve samimiyet gibi mikro düzey etkileşimlere vurgu yapmıştır. Bu bulgu, akademik personelin refahına ilişkin araştırmalarla da uyumludur; ağır iş yükü, sınırlı kaynaklar ve yetersiz destek koşullarının tükenmişliğe, stres artışına ve motivasyon kaybına yol açtığı ifade edilmektedir (Dlamini & Dlamini, 2024; Daweti vd., 2024). Çalışma koşullarının yetersizliği, akademisyenlerin kendi mesleklerine yönelik saygınlık algısını zayıflatmakta; bu durum dolaylı olarak öğrenciye yansıyan tutum ve davranışları da olumsuz etkileyebilmektedir.

Türkiye’de özellikle son yıllarda akademisyenlerin çalışma koşullarının ve ekonomik olanaklarının büyük erozyon yaşadığı bir gerçektir. Özellikle son yıllarda yaşanan ekonomik krizle beraber bütün sabit gelirlielerde olduğu akademisyenler de ciddi bir yoksullaşma süreci yaşamaktadır. Bugün akademisyenlerin büyük kısmı yoksulluk sınırının altında bir ücretle çalışmaktadır. Bu durum özel (vakıf) üniversitelerde çok daha ciddi boyutlarda yaşanmakta ve bu yoksullaşmaya bir prekarizasyon süreci eşlik etmektedir.

Diğer yandan özellikle son yıllarda Türkiye’de akademisyenliğin saygınlığını aşındıran önemli nedenlerden birisi de üniversitelerin, YÖK’ün yapısı ve işleyişidir. Bugün üniversitelerin özerkliklerinden söz etmek olanaksızdır. Bu duruma yol açan önemli uygulamalardan birisi; rektörlerin yakın zamana kadar akademisyenler tarafından sembolik de olsa yapılan bir seçimle belirlenmesi uygulamasının yerine bu gün atama ile iş başına gelmesidir. Eskiden öğretim üyeleri rektör seçerken akademi(syen)nin etik değerlerini ve saygınlığını arttırmayı vaad eden, yüzü akademisyenlere ve akademiye dönük ve onlara karşı sorumluluk duyanları seçerken bugün yönünü iktidara dönmüş olanlar atanmaktadır. Atama biçimleri açısından bakıldığında rektörlerin tamamı kayyım statüsündedir. Bu durum akademisyenliğin saygınlığını aşındıran bir uygulamadır. Bulgular, akademik saygınlığın yalnızca bireysel üretkenlik ve etik davranışla değil, aynı zamanda yükseköğretim sisteminin örgütsel ve yapısal özellikleriyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Akademik sahtekârlık, liyakatten uzak yükseltme süreçleri, politik baskılar ve hızlı fakat niteliksiz yayın üretimi gibi unsurlar, alanyazında da akademik saygınlığı zedeleyen başlıca faktörler arasında sayılmaktadır

(Nadirkhanlou vd., 2012; Anzilago vd., 2023; Khosa vd., 2023). Bu çalışma, katılımcı ifadeleri üzerinden, "niteliksiz fakat sayıca fazla yayın" vurgusuyla, nicelik odaklı performans baskısının akademik değeri gölgeleyerek saygınlığı zedeleyebileceğine işaret etmektedir. Benzer biçimde, yükseköğretimin piyasalaşması ve özelleşmesi, dünya genelinde akademik personelin statüsünü ve çalışma koşullarını olumsuz etkilemekte; bu da akademik kimlik ve saygınlık üzerinde baskı oluşturmaktadır (Altbach, 2015; Hladchenko & Westerheijden, 2017).

Öğrencilerin metaforik algıları, akademisyeni "ışık kaynağı", "kitap", "çınar ağacı", "deniz feneri" gibi metaforlarla betimleyerek, rol model olma, rehberlik, süreklilik, koruyuculuk ve bilgiye erişim gibi boyutları öne çıkarmaktadır. Akademisyen metaforları da benzer biçimde "güneş", "mum", "bilge", "çınar", "deniz feneri" gibi metaforlarla bilgilendirici, yol gösterici, süreklilik arz eden ve aynı zamanda kırılğan bir konumda bulunan bir figürü işaret etmektedir. Bu bulgu, akademik kimliğin yalnızca "uzmanlık" değil, aynı zamanda "rehberlik ve örnek olma" boyutlarını da içerdiğini vurgulayan çalışmaları destekler niteliktedir (Kreber & Mhina, 2005; Moore & Hofman, 1988). Öğrenci ve akademisyen metaforları birlikte ele alındığında, akademisyenliğin hem yüksek beklentilere maruz kalan, hem de sistemsal baskılar nedeniyle kırılğanlaşan bir meslek olarak algılandığı söylenebilir.

Bulgular ayrıca, akademik saygınlığın üniversite ve program tercihleriyle de dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermektedir. Çatı vd. (2016), Bardakçı (2019), Erkuş vd. (2020) ve benzeri araştırmalar, öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihinde akademik saygınlığın, kurum imkânlarının, kampüs ve sosyal ortamın, istihdam olanaklarının ve akademik kadronun niteliğinin belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, akademisyenlerin saygınlığı yalnızca bir "mesleki itibar" meselesi değil; aynı zamanda üniversitelerin kurumsal itibarını, öğrenci tercihlerini ve dolayısıyla yükseköğretim sisteminin genel işleyişini etkileyen stratejik bir değişken olarak görülmelidir. Akademik saygınlığı zedeleyen unsurların ortadan kaldırılması, üniversitelerin ulusal ve uluslararası düzeydeki rekabet gücünü ve çekiciliğini de artıracaktır.

Akademik saygınlık, yalnızca bilimsel başarılarla değil, aynı zamanda etik değerler, toplumsal sorumluluk ve özgür düşünce ile şekillenen çok boyutlu bir kavramdır. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar, bu saygınlığın çeşitli faktörlerle belirlendiğini ve pekiştirildiğini göstermektedir (Altbach, 2011; Bastedo & Bowman, 2010; Dee, Henkin & Holman, 2006; Kreber & Mhina, 2005; Maringe, 2006; Petersen, 2009; Sauder & Fine, 2008; Toprakçı ve Karataş, 2022). Bu bağlamda, akademik özgürlüklerin korunması, kurumsal desteklerin güçlendirilmesi ve toplumsal katkıların artırılması, akademik saygınlığın sürdürülebilirliğini sağlayacaktır.

Son olarak, bu çalışmanın Türkiye bağlamında eğitim fakültesi akademisyen ve öğrencileriyle sınırlı olduğunu vurgulamak gerekir. Farklı fakültelerde, farklı disiplinlerde ve farklı üniversite türlerinde (devlet, vakıf, bölgesel, araştırma üniversitesi vb.) yürütülecek benzer çalışmalar, akademik saygınlığın kurumsal kültür, bölgesel koşullar ve disiplinler kimliklerle nasıl etkileşim içinde olduğuna dair daha kapsamlı bir resim sağlayacaktır. Nitel ve nicel desenlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemli araştırmalar, saygınlığı etkileyen değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin daha net biçimde ortaya konmasına katkı sunabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, eğitim fakültesi bağlamında akademik saygınlığın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve hem bireysel (kişilik, mesleki yeterlik, etik duruş, davranış örüntüleri) hem de yapısal (çalışma koşulları, ekonomik olanaklar, liyakat, politik baskılar, kurumsal kültür) değişkenler tarafından şekillendirildiğini ortaya koymuştur. Akademisyenlerin önemli bir kısmı mesleklerini saygın bulmamakla birlikte, hem mesleğin zor kazanılan niteliği hem de alternatiflerin sınırlılığı nedeniyle akademisyenliği yeniden tercih edebileceklerini belirtmiş; bu da mesleki saygınlık algısının, ekonomik ve yapısal koşullarla iç içe geçmiş çelişkili bir yapı arz ettiğini göstermiştir.

Hem akademisyenler hem de öğrenciler için saygın bir akademisyeni tanımlayan temel unsur "adalet"tir. Akademisyenler, adalet ve tarafsızlıkla birlikte dürüstlük, etik duyarlılık ve alan uzmanlığını; öğrenciler ise adaletle birlikte öğrenciye değer verme, etkili ders işleme ve öğrenciyle kurulan saygılı iletişimi saygınlığın merkezine yerleştirmiştir. Akademisyenlerin politik görüşlerini yansıtmaması, adaletsizlik, öğrenciyi küçümseme, niteliksiz fakat sayıca çok yayın yapma, liyakatsiz yükseltme süreçleri ve özensiz giyim gibi unsurlar ise saygınlığı zedeleyen başlıca faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Çalışma koşullarının iyileştirilmesi, akademik saygınlığın sürdürülebilirliği açısından kritik önemdedir. Maddi gelirlerin yetersizliği, ağır iş yükü, araştırma desteğinin sınırlılığı, siyasi baskı ve kayırmacılık gibi unsurlar, akademisyenlerin mesleki motivasyonunu düşürmekte ve kendilerine ve mesleklerine yönelik saygınlık algılarını olumsuz etkilemektedir (Altbach, 2015; Dlamini & Dlamini, 2024; Daweti vd., 2024). Bu durum, dolaylı olarak öğrencilerle kurulan ilişkileri, eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesini ve üniversitelerin kurumsal itibarını da etkilemektedir.

Üniversite ve bölüm tercihinde akademik saygınlığın önemli bir faktör olduğu yönündeki bulgular (Çatı vd., 2016; Bardakçı, 2019; Erkuş vd., 2020) göz önünde bulundurulduğunda, akademisyenlerin saygınlığını güçlendirmeye dönük politikaların yalnızca bireysel değil, kurumsal ve sistem düzeyinde de ele alınması gerekmektedir. Bu çerçevede, akademik özgürlüklerin güvence altına alınması, liyakat temelli atama ve yükseltme süreçlerinin işletilmesi, etik ihlallerle etkin biçimde mücadele edilmesi ve akademik üretkenliğin yalnızca nicel göstergelerle değil nitelik ve toplumsal katkı boyutlarıyla da değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Öneriler:

- Akademisyenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli; fiziksel çalışma ortamları, araştırma altyapısı ve proje destekleri güçlendirilmeli; ekonomik haklar, mesleğin emek ve sorumluluk düzeyini yansıtacak biçimde yeniden düzenlenmelidir.
- Atama ve yükseltme süreçleri, torpil ve kayırmacılığı dışlayacak biçimde şeffaf, denetlenebilir ve liyakat temelli ölçütlerle yapılandırılmalı; sayıca fazla ancak nitelik bakımından zayıf yayınları teşvik eden performans anlayışı yerine, nitelik ve toplumsal katkıyı merkeze alan bir değerlendirme sistemi geliştirilmelidir.
- Doktora programlarına, akademisyen-öğrenci ilişkileri, iletişim becerileri, sınıf yönetimi, etik ve akademik dürüstlük gibi içerikleri taşıyan zorunlu dersler eklenmeli; bu derslerde hem kurumsal bilgi hem de uygulamalı etkinliklere yer verilmelidir.
- Üniversitelerin akreditasyon ve kalite güvence süreçlerinde, yalnızca belge ve nicel göstergelere dayalı değerlendirmeler yerine, akademisyenlerin çalışma koşullarını, mesleki gelişim olanaklarını ve akademik özgürlüklerini merkeze alan niteliksel göstergeler kullanılmalıdır.
- Akademik dürüstlük ve etik dışı davranışlarla mücadele için kurumsal politikalar güçlendirilmeli; intihal, akademik hırsızlık, sahte veya niteliksiz yayın üretimi gibi uygulamalara karşı caydırıcı ve tutarlı yaptırımlar uygulanmalıdır.
- Akademisyenlerin toplumsal sorunlara duyarlı, toplumla etkileşim içinde ve toplumsal katkı odaklı çalışmalar yürütmeleri teşvik edilmeli; böylece akademik saygınlığın yalnızca akademi içi göstergelerle değil, toplumsal güven ve fayda ile de pekişmesi sağlanmalıdır.
- Bu çalışma eğitim fakültesi ile sınırlı olduğundan, farklı fakültelerde, farklı bölge ve üniversite türlerinde benzer araştırmalar yürütülerek akademik saygınlığın bağlamsal farklılıkları ortaya konmalıdır. Karma yöntemli tasarımlar aracılığıyla, saygınlığı etkileyen değişkenler arasındaki ilişkiler daha ayrıntılı biçimde incelenebilir.

Sonuç olarak, akademik saygınlık, bireysel nitelikler ile yapısal koşulların kesişiminde inşa edilen, yükseköğretimin niteliğini ve üniversitelerin kurumsal itibarını doğrudan etkileyen stratejik bir alandır. Bu nedenle, hem politika yapıcılarının hem de üniversite yöneticilerinin, akademisyenlerin saygınlığını güçlendirmeyi yalnızca meslek grubuna dönük bir iyileştirme değil, yükseköğretim sisteminin sürdürülebilirliğine yönelik temel bir yatırım olarak görmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aksu, M. Demir, C. E. Daloğlu, A. Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering students teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91-101. <https://users.metu.edu.tr/soner/InternationalJournals/2.pdf>
- Altbach, P. G. & Salmi, J. (2011). *The road to academic excellence: the making of world-class research universities*. World Bank Publications.
- Altbach, P. (2015). The Deteriorating Guru: The Crisis of the Professoriate. *International Higher Education*, 36. <https://doi.org/10.6017/ihe.2004.36.7426>
- Andersen, R. & Van de Werfhorst, H.G. 2010. Education and occupational status in 14 countries: The role of educational institutions and labour market coordination. *British Journal of Sociology*, 61(2), 336-355. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01315.x>
- Anker, R., Chernyshev, I., Egger, P., Mehran, F. & Ritter, J. A. (2003). Measuring decentwork with statistical indicators. *International Labour Review*, 142(2), 147-178.
- Anzilago, M., Daciê, F. do P. & Giustina, K. A. D. (2023). Ethical behavior in the work environment and its effects on academic misconduct. *Revista Ambiente Contábil - Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte - ISSN 2176-9036*, 15(2). <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2023v15n2id33076>
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167. DOI: [10.33308/26674874.2020341165](https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165).
- Ayalon H. (2003), Women and men go to university: mathematical background and gender differences in choice of field in higher education, *Sex Roles*, 48(5-6), 277-290.
- Bardakçı, S. (2019). Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO Örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 356-373. <https://doi.org/10.37880/cumuiibf.615244>
- Bastedo, M. N. & Bowman, N. A. (2010). U.S. news & world report college rankings: Modeling institutional effects on organizational reputation. *American Journal of Education*, 116(2), 163-183.
- Briggs S. & Wilson A. (2007) Which university? A study of the influence of cost and information factors on Scottish undergraduate choice, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(1); s.57-72.
- Creswell, J. W. (2021). *Qualitative research methods: Qualitative research and research design according to five approaches* (S. B. Demir & M. Bütün, Ed.). Siyasal Kitabevi. (2013)
- Çatı, K., İftar, E., & Özcan, H. (2016). Üniversite tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi: Türkiye genelinde bir alan araştırması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6, 163-177.
- Dahal, A. (2022). Assessing Professors' Prestige, Reasons behind Declining Dignity: A Special Review of Nepalese Context. *Interdisciplinary Journal of Sociality Studies*, 2, 17-25. <https://doi.org/10.38140/ijss-2022.vol2.02>
- Dee, J. R., Henkin, A. B. & Holman, F. A. (2006). Organizational change and secondary school teachers' morale, job satisfaction and efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 58-77.
- Dlamini, N. G., & Dlamini, N. D. (2024). Understanding the well-being challenges confronting academic staff in South African universities: a narrative review. *Discover Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00089-8>
- Daweti, B., Khumalo, N., & Edwige Ngo-Henha, P. (2024). The impact of working conditions on commitment of academic employees: A socio-affective perspective. *Problems and Perspectives in Management*, 22(1), 524-533. [https://doi.org/10.21511/ppm.22\(1\).2024.42](https://doi.org/10.21511/ppm.22(1).2024.42)
- Elsayed, A. (2022). Quality of the work environment and its relationship to job satisfaction of the academic staff of the faculties of social work. *Egyptian Journal of Social Work*, 14(1), 141-160. <https://doi.org/10.21608/ejsw.2022.113575.1154>

- Erdem, A. R. (2008). Öğretim üyesi akademisyen midir? Bilim adamı mıdır? *Akademik Dizayn Dergisi*, 2(2), 83-85.
- Erkuş, H. Oral, T. & Sever, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin bölüm tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10 (20) 261-275.
- Erzen, Z. & Epçaçan, C. (2018). Examination of teacher's respectability in society according to teacher's opinions. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Gürkan, T. (2018). Akademisyen olmak. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 440-446.
- Hammond, C. & Churchman, D. (2008). Sustaining academic life. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 235-245. <https://doi.org/10.1108/14676370810885862>
- Hamurcu, M. Eren, T. (2019). Akademik teşvik tabanlı yeni bir performans değerlendirme önerisi ve uygulama. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*. 2(2). 82-100. <https://doi.org/10.32329/uad.596163>
- Hayat, K., Yaqub, K., Aslam, M. A. & Shabbir, M. S. (2022). Impact of societal and economic development on academic performance: A literature review. *iRASD Journal of Economics*, 4(1). <https://doi.org/10.52131/joe.2022.0401.0064>
- Hladchenko, M. & Westerheijden, D. F. (2017). Means-ends decoupling and academic identities in Ukrainian university after the Revolution of Dignity. *European Journal of Higher Education*, 8(2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1370384>
- Joseph M. ve Joseph B. (2000), Indonesian students' perceptions of choice criteria in the selection of a tertiary institution: strategic implications. *International Journal of Educational Management*, 14(1), 40-44.
- Khosa, A., Burch, S., & Ozdil, E. (2023). Casual accounting academics' sense of dignity and inclusion in the workplace. *Issues in Accounting Education*, 38(1), 87-108. <https://doi.org/10.2308/issues-2021-112>
- Kreber, C. & Mhina, C. (2005). Academic identities and the challenge of teaching excellence. *Studies in Higher Education*, 30(5), 597-612.
- Lucas, K., Manikas, A. S., Mattingly, E. S., & Crider, C. J. (2017). Engaging and misbehaving: How dignity affects employee work behaviors. *Organization Studies*, 38(11), 1505-1527.
- Maringe, F. (2006). University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 466-479.
- Moore, M. & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher-learning in Israel. *Higher Education*, 17(1), 69-79.
- Nadirkhanlou, S., Pourezat, A. A., Gholipour, A. & Zehtabi, M. (2012). *Requirements of knowledge commercialization in universities and academic entrepreneurship*. In Innovation through Knowledge Transfer 2012 (pp. 179-194). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Nazir, M. S. & Afza, T. (2009). Impact of aggressive working capital management policy on firms' profitability. *IUP Journal of Applied Finance*, 15(8).
- Neville, L. (2012). Do economic equality and generalized trust inhibit academic dishonesty? Evidence from state-level search-engine queries. *Psychological Science*, 23(4), 339-345 <https://doi.org/10.1177/0956797611435980>
- Öztürk, N. (2008). Akademik kimlik ve etik. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2(2), 47-56.
- Petersen, M. A. (2009). Estimating standard errors in finance panel data sets: Comparing approaches. *Review of Financial Studies*, 22(1), 435-480.
- Pincus, H. S., & Schmelkin, L. P. (2003). Faculty perceptions of academic dishonesty: A multidimensional scaling analysis. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 196-209.
- Sauder, M. & Fine, G. A. (2008). Arbiters, entrepreneurs, and the shaping of business school reputations. *Sociological Forum*, 23(4), 699-723.
- Sertel, G. (2019). *Yönetici ve öğretmenlerin kendin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Teichler, U., Arimoto, A. & Cummings, W. K. (2013). *The changing academic profession: major findings of a comparative survey*. Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- Tekeli, İ. (2002). Sosyal araştırma ile politika oluşturma bağının kurulması üzerine. *İTÜ Dergisi*. 1(1).

Toprakçı, E. ve Karataş, H. (2022). *Dünyada ve Türkiye’de etik kurulun işleyişi*, 6th International Education and Innovative Sciences Congress (November 24-25, 2022 / Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Full Text Book (ISBN: 978-625-7898-69-0), Iksad Publishing House, ss. 1373-1379.

Erişim1: https://www.24kasim.org/_files/ugd/614b1f_03ae80ecc35d46e882e931f11d783b9b.pdf

Erişim2: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2022/12/tekbildiri-et-hk.pdf>

Toprakçı, E. ve Doğan, M. (2022). *Türkiye’deki bilimsel araştırmalarda etik kurul sürecinin incelenmesi*, Karadeniz 11th International Conference on Social sciences, Date – Place December 17- 18, 2022 Rize-Türkiye, Proceeding Book, Academy Global Publishing House, Isbn: 978-605-72197-8-7, 1090-1098.

Erişim1: https://www.karadenizkongresi.org/_files/ugd/797a84_fb240396f97a4dbaa07460c5ba3f9580.pdf

Erişim2: <https://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2022/12/tek-bildiriet-md.pdf>

Tösten, R. & Tayanç, M. (2024). Kültür inşasında mekân olarak modernist okul tarzına yönelik bir eleştiri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 407-418. <https://doi.org/10.17755/esosder.1353778>

Urgan, S. & Ak, M. (2022). İş saygınlığının iş performansı ve yaşam tatminine etkisine yönelik akademisyenler üzerinde bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 7(18), 285–297. <https://doi.org/10.25204/iktisad.1088260>

YÖK (2007). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Conflict of Interest Declaration: The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and/or publication of this article.

Finansman Bilgileri: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Funding Information: The authors have not received any financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Etik Kurul Kararı: Çalışmanın yazarları olarak, özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz. Araştırmanın etik kurul izni İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan alınmış olup, 15.02.2024 tarih ve 2024/02/30 sayılı yazı ile alınmıştır.

Ethics Declaration: For this research, ethical permission was obtained from the decisions of İnönü University, Ethics Board dated 15.02.2024 and numbered 2024/02/30. We, as the authors of the study, have produced an original study; the preparation, data collection, analysis and that the principles and rules of scientific ethics have been complied with at all stages, including the presentation of information; this all data and information obtained within the scope of the study are cited and these sources are included in the bibliography that no changes have been made to the data used, that the study was conducted in accordance with the Committee on Publication Ethics (COPE) and declare that ethical duties and responsibilities are respected.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Araştırmanın probleminin alanyazın içindeki pozisyonu oluşturulurken kaynak taraması ile ilgili olarak "Gemini" adlı yapay zekâdan yararlanılmıştır.

Declaration of Use of Artificial Intelligence: When establishing the research problem's position within the literature, the artificial intelligence system named "Gemini" was utilized for the literature review.

The Meta Analysis of Teachers' Perceptions of Job Satisfaction According to the Age Variable

Prof. Dr. Erdal Toprakçı
Ege University, Türkiye
ORCID: 0000-0001-9552-9094
erdaltoprakci@gmail.com

Şükrü Güler (PhD Stud., Teacher)
MoNE-Manisa Social Sciences High School, Türkiye
ORCID: 0000-0001-6714-7224
sukruguler20@gmail.com

Abstract

As job satisfaction is a key factor in enhancing workforce productivity and improving the quality of the education system, it is a concept frequently studied, particularly in the field of educational management research. One of the factors determining teachers' job satisfaction is their individual/demographic characteristics (gender, age, professional seniority, marital status, educational background, etc.). In the present study, a meta-analysis was conducted within the context of a quantitative research synthesis to determine whether teachers' perceptions of job satisfaction differ according to the age variable. Within the scope of the research, 324 master's and doctoral theses, sampled from schools in Turkey between 2007 and 2023 and written in Turkish, were examined; following the inclusion and exclusion process, a meta-analysis was conducted on 87 studies. According to the research findings, there is no publication bias in the studies examined. Teachers' age has a very low influence on their job satisfaction. The job satisfaction level of older teachers is higher than that of middle-aged teachers. This higher level is positively influenced by certain moderating variables (publication type, school type, and sample region). Given that age has a very low influence on job satisfaction, it is recommended that school leaders consider the potential influence of other factors when implementing measures to enhance their teachers' job satisfaction. In order to produce new meta-analyses in the future, there must be a publication policy and framework that ensures primary studies examining the relationship between age, demographic variables and job satisfaction are included, along with their data suitable for meta-analysis. Meanwhile, whilst other meta-analyses capable of producing cross-cultural results may be conducted, once the number of meta-analyses examining the relationship between age and job satisfaction reaches a level suitable for statistical processing, advanced/meta-meta-analyses may be carried out. Furthermore, it may be advisable to conduct Cross-Temporal Meta-Analysis (CTMA) studies aimed at accurately estimating the effects of age on job satisfaction.

Keywords: Teacher, Job satisfaction, Age, Meta-analysis



**E-International
Journal of
Pedagogogy**

Vol: 6, No: 1, pp. 22-47

Research Article

Received: 11.12.2025

Accepted: 21.04.2026

This article has been **checked for plagiarism** using similarity software during the preview process and before publication.

Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution



International License

Open Access

e-ijer is an open access journal in accordance with the **BOAI** definition of open access.



Suggested Citation

Toprakçı, E. & Güler, Ş. (2026). The meta analysis of teachers' perceptions of job satisfaction according to the age variable, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 6(1), 22-47. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/160>

Extended Abstract

Problem: Education is a vital process through which individuals acquire knowledge, skills and values that contribute to the continuity of social life. Teachers are a key factor in ensuring this process is carried out effectively. Teachers are employees of school organisations, and as in any organisation, the satisfaction employees derive from their work is a key variable in determining both their quality of life and labour productivity, as well as the quality of the education system (Harter et al., 2002; Judge & Bono, 2001; Wright & Cropanzano, 2000). Employee job satisfaction emerges as a multidimensional construct shaped by the interaction between individual characteristics and the organisational context (Collie, 2021). The question of how perceptions of job satisfaction vary according to an individual's age has been addressed in various meta-analytical studies across different sectors. In some of these, it was found that age had no effect on job satisfaction (Guzzo et al., 2022). There are also studies that found age to have a low-level effect on job satisfaction (Costanza et al., 2012). On the other hand, other studies conducted across different sectors have found that older workers exhibit higher levels of job satisfaction (Brush et al., 1987; Romadhona & Murti, 2024; Romadhona et al., 2025).

Zacher (2021), whilst noting that research on how teachers' perceptions of job satisfaction vary by age is limited, highlights the need for synthesis studies that present this in a comprehensive manner. In professional groups such as teachers, who play a significant role in shaping society, identifying age-related differences in perceptions can assist in developing strategies to improve teachers' working conditions. The age variable, which is one of the individual characteristics of teachers, is considered a key determinant in understanding perceptions of job satisfaction due to its association with professional experience and career stages (Klassen & Kim, 2021). The effect of age on job satisfaction becomes more meaningful when considered alongside changes in teachers' expectations of the profession over time and their level of adaptation to working conditions (Toropova et al., 2021). Recent findings indicate that, as teachers age, the factors determining job satisfaction shift from quantitative work conditions towards dimensions such as professional meaning, psychological resilience and perceived support (Bakker & Demerouti, 2023). It has been suggested that the changing structures of expectations and motivation associated with career stages in the teaching profession result in the relationship between age and job satisfaction having a non-linear (U-shaped) structure (Fernet et al., 2021). This situation makes it even more important from a methodological perspective to examine the levels of job satisfaction among teachers in different age groups in a comparative manner (Lee & Kim, 2022). Consequently, meta-analytic approaches that focus on the age variable provide a robust analytical framework for explaining the dynamics of teachers' job satisfaction (Newman et al., 2020).

In this study, a meta-analysis was employed to determine how teachers' perceptions of job satisfaction vary according to age. A meta-analysis is a process involving the systematic synthesis and analysis of data from various studies (Borenstein et al., 2009; Cheung, 2020). Determining how teachers' perceptions of job satisfaction are shaped by the age variable can provide an important source of data when formulating education policies (Kraft et al., 2021). In particular, the conflicting results observed in individual studies on teachers' job satisfaction can be evaluated as clearer trends through meta-analysis (Van den Noortgate et al., 2021). Current literature emphasises that the effects of age should not be considered in isolation but alongside variables such as working conditions, career stage and organisational context (Klassen & Chiu, 2010). Consequently, meta-analytic studies focusing on the age variable contribute to a more accurate interpretation of the multidimensional structure of teachers' job satisfaction (Hattie & Zierer, 2022).

Method: Meta-analysis method has been used in the context of quantitative research synthesis to determine whether teachers' job satisfaction perceptions differ according to the age variable in this study. Within the context of the research, 324 master's and doctoral theses sampled on the basis of

educational institutions in Türkiye between 2007 and 2023 and in Turkish language have been examined. Meta analysis was conducted with 87 studies as a result of the inclusion and exclusion process. Since the effect size based on the standardized mean difference will be calculated in the study, age data have been transformed into three categories. Age variables have been organized as 21-30, 31-40 and 41 years old and over; consecutively, the meta analysis process have been carried out accordingly.

Findings (or Conclusions): The finding regarding publication bias in the study is that the studies analysed does not exhibit publication bias. The finding regarding the study's main problem is that, generally speaking, teachers' age does not determine their job satisfaction, or determines it only to a very limited extent. Regarding the relationship between teachers' age categories and job satisfaction, a linear result has emerged showing that job satisfaction increases with age; however, this increase is not significant between teachers aged 20-30 and those aged 31-40 or over 41; but is significant between teachers aged 31-40 and those aged 41 and over. In other words, while the job satisfaction of younger teachers is insignificantly lower than that of middle-aged and older teachers, the job satisfaction of older teachers is significantly higher than that of middle-aged teachers. The literature on organisations and management discusses both similar and differing findings on this subject.

The findings regarding the moderators in the study indicate that the moderators of publication type, school type and geographical region (despite some of them exhibiting internal variations) do not have an effect on the relationship between teachers' age and job satisfaction (specifically, the relationship among teachers aged 21-30, 31-40, and those aged 20-30 and over 41). On the other hand, another notable finding is that the moderators of publication type, school type and geographical region do have an effect on the relationship between teachers' age and job satisfaction (specifically in the relationship between teachers aged 31-40 and those aged 41 and over). Accordingly, in studies where the publication type is a master's thesis, the sample region is Eastern Anatolia, and the sample is mixed (e.g., primary school + secondary school + high school), teachers aged 41 and over exhibit higher job satisfaction than those aged 31-40. In this regard, it could be argued that the findings from master's theses may provide a clearer picture of job satisfaction among older teachers, as they are generally based on more limited and specific sample groups. Furthermore, it may be suggested that the job satisfaction of teachers aged 41 and over working in the Eastern Anatolia Region may have been enhanced by the fact that they were born and raised in these regions, and by the strengthening of their perceptions of professional experience, organisational fit, job security and financial adequacy with age.

Suggestions: Given that age has a very low influence on job satisfaction, it may be advisable for school leaders to bear in mind that other factors may be at play when seeking to enhance teachers' job satisfaction. In the context of the study's central problem, researchers could investigate why teachers' age appears to have such a minimal impact on their job satisfaction. Furthermore, studies could be conducted where moderators—particularly those with a regulatory role—are themselves treated as the main variable of the research. To enable the production of new meta-analyses in the future, there should be a publication policy and opportunity that includes data from primary studies examining the relationship between age, demographic variables and job satisfaction, which can be incorporated into meta-analyses. Meanwhile, whilst other meta-analyses capable of producing cross-cultural results could be conducted, once studies of meta-analyses examining the relationship between age and job satisfaction reach a level suitable for statistical analysis, advanced or meta-meta-analyses could be carried out. Furthermore, it may be advisable to conduct Cross-Temporal Meta-Analysis (CTMA) studies aimed at accurately estimating the effects of age on job satisfaction.

Öğretmenlerin İş Doyumu Algılarının Yaş Değişkenine Göre Meta-Analizi

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Ege Üniversitesi, Türkiye

ORCID: 0000-0001-9552-9094

erdaltoprakci@gmail.com

Şükrü Güler (Dokt.Öğr., Öğretmen)

MEB - Manisa Sosyal Bilimler Lisesi, Türkiye

ORCID: 0000-0001-6714-7224

sukruguler20@gmail.com

Özet

İş doyumu, iş gücü verimliliğini artırma ve eğitim sisteminin kalitesini geliştirme açısından önemli bir etmen olduğundan özellikle eğitim yönetimi araştırmalarında sıklıkla çalışılan kavramlardan biridir. Öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerden biri de onun bireysel/demografik özellikleridir (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu vb.). Mevcut araştırmada, öğretmenlerin iş doyum algılarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla nicel araştırma sentezi bağlamında meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2007-2023 tarihleri arasında Türkiye'deki okullar temelinde örneklemelenen ve dili Türkçe olan 324 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiş, dahil etme ve hariç tutma işlemi sonucunda 87 çalışma ile meta analiz çalışması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen çalışmalarda yayın yanlılığı yoktur. Öğretmenlerin yaşı iş doyumlarını çok düşük düzeyde belirlemektedir. Yaşı ileri olan öğretmenlerin iş doyum düzeyi orta yaş olanlara göre daha yüksektir. Bu yükseklik bazı düzenleyici değişkenlerden (yayın türü, okul türü, örneklem bölgesi moderatörlerinden) pozitif etkilenmektedir. Yaşın iş doyumunu üzerindeki belirleyiciliğinin çok düşük olması itibarıyla okul yöneticilerinin öğretmenlerinin iş doyumlarını artırmak adına yapacaklarında başka faktörlerin etkisinin olabileceğini göz önünde tutmaları önerilebilir. Gelecekte yeni meta analiz çalışmaları üretebilmek için yaş ve demografik değişkenler ile iş doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen birincil türdeki çalışmaların meta analize dahil edilebilecek donelerinin de kapsandığı bir yayım davranışı ve olanağı olabilmelidir. Bu arada kültürlerarası sonuçlar üretecek başkaca meta-analiz çalışması yapılabileceği gibi, yaş ve iş doyumunu ilişkisini inceleyen meta analiz çalışmaları istatistiksel işleme tabi tutulabilir sayıya ulaşınca ileri/meta analizler yapılabilir. Diğer yandan yaşın iş doyumunu üzerindeki etkilerinin doğru bir şekilde tahmin edilmesine yönelik Zamanlararası Meta-Analiz (ZAMA) [Cross-Temporal Meta-Analysis-CTMA] çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, İş doyum, Yaş, Meta-analiz



**E-Uluslararası
Pedandragoji
Dergisi**

Cilt: 6, Sayı: 1, ss. 22-47

Araştırma Makalesi

Gönderi: 11.12.2025

Kabul: 21.04.2026

25

Bu makale, önizleme aşamasında ve yayınlanmadan önce benzerlik yazılımları ile intihal kontrolünden geçirilmiştir

Copyright

Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0



Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır

Açık Erişim:

e-uead  BOAI'nin açık erişim tanımına uygun olarak açık erişimli bir dergidir



Önerilen Atıf

Toprakçı, E. ve Güler, Ş. (2026). Öğretmenlerin iş doyum algılarının yaş değişkenine göre meta analizi, E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad), 6(1), 22-47. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/160>

GİRİŞ

Eğitim, toplumsal yaşamın devamına katkıda bulunacak şekilde bireylere bilgi, beceri ve değerler kazandırılan önemli bir süreçtir. Bu sürecin verimli bir şekilde yürütülmesinin önemli bir faktörü de öğretmenlerdir. Öğretmenler okul örgütlerinin birer çalışanıdır ve her örgüt gibi okulda da çalışanların işlerinden aldıkları doyum hem kendilerinin yaşam kalitesini hem iş gücü verimliliğinin hem de eğitim sisteminin kalitesini belirlemede önemli bir değişkendir (Harter vd., 2002; Judge ve Bono, 2001; Wright ve Cropanzano, 2000). Çalışanların iş doyumunu, bireysel özellikleriyle örgütsel bağlamın etkileşimi sonucunda şekillenen çok boyutlu bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır (Collie, 2021). İş doyumunu algılarının bireylerin yaşlarına göre nasıl değiştiği sorusu, farklı sektörlerde olmak üzere çeşitli meta analitik çalışmalarla ele alınmıştır. Bunlardan bazılarında yaştan iş memnuniyeti üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Guzzo vd., 2022). Yaştan düşük düzeyde iş doyumunu etkilediğini saptayan çalışmalar da vardır (Costanza vd., 2012). Öte yandan yine farklı sektörlerde yapılan başka çalışmalarda ileri yaştaki çalışanların iş doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Brush vd., 1987; Romadhona ve Murti, 2024; Romadhona vd., 2025).

Öğretmenlerin iş doyumları ile yaşları arasındaki ilişkiyi inceleyen yurtdışı birincil (meta analitik olmayan) güncel çalışma sayısı (Agho vd., 1993; Ingersoll, 2001; Fernet vd., 2020; Burić ve Moè, 2020; Judge ve Bono, 2001; Perera ve McIlveen, 2022; Richter vd., 2020; Skaalvik ve Skaalvik, 2011) oldukça sınırlıdır. Toprakçı ve Keskin'in (2025) aktardığına göre, alanyazında öğretmenlerin iş doyumunu ile çeşitli örgütsel değişkenler (örgütsel bağlılık, liderlik, tükenmişlik vb.) arasında ilişkiyi inceleyen meta analitik çalışmalar olmakla birlikte iş doyumunu ile öğretmenin çeşitli özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen meta analitik çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalara göre öğretmenlerin iş doyumunu medeni durum (Toprakçı ve Çıldır, 2025) ve cinsiyetlerinden (Toprakçı ve Karabulut, 2025) etkilenmediği, öte yandan mesleki kıdemden etkilendiği (Toprakçı ve Keskin, 2025) ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonuçları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşının iş doyumunu üzerindeki etkisini meta analitik yöntemle inceleyen Türkiye de herhangi bir çalışmaya rastlanmamış ancak uluslararası alanyazında bir çalışmaya rastlanmıştır (Joo vd., 2013), onda da düşük düzeyde etkilendiği sonucuna ulaşıldığı anlaşılmıştır.

Zacher (2021), öğretmenlerin iş doyumunu algılarının yaşa göre nasıl değiştiği üzerine yapılan çalışmaları sınırlı bulurken, bunu bütüncül bir biçimde ortaya koyan sentez çalışmalara olan gereksinimi dile getirmektedir. Öğretmenler gibi toplumun şekillenmesinde önemli bir rol oynayan meslek gruplarında, yaşa dayalı algı farklılıklarının tespiti, öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirecek stratejilerin geliştirilmesinde yardımcı olabilir. Öğretmenlerin bireysel özellikleri arasında yer alan yaş değişkeni, mesleki deneyim ve kariyer evreleriyle ilişkili olması nedeniyle iş doyumunu algılarının anlaşılmasında önemli bir belirleyici olarak değerlendirilmektedir (Klassen ve Kim, 2021). Yaştan iş doyumunu üzerindeki etkisi, öğretmenlerin mesleğe yönelik beklentilerinin zaman içinde değişmesi ve iş koşullarına uyum düzeyleriyle birlikte ele alındığında daha anlamlı hale gelmektedir (Toropova vd., 2021). Güncel bulgular, öğretmenlerin yaş ilerledikçe iş doyumunu belirleyen unsurların nicel iş koşullarından ziyade mesleki anlam, psikolojik dayanıklılık ve algılanan destek boyutlarına kaydığını göstermektedir (Bakker ve Demerouti, 2023). Öğretmenlik mesleğinde kariyer evrelerine bağlı olarak değişen beklenti ve motivasyon yapılarının, yaş ile iş doyum arasındaki ilişkinin doğrusal olmayan (U biçiminde) bir yapıya sahip olmasına neden olduğu ileri sürülmektedir (Fernet vd., 2021). Bu durum, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin karşılaştırmalı biçimde ele alınmasını metodolojik açıdan daha da önemli hâle getirmektedir (Lee ve Kim, 2022). Dolayısıyla yaş değişkenini merkeze alan meta-analitik yaklaşımlar, öğretmenlerin mesleki doyum dinamiklerini açıklamada güçlü bir analitik çerçeve sunmaktadır (Newman vd., 2020).

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş doyumunu algılarının yaşa göre nasıl değiştiğini belirlemek meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, farklı çalışmalardan elde edilen verilerin sistematik bir şekilde bir araya getirilmesi ve analiz edilmesi sürecidir (Borenstein vd., 2009; Cheung, 2020).

Öğretmenlerin iş doyumu algılarının yaş değişkenine göre nasıl şekillendiğini belirlemek, eğitim politikaları oluşturulurken önemli bir veri kaynağı sunabilir (Kraft vd., 2021). Özellikle öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin bireysel çalışmalarda gözlenen çelişkili sonuçların, meta-analiz yoluyla daha net eğilimler hâlinde değerlendirilmesi mümkün olmaktadır (Van den Noortgate vd., 2021). Güncel alanyazın, yaşa ilişkin etkilerin tek başına değil; çalışma koşulları, kariyer evresi ve örgütsel bağlam gibi değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Klassen ve Chiu, 2010). Bu nedenle yaş değişkenine odaklanan meta-analitik çalışmalar, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin çok boyutlu yapının daha sağlıklı biçimde yorumlanmasına katkı sağlamaktadır (Hattie ve Zierer, 2022).

Yukarıda gerekçeleri sunulan çerçevede, öğretmenlerin iş doyumunu yaş değişkeni açısından ele alan meta analiz çalışmalarının sınırlı olduğu ve bu konuda bütüncül bir değerlendirme ihtiyacının bulunduğu görülmektedir. Mevcut bireysel araştırmaların tek tek incelenerek bir meta analiz çalışması ile toplu halde değerlendirilmesi, alana katkı sunacaktır. Bu nedenle, Türkiye’de (2007–2023 yılları arasında yapılmış okul örneklemleri, Türkçe yüksek lisans ile doktora tez çalışmaları temelinde) öğretmenlerin iş doyumunu ile yaşları arasındaki ilişkiyi meta analiz yöntemiyle incelemeyi amaçlayan bu araştırma, hem uygulamalı hem de teorik açıdan önemli sonuçlar sağlayarak alanyazına katkı sunabilir. Bu bağlamda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili çalışmalar yaş değişkeni kapsamında yayım yanlılığı açısından ne durumdadır?
2. Yaş değişkeni öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde hangi düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir?
3. Öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen yaş değişkeni ile ilgili olarak çalışmalarda kullanılan çalışmaların yılı, çalışma türü, okul türü ve örneklem bölgesinin düzenleyici (moderatör) bir rolü var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin iş doyumu algılarının yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yürütülen bir meta-analiz çalışmasıdır. Meta-analiz yöntemi, belirli bir konuda yapılan nicel araştırmalardan elde edilen bulguların sistematik bir biçimde bir araya getirilerek genel bir etki büyüklüğünün hesaplanmasını sağlar (Borenstein vd., 2009; Kim ve Park, 2023; Lipsey ve Wilson, 2001; Valentine vd., 2022). Böylece, bireysel çalışmaların sınırlılıklarını aşarak daha bütüncül ve güvenilir sonuçlara ulaşılabilir (Cooper, 2017). Bu bağlamda, çalışmada yer alan alt problemler doğrultusunda, yaş değişkeninin iş doyumu üzerindeki etkisi farklı yaş grupları ve moderatör (düzenleyici) değişkenleri temelinde incelenmiştir. Araştırma, PRISMA 2020 (Page vd., 2021) yönergeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu sayede, elde edilen bulguların bilimsel güvenilirliği ve raporlanabilirliği artırılmıştır.

Alanyazın Taraması ve Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında, 2007–2023 yılları arasında yayımlanan, Türkiye’deki eğitim kurumlarını temel alan örneklemlerle yürütülmüş ve Türkçe yazılmış yüksek lisans ile doktora tezleri değerlendirmeye alınmıştır. İnceleme sürecinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan “gelişmiş tarama” seçeneği kullanılarak “eğitim”, “öğretmen”, “okul” ve “iş doyumu” anahtar sözcükleri ayrı ayrı sorgulanmış; bu taramalar sonucunda öğretmen örneklemleri içeren toplam 324 çalışmaya erişilmiştir. Elde edilen çalışmalar arasından yalnızca nicel araştırma desenine sahip olan, katılımcı sayıları açıkça belirtilmiş ve iş doyumuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile t ya da p değerleri gibi istatistiksel göstergeleri raporlayan araştırmalar analize dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra, standartlaştırılmış etki büyüklüğünün hesaplanmasına olanak tanımak amacıyla, yaş değişkenine ilişkin farklı yaş gruplarındaki katılımcı sayılarını sunan çalışmalar da seçim ölçütü olarak dikkate

alınmıştır. Araştırmada, standartlaştırılmış ortalama farkına dayalı etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için yaş verileri üçlü gruplar hâlinde yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile yaş aralıklarının aşırı dağınık olmasının önüne geçilmesi, verilerin meta-analize uygun hâle getirilmesi ve örneklemin yanlılık ile etki büyüklüğü üzerindeki olası etkilerinin sınırlandırılması amaçlanmıştır. Dönüştürme aşamasında, ortalama değerler ile örneklem büyüklükleri ve standart sapmalar ayrı ayrı çarpılarak ağırlıklı ortalamalar elde edilmiş, örneklem nicelikleri ise aritmetik ortalama yöntemiyle belirlenmiştir. Yaş değişkeni; 20–30 yaş (genç), 31–40 yaş (orta) ve 41 yaş ve üzeri (orta üstü ve yaşlı) olmak üzere üç kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda meta-analiz süreci; araştırma sorusunun oluşturulması, alanyazın taramasının yapılması, kodlama dosyasının hazırlanması, çalışmaların toplanması, yayın yanlılığının incelenmesi, homojenlik testinin gerçekleştirilmesi, kullanılacak modelin seçilmesi, moderatör analizlerinin yürütülmesi, bulguların çözümlenmesi ve sonuçların raporlanarak yorumlanması aşamaları izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Dahil etme ve hariç tutma ölçütlerine dayalı bağlamsal eleme işlemi

Dahil etme ve hariç tutma ölçütleri çerçevesinde yürütülen eleme süreci, iş doyumu algısının yaş değişkeni bağlamında değerlendirilmesine odaklanmıştır. Bu doğrultuda; nitel desenle yürütülmüş çalışmalar, yaş değişkenine yer vermeyen araştırmalar, genel iş doyumu kapsamı dışında kalan çalışmalar, öğretmen ve yönetici iş doyumunun birlikte ele alındığı araştırmalar, yaş aralıkları uygun olmayan örneklem ile ortalama, standart sapma, örneklem büyüklüğü, p ya da t değerlerine ilişkin istatistiksel bilgileri içermeyen çalışmalar meta-analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Meta-analize sürecine dahil olan çalışmaların hepsi, iş doyumu algısını yaş değişkeni temelinde ele alan, nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş ve standartlaştırılmış ortalama farkının hesaplanmasını sağlayan veri setlerine sahiptir. İşe koşulan mevcut eleme süreci sonucunda meta-analize dahil edilen çalışmaların sayısal dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yaş değişkenine göre meta-analize dahil edilen ve hariç tutulan çalışmalar

Değişken	Toplam çalışma sayısı	Nitel çalışma	Yaş değişkeni içermeyen	Genel iş doyumu olmayan	Yönetici ve öğretmen birlikte verilen	Yaş aralığı uygun olmayan	Ortalama, standart sapma, p ve t değeri olmayan	Toplam çıkarılan çalışma sayısı	Analiz yapılan çalışma sayısı
Yaş 1-2	324	38	88	27	14	32	38	237	87
Yaş 1-3	324	38	88	27	14	32	38	237	87
Yaş 2-3	324	38	88	27	14	32	38	237	87

Çalışmaların kodlanması

Meta-analiz çalışmalarında yaygın olarak kullanılan etki büyüklüğü ölçütlerinden biri, alanyazında Cohen’s d olarak ifade edilen ve standartlaştırılmış ortalama farkına dayanan katsayıdır (Cohen, 1988). Standart Ortalamalar Farkı’nın (SOF) hesaplanabilmesi ve olası araçlara ulaşılabilmesi amacıyla, etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için her bir çalışmadan örneklem büyüklüğü, p ve veya t istatistikleri ile birlikte aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri temin edilmiştir. Araştırmada kullanılan kodlamalar yaş değişkeni; 20–30 yıl= 1, 31–40 yaş= 2 ve 41 yaş ve üzeri= 3 olacak şekilde kategorize edilmiştir. Bu kapsamda; negatif yönlü iş doyumu algısı üç kategorinin belirtilen sırası temelinde belirlenmiştir. Buna göre örneğin 1-2 yaş aralığındaki öğretmenlerle, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin karşılaştırılması durumunda 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek bir iş doyumu algısına sahip oldukları şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, meta analizlerde düzenleyici (moderatör) değişkenlerin etkisini ortaya koyabilmek amacıyla, tüm çalışmalarda ortak olan özellikler bağlamsal olarak “çalışmaların türü (Yüksek Lisans Tezi ve Doktora Tezi), çalışmaların uygulamasının yapıldığı okul türü [Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul, Lise, Özel Eğitim (BİLSEM, RAM, Özel Eğitim Okulu)] ve çalışmaların uygulandığı coğrafi bölge (birden fazla, tek bölge adı)” üç farklı düzenleyici değişken kategorisi kodlaması da yapılmıştır. Çalışmanın örneklemi, yaş ile iş doyumu arasındaki ilişkiye yönelik üç ayrı karşılaştırmaya dayanmaktadır. Buna göre; 20–30 yaş (yaş 1), 31–40

yaş (yaş 2) ve 41 ve üzeri (yaş 3) grupları arasında etki büyüklüğü 87 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda, çalışmaya dâhil edilen toplam 23.535 katılımcıdan 7.046'sı 20–30 yaş, 9.830'u 31–40 yaş ve 6.659'u ise 41 yaş ve üzerindedir.

Kodlama sürecinin tamamı, hazırlanan kodlama rehberi doğrultusunda araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Dâhil edilme ölçütlerine göre belirlenen yaş değişkenine ilişkin 87 çalışmanın verileri iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız biçimde girilmiş ve ardından karşılaştırılarak uyum kontrolü sağlanmıştır. Kodlama formlarının incelenmesi sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyi, uzlaşılan çalışma sayısının toplam çalışma sayısına oranlanması esasına dayalı formül (Tavşancıl ve Aslan, 2001) kullanılarak hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısının %100 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Comprehensive Meta-Analysis (CMA) Version 2.0 yazılımından yararlanılmıştır. Meta-analizde tercih edilecek modelin belirlenebilmesi amacıyla çalışmalar arasındaki heterojenlik düzeyi değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda heterojenliğin göstergesi olarak Q istatistiği incelenmiş; Q değerinin istatistiksel olarak anlamlı bulunması durumunda çalışmalar arasında farklılık olduğu kabul edilerek rastgele etkiler modelinin kullanılmasının daha uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır (Schwarzer vd., 2020). Buna ek olarak, toplam varyansın ne kadarının çalışmalar arasındaki gerçek farklılıklardan kaynaklandığını ortaya koyan ve 0 ile 100 arasında değer alan I^2 istatistiği, etki büyüklüklerinin yorumlanmasında dikkate alınmıştır. Meta-analiz bulgularının tutarlılığını değerlendirmek amacıyla kullanılan I^2 değeri, heterojenlik düzeyinin belirlenmesinde temel göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda I^2 değerinin %25 olması düşük, %50 olması orta ve %75 olması ise yüksek düzeyde heterojenlik olarak yorumlanmaktadır (Higgins vd., 2003). Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen vd. (2011) tarafından önerilen sınıflandırma esas alınmıştır. Buna göre etki büyüklüğü değerleri 0–0,20 aralığında zayıf, 0,21–0,50 aralığında düşük, 0,51–1,00 aralığında orta ve 1,01 ve üzerindeki değerlerde yüksek düzeyde etki olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında, temel değişkenlerden herhangi birinin (örneğin yaş 1–2) bağımlı değişken üzerinde (iş doyumu) anlamlı bir etki oluşturmaması durumunda bu sonucun raporlanmama eğiliminde olduğu yönünde bir kabul bulunmaktadır. Bu çalışmada ise istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye ulaşamaması da başlı başına bir bulgu olarak ele alınmış; etki düzeyinin büyüklüğüne bakılmaksızın elde edilen tüm sonuçlar analiz sürecine dâhil edilerek raporlanmıştır. Bu çerçevede, “yaş 1–2'nin öğretmenlerin iş doyumu üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı” yönündeki bir sonuç da açık biçimde ifade edilmesi gereken bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, düzenleyici değişkenlerin varlığı durumunda ana değişkenin (örneğin yaş 1–2) iş doyumu üzerindeki etkisinin bulunup bulunmadığından bağımsız olarak, belirli bir düzenleyicinin (örneğin araştırmanın yürütüldüğü bölge) söz konusu etkiyi farklılaştırma olasılığı incelenmiştir. Buradaki temel varsayım, ana değişkenin etkisinin ya da etkisizliğinin, ilgili düzenleyici değişkenin özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğidir.

Sonuçların tartışılması

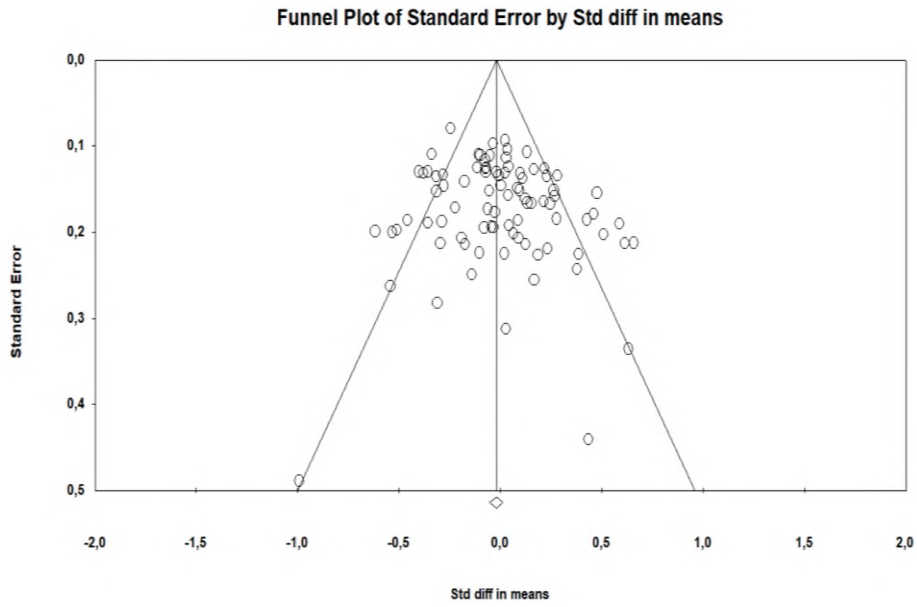
Meta-analiz çalışmalarında araştırmacıların benimsediği ve uyguladığı kendine özgü bir yaklaşımın varlığından söz edilebilir. Bu doğrultuda, belirlenen ölçütleri karşılayıp karşılamadığına bakılmaksızın, araştırmanın potansiyel ya da kesin inceleme nesnesi olan hiçbir çalışma giriş ve tartışma bölümünde doğrudan ele alınmamıştır. Bunun temel gerekçesi, analize dâhil edilen çalışmaların zaten kapsam içinde değerlendirilmiş olması nedeniyle ayrıca tartışma konusu yapılmasına gerek duyulmaması; kapsam dışında bırakılan çalışmaların ise tartışmada kullanılmasının yöntemsel açıdan anlamlı görülmemesidir. Bu çerçevede, tartışma sürecinde öncelikle aynı konu üzerine gerçekleştirilmiş ulusal ve uluslararası meta-analiz araştırmaları, ardından aynı temaya

odaklanan ancak meta-analiz niteliği taşımayan nitel çalışmalar ve son olarak eğitim yönetimi alanı dışında yürütülmüş meta-analiz ve birincil araştırmalar dikkate alınmıştır.

BULGULAR

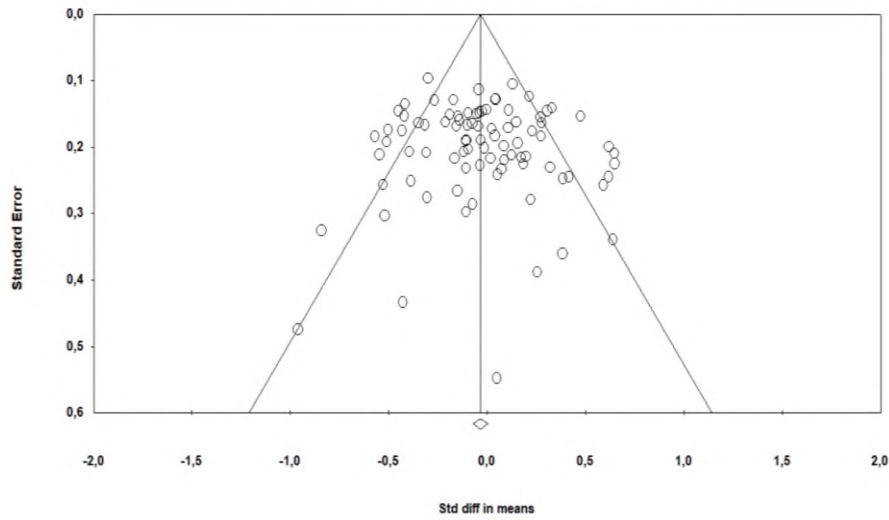
1. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumu algısı çalışmalarının yayın yanlılığı

Meta-analiz sürecinde karşılaşılan temel güçlüklerden biri, farklı araştırmalardan elde edilen bulguların bir araya getirilmesi sırasında ortaya çıkabilecek hata ve sistematik sapma olasılığıdır. Özellikle istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara sahip çalışmaların yayımlanma olasılığının daha yüksek olması, yayın yanlılığı olarak tanımlanan bir soruna işaret etmektedir. Bu durum, hesaplanan ortalama etki büyüklüğünün gerçekte olduğundan daha yüksek tahmin edilmesine neden olabilmektedir (Harrer vd., 2021). Bu araştırmada yayın yanlılığının varlığını incelemek amacıyla huni saçılım grafikleri (Grafik 1, Grafik 2 ve Grafik 3) değerlendirilmiş; grafiklerin simetrik bir dağılım göstermesi, analiz sonuçlarında belirgin bir yayın yanlılığı bulunmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

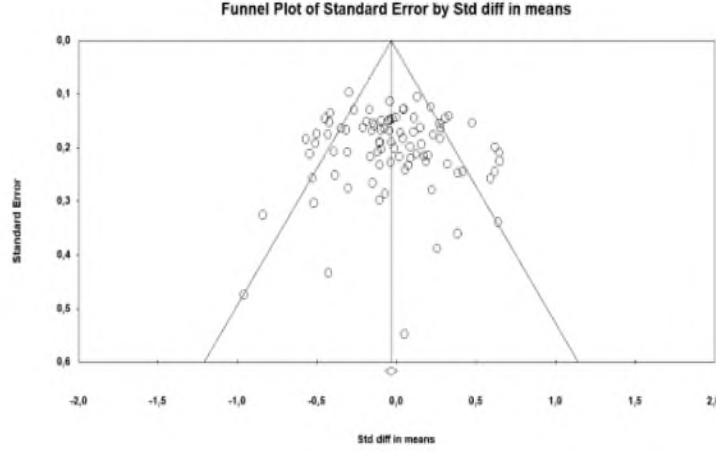


Grafik 1. Yaş 1-2 için huni grafiği

Funnel Plot of Standard Error by Std diff in means



Grafik 2. Yaş 1-3 için huni grafiği

**Grafik 3. Yaş 2-3 için huni grafiği**

Yayın yanlılığının test edilmesi için huni saçılım grafiğinin yanı sıra ileri testlerden Orwin'in korumalı sayısı, Duval ve Tweedie'nin kırp ve doldur yöntemi ve Egger testi kullanılmıştır. İş doyumu ile yaş değişkenleri ilişkisine dair bu testlere yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. İş doyumu algısı ile yaş değişkeni yayın yanlılığı test sonuçları

Değişkenler	k	Orwin'in Korumalı Sayısı	Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur Yöntemi		Egger testi
		Önemsiz SOF* için gerekli çalışma sayısı	Kırılan çalışma	SOF gözlenen (düzeltlen)	
Yaş 1-2	87	-0,001 SOF için 1596	10	-0,01934 (-0,05436)	$p=0,12563$ (2 kuyruk)
Yaş 1-3	87	-0,01 SOF için 211	-	-0,03425 (0,03425)	$p=0,53054$ (2 kuyruk)
Yaş 2-3	87	-0,01 SOF için 409	-	-0,05698 (-0,05698)	$p=0,82941$ (2 kuyruk)

*SOF: Standardize ortalamalar farkı

İş doyumu algısı ile yaş 1-2 ilişkisine (Grafik 1) göre Orwin'in korumalı sayısı 1596 çalışmada çıkmıştır. Hesaplanan sayı $5 \times 87 + 10 = 445$ 'ten büyüktür. Buna göre etki değeri -0,001'e doğru giderken yayın yanlılığı direnci de artmaktadır. Diğer taraftan kırp ve doldur yöntemine göre analize 10 çalışma daha ilave edildiğinde huni grafiğinin daha simetrik bir dağılım göstereceği anlaşılmaktadır. Egger testi sonucunun 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, incelenen çalışmalar arasında anlamlı bir yayın yanlılığı bulunmadığını göstermektedir. İş doyumu algısı ile yaş 1-3 ilişkisine (Grafik 2) göre Orwin'in korumalı sayısı 211 çalışmada çıkmıştır. Hesaplanan sayı $5 \times 87 + 10 = 445$ 'ten düşüktür. Buna göre etki değeri -0,01'e doğru giderken yayın yanlılığı direnci de 234 ($445 - 211$) çalışma ilavesi temelinde zayıflamaktadır. Egger testi sonucunun 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, incelenen çalışmalar arasında anlamlı bir yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir. İş doyumu algısı ile yaş 2-3 ilişkisine (Grafik-3) göre Orwin'in korumalı sayısı 409 çalışmada çıkmıştır. Hesaplanan sayı $5 \times 87 + 10 = 445$ 'ten düşüktür. Buna göre etki değeri -0,01'e doğru giderken yayın yanlılığı direnci de 36 ($445 - 409$) çalışma ilavesi temelinde zayıflamaktadır. Egger testi sonucunun 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olması, bütün kıdemler bazında incelenen çalışmalar arasında anlamlı bir yayın yanlılığı olmadığına işaret etmektedir. Yayın yanlılığı testlerinin üçünde de meta analize tabi tutulan çalışmaların tümünün, bütün kıdemler bazında, yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir.

2. Öğretmenlerin yaşına göre iş doyumu algılarının analizi

Öğretmenlerin yaşının iş doyumu algısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan analiz kapsamında, dâhil edilme ölçütlerini karşılayan yaş 1-2 grubuna ilişkin toplam 87 bağımsız çalışma ve bu çalışmalardan elde edilen 87 etki büyüklüğü kullanılmıştır. Meta analizde kullanılan çalışmalarda örneklem sayısı 16.876'dır. Çalışma örneklemi oluşturan katılımcıların 7046'sı 20-30 yaş, 9830'u ise

31-40 yaş aralığındadır. Meta analizde modelin türü için homojenlik ve heterojenlik testleri, etki için de sosyal bilimler temelli bir çalışma olduğundan rastgele etkiler modeli (Toprakçı ve Keskin, 2025) tercih edilmiştir. Bunun için öncelikle Q istatistiği hesaplanmış ve bu değer anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $[Q(87)=216,228; p=0,88>0,05]$. Ayrıca heterojenliğe ilişkin daha net sonuç ortaya koyan (Sarı ve Orhan, 2019) I^2 değerinin de 60,227 olduğu görülmüştür. I^2 değerinin yorumlanmasında %25 düşük düzeyde heterojenliği, %50 orta düzeyde heterojenliği ve %75 yüksek düzeyde heterojenliği göstermektedir. Elde edilen bulgular, analiz edilen verilerde orta düzeyde bir varyans oranının bulunduğunu göstermektedir. Bu kapsamda meta analizde yaş 1-2 için rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin yaşının iş doyumu algısı üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik olarak, dâhil edilme ölçütlerini karşılayan yaş 1-3 için 87 bağımsız çalışma ile bu çalışmalardan elde edilen 87 etki büyüklüğü analizde kullanılmıştır. Meta analizde kullanılan çalışmalarda örneklem sayısı 13.705'tir. Çalışma örnekleminde yer alan katılımcıların 7046'sı 20-30 yaş, 6.659'u ise 41 yaş ve üzerindedir. Meta analizde uygulanacak modele karar verebilmek amacıyla öncelikle Q istatistiği hesaplanmış; elde edilen sonuçlar, heterojenlik düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır $[Q(87)=214,547; p=0,409>0,05]$. Bunun yanı sıra I^2 değeri de 59,916 olarak hesaplanmış, orta düzeyde varyans oranının olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre meta analizde yaş 1-3 için rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin yaşının iş doyumu algısı üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik olarak, dahil edilme ölçütlerini karşılayan yaş 2-3 için bağımsız çalışma ile bu çalışmalardan elde edilen 87 etki büyüklüğü analizde kullanılmıştır. Meta analizde kullanılan çalışmalarda örneklem sayısı 16.489'dur. Çalışma örnekleminde yer alan katılımcıların 9830'u 31-40 yaş arası, 6.659'u ise 41 yaş ve üzerindedir. Meta analizde uygulanacak modele karar verebilmek amacıyla öncelikle Q istatistiği hesaplanmış; elde edilen sonuçlar, heterojenlik düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir $[Q(87)=205,883; p=0,03<0,05]$. Bunun yanı sıra I^2 değeri de 58,229 olarak hesaplanmış, orta düzeyde varyans oranının olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre meta analizde yaş 2-3 için rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yaşın iş doyumu üzerindeki etkisini inceleyen ve rastgele etkiler modeli kullanılarak yürütülen meta-analiz sonuçları Tablo-3'te verilmiştir.

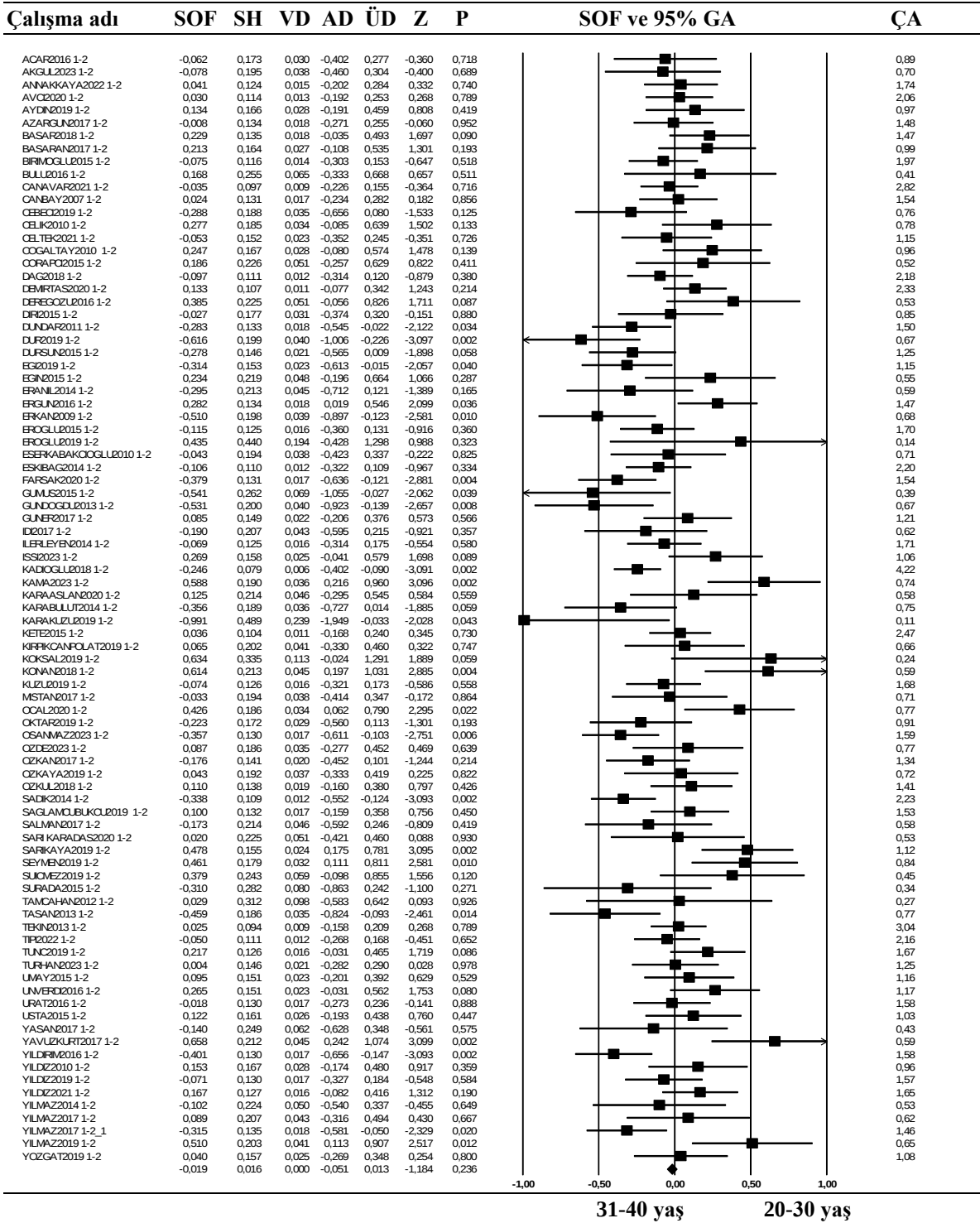
Tablo 3. Yaşın iş doyumu üzerindeki etkisini inceleyen meta analiz bulguları

Değişken	N	k	EB	EB- Gücü	p	%95 GA		Q	P	I ²	
						Alt değer	Üst değer				
Yaş 1-2	7046 (20-30 yaş)	9830 (31-40 yaş)	87	0,004	Zayıf	0,88	-0,057	0,049	216, 22	0,00	60,22
Yaş 1-3	7046 (20-30 yaş)	6659 (41 ve üzeri)	87	-0,026	Zayıf	0,40	-0,088	0,036	214, 54	0,00	59,91
Yaş 2-3	9830 (31-40 yaş)	6659 (41 ve üzeri)	87	-0,058	Zayıf	0,03	-0,111	-0,006	205, 88	0,00	58,22

Rastgele Etkiler Model: $p < .05$, k: Çalışma sayısı, EB: Etki büyüklüğü, GA: Güven aralığı, Q: Homojenlik ölçümü, I^2 : Higgins ve Thompson heterojenlik ölçümü EB-Gücü: Cohen, Manion ve Morrison (2011) tarafından önerilen sınıflandırmaya göre 0-0,20 aralığındaki etki büyüklükleri "zayıf"

Tablo 3'te görüldüğü üzere, yaş rastgele etkiler modeline ait meta analiz sonucunda, yaşı 31-40 olan öğretmenlerin iş doyumunun yaşı 20-30 olan öğretmenlerden fazla olmasına rağmen iş doyumu algısı üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olmadığı görülmektedir $[k=87; d=-0,004; \%95GA (-0,057; 0,049); p=0,88>0,05]$. Yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin iş doyumunun yaşı 20-30 olan öğretmenlerden fazla olmasına rağmen iş doyumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür $[k=87; d=-0,026; \%95GA (-0,088; 0,036); p=0,40>0,05]$. Yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin iş doyumunun yaşı 31-40 olan öğretmenlerden fazla olduğu ve iş doyumu üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır $[k=87; d=-0,058; \%95GA (-0,111; -0,006); p=0,03<0,05]$. Ancak etki büyüklüğü ($d=-0,058$) zayıf düzeydedir. Bütün etki büyüklükleri toplanıp kategori sayısı olan

üç bölündüğünde çıkan toplam etki değeri 0,0413'tür ve bu 'da genel olarak öğretmenlerin yaşının iş doyumlarını belirlemediğini (çok zayıf düzeyde belirlediğini) göstermektedir. Analiz ile ilgili orman grafikleri Grafik 4, Grafik 5 ve Grafik 6 olarak aşağıda verilmiştir.

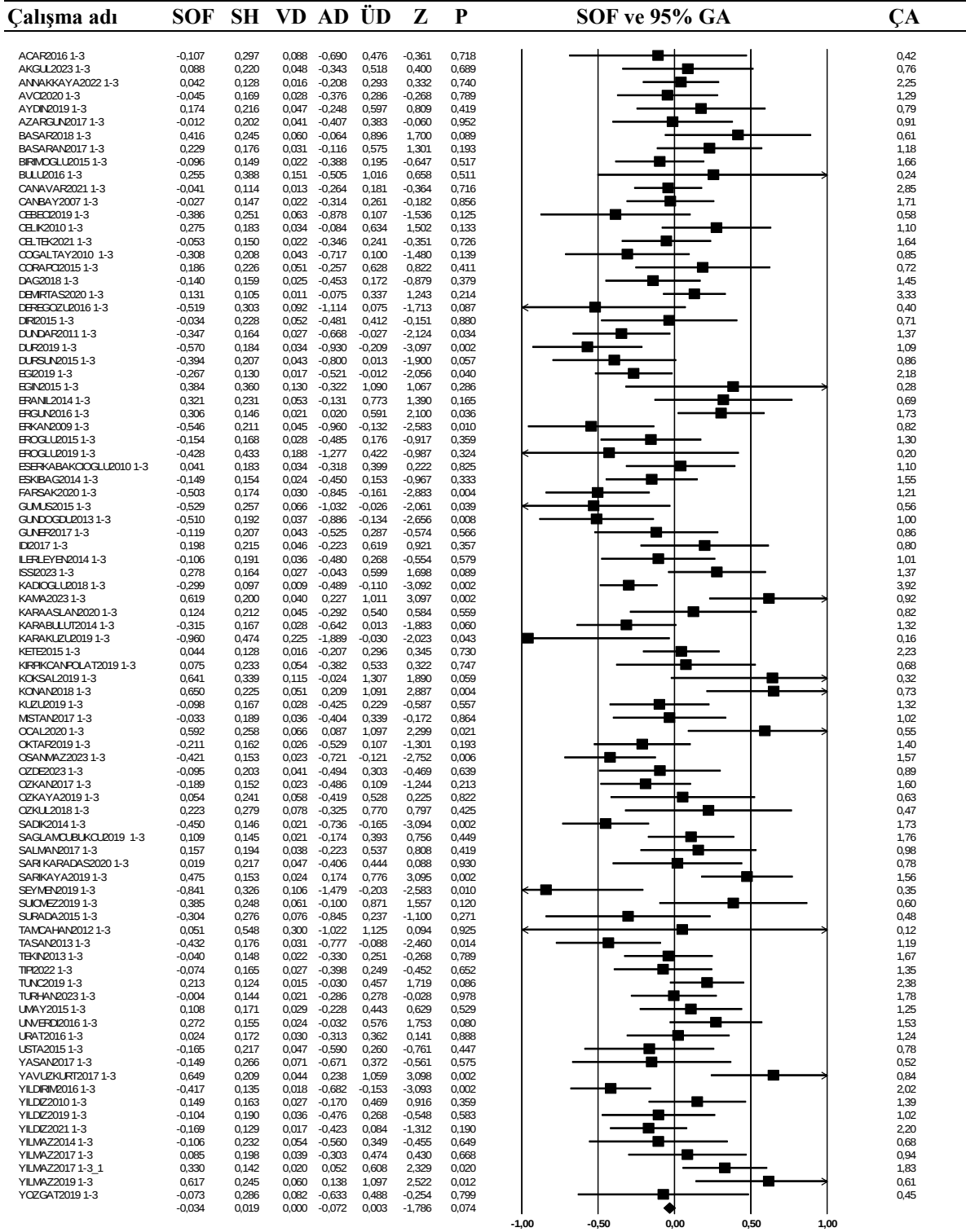


SOF: Standart ortalama farkı, SH: Standart hata, VD: Varyans değeri, AD: Alt değer ÜD: Üst değer, Z: Z Değeri, P: P Değeri, ÇA: Çalışma ağırlığı

Grafik 4. İş doyum ve yaş 1-2 ilişkisine dair meta-analiz sonuçlarını gösteren orman grafiği

Grafik 4'te yaşın iş doyumuna etkisine ait orman grafiğine yer verilmiştir. Grafikte her bir çalışmaya ait ağırlıklar yer almakta ve bu ağırlıklarının genel olarak birbirine yakın olduğu (1,75-0,27) görülmektedir. Diğer taraftan ağırlıkları düşük ve yüksek çıkan çalışmalar da bulunmaktadır. Ağırlığı

yüksek olan çalışmalar ile ağırlığı düşük olan çalışmalar sırasıyla çıkarılarak yapılan duyarlılık analizine göre elde edilen sonucun değişmediği görülmüştür.

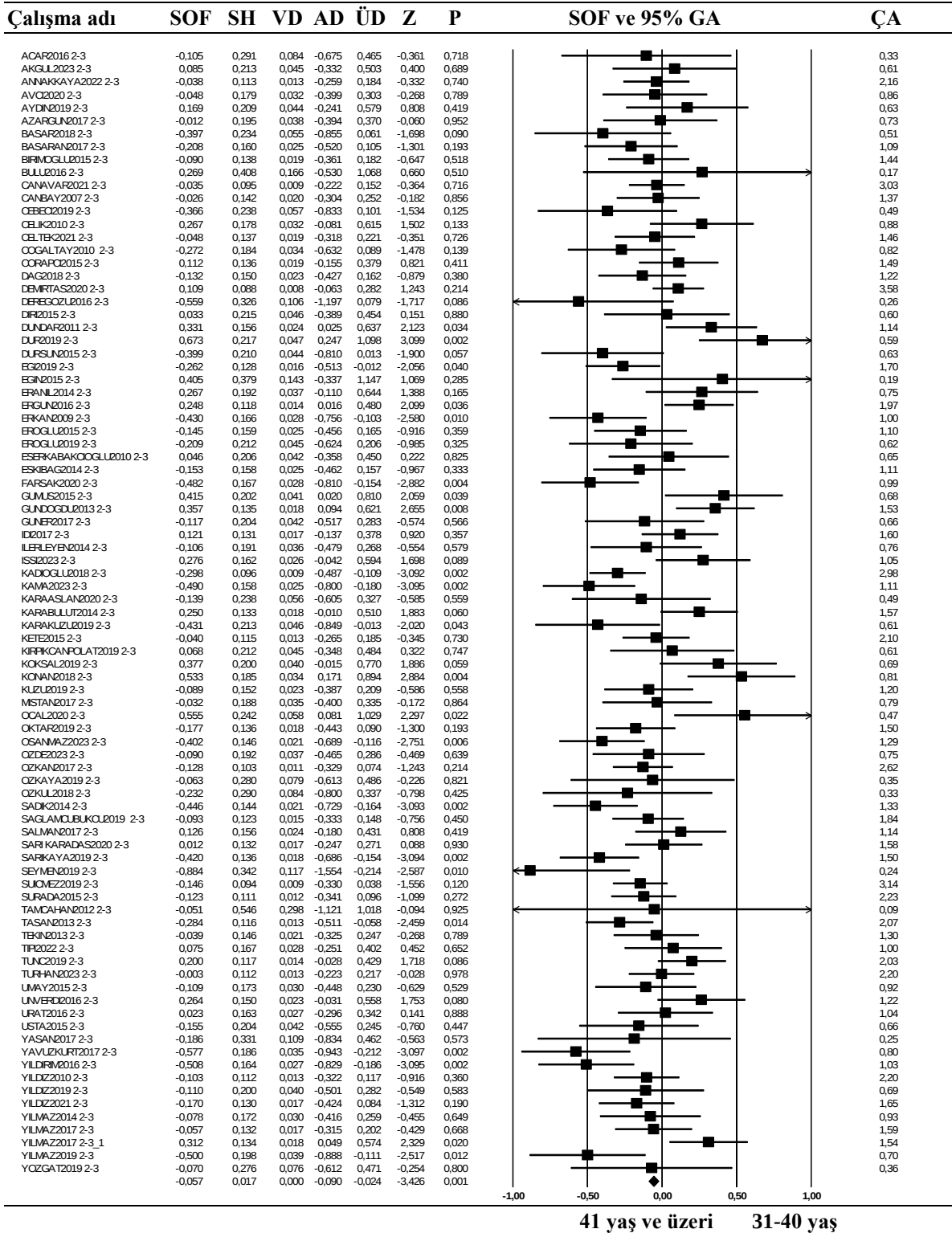


SOF: Standart ortalama farkı, SH: Standart hata, VD: Varyans değeri, AD: Alt değeri ÜD: Üst değeri, Z: Z Değeri, P: P Değeri, ÇA: Çalışma ağırlığı

Grafik 5. İş doyumu ve yaş 1-3 ilişkisine dair meta-analiz sonuçlarını gösteren orman grafiği

Grafik 5'te mesleki kıdemin iş doyumu etkisine ait orman grafiğine yer verilmiştir. Grafikte her bir çalışmaya ait ağırlıklar yer almakta ve bu ağırlıklarının genel olarak birbirine yakın olduğu (1,74-

0,29) görülmektedir. Diğer taraftan ağırlıkları düşük ve yüksek çıkan çalışmalar da bulunmaktadır. Ağırlığı yüksek olan çalışmalar ile ağırlığı düşük olan çalışmalar sırasıyla çıkarılarak gerçekleştirilen duyarlılık analizine göre elde edilen sonucun değişmediği görülmüştür.



SOF: Standart ortalama farkı, SH: Standart hata, VD: Varyans değeri, AD: Alt değer ÜD: Üst değer, Z: Z Değeri, P: P Değeri, ÇA: Çalışma ağırlığı

Grafik 6. İş doyumu ve yaş 2-3 ilişkisine dair meta-analiz sonuçlarını gösteren orman grafiği

Grafik 6'da yaşı iş doyumu etkisine ait orman grafiğine yer verilmiştir. Grafikte her bir çalışmaya ait ağırlıklar yer almakta ve bu ağırlıklarının genel olarak birbirine yakın olduğu (1,76-0,22) görülmektedir. Diğer taraftan ağırlıkları düşük ve yüksek çıkan çalışmalar da bulunmaktadır. Ağırlığı yüksek olan çalışmalar ile ağırlığı düşük olan çalışmalar sırasıyla çıkarılarak gerçekleştirilen duyarlılık analizine göre elde edilen sonucun değişmediği görülmüştür.

3. Öğretmenlerin yaşlarına göre iş doyumu algılarının düzenleyici (moderatör) analizleri

Bu çalışmanın bir diğer amacı, iş doyumu algısı ile yaş arasındaki ilişkinin çeşitli düzenleyici değişkenler tarafından anlamlı biçimde etkilenip etkilenmediğini incelemektir. Çalışmada düzenleyici değişkenler, çalışmaların türü, uygulamanın gerçekleştirildiği okul türü ve uygulamanın yapıldığı coğrafi bölge olarak tanımlanmıştır. Tanımlanan düzenleyici değişkenlere göre, iş doyumu ile yaş ilişkisine dair düzenleyicilik analizleri yapılmış, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 4. İş doyumu ile yaş 1-2 arasındaki ilişki üzerine yapılan düzenleyici analizler

Düzenleyici	Değişkenler	K	EB	SH	p	95% GA		Qb	Sd	p
						Alt	Üst			
Çalışma türü	Doktora Tezi	3	0,087	0,092	0,345	-0,093	0,266	0,956	1	0,976
	Yüksek Lisans Tezi	84	-0,007	0,028	0,799	-0,062	0,047			
Çalışmanın yapıldığı okul türü	Anaokulu	5	-0,180	0,092	0,050	-0,360	-0,000	22,337	10	0,716
	Anaokul+İlkokul+Ortaokul+Lise	4	-0,123	0,077	0,109	-0,273	0,027			
	İlkokul	17	-0,095	0,058	0,102	-0,209	0,019			
	İlkokul+Ortaokul	17	-0,055	0,072	0,448	-0,197	0,087			
	İlkokul+Ortaokul+Lise	16	0,040	0,054	0,464	-0,067	0,146			
	Lise	12	0,224	0,090	0,013	0,047	0,401			
	Ortaokul	9	-0,005	0,051	0,919	-0,105	0,095			
	Ortaokul+Lise	2	0,165	0,237	0,487	-0,300	0,629			
	Özel Eğitim	3	0,069	0,098	0,482	-0,123	0,261			
	Özel Eğitim+Lise	1	0,385	0,225	0,087	-0,056	0,826			
	Yaygın	1	0,247	0,167	0,139	-0,080	0,574			
Çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge	Akdeniz	6	-0,060	0,079	0,449	-0,214	0,095	14,104	7	0,917
	Doğu Anadolu	4	-0,216	0,093	0,020	-0,398	-0,035			
	Ege	17	0,012	0,064	0,851	-0,114	0,138			
	Güney Doğu	4	0,055	0,066	0,403	-0,074	0,185			
	İç Anadolu	14	0,017	0,068	0,805	-0,117	0,151			
	Karadeniz	8	0,160	0,089	0,073	-0,015	0,336			
	Marmara	31	-0,045	0,048	0,342	-0,139	0,048			
	Tüm Bölgeler	3	0,161	0,090	0,074	-0,016	0,338			

K: Çalışma sayısı, EB: Etki büyüklüğü, SH: Standart hata, GA: Güven aralığı, Qb: Homojenlik ölçümü, Sd: Serbestlik değeri, p: Anlamlılık düzeyi

Tablo 4'te iş doyumu ile yaş 1-2 (20-30 yaş ile 31-40 yaş) ilişkisine dair düzenleyici analizler incelendiğinde, çalışmanın türü (p=0,976), çalışmanın yapıldığı okul türü (p=0,716) ve örneklem bölgesine (p=0,917) göre etki büyüklüklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Diğer taraftan çalışmanın yapıldığı okul türü temelinde kendi içerisinde lise (p=0,013) örneklem gruplarında yaşı 20-30 arasında olan öğretmenlerin iş doyumunun yaşı 31-40 olan öğretmenlere göre daha fazla; buna karşın, çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge temelinde ise, Doğu Anadolu örneklem grubunda (p=0,020) da yaşı 31-40 arasında olan öğretmenlerin iş doyumunun, yaşı 20-30 olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 5. İş doyumu ile yaş 1-3 arasındaki ilişki üzerine yapılan düzenleyici analizler

Düzenleyici	Değişkenler	K	EB	SH	p	95% GA		Qb	Sd	p
						Alt	Üst			
Çalışma türü	Doktora Tezi	3	0,124	0,092	0,176	-0,055	0,304	2,595	1	0,626
	Yüksek Lisans Tezi	84	-0,032	0,033	0,318	-0,096	0,031			
Çalışmanın yapıldığı okul türü	Anaokulu	5	-0,230	0,116	0,048	-0,457	-0,002	30,127	10	0,124
	Anaokul+İlkokul+Ortaokul+Lise	4	-0,176	0,083	0,035	-0,340	-0,013			
	İlkokul	17	-0,142	0,064	0,027	-0,236	-0,016			
	İlkokul+Ortaokul	17	-0,084	0,077	0,277	-0,019	0,068			
	İlkokul+Ortaokul+Lise	16	0,094	0,058	0,102	-0,019	0,208			
	Lise	12	0,262	0,092	0,005	0,081	0,442			
	Ortaokul	9	-0,010	0,068	0,883	-0,142	0,123			
	Ortaokul+Lise	2	0,229	0,332	0,489	-0,421	0,880			
	Özel Eğitim	3	-0,129	0,099	0,192	-0,323	0,065			
	Özel Eğitim+Lise	1	-0,519	0,303	0,087	-1,114	0,075			
	Yaygın	1	-0,308	0,208	0,139	-0,717	0,100			
Çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge	Akdeniz	6	-0,100	0,092	0,278	-0,280	0,080	8,129	7	0,475
	Doğu Anadolu	4	-0,191	0,116	0,099	-0,418	0,036			
	Ege	17	0,025	0,071	0,730	-0,115	0,164			
	Güney Doğu	4	0,068	0,088	0,437	-0,104	0,240			
	İç Anadolu	14	-0,007	0,080	0,927	-0,165	0,150			
	Karadeniz	8	0,144	0,101	0,155	-0,055	0,342			
	Marmara	31	-0,080	0,057	0,158	-0,191	0,031			
	Tüm Bölgeler	3	0,008	0,155	0,956	-0,295	0,312			

K: Çalışma sayısı, EB: Etki büyüklüğü, SH: Standart hata, GA: Güven aralığı, Qb: Homojenlik ölçümü, Sd: Serbestlik değeri, p: Anlamlılık düzeyi

Tablo 5'te iş doyumu ile yaş 1-3 (20-30 yaş ile 41 yaş ve üzeri) arasındaki ilişki için düzenleyici analizler incelendiğinde, çalışmanın türü ($p=0,626$), çalışmanın yapıldığı okul türü ($p=0,124$) ve örneklem bölgesine ($p=0,475$) göre etki büyüklüklerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Bununla birlikte, çalışmanın yapıldığı okul türü temelinde kendi içerisinde anaokulu ($p=0,048$) örneklem gruplarında, anaokulu+ilkokul+ortaokul+lise ($p=0,035$) örneklem gruplarında ve ilkokul ($p=0,027$) örneklem gruplarında yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin iş doyumunun yaşı 20-30 arasında olan öğretmenlere göre daha fazla, lise ($p=0,005$) örneklem gruplarında ise yaşı 20-30 arasında olan öğretmenlerin iş doyumunun, yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6. İş doyumu ile yaş 2-3 arasındaki ilişki üzerine yapılan düzenleyici analizler

Düzenleyici	Değişkenler	K	EB	SH	p	95% GA		Qb	Sd	p
						Alt	Üst			
Çalışma türü	Doktora Tezi	3	0,080	0,099	0,422	-0,115	0,274	1,959	1	0,043
	Yüksek Lisans Tezi	84	-0,064	0,028	0,020	-0,119	-0,010			
Çalışmanın yapıldığı okul türü	Anaokulu	5	-0,233	0,126	0,064	-0,480	0,013	18,810	10	0,015
	Anaokul+İlkokul+Ortaokul+Lise	4	-0,167	0,085	0,050	-0,335	0,000			
	İlkokul	17	-0,053	0,059	0,368	-0,168	0,062			
	İlkokul+Ortaokul	17	-0,099	0,064	0,119	-0,224	0,025			
	İlkokul+Ortaokul+Lise	16	0,096	0,054	0,074	-0,009	0,202			
	Lise	12	-0,076	0,088	0,389	-0,248	0,096			
	Ortaokul	9	-0,091	0,063	0,149	-0,215	0,032			
	Ortaokul+Lise	2	0,283	0,238	0,234	-0,183	0,749			
	Özel Eğitim	3	-0,131	0,102	0,196	-0,330	0,068			
	Özel Eğitim+Lise	1	-0,559	0,326	0,086	-1,197	0,079			
Çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge	Yaygın	1	-0,272	0,184	0,139	-0,632	0,089	6,175	7	0,026
	Akdeniz	6	0,059	0,087	0,499	-0,112	0,230			
	Doğu Anadolu	4	-0,221	0,101	0,028	-0,419	-0,024			
	Ege	17	-0,054	0,059	0,360	-0,169	0,061			
	Güney Doğu	4	0,029	0,096	0,767	-0,160	0,217			
	İç Anadolu	14	-0,084	0,062	0,176	-0,205	0,038			
	Karadeniz	8	-0,111	0,074	0,135	-0,256	0,034			
	Marmara	31	-0,050	0,054	0,358	-0,155	0,056			
Çalışmanın yapıldığı coğrafi bölge	Tüm Bölgeler	3	0,009	0,138	0,946	-0,261	0,280			

K: Çalışma sayısı, EB: Etki büyüklüğü, SH: Standart hata, GA: Güven aralığı, Qb: Homojenlik ölçümü, Sd: Serbestlik değeri, p: Anlamlılık düzeyi

Tablo 6'da iş doyumu ile yaş 2-3 (31-40 yaş ile 41 yaş ve üzeri) arasındaki ilişki için düzenleyici analizler incelendiğinde; Çalışma türü açısından, anlamlı bir biçimde ($p=0,043$) yüksek lisans çalışmalarında doktora çalışmalarına göre yaş arttıkça iş doyumu zayıf bir eğilimle azalmakta ($-0,064$)

ancak doktora tezlerinde yaş arttıkça iş doyumu zayıf bir eğilimle artmaktadır (0,080). Okul türü açısından incelendiğinde karma okul türleri örneklemli çalışmalarda yaş ile iş doyumu arasındaki ilişki (tek çalışmalar dikkate alınmaksızın), tek tip okul (özellikle anaokulu ve ilkokul) örneklemli çalışmalara göre anlamlı ($p=0,015$) derecede zıt yönlü bir eğilimle farklılaşmaktadır. Buna göre tek örneklemli çalışmaların (Anaokulu, ilkokul, lise ve ortaokul) öğretmenlerinin iş doyumu yaşla birlikte azalmakta ancak karma örneklemli çalışmaların (İlkokul+Ortaokul+Lise ile Ortaokul+Lise) öğretmenlerinin iş doyumu yaşla birlikte artmaktadır. Son olarak örneklem bölgesi açısından incelendiğinde Doğu Anadolu bölgesi anlamlı ($p=0,026$) bir negatif ilişki ($-0,221$) ile diğer bölgelerden (özellikle Akdeniz, Güney Doğu ve Tüm Bölgeler örneklemli çalışmalara göre) ayrılmaktadır. Buna göre Doğu Anadolu bölgesi örneklemli öğretmenlerin iş doyumu yaşla birlikte azalmakta ancak Akdeniz, Güney Doğu ve Tüm Bölgeler örneklemli çalışmaların öğretmenlerinin iş doyumu yaşla birlikte artmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın yayın yanlılığı ile ilgili sonucu analize tabi tutulan çalışmaların yayın yanlılığı içermediği şeklindedir. Araştırmanın temel problemi ile ilgili sonucu genel olarak öğretmenlerin yaşının iş doyumlarını belirlemediği ya da çok zayıf düzeyde belirlediği yönündedir. Öğretmenlerin yaş kategorileri ile iş doyumları arasındaki ilişkide yaş arttıkça iş doyumunun arttığı lineer bir sonuç çıkmış ancak bu artış 20–30 aralığında olan öğretmenler ile yaşı 31–40 aralığı ve 41 üzeri yaşta olan öğretmenler arasında anlamlı olmamakla birlikte, 31–40 yaş aralığındaki öğretmenlerle 41 üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı çıkmıştır. Yani genç öğretmenlerin iş doyumu, orta ve ileri yaşlardaki öğretmenlere göre anlamsız daha düşük iken ileri yaştaki öğretmenlerin iş doyumu orta yaş öğretmenlerinden anlamlı daha yüksektir. Örgüt ve yönetim alanyazını bu konuda benzer sonuçların yanında farklı sonuçlardan söz etmektedir. Farklı sektör örneklemli çalışmaları nitel olarak inceleyen [Rhodes \(1983\)](#), yaşın, iş memnuniyetle pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Yine örneklemi farklı sektörden birincil düzeydeki bir başka çalışmada ([Clark vd., 1996](#)) yaş ile iş doyumu arasında doğrusal olmayan (U biçiminde) güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. [Brush vd. \(1987\)](#) tarafından meta analiz yöntemi ile yürütülen farklı sektör örneklemli olan bir çalışmada yaşın iş memnuniyetiyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Ücretten alınan doyum ile çok sayıda değişken arasındaki ilişkiyi bibliyometrik metotla inceleyen bir çalışmada da ([Montalvo-Arroyo vd., 2026](#)) yaşın ücret doyumunu belirlediği ortaya konmuştur. Farklı sektör örneklemli yapılan bir başka meta analiz çalışmasında da ([Williams vd., 2006](#)) yaş ile ücret düzeyi memnuniyeti arasında zayıf pozitif bir ilişki tespiti yapılmıştır. Farklı sektörden örneklemli olan çalışmaları meta analize tabi tutan bulduğu [Costanza vd. \(2012\)](#) zayıf bir etkiyle yaşlı nesillerin daha genç nesillere göre işlerinden daha memnun olduklarını belirlemiştir. Türkiye de farklı sektör örneklemli yapılan birçok çalışmada da ([Toker, 2007](#); [Yelboğa, 2007](#); [Yenihan vd., 2016](#)) yaşın iş doyumunu belirlediği ve yaş ile iş doyumunun arttığı tespitleri yapılmıştır. Okul örgütleri alanyazını temelinde özellikle öğretmenlerin yaşlarının iş doyumunu belirleyip belirlemediği incelendiğinde birincil çalışma olarak nicel metotlu bazılarının ([Bolin, 2007](#); [Koustelios, 2001](#); [Liyuan ve Wahid, 2024](#); [Lowther vd., 1985](#); [Masath, 2015](#); [Xue ve Wahid, 2025](#)) belirlediği ve yaş arttıkça doyumun arttığı, nitel ve makina öğrenmesi metotlu birkaç çalışmanın da ilişkili ([Zembylas ve Papanastasiou, 2006](#)) ve ilişkisiz ([Skaalvik ve Skaalvik, 2015](#); [Yoo ve Rho, 2020](#)) olduğu yönünde sonuç ürettiği anlaşılmaktadır.

Gerek farklı sektör örneklemli gerekse sadece öğretmen örneklemli nicel ya da nitel birincil ve meta analitik çalışma sonuçları genel olarak bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikte gözükmemektedir. Zira mevcut araştırma yaş ile iş doyumu arasında anlamsız ve çok düşük bir ilişki saptamışken bu araştırmalar genel olarak güçlü bir ilişkiden söz etmektedirler. Alanyazında sadece öğretmenleri örneklemine alan 1990-2012 yılları arasında yayımlanmış çalışmaları kapsayan meta analitik yöntemli bir çalışmaya ([Joo vd., 2013](#)) rastlanmıştır onun da, bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonuç olarak “anlamsız düşük düzeyde etkilediği” tespitinde bulunulduğu görülmüştür. Yani farklı ülke ama öğretmen örneklemli iki meta analitik çalışmanın (biri mevcut araştırma) sonucuna göre

öğretmenlerin yaşları onların işlerinden aldıkları doyumunu çok az düzeyde etkilemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin iş doyumunun yalnızca yaş gibi demografik özelliklerle açıklanamayacağını, öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde daha belirleyici olan başka faktörlerin olabileceğini gösterebilir. Söz konusu zayıf etkinin ileri yaş öğretmenlerde, orta yaş öğretmenlere göre [ve genç öğretmenlere göre de ancak onlarda fark anlamsız] daha yüksek olması alanyazınla uyumlu gözükmektedir. Bu durum, yıllara paralel öğretmenlerin daha bir olgunlaştığı ve beklentilerinin daha gerçekçi bir düzeye ulaşması (Fernet vd., 2020) ile açıklanabilir. Güncel çalışmalar, yaş ilerledikçe öğretmenlerin iş doyumunun daha çok mesleki anlam, özerklik algısı ve psikolojik kaynaklarla beslendiğini ortaya koymaktadır (Burić ve Moè, 2020). Buna karşılık erken kariyer dönemindeki öğretmenlerde iş doyumunun, daha çok sınıf yönetimi yeterliği, mesleğe uyum süreci ve algılanan mesleki destekle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Richter vd., 2020). Bu durum, yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin doğrusal olmaktan ziyade bağlamsal ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir (Perera ve McIlveen, 2022).

Araştırmanın moderatörleri ile ilgili sonucu; yayın türü, okul türü ve coğrafi bölge moderatörlerinin (bazılarının kendi içlerinde farklılıklar barındırmasına rağmen) öğretmenlerin yaşı ile iş doyumunu arasındaki ilişkide (21-30 yaş ile 31-40 yaş ve 20-30 ve 41 yaş üstü öğretmenler arasındaki ilişkide) etkili olmadığı yönündedir. Öte yandan dikkat çekici bir başka sonuç yayın türü, okul türü ve coğrafi bölge moderatörlerinin öğretmenlerin yaşı ile iş doyumunu arasındaki ilişkide (31-40 yaş ile 41 yaş üstü öğretmenler arasındaki ilişkide) etkili olduğu yönündedir. Buna göre yayın türü yüksek lisans tezi, örneklem bölgesi Doğu Anadolu ve karma örneklemli (İlkokul+Ortaokul+Lise gibi) olan çalışmalarda yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin iş doyumunun, yaşı 31-40 yaş arasında olan öğretmenlere göre daha fazladır. Bu durumla ilgili olarak, yüksek lisans tezlerinde elde edilen bulguların, genellikle daha sınırlı ve belirli örneklem gruplarına dayanması nedeniyle, ileri yaştaki öğretmenlerin iş doyumunu daha belirgin biçimde yansıtır olabileceği söylenebilir. Ayrıca, Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerden 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin iş doyumunu, muhtemelen kendi doğup büyüdüğü bölgeler olmasının ve mesleki deneyim, kurumsal uyum ile iş güvencesi – maddi yeterlilik algısının yaşla birlikte güçlenmesinin artırmış olabileceği söylenebilir.

Yaşın iş doyumunu üzerindeki belirleyiciliğinin çok düşük olması itibarıyla okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak adına yapacaklarında başka faktörlerin etkisinin olabileceğini göz önünde tutmaları önerilebilir. Araştırmanın temel problemi bağlamında, araştırmacılar öğretmenlerin yaşının iş doyumlarını çok düşük düzeyde etkiliyor olma nedenini araştırabilirler. Bununla birlikte özellikle düzenleyici rolü olan moderatörler bizzat araştırma ana değişkeni yapılarak başka araştırmalar üretilebilir. Gelecekte yeni meta analiz çalışmaları üretebilmek için yaş ve demografik değişkenler ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen birincil türdeki çalışmaların meta analize dahil edilebilecek donelerinin de kapsandığı bir yayım davranışı ve olanağı olabilmelidir. Bu arada kültürlerarası sonuçlar üretecek başkaca meta-analiz çalışması yapılabileceği gibi, yaş ve iş doyumunu ilişkisini inceleyen meta analiz çalışmaları istatistiksel işleme tabi tutulabilir sayıya ulaşınca ileri/meta meta analizler yapılabilir. Diğer yandan yaşın iş doyumunu üzerindeki etkilerinin doğru bir şekilde tahmin edilmesine yönelik Zamanlararası Meta-Analiz (ZAMA) [Cross-Temporal Meta-Analysis-CTMA] çalışmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES¹

- *Acar, F. M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 443071) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Agho, A. O., Mueller, C. W., & Price, J. L. (1993). Determinants of employee job satisfaction: An empirical test of a causal model. *Human Relations*, 46(8), 1007–1027. <https://doi.org/10.1177/001872679304600806>

¹ (*) İşaretili kaynaklar meta analize tabi tutulan çalışmalardır.

- *Akgül, Ş. (2023). *Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 809908) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Annakkaya, E. E. (2022). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 715179) [Doktora tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Avcı, İ. (2020). *Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 619351) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, B. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi* (Yayın No. 585211) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Azargün, Ö. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleği tercih etme kararlılıklarının iş doyumlarına etkisi* (Yayın No. 470950) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bailey, B. & Cornish, L. D. (2020). A meta-analysis of age & job satisfaction. *University Presentation Showcase Event*. 32. <https://encompass.eku.edu/swps/2020/undergraduate/32>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2023). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 28(1), 1–20. <https://doi.org/10.1037/ocp0000370>
- *Başar, A. (2018). *Özel liseler ve devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Başaran, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 461554) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Birimoğlu, B. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği* (Yayın No. 393231) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Education and Society*, 40(5), 47–64.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.
- Böke, H. ve Norman, G. (2022). The relationship between job satisfaction and Professional burnout: A systematic review and meta-analysis on physical education and sports teacher. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 7(16), 301–334. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.445>
- Brush, D. H., Moch, M. K., & Pooyan, A. (1987). Individual Demographic Differences and Job Satisfaction. *Journal of Occupational Behaviour*, 8(2), 139–155. <http://www.jstor.org/stable/3000367>
- *Bulu, B. (2016). *Özel ve resmî özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayın No. 426194) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic? The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>
- *Canavar, O. (2021). *Öğretmenlerin mesleği seçme nedenleri ve iş doyumlarının incelenmesi* (Yayın No. 691448) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Canbay, S. (2007). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- *Cebeci, Y. (2019). *Özel okullarda öğretmenlere yönelik yetenek yönetimi uygulamaları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 579448) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Cheung, M. W.-L. (2020). Meta-analysis: A structural equation modeling approach. *Psychological Methods*, 25(4), 426–441. <https://doi.org/10.1037/met0000248>
- Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57–81.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2020). Teacher well-being during educational change: The importance of psychological resources and demands. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102962. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

- Collie, R. J. (2021). Teachers' psychological needs, well-being, and instructional effectiveness: A test of self-determination theory. *Educational Psychology*, 41(8), 1011-1027. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1865870>
- Collie, R. J. (2023). Teachers' work-related well-being: A review and future research agenda. *Educational Psychology Review*, 35, 105-129. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09664-1>
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach* (5th ed.). Sage Publications.
- Costanza, D.P., Badger, J. M., Fraser, R. L., Severt, J. B., & Gade, P. A. (2012). Generational differences in work-related attitudes: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 27(4), 375-394.
- *Çelik, B. (2010). *Özel okullarda ve resmi okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması* (Yayın No. 279642) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Çelte, F. M. (2021). *Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 682037) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Çoğaltay, N. (2010). *Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- *Çorapçı, A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri ve iş doyum düzeylerinin tespiti* (Yayın No. 412306) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Dağ, S. (2018). *Özel okullarda iş doyumunu ve örgütsel güvenin yordayıcısı olarak yetenek yönetimi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi & İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Dağlı, E. (2019). A Meta-Analysis study on job satisfaction of class and branch teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 7-30. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.220.1>
- *Demirtaş, K. (2020). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayın No. 644674) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Deregozü, A. (2016). *Kamu ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve benlik saygısının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Diri, M. S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi (Aydın ili örneği)* (Yayın No. 394891) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Dur, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinde iş-yaşam dengesinin, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ile ilişkisi* (Yayın No. 556975) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Dursun, Y. (2015). *Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ile yaşam ve iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Egi, C. (2019). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel özdeşim duygusunun iş doyumunu yordaması* (Yayın No. 556248) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Eğin, E. (2015). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi (Tekirdağ örneği)* (Yayın No. 395229) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Eranil, A. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 378570) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, P. (2021). İş tatmini ile tükenmişlik ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *BMIJ*, 9(2), 405-425. <https://doi.org/10.15295/bmij.v9i2.1749>
- *Ergün, B. (2016). *İş doyumunu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki: Öğretmenler üzerinde bir araştırma* (Yayın No. 429386) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki: İstanbul ili Anadolu Yakası örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Eroğlu, C. (2015). *İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri: İzmir Kemalpaşa örneği* (Yayın No. 395251) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- *Eroğlu, G. (2019). *Görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumları ve öz yeterlik algılarının analizi* (Yayın No. 575994) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Eser Kabakçıoğlu, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyumunu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 297952)
- *Eskibağ, Ş. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları ile mesleki performans arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- *Farsak, K. (2020). *Özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 613176) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fernet, C., Litalien, D., & Guay, F. (2020). The trajectories of teacher motivation and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1201–1217. <https://doi.org/10.1037/edu0000410>
- Fernet, C., Austin, S., & Vallerand, R. J. (2021). The effects of work passion on teachers' job satisfaction and emotional exhaustion. *Educational Psychology*, 41(5), 620–640. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1855315>
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout, job satisfaction, stress and teachers' health: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(17), 3049. <https://doi.org/10.3390/ijerph16173049>
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: Bir Meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41–57. <https://www.eijer.com/tr/pub/issue/31054/319314>
- Guzzo, R.A., Nalbantian, H. R. & Anderson, N. L. (2022). Age, Experience, and Business Performance: A Meta-Analysis of Work Unit-Level Effects, *Work, Aging and Retirement*, 8(2), 208–223, <https://doi.org/10.1093/workar/waab039>
- *Gümüş, N. (2015). *Kamu ve özel okul öğretmenlerinin okullarına yönelik kurumsal imaj algılarının ve iş doyumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Gündoğdu, G. B. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine bir çalışma: Mersin ili örneği* (Yayın No. 332645) [Yüksek lisans tezi, Mersin Çığ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Güner, A. (2017). *İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin karar verme stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 504423) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Harrer, M., Cuijpers, P., Furukawa, T. A., & Ebert, D. D. (2021). *Doing meta-analysis with R: A hands-on guide*. Chapman & Hall/CRC Press.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268–279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2022). Teachers' professional well-being and its implications for educational improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1989510>
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327(7414), 557–560. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- *İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayın No. 486442) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *İlerleyen, E. (2014). *Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 381550) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *İssi, A. D. (2023). *Müzik öğretmenlerinin mesleki değer algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 791553) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Joo, H., Kim, T., Nam, J. & Lee, S. (2013). A meta-analysis on the variables of teacher job satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 31(1), 133–158.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalised self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>

- *Kadioğlu, S. (2018). *Eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalkan, F. (2020). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 45(204), 317-343. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8549>
- *Kama, M.C. (2023). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm ve iş doyumunu düzenlerinin incelenmesi* (Yayın No. 829723) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Karaaslan, İ. (2020). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş doyum ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayın No. 630664) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Karabulut, S. (2014). *İzmir ilinde görev yapan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması* (Yayın No. 368264) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Karakuzu, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinde iş doyum, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteğinin incelenmesi* (Yayın No. 568189) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, O. ve Toprakçı, E. (2024). Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre meta-analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 81-107. ISSN:1309-6265
- *Kete, D. (2015). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin iş doyum ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- *Kırpık Canpolat, A. N. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyum arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/124111> (Tez No: 590308)
- Kim, S., & Park, J. (2023). The role of meta-analysis in educational research: Applications and challenges. *Educational Review*, 75(2), 145–161. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2041234>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2021). Occupational commitment and intention to leave the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1307–1339. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09571-5>
- *Konan, E. (2018). *Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin iş doyumları ve özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, B. ve Ulutaş, M. (2022). Okullarda örgütsel adaletin iş doyum ile ilişkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(40), 1-18. <https://doi.org/10.29329/mjer.2022.481.1>
- Koustelios A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354–358. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005931>
- *Köksal, K. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi* (Yayın No. 592224) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2021). Teacher working conditions and job satisfaction: Evidence from a national survey. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(2), 301–330. <https://doi.org/10.3102/0162373720981968>
- *Kuzu, V. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin boş zaman değerlendirme etkinlikleri ile mesleki iş doyum arasındaki ilişki* (Yayın No. 546344) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lee, Y., & Kim, T. (2022). Age differences in job satisfaction among teachers: A meta-regression approach. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103602. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103602>
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Sage Publications.
- Liyuan, X., & Wahid, P. R. A. (2024). Research on the relationship between population variables and teachers' job satisfaction: A case study of public middle schools in Shangrao, China. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 15(7). <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v15-i7/25883>
- Lowther, M. A., Gill, S. J., & Coppard, L. C. (1985). Age and the determinants of teacher job satisfaction. *The Gerontologist*, 25(5), 520–525. <https://doi.org/10.1093/geront/25.5.520>
- Masath, F. B. (2015). Teacher job satisfaction and intention to leave the profession: Does age matter? *Journal of Education, Humanities, and Sciences*, 4(2), 66–75.

- *Mistan, B. (2017). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayın No. 456556) [Yüksek lisans tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Montalvo-Arroyo, S., Ortiz-Perez, A., Vidal-Salazar, M. D., & de la Torre-Ruiz, J. M. (2026). Pay satisfaction bibliometric research and its implications. *Journal of Management & Organization*, 32(2), 390–419. <https://doi.org/10.1017/jmo.2025.10072>
- Newman, A., Nielsen, I., & Smyth, R. (2020). The mediating role of psychological capital in the relationship between age and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 103369. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103369>
- *Oktar, Ç. (2019). *Öğretim liderliği, örgütsel destek, iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerine bir modelleme çalışması* (Yayın No. 559348) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Osanmaz, S. (2023). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumu algıları arasındaki ilişki* (Yayın No. 821733) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Öcal, Ç. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 662426) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Özde, H. Ö. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayın No. 829090) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* (Yayın No. 475375) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Özkaya, K. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi (Van ili Erciş ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- *Özkul, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sultangazi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perera, H. N., & McIlveen, P. (2022). Profiles of teacher engagement and job satisfaction across career stages. *Journal of Vocational Behavior*, 134, 103706. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103706>
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2020). Professional development across the teaching career: Teachers' job satisfaction and occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103099. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103099>
- Rhodes, S. R. (1983). Age-related differences in work attitudes and behavior: A review and conceptual analysis. *Psychological Bulletin*, 93(2), 328–367. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.93.2.328>
- Romadhona, A. A. & Murti, B. (2024). Associations between Age, education level, and job satisfaction in health workers: A meta-analysis. *The International Conference on Public Health Proceeding*, 9(1), 82. <https://doi.org/10.26911/Management/2024.AB08>
- Romadhona, A. A., Permana, A.R., Murti, B. & Handayani, A. F. (2025). Meta-analysis: Exploring the impact of marital status, work environment conditions, education, gender, and age on job satisfaction among healthcare professionals. *Journal of Health Policy and Management*, 10(2), 233–247. <https://doi.org/10.26911/thejhpm.2025.10.02.09>
- *Sadık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayın No. 361698) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Sağlamçubukcu, F. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayın No. 568681) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Saiti, A. & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73–97. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- *Salman, Ö. (2017). *Yöneticilerin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Yayın No. 477082) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Sarı, M. ve Orhan, F. (2019). Kanıt piramidi açısından en önemli araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(8), 70-88. ISSN:2148-9963.
- *Sarı Karadaş, Y. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* (Yayın No. 646638) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi / İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schwarzer, G., Carpenter, J. R., & Rücker, G. (2020). *Meta-analysis with R*. Springer.
- *Seymen, Y. (2019). *Öğretmenlerin sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- *Suiçmez, E. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Samsun ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- *Surada, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Eskişehir ili örneği)* (Yayın No. 391148) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Tamcahan, F. (2012). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin tespiti (Düzce örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- *Taşan, E. (2013). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Yayın No. 342302) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.
- *Tekin, C. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okula güven ile iş doyumlarının incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- *Tipi, B. (2022). *Öğretmenlerde iş stresinin iş doyum ve işe yabancılaşma üzerine etkisi (Ankara Yenimahalle ilçesi örneği)* (Yayın No. 722427) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Toker, B. (2007). Konaklama işletmelerinde iş doyum: demografik değişkenlerin iş doyum faktörlerine etkisi üzerine bir çalışma. *Journal of Yasar University*, 2(6), 591-614.
- Toprakçı, E. ve Karabulut, Y. O. (2025). Öğretmenlerin iş doyum ile cinsiyeti arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 63-85. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1697593>
- Toprakçı, E. ve Keskin, E. (2025). Öğretmenlerin iş doyum ile mesleki kıdemi arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2), 3147-3178. <https://doi.org/10.51460/baebd.1708509>
- Toprakçı, E. ve Yılmaz Çıldır, G. (2025). Öğretmenlerin medeni durumlarının iş doyum üzerindeki etkisi: Meta-analitik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 59-86. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1679513>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- *Tunç, S. (2019). *İş doyumunun yaşam memnuniyetine etkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma* (Yayın No. 588995) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Turhan, A. S. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumları, işle bütünleşmeleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler* (Yayın No. 784100) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Türk, Ö. ve Tulunay Ateş, Ö. (2022). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve motivasyonu arasındaki ilişkiler: Meta analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 365-386. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1100214>
- Ulutaş, E. ve Ulutaş, P. (2024). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 241-249. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13885045>
- *Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- *Urat, C. (2016). *Okulların değişime açıklığı ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki-Kayseri ili bağımsız anaokulları örneği* (Yayın No. 421711) [Yüksek lisans tezi, Kayseri Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Usta, N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ile demografik faktörler arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Ankara ili Çubuk ilçesi uygulaması)* (Yayın No. 397384) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Ünverdi, D. (2016). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu ile ilişkisi* (Yayın No. 440025) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Zirve Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Valentine, J. C., Pigott, T. D., & Rothstein, H. R. (2022). How to conduct a meta-analysis and a systematic review: A step-by-step guide. *Annual Review of Psychology*, 73, 587-615. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-021421-111715>
- Van den Noortgate, W., López-López, J. A., Marín-Martínez, F., & Sánchez-Meca, J. (2021). Meta-analysis of multiple outcomes: A multilevel approach. *Behavior Research Methods*, 53(4), 1768-1782. <https://doi.org/10.3758/s13428-020-01499-4>
- Williams, M. L., McDaniel, M. A., & Nguyen, N. T. (2006). A meta-analysis of the antecedents and consequences of pay level satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 392.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.84>
- Xue, L., & Wahid, P. R. A. (2025). Research on the relationship between population variables and teachers' job satisfaction: A case study of public middle schools in Shangrao, China. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 15(7). <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v15-i7/25883>
- *Yasan, D. (2017). *Örgütsel iklimin iş doyumuna etkisine yönelik zihinsel engelliler öğretmenleri üzerine alan çalışması* (Yayın No. 472275) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumu ile ilişkisi (Aydın ili örneği)* (Yayın No. 479305) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18. <https://izlik.org/JA35CN82FM>
- Yenihan, B., Öner, M. ve Balcı, B. (2016). İş Doyumu ve yaşam doyumunun demografik özelliklerle ilişkisi: Sakarya'daki avm'lerin çalışanları üzerine bir araştırma. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi* 4(1), 33-49. <https://izlik.org/JA36FZ64AE>
- *Yıldırım, Ö. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki: Başakşehir ve Küçükçekmece örneği* (Yayın No. 465909) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Yıldız, Ö. (2010). *İzmir il merkezindeki mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Yayın No. 278476) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Yıldız, H. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi: Şanlıurfa ilinde bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- *Yıldız, İ. (2021). *Özel eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü* (Yayın No. 704760) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Yılmaz, E. (2017). *Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyumu ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği* (Yayın No. 458556) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- *Yılmaz, İ. (2017). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik yıldırma (mobbing) davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişki (Yayın No. 483090) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Yılmaz, M. (2014). Ortaokul öğretmenlerinin güdülenme ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki (Yayın No. 366590) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- *Yılmaz, Ş. (2019). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven düzeylerinin iş doyumuna etkisi (Yayın No. 548667) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yoo, J. E. & Rho, M. (2020). Exploration of predictors for Korean teacher job satisfaction via a machine learning technique, group mnet. *Front Psychol.* 13(11), 441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00441> PMID: 32231629; PMCID: PMC7088446.
- Yorulmaz, Y.İ., Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). A Meta-Analysis of the relationship between teachers' job satisfaction and burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 175-192. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42485/511775>
- *Yozgat, C. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi (Yayın No. 550286) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zacher, H. (2021). Aging at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-055006>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229–247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Conflict of Interest Declaration: The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and/or publication of this article.

Finansman Bilgileri: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Funding Information: The authors have not received any financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Etik Kurul Kararı: Çalışmanın yazarları olarak, özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz.

Ethics Declaration: We, as the authors of the study, have produced an original study; the preparation, data collection, analysis and that the principles and rules of scientific ethics have been complied with at all stages, including the presentation of information; this all data and information obtained within the scope of the study are cited and these sources are included in the bibliography that no changes have been made to the data used, that the study was conducted in accordance with the Committee on Publication Ethics (COPE) and declare that ethical duties and responsibilities are respected.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Araştırmanın probleminin alanyazın içindeki pozisyonu oluşturulurken kaynak taraması ile ilgili olarak "Gemini" adlı yapay zekâdan yararlanılmıştır.

Declaration of Use of Artificial Intelligence: When establishing the research problem's position within the literature, the artificial intelligence system named "Gemini" was utilized for the literature review.

The Relationship Between School Principals' Organizational Power Sources and Hubristic Leadership Tendencies

Seyhan Alpaslan (M.A. Stud.)

MEB İzmir Ticaret Borsası Primary School-Türkiye
ORCID: 0009-0005-3140-2082
pakakiseyhan@gmail.com

Prof. Dr. Türkay Nuri Tok

İzmir Demokrasi University, Turkey
ORCID: 0000-0002-2569-0576
turkaytok@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to examine teachers' perceptions of the organizational power sources used by school principals and their hubristic leadership tendencies, and to determine the predictive role of these power sources in hubristic leadership. The study was designed using a quantitative relational survey model. The sample consisted of 128 teachers working in the Bayraklı district of İzmir during the 2025–2026 academic year. Data were collected through the Organizational Power Sources Scale and the Hubristic Leadership Scale. Descriptive statistics, independent samples t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation analysis, and multiple linear regression analysis were used. The findings showed that coercive power had the highest mean score among organizational power sources, while teachers' perceptions of hubristic leadership were relatively high. No significant differences were found according to gender, professional seniority, or duration of working with the current administrator; however, significant differences were identified in terms of age and educational level. Correlation analysis revealed a strong positive relationship between coercive power and hubristic leadership, whereas legitimate power, expert power, and referent power were negatively associated with hubristic leadership. Regression analysis indicated that organizational power sources explained 70.5% of the variance in hubristic leadership. Coercive power emerged as the strongest predictor, while reward power had a weaker but significant predictive effect. In conclusion, increased reliance on coercive power may strengthen teachers' perceptions of hubristic leadership. Accordingly, school principals are advised to adopt more balanced, participatory, and expertise-based approaches to power use and to strengthen feedback and accountability mechanisms in schools.

Keywords: School principals, Organizational power Sources, Hubristic leadership, Coercive power.



**E-International
Journal of
Pedagogogy**

Vol: 6, No: 1, pp. 48-73

Research Article

Received: 10.01.2026

Accepted: 12.06.2026

This article has been **checked for plagiarism** using similarity software during the preview process and before publication.

Copyright

This work is licensed under
Creative Commons Attribution



4.0 International License

Open Access

e-ijer is an open access journal in
accordance with the **BOAI**
definition of open access



Suggested Citation

Alpaslan, S., & Tok, T. N. (2026). The relationship between school principals' organizational power sources and hubristic leadership tendencies, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 6(1), 48-73.
<https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/161>

Extended Abstract

Problem: Organizational power is one of the central concepts that shapes interpersonal relations, decision-making processes, administrative practices, and organizational climate in educational institutions. In schools, power is not limited to the formal authority granted to administrators; it also affects teachers' attitudes, motivation, trust in management, organizational commitment, job satisfaction, and participation in school processes. Therefore, the way school administrators use power has significant consequences for both organizational functioning and the quality of educational leadership. In this respect, examining the power sources used by school administrators is important for understanding not only effective leadership practices but also the possible negative transformations that may emerge when power is used in an unbalanced or excessive manner.

The concept of power has been defined from different theoretical perspectives. [Weber \(1978\)](#) defines power as the probability of an individual realizing his or her own will despite resistance within social relations, whereas [Mintzberg \(1983\)](#) associates power in organizations with access to resources and the capacity to influence decision-making processes. [Pfeffer \(1992\)](#) also emphasizes that power is related to the ability to control uncertainty and critical resources in organizational settings. In the field of educational administration, power can be considered as the capacity of school administrators to guide teachers' behaviors and shape organizational processes in line with school goals ([Aydın, 2010](#); [Şişman, 2012](#)). Previous studies indicate that administrators' use of power is closely related to teachers' organizational commitment, job satisfaction, self-efficacy, trust in management, and organizational attitudes ([Tok, 2013](#); [Tok and Bacak, 2013](#); [Keskin and Toprakci, 2024](#)).

The theoretical basis of organizational power is commonly explained through [French and Raven's \(1959\)](#) classification. According to this classification, organizational power sources include coercive power, reward power, legitimate power, expert power, and referent power. These power sources do not produce the same organizational and psychological outcomes. Expert power is based on knowledge, professional competence, experience, and problem-solving capacity. Referent power is associated with the personal characteristics of the leader, admiration, respect, and identification. Legitimate power originates from the administrator's formal position and legal authority. Reward power is based on the administrator's ability to provide material or symbolic incentives. Coercive power, on the other hand, is based on pressure, punishment, threat, or the possibility of negative consequences. While expert and referent power may contribute to trust, cooperation, and voluntary acceptance, coercive power may lead to dissatisfaction, alienation, fear, and reduced performance when used excessively or inappropriately ([Lunenburg and Ornstein, 2023](#)).

The balance among these power sources is critical in educational organizations. When power is used in a balanced and ethical way, it may support organizational trust, collaboration, and school effectiveness. However, when power becomes centralized, excessive, or coercive, it may weaken feedback mechanisms, increase psychological distance between administrators and teachers, suppress alternative opinions, and reduce the quality of organizational communication. In this regard, power is not only an administrative tool but also a psychological and relational force that may transform leadership behaviors over time.

Recent leadership literature has increasingly focused on the "dark side" of leadership. One of the concepts used to explain this dimension is hubristic leadership. Hubristic leadership refers to a leadership tendency characterized by excessive self-confidence, reduced openness to criticism, weakened sensitivity to feedback, inflated self-perception, risk-taking, and centralized decision-making ([Owen, 2008](#); [Owen and Davidson, 2009](#); [Sadler-Smith, 2020](#)). This tendency is closely related to the psychological effects of power and status. According to the Approach-Inhibition Theory, power activates approach-related tendencies while reducing social inhibition and sensitivity to others' perspectives ([Keltner, Gruenfeld, and Anderson, 2003](#)). Similarly, the power paradox suggests that individuals may gain power through empathy, cooperation, and social sensitivity, but may gradually

lose these qualities after acquiring power (Keltner, 2016). Studies also suggest that power may reduce perspective-taking, weaken empathy, and increase the tendency to make decisions with less external feedback (Galinsky, Magee, Inesi, and Gruenfeld, 2006; Magee and Galinsky, 2008).

In educational organizations, hubristic leadership may create serious risks because schools are relational institutions that require trust, cooperation, shared decision-making, and open communication. If school administrators rely heavily on pressure, punishment, and hierarchical control, teachers may perceive leadership as authoritarian, self-centered, and closed to criticism. Such perceptions may negatively affect teachers' participation in school processes and their trust in administrators. Conversely, administrators who use expert, relational, and legitimate forms of power in a balanced way may be perceived as more constructive, fair, and open to feedback. Although organizational power sources and leadership behaviors have been examined in previous studies, research focusing specifically on the relationship between school administrators' organizational power sources and hubristic leadership tendencies remains limited in educational settings. Therefore, this study aims to examine teachers' perceptions of school administrators' organizational power sources and hubristic leadership tendencies, and to determine the extent to which different power sources predict hubristic leadership.

Method: This study was designed according to a quantitative research approach and a relational survey model. The relational survey model was preferred because the study aimed to examine the relationships between teachers' perceptions of school administrators' organizational power sources and hubristic leadership tendencies, and to determine the predictive role of different power sources. In this model, existing situations are examined as they are, and the direction and strength of relationships among variables are analyzed using statistical methods (Kaya, Balay, and Göçen, 2012).

The population of the study consisted of 665 teachers working in 28 public primary schools in the Bayraklı district of İzmir during the 2025–2026 academic year. The sample consisted of 128 teachers who voluntarily participated in the study. Of the participants, 89 were female and 39 were male. In terms of age, 25 teachers were between 24 and 34 years old, 42 were between 35 and 44, 35 were between 45 and 54, and 26 were 55 years old or above. Regarding educational level, 101 teachers had an undergraduate degree and 27 had a graduate degree. In terms of professional seniority, 19 teachers had 1–10 years of experience, 43 had 11–20 years, and 66 had 21 years or more. In addition, 99 teachers had worked with their current administrator for 1–4 years, while 29 teachers had worked with their current administrator for 5–8 years. The sample size was considered sufficient for multiple regression analysis based on the criteria proposed by Tabachnick and Fidell (2013), Green (1991), and Cohen (1988).

Data were collected using two main instruments. The first instrument was the Organizational Power Sources Scale developed by Aslanargun (2009), based on French and Raven's (1959) classification. In this study, the dimensions of coercive power, reward power, legitimate power, expert power, and referent power were included in the analyses. The second instrument was the Hubristic Leadership Scale developed by Uysal, Çelik, and Üngören (2025). This scale consists of dimensions such as grandiosity, exploitation, humiliation, power pressure, social desirability, and image. Reliability analyses were conducted for the current data set. The Cronbach's alpha coefficient of the Hubristic Leadership Scale was .975. For the organizational power source dimensions, Cronbach's alpha coefficients were .662 for reward power, .809 for coercive power, .853 for legitimate power, .929 for expert power, and .904 for referent power. The total reliability coefficient of the organizational power scale was .873. These values indicate that the scales used in the study produced reliable measurements.

Before the main analyses, the data set was examined in terms of missing values, data entry errors, outliers, and normality assumptions. No data entry errors or outliers that could negatively affect the analyses were detected. Skewness values ranged between -1.138 and .938, and kurtosis

values ranged between -.467 and .706. Since these values were within acceptable limits, parametric statistical techniques were used. Descriptive statistics were calculated to determine teachers' perceptions of school administrators' power sources and hubristic leadership tendencies. Independent samples t-tests and one-way ANOVA were used to examine differences according to demographic variables. Pearson correlation analysis was conducted to determine the relationships among variables, and multiple linear regression analysis was performed to examine the predictive effects of organizational power sources on hubristic leadership.

Findings: The descriptive findings showed that teachers perceived school administrators' use of organizational power sources at different levels. Among the power sources, coercive power had the highest mean score ($M = 3.80$, $SD = 0.91$). The mean scores for reward power ($M = 2.48$, $SD = 0.78$), legitimate power ($M = 2.27$, $SD = 0.81$), expert power ($M = 2.17$, $SD = 0.86$), and referent power ($M = 2.33$, $SD = 0.87$) were lower. The mean score for hubristic leadership was relatively high ($M = 4.01$, $SD = 0.89$). These findings suggest that teachers perceived school administrators as using coercive power more frequently than other power sources and that their perceptions of hubristic leadership tendencies were also relatively high.

The analyses conducted according to demographic variables revealed that teachers' perceptions did not significantly differ by gender. In other words, female and male teachers had similar perceptions of school administrators' power sources and hubristic leadership tendencies. Similarly, no significant differences were found according to professional seniority or duration of working with the current administrator. However, some significant differences were found according to age and educational level. Expert power and referent power perceptions differed significantly by age. Post-hoc comparisons showed that teachers in the 24–34 age group had higher perceptions of expert and referent power than some older age groups. This result may indicate that younger teachers evaluate administrators' professional competence and personal influence more positively. In terms of educational level, significant differences were found for coercive power, legitimate power, and hubristic leadership. Teachers with undergraduate degrees reported higher perceptions of coercive power and hubristic leadership, whereas teachers with graduate degrees reported higher perceptions of legitimate power. This finding suggests that educational level may shape the way teachers interpret administrative behaviors and formal authority.

The Pearson correlation analysis revealed a strong and positive relationship between coercive power and hubristic leadership ($r = .815$, $p < .01$). This result indicates that as teachers' perceptions of coercive power increase, their perceptions of hubristic leadership also increase. In contrast, hubristic leadership had significant negative relationships with legitimate power ($r = -.571$, $p < .01$), expert power ($r = -.675$, $p < .01$), and referent power ($r = -.671$, $p < .01$). These results suggest that knowledge-based, rule-based, and relational power sources are associated with lower perceptions of hubristic leadership. Reward power did not have a statistically significant relationship with hubristic leadership ($r = .082$, $p > .05$). Overall, the correlation findings show that different power sources are related to hubristic leadership in different directions and at different levels.

The multiple linear regression analysis showed that organizational power sources significantly predicted hubristic leadership. The regression model was statistically significant, $F(5,122) = 58.275$, $p < .001$. The model explained 70.5% of the variance in hubristic leadership ($R = .840$, $R^2 = .705$, adjusted $R^2 = .693$), indicating a high level of explanatory power. Among the predictors, coercive power was the strongest positive predictor of hubristic leadership ($\beta = .577$, $p < .001$). Reward power also had a weaker but statistically significant positive effect ($\beta = .145$, $p < .05$). Legitimate power, expert power, and referent power did not significantly predict hubristic leadership when all power sources were included in the same model. This finding indicates that coercive power is the most decisive organizational power source associated with teachers' perceptions of hubristic leadership.

The findings of the study support the argument that the nature of power use is more important than the mere possession of power. Pressure-based, punitive, and controlling forms of power appear to be closely associated with teachers' perceptions of hubristic leadership. Administrators who rely on coercive strategies may be perceived as more self-confident, less open to feedback, more centralized in decision-making, and more likely to use authority in a one-sided manner. In contrast, expert and referent power may contribute to more positive perceptions of leadership by supporting trust, competence, respect, and voluntary cooperation. Therefore, the findings indicate that balanced and constructive power use is essential for preventing negative leadership tendencies in schools.

Suggestions: Based on the findings of this study, school administrators should use organizational power in a balanced, ethical, and context-sensitive manner. The excessive use of coercive power should be avoided because it may strengthen teachers' perceptions of hubristic leadership and negatively affect the organizational climate. Instead, administrators should develop expert power through professional competence, instructional leadership, effective problem-solving, and continuous professional development. They should also strengthen referent power by building trust, fairness, communication, respect, and cooperation with teachers.

Educational organizations should establish stronger feedback and accountability mechanisms. Regular teacher feedback, participatory decision-making processes, transparent communication channels, and fair evaluation practices may prevent the excessive centralization of power and reduce the possibility of hubristic leadership tendencies. In addition, school administrators should be encouraged to reflect on their own leadership behaviors and to evaluate how their use of power is perceived by teachers.

Leadership development programs should include training on the psychological effects of power, cognitive biases, overconfidence, empathy loss, ethical decision-making, and reflective leadership. Such training may help school administrators recognize the risks associated with authority and develop more self-aware leadership practices. Future studies may expand this research by including variables such as organizational trust, school climate, organizational commitment, teacher motivation, psychological safety, ethical leadership, and transformational leadership. These variables may be tested as mediators or moderators in the relationship between organizational power sources and hubristic leadership. Longitudinal, qualitative, and mixed-method studies may also provide deeper insight into how power-related leadership transformations develop over time and how teachers experience these behaviors in daily school practices.

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklar ile Kibirli Liderlik Eğilimleri Arasındaki İlişki

Seyhan Alpaslan (YL Öğr.)

MEB İzmir Ticaret Borsası Primary School-Türkiye
ORCID: 0009-0005-3140-2082
pakakiseyhan@gmail.com

Prof. Dr. Türkay Nuri Tok

İzmir Demokrasi Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0002-2569-0576
turkaytok@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ve kibirli liderlik eğilimlerine ilişkin algılarını incelemek ve söz konusu güç kaynaklarının kibirli liderliği ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel tarama modeline dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2025-2026 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bayraklı ilçesinde görev yapan 128 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği ve Hubristik Liderlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasında en yüksek ortalamanın zorlayıcı güç boyutunda olduğu, öğretmenlerin kibirli liderlik algılarının ise görece yüksek düzeyde bulunduğu belirlenmiştir. Cinsiyet, mesleki kıdem ve mevcut yönetici ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmazken, yaş ve öğrenim durumu değişkenleri açısından bazı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçları, zorlayıcı güç ile kibirli liderlik arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu; buna karşılık yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç ile kibirli liderlik arasında negatif yönlü ilişkiler olduğunu göstermiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel güç kaynakları kibirli liderlikteki varyansın %70.5'ini açıklamaktadır. Zorlayıcı güç en güçlü yordayıcı olarak belirlenmiş, ödül gücünün ise daha zayıf olmakla birlikte anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, okul müdürlerinin zorlayıcı güce dayalı yönetim uygulamalarının artmasının öğretmenlerin kibirli liderlik algılarını güçlendirebileceği söylenebilir. Bulgular, eğitim örgütlerinde güç kullanımının yalnızca yönetsel bir araç olmadığını, aynı zamanda liderlik algılarını şekillendiren önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin güç kullanımında daha dengeli, katılımcı ve uzmanlığa dayalı bir yaklaşım benimsemeleri; ayrıca okullarda geri bildirim ve hesap verebilirlik mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim liderliği, Örgütsel güç, Kibirli liderlik, Zorlayıcı güç.



**E-Uluslararası
Pedandragoji
Dergisi**

Cilt: 6, Sayı: 1, ss. 22-47

Araştırma Makalesi

Gönderi: 10.01.2026

Kabul: 12.06.2026

Bu makale, önizleme aşamasında ve yayınlanmadan önce benzerlik yazılımları ile intihal kontrolünden geçirilmiştir

Copyright

Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0



Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır

Açık Erişim:

e-uead  BOA'nın açık erişim tanıtımına uygun olarak açık erişimli bir dergidir



Önerilen Atıf

Alpaslan, S., ve Tok, T. N. (2026). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklar ile kibirli liderlik eğilimleri arasındaki ilişki, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 6(1), 48-73. <https://www.e-ijpa.com/pedandragoji/article/view/161>

GİRİŞ

Güç, bireyler arası etkileşimlerde davranışları yönlendirme ve etki oluşturma kapasitesi olarak ele alınmakla birlikte, örgütsel yapılar içerisinde rol, statü ve yetki ilişkileri aracılığıyla şekillenen bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Güç kavramının kapsamı ve niteliğine ilişkin alan yazında farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde geliştirilmiş çeşitli tanımlar bulunduğu görülmektedir. Weber (1978) gücü, bireyin sosyal ilişkiler içerisinde dirence rağmen kendi iradesini gerçekleştirebilme olasılığı olarak tanımlarken, Mintzberg (1983) örgütlerde gücü kaynaklara erişim ve karar süreçlerini yönlendirme kapasitesi ile ilişkilendirmiştir. Pfeffer'e (1992) göre güç, örgütsel ortamlarda belirsizlikleri kontrol edebilme ve kritik kaynaklar üzerinde söz sahibi olma yeteneği ile yakından bağlantılıdır. Eğitim yönetimi alanında ise güç, okul yöneticilerinin örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla öğretmenlerin davranışlarını yönlendirme ve örgütsel süreçleri şekillendirme kapasitesi olarak ele alınmaktadır (Aydın, 2010; Şişman, 2012). Eğitim örgütlerinde yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütsel tutumları üzerinde belirleyici olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Özellikle öğretmenlerin örgütsel bağlılık, iş doyumu, öz yeterlik ve yönetime duydukları güven düzeylerinin yöneticilerin güç kullanım biçimleri ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Tok, 2013; Tok ve Bacak, 2013; Keskin and Toprakçı, 2024). Eğitim örgütlerinde yöneticilerin güç kullanım biçimleri, öğretmenlerin yönetime ilişkin algıları ve örgütsel tutumları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda güç, yalnızca yönetsel bir araç değil, aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel algılarını ve davranışlarını şekillendiren kritik bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

Kuramsal yaklaşımlar içerisinde, gücün örgütsel bağlamda hangi kaynaklardan beslendiğini sistematik biçimde açıklayan modellerin önem arz ettiği görülmektedir. En yaygın kullanılan yaklaşımlardan biri olan French ve Raven (1959)'ın güç kaynakları sınıflandırması önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır: gücü kişiler arası etki süreçlerinde kullanılan kaynaklar üzerinden açıklamış ve uzmanlık, ödül, zorlayıcı, yasal ve karizmatik güç türlerini ortaya koymuştur. Bu güç türlerinden biri olan Uzmanlık gücü, yöneticinin alan bilgisi, mesleki deneyimi ve sürekli kendini geliştirme düzeyi ile ilişkilidir. Uzmanlık gücünün oluşumu zaman gerektiren bir süreç olup, bilgi birikimi ve deneyimin artmasıyla güçlenmektedir. Bu güç türü, çalışanların yöneticiye duyduğu güveni artırarak işbirliği ortamının oluşmasına katkı sağlayabilmektedir. Öte yandan Ödül gücü ise, yöneticinin çalışanları motive etmek amacıyla kullandığı maddi ve manevi teşvik araçlarından kaynaklanmaktadır. Ücret artışı, terfi, takdir edilme, sorumluluk alanının genişletilmesi veya statü değişimi gibi unsurlar ödül gücünün araçları arasında yer almaktadır (French ve Raven, 1959). Ödül gücünün etkili olabilmesi için yöneticinin adil, nesnel ve tutarlı davranması önem taşımaktadır. Bununla birlikte ödül mekanizmasının yanlış veya uzun süreli hatalı kullanımı çalışanların iş doyumu ve örgütsel ilişkileri üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2023). Zorlayıcı güç, çalışanların davranışlarını yönlendirmek amacıyla yaptırım veya baskı unsurlarının kullanıldığı bir güç türü olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2002). Bu güç türü genellikle ceza verme, istem dışı görev yükleme veya olumsuz sonuç tehdidi gibi yöntemlerle ortaya çıkmaktadır. Zorlayıcı gücün kısa vadede itaat davranışı oluşturabildiği; ancak uzun vadede çalışanlarda yabancılaşma, memnuniyetsizlik ve performans düşüşü gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği belirtilmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2023). Bu nedenle zorlayıcı gücün dikkatli ve ölçülü kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer bir güç türü olan Yasal güç, yöneticinin örgüt içerisindeki resmi pozisyonundan kaynaklanan yetkiyi ifade etmektedir. Yasal güç, yöneticinin örgüt içerisindeki resmi konumundan kaynaklanan yasal yetkiyi kullanabilme ve bu yetkiye dayanarak çalışanların davranışlarını etkileyebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Bu güç türü, yöneticinin kuralları uygulama, çalışanları yönlendirme, denetleme ve örgütsel düzeni sağlama sorumlulukları ile ilişkilidir (Eraslan, 2004). Yasal güç kapsamında çalışanların yöneticiden gelen talimatları yerine getirme sorumluluğu bulunduğundan, bu güç türü örgütsel hiyerarşinin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir (Koçel, 2007). Sınıflandırmanın sonuncusu olan Karizmatik güç ise liderin kişisel özelliklerinden, çalışanlarla kurduğu ilişkilerden ve sosyal çekiciliğinden kaynaklanmaktadır. Bu güç türü, liderin çalışanlar tarafından beğenilmesi, saygı

görmesi ve rol model olarak algılanması ile ilişkilidir (Aşan ve Aydın, 2006; Koçel, 2007). Karizmatik liderlerin aldığı kararlar çoğunlukla gönüllü kabul görmekte ve örgüt içerisinde olumlu bir sosyal atmosfer oluşmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla farklı güç türlerinin kullanımının farklı sonuçlar doğurduğuna ulaşılabilmektedir. Nitekim eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen ampirik çalışmalar, yöneticilerin kullandıkları güç türlerinin öğretmen davranışları üzerinde farklı etkiler yarattığını göstermektedir. Güç temelli etkileşim süreçlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşme üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğu bu bağlamda yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına dayalı etkileşim biçimlerinin örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşme üzerinde anlamlı etkiler oluşturduğunu belirlemiştir (Gencer, Tok ve Ordu, 2018). Bu durum, güç kullanımının yalnızca anlık davranışları değil, uzun vadeli örgütsel süreçleri de etkilediğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi liderlerin sahip oldukları güç kaynaklarının kullanım dengesi kritik hale gelmektedir. Güç türleri arasındaki dengesizliğin lider davranışlarında olumsuz dönüşümlere yol açabileceği vurgulanmaktadır (Yukl, 2018; Mintzberg, 1983). Bu dengesiz güç kullanımı lider ile izleyenler arasında psikolojik mesafe oluşturarak geri bildirim mekanizmalarının zayıflamasına neden olabilir (Keltner, 2016; Magee ve Galinsky, 2008). Benzer şekilde güç sahibi bireylerin zamanla empatik duyarlılıklarının azalabileceği ve bu durumun lider-izleyen ilişkilerinde iletişim kopukluklarına yol açabileceği ifade edilmektedir (Magee ve Galinsky, 2008). Gücün aşırı merkezileşmesi örgüt içinde alternatif görüşlerin bastırılmasına ve eleştirel düşüncenin zayıflamasına neden olabilmekte; bu durum liderlerin karar süreçlerinde gerçeklik algısının daralmasına yol açabilmektedir (Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007). Ayrıca aşırı güç kullanımı örgütsel güven düzeyini olumsuz etkileyerek çalışanların psikolojik geri çekilme davranışları göstermesine neden olabilmekte ve liderlik etkinliğini zayıflatabilmektedir (Einarsen, Aasland ve Skogstad, 2007). Güç kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan bu davranışsal dönüşümler, liderlik literatüründe gücün psikolojik etkilerini açıklayan yaklaşımlarla ilişkilendirilmektedir. Özellikle güç ve statünün zaman içinde liderin bilişsel değerlendirme süreçlerini nasıl değiştirdiğine odaklanan çalışmalar, lider davranışlarında belirli sapmaların ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, örgütsel yapılarda güç kullanımının olumsuz biçimlerinin öğretmenlerde örgütsel sinizm ve bağlılık düzeylerinde azalmaya yol açabildiği de belirtilmektedir (Çillik ve Tok, 2023). Bu bağlamda güç kullanımının niteliği, örgütsel iklimin sağlıklı biçimde sürdürülmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Gücün birey üzerindeki etkilerini açıklayan önemli kuramsal yaklaşımlardan biri Yaklaşım–Engelleme Kuramı (Approach-Inhibition Theory)dir. Gücü az olan veya düşük statüdeki bireylerde "Engelleme Sistemi" daha aktif iken, güç sahibi olan bireylerde genellikle "Yaklaşım Sistemi" baskındır. Bu kişiler çevrelerini ödülleri dolu bir yer olarak görür; hedeflere ve potansiyel kazançlara odaklanırlar. Sosyal normlara veya başkalarının ne düşündüğüne daha az önem veren, isteklerini hemen gerçekleştirme eğiliminde olan, yüksek özgüvene sahip kişilerdir. Başkalarını derinlemesine analiz etmek yerine kalıp yargılarla değerlendirme eğilimindedirler (Keltner, Gruenfeld & Anderson, 2003).

Keltner, Gruenfeld ve Anderson'a (2003) göre güç, bireyde yaklaşım sistemini aktive ederek risk alma eğilimini artırmakta; buna karşılık sosyal geri bildirimlere duyarlılığı ve inhibisyon mekanizmalarını zayıflatmaktadır. Bu durum, güç sahibi bireylerin daha hızlı ve daha az denetlenmiş kararlar alma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Magee ve Galinsky (2008) gücün sosyal hiyerarşi içerisindeki konumu pekiştirdiğini ve güç sahibi bireylerin çevresel geri bildirimlere daha az ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Ampirik çalışmalar, güç arttıkça empatik doğruluğun azaldığını ve başkalarının perspektifini değerlendirme kapasitesinin zayıflayabildiğini ortaya koymaktadır (Galinsky, Magee, Inesi ve Gruenfeld, 2006). Bu bilişsel daralma, liderin alternatif görüşleri yeterince dikkate almamasına ve karar süreçlerinde aşırı özgüven geliştirmesine zemin hazırlayabilmektedir. Buna paralel olarak, yönetsel gücün tek elde yoğunlaşmasının eleştirel düşüncüyü sınırlayabileceği ve örgütsel iletişim kanallarını zayıflatabileceği ifade edilmektedir (Eraslan, 2004; Koçel, 2007). Güç sahibi bireylerin zamanla kendilerini örgütsel başarının merkezi olarak konumlandırma eğilimi

gösterebileceği ve bu durumun liderlikte öznel değerlendirmelerin artmasına yol açabileceği belirtilmektedir (Hayward ve Hambrick, 1997). Dolayısıyla gücün bilişsel etkileri; empati azalması, risk algısında bozulma, kontrol yanılması ve geri bildirimlere kapalılık gibi mekanizmalar üzerinden lider davranışlarında dönüşüm yaratabilmektedir.

Gücün zaman içerisinde lider davranışlarında dönüşüm yaratabileceğine ilişkin önemli bulgulara ulaşan Keltner (2016), ortaya koyduğu güç paradoksu kavramı ile bireylerin empati, iş birliği ve sosyal duyarlılık gibi özellikler sayesinde güç kazandıklarını; ancak güç elde ettikten sonra bu özelliklerin zamanla kaybedildiğini ileri sürmektedir. Bu paradoksal durum, liderin başlangıçta sergilediği kapsayıcı ve dengeli davranışların, güç arttıkça yerini daha merkeziyetçi ve öznel karar süreçlerine bırakabileceğini göstermektedir. Benzer biçimde, literatürde "güç zehirlenmesi" olarak ifade edilen olgu, bireyin sahip olduğu gücün denetimsiz ve uzun süreli kullanımı sonucunda gerçeklik değerlendirme kapasitesinin zayıflaması ve eleştirel geri bildirimlere kapanması ile ilişkilendirilmektedir (Owen ve Davidson, 2009; Sadler-Smith, 2020). Ayrıca gücün dengesiz kullanımının örgütsel iklim üzerinde baskı ve korku ortamı yaratabileceği, bunun da lider-izleyen ilişkilerinde psikolojik mesafe oluşturabileceği vurgulanmaktadır (Aydın, 2010; Şişman, 2012).

Bu çalışmanın bir diğer konusu olan kibirlilik sendromu, bir başka deyişle güç zehirlenmesi, özellikle geri bildirim mekanizmalarının zayıf olduğu hiyerarşik yapılarda daha görünür hale gelmekte ve liderin karar süreçlerinde öznel değerlendirmelerin ağırlık kazanmasına yol açabilmektedir (Mintzberg, 1983; Pfeffer, 1992). Yönetim perspektifinde gücün psikolojik etkileri çoğunlukla genel bir "güç artışı" çerçevesinde ele alınmakta ve güç ile aşırı özgüven, empatik duyarlılıkta azalma ve risk alma eğilimi arasında doğrusal bir ilişki kurulmaktadır (Keltner, Gruenfeld ve Anderson, 2003; Magee ve Galinsky, 2008). Dolayısıyla güç, örgütsel bağlamda yalnızca davranışsal sonuçlar üretmekle kalmamakta; liderin kendilik algısı ile kurumsal otorite arasındaki sınırları yeniden çizerek karar süreçlerinin epistemik çerçevesini dönüştürebilmektedir. Bu dönüşümün, belirli koşullar altında liderlikte sistematik davranış sapmalarının ortaya çıkmasına zemin hazırlayabileceği ileri sürülmektedir. Bu tür liderlik sapmalarının ortaya çıkması, öğretmenlerin yönetime ilişkin algılarında da değişimlere yol açabilmektedir. Özellikle lider davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları üzerindeki etkisi dikkate alındığında, kibirlilik eğilimlerinin örgütsel sonuçlar açısından önemli riskler barındırdığı söylenebilir (Tok, 2013; San ve Tok, 2017).

Güç kaynaklarının kullanımında ortaya çıkan davranış örüntüleri; liderin sahip olduğu makam ve statü ile gelişen aşırı özgüven, eleştiriye kapalılık, risk algısında bozulma ve karar süreçlerinde kendini merkezileştirme gibi davranışsal ve bilişsel özellikler kibirlilik davranış eğilimleri olarak tanımlanmaktadır (Owen ve Davidson, 2009; Sadler-Smith, 2020). Bu bağlamda belirtilen davranış biçimlerini sergileyen liderler, alan yazında güçle ilişkili liderlik dönüşümlerini açıklamak üzere kullanılan *kibirlilik sendromu* kavramı çerçevesinde değerlendirilmektedir (Owen, 2008; Owen ve Davidson, 2009). Owen ve Davidson (2009) tarafından kavramsallaştırılan kibirlilik sendromu; aşırı özgüven, eleştiriye kapalılık, risk değerlendirme süreçlerinde zayıflama, kendini örgütün veya kurumun üzerinde konumlandırma ve gerçeklik değerlendirme kapasitesinde çarpıklık gibi değişkenlerle ilişkilendirilmektedir. Kibirlilik sendromunun temelinde gücün psikolojik etkileri bulunmaktadır. Güç sahibi bireylerin sosyal geri bildirimlere daha az açık hale geldiği, empatik duyarlılıklarının azalabileceği ve karar alma süreçlerinde daha fazla risk almaya eğilimli oldukları belirtilmektedir (Keltner, Gruenfeld ve Anderson, 2003; Sadler-Smith, 2020). Bu sendrom, liderlik sürecinin başlangıcında mevcut olmayıp, genellikle liderin zaman içerisinde elde ettiği güç, statü ve başarı deneyimlerinin birikimi sonucunda ortaya çıkan bir dönüşüm olarak ele alınmaktadır (Owen, 2008). Gücün artmasıyla birlikte liderlerin kendilerine yönelik algılarının güçlenmesi, alternatif görüşleri değerlendirme kapasitesini sınırlayabilir ve liderin karar süreçlerinde öznel değerlendirmelerin ağırlık kazanmasına neden olabilir. Bu durum, liderin kendisini örgütsel başarının merkezi olarak görmesine ve kurumsal kararları kişisel vizyon ile özdeşleştirmesine yol açabilmektedir

(Hayward ve Hambrick, 1997). Bu bağlamda kibirlilik sendromu, liderlik sürecinin “karanlık yönlerinden” biri olarak değerlendirilebilmektedir.

Bununla birlikte kibirlilik sendromu, yalnızca gücün bilişsel etkileriyle açıklanabilecek bir olgu değildir; liderin kimlik yapılanması, rol özdeşleşmesi, geçmiş başarı deneyimleri ve örgütsel denetim mekanizmalarının niteliği ile birlikte değerlendirilmesi gereken çok boyutlu bir dönüşüm sürecini ifade etmektedir. Kibirlilik sendromu, yalnızca gücün bilişsel etkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan aşırı özgüven ve eleştiriye kapalılık davranışlarıyla sınırlı olmayıp; liderin kimlik yapılanması, rol özdeşleşmesi, geçmiş başarı deneyimleri ve örgütsel bağlamın etkileşimi sonucunda gelişen çok boyutlu bir dönüşüm süreci olarak değerlendirilmektedir (Owen, 2008; Sadler-Smith, Akstinaite, Robinson ve Wray, 2017). Gücün birey üzerindeki bilişsel etkileri, yaklaşım sisteminin aktive olması, risk alma eğiliminin artması ve geri bildirimlere duyarlılığın azalması gibi mekanizmalar üzerinden liderin alternatif görüşleri değerlendirme kapasitesini sınırlayabilmekte ve kontrol yanılsaması geliştirmesine yol açabilmektedir (Keltner, Gruenfeld ve Anderson, 2003; Galinsky Vd., 2006). Bununla birlikte uzun süreli iktidar deneyimi, liderin kişisel kimliği ile kurumsal rolü arasında aşırı özdeşleşme yaratabilmekte; lider kendisini kurumun başarısı ile özdeşleştirmeye başlayarak kişisel yargılarını kurumsal gerçekliğin yerine koyabilmektedir (Owen, 2008). Geçmiş başarıların birikimi de bu süreci besleyerek aşırı özgüven gelişimini güçlendirmekte ve özellikle yüksek performans dönemlerinin ardından daha riskli stratejik kararların alınmasına zemin hazırlamaktadır (Hayward ve Hambrick, 1997; Sadler-Smith, 2020). Ayrıca örgüt içinde geri bildirim ve hesap verebilirlik mekanizmalarının zayıf olması, lider kararlarının yeterince sorgulanmamasına yol açarak öznel değerlendirmelerin güçlenmesini kolaylaştırmakta ve yıkıcı liderlik eğilimlerini pekiştirebilmektedir (Pfeffer, 1992; Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007). Bu bağlamda kibirlilik sendromu, yalnızca bireysel psikolojik bir eğilim değil; güç, kimlik, başarı deneyimi ve örgütsel denetim yapılarının kesişiminde ortaya çıkan dinamik ve çok boyutlu bir liderlik dönüşümü olarak ele alınmalıdır.

Öte yandan örgütsel güç kaynaklarının yapısal özellikleri dikkate alındığında, güç ile kibirli eğilimler arasındaki ilişkinin tüm güç türleri için aynı düzeyde gerçekleşmeyebileceği düşünülmektedir. French ve Raven (1959)’ın sınıflandırmasında yer alan güç türleri, liderin etki oluşturma biçimlerini farklı psikolojik ve yapısal mekanizmalar üzerinden şekillendirmektedir. Özellikle zorlayıcı ve yasal güç gibi hiyerarşik ve yaptırım temelli güç türlerinin, liderin karar süreçlerinde kontrol alanını genişletmesi ve karşıt görüşleri sınırlaması nedeniyle geri bildirim kanallarını daraltma potansiyelinin daha yüksek olduğu ileri sürülmektedir (Podsakoff ve Schriesheim, 1985; Kipnis, 1972). Gücün bu biçimde merkezileşmesi, sosyal mesafenin artmasına ve liderin çevresel sinyalleri daha seçici algılamasına yol açabilmektedir (Magee ve Smith, 2013). Buna karşılık uzmanlık gücü, bilgi ve yeterlik temelli olması nedeniyle lideri sürekli öğrenme, karşılıklı etkileşim ve uzmanlık doğrulama süreçleri içinde tutarak daha fazla bilişsel denetim mekanizmasına maruz bırakabilir (Yukl ve Falbe, 1991; Conger ve Kanungo, 1998).

Benzer biçimde karizmatik (referent) güç, liderin sosyal onay, hayranlık ve özdeşleşme üzerinden güç kazanmasına dayandığından, zaman içerisinde liderin benlik algısının kolektif başarı ile bütünleşmesine ve aşırı özgüven eğilimlerinin pekişmesine zemin hazırlayabilir (Howell ve Shamir, 2005; Hayward ve Hambrick, 1997). Karizmatik liderliğin yoğun takipçi bağlılığı üretmesi, liderin eleştirel geri bildirimlere daha az maruz kalmasına ve “kontrol yanılsaması” geliştirmesine yol açabilmektedir (Rosenthal ve Pittinsky, 2006; Sadler-Smith, 2020). Bu bağlamda güç türlerinin yapısal dayanakları, liderin bilişsel filtrelerini ve sosyal geri bildirim yoğunluğunu farklı biçimlerde etkileyerek kibirli eğilimlerin ortaya çıkma olasılığını değişkenleştirebilmektedir. Dolayısıyla güç ile kibirlilik arasındaki ilişkinin doğrusal bir artış modeliyle açıklanması yerine, güç türünün niteliğine bağlı olarak farklı yoğunluklarda ve farklı psikolojik mekanizmalar aracılığıyla şekillenen bir yapı olarak ele alınması daha açıklayıcı görünmektedir (Judge, Piccolo ve Kosalka, 2009; Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007). Bu nedenle örgütsel güç kaynaklarının kibirli liderlik eğilimleri üzerindeki etkisinin ayrı ayrı incelenmesi, liderliğin karanlık yönlerini anlamada daha bütüncül ve analitik bir yaklaşım sunabilir.

Alan yazın incelendiğinde örgütsel güç kaynakları ve lider davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Yukl ve Falbe, 1991; Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010; Meydan ve Polat, 2010; Nartgün, Nartgün & Arıcı, 2016). Güç kullanımının lider davranışları üzerindeki psikolojik etkilerini inceleyen araştırmalar, güç sahibi bireylerde empatik duyarlılığın azalması, risk alma eğiliminin artması ve sosyal geri bildirimlere karşı duyarsızlaşma gibi değişimlerin ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Keltner, Gruenfeld ve Anderson, 2003; Magee ve Galinsky, 2008). Bu süreç, liderlerin karar alma mekanizmalarında aşırı özgüven ve gerçeklik algısında daralma gibi özelliklerle ilişkilendirilen kibirlilik sendromunun gelişimini açıklamada önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır (Hayward ve Hambrick, 1997; Sadler-Smith, 2020). Öte yandan sağlık meslek gruplarında kibirlilik sendromunun ele alındığı (Uysal ve Çelik, 2018), kibirlilik sendromunun demografik faktörlere göre değerlendirildiği (Akkaya, 2023) hubristik liderlik üzerine ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı (Sadler-Smith Vd., 2017; Uysal, Çelik ve Üngüren, 2025), okul yöneticilerinde kibirlilik sendromu varlığına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarıldığı (Altuntaş ve Aytac, 2025) ve akademisyenler üzerinde kibirlilik eğilimlerinin statü, başarı algısı ve kurumsal konumlanma ile ilişkisinin incelendiği (Yılmaz, Yıldız ve Koçyiğit, 2024) görülmektedir. Sonuç olarak yapılan çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, eğitim liderliğinde güç kaynakları ile kibirli liderlik eğilimlerini bütüncül biçimde ele alan araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde yöneticilerin güç kullanım biçimleri ile kibirlilik eğilimlerinin birlikte incelenmesi, liderliğin yalnızca ideal ve işlevsel yönlerini değil; güç kullanımına bağlı olarak ortaya çıkabilecek davranışsal dönüşümleri anlamak açısından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır.

YÖNTEM

1- Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile kibirli liderlik eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, mevcut bir durumu olduğu biçimiyle ortaya koyarken aynı zamanda değişkenler arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönünü ve düzeyini incelemeyi hedefleyen bir araştırma desendir. Bu tür araştırmalarda olgular doğal ortamında ele alınmakta; değişkenler arasındaki bağlantıların gücü ve etkileşim düzeyi istatistiksel yöntemlerle belirlenmektedir (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ve kibirli liderlik eğilimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve örgütsel güç türlerinin kibirli liderlik eğilimlerini yordama düzeyinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

2- Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir ili Bayraklı ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 28 ilkokulda 2025–2026 eğitim-öğretim yılında görev yapan 665 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada olasılıklı olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yaklaşımı benimsenmiştir. Bayraklı ilçesindeki 28 ilkokulun tamamında görev yapan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ve veri toplama süreci gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Geri dönüş sağlayan katılımcılar araştırma örneklemine oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü, çoklu regresyon analizleri için önerilen istatistiksel güç kriterleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Beş bağımsız değişken içeren modeller için önerilen minimum örneklem büyüklüğü $N \geq 50 + 8m$ formülüne göre hesaplanmış ($m = 5$) ve alt sınırın 90 olduğu belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Green (1991) ve Cohen (1988) tarafından önerilen orta düzey etki büyüklüğü varsayımları dikkate alındığında, 100'ün üzerindeki örneklem büyüklüklerinin yeterli istatistiksel gücü sağladığı belirtilmektedir.

Çizelge 1 .Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikleri		f	%
Cinsiyet	Kadın	89	69.5
	Erkek	39	30.5
Yaş	24-34	25	19.5
	35-44	42	32.8
	45-54	35	27.3
	55 ve üzeri	26	20.3
Öğrenim Durumu	Lisans	101	78.9
	Lisansüstü	27	21.1
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	19	14.8
	11-20 yıl	43	33.6
	21 yıl ve üzeri	66	51.6
Mevcut Yönetici ile Çalışma Süresi	1-4 yıl	99	77.3
	5-8 yıl	29	22.7

Çizelge 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %69.5'inin kadın (n = 89), %30.5'inin ise erkek (n = 39) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşlarına bakıldığında, en yüksek oranın %32.8 ile 35-44 yaş grubunda yer aldığı, bunu %27.3 ile 45-54 yaş grubunun izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin %19.5'i 24-34 yaş grubunda, %20.3'ü ise 55 yaş ve üzeri grupta bulunmaktadır. Öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (%78.9), %21.1'inin ise lisansüstü eğitime sahip olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem dağılımına bakıldığında öğretmenlerin %51.6'sının 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu, %33.6'sının 11-20 yıl, %14.8'inin ise 1-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Mevcut yönetici ile çalışma süresi incelendiğinde öğretmenlerin %77.3'ünün yöneticileri ile 1-4 yıl, %22.7'sinin ise 5-8 yıl arasında birlikte çalıştıkları belirlenmiştir.

3- Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla güvenirlik analizi yapılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, bir ölçme aracını oluşturan maddelerin birbirleriyle ne derece tutarlı olduğunu ve ölçeğin aynı yapıyı ölçme düzeyini gösteren önemli bir güvenirlik göstergesidir. Literatürde Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri değerler almasının ölçeğin güvenilir olduğuna işaret ettiği, .80 ve üzeri değerlerin yüksek güvenirliği, .90 ve üzeri değerlerin ise çok yüksek iç tutarlılığı gösterdiği belirtilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Araştırmada okul yöneticilerinin kibirli liderlik eğilimlerini belirlemek amacıyla Uysal, Çelik ve Üngüren (2025) tarafından geliştirilen Hubristik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 35 madde ve altı boyuttan oluşmaktadır: *büyüklik sanrısı, istismar etme, küçümseme ve aşağılama, güç baskısı, sosyal beğenirlik ve imaj*. Ölçeğin geliştirme çalışmasında yapı geçerliği doğrulanmış ve iç tutarlılık katsayılarının yüksek düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Bu araştırmada da ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı için Cronbach Alpha katsayıları yeniden hesaplanmıştır ve $\alpha = .975$ olarak belirlenmiştir. Örgütsel güç kaynaklarının ölçümünde ise Aslanargun (2009) tarafından geliştirilen yedi alt boyut ve 30 maddeden oluşan İlköğretim ve Lise Müdürlerinin Okul Yönetiminde Kullandığı Güç Türleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek French ve Raven (1959)'ın güç sınıflandırmasına dayalıdır ve geliştirme sürecinde 552 katılımcıdan veri toplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin *yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç* alt boyutları analizlere dahil edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan örgütsel güç kaynakları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde; ödül gücü için .662, zorlayıcı güç için .809, yasal güç için .853, uzmanlık gücü için .929 ve karizmatik güç için .904 olarak hesaplanmıştır. Hubristik liderlik ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı ise .975 olarak bulunmuştur. Maddelerin ölçekle uyumunu değerlendirmek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiş ve değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür.

Ayrıca herhangi bir madde çıkarıldığında Cronbach Alpha katsayısında anlamlı bir artış olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmada kullanılan ölçeklerin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu ve güvenilir ölçümler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

4- Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2025–2026 eğitim öğretim yılı içerisinde İzmir ili Bayraklı ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 28 ilkokulda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Ölçeklerin kullanılması için oluşturulan ölçme aracı çevrim içi ortamda oluşturulmuş ve ilgili okullarda görev yapan öğretmenlere ulaştırılmıştır. Katılımcılara araştırmmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Ölçme aracı belirli bir süre boyunca erişime açık tutulmuş ve bu süreç sonunda toplam 128 öğretmenden veri elde edilmiştir.

5- Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veri seti analiz sürecine geçilmeden önce eksik veri, veri giriş hataları ve aykırı değerler açısından incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda veri setinde eksik veri oranının oldukça düşük olduğu ve veri setinin bütünlüğünü bozacak düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Veri giriş hatalarını kontrol etmek amacıyla veri seti frekans çizelgeleri ve tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla incelenmiş, herhangi bir veri giriş hatasına rastlanmamıştır. Aykırı değerlerin belirlenmesinde standartlaştırılmış z puanları ve grafiksel incelemelerden yararlanılmıştır. Literatürde z puanlarının ± 3 sınırları dışında kalan değerlerin aykırı değer olarak değerlendirilebileceği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan incelemeler sonucunda veri setinde analizi etkileyecek düzeyde aykırı değere rastlanmamıştır. Bu nedenle veri setinin analiz için uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Veri setinin normallik varsayımı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenerek değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmada kullanılan değişkenlere ait skewness değerlerinin -1.138 ile .938 arasında, kurtosis değerlerinin ise -.467 ile .706 arasında değiştiği görülmüştür. Literatürde skewness ve kurtosis değerlerinin ± 1.5 sınırları içerisinde olmasının normal dağılım için kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda araştırmada kullanılan değişkenlerin normal dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiş ve analizlerde parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde öncelikle değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) hesaplanmıştır. Demografik değişkenlere göre gruplar arasındaki farklılıkların belirlenmesinde iki grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada örgütsel güç kaynaklarının kibirli liderlik üzerindeki yordayıcı etkisini incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tüm istatistiksel analizler IBM SPSS Statics 27.0.1 paket programı kullanılarak yapılmış olup istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

1. Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynaklarına ve Kibirli Liderlik Eğilimine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ve *kibirli* liderlik eğilimlerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır.

Çizelge 3. Öğretmenlerin güç kaynakları ve kibirli liderlik algılarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişken	Ortalama ($\bar{x}$)	Std. Sapma
Ödül Gücü	2.48	0.78
Zorlayıcı Güç	3.80	0.91
Yasal Güç	2.27	0.81
Uzmanlık Gücü	2.17	0.86
Karizmatik Güç	2.33	0.87
Kibirli Liderlik	4.01	0.89

Çizelge 3 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algıları arasında en yüksek ortalamanın zorlayıcı güç boyutunda olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 3.80$). Bir başka deyişle, öğretmenler, yöneticilerin davranışlarını yönlendirme sürecinde yaptırım ve baskı unsurlarını görece daha fazla kullandıklarını düşünmektedir. Buna karşılık ödül gücü, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç algılarının daha düşük düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, yöneticilerin kibirli liderlik eğilimine ilişkin algılarının görece yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{x} = 4.01$). Bu durum öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik davranışlarında zaman zaman aşırı özgüven ve güç merkezli eğilimler algıladıklarını ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalar (Tok ve Bacak, 2013; Kurban ve Tok, 2019), örgütsel güç kullanımının öğretmenlerin mesleki tutumları ile ilişkili olduğunu, öğretmenlerin iş doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin, yöneticilerin liderlik özellikleri ve güç kullanımı ile anlamlı biçimde ilişkili olduğu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin baskı unsurunu fazlaca kullanmaları, öğretmenlerin mesleki tutumlarını, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği kaygısını oluşturmaktadır.

2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynaklarına ve Kibirli Liderlik Eğilimine İlişkin Algıları

Bu bölümde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarına ve kibirli liderlik eğilimine ilişkin algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

61

2.1. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynaklarına ve Kibirli Liderlik Eğilimine İlişkin Algıları: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarına ve kibirli liderlik eğilimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Çizelge 4. Öğretmenlerin güç kaynakları ve kibirli liderlik algılarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	p
Ödül Gücü	Kadın	89	2.51	0.81	0.528	.599
	Erkek	39	2.43	0.73		
Zorlayıcı Güç	Kadın	89	3.84	0.92	0.872	.385
	Erkek	39	3.69	0.89		
Yasal Güç	Kadın	89	2.25	0.79	-0.340	.734
	Erkek	39	2.31	0.87		
Uzmanlık Gücü	Kadın	89	2.18	0.86	-0.004	.997
	Erkek	39	2.18	0.89		
Karizmatik Güç	Kadın	89	2.33	0.84	0.017	.986
	Erkek	39	2.32	0.98		
Kibirli Liderlik	Kadın	89	4.02	0.89	0.301	.764
	Erkek	39	3.97	0.91		

Çizelge 4 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ve kibirli liderlik eğilimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Ortalama değerler incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının birbirine oldukça yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin yöneticilerin güç

kullanımı ve kibirli liderlik eğilimlerine ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyetten bağımsız biçimde benzer olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel özelliklerinden ziyade örgütsel deneyimlerinin ve yöneticilerle kurdukları etkileşim biçimlerinin algıları üzerinde daha etkili olduğu da literatürde vurgulanmaktadır (Tok, 2012).

2.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynaklarına ve Kibirli Liderlik Eğilimine İlişkin Algıları: Öğretmenlerin yaşlarına göre okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarına ve kibirli liderlik eğilimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Çizelge 5. Öğretmen algılarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

Değişken	F	p
Ödül Gücü	0.365	.779
Zorlayıcı Güç	1.976	.121
Yasal Güç	2.020	.115
Uzmanlık Gücü	4.057	.009*
Karizmatik Güç	3.360	.021*
Kibirli Liderlik	1.402	.246

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarına ve kibirli liderlik algılarına ilişkin farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç ve kibirli liderlik algılarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Bu bulgu, öğretmenlerin bu güç türlerine ilişkin algılarının yaş değişkeninden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna karşılık, uzmanlık gücü ($F = 4.06, p < .01$) ve karizmatik güç ($F = 3.36, p < .05$) algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Çizelge 5). Ulaşılan sonuç, öğretmenlerin yaş düzeylerine bağlı olarak yöneticilerin bilgi temelli ve kişisel çekiciliğe dayalı güç kullanımını farklı biçimlerde değerlendirebildiklerini öne çıkarmaktadır.

Yaş değişkenine göre bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, uzmanlık gücü algısı 24–34 yaş grubu ile 35–44 ve 55–64 yaş grupları arasında, karizmatik güç algısı ise 24–34 ile 55–64 yaş grupları arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama farklar dikkate alındığında, 24–34 yaş grubundaki öğretmenlerin uzmanlık ve karizmatik güç algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Çizelge 6). Bu durum, genç öğretmenlerin yöneticilerin bilgi, beceri ve kişisel özelliklerine dayalı güç kullanımını daha olumlu değerlendirme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Çizelge 6. Yaş gruplarına göre Tukey çoklu karşılaştırma sonuçları

Değişken	Grup	Grup	Ortalama Fark	p
Uzmanlık Gücü	24–34	35–44	0.629	.018
Uzmanlık Gücü	24–34	55–64	0.736	.011
Karizmatik Güç	24–34	55–64	0.734	.014

2.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynaklarına ve Kibirli Liderlik Eğilimine İlişkin Algıları: Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ve kibirli liderlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Çizelge 7 ve Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Öğrenim durumuna göre güç kaynakları ve kibirli liderlik ortalamaları

Değişken	Lisans (n=101) $\bar{X} \pm SS$	Lisansüstü (n=27) $\bar{X} \pm SS$
Ödül Güç	2.50 $\pm$ 0.80	2.39 $\pm$ 0.71
Zorlayıcı Güç	3.88 $\pm$ 0.92	3.49 $\pm$ 0.81
Yasal Güç	2.19 $\pm$ 0.77	2.56 $\pm$ 0.87
Uzmanlık Güç	2.11 $\pm$ 0.82	2.40 $\pm$ 0.96
Karizmatik Güç	2.28 $\pm$ 0.86	2.49 $\pm$ 0.93
Kibirli Liderlik	4.12 $\pm$ 0.81	3.56 $\pm$ 1.03

Öğrenim durumuna göre değişkenlere ilişkin ortalama puanlar incelendikten sonra, gruplar arasındaki farklılıkların anlamlılığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 8'de yer almaktadır.

Çizelge 8. Öğrenim durumuna göre bağımsız örneklem T-Testi sonuçları

Değişken	t	df	p
Yasal Güç	-2.179	126	.031*
Zorlayıcı Güç	2.013	126	.046*
Kibirli Liderlik	3.008	126	.003**

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre zorlayıcı güç ($t = 2.013$, $p < .05$) ve yasal güç ($t = -2.179$, $p < .05$) algıları açısından anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (bkz. Çizelge 8). Ayrıca kibirli liderlik algısı açısından da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 3.008$, $p < .01$). Buna karşılık ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç açısından öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Çizelge 7'de sunulan ortalama değerler dikkate alındığında, lisans düzeyindeki öğretmenlerin zorlayıcı güç ve kibirli liderlik algılarının daha yüksek olduğu; lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ise yasal güç algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyinin öğretmenlerin yönetsel uygulamalara ilişkin algılarını şekillendiren önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynaklarına ve Kibirli Liderlik Eğilimine İlişkin Algıları: Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel güç kaynakları ve kibirli liderlik algılarına ilişkin ortalama puanlar Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9. Mesleki kıdeme göre güç kaynakları ve kibirli liderlik ortalamaları

Değişken	1-10 yıl (n=19) $\bar{X} \pm SS$	11-20 yıl (n=43) $\bar{X} \pm SS$	21+ yıl (n=66) $\bar{X} \pm SS$
Ödül Güç	2.52 $\pm$ 0.80	2.56 $\pm$ 0.78	2.42 $\pm$ 0.79
Zorlayıcı Güç	3.49 $\pm$ 1.02	3.86 $\pm$ 0.81	3.85 $\pm$ 0.93
Yasal Güç	2.54 $\pm$ 0.82	2.31 $\pm$ 0.79	2.16 $\pm$ 0.80
Uzmanlık Güç	2.56 $\pm$ 1.00	2.16 $\pm$ 0.79	2.08 $\pm$ 0.84
Karizmatik Güç	2.67 $\pm$ 0.96	2.38 $\pm$ 0.81	2.19 $\pm$ 0.86
Kibirli Liderlik	3.71 $\pm$ 1.07	3.99 $\pm$ 0.86	4.10 $\pm$ 0.84

Mesleki kıdemlere göre değişkenlere ilişkin ortalama puanlar incelendikten sonra, gruplar arasındaki farklılıkların anlamlılığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Mesleki kıdeme göre ANOVA sonuçları

Değişken	F	p
Ödül Güç	0.457	.634
Zorlayıcı Güç	1.250	.290
Yasal Güç	1.736	.180
Uzmanlık Güç	2.368	.098
Karizmatik Güç	2.370	.098
Kibirli Liderlik	1.466	.235

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü, karizmatik güç ve kibirli liderlik algıları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$; bkz. Çizelge 10). Bu bulgu, incelenen değişkenlere ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

2.5. Öğretmenlerin Mevcut Yönetici İle Çalışma Sürelerine Göre Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynaklarına ve Kibirli Liderlik Eğilimine İlişkin Algıları: Öğretmenlerin mevcut yönetici ile çalışma sürelerine göre okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ve kibirli liderlik algılarının farklılaşp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11. *Mevcut yönetici ile çalışma süresine göre betimsel istatistikler*

Değişken	1-4 yıl (n=99) $\bar{X} \pm SS$	5-8 yıl (n=29) $\bar{X} \pm SS$
Ödül Güç	2.52 $\pm$ 0.77	2.34 $\pm$ 0.83
Zorlayıcı Güç	3.87 $\pm$ 0.88	3.55 $\pm$ 0.97
Yasal Güç	2.26 $\pm$ 0.78	2.29 $\pm$ 0.89
Uzmanlık Güç	2.14 $\pm$ 0.84	2.31 $\pm$ 0.91
Karizmatik Güç	2.30 $\pm$ 0.87	2.42 $\pm$ 0.90
Kibirli Liderlik	4.07 $\pm$ 0.88	3.79 $\pm$ 0.91

Mevcut yönetici ile çalışma süresine göre değişkenlere ilişkin ortalama puanlar incelendikten sonra, gruplar arasındaki farklılıkların anlamlılığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Çizelge 12'de sunulmuştur.

Çizelge 12. *Mevcut yönetici ile çalışma süresine göre bağımsız örneklem T-Testi sonuçları*

Değişken	t	p
Ödül Güç	1.116	.267
Zorlayıcı Güç	1.671	.097
Yasal Güç	-0.168	.867
Uzmanlık Güç	-0.953	.342
Karizmatik Güç	-0.646	.520
Kibirli Liderlik	1.490	.139

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mevcut yönetici ile çalışma sürelerine göre incelenen değişkenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$; bkz. Çizelge 12). Bu bulgu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin güç kaynaklarına ve kibirli liderlik eğilimlerine ilişkin algılarının mevcut yönetici ile çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarının Kibirli Liderlik Eğilimlerine Etkisi

Öğretmenlerin algıladığı güç kaynakları ile kibirli liderlik algısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Çizelge 13. *Güç kaynakları ile kibirli liderlik arasındaki Pearson korelasyon katsayıları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Ödül Gücü	1					
2. Zorlayıcı Güç	.082	1				
3. Yasal Güç	.416**	-.580**	1			
4. Uzmanlık Gücü	.263**	-.682**	.773**	1		
5. Karizmatik Güç	.303**	-.709**	.807**	.905**	1	
6. Kibirli Liderlik	.082	.815**	-.571**	-.675**	-.671**	1

$p < .01$

Çizelge 13'teki analiz sonuçlarına göre kibirli liderlik ile zorlayıcı güç arasında çok güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .815$, $p < .01$). Bu bulgu, yöneticilerin zorlayıcı güç kullanımının artmasının öğretmenler tarafından algılanan kibirli liderlik eğilimlerinin de artmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, yöneticilerin zorlayıcı güç kullanım düzeyi arttıkça öğretmenlerin kibirli liderlik algılarının da önemli ölçüde arttığını göstermektedir.

Buna karşılık kibirli liderlik ile yasal güç ($r = -.571$, $p < .01$), uzmanlık gücü ($r = -.675$, $p < .01$) ve karizmatik güç ($r = -.671$, $p < .01$) arasında orta ve yüksek düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yöneticilerin bilgiye, uzmanlığa ve karizmatik etkiye dayalı güç kullanımının arttıkça, öğretmenler tarafından algılanan kibirli liderlik düzeyinin azaldığını göstermektedir. Öte yandan ödül gücü ile kibirli liderlik arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir

ilişki tespit edilmemiştir ($r = .082, p > .05$). Bu durum, ödül temelli güç kullanımının kibirli liderlik algısı üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, zorlayıcı güce dayalı liderlik anlayışının kibirli liderlik ile güçlü biçimde ilişkili olduğu, buna karşılık uzmanlık, yasal ve karizmatik güç kaynaklarının kibirli liderlik algısını azaltıcı bir rol oynadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algıladığı örgütsel güç kaynaklarının kibirli liderlik algısını yordama düzeyini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 14'te yer almaktadır.

Çizelge 14. Örgütsel güç kaynaklarının kibirli liderlik eğilimini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	SH	B	t	p
Sabit	2.263	.415		5.452	.000
Ödül Gücü	.165	.070	.145	2.361	.020*
Zorlayıcı Güç	.567	.078	.577	7.256	.000***
Yasal Güç	-.130	.100	-.117	-1.300	.196
Uzmanlık Gücü	-.214	.122	-.207	-1.753	.082
Karizmatik Güç	-.024	.135	-.024	-.178	.859

Model: $R = .840, R^2 = .705, \text{Adj. } R^2 = .693, F(5,122) = 58.275, p < .001$

Bağımlı değişken: Kibirli Liderlik N = 128

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Analiz sonuçlarına göre kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F = 58.275, p < .001$). Modelin açıklayıcılık düzeyi incelendiğinde örgütsel güç kaynaklarının kibirli liderlik algısındaki varyansın %70.5'ini açıkladığı belirlenmiştir ($R^2 = .705$). Bu oran, modelin oldukça yüksek düzeyde açıklayıcı güce sahip olduğunu göstermektedir. Regresyon katsayıları incelendiğinde zorlayıcı gücün kibirli liderlik algısını güçlü ve pozitif yönde anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir ($\beta = .577, p < .001$). Bunun yanı sıra ödül gücünün de kibirli liderlik algısı üzerinde anlamlı, fakat görece daha zayıf bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($\beta = .145, p < .05$). Yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç değişkenlerinin ise kibirli liderlik algısını anlamlı düzeyde yordamadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bir başka deyişle bu güç değişkenlerinin kibirli liderlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı etkisi bulunmamaktadır. Bu bulgular, öğretmen algılarına göre zorlayıcı gücün kibirli liderlik eğiliminin en güçlü belirleyicisi olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu bulgu öğretmen algılarına göre yöneticilerin zorlayıcı güç kullanımının kibirli liderlik eğilimlerini artıran en güçlü örgütsel güç kaynağı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Buna paralel olarak, yöneticilerin yaptırım ve baskı temelli güç kullanımının artması, öğretmenler tarafından algılanan kibirli liderlik eğilimlerinin de artmasıyla ilişkili görünmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin algıları ile yöneticilerin kibirli liderlik eğilimine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri arasında en yüksek ortalamanın zorlayıcı güç boyutunda olduğunu göstermektedir. Buna karşılık ödül gücü, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç algılarının görece daha düşük düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışları yönlendirme sürecinde yaptırım ve baskı temelli güç kullanımını daha yoğun algıladıklarını göstermektedir. Alan yazında örgütlerde yöneticilerin zorlayıcı güç kullanımının belirli durumlarda daha görünür olabildiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Meydan ve Polat, 2010). Bu durum, örgütlerde gücün farklı merkezlerde yoğunlaşarak davranışları şekillendirebileceğini vurgulayan yaklaşımlarla da örtüşmektedir (Toprakçı,

2001). Dolayısıyla okul yöneticilerinin örgütsel düzeni sağlama, disiplin oluşturma ve kurallara uyumu sağlama sorumluluklarının zorlayıcı güç kullanımını artırabilmesiyle ilişkili olabilir. Ancak bazı çalışmalar yöneticilerin daha çok uzmanlık ve yasal güç kullandığını ortaya koymaktadır (Yukl ve Falbe, 1991). Bu farklılığın araştırmanın yapıldığı örgütsel bağlamdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kibirli liderlik eğilimine ilişkin algılarının görece yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kibirli liderlik literatüründe liderlerin sahip oldukları güç ve statünün zaman içerisinde aşırı özgüven, eleştiriye kapalılık ve risk alma eğilimi gibi davranışsal özellikleri artırabileceği ifade edilmektedir (Owen ve Davidson, 2009; Sadler-Smith, 2020). Benzer şekilde Altuntaş ve Aytaç (2025) tarafından okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin bazı yöneticilerde kibirlilik sendromuna işaret eden liderlik davranışları algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin karar süreçlerinde sahip oldukları yetki alanının genişliği ve örgütsel hiyerarşik yapı ile ilişkili olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ve kibirli liderlik eğilimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin yöneticilerin güç kullanımı ve liderlik davranışlarını değerlendirme süreçlerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir. Nitekim liderlik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Nartgün, Nartgün ve Arıcı, 2016; Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., ve van Engen, M. L., 2003). Bu durum öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarını değerlendirirken cinsiyetten çok yöneticilerle olan örgütsel etkileşim süreçlerini dikkate almaları ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bazı güç türlerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür. Özellikle uzmanlık gücü ve karizmatik güç algılarının yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki deneyim ve yaş düzeylerine bağlı olarak yöneticilerin bilgi temelli ve kişisel özelliklere dayalı güç kullanımını farklı biçimlerde değerlendirebildiklerini göstermektedir. Benzer biçimde liderlik algılarının yaş ve deneyim gibi demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşabileceğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Yukl, 2018; Akkaya, 2023). Bu durum öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça yöneticilerin liderlik davranışlarını daha farklı bir perspektiften değerlendirebilmeleri ile ilişkili olabilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin öğrenim durumuna göre yöneticilerin kullandıkları bazı güç türleri ve kibirli liderlik algılarının anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Lisans düzeyindeki öğretmenlerin zorlayıcı güç ve kibirli liderlik algılarının daha yüksek olması, bu grubun yöneticilerin otorite ve baskı temelli davranışlarını daha belirgin biçimde algıladığını düşündürmektedir. Bu durum, yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışan algıları ve örgütsel tutumlar üzerindeki etkisini vurgulayan bulgularla da uyumludur (Akyol Ekinci ve Toprakçı, 2023). Buna karşılık lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin yasal güç algılarının daha yüksek olması, bu grubun yöneticilerin resmi yetki kullanımını daha fazla benimsediğini veya daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, eğitim düzeyinin bireylerin örgütsel süreçleri değerlendirme biçimlerini etkilediğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Nitekim eğitim düzeyi arttıkça bireylerin bilişsel karmaşıklık düzeylerinin arttığı ve yönetsel davranışları daha çok boyutlu değerlendirebildikleri belirtilmektedir (Wiersema ve Bantel, 1992). Benzer şekilde, yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin örgütsel uygulamalara karşı daha eleştirel ve sorgulayıcı tutum geliştirdiği ifade edilmektedir (Ng ve Feldman, 2009). Ayrıca bazı çalışmalar, eğitim düzeyinin çalışanların güç kullanımına karşı tolerans düzeyini etkilediğini ve özellikle zorlayıcı güç kullanımına yönelik algıları farklılaştırdığını göstermektedir (Rahim, 1989). Bu bağlamda elde edilen bulgular, eğitim düzeyinin lider davranışlarının algılanmasında belirleyici bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre güç kaynakları ve kibirli liderlik algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, mesleki deneyimin tek başına yönetsel uygulamaların algılanmasında belirleyici olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu

bulgu, bazı çalışmalarda mesleki kıdemin liderlik algıları üzerinde sınırlı etkisi olduğunu gösteren araştırmalarla örtüşmektedir (Avolio, Walumbwa ve Weber, 2009). Bununla birlikte literatürde mesleki kıdemin algılar üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, deneyim süresi arttıkça bireylerin örgütsel olayları daha bütüncül değerlendirebildikleri ve lider davranışlarına ilişkin daha tutarlı algılar geliştirdikleri belirtilmektedir (Stogdill, 1974). Ayrıca kıdemli çalışanların örgütsel normları daha iyi içselleştirdikleri ve bu nedenle yöneticilerin davranışlarını daha sistematik biçimde değerlendirebildikleri ifade edilmektedir (Katz, 1974). Bu çalışmada anlamlı fark bulunmamakla birlikte ortalamalardaki eğilimler, mesleki kıdem arttıkça özellikle kibirli liderlik algısının yükseldiğini göstermektedir. Bu durum, uzun süreli gözlem ve deneyimin algısal farklılaşmaya zemin hazırlayabileceğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin mevcut yönetici ile çalışma sürelerine göre güç kaynakları ve kibirli liderlik algıları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, lider-izleyen ilişkilerinde sürenin tek başına belirleyici olmadığını, liderin sergilediği davranışların niteliğinin daha önemli olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, lider-üye etkileşimi (Leader-Member Exchange) kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, ilişkinin kalitesinin süreden daha belirleyici olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Bununla birlikte bazı araştırmalar, lider ile geçirilen sürenin artmasının karşılıklı güven, iletişim ve etkileşim düzeyini artırarak algıları etkileyebileceğini göstermektedir (Bauer ve Green, 1996). Bu çalışmada ortalama değerlerde gözlenen eğilimler, daha kısa süre birlikte çalışan öğretmenlerin zorlayıcı güç ve kibirli liderlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, yeni ilişkilerde belirsizlik düzeyinin yüksek olması ve yöneticinin otorite temelli davranışlarının daha dikkat çekici algılanması ile açıklanabilir. Zamanla gelişen etkileşim ve uyum süreçleri ise bu algıların dengelenmesine katkı sağlayabilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, demografik değişkenlerin yönetsel güç kullanımı ve kibirli liderlik algısı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu; ancak özellikle öğrenim düzeyinin bu algılar üzerinde daha belirgin bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bulgular, liderlik alan yazınında bireysel farklılıkların algılar üzerinde etkili olmakla birlikte, Day ve Antonakis'in (2012) lider davranışlarının ve örgütsel bağlamın daha belirleyici olduğunu ortaya koyan çalışması ile uyumluluk göstermektedir.

Araştırmada güç kaynakları ile kibirli liderlik arasındaki ilişkiler incelendiğinde zorlayıcı güç ile kibirli liderlik arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşılık yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç ile kibirli liderlik arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgular yöneticilerin yaptırım ve baskı temelli güç kullanımının artmasının öğretmenler tarafından algılanan kibirli liderlik eğilimlerinin de artmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Gücün lider davranışları üzerindeki psikolojik etkilerini inceleyen çalışmalar da güç kullanımının empatik duyarlılığın azalması ve aşırı özgüven gibi davranışsal değişimlerle ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Keltner, Gruenfeld ve Anderson, 2003; Magee ve Galinsky, 2008). Bu sonuç, yöneticilerin zorlayıcı güç kullanımının öğretmenler tarafından daha otoriter ve benmerkezci liderlik davranışları ile ilişkilendirilebilmesi ile açıklanabilir. Bununla birlikte bazı araştırmalar liderlerin uzmanlık ve karizmatik güç kullanımının çalışanlar üzerinde daha olumlu algılar oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Yukl ve Falbe, 1991). Bu farklılığın araştırmanın yapıldığı örgütsel bağlam ve liderlik kültürü ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen $r = .815$ düzeyindeki korelasyon katsayısı, zorlayıcı güç ile kibirli liderlik arasında oldukça güçlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Sosyal bilimlerde .70 ve üzerindeki korelasyon değerleri güçlü ilişki olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmada elde edilen bu bulgu, yöneticilerin zorlayıcı güç kullanımının öğretmenler tarafından algılanan kibirli liderlik eğilimleriyle oldukça güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yılmaz, Yıldız ve Koçyiğit (2024) tarafından akademisyenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da statü ve kurumsal konumlanma ile kibirlik eğilimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum eğitim örgütlerinde güç kullanım biçiminin liderlik davranışlarının algılanışını

önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. Öte yandan bu bulgu, liderlerin kullandıkları güç türünün yalnızca örgütsel süreçleri değil, aynı zamanda liderliğin psikolojik yönlerini de etkileyebileceğini göstermektedir.

Araştırmada yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre zorlayıcı gücün kibirli liderlik algısını anlamlı ve güçlü biçimde yordayan en önemli değişken olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ödül gücünün de kibirli liderlik algısı üzerinde anlamlı fakat daha sınırlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, ödül gücünün doğası gereği daha çok çalışan motivasyonu ve örgütsel bağlılık üzerinde etkili olan bir güç türü olmasıyla ilişkili olabilir. Zorlayıcı güçten farklı olarak ödül gücü, doğrudan kontrol ve baskı mekanizmalarına dayanmamakta, daha çok teşvik ve ödüllendirme yoluyla etki oluşturmaktadır. Bu nedenle ödül gücünün kibirli liderlik gibi benmerkezci ve güç odaklı liderlik eğilimleriyle ilişkisinin daha sınırlı düzeyde kalması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte ödül mekanizmalarının adil ve dengeli kullanılmaması durumunda liderin güç algısını pekiştirebileceği ve dolaylı olarak kibirli eğilimlerle ilişki kurabileceği de göz ardı edilmemelidir. Buna karşılık yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç değişkenlerinin kibirli liderlik algısını anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir. Modelin açıklayıcılık düzeyi incelendiğinde örgütsel güç kaynaklarının kibirli liderlik algısındaki varyansın %70.5'ini açıkladığı görülmektedir ($R^2 = .705$). Bu düzeyde yüksek bir açıklayıcılık oranı, okul yöneticilerinin kullandıkları güç türlerinin öğretmenler tarafından algılanan kibirli liderlik eğilimlerinin önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yöneticilerde algıladıkları kibirli liderlik eğilimlerinin büyük ölçüde yöneticilerin güç kullanım biçimleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğretmen algılarına göre yöneticilerin zorlayıcı güç kullanımının kibirli liderlik eğilimlerini artıran en güçlü örgütsel güç kaynağı olduğunu göstermektedir. Alan yazında liderlerin sahip oldukları gücün davranışlarını etkileyebileceğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Hayward ve Hambrick, 1997; Sadler-Smith, 2020). Bu bağlamda zorlayıcı güç kullanımının yöneticilerin karar süreçlerinde kontrol alanını genişleterek geri bildirim kanallarını sınırlayabileceği ve öğretmenler tarafından daha benmerkezci liderlik davranışlarıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular, örgütlerde güç kullanımının liderlik davranışlarının algılanışı üzerindeki etkisini açıklayan bazı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde de değerlendirilebilir. Öncelikle güç yaklaşım-engelleme kuramına göre bireyler güç kazandıklarında davranışsal eğilimlerinde önemli değişimler meydana gelebilmektedir. Bu kurama göre güç sahibi bireylerde aşırı özgüven, risk alma eğilimi ve empatik duyarlılığın azalması gibi davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Keltner, Gruenfeld ve Anderson, 2003). Bu durum liderlerin sahip oldukları gücü kullanma biçiminin liderlik davranışlarının algılanışını etkileyebileceğini göstermektedir. Araştırmada zorlayıcı güç ile kibirli liderlik arasında güçlü bir ilişki bulunması bu kuramsal yaklaşım ile uyumlu görünmektedir.

Örgütsel adalet açısından bakıldığında, çalışanlar yöneticileri yalnızca verdikleri kararların içeriğine göre değil, kararların alınma sürecinin ne kadar adil, şeffaf ve saygılı olduğuna göre de değerlendirmektedir (Greenberg, 1990). Zorlayıcı gücün yoğun olarak kullanıldığı örgütsel ortamlarda öğretmenler, yönetsel müdahaleleri görüşlerinin dikkate alınmadığı, denetim ve yaptırımın ön plana çıktığı uygulamalar olarak algılayabilir. Bu tür bir algı, yöneticinin kendisini örgütsel sürecin merkezine yerleştirdiği, eleştiriye kapalı davrandığı ve otoritesini karşılıklı etkileşim yerine tek yönlü biçimde dayattığı düşüncesini güçlendirebilir. Dolayısıyla zorlayıcı güç kullanımının öğretmenlerde yalnızca adaletsizlik algısı yaratmadığı, aynı zamanda yöneticinin benmerkezci ve üstünlük temelli bir liderlik anlayışına sahip olduğu yönündeki kibirli değerlendirmeleri de besleyebileceği söylenebilir. Nitekim bu araştırmada da zorlayıcı güç ile kibirli liderlik arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunması, zorlayıcı güç kullanımının öğretmenler tarafından benmerkezci liderlik özellikleriyle ilişkilendirildiğini desteklemektedir.

Sosyal değişim kuramı, örgütlerdeki ilişkilerin karşılıklılık (reciprocity) ve güven temelinde geliştiğini ve sürdürüldüğünü ileri sürmektedir (Blau, 1964). Bu kurama göre çalışanlar yöneticilerin

davranışlarına karşılık olarak benzer düzeyde tutum ve davranışlar geliştirme eğilimindedir. Yöneticilerin zorlayıcı güce dayalı uygulamalara daha fazla başvurmaları, çalışanların örgütsel ilişkileri karşılıklı etkileşimden ziyade tek yönlü bir kontrol mekanizması olarak algılamalarına yol açabilir. Bu durum karşılıklılık ilkesinin zayıflamasına ve çalışan-yönetici ilişkilerinde güven düzeyinin azalmasına neden olabilir. Güvenin zedelenmesi ve ilişkilerin tek yönlü hale gelmesi ise çalışanların yöneticileri daha mesafeli, kendisini merkezde konumlandıran ve karşı tarafın katkısını yeterince dikkate almayan bir lider olarak değerlendirmelerine yol açabilir. Bu bağlamda zorlayıcı güç kullanımının, sosyal değişim ilişkilerini zayıflatarak öğretmenlerin yöneticileri daha benmerkezci ve üstünlük temelli (kibirli) liderlik özellikleriyle ilişkilendirmelerine zemin hazırlayabileceği söylenebilir. Bu araştırmada elde edilen bulgular da zorlayıcı güç kullanımının kibirli liderlik algısını anlamlı ve güçlü biçimde yordadığını göstermekte olup, sosyal değişim süreçlerinin zayıflamasının liderlik algılarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır.

Psikolojik sözleşme kuramı, çalışanlar ile yöneticiler arasında yazılı olmayan karşılıklı beklentilerin bulunduğunu ve bu beklentilerin ihlal edilmesinin çalışan tutum ve algılarını önemli ölçüde etkilediğini ileri sürmektedir (Rousseau, 1995). Bu bağlamda öğretmenler, okul yöneticilerinden adil, destekleyici ve saygıya dayalı bir yönetim anlayışı beklemektedir. Ancak zorlayıcı gücün yoğun olarak kullanıldığı durumlarda bu beklentilerin karşılanmadığı ve psikolojik sözleşmenin ihlal edildiği algısı oluşabilir. Psikolojik sözleşme ihlali ise çalışanların yöneticileri kendi otoritesini ön planda tutan ve çalışanların ihtiyaçlarını yeterince dikkate almayan bireyler olarak değerlendirmelerine yol açabilir. Bu durum zorlayıcı güç kullanımının öğretmenler tarafından kibirli liderlik eğilimleriyle ilişkilendirilmesini açıklayabilir. Araştırma bulgularında zorlayıcı gücün kibirli liderlik algısı üzerinde en güçlü yordayıcı değişken olarak belirlenmesi, psikolojik sözleşme ihlali algısının liderin benmerkezci ve otorite odaklı değerlendirilmesinde önemli bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir.

Bu yönüyle araştırma, eğitim örgütlerinde güç kaynakları ile kibirli liderlik eğilimleri arasındaki ilişkinin anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin güç kullanım biçimleri ile liderlik eğilimlerine ilişkin öğretmen algılarının birbiriyle ilişkili biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bu araştırmanın kibirli liderlik eğilimini yalnızca örgütsel güç kaynakları bağlamında ele alması ve dönüşümcü liderlik, etik liderlik ve hizmetkâr liderlik gibi farklı liderlik yaklaşımlarını araştırma modeline dâhil etmemesi çalışmanın sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara yönelik öneriler:

1. Okul yöneticilerinin liderlik geliştirme programlarında güç kullanımının örgütsel ve psikolojik sonuçlarına yönelik farkındalık çalışmalarına yer verilebilir.
2. Eğitim örgütlerinde yöneticilerin zorlayıcı güç yerine uzmanlık ve karizmatik güç gibi daha yapıcı güç kaynaklarını kullanmalarını destekleyen yönetim yaklaşımlarının geliştirilmesi yararlı olabilir.
3. Öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre yönetsel güç kullanımına ilişkin algılarının farklılaştığı dikkate alınarak, okul yöneticileri farklı eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin beklenti ve değerlendirmelerini göz önünde bulunduran daha esnek ve kapsayıcı yönetim yaklaşımları geliştirebilir.
4. Okul yöneticileri, karar süreçlerinde öğretmen katılımını artıran demokratik ve paylaşımcı yönetim uygulamalarını geliştirebilir. Örneğin, öğretmenlerin yöneticilere yönelik görüş ve değerlendirmelerini güvenli bir şekilde ifade edebilecekleri mekanizmalar oluşturulabilir.
5. Okul yöneticilerine yönelik güç kullanım biçimleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi fark etmeye yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir. Özellikle liderlikte öz farkındalık,

eleştiriye açıklık ve etik karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimler, kibirli eğilimlerin önlenmesine katkı sağlayabilir.

6. Eğitim politikası yapıcılar açısından, okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi süreçlerinde yalnızca yönetsel beceriler değil, aynı zamanda liderlik tarzı, güç kullanımı ve kişilerarası etkileşim becerileri de dikkate alınıp, liderlik değerlendirme süreçlerine çok boyutlu ölçme araçları da dahil edilebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Gelecek araştırmalarda örgütsel güç kaynakları ile liderliğin karanlık yönleri arasındaki ilişkiler farklı eğitim kademelerinde ve farklı örneklem gruplarında incelenebilir.

2. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin güç kullanımına ilişkin algıları daha derinlemesine analiz edilebilir.

3. Gelecek araştırmalarda örgütsel adalet, psikolojik sözleşme ve lider-üye etkileşimi gibi değişkenlerin aracılık veya düzenleyici rolü incelenebilir.

4. Boylamsal araştırmalar yapılarak yöneticilerin güç kullanım biçimlerinin zaman içerisindeki değişimi ve bu değişimin kibirli liderlik eğilimlerine etkisi incelenebilir. Özellikle zorlayıcı güç ile kibirli liderlik arasındaki güçlü ilişkinin nedensel yönünü ortaya koymaya yönelik deneysel ya da yarı deneysel çalışmaların yapılması alanyazına önemli katkılar sunabilir.

5. Gelecek araştırmalarda dönüşümcü liderlik, etik liderlik ve hizmetkâr liderlik gibi farklı liderlik yaklaşımlarının örgütsel güç kullanımıyla birlikte ele alınması, kibirli liderliğin daha geniş bir kuramsal çerçevede değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

70

- Akkaya Altay, H. (2023). *Hubris sendromunun bazı demografik faktörlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Antalya Bilim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akyol Ekinci, Ş. ve Toprakçı, E. (2023). İlçe milli eğitim müdürlüğü yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul yöneticilerinin iş doyumu arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 65-86.
- Altuntaş, H. ve Aytaç, T. (2025). Okul yöneticilerinde hubris sendromu varlığına ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 102, 101-124. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1607144>
- Aslanargun, E. (2009). İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 277-298.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. Arkan Basım Yayım Dağıtım.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (10. bs.). Hatipoğlu Yayınları.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1538-1567. <https://doi.org/10.2307/257068>
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley & Sons.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Sage Publications.
- Çetin, M. O. (2009). Örgütlerde güç ve liderlik ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(1), 1-17.
- Çillik, A. ve Tok, T. N. (2023). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *E-International Journal of Educational Research*, 14(6), 236-251.

- Day, D. V., & Antonakis, J. (Eds.). (2012). *The nature of leadership* (2nd ed.). Sage Publications.
- Demir, C., Yılmaz, M. K. ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129–152.
- Doğan, H. & Tok, T. N. (2025). The relationships between administrator roles, their influencing tactics and teachers' trust in administrators, *E-International Journal of Pedagoggy*, 5(2), 65–84. <https://doi.org/10.7051/e-ijpa.157>
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569–591. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.569>
- Einarsen, S., Aasland, M. S., & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.002>
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1–14.
- French Jr, J. R. P., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). University of Michigan Press.
- Galinsky, A. D., Magee, J. C., Inesi, M. E., & Gruenfeld, D. H. (2006). Power and perspectives not taken. *Psychological Science*, 17(12), 1068–1074. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01824.x>
- Gencer, M., Tok, T. N., & Ordu, A. (2018). The Effect of power base games on organizational silence and organizational socialization. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1407–1423.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader–member exchange (LMX) theory. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Green, S. B. (1991). How many subjects does it take to do a regression analysis? *Multivariate Behavioral Research*, 26(3), 499–510. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2603_7
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399–432.
- Hayward, M. L. A., & Hambrick, D. C. (1997). Explaining the premiums paid for large acquisitions: Evidence of CEO hubris. *Administrative Science Quarterly*, 42(1), 103–127. <https://doi.org/10.2307/2393800>
- Howell, J. M., & Shamir, B. (2005). The role of followers in the charismatic leadership process. *Academy of Management Review*, 30(1), 96–112. <https://doi.org/10.5465/amr.2005.15281435>
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Kosalka, T. (2009). The bright and dark sides of leader traits: A review and theoretical extension of the leader trait paradigm. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 855–875. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.004>
- Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 52(5), 90–102.
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303–1314.
- Keltner, D. (2016). *The power paradox: How we gain and lose influence*. Penguin Press.
- Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, 110, 265–284. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.2.265>
- Keskin, O. ve Toprakçı, E. (2024). Okul yöneticilerinin genel öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre meta-analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 81–107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3938628>
- Kipnis, D. (1972). Does power corrupt? *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(1), 33–41. <https://doi.org/10.1037/h0033390>
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği* (10. bs.). Arıkan Yayınları.
- Kurban, C., ve Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1729–1745.
- Lunenburg, F. C., ve Ornstein, A. C. (2023). *Eğitim yönetimi: Kavramlar ve uygulamaları* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Magee, J. C., & Galinsky, A. D. (2008). Social hierarchy: The self-reinforcing nature of power and status. *Academy of Management Annals*, 2(1), 351–398. <https://doi.org/10.5465/19416520802211628>
- Magee, J. C., & Smith, P. K. (2013). The social distance theory of power. *Personality and Social Psychology Review*, 17(2), 158–186. <https://doi.org/10.1177/1088868312472732>
- Meydan, C. H. ve Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(4), 123–140.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Prentice-Hall.
- Nartgün, Ş. S., Nartgün, Z. ve Arıcı, U. D. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile otantik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1–26.
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2009). How broadly does education contribute to job performance? *Personnel Psychology*, 62(1), 89–134. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.01130.x>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Owen, D. (2008). Hubris syndrome. *Clinical Medicine*, 8(4), 428–432. <https://doi.org/10.7861/clinmedicine.8-4-428>
- Owen, D., & Davidson, J. (2009). Hubris syndrome: An acquired personality disorder? *Brain*, 132(5), 1396–1406. <https://doi.org/10.1093/brain/awp008>
- Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. (2007). The toxic triangle. Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 176–194. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.03.001>
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations*. Harvard Business School Press.
- Podsakoff, P. M., & Schriesheim, C. A. (1985). Field studies of French and Raven's bases of power: Critique, reanalysis, and suggestions for future research. *Psychological Bulletin*, 97(3), 387–411. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.387>
- Rahim, M. A. (1989). Relationships of leader power to compliance and satisfaction with supervision: Evidence from a national sample of managers. *Journal of Management*, 15(4), 545–556. <https://doi.org/10.1177/014920638901500404>
- Rosenthal, S. A., & Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 617–633. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.005>
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations*. Sage Publications.
- Sadler-Smith, E. (2020). *Hubristic leadership*. Sage Publications.
- Sadler-Smith, E., Akstinaite, V., Robinson, G., & Wray, T. (2017). Hubristic leadership. *Leadership*, 13(5), 525–548. <https://doi.org/10.1177/1742715016680666>
- San, B. Ç., ve Tok, T. N. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 355–370.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon* (8. bs.). Günay Ofset.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde liderlik*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education.
- Tok, T. N. (2012). Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in Turkey. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 381–403.
- Tok, T. N. (2013). Teachers' job satisfaction and organizational commitment in Turkey. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 4(2), 250–265.
- Tok, T. N., ve Bacak, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1135–1166.
- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 277–287.
- Uysal, Ş. A., ve Çelik, R. (2018). Sağlık meslek gruplarında hubris sendromu. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 103–118.
- Uysal, Ş., Çelik, R., ve Üngüren, E. (2025). Hubristik liderlik ölçeği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 16(45), 194–210. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.1268400>

- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. G. Roth & C. Wittich (Eds.), University of California Press.
- Wiersema, M. F., & Bantel, K. A. (1992). Top management team demography and corporate strategic change. *Academy of Management Journal*, 35(1), 91–121. <https://doi.org/10.2307/256474>
- Yılmaz, F., Yıldız, E., ve Koçyiğit, N. (2024). Hubris sendromu: Akademisyenler üzerine bir uygulama. *Tarsus Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 170–192. <https://doi.org/10.56400/tarsusiibfdergisi.1567272>
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. Ş. Çetin ve R. Baltacı (Çev., Eds.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yukl, G., & Falbe, C. M. (1991). Importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of Applied Psychology*, 76(3), 416–423. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.3.416>

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Conflict of Interest Declaration: *The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and/or publication of this article.*

Finansman Bilgileri: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Funding Information: *The authors have not received any financial support for the research, authorship and/or publication of this article.*

Etik Kurul Kararı: Çalışmanın yazarları olarak, özgün bir çalışma üretildiğini; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davranıldığını; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterildiğini ve bu kaynaklara kaynakçada yer verildiğini; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmadığını, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet edildiğini beyan ederiz. Araştırmanın etik kurul izni İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan alınmış olup, 08/04/2026 tarih ve 13224 sayılı yazı ile alınmıştır.

Ethics Declaration: *For this research, ethical permission was obtained from the decisions of İnönü University, Ethics Board dated 08/04/2026 and numbered 13224. We, as the authors of the study, have produced an original study; the preparation, data collection, analysis and that the principles and rules of scientific ethics have been complied with at all stages, including the presentation of information; this all data and information obtained within the scope of the study are cited and these sources are included in the bibliography that no changes have been made to the data used, that the study was conducted in accordance with the Committee on Publication Ethics (COPE) and declare that ethical duties and responsibilities are respected.*

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: *Araştırmanın probleminin alanyazın içindeki pozisyonu oluşturulurken kaynak taraması ile ilgili olarak "Gemini" adlı yapay zekâdan yararlanılmıştır.*

Declaration of Use of Artificial Intelligence: *When establishing the research problem's position within the literature, the artificial intelligence system named "Gemini" was utilized for the literature review.*