T.C
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

ZÜLAL ARKALTI GÜLTAKTI

DANIŞMAN: DOÇ. DR. FATİH BEKTAŞ

KİLİS
2020

ÖZET

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Zülal ARKALTI GÜLTAKTI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Danışman: Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ

Sayfa: 106 Yıl: 2020

Bu araştırma kapsamında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kilis ilindeki tüm okullarda görev yapan 2419 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmak hedeflendiği için örneklem seçme yoluna gidilmemiş ve toplamda 616 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak; "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve "Güç Türleri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programında, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson korelasyon katsayısı, basit regresyon ve çoklu regresyon analizleri aracılığı ile yapılmıştır.En yüksek ortalama bağlılık gücü boyutuna aittir. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. En yüksek ortalama öğretme süreci özerkliği alt boyutuna aittir. Öğretmenlerin algılarına göre özerklik düzeyleri cinsiyet, medeni durum, branş, görev yapılan öğretim kademesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda yapılan regresyon analizi sonuçları doğrultusunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmen özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Örgütsel güç, Özerklik, Öğretmen özerkliği, Güç kaynakları.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SOURCES OF AUTHORITY USED BY SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHER AUTONOMY ACCORDING TO THE PERCEPTIONS OF TEACHERS

Zülal ARKALTI GÜLTAKTI

Department of Educational Sciences

Kilis 7 Aralik University, Graduate Education Institute

Supervisor: Associate Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ

Page: 106 Year: 2020

This study aims to determine the relationship between the sources of authority used by school principals and teacher autonomy according to the perceptions of teachers.The study was carried out by using a relational screening model. The research population consists of2419 teachers employed in all public schools in Kilis province during the 2019-2020 academic year. Since the goal was to reach the entire research population, a sample group was not selected and data was collected from a total of 616 teachers. “Teacher Autonomy Scale” and “Power Types Scale” were used as the data collection tools of this study. The analysis of the data was implemented on SPSS program through the application of arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, one way variance analysis (ANOVA), Pearson correlation coefficient, simple regression and multiple regression analysis. It is in the highest average bond strength dimension. According to the perceptions of teachers, it was determined that the power sources used by school principals create a significant difference in terms of education level and gender.According to other conclusions of the study, it was observed that perceptions of teachers on autonomy were at a high level. The highest average is for the sub-dimension of autonomy during teaching process. According to the perceptions of teachers, it has been determined that the autonomy levels differ significantly based on the variables of gender, marital status, teaching branch and teaching level. There is a moderate positive and meaningful relation between the sources of authority used by school principals and teacher autonomy according to the perceptions of teachers. At the same time, according to the results of the regression analysis, it was determined that the sources of authority used by school principals are a significant precursor of teacher autonomy according to the perceptions of teachers.

Keywords: Organizational power, Autonomy, Teacher autonomy, Sources of authority.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tezimin hazırlık aşamalarında bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, fikir ve önerileriyle beni yönlendiren danışmanım Sayın Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezimin hazırlık aşamasında yardımlarını esirgemeyen hocalarım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim SARI'ya ve Sayın Arş. Gör. Ahmet KARAKAŞ'a teşekkür ederim.

Çocukluğumdan bugüne desteklerini her an hissettiğim, ne yaşarsam yaşayayım yoluma ışık tutan, böylesine güzel bir aileye sahip olduğum için gurur duyduğum, babam Remzi ARKALTI'ya, annem Şafak ARKALTI'ya ve bu dünyadaki diğer yarım ablam Hilal ARKALTI'ya fedakarlıkları ve destekleri için sonsuz minnet ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Varlığıyla hayatıma huzur katan, yaşadığım her zorlukta desteğini hissettiğim, bu süreçte sabırla yanımda olan ve beni motive eden, eşim Volkan GÜLTAKTI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, kullanmış olduğum tüm bilgiler ve yorumlar için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili bu beyanıma aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Zülal ARKALTI GÜLTAKTI

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **i**
ABSTRACT ..... **ii**
TEŞEKKÜR ..... **iii**
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ ..... **iv**
İÇİNDEKİLER ..... **v**
KISALTMALAR DİZİNİ ..... **xii**
GİRİŞ **1**
BİRİNCİ BÖLÜM:KAVRAMSAL ÇERÇEVE **7**
1.1. ÖZERKLİK **7**
1.1.1. Özerk Benlik Kuramı 7
1.1.2. Öğretmen Özerkliği 8
1.1.3. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri 10
1.1.3.1. Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi 12
1.1.3.2. Öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması 12
1.1.3.3 Öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları 12
1.1.4. Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi 13
1.1.5. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler 14
1.1.5.1. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri 14
1.1.5.2. Çalışma ortamının yapısı 14
1.1.5.3. Eğitim politikaları 14
1.1.6. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar 15
1.1.7. Öğretmen Özerkliğinin Verdiği Yetki ve Sorumluluklar 17
1.1.8. Öğretmen Özerkliği ile Öğrenen Özerkliği İlişkisi 19
1.2. ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARI **21**
1.2.1. Örgüt Kavramı 21
1.2.2. Güç Kavramı 23
1.2.3. Güç Kavramının Benzer Kavramlarla İlişkisi 24
1.2.3.1.Güç ve etki ilişkisi 24
1.2.3.2. Güç yetki ilişkisi 25
1.2.3.3. Güç ve otorite ilişkisi 26
1.2.4. Güç Temelleri Sınıflandırılması 27

1.2.4.1. Ödül gücü 28
1.2.4.2. Zorlayıcı güç 28
1.2.4.3. Meşru güç 29
1.2.4.4. Uzmanlık gücü 30
1.2.4.5. Karizma gücü 32
1.2.4.6. Bilgi ikna gücü 33
1.2.4.7. Geleneksel güç 34
1.2.5. Okullarda Güç Kullanımı 34
1.3. GÜÇ KAYNAKLARI İLE ÖZERKLİK İLİŞKİSİ 36
1.4. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 37
1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 37
1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 41
İKİNCİ BÖLÜM:YÖNTEM 44
2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ 44
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM 44
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 45
2.3.1. Demografik Bilgi Formu (DBF) 45
2.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği 45
2.3.3. Güç Kaynakları Ölçeği 46
2.4. VERİ ANALİZİ 47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:BULGULAR 49
3.1. ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN KULLANDIKLARI ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARINA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNE AİT BULGULAR 49
3.2. ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARININ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA AİT BULGULAR 49
3.2.1 Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular 50
3.2.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular 51

3.2.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular 52
3.2.4. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Branş Değişkenine İlişkin Bulgular 53
3.2.5. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular 54
3.3. ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BULGULAR 55
3.4. ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARININ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA AİT BULGULAR 56
3.4.1 Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular 56
3.4.2 Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular 57
3.4.3. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular 58
3.4.4. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Branş Değişkenine İlişkin Bulgular 58
3.4.5. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen Özerklik Boyutlarının Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular 59
3.5. ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ DURUMUNA AİT BULGULAR 61
3.6. ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARININ, ÖĞRETMENLERİ ÖZERKLİK DAVRANIŞLARININ YORDAYICISI OLMA DURUMUNA AİT BULGULAR 63
3.6.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının, Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Yordayıcısı Olma Durumuna Ait Bulgular ... 63
3.6.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının, Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Yordayıcısı Olma Durumuna Ait Bulgular ... 67
SONUÇ VE ÖNERİLER 85

KAYNAKLAR **93**
EKLER **101**
Ek.A.1.DEMOGRAFİK BİLGİLER 101
Ek.A.2.ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ 102
Ek.A.3 GÜÇ TÜRLERİ ÖLÇEĞİ 103
Ek.A.4. ARAŞTIRMA İZİNİ 104
Ek.A.5. ÖLÇEK İZİNLERİ 105
Ek.A.5.1. Öğretmen Özerkliği Ölçek İzni 105
Ek.A.5.1.Güç Türleri Ölçek İzni 105
ÖZGEÇMİŞ **106**

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgilerin dağılımı 44
Tablo 3.1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarına ilişkin görüşleri 49
Tablo 3.2. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları 50
Tablo 3.3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının medeni durum değişkenine ilişkin t-testi sonuçları 51
Tablo 3.4. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının eğitim durum değişkenine ilişkin t-testi sonuçları 52
Tablo 3.5. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının branş değişkenine ilişkin t-testi sonuçları 53
Tablo 3.6. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları 54
Tablo 3.7. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri 55
Tablo 3.8. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları 56
Tablo 3.9. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının medeni durum değişkenine ilişkin t-testi sonuçları 57
Tablo 3.10. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları 58
Tablo 3.11. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının branş değişkenine ilişkin t-testi sonuçları 59
Tablo 3.12. Öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam puanının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları 60
Tablo 3.13. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları 62

Tablo 3.14. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretme süreci özerkliği davranışını yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları 64
Tablo 3.15. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Öğretim Programı Özerkliği Davranışını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 65
Tablo 3.16. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Mesleki Gelişim Özerkliği Davranışını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 66
Tablo 3.17. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Mesleki İletişim Özerkliği Davranışını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 67
Tablo 3.18. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Ödül Gücünün Öğretmen Özerkliği Alt Boyut ve Toplam Özerklik Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları 68
Tablo 3.19. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı gücün öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam özerklik davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları 70
Tablo 3.20. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Karşılıklı Gücün Öğretmen Özerkliği Alt Boyut ve Toplam Özerklik Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları 72
Tablo 3.21. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücünün öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam özerklik davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları 74
Tablo 3.22. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücünün öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam özerklik davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları 77
Tablo 3.23. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücünün öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam özerklik davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları 79

Tablo 3.24. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Karizmatik Gücün Öğretmen Özerkliği Alt Boyut ve Toplam Özerklik Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları 82

KISALTMALAR DİZİNİ

EURYDICE	: Avrupa Eğitim Bilim Ağı(Education Information Network in the European Community)
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences)

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, araştırmaya konu olan önemli kavramların tanımlarınave araştırma içerisinde geçen kısaltmaların açıklamalarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

İnsanlık birçok alandaki uygulamalarda oldukça hızlı bir değişim yaşamaktadır (Can, 2002). Ekonomi, sosyo-kültürel hayat, siyasi alan, toplumsal düzenve teknolojide kesintisiz bir gelişim söz konusudur. Bu gelişmelere kurumların kayıtsız kalması ve mevcut yapılarını korumaya çalışması gerçekçi bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Dolayısıyla hiç bir yapı değişimi göz ardı ederek veya ona direnç göstererek varlığını devam ettiremez. Bu nedenle bütün yapılarda karşılaşılan değişim taleplerinin en üst seviyede yaşatılması gereklidir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta ise değişimin, yapının üyelerinin desteğiyle kontrollü bir şekilde gerçekleşmesidir (Özdemir, 2000). Çünkü değişim, sorunlara çözüm getirmekle birlikte yeni sorunların ortaya çıkmasına da neden olabilmektedir (Tüz, 2004). Ayrıca değişim ileriye doğru yaşanabileceği gibi geriye doğru da yaşanabilir (Tezcan, 1984).

Değişim ve gelişim yaşayan dünyamızda bireylerin davranışlarını değiştirmek ve bu değişimi kalıcı hale getirebilmek, çağın beklentilerine ayak uydurmalarını, araştırma, sorgulama becerisi kazanmalarını ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak yalnızca eğitimle mümkün olabilmektedir. Ekonomi, siyaset ve sosyokültürel alandaki gelişmeler karşısında en duyarlı sistemlerden birisinin de eğitim sistemi olması nedeniyle eğitim kurumlarının değişim ve dönüşüme ayak uydurması zorunlu hale gelmiştir. Buna karşın ülkemizdeki eğitim sisteminin ve eğitim kurumlarının bahsedilen anlamda bir değişime ayak uydurduğunu söylemek oldukça zordur. Çünkü ülkemizde okullara adeta bir imalathane gözüyle bakılmakta, okullar diğer sistemlerin ihtiyaçlarını karşılayan bir araç olarak görülmektedir (Anıl, 2009).

Dünyada her alanda etkisini gösteren değişim ve dönüşüm süreci öğretmenlik mesleğini de etkilemiştir. Öğretmenlik mesleği son dönemlerde oldukça değişmiş ve öğretmenlere verilen sorumluluklar bu doğrultuda artmıştır. Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları onların eğitim-öğretim süreçlerinde daha fazla söz söylemeleri ve özerk hareket

etmeleri ile sağlanabilecektir (Desurmont, Forsthuber & Oberheidt 2008). Bu değişimlerin getirdiği korku öğretmen özerkliğinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Çünkü bilinen rutin şeyleri yapmak her zaman için daha güvenli ve kolay gelmektedir (Ramos, 2006). Özerklik kavramı Oxford sözlüğünde "dış kontrol ve etkiden bağımsız" olarak tanımlanmaktadır (URL-1, 2019). Öğretmen özerkliği ise öğretmenin; okul politikaları belirlenirken söz hakkı alması (Friedman, 1999), eğitim-öğretim sürecinin belirli boyutlarında kontrol sahibi olduklarına inanmaları (Short, 1992), program uygulayıcılığıyla birlikte programı oluşturan olmaları (Castle, 2004), öğrenci başarılarını bağımsız olarak değerlendirebilmeleri (Ingersoll, 2007) anlamına gelmektedir.

Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini gerçekleştirirken belirli bir yetkiye ve özgürlüğe sahip olmaları anlamına gelen öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenin sorumluluğunun artması sonucunu da doğurmaktadır (Ayral vd., 2014). Bu anlamda öğretmenin özerk olması onun eğitim-öğretim faaliyetlerinde sorumsuz olması anlamına gelmemektedir (Anderson, 1987). Ülkemizde ise öğretmenlerin sorumlu olmalarına karşın tam anlamda özerk olduklarını söylemek mümkün değildir. Ülkemizdeki öğretmenler zorunlu öğretim programı içeriğinin belirlenmesi, ders kitaplarının seçimi, öğrencileri değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve okul bütçesinin kullanımı konularında hiçbir anlamda özerk değildirler. Öğretim yöntemlerinin seçimi konusunda ise kısmi düzeyde bir özerkliğe sahiptirler (Çolak, 2016). Ancak; unutulmamalıdır ki öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için onlara gerekli yetkiler verilmeli ve serbestlik alanları tanınmalıdır (Ayral vd., 2014). Öğretimin kaliteli olmasıyla birlikte öğretmenin kalitesi de öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Ingersoll, 2007). Dolayısıyla öğretmenin özerk olabilmesi için bir takım vasıfları da taşıması gerekmektedir (Steh & Pozarnik, 2005; Bustingorry, 2008).

Örgütsel yapı olarak eğitim kurumları sürekli olarak iyileşme ve bu doğrultuda gelişme yolunda değişime uyum çabası içerisindedirler. Örgüt liderleri ve yöneticileri bilinçli ve insan odaklı bir yönetim politikası benimseyerek, hizmeti doğrudan gerçekleştiren çalışanın örgütsel bağlılığını, iş tatmini vemotivasyonunu arttırmada önemli görev ve sorumluluklar taşımaktadırlar (Pelit ve Pelit, 2014). Bu görev ve sorumluluğun doğru kullanımı aynı zamanda örgütün amaçlarına ulaşması için de önemlidir.

Son yıllarda örgüt ve yönetim kuramcıları güç, örgütsel güç ve örgütsel güç kaynaklarının eğitim örgütlerindeki yansımaları üzerine dikkat çekmeye başlamışlardır (Hoy & Miskel, 2010). Eğitim örgütlerinde yaşanan değişimlerin etkisi olarak eğitim sisteminin en küçük ögesi olan okulların yönetimsel yapılarını ve buna bağlı olarak da yöneticilerin kullandıkları örgütsel gücün ve kaynakların eğitim sistemini etkileyen önemli bir faktör olduğu gösterilmektedir (Bursalıoğlu, 2011). Eğitim faaliyetlerinin yürütülmesindeki birincil karar vericiler olan okul yöneticilerinin etkilerinin bu açıdan oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim kurumları yöneticilerinin öğretmenler açısından özerklik kavramını ve bu kavrama daha geniş perspektiften yaklaşmaları, okulları daha ileri seviyelere taşımanın önemli bir faktörüdür (Strong, 2012). Sparks'a göre (2012) eğitim kurumları yöneticilerinin güven ortamı oluşturması ve destekleyici tavırlar sergilemesi, öğretmenlerin çalışma hayatında özerk hareket edebilmelerini sağlamaktadır.

Eğitim sistemi bünyesinde özerkliğin söz konusu olabilmesi için öncelikle liyakat sahibi alanına yetkin eğitim yöneticilerinin olması gereklidir. Bu sayede uygulamış oldukları yönetim teknikleri ile eğitimin ana paydaşlarından olan öğretmenlerin daha nitelikli eğitim öğretim süreci yürütmesi, pozitif ilişkiler etrafında okul kültürüne katkı sağlaması ve daha iyi bir okul iklimine sahip olunması mümkün olacaktır (TEDMEM, 2015).

Bu çalışmayla ülkemizde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliğinin nasıl bir ilişki içinde olduğu saptanmaya çalışılacaktır. Okullarda iyi bir eğitim planlaması yapılıp, etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen özerkliği ve yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları büyük önem taşımaktadır. Bu iki kavram birbirini desteklediği gibi bazı durumlarda birbirleri için sorun teşkil edebilmektedir. Birbiriyle kaçınılmaz bir etkileşimi olan bu iki kavramın ilişkisi de okulların eğitim düzeyi üzerinde önemli bir etkide bulunmaktadır. Yapılan literatür taramasında okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilgili (Bulut, 2019; Karakaş, 2018; Özhan, 2016; Cömert, 2014; Lunenburg, 2012; Sağ, 2010; Aslanargun, 2009; Liu ve Fang, 2006; Somech ve Drach-Zahavy, 2002) birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmen özerkliği ile ilgili de (Ayral vd., 2014; Güvenç, 2011; Karabacak, 2014; Pearson ve

Moomaw, 2005; Özgüngör, 2003; Webb, 2002; Friedman, 1999; Little, 1995 ve Anderson, 1987) birçok araştırma yapılmıştır. Ancak okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların az olması dikkat çekmektedir. Eğitim sisteminin işleyişine katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırma, alanyazındaki boşluğu doldurması yönüyle önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okullarda hali hazırda görev yapan 616 öğretmenin algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemekamaçlanmışve bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları nelerdir?
2. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branşve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışları hangi düzeydedir?
4. Öğretmen algılarına göre özerklik davranışları; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branşve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmen özerkliğini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin bilimsel sınırlar dahilinde, bireysel inisiyatif alabilme olanakları olarak tanımlanan özerklik 1980'e kadar genellikle mesleki bir yaklaşım dahilinde incelemeye tabi tutulmuştur. Bu yaklaşımdan elde edilen bulgularla özerkliğin sağlanamadığı durumlarda öğretmenlerin kurum içerisinden soyutlanmaları, diğer öğretmenlerle ortak hareket edebilme niteliklerini kaybetmeleri, fevri hareketlerde bulunmaları, değişime ve reformlara kapalı olmaları vb. gibi durumların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bu yüzden

1980’den sonra özerklik kavramının önemi anlaşılıp, farklı disiplinlerin de dahil olmasıyla daha geniş bir perspektifte incelemeye tabi tutulmuştur (Bümen, 2019). Öğretmenlerin özerkliğinin uzun vadede varlığını sürdürebildiği durumlarda ise eğitim sürecinin parçası olan tüm bireylerin somut ve pozitif değişimler yaşadığı görülmektedir (Polet vd., 2019).

Eğitim örgütlerinin, toplumu yönlendiren önemli bir unsur olması dolayısıyla eğitim kurumları yöneticilerinin, yönetim faaliyetlerini etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları örgütün amaçlarına ulaşma noktasında önemlidir. Belirli bir grubu ya da toplumu istenilen davranışları yapmaya yönlendiren güç kavramı, özellikle yöneticiler tarafından kullanılırken öğretmenlerin özerklik davranışlarını desteklemesi eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin tabi oldukları teknik mekanizmalar, okul idaresinin davranışları, uygulamaları ve yönetim biçimi öğretmenlerin özerkliklerini etkilemektedir. Dolayısıyla okul idaresinden sorumlu bulunan kişilerin uygulamakla yükümlü olduğu kurallar, öğretmenlerin özerkliğini de doğrudan şekillendirmektedir. Bu yüzden söz konusu uygulamalar, kurallar ve yönetmelikler bütününün öğretmenin özerkliğini destekleyecek nitelikte ve yeterlilikte olması son derece önem arz etmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017).

Bu araştırma güç kaynakları ile öğretmen özerkliği kavramını, söz konusu kavramlar arasındaki ilişkiyi mevcut literatür doğrultusunda ortaya koyması, çalışmanın amacına yönelik farkındalık oluşturulması ve bu çalışma aracılığıyla eğitim örgütleri yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecine katkı sunması açısından önemlidir. Aynı zamanda okullar özelinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli işleyişi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın başka bir önemi ise öğretmenlerde özerklik konusu eğitim yönetimi alanında yeni inceleme alanları arasında bulunmaktadır. Türkiye’de benzer çalışmalar son yıllarda bir miktar artış gösterse de yeterli düzeyde değildir. Güç kaynakları konusunda yerli literatür de oldukça fazla çalışma yer almaktadır. Ancak yerli literatürde öğretmen özerkliği ve güç kaynaklarının birlikte değerlendirildiği çalışmalar incelenmemiştir. Dolayısıyla mevcut çalışma bu yönüyle literatüre katkı sunmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, ölçek çalışmasının uygulandığı Kilis ili merkez ve ilçelerinde (Musabeyli, Polateli, Elbeyli) bulunan tüm okullarda 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Araştırma bulguları "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ve "Güç Türleri Ölçeği" verileri ile sınırlıdır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Ancak araştırma kapsamında gönüllülük esasına bağlı olarak evrenin tamamı olan 2419 öğretmene ulaşılamaması ve 616 öğretmenden veri toplanması araştırmamızın sınırlılığıdır.

Tanımlar

Özerklik: Özerklik, karar alabilme ve aldığı kararı uygulayabilme özgürlüğüdür (Piaget, 1932).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin çalışma koşullarını ve kişisel olarak kendilerini kontrol edebilme yetkisine sahip olmalarıdır (Pearson & Moomaw, 2005).

Güç: Kişilerin davranış şekillerini etkileyebilme, olayların yönünü değiştirebilme, insanların farklı durum ve şartlarda asla yapmayacakları şeyleri yapmalarını sağlayabilecek yeteneğe sahip olmak demektir (Pfeffer, 1992).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. ÖZERKLİK

Özerklik; bireyin şahsına ait seçimlerde bulunabilmesiyle beraber, seçimlerini uygulayabilme özgürlüğüne sahip olması manasına gelebilmektedir (Kabaalioğlu ve Yıldırım, 1995). Psikolojik anlamda özerklik; sübjektif özgüven, işlevsel özerklik ve duygusal özerklik olmak suretiyle üç farklı açıdan incelenmiştir. Sübjektif özgüven kişinin kendi kararlarına güvenmesi, kendine inanması; işlevsel özerklik, kişinin karşı karşıya kaldığı problemlerin üstesinden gelebilme gücü; duygusal özerklik ise kişinin gösterdiği davranışlarda başkalarından alınacak izine ihtiyaç duymaması olarak tanımlanmıştır (Şahin, Ulusoy ve Şahin, 1993). Özerklik kavramı, kişilerin kendilerini alakadar eden konularda karar alabilmeleri ve aldıkları kararları uygulayabilme erdemine sahip olmaları anlamına gelmektedir (Karabacak, 2014). Özerklik sahibi insan zekice karar alma yeteneğine sahiptir, olumsuz etkenlerden uzak durduğu gibi ihtiyaçlarını giderebilmek amacıyla süreçleri düzenler, kurallarını kendisi oluşturur ve bu kurallara uyma konusunda iç denetim sağlar (Özdoğan, 1997).

Özerklik duygusu bireyde erken yaşlarda başlamaktadır. Çocuklar belli bir yaşa geldiklerinden itibaren içerisinde bulundukları toplumda neyin doğru, neyin yanlış olarak kabul görüldüğünü ayırt edebilir ve bu doğrultuda davranışlarını yönlendirir. Ayrıca davranışlarından sorumlu olduğunu da kavrar. Çünkü özerk olmak, her istediğini yapabilmek anlamına da gelmemektedir. İlk akla gelen haliyle özgürlüğü çağrıştırsa da literatürde özerklik tam manasıyla özgürlük anlamını karşılamamaktadır. Bireyin sosyal bir varlık olması nedeniyle yapmış olduğu davranışların yalnızca kendisini değil, yaşadığı çevreyi de etkiliyor olmasıdır. Özerklik, karar alabilme ve aldığı kararı uygulayabilme özgürlüğüdür (Piaget, 1932).

1.1.1. Özerk Benlik Kuramı

Özerkliği psikolojik manada kavrayabilmek için Özerk Benlik Yönetimi Kuramı'nı incelemek gerekmektedir. Özerk benlik kuramına göre farklı toplumlarda yaşayan bireylerin içerisinde bulundukları toplumlara özgü karşılanması gereken bir takım

psikolojik ihtiyaçları bulunmaktadır. Kişinin sağlıklı gelişebilmesi için bu ihtiyaçların giderilmesi zorunluluktur. Aksi takdirde bireyin psikolojik sağlığında bozulmalar meydana gelebilmektedir (Kocayörük, 2012). Kuramdaki psikolojik ihtiyaçlar üç temel başlık altında incelenmiştir. Bunlar; özerklik gereksinimi, yetkinlik gereksinimi ve başkalarıyla sosyal iletişim gereksinimleridir. Özerklik ihtiyacı, bireyin eylemlerinde yönlendirildiği ya da eylemlerinin kontrol edildiği durumlar yerine, eylemlerinde kendi karalarını kendisinin verebildiğini hissetmesidir. Yetkinlik ihtiyacı, bireyi karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilmesi için kendisini yeterli hissetmesidir. Başka insanlarla sosyal iletişim gereksinimi ise bireyin doyum verici ve destekleyici sosyal iletişimlere duyduğu gereksinimle ve bu ilişkilere sahip olduğunu hissetmesi ile alakalıdır (Kowal & Fortier, 1999).

Özerk benlik kuramcıları bireyin; benlik gelişimi için ihtiyaçlarını giderme, hedeflerini saptama hususunda var olan kuvvetinin ve kısıtlılıklarının fakına varması gerekliliğini savunmaktadırlar. Öte yandan karar verme noktasında, mevcut durumun ihtiyaçlarını anlamak ve var olan ihtimaller içerisinden en makbulünü tercih etmek adına "seçme hakkı" olduğunu da düşünmektedirler. Dolayısıyla "kendi isteklerinin farkında olmak" ve davranışlarında "seçme hakkı" olduğunu hissetmek özerk karar vermenin uzanımları olarak tanımlanmaktadır (Ryan & Deci, 2000). Kurama göre özerklik; insanlar için doğuştan gelen bir ihtiyaçtır. Kişiler bu gereksinimleri giderirken kendilerini yeterli hissetmeli ve davranışlarının neticelerinin sorumluluğunu alabilmelidirler (Deci & Ryan, 1985). Birey eylemlerini kendi arzusu doğrultusunda gerçekleştiriyor ve bu eylemlerini kendi başına onaylayabiliyorsa özerk olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla kişi davranışlarını benimserve davranışlarının sonuçları doğrultusunda sorumluluk alabilir (Ryan & Deci, 2000).

1.1.2. Öğretmen Özerkliği

Eğitim-öğretim boyunca öğretmenlerin yönetimsel alanda ve mesleki mesailerini gerçekleştirirken sahip oldukları özgürlük alanını açıklamak maksadıyla öğretmen özerkliği kavramı kullanılmaktadır (Öztürk, 2011). Öğretmen özerkliği; öğretmenlerin meslekleriyle alakalı hususlarda karar verme özgürlüğüne sahip olması, eğitimin uygulanması dışında planlama ve yönetim oluşumlarına da katılması olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan eğitim-öğretim oluşumunun takip edilmesi

vedeğerlendirilmesi alanlarında da öğretmenlerin söz sahibi olması manasına gelmektedir (Ayral vd., 2014).

Öğretmen özerkliği hususunda gerçekleştirilen araştırmalarda özerkliğin özünden kopmadan, araştırmacılar kendi araştırmalarına paralel olarak öğretmen özerkliği kavramını tanımlamışlardır. İlk etapta öğretmen özerkliğinin tanımını yapan Little (1995) öğretmen özerkliğini; sorumluluk, kontrol, yeterlilik ve özgürlük kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Ona göre öğretmen özerkliği; öğretmenlerin kendi kimlikleri ile ortasında yer aldıkları öğretim mesailerine hâkim olabilme yeterliliğidir.Özerk öğretmenler programın uygulayıcısı olduğu kadar aynı zamanda programı oluşturanlardır (Castle, 2004). Öğretmenlerin, eğitim mesailerinin her kademesinde özerk olmaları yalnızca yetki verilmesiyle alakalı değil, öğretmenlerin verilen bu yetkileri kullanabilecek mesleki bilgi ve donanımlara sahip olmaları ile mümkündür (Bustingorry, 2008). Bu tanımlardan çıkarılabilecek en genel sonuç; öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde ve değerlendirme aşamasında sorumlulukları ölçüsünde yetki verilmesinin gerekli olduğudur. Çünkü birçok ülkede, düzeyi farklı olmakla birlikte öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sorunlardan bir tanesi kendilerine yetki verilmeden sorumluluk yüklenmesidir. Bu anlamda Webb (2002) öğretmenlerin hiçbir yetkilerinin olmadıkları durumlara karşı dahi sorumlu tutulabildiklerini söylemektedir.

Eğitim öğretim oluşumunun en etken unsuru ve en büyük sorumlusu öğretmenlerdir. Yine debütün bu aktiflik ve sorumluluğa rağmen eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde ve uygulamasında öğretmenlerin yetkileri oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin sorumlulukları ölçüsünde yetkileri arttırıldığında ve okullarında serbest çalışma koşulları gerçekleştirildiğinde, eğitim öğretim süreci daha kaliteli hale gelecektir (Ingersoll, 2007). Yetkileri çoğaltılan ve serbest çalışma koşulları sağlanan öğretmen karar verme özgürlüğüne kavuşacak, mesleğinde önemli biri olduğunun farkına varacak ve kendisini mesleğinde profesyonel olarak görmeye başlayacaktır (Çolak, 2016). Bununla beraber öğretmen özerkliğiyle öğretmenlere oldukça kapsamlı bir yetki alanının verilmesi gerektiği öngörülse de burada bahsi geçen yetki sınırsız yetki ve serbestlik değildir. Öğretmenlerin gerek programın planlanması gerekse uygulanması aşamasında olsun, okul seviyesinde ve ulusal düzeyde uyması gereken ilke ve kurallar olmak zorundadır. Öğretmenler mesleki faaliyetlerinde bu çerçevede sınırsız

tutulmalı ve faaliyetlerini diğer öğretmen arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde sürdürmelidir. Bu anlamda literatürde bilhassa iki konu dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi sorumluluk ikincisi ise öğretmenler arası işbirliğidir. Öğretmen özerkliği öğretmeni mesleki faaliyetlerinde tek başına kalmasına sebep olacak, öğretmen arkadaşları ve okul yönetimiyle işbirliğinden uzaklaştıracak bir bağımsızlık olarak görülmemelidir (Pearson & Moomaw, 2005).

1.1.3. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar öğretmen özerkliğinin çeşitli fonksiyonlarını ortaya koymaktadır. Bunlar; eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, öğretmenlerin yeni öğretim metotlarını kullanmaları, öğretmenlik mesleğinin uzmanlık mesleği olarak anılması, öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları açısından önemlidir.

Kaliteli bir eğitim gerçekleşmesi için öğretmenlerin sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmeleri önem arz etmektedir. Eğitimin geliştirilmesinde önemli bir görevi üstlenen öğretmenlerin üzerlerine düşen rol ve sorumlulukları gerçekleştirebilmeleri için çalışma şartları oldukça önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yetki ve etki alanlarının genişletilmesi, farkı metot ve uygulamaları destekleyen serbest bir çalışma ortamının oluşturulması gerekmektedir (Friedman, 1999; Ingersoll, 2007). Zira bütün meslek alanlarında çalışanlara; yönetimde, karar alma, uygulamada daha fazla yetki ve özgürlük verilmesi çalışma ortamını ve mesleklerin alanlarına dönük üretimi olumlu olarak etkilemektedir (Friedman, 1999).

Bugün öğretmenlerden beklenen; öğrencilerin bağımsız karar alabilecekleri, kendi bilgi ve fikirleri doğrultusunda yaratıcı öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Öğretmenler tüm öğrencilerinin öğretimden beklentisini bilmeli ve buna göre öğrenme ortamını çeşitlendirmelidir (Castle, 2004). Bu sebeple öğretmenlerin yetkilerinin azaltılmasından ziyade rahat hareket edebilecekleri alanlara ve yetkilere gereksinimleri bulunmaktadır (Lamb, 2000). Bir alanda uzman olabilmek için o alanın gerektirdiği faaliyetlerde karar alma ve uygulama sürecinde söz sahibi olmak gereklidir (Ingersoll, 2007). Öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir meslek olmasına karşın doktorluk, avukatlık veya akademisyenlik mesleklerinde olduğu gibi özerklik alanına sahip değildir. Örneğin; doktor hastasının ne yapması gerektiğine karar verebiliyorsa öğretmenler de

öğrencilerinin yapması gerekenlere karar verebilmelidir (Pearson & Moomaw, 2005). Öğretmenlik mesleğine teknisyen öğretmen ve uzman öğretmen olmak üzere yaklaşan iki bakış açısı vardır. Öğretmenlerin teknisyen olarak görüldüğü yaklaşıma göre; öğretmenler, genel otorite tarafından belirlenen öğretim faaliyetlerini uygulama görevindedirler. Bu nedenle öğretmenler özerkliğe gereksinim duymamaktadır. Öğretmenleri uzman olarak gören yaklaşıma göre ise de öğretmenin rolü uygulayıcı olmaktan da ötedir. Öğretmenler meslekleri ile ilgili konuların her aşamasında gerçek anlamda söz sahibidirler. Bunun için öğretmenlerin oldukça geniş bir özerklik alanına ihtiyaçları vardır (Webb, 2002).

Öğretmenlere çalışma alanlarında sağlanan özerklik onların çalışma kalitesiyle doğrudan ilişki içerisindedir. Öğretmenler kendi şahsi kararlarını derslerine yansıtma, mesleğiyle ilgili konularda yetki kullanma ve sorumluluk üstlenme noktasında kendilerinin özerk olduklarını bildiklerinde yüksek motivasyon ve iş doyumu gibi duygulara sahip olmaktadırlar. Buna karşılık özerk çalışma ortamının olmaması, aşırı denetim ve kontrol gibi baskıcı tutumlar öğretmenlerin mesleklerini terk etme sonuçlarını dahi ortaya çıkarmaktadır (Pearson & Hall, 1993).

Özerkliğin asıl faktörü öğretmenlerin kendilerini özgür hissetmeleridir. Öğretimin hedeflenen başarıya ulaşabilmesinin ön şartı özerkliktir (Short, 1994). Öğretmen özerk olduğunda sorumluluğu artmakta, görev alanı genişlemekte ve mesleki gelişimi açısından devamlılığı sağlanmaktadır. Öğretmene sağlanan özerklik olanakları ile öğrencilerin başarısı arasında güçlü bir ilişki var olmaktadır Öğretmenin özerk olması öğrencilerin başarısına da olumlu etkiler göstermektedir (Ayral vd., 2014).

Öğretmen özerkliği sağlanarak, öğretmenlerin yeterliliklerini eğitim öğretim sürecinde daha profesyonelce kullanmaları sağlanabilir. Bu manada öğretmen özerkliğinin işlevsel olabilmesi için öğretmenlerin mesleki konularda yeterlilik sahibi olmaları gerekmektedir. Zira mesleki yeterliliğe sahip olmayan öğretmene verilen özerklik kullanılamayacak ya da istenmeyen sonuçlar doğurabilecektir. Bu hususta yapılması gereken ise öğretmenlere özerklik verilmeden evvel gerekli donanımların, göreve başlamadan önce ve hizmet içi eğitimlerle kazandırılmasıdır. Öğretmene özerklik sağlandığı ölçüde öğrencilerinin başarılı olması beklenmelidir (Çolak, 2016).

1.1.3.1. Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi

Eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların merkezi olan öğretmenin, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için kendilerine sağlanan çalışma ortamlarının önemi büyüktür (Friedman, 1999). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi açısından öğretmenin güçlendirilmesinin altı ana unsurlarından biri de özerklik kavramıdır (Short, 1994). Özerklik seviyesi yüksek olan öğretmenler, değişen ve gelişen durumlar karışında kararlar alabilir, etkinlikleri planlayabilir ve çalışma süreçlerini düzenleyebilmektedirler (Friedman, 1999).

EURYDİCE (2008)'de gerçekleştirilen bir araştırmada, okulların eğitim ve öğretimin geliştirilmesi amacıyla yürüttükleri politikalarda öğretmen özerkliği kavramı oldukça önem taşımaktadır. Öğretmen özerkliği kavramı son dönemlerde kendisinden sıkça bahsettirmektedir. OECD aracılığıyla gerçekleştirilen PISA araştırmalarında öğretmen özerkliği, eğitimde kaliteyi etkileyen etmenler arasında açıklanmaktadır. (OECD, 2005).

1.1.3.2. Öğretmenliğin uzmanlık mesleği olması

Öğretmenlerin profesyonelleşmesinde etkili olan ana unsurlardan birisi de mesleki alanda özerkliklerinin arttırılması olduğuna pek çok araştırmada rastlanılmaktadır. Bir alanda uzman olmak, mesleki faaliyetlerde karar ve uygulama süreçlerinde söz sahibi olmayı ön görmektedir (Ingersoll, 2007).Pearson ve Moomaw (2005)'a göre uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğrencilerin ne yapmaları gerektiğine temelde öğretmenlerin karar vermesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin, sorumlulukları dahilinde ki öğrencileri ile ilgili kararlarda ve eğitim öğretim sürecinin her alanında aktif olarak yer almaları, eğitim sisteminde oluşabilecek aksaklıkları azaltabilir.

1.1.3.3 Öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları

Öğretmenlere tanınan mesleki özerklik öğretmenin çalışma kalitesine de olumlu etkilerde bulunmaktadır. Öğretmenlerin isteklendirilmesininve iş doyumu seviyelerinin arttırılmasının özerklik seviyeleriyle doğrudan bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır (White,1992). Öğretmenin kendi karar ve yaklaşımlarını çalışma ve derslerine

yansıtması, yetkileri ve sorumluluk alma durumlarında özerk olan öğretmenlerin mesleklerini icra etme noktasında isteklive iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir.

Özerklik kavramı aynı zamanda öğretmenin öğrencilerden ve çevrelerinden görmüş oldukları saygı ve değeri de etkileyen önemli bir husustur. Özerk öğretmenler; öğrencilerinden, çalışma arkadaşlarından ve okul idaresinden saygı ve değer görmektedirler. Öğretmenin eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi sırasında karar mekanizmalarında olmaması, öğretmenin öğrencilerinin gözündeki güvenirlik düzeyini ve itibarını da düşürmektedir (Ingersoll, 2007).

1.1.4. Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin diğer uzmanlık isteyen mesleklerde olduğu gibi mesleki alanda, yani eğitim öğretim faaliyetlerini planlama, karar verme ve alınan kararları uygulama süreçlerinde etkin olmalarını sağlanması ve buna uygun düzenlemelerin yapılması öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi adına büyük önem taşımaktadır (Pearson & Moomaw, 2005). Öğretmenlere sağlanan yetki ve serbestliğin farklı yönleri bulunmaktadır. Bunların birincisi ders konularının belirlenmesi ve kapsamının düzenlenmesi, ikincisi ise öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanmasıdır. Yine de öğretmene sağlanan bu esneklik mutlak serbestlik anlamına gelmemektedir (Üzüm ve Karslı, 2013). Yapılan birçok araştırmada öğretmenlere tanınan özerkliğin tam özgürlük boyutunda olduğunda farklı sorunlar ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Anderson, 1987).

Öğretmen özerkliğini geliştirmenin bir diğer yolu da, eğitimin her alanında profesyonelleşme düzeyini yükseltmektir. Gelişmiş toplumlardaki profesyonellerin en temel özellikleri yüksek düzeyde özerkliğe sahip olmalarıdır (Chan, Fisher & Rubenson, 2007). Ramos (2006) gerçekleştirdiği araştırmalar sonucunda, özerkliği geliştirmek için gerekli olan birtakım unsurları vurgulamıştır. Bunlar; öz farkındalık, farkındalık, sorunlar, katılım ve işbirliği, sorumluluk ve rolleri değişmek şeklindedir. Littlewood (1997) öğretmen özerkliğini geliştirebilmek için yeterlilik vegönüllülük kavramlarının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Öğretmen özerkliğini geliştirmek adına mesleki bilgi-beceri, eğitim durumu ve öğrencilerinin öğrenim koşullarını değerlendirmesinin doğru bir başlangıç olduğundan da bahsetmektedir.

1.1.5. Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmen özerkliği kavramını etkileyen faktörler üç temel başlık altında bir araya getirilmektedir. Bu başlıklar öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, çalışma ortamının yapısı veeğitim politikaları şeklindedir.

1.1.5.1. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri

Öğretmenlerin mesleki alanda yeterlikleri, öğretmenlerin özerkliğe olan bakış açılarını ve öğretim sürecinde özerk davranışlar sergileyebilmelerini olumlu olarak etkileyebilmektedir. Mesleki alanda sürekli kendini geliştiren öğretmen daha etkili veverimli özerk davranışlar sergilemektedir (Çolak, 2016). Ayrıca isteklendirilme konusunda destek gören öğretmenler, sorumluluk üstlenme ve yaratıcı olma konusunda daha istekli davranmaktadırlar (Pearson & Moomaw, 2005).

1.1.5.2. Çalışma ortamının yapısı

Wilches (2007)'a göre çalışma ortamında öğretmenlerin risk alarak çalışmalarını sürdürebilmesi için ihtiyaç duydukları çalışma ortamı sağlandığında öğretmenlerin özerk davranış sergilemeleri daha fazla görülmektedir.Ayrıca öğretmenler eğitimsel ihtiyaçları karşılandığında, mesleki alandaki gelişimlerine katkı sağlandığında ve yüksek iş doyumuna ulaştıklarıda yüksek özerklik davranışları göstermektedirler. Çalışma ortamında öğretmen özerkliğini etkileyecek diğer bir faktörde yöneticilerin liderlik davranışlarıdır. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları sergilemesi, öğretmene işbirlikçi ortamlar sağlaması, mesleki gelişim imkanlarısunması öğretmenin özerklik düzeyini arttırmaktadır (Akt. Garvin, 2007).

1.1.5.3. Eğitim politikaları

Uygulanan eğitim politikalarının okullar üzerindeki baskılarının artması öğretmenin özerklik düzeyini azaltmaktadır. Merkezi eğitim politikaları, öğretmenin bilgi ve deneyimlerini kullanarak kendi kararlarını uygulamalarını engellemektedir. Bu durumda öğretmenler sadece, mevcut eğitim politikalarının uygulayıcısı olup öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaktadırlar (Çolak, 2016). Benson (2010)'un Hong Kong'ta okullar üzerinde yaptığı çalışmasında, merkezi öğretim programları ve merkezi sınavlar öğretmenin okula yenilik getirmesini güçleştirmektedir. Ülkemizde de öğretim

programları merkezi olarak oluşturulmakta ve öğretmenlerin görüşleri pek dikkate alınmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bağlı oldukları eğitim kurumlarına sağlayacakları katkılar da sınırlandırılmaktadır.

1.1.6. Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar

Yabancı dil eğitiminde öğretmenlerin özerkliklerini sınırlayan 4 unsur olduğu düşünülmektedir. Bu unsurlardan üçüncü ve dördüncü unsur yalnızca yabancı dil öğretiminde geçerlidir. Yine de ilk iki unsur tüm öğretmenleri kapsamaktadır (Benson, 2010).

1) Politikalar veprosedürler
2) Kurumsal etkenler
3) Öğrenilecek dilin hangisi olduğuna ve eksiksiz kullanımına yönelik ideolojiyi içinde bulunduran kavramsal çerçeve
4) Akademik ya da mesleki uzmanlık açısından adlandırılan yabancı dil öğretimi metotları

Bahsedilen bu unsurlar, öğretmeni politikaların ve ideolojilerin bir temsilcisi olarak görmektedir. Öğretmen özerk şekilde çalışmalarını yürütemezse, öğrencilerin de özerk şekilde, kişisel yönetimlerini kullanarak öğrenme gerçekleştirmeleri mümkün olmamaktadır. Bu husus öğretmeni yalnızca bir uygulayıcı olarak gördüğünden, kişisel özgürlüğü arka plana atmaktadır. Yine de ilk iki unsurda belirtilen uygulamalar nedeniyle oluşan kısıtlamaların öğretmenlerin özerklik davranışlarını büyük ölçüde sınırlandırdığı düşünülmektedir (Benson, 2010).

Bu doğrultuda öğretmenlerin kararları öğrencilerden, bölümden, bağlı oldukları kurumdan ve sistemden etkilenmektedir. Öğretmenin uyguladıkları etkinliklerin öğrencileri baz alarak şekillenmesi son derece doğal bir oluşum olarak görülmektedir. Zira eğitim öğrencilere yönelik bir faaliyettir. Eğitim sistemi içerisinde öğretmeni ilgilendiren bazı faaliyetler, özerkliği sınırlandırıcı şekilde uygulanabilmektedir. Misal, program geliştirme sürecine öğretmenin dahil edilmesine imkan tanımayan ve ortak sınavlar vasıtasıyla ölçme ve değerlendirme yapılan merkezi bir eğitim sisteminde öğretmen, değerlendirme ve program çerçevesinde kendi kararları ile hareket edememektedir. Dersin metotlarını kendi görüşleri çerçevesinde oluştursa bile içerik

konusunda özgür bir yol izleyememektedir. Devlet okullarındaki öğretmenlerin branşların da daha yetkin ve özerk olmasını etkileyen dört yapısal etken olduğu düşünülmektedir (Crookes 1997). Bu faktörler aşağıdaki gibidir:

1) Programın belirlenme oluşumunda öğretmenlerin göz ardı edilmesi
2) Öğretim hedefleri ile okulun sosyalleştirme etkinliklerinin çatışması
3) Okul yapıları ve öğretmenlerin mesai saatleri nedeniyle iletişimin yetersizliği neticesinde öğretmenlerin yalnızlaşması.
4) Programlar için yerli sermayenin sağlanamaması.

Öğretmen özerkliğini sınırlayan unsurlardan birinin de evrak işleri olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetleri esnasındaki zamanlarının önemli bir kısmını bu işlere ayırmaktadır. Evrak hazırlama süreci öğretmenin yalnızca sınıfta değil, okuldaki dinlenme sürelerini ve okul dışı zamanlarını da almaktadır. Mevzuatın getirdiği sınırlamalardan biri olarak görülen evrak işleri, öğretmenin öğretim faaliyetlerine ayıracakları zamana ve kişisel gelişim süreçlerine engel olmaktadır. Buna ek olarak denetim süreçlerinin, öğrenci velilerinden gelen şikâyetlerin ve okul müdürlerinin otoriter tutumlarının öğretmen özerkliğini olumsuz etkilediği de düşünülmektedir. Sürekli kontrol ediliyormuş hissine kapılan öğretmenlerin, serbest hareket alanlarının kısıtlandığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda denetim, öğretmenin kendisine güvenilmediği hissine kapılmasına neden olmakta; bu sebeple öğretmenlerin öz yeterlikleri alt seviyelere düşmektedir (Benson 2010).

Öğretmenlerin sahip olmaları istenen özerlik, hiçbir kritere bağlı olmayan türden bir serbestliği tabir etmemektedir (Anderson, 1987). Öğretmenin kendisine verilen yetki ve serbestliği öğrencilerine ve topluma yönelik sorumluluk çerçevesinde kullanmalıdır (Steh & Pozarnik, 2005). Buradaki sorumluluğun öğretmenler tarafından nasıl sağlanması gerektiği konusunda da farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Birçok ülkede sorumlulukların yerine getirilmesi için hesap verilebilirlik politikaları uygulanmaktadır (Bracci, 2009). Ancak; öğretmenlere yeterli özerklik koşulları sağlanmadan onlardan hesap sormak da yanlış bir uygulamadır. Tam tersi olarak öğretmenlere denetimsiz bir ortamda kontrolsüz bir özerkliğin verilmesi de doğru değildir. Öğretmenler verilen yetki ve sağlanan özerklik alanına göre sorumlu tutulmalıdırlar (Ingersoll, 2007). Tüm

bunların yanında öğretmen özerkliğinin gelişmesini sınırlayan belli başlı durumları da şu şekilde sıralamak mümkündür:

Derslerde gösterilen kitapların dışında kaynak kullanımını yasaklayan uygulamalar, tek bir eğitim stratejisi yürüten ve öğretmenlerinden belirli roller bekleyen okul idarelerinin tutumları (Hanson, 1991), hiyerarşik düzen içinde sıkı bir denetim altında olan öğretmenin, sınıfında geniş bir özerklik alanına sahip olmasıyla yaşadığı çelişki, öğretmenlerin öğretimle ilgili işbirliği yapılan konularda, alınan kararlara kişisel sağduyusunu yansıtamamasıyla yaşadığı çelişkiler (Corwin ve Borman, 1988), eğitimde süreç yerine sonucun önemsenmesi, sonuca yönelik sorumlulukların üzerinde durulması (Sahlberg, 2007), ülkelerin eğitim-öğretimde hesap verebilirlik politikalarına odaklanması (Webb, 2002), öğretmenlerin kişisel gelişimleri için zaman, para ve emek ayırmamaları nedeniyle otoritenin ürünlerine bağımlı hale gelmeleri, bilindik şeyleri yapmanın, bilinmedik yola çıkmaktan daha güvenli ve kolay gelmesi (Ramos, 2006), okulların engelleyici bürokratik yapıya sahip olması, öğretmen davranışlarının yakından kontrol edilmesi, öğretmenlerin baskı yoluyla kurallara riayet etmelerinin beklenmesi, öğretmenlerin önceden sınırları çizilmiş olan eğitim öğretim faaliyetlerinin sadece uygulayıcısı olarak görülmesi, süreç içerisinde aktif rol oynamaması ve sınıf içi faaliyetlerin merkezden alınan kararlar doğrultusunda yürütülmesinin beklenmesi (Cerit, 2012), özerkliğin olmaması kadar çok fazla özerliğin olması da olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle bu iki nokta arasında denge kurulmalıdır (Gutman, 1999). Sonuç olarak toplumun geleceği olan öğrencileri emanet ederken güvendiğimiz öğretmenlere yetki ve karar alma gibi süreçlerde de güvenmemiz gerekmektedir (Ingersoll, 2007).

1.1.7. Öğretmen Özerkliğinin Verdiği Yetki ve Sorumluluklar

Öğretmen özerkliği kavramı öğretmenlere tanıdığı özgür bir yetki alanının yanında, bazı sorumluluklar da yüklemektedir. Öğretmenlere öğretim programının kapsamı ve metotlarının planlanması aşamasında geniş bir özerklik verilmesi, öğretmenlerin bütün bunları gerçekleştirebilecek mesleki yeterliliklere sahip olmalarına karşın özerklik konusunda ilgi ve gayretlerinin olması gerekmektedir (Üzüm ve Karslı, 2013).

Öğretmen özerkliği, sınırsız bir serbestlik alanı algısı yaratmamalıdır (Anderson, 1987). Öğretmen kendisine sunulan yetki ve özerklik alanı ile öğrencilerine ve topluma olan sorumlulukların farkında olarak hareket etmelidir (Steh &Pozarnik, 2005).

Eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenirken en büyük sorumluluğu öğretmenler üstlenmektedir. Buna karşılık öğretim ortamının ve okul çalışma olanaklarının düzenlenmesi konularında yetkileri sınırlıdır. Öğretmenlere sorumluluklarıyla orantılı yetki ve özerklik alanı sağlanamaması öğretmenin isteklendirme başarısını ve öğrencilerin gözündeki değerini azalmaktadır (Üzüm ve Karslı, 2013).

Anderson (1987) öğretmene tanınan özerklik seviyesinin eğitimin hedeflerinin belirlenmesi ve uygulaması açısından farklılık gösterebileceğini belirtmektedir. Bu bakış açısına göre eğitim ile ulaşılması beklenen amaçların öğretmen bazında değil daha üst otoriteler tarafından belirlenmesini uygun görülmektedir. Bu görüşe göre hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için kullanılacak metotların saptanması ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlere özerklik alanı tanınmalıdır. Bunun yanında öğretmenlere sunulan özerklik alanının öğretmenin mesleki tecrübe ve yeterliklerine yönelik de farklılık gösterebileceği belirtilmektedir.

Ingersoll (2007) özerklik ve sorumluluk arasında mutlak bir denge kurulması gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin diğer uzmanlık gerektiren mesleklere oranla daha sınırlı özerklik sağlanmasına ve üst yönetim tarafından yönetilen bir grup olarak tanımlanmasına da karşı çıkmaktadır.Öğretmen özerklik ölçeklerinde özerkliğin derecesi öğretmene sunulan yetki ve özgürlük alanı çerçevesinde belirlenmektedir. Belirlenen bir modelde; özerklik yokluğu, zayıf özerklik, vasat özerklik, yüksek özerklik ve tam özerklik olmak üzere beş farklı özerlik düzeyinden bahsedilmektedir (Friedman, 1999).

EURYDİCE (2008) ve OECD (2005) verileri doğrultusunda, öğretim materyallerinin ve yönteminin seçimi ve düzenlemesi hususunda öğretmenlere oldukça fazla düzeyde serbestlik sunulmaktadır. Buna karşın ders içerikleri hususunda öğretmenlere verilen özerklik sınırlıdır. Öğretimin içeriğinin belirlenmesi okul yönetimi ve öğretmen kararlarına bırakılmamaktadır. AB ülkelerinin çoğunda derslerin içeriği ulusal düzeyde karara bağlanmaktadır. Fakat seçmeli ders içeriklerinin belirlenmesi konularında okul

yönetimi ve öğretmenlerin kararlarına özerklik verilmiştir (Desurmont, Forsthuber ve Oberheidt, 2008). PISA sonuçları doğrultusunda, OECD ülkelerinde eğitimciler eğitim ve öğretimle doğrudan bağlantılı konuların dışında öğrencilerin davranış durumlarıve disiplin işlemleri ile ilgili düzenlemelerde oldukça karar merciidirler. Fakat mali kaynakların yönetimi ve personel politikaları gibi mevzularda karar ve uygulama süreçlerinde özerklikleri kısıtlıdır (OECD, 2005).

1.1.8. Öğretmen Özerkliği ile Öğrenen Özerkliği İlişkisi

Günümüzde artan bilgi neticesinde bilgiye ulaşmak eskiye oranla oldukça kolaydır. Bu sebeple öğretmenin merkezde yer aldığı geleneksel yaklaşımdan kağıt üzerinde vazgeçildiği gibi uygulamada da vazgeçilerek yapılandırmacı kuramın savunduğu ‘’öğrenmeyi öğrenme’’ stratejisi okullarda uygulanmalıdır (Tok, 2010). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolünde olmalı ve öğrencilerin sorunlarını kendilerinin çözebilmesine olanak sağlayacak özgün süreçler oluşturmalıdır (Koç, 2006). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenen, öğrenmeyi gerçekleştirirken süreci kontrol edebileceği gibi bu sürecin sorumluluğunu da üzerine alabilecektir. Öğrenenin etkin olduğu bu süreçte öğretmen yok sayılmamış, aksine öğretmene, öğrenme sürecinin garantörü rolü verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın gerçekleşebilmesi için öğrenenin özerk olduğu konusu kabul edilmeli ve öğretmenler tarafından öğrenme ortamları buna göre düzenlenmelidir (Bay, Kaya ve Gündoğdu, 2010). Bununla birlikte öğrenme ortamlarında öğrencilerle birlikte öğretmenlerin de özerk olması sağlanmalıdır (Castle, 2004).

Öğrenme-öğretme sürecinde doğrudan bilgi aktarımı önemini kaybetmiş ve öğrenme süreçleri öğrenenleri merkeze almıştır (Erginer, 2000). Böylece karşımıza ‘’Öğrenen Özerkliği’’ kavramı çıkmıştır. Öğrenen özerkliği, diğer bir adıyla özyönetimli öğrenme 60’lı yıllarda Kuzey Amerikalı yetişkin eğitimi uzmanları tarafından konuşulmaya başlanmıştır. Öğrenen özerkliği bu uzmanlar tarafından öğrenenin, öğretim sürecinde planlama, uygulama ve düzenleme ile ilgili temel süreçlerin sorumluluğunu alması olarak tanımlanmıştır (Brockett & Hiemstra, 1991). Holec (1981) öğrenen özerkliğini; “Kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu alma yeteneği” olarak tanımlamış ve bu yeteneğin bireye doğduğu zamandanitibaren değil sonradan tabii yollarla sistematik bir şekilde kazanıldığını söylemiştir. Öğrenen özerkliği, öğrenenin; öğrenmenin içeriğini

belirleyebilmesi, amaçlarına karar verebilmesi, süreçte kullanılacak kendine uygun yöntemi seçebilmesi, öğrenenin kendi öğrenme sürecini değerlendirebilmesi (Benson, 1995) ve tüm bu süreçlerin sorumluluğunu alabilmesi anlamına gelmektedir (Sert, 2007).

Bireyler kendi yaşamlarını şekillendirirken aldıkları kararların sorumluluğunu da üstlenmek zorundadır. Bu sebeple kişiler bilhassa yaşamlarının en önemli anlarında karar alırken oldukça bilinçli davranma eğilimindedirler. Gerçek hayatta karar alan ve bu kararlarının sorumluluğunu üstlenen bireylerden oluşan günümüz dünyasında eğitim sistemleri de bu davranışları destekler nitelikte olmak zorundadır. Günümüz eğitim sisteminde bireysel farklılıklar dikkate alınmış ve her öğrenenin neleri nasıl öğrenmesi gerektiğine karar verebilecek şekilde yetişmesi gerektiği önemli görülmüştür (Cotterall, 1995). Little'a (1991) göre öğrenen özerkliği basit bir kavram olmanın ötesindedir. Ayrıca sorumsuz bir öğrenme, bir kez kazanılan ve kaybedilmeyen bir güç de değildir. Aksine sürekli dinamik olunması ve öğrenen tarafından alınan kararların sonuçlarının sorumluluğunun da üstlenilmesi gereken bir süreçtir. Özerkliğin sınıf kültürü olarak algılanması öğretmenin özerk kimliğe ve özerklik becerilerine sahip olmasına bağlıdır (Ergür, 2000). Öğretmenin oynadığı role göre öğrenenler daha az veya daha çok özerklik becerileri kazanırlar (Holec, 1981). Bu anlamda özerklik desteği sağlanan öğrenciler, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli bilgiye sahiptirler ve bu bilgileri kullanabilecekleri özerk öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Buna karşın özerklik desteği sağlanmayan öğrenciler kontrol altında olduklarını hissederler, baskı ve bunun sonucu stres yaşarlar (Williams, Saizow, Ross & Deci, 1997).

Öğrencilerin öğrenme konusunda güdülenebilmesi için aile, öğretmen ve öğrenci özellikleri gözetilerek program geliştirmesi yapılmalıdır. Okulda olumlu akademik davranışların oluşması ve öğrenme tarzının geliştirilebilmesi ise öğretmenlerin özerklik davranışlarını desteklemesine bağlıdır (Özgüngör, 2003). Öğretmenin, öğrencilerine özerklik desteği sağlayabilmesi için; eğitim öğretim sürecini kontrol edebilmesi, öğretmenlik becerilerini sürecin neresinde ve nasıl kullanacağına kendisinin karar verebilmesi gerekmektedir (Oğuz, 2013). Kendilerini özerk ve yetkin olarak düşünen öğretmenler, öğrencilere yüksek oranda özerklik desteği sağlamaktadırlar (Sünbül, Arslantaş, Keskinkılıç & Yağız, 2004). Özerklik desteği sağlayan öğretmen;

öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanır, bakış açılarını eleştirmez, öğrenenlere her anlamda saygı duyar ve onların üzerlerindeki baskıyı en aza indirmeye çalışır. Bu sayede öğrenenler kendilerini psikolojik anlamda daha rahat hissederler. Böyle bir yapının süreç takibini yapmak da öğrenen için daha kolay olur Üzerlerinde baskı hissetmeyen ve not odaklı başarı stresinden kurtulan öğrencilerin özerklik becerileri gelişir. Bunun sonucunda da okul yaşantılarını günlük hayatlarına ve geleceğe taşıyabilirler. Özerklik desteği sağlamak için öğretmenler, öğrencilerine ihtiyaç duydukları bilgileri vererek karşılaştıkları sorunları kendilerine özgü yöntemle çözebilmeleri adına onları cesaretlendirirler. Bu süreçte öğrenenler hem kendi yaşantılarını oluştururlar hem de öğretenin süreçteki rolünü kavrarlar (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Özerklik desteği sağlanan öğrenenler yaptıklarını değerli görerek öğrenme sürecini içselleştirir. Süreci içselleştiren öğrenciler sürecin sorumluluğunu alma davranışını da daha kolay sergiler. Özerklik desteği sağlamanın amacı da tam olarak budur. Bu amaç doğrultusunda öğrenenlerini içsel güdülenmelerinin sağlanacağı kaynaklar tespit edilir, desteklenir ve geliştirilmeye çalışılır (Reeve& Halusic, 2009).

Öğrenme ortamlarında hem öğretmenlerin öğretim faaliyetleri esnasında kendi kararları ile süreci yönetebilen özerk öğretmenler olmalarını; hem de öğrencilerin kendi fikirleri doğrultusunda, öğrenme süreçlerini kendileri yönlendirebilen özerk öğrenciler olarak gelişimlerini sağlamak önemli bir husustur (Castle, 2004).

1.2. ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARI

1.2.1. Örgüt Kavramı

Yönetim kuramlarının, örgüt kavramına ilişkin yaptığı öznel tanımlamalar, kavramın çeşitlenmesini de beraberinde getirmiştir. Yapısal ve süreçsel bakış açısına dayanan yönetim kuramları, örgüt kavramını belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için, bir arada bulunan bireylerin birlikteliği olarak ifade etmiştir. Buna karşılık davranışsal yönetim kuramları örgüt kavramını, hedeflenmiş ve ortak olan amaçların gerçekleştirilebilmesi için, bireyler arasındageçen etkileşim süreci olarak tanımlamaktadır. Sistem kuramları ise örgütü; bireylerin birlikteliğinden doğan, ortak bir anlayışın sonucu olarak belirlenmiş amaçları yüklenen, belli bir sorumluluğa sahip bireylerin ortaklığı olarak nitelendirir. Tüm yönetim kuramları tarafından yapılan örgüt kavramı tanımlamalarının

ortak yönleri dikkate alındığında;örgüt, belirlenen toplumsal ihtiyaçların bir kısmının karşılanması için bir araya gelen insanların, söz konusu bu amaçları gerçekleştirebilmek için sahip oldukları güçleri kendi özgür iradeleri ile belirli bir plan dâhilinde, uyumlu bir biçimde yerine getiren toplumsal sistem olarak adlandırılabilir (Başaran, 2000).

Bursalıoğlu(2011)'nuntanımına göre,örgüt belli bir yapıyı ifade eder. Yönetim ise; bu yapının işleyişini sağlayan süreçtir. Örgütün sağlıklı bir biçimde oluşturulabilmesi, kendi yapısını meydana getiren öğelerin net bir şekilde kavranmasıyla mümkündür. Örgütün yapısını meydana getiren temel ögeler, örgüte has amaçlar, iş akımı, görevler ve yetki akımıdır. Örgütün amacı, önceden söz konusu örgüt tarafından belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek ve bu sayede örgüt sürekliliğini sağlamaktır. Örgüt var olmak için sitemli ve sürekli surette üretmek zorundadır. Örgütsel amaçlar olarak ifade edilen kavram, yine söz konusu örgüt tarafından üretilen çıktılardır. Örgütün temelini oluşturan görevleri ortaya koyabilmek için, örgüt içerisinde yer alan bireyler tarafından yapılacak işler, her açıdan belirlenmeli, sürdürülmeli ve işin niteliğine göre örgüt üyeleri arasında bir dağılıma tabi tutulmalıdır. Örgütün sürekliliği açısından bu görev dağılımları önem arz eden unsurlardır.

Bu bağlamda örgütlerin işleyişinin sistemli hale gelmesi için iş akımı denen kavrama ihtiyaç duyulmuştur. İş akımı, bir işin başladığı andan bittiği ana kadar, işi oluşturan her aşamanın birbiri ile bağlantılı olması ve işi gerçekleştiren kişilerin tüm işlem ve eylemlerinin birbiri ile uyumlu ve sistemli bir biçimde gerçekleştirilmesidir. İş akımınınbelirli plan dahilinde yürütülmesi için yetki kavramı olmalıdır. Yetki akımı kavramı ise, süreç içerisinde bulunan her makamın hiyerarşik bir biçimde yönetsel güce aktarımı esasına dayanır. Yasalar tarafından en üst makama verilen yapma ve yaptırma hakkı yetki olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000).

Örgüt için belirtilen bu yapısal özelliklerin doğru bir şekilde kurgulanması ve işletilmesi, örgüt hedeflerini gerçekleştirirken, örgüt mensuplarının da isteklerinin yerine getirilmesine olanak sağlar. Çünkü örgütler amaçları doğrultusunda oluşur ve amaçlarına ulaşabilmek için faaliyetlerini sürdürürler. İstekleri doğrultusunda örgüt faaliyetlerinin gerçekleştiğini hisseden bireyler, örgüt için yeni amaçlar edinerek sürece aktif katılım sağlar ve mensubu oldukları örgüte karşı aidiyet duyguları daha fazla artış gösterir (Köse, 2015). Geleneksel bakış açısı ile yönetim faaliyetlerini yürüten, değişen

dünyaya ayak uyduramayan örgütler, devamlılıklarını sürdürememekte ve çalışma hayatından kolaylıkla silinmektedirler. Bu nedenle örgütler yönetim konusuna daha fazla önem verip, değişen şartlara uyum sağlayan esnek yapılar oluşturabilirler (Şimşek, 2003).

1.2.2. Güç Kavramı

Modern çağın en önemli konularından biri olan güç tarihten bugüne kadar birçok sosyal bilimcinin araştırma konuları arasında yer almıştır. Russel (1990)'a göre fizik için olmazsa olmaz kavram nasıl ki enerji ise sosyal bilimler için de güç aynı derecede önemli bir kavramdır. Gücü varlığını asla kaybetmeyen ancak farklı boyutlarıyla ortaya çıkan bir kavram olarak düşündüğümüzde, toplumsal paradigmaların birçoğunun güç kavramı etrafında toplandığını görebiliriz (Korkmaz ve Aybarç, 2019). Güç,Hobbes ve Machiavelli'ye göre mutlak egemenlik (Bektaş, 1993), Foucault (1982)'a göre toplumsal ilişkilerin en derin kavramı, Weber(1968)'e göre insanları harekete geçirme noktasında bir zorlama aracı, tarihin önemli isimlerinden Winston Churcill'a göre ise, insanları etkileme ve yapılması istenmeyen bir şeyin yaptırılmasını sağlama yeteneği olarak tanımlanmıştır (Beycioğlu, 2007).

Güç zorlama esaslı kontrol ile zorlayıcı olmayıp bilakis yönlendirme, tavsiye ve inandırma esaslı kontrole dayanmaktadır. Bu kapsamda güç esas olarak liderin bir becerisi, insanın hal, hareket ve davranışlarının dönüştürücü kapasitesidir. Güç kişilerin veya bir gruba ait üyelerin amaçlarına erişebilme kabiliyetini uygulayabilmek için akıl yolunu mümkün hale getiren etkendir (Pfeffer, 1992).

Güç, bireyin sosyal olarak kabul görülen kurallara karşı hiçbir sorumluluk hissetmeden, etkileşim halinde olduğu bireyleri etki altına alan unsur olarak karşımıza çıkar. Güç, bulunduğu kişide; başka insanlara istediği yönde davranış sergileme fırsatı verir ve bu bireyler de istemedikleri şeyleri dahi, gücü elinde bulunduran kişi nedeni ile yapmak durumunda kalırlar. Güç insanın temel dürtülerinden biridir ve başka kişileri de etkiler (Johnson & Lammers, 2012).

Güç, bir toplulukta belli bir mevki ile ilgili değil; bir kişinin karşısındaki kitleyi ne derece etkileme becerisine sahip oluşu ile ilgilidir. Bir grubun başında olan birey,

yönetme imkânı kendisinde bulunsa dahi, grubunda bulunan kişileri etkileme konusunda yetersiz ya da başarısızsa, gücün sahibi olamaz (Aydın ve Coşkun, 2007).

Pfeffer (1992), gücü birçok açıdan değerlendirilir. Güç sahibi olan kişi, başka bireylere kendi istediği bir şeyi yaptırabilme becerisini elinde tutar. Yapılması gereken işe başlanabilmesi ve yapılan işin sürdürülebilmesi için etken rol oynar. Bu süreç için de güç; yapılması istenilen şeyin ortaya çıkma sürecinde gerekli olan enerjiyi ifade eder.Pfeffer gücü farklı konumlarda açıklamıştır. Basit konumu, bireylerin var olan potansiyelleri olarak açıklarken, kapsamlı konumu ise; güç sahibinin olayları etkileyen, olayların gidiş yönlerini değiştirebilen, karşılaşılan engeller ile mücadele edebilen ve kişileri istediği yönde etkileyebilen kişi olarak açıklamıştır. Yani basit konum gücü potansiyel bir kuvvet olarak nitelendirirken, kapsamlı konum gücü bir kabiliyet olarak görür.Güç için yapılan tanımlara bakıldığında, tek bir anlam üzerinden gücün değerlendirilmesinin yapılması mümkün görülmemektedir. Gücün kullanıldığı alanlar ile ilgili tanımlara bakıldığında, birçok açıklama ile karşılaşılır. Gücün en genel anlamı ise kişileri etkileme ve yönlendirme becerisidir (Lunenburg & Ornstein, 2013).

1.2.3. Güç Kavramının Benzer Kavramlarla İlişkisi

Gücü tanımlamak için kendisi ile ilişkisi olan soyut kavramlar üzerinden anlatılması daha anlaşılır ve doğru bir seçim olarak kabul edilir. Bu sayede, güç ile ilişkisi olduğuna inanılan kavramlar ile arasında bulunan farklar ortaya çıkartılır ve daha kolay anlaşılması sağlanır (Aslanargun, 2009). Güç anlam olarak, normal yaşamda tam olarak anlaşılamayıp karıştırıldığı gibi aynı şekilde, akademi alanında da aynı durum yaşanır. Bu gibi durumlardan yola çıkılarak hazırlanan bu bölümde, gücün; etki, otorite ve yetki kavramları ile ilgili olan ilişkisi incelenmiştir.

1.2.3.1.Güç ve etki ilişkisi

Kişilerin hedef kitlesine yönelik istenilen davranışları amaca yöneltme becerisi olarak ifade edilen güç, istenilen davranışların hedef kitlesi üzerinde gerçekleştirilebilmesi için güç ile alakalı olan etki kavramına gereksinim vardır (Kızanlıklı vd., 2016).

Etki,bir örgüt yöneticisinin güç potansiyeli sayesinde, alt çalışanlarına isteklerini yaptırabilmesinin uygulamaya dönmüş halidir. Dolayısıyla etki yöneticinin kendi gücü

sayesinde yönettiği çalışanlarına iş yaptırabilmesi olarak tanımlanırken, güç ise yöneticinin çalışanlarını etkileme kabiliyetinin kendi amacına ulaşabilmiş hali olarak karşımıza çıkar (Aslanargun, 2009).

Güç, hedefe koyulmuş olan kazançlı sonuçlar içinde birini seçebilme becerisidir. Etki ise hedeflenen bu sonuçların meydana gelmiş halidir. Güç ve etki kavramları, birbirlerini güçlü bir şekilde etkileyen noktalardır. Bu noktada, örnek verilmesi gerekilirse; bir birey,karşısında bulunan kişileri etkilemek için gücünün dozunu arttırma gereği duyar. Bireyin gücünü arttırma süreci sonrasında ise karşısında bulunan kişileri etkileme olasılığı yükselme gösterir (Çolak, 2007).

Bu tanımlamalardan ve örneklerden de anlaşılacağı gibi güç durumu kendini gösterdiğinde, aynı zamanda etkilemenin de ortaya çıkması mümkündür. Güç sahibi olan kişi, karşısında bulunan kişiler üzerinde bir değişim yaratabiliyorsa, bu süreç içinde aynı zamanda etkileme de gerçekleşmiş olur. Bu anlamdan yola çıkılarak, etkinin veya etkilenme sürecinin bir sonuç olduğu kanısına varılır. Bu bağlamda bir iş yerinde, yönetim pozisyonunda bulunan kişinin, iş yapan kişileri bazı konularda davranışsal olarak etkilediği anlamına ulaşılır. Tüm bunlardan çıkartılan sonuç ise güç bir etkileme becerisi iken, etkileme de bu becerininçıktıya dönüşmüş halidir (Aslanargun, 2009).

1.2.3.2. Güç yetki ilişkisi

Yetki kavramı, biçimsel açıdan güç kullanımına izin verilen kişi olarak belirtilebilir. Genel anlamı ile yetki kavramı; üst pozisyonda olan bireylerin, alt pozisyonda bulunan kişilere emir verme ve onların davranışlarını yönetme hakkına sahip olması durumunu belirtir. Kavramsal anlamda da kurumsal otorite olarak belirlenir. Yani üst pozisyonda bulunan kişinin elinde bulundurduğu hakları, alt pozisyonda bulunan kişilere vermesi olarak da açıklanabilir. Örgüt ya da grup yönetiminde ise haklar, ülke sınırları içinde belirlenen hukuk ve toplumun mevcut olan düzeninden alınır (Ağlargöz, 2012).

Bir grup yada örgütü etki altına alma becerisine sahip olan ve gücü elinde bulunduran kişinin bir mevkide yer almasına ihtiyaç duyulmaz. Yetki kavramı etkileme kabiliyetinin belirli bir mevkide bulunan kişilere kanuni olarak hak tanınmış halidir. Güç kavramı yetki kavramını da kapsayan daha kompleks bir yapıdır. Buradan

hareketle gücün yetkiden ayrılma yönü yetki kanuni bir zemine dayanırken, gücün uygulanabilmesi için böyle bir ön koşula gerek yoktur (Can, Aşan ve Aydın, 2006).

Çolak (2007), yetki kavramı ile yapmış olduğu tanımlamada, yetki ile gücü kıyaslamıştır. Güç ile mevki kavramlarına bakıldığında, yetkinin daha çok mevki alanı ile ilgili olduğu görülmektedir. Kavramsal olarak düşünüldüğünde yetkinin, devredilebilme seçeneği vardır. Yani bir üst düzey yönetici alt kademesinde çalışan bir kişiye yetkilerini devredebilir. Fakat bu durum, güç kavramında mümkün değildir.

Yetki kavramına bakıldığında bir grup içinde bulunan alt ve üstlerin görev amaçlarına dayandığı ortaya çıkar. Fakat güce bakıldığında kişisel amaçlar ortaya çıkar. Yapılan açıklamalardan yola çıkarak, yetkinin bir güç kullanma çeşidi olduğunu söylemek pek de yanlış olmaz. Yani yetki kavramı da, otorite kavramı gibi gücün bir biçimidir (Şakar, 2013).

1.2.3.3. Güç ve otorite ilişkisi

Yapılan tanımlamalara bakıldığı zaman otorite için yapılan tanımların, birbirinden farklı olduğu ortaya çıkar. Weber, otorite kavramını açıklarken; bir grup ya da örgüt içinde bulunan bireylerin, üstlerinden almış oldukları talimatları, istekli olarak ve bir şart belirtmeden yapmaları, yani o kişiye itaat etmeleri durumudur diye açıklamıştır (Zafer, 2008).

Chester Barnard, otorite kavramı için kabul teorisini ortaya koyuyor. Üst kademeden bir kişinin kendisine yetki vermesi ile otoriteye sahip olunamayacağını belirtiyor. Otorite kavramını yöneticinin çalışanlarından beklediği işleri, çalışanların kendi iradeleri doğrultusunda isteyerek yapmaları olarak açıklıyor. Otorite çalışanlardan beklenen performansları ortaya çıkarma hakkıdır ve gücün kullanım şekillerinde yasal güç ile ilişkilendirilir. Otorite gücün görünen yüzüdür (Tutar, 2016).

Otorite, emirleri ve talimatları biçimsel olarak yaptırabilme becerisidir. Otorite hukuksal bir kavram olarak kabul edilir ve hak, görev gibi işlerin yapılma durumudur. Otorite insanlara yasal belgeler ile tanımlanır. Bu açıdan bakıldığında, otoriteye sahip olan kişi aynı zamanda itaat edilmesini bekleme hakkına da sahip olacaktır. Otorite sahibinin, emirlerine uyma yükümlülüğü olan kişiler ise bu görevi yerine getirmekle

sorumludurlar. Otorite, bireyleri ikna etme ve aynı zamanda takip ettirme gücünü de elinde tutar. Otoritenin bu özelliklerine bakıldığında, bağımsız bir iradeye dayandığı görülür. Ve aynı zamanda kişileri bir konuda uyum göstermeye razı ettirme gücü olarak ifade edilir (Başaran, 2000). Bu bağlamda otoriteden söz edilebilmesi içinastların üstlerinin talimatlarını benimsemesi ve kabul etmesi gerekmektedir (Eren, 2012).

Otoritenin tipik olarak belirtilen özellikleri (Özkalp ve Kırel, 2018)

- Otoritenin meydana geldiği konum, bireyin bulunduğu mevkide ortaya çıkar.
- Yasal olarak belirlenen kuralları elinde bulunduran kişi, bireyleri istediği yönde yönlendirebilir.
- Otoritenin kullanım şekli, bütün grup ve örgütlerde yukarıdan aşağı doğru ilerler.

1.2.4. Güç Temelleri Sınıflandırılması

Grup yada toplumsal yapılar içinde değişen ve gelişen şartlar göz önüne alındığında bazı güç kaynakları belirlenmiştir. Hiyerarşik yapı içerisinde, üst kademede bulunan kişilerin alt kademede bulunan kişilere yönelik kademeli olarak güç uyguladıkları görülmüştür. Bu belirtilen yaklaşım önemli olsa da gücün bütün boyutlarını yansıtmadığı belirtilir. Diğer bir anlatımla, gücün farklı dayanak noktaları vardır bunlar; kişilerin örgüt içinde bulundukları mevki, örgüt içinde bulunan kişilerin kaynaklara ulaşma durumu ve çeşitli yapısal özelliklerdir (Zafer, 2008).

Güç için yapılan bu sosyal ve psikolojik bakış açılarından ortaya çıkan durum; gücün etki, yetki ve otorite kavramları ile ilişkili olduğu gerçeğidir. Bunun yanında yöneticiler hangi güç kaynaklarını nasıl kullanırlarsa kullansınlar bu noktada en önemli husus hitap edilen kitlenin bu güç türünü yöneticisinde fark ediyor olmasıdır (Çalışkur, 2016). Aslanargun (2009), güç üzerinde yapılan araştırmalarda farklı özelliklerde bulunan ancak aynı statü aralığında olan yöneticilerin, güç kavramlarının farklı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda güç türlerinin uygulama aşamasında, hedef kitle ve örgüt yapısı dengesinin sağlanmasının da yönetim amaçlarına giden yolda daha etkili sonuçlar doğuracağını öne sürmüştür. Bu bölümde ele aldığımız konu, güç kaynağının farklı sınıflandırmalarıdır.

1.2.4.1. Ödül gücü

Alt kademedeki kişilerin, üst kademede bulunan kişilerin isteklerine; ödül alma, kazanç sağlama veya tanınma gibi ödül durumları için itaat ettikleri ön görülür. Ödül gücü, bazı durumlarda yasal güç ile birliktedir. Yöneticinin, elinde bulundurduğu ödül gücünü adil bir şekilde kullanması alt kademede bulunan kişiler açısından olumlu etki yaratır. Ödül gücü, bir örgüt içinde bulunan kişilerin, örgüte sağlamış oldukları faydanın artmasında rol oynayan bir etken olarak ifade edilir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012).

Hinkin ve Schriesheim (1989) ödül gücünü açıklarken; bir bireyin istenileni yapması, ya da tam aksine istenmeyen bir şeyi yapmamasına olanak sağlayan kavram olarak ifade etmiştir. Bir yönetici, ödül yetkisine sahipse (maaş, terfi vb.) ve bu konuya dayanarak, alt kademesinde bulunan kişiler adına kararlar veriyorsa, bu yönetici ödül gücünü, güç aracına çevirmiş demektir.

Ödül gücü, bireylerin almak istedikleri şeyleri kullanarak, davranışlarını etkileme becerisidir. Belirtilen ödüller ise; istenilen iş atamaları, promosyonlar, yeni gereçler, maaş, maaş artışları ya da primler ve maddi olmayan unsurları içine alır. Bir üst düzey kademede bulunan kişi, alt kademesinde çalışan kişilere ödül sağladığı sürece, onların davranışlarını yönlendirebilir. İş yapan kişi, ödülü ile yaptığı iş arasında oluşan bağlantıyı fark ettiğinde, daha çok ödül için performansını çoğaltır. Başarılı ve iyi bir yönetici, ödül ve performans arasında bulunan etkiyi en doğru şekilde kullanabilir. Ancak yöneticinin bu güç türünü sürekli kullanması çalışanlar açısından doyumsuzluğa ve performanslarını ortaya koyma noktasında devamlı bir beklentiye sebep olacaktır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bu nedenle yönetim faaliyetleri esnasında ödül gücü kullanım dengesinin dikkatli ayarlanması gerekmektedir.

1.2.4.2. Zorlayıcı güç

Örgüt içinde bulunan üyeleri, belli bir yöne yönlendirmek için uygulanan maddi ve manevi zorlamaları açıklayan güç çeşididir. Bu güç türü, alt kademede bulunan kişilerin bir konuda başarısız olması durumunda, korku ve endişe yaratan bir etkiile, bir tür cezaya maruz kalma özelliğine sahiptir (Eren, 2012). Mcshane ve VonGlinow (2016) zorlayıcı gücün sadece üst ve alt kademe ilişkilerinde olmadığını, aynı zamanda alt kademede yer alan bireyler arasındaki bir kişinin kurallara uymaması halinde

dışlanması gibi durumları da içinde bulundurduğunu belirterek zorlayıcı güce farklı bir bakış açısı katar. Zorlayıcı güç içinde, korku ve endişe bulundurur, ödül sağlama durumu yoktur, aksine zorlama, bıktırma ya da korkutma gibi oldukça olumsuz faktörleri içinde barındırır (Akt. Kurşun, 2011).

Zorlama olarak kullanılan gücün diğer bir yapılan türü yani zıttı, ödüllendiren güç olarak ifade edilebilir. Bu güçte, ödül verme ya da verilecek olan ödülleri elinde bulundurma gücü olarak açıklanabilir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). İki güç türününde örgüt üyeleri açısından zorlama esaslı kullanılması kişilerde aynı etkileri yaratabilir. Örneğin; yönetici ödül yetkisini çalışana yönelik mahrum bırakma yöntemi ile kullanırsa bu durum çalışanlar üzerinde zorlayıcı bir etki yaratabilir.

Hoy ve Miskel (2010) ödül gücü ile baskı (zorlayıcı) gücü arasındaki ayrımı şöyle ifade eder; bir öğretmen, üst kademesinde bulunan yöneticiye ceza endişesi ile boyun eğerse bu zorlayıcı güçtür, eğer ödül için boyun eğerse bu ödül gücüdür. Hinkin ve Scriesheim (1989) zorlayıcı gücün, bir kişinin istemediği şeyi yapmaya maruz kalması olarak ifade etmektedir. Bu güç türünün de devamlı kullanılması bazı olumsuz sonuçlar ve yan etkiler meydana getirir, bu nedenle bu güç türünü de kullanırken dikkatli olunması gerekir.

Zorlayıcı gücün kullanıldığı her kurum ya da kuruluş, gücü aynı şekilde kullanmayabilir. Günümüzde, kurum ve kuruluşlar çalışanlarına karşı bazı davranış politikaları belirlemişlerdir. Resmi otoriteler, uygulanacak olan güç faktörleri için bazı düzen kuralları oluşturmuşlardır. İş yapanlar için kurulmuş olan sendikalar, zorlayıcı gücü önemli oranda azaltma için etkilidir(Lunenburg, 2012). Bununla beraber son yıllarda çalışma hayatı içerisinde mobbing konusu da gündeme gelmiştir. Çalışanlara ve mensubu oldukları kuruma zarar veren bu konu tüm dünyanın üzerine çalışmalar yaparak çalışan haklarını savundukları bir konu olarak ortaya çıkmaktadır (Kırel, 2007).

1.2.4.3. Meşru güç

Meşruiyet, bir grup içerisinde bulunan bireyleri kısıtlayan, yetkilendiren ve yapılandıran normatif bir güç türüdür. Sosyal sistem içerisinde, normlar, söylemler, değerler gibi unsurlara uygunluk, meşru kabul edilir (Akat ve Atılgan, 2000).

Herhangi bir mevkiden kazanılmış hakların kullanılması ile ortaya çıkan meşru güç, yöneticinin kişiliği ile ilgili değildir. Meşru güçte çalışanlar yöneticilerinin beklentileri için mecburi bir hissiyata bürünürler. Buradan hareketle bir kurumda çalışanlar mevkilerin otorite varlığını kabul ediyorlarsa, o mevkilerden gelen talepleri de kabul etmiş olurlar (Budak ve Budak, 2013).

Temellerini yasalardan ve belirli statülerden alan meşru güç önemli bir güç kaynağı olarak karşımıza çıkar. Burada yöneticilere verilen güç, çalışanların zaten kabul ettiği farklı bir otorite tarafından sağlanmıştır. Bir öğretmen bakanlığın gücünü kabul etmişse bakanlığında okul müdürüne tanımış olduğu statü kaynaklı gücünü otomatik olarak kabul etmiş sayılır. Bu açıdan bakılırsa en etkili güç türlerinden biridir (Karakaş, 2018).

Bir kurumun yönetilmesinde, kültürel uyumile kişilerin özdeşleşmesi sayesinde bireyler örgüte uyum sağlar. Örgütler kendilerini üç farklı kategoride gösterir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012).

- Standart olarak belirlenen çalışma süreçleri
- Süreç örgütleri, bölümleme normları ve güç ile kontrol yapısı normları
- Yapısal örgütlerde kaynak kullanımı, örgütün idealleri, hedefleri ve öncelikleri bu kategorileri oluşturur.

Alt kademede bulunan kişinin seçilmesi ya da atanması ile bir konuma getirilmesi, kullanılan otoriteye dair algıları yansıtır. Aynı zamanda uygulanan bu güç yasal olarak da kabul edilir. Bireyler, üst kademede bulunan bir kişinin gücünü, bulunduğu makam ile özdeşleştirir. Ve bu makamda bulunan kişinin bir otoriteye sahip olduğu kabul edilir(Koçel, 2007).Örneğin; bir okulda öğretmen olarak görev yapan bir kişinin, okul müdürü tarafından belirli bir görev için yetkilendirilerek bir konuma getirilmesi durumunda, diğer öğretmenler tarafından okul müdürünün gücü dolayısıyla öğretmenin otoritesini tanınacaktır.

1.2.4.4. Uzmanlık gücü

Uzman kavramı, belli bir alan hakkında yetkili ya da bilgili olan kişidir. Uzmanlık kavramı ise belli bir iş hakkında bilgi sahibi olan kişinin, işi kendine özgü yöntemlerle yapmasıdır. Bu açıdan düşünülünce, bir işi uzman olan kişi daha iyi yapar düşüncesi

ortaya çıkmaktadır. Bir konu hakkında uzman olan kişi, o işle alakalı bilgileri sayesinde, etkileme konusunda da ön plana çıkacaktır (Aşan ve Aydın, 2006).Uzmanlık gücü, yöneticinin işi ile alakalı mevcut potansiyelininve uzmanlığının alt kademede bulunanlar tarafından onaylanması ile elde edilen bir güç türüdür (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).Kişisel güç çeşitlerinden biri olan uzmanlık gücü, bireyin sahip olduğu bilgi ve yetenekleri ile kişileri etkileme becerisini ifade eder. Uzmanlık gücüne sahip olan kişiler, bu güçlerini başkalarını etkilemek için kullanırlar. Uzmanlık gücü, alt kademede bulunan kişilere yeteneklerini göstererek kullanılır ve bu durum uzun vadeli bir güç türü olarak bilinir (Çalışkur, 2016).Bu güç türüne sahip olan kişi, diğer kişilere göre bir konu hakkında daha çok bilgi ve birikime sahip olarak nitelendirilir. Uzman olunan konu, başkaları tarafından ne kadar az bilinirse o kadar etkilidir. Bu uzmanlık iş başarısında da oldukça etkili olan araçlardan biri olarak kabul edilir (Varoğlu, 2013).Uzmanlık gücü, alt kademede bulunan çalışanların, yöneticilerinin alanı ile ilgili bilgi ve birikime sahip olduğuna dair kanaatlerine dayanmaktadır. Alt kademede çalışan kişilerden, uzman yani üst kademede bulunan kişinin, kendilerinden daha bilgili olduğunu kabul etmeleri beklenir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Alt kademeler, bu nedenlerden dolayı uzman kişiyi yani yöneticiyi üstün olarak kabul etmektedir.Bu açıdan iş yapanların, bu algısı oldukça önemlidir. Eğer üst kademede bulunan bir birey, alt kademede bulunan kişiler tarafından bahsedilen özellikleri ile algılanıyorsa, çalışanlar yöneticilerinden bu noktada etkileneceklerdir (Koçel, 2007).

Bu tanımlardan yola çıkılırsa uzmanlık gücü, diğer güç çeşitlerine bakıldığı zaman içlerinde en geniş ve esnek olanı olarak ortaya çıkar. Bu güce sahip kişiler, ödüllendirme ve cezalandırma yöntemlerini ellerinde tutarken, aynı zamanda ikna açısından da önemli bir beceriye sahiptir. Uzmanlık gücü, yapılan sınıflamalara göre en kaliteli olan güç türüdür ve aynı zamanda demokratik olarak da kabul edilir. Bu gücün bu kadar önemli olmasının nedeni ise; bu güce sahip olan kişinin bilgi ve deneyimlerini ön plana çıkarmasıdır (Peker ve Aytürk, 2000). Uzmanlık gücü için önemli olan unsur, alt kademede bulunan kişilerin yöneticilerinin bilgi ve birikimlerine duymuş olduğu güven duygusudur. Bu nedenle çalışanlar belirli bir konuda yetersiz olsalar dahi yöneticilerinin birikimlerine güven duydukları için alınan kararlar noktasında tam inanca sahip olurlar. Böylece uzman olan yönetici astlarını etkileme noktasında daha etkili olur (Kızanlıklı vd., 2016).

1.2.4.5. Karizma gücü

Karizma kavramı; kendine güveni içinde barındıran, aynı zamanda başka bireyleri etkileyecek enerjiye ve canlılığa sahip olmaktır (Sezgin ve Koşar, 2010). Karizma verilmiş olan bir armağan olarak nitelendirilir. Aynı zamanda etki altında kalmış olan bireylerin ortaya çıkarmış olduğu bir algıdır. Farklı düşünceler karizmanın; saygı, güven ve sadakat duygularını içinde barındırdığı savunurlar (Varoğlu, 2013).

Karizma gücü, farklı olarak referans ve benzeşme gücü gibi isimler ile de kullanılabilir. Alt kademede çalışan kişilerin, üst kademede bulunan kişiye yönelik hayranlığı ile davranışları etkileme becerisi olarak kabul edilir. Karizma gücünü elinde tutan kişiye hayranlık duyulur ve bu kişi model alınır. Bu güç türüne sahip kişinin farklı üstün kişilik özellikleri bulunmasıve kişiler ile iletişim becerilerinin iyi olması beklenir (Hoy & Miskel, 2010).

Bireysel güç kaynakları arasında yer alan karizma gücü başka kişilerde hayranlık uyandıran ve etkileme gücüne sahip özellikleri içinde barındıran bir kavramdır. Bu karizma gücünü kendinde barındıran kişiler başka kişiler üzerinde güç kullanma etkisine sahip olurlar. Aynı zamanda kişilerin kendi istekleri doğrultusunda hareket etmelerini sağlarlar. Kişiler farketmeden karizma gücüne sahip kişi tarafından yönetilirler (Tutar, 2016).

Bazı kişiler, kişilikleri ile başkalarını etkileyebilir. Bu durumun sebep olduğu nedenler, her durumda açıklanamaz. Karizma sahibi olan bireyler ise, başka kişileri daha kolay etkileyebilir. Karizma gücünü elinde bulunduran kişinin takip edilmesi ve kendi isteği doğrultusunda insanları yönlendirmesi amaçlarına ulaşmasını sağlar. Karizma gücünü takip eden kişiler, bu güce sahip kişiyi takip ederlerken, hem karizma gücünü elinde bulunduran kişinin isteğini yerine getirir hem de kendi isteklerini yaptıklarını düşünürler. Karizma gücünü kullanmak için ayrı bir güce ihtiyaç duyulmaz. Karizma gücüne sahip olan kişiler, bulundukları konumu bıraksalar dahi etkileri sürmeye devam eder (Hoy & Miskel, 2010).

Karizma gücü lider konumunda bulunan kişinin grup içerisindeki özellikleri ile karşısındaki kitleyi kendine çekme gücünü içinde barındırmaktadır. Çalışanlar içten gelerek yöneticilerine hayranlık duyarak bir tür bağ oluştururlar. Ve bu şekilde özdeşim

arttıkça lider konumunda olan kişinin etkisi ve yönetim gücü de artmaktadır.Ancak tam tersi durumda söz konusu olabilir. Çalışanlar üzerinde hayranlık yada özdeşim azalırsa yöneticinin de güç kapasitesi azalabilir (Aslanargun, 2009).

Karizma gücü uygulanırken, bir zorlama ya da baskı durumu söz konusu olmadığı gibi içinde saygı, sevgi ve hayranlığı barındırması dolayısıyla oldukça etkili bir güç türüdür. Karizmatik güç sağlamış olduğu bu özelliği nedeni ile uzmanlık gücü ile benzer özellikler sunar fakat uzmanlık gücünde bir denetim söz konusu iken bu durum, karizma gücünde bulunmaz (Altınkurtve Yılmaz, 2012).

Güç kaynaklarının birçoğunu incelediğimizde, bir grup ya da örgüt içinde bulunan pozisyonlar ile ortaya çıktıkları görülmektedir. Ve bu güç kaynaklarının, yaptırım güçlerini kurallardan ve otoritelerden aldıkları gözlemlenmektedir. Ancak karizmatik güç istisnai olarak kişinin sahip olduğu üstün özelliklere göre ortaya çıkmaktadır (Hoy & Miskel, 2010).

1.2.4.6. Bilgi ikna gücü

Bilgi gücü bazı çalışmalarda uzmanlık gücü adı altında değerlendirilse de, son yıllarda yapılan çalışmalarda ayrı bir güç türü olarak ele alınmaktadır. Bahsedilen güç kaynaklarını birbirinden ayıran fark, astların üstlerinin icraatlarının farkındalığına göre değişmektedir (Arslanargun, 2009).

Uzmanlık gücü çalışanların yöneticileri hakkında ortak bir fikir birliğinden ortaya çıkmaktadır. Yönetici, çalışanlar için alanına hakim olduğu görüşünden hareketle bilgi birikimine sahip ve yetkin biri olarak tanımlanır. Bilgi gücü ise yöneticinin ikna kabiliyetinden beslenen ve uygulamış olduğu yöntemlerle astlar üzerinde yarattığı etki aracığıyla yöneticinin üstünlüğünü ortaya çıkaran bir güç türüdür (Wilson, 2005).

Bir kişinin, bir konu hakkında belli bilgi ve birikime sahip olması, karşısında bulunan bireyleri etkileme noktasında oldukça önemli bir güç faktördür (Buluç, 1998).Schermerhorn ve diğerleri (2000), bilgi gücü ile ilgili yapmış oldukları açıklamada; iş gören kesimin ihtiyaç duyduğu bilgi ve tecrübenin yöneticilerinde olduğuna inanmasını, itaat etme durumuna dayanak noktası olarak ifade etmişlerdir (Akt. Yorulmaz, 2014).

Bir örgüt içinde bulunan yönetici, sahip olduğu uzmanlık gücü ile altında bulunan farklı kademelerde yer alan çalışanları yönlendirir. Mesela, bilgisayar yapım şirketinde çalışan bir kişi, sahip olduğu uzmanlık gücü ile çevresinde ve altında çalışan kişileri yönlendirir. Mesela bu kişi bilgisayar ile ilgili bir tavsiyede bulunduğu zaman, onun dinlenme olasılığı başka birimde bulunan yöneticinin dinlenme olasılığındançok daha etkili olacaktır. Bu örneklerden yola çıkarsak, aslında uzmanlık gücü dar sınırlar içinde yer alırken bilgi gücü ise toplum içinde çok daha önemli bir yerde bulunmaktadır (Erdoğan, 1997).

1.2.4.7. Geleneksel güç

Türk Dil Kurumuna göre gelenek: Bir toplumda eski zamanlardan kalan, bu nedenle saygı ibaresi ile nesilden nesile aktarılan, yaptırım gücünü içinde barındıran, kültürel bir mirastır (TDK, 2020).

Weber'in "geleneksel otorite" anlayışından hareketle, "geleneksel güç" türü diye adlandırılan kavram literatüre son yıllarda kazandırılmıştır. Bu güç türü çıkış noktası dolayısıyla toplumsal normlardan aktarılan gayri resmi bir güç türüdür. Bu güce sahip kişiler gelenekler vasıtasıyla bu gücü ellerinde bulundurdukları için kişisel özellerinin güç üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. Özellikle gelenek ve göreneklerine bağlı toplumların bu gücü kullanma durumları daha yüksektir. Örneğin doğu toplumlarından süregelen aşiret yapısı bu toplulukları yöneten kişileri meşru kılmaktadır (Kızanlıklı vd., 2016).

1.2.5. Okullarda Güç Kullanımı

Okullar ve öğretim kurumları, farklı amaçlar için kurulmuş kurum ve kuruluşlar gibi sürekli olarak eksiklerini giderme ve gelişim yolundadırlar. Okul, gelişimin sağlandığı önemli bir yerdir. Bu nedenle, okulların kendi eksiklerini gidermesi ve gelişmesi örgüt yapısı açısından önemlidir. Bu durumlar göz önüne alındığında, okul içinde bulunan öğretmen ve müdürlere oldukça önemli görevler düşmektedir (Taymaz, 2003).

Okulda görev yapan müdürler, ellerinde bulundurdukları yönetimsel gücü, doğru ve dikkatli kullanmalıdırlar. Okullar, ürettikleri hizmet ve iç işleyişleri ile diğer örgütlere göre farklılık gösterirler. Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetleri, sadece kişisel bir

emeğin ürünü değildir. Bu tür kurumların sundukları hizmetler, içinde yaratıcılık ve aynı zamanda da ortak çalışmaları barındırır. Okul içinde görev yapan kişiler, farklı alanlarda uzmanlaşmış kişilerdir. Okul yönetiminden sorumlu olan kişi, elinde bulundurduğu gücü bu açıdan doğru kullanmalıdır. Bazı okullarda meydana gelen olumsuzlukların temeli, gücün etkili olarak kullanılmaması ve okulun bir eğitim örgütü olduğunun göz ardı edilmesidir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012).

Okulun gelişimine katkı sağlayan bir unsur; okul içinde paylaşılan gücün bir kazanım olarak düşünülmesidir (Taymaz, 2003). Başarılı ve etkili bir okul yöneticisinin izleyeceği yol; karar verme süreçlerine okul içinde bulunan öğretmenleri de dahil etmesi ile gerçekleşir (Can, 2009).

Okul içinde bulunan eğitim öğretim faaliyetlerinin ve bu bağlamda başarının kazanılması için en etkili yolu; okul müdürünün öğretmen ve diğer çalışanlar ile okulun hedeflerine yönelik ortak bir paydada buluşulmasını sağlamaktır. Okul yönetiminden sorumlu olan kişiler, ellerinde bulundurdukları güçleri, okulun hedefleri noktasında etkili hale getirebilirler. Okul yöneticisinin, güç kaynakları hakkında bilgi sahibi olması, yönetim için sorumlu olduğu işi daha kolay hale getirecektir (Diş ve Ayık, 2016).

Okul yöneticisinin, elinde bulundurduğu güç kaynaklarının farkında olması ve okulun içinde görev yapan öğretmen ve çalışanların; bu güç kaynaklarına vereceği tepkileri önceden tahmin etmesi ve bu yönde adımlar atması, gücü etkili kullanma konusunda yönetim işlerini daha verimli hale getirecektir. Okul içinde alt ve üst kademeler arasında olan ilişki, bu gücün nasıl kullanıldığı ile ilgilidir. Bu nedenle, okul içinde olumlu bir düzenin sağlanabilmesi için okulun hedeflerine ulaşma noktasında gerekirse gücün paylaşılabilme yetkinliğine sahip olunması gerekir (Polat, 2010).

Okul yöneticisi elinde, zorlama, ödül ve makam gücünü bulundurduğu gibi aynı zamandakarizma, uzmanlık ve bilgi güçlerini de bulundurmalıdır (Aslanargun, 2009). Okul yöneticisinin elinde bulunan güç, yasal bir güç olmakla birlikte nasıl kullanacağı noktasında, bulunmuş olduğu kuruma göre farklar ortaya koyar. Bu bağlamda yapılan araştırmalara göre; kamu okullarında zorlayıcı ve ödül gücünün yöneticiler tarafından oldukça az kullanıldığı gözlemlenmiştir. Okul yöneticisi, elinde bulunan gücü okulun yararı için takım ruhu ile çalışmaya teşvik edici şekilde kullanmalıdır (Yorulmaz, 2014).

Bir örgütte bulunan yöneticinin başarısı, sahip olduğu güç kaynaklarını etkili olarak kullanmasıyla yakından ilişkilidir. Örgütlerde yöneticilerin güç sahibi olup, çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirmesi beklenir. Bahsedilen durum eğitim örgütleri içinde söz konusudur. Bu nedenle okul yöneticilerinden beklenen, sahip oldukları güç kaynaklarını kullanırken, öğretmenleri okulun hedeflerini gerçekleştirme doğrultusunda yönlendirmeledir (Aydın, 2016).

1.3. GÜÇ KAYNAKLARI İLE ÖZERKLİK İLİŞKİSİ

Özerklik öğretmenler için, stresi azaltması ve isteklendirmeyi arttırması sebebiyle önem teşkil etmektedir.Öte yandan öğretmen güçlendirme ve örgüt temelli öz saygı gibi örgüt açısından istendik kavramlarla olan ilişkisine işaret eden çalışmalarda bulunmaktadır. Öğretmen güçlendirmesiyle olan ilişkisinden başlanacak olursa, iki kavramın karşılıklı ilişkisinin eğitim yönetimi açısından önem taşıdığı iddia edilebilir, zira güçlendirme (empowerment) öğretmenlerin göreve bağlılığına etki eden etkenler arasında sayılması sebebiyle önemli bir kavram iken, öğretmen özerkliği de güçlendirme ve profesyonelliğin artmasını birlikte getirmesi bakımından önem teşkil etmektedir. Öğretmen güçlendirmesi kavramının içeriğini ortaya koyan Short (1992) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin iş yaşamlarının bazı boyutlarını kontrol edebildiklerine ilişkin inançları olarak tanımlamakta ve onu öğretmen güçlendirmesinin boyutlarını oluşturan altı maddeden biri olarak saymaktadır.

Özerklik kavramını güçlendirme bağlamında ele alan Short (1992: 2) kavramı, *"Öğretmenlerin iş yaşamlarının belirli boyutları üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanmaları"* olarak ifade etmektedir. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere ilgili alanyazında farklı bağlamlar kapsamında tanımlanan ve çalışmalara konu olan öğretmen özerkliği, kısaca öğretmenin meslek hayatında kendi kararlarını uygulayabilme imkanı olarak tanımlanabilmektedir. Lu, Jiang, Yu ve Li (2014) gerçekleştirdikleri alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin meslek hayatları üzerinde sahip oldukları kontrolün hem programlama, yöntem veprosedür seçimi gibi sınıf içi çalışmaları, hem de bütçeleme gibi yönetime katılmayı gerektiren alanları kapsadığını belirtmişlerdir. Öztürk (2011) ise öğretmen özerkliğini daha net bir şekilde boyutlandırarak, (a) öğretimin planlanması ve uygulanması, (b) eğitimle ilgili önemli kararlara ve okul

yönetimine katılım ve (c) öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi şeklinde üç başlık altında ele alındığını belirtmektedir.

Kullanılan güç kaynaklarının, öğretmen özerkliğiyle ilgili olan ilişkisinden devam etmek gerekirse; başarılıve olumlu bir okul iklimi oluşturulabilmesi için okul müdürleri tarafından öğretmenlerin özerklik davranışlarının desteklenmesi gerekmektedir. Yöneticiler tarafından kullanılan güç kaynakları öğretmen özerkliğini arttırabildiği gibi kısıtlayabilmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere yaklaşımlarında emretme ve zorlama gibi davranışlar sergilemeleri öğretmenlerde özerkliği kısıtlamaya sebep olabilir. Bunun sonucu olarak da öğretmenlerden beklenen görev ve sorumlulukları minimum düzeyde yapmaları, inisiyatif almamaları ve okula sunmaları beklenen katkıları sunmamak gibi etkilere neden olabilir (Çolak ve Altınkurt, 2017).Burada önemli olan husus yöneticilerin öğretmenler üzerinde kullandıkları güç kaynakları konusunda öğretmen özerkliğini kısıtlamayacak davranışlar sergilemesi gerekliliğidir. Sparks'a (2012) göre eğitim kurumları idarecilerinin öğretmenleri ile güven ortamında iş ilişkileri kurarak onların çalışmalarını onaylayan ve destekleyen bir tavır içinde yaklaşım sergilemeleri, öğretmenlerin özerk çalışmalarını desteklemektedir. Dolayısıyla eğitim örgütleri yöneticilerinin etkili bir yönetim sergilemek adına başvurdukları güç kaynakları, öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebilmektedir. Güç kaynaklarını destekleyen ve yönlendiren şekilde kullanmaları öğretmenleri olumlu ve özerk davranışlara yönlendirirken, zorlayıcı ve katı güç kaynaklarının kullanımı ise öğretmenleri bağlı oldukları kuruma karşı ilgisizleştirdiği gibi özerkliklerini de kısıtlamaktadır.

1.4.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mevcut literatür incelenerek özerklik ve güç türleri konuları ile ilgili geçmişten günümüze kadar yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aslanargun (2009) yapmış olduğu araştırmasında, okul yöneticilerinin yumuşak olan güç türünü daha çok kullandıklarını gözlemlemiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin gözünde okul yöneticileri sırasıyla daha çok bağlılık, sonrasında uzmanlık ve en son bilgi güçlerini kullanır. Okul yöneticilerinin bakış açısına göre ise sırasıyla; en çok

bağlılık, sonrasında bilgi, en son uzmanlık gücünü kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin algılarından yola çıkılarak en az başvurulan güç kaynakları ise zorlayıcı, ödül vekarizma gücüdür. Aynı zamanda okul yöneticileri bağlılık güç türünü fazlasıyla kullanırken, karizmatik güç türünü ise az kullanmaktadırlar.

Sağ (2010) yapmış olduğu çalışmada, kadınların farklı karakter ve özellikleri ile yönetici konumundayken izlemiş oldukları güç kaynaklarını incelemiştir. Nitel olarak yapılan bu araştırmada, kadın yönetici olan okullarda öğretmenler ve yöneticiler ile birebir görüşme yapılarak, kadın yöneticilerin yönetim faaliyetleri esnasında başvurmuş oldukları güç kaynakları hakkında bilgi alınmıştır. Kullanılan güç kaynaklarına bağlı olarak nasıl liderlik davranışları sergiledikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan durum ise; kadın yöneticiler, dönüşümcü liderlik davranışlarına uzmanlık, yasal, zorlayıcı ve karizmatik güç kaynaklarını uygulama noktasında başvurmuş, sürdürümcü liderlik davranışlarına ise ödül güç kaynağını kullanma noktasında başvurmuşlardır. Araştırmaya katılan kişiler kadın yöneticiler ile alakalı pozitif bakış açısına sahip olmakla birlikte kadın yöneticilerini çevreleriyle güçlü iletişim kurarak, kriz yönetimi noktasında başarılı olduklarını ifade etmektedirler.

Cömert (2014) yapmış olduğu araştırmada, örgütsel bağlılık ve okul yöneticilerinin güç türleri uygulama sürecinin ilişkisini incelemektir. Kahramanmaraş ilinde yapılan bu araştırma 498 öğretmen katılımı ile oluşturulmuştur. Öğretmenlerin uygulamış oldukları örgütsel bağlılık ile okul yöneticilerinin uygulamış oldukları örgütsel güç arasındaki ilişki, yapılan araştırma ile incelenmiştir. Yapılan incelemede ise korelasyonve regresyon analizleri kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin göstermiş oldukları örgütsel bağlılık ile yönetimin sergilediği örgütsel güç arasında düşük düzeylerde, pozitif ve aynı zamanda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi ve kullanılan güç ile bağlılığın anlamlı olarak ilerlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özhan (2016) yapmış olduğu çalışmayı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarından seçmiş olduğu 337 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada yönetici olan okul müdürünün öğretmenler üzerinde kullandığı güç türleri ve öğretmenlerin algıları noktasındaki bağlantı tespit edilmek istenmiştir. Bu araştırma zorlayıcı, ödül, yasal,

karizmaveuzmanlık güçleri ele alınarak yapılmıştır. Bu güç kaynakları ve öğretmenlerin örgütsel güvenleri noktasında ilişki kurulmak istenmiş, yöneticinin sergilediği güç türleri ile yönetim faaliyetlerinin daha etkili olması amaçlanmıştır. Araştırmada varılan sonuca göre ise, örgütsel güç ile örgütsel güven arasında yüksek oranda anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Karakaş (2018) yapmış olduğu "Ö*ğretmenlerin müdürlerin güç temeline ilişkin algılamaları: fenomenografik bir araştırma"* isimli çalışmasında öğretmen görüşlerinden yola çıkarak okul müdürlerinin güç türlerine yönelik algılama şekillerini ortaya koymayı amaçlamış ve bu sonucun öğretmenlere yansımasının nasıl olduğunu incelemiştir. Nitel araştırma deseni ile yapılan çalışma Malatya ilinde 20 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin güç türlerini algı şekillerinin dokuz farklı boyutta olduğu şeklindedir. Bu dokuz tür en fazla olandan başlayarak sırasıyla şu şekildedir; Kişisel, yapılan iyiliğe bağlı meşru, bilgi (ikna), pozisyona bağlı meşru, kişisel olmayan zorlayıcı, özdeşim, kişisel zorlayıcı, uzmanlık ve uğranılan zarara bağlı meşru güç.

Bulut (2019)*"Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile bu okullardagörev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye ilişkisi"* isimli çalışmasını Çanakkale iline bağlı tüm öğretim kademelerinde görev yapan 360 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Nicel araştırma deseni ile yapılan çalışma sonucunda elde edilen veriler psikolojik sermaye ile güç türleri arasında ilişki olduğu şeklindedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklı güç türleri kullandığı ve öğretmenlere göre okul müdürleri en fazla yasal gücü kullanmaktadır sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayral ve arkadaşları (2014) *"Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: pısa örneği"* başlıklı çalışmalarında PISA verilerine dayalı olarak öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelini kullanarak çalışmalarını gerçekleştiren araştırmacılar PISA 2009 verileri ile çalışmışlar, ayrıca evren ve örneklem seçimi yapmamışlardır. Verilerini toplarken PISA 2009 çalışmasına katılan ülkelerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı sınavlarına ait sonuçların aritmetik ortalamasını alarak, her ülke için genel bir PISA başarı puanı elde etme yoluna gitmişlerdir. Bunun yanında PISA 2009'da okul yöneticilerine uygulanan anketin öğretmen özerkliği ile ilgili olduğu düşünülen 10

maddesine ait verileri almışlardır. Bu on maddenin ilk altı tanesini okulda hali hazırda çalışan öğretmenlere son dört maddesini ise okulda görev yapmayan öğretmenlere sormuşlardır. Bu sayede okul içi ve okul dışı değerlendirme yapabilme imkânı bulmuşlardır. Araştırmanın sonucunda okul içi öğretmen grubuna göre anket maddeleri ve PISA sonuçları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bunun aksine okul dışı öğretmen grubu açısından anlamlı bir ilişkiye rastlamamışlardır.

Güvenç (2011) *"Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları"* başlıklı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerini, özyeterlik algılarını tespit etmeyi ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmasını Çanakkale merkezde görev yapan 126 sınıf öğretmeni ile "Öğretmen Özerklik Desteği" ve "Öğretmen Mesleki Özyeterlik Algısı" ölçeklerini kullanarak yürütmüştür. Araştırmacı çalışmasının sonucunda; sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğunu, özerklik desteğinin kıdeme göre değişmediğini, mesleki özyeterlik algılarının olumlu olduğunu ve kıdeme göre değiştiğini, sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Karabacak (2014) *"Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki"*başlıklı çalışmasında Ankara ili merkez ilçelerine bağlı genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik ve özyeterlik algılarını ve bu algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı, tarama modelini kullanmış ve 356 öğretmenle çalışmıştır. Araştırmacı öğretmenlerin özerkliği benimsedikleri ve mesleki gelişim arttıkça özerklik beklentilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın cinsiyet ve özerklik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Diğer çarpıcı sonuç ise yaş arttıkça öğretmenlerin öğretimsel özerkliği, mali özerkliği ve kişisel vemesleki gelişimi uygulanabilir bulma düzeyleri de artmaktadır. Ancak yaş arttıkça öğretmenlerin yönetsel özerkliği uygulanabilir bulma düzeyleri azalmaktadır.

Özgüngör (2003) *"Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi"* adlı çalışmasının amacını; mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin ve öğretmenin özerklik destekleyici davranışlarının öğrencilerin akademik amaç tarzlarını yordama gücünü incelemek olarak belirtmiştir. Araştırma sonucunda başarı, öğretmen

özerkliği ve mükemmeliyetçi kişilik özellikleri arasında yüksek düzeyde bir ilişkiye ulaşmıştır. Bu da göstermektedir ki öğretmenlerin öğrenen desteğini sağlayabilmeleri için öncelikle kendilerinin özerk olmaları gerekmektedir. Öğretmen özerk olduğunda öğrencinin özerkliği desteklenmekte ve bunun sonucunda da başarı gelmektedir.

1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Somech ve Drach-Zahavy (2002), üst kademede yöneticilerinin güç kullanma kaynakları incelenmiştir. Alt kademede bulunan öğretmenlere, üst kademede bulunan yöneticilerin hangi güç kaynaklarını kullanmalarını tercih ettikleri konusunda anketler yapılmıştır. Toplam 455 öğretmen, yapılan iki farklı anketi yanıtlamıştır (317 kadın, 138 erkek). Yapılan iki farklı ankette, farklı konular ele alınmıştır; birincisinde, yöneticilerin başvurduğu örgütsel güçler incelenmiş, ikincisinde ise, etkileme yöntemleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre; güçlü yöneticilerin etkileme konusunda güçlü stratejileri kullandığı, güçsüz yöneticilerin ise daha yumuşak stratejileri kullandıkları belirlenmiştir. Güç parametresi üzerinden belirlenen sonuçlara göre, gücün belli kavramlarla değil, göreceli kavramlar üzerinden tartışılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Liu ve Fang (2006) yapmış oldukları çalışmada, yöneticilerin tercih ettikleri güç kaynakları ile liderlik kavramına bakış açıları arasındaki ilişki incelenmiş ve bu inceleme sonucunda ortaya farklı bir model koyulmuştur. Ortaya çıkartılan modele göre, yöneticilerin alt kademede bulunan kişiler üzerinde olumlu bir etki yürüttüğü ve bu yönde güç paylaşımı yaptıkları belirtilmiştir. Performans odaklı incelendiğinde ise yöneticilerin güç paylaşımı yapmadıkları çünkü alt kademelerindeki çalışanlara bu açıdan güvenmedikleri ortaya çıkmıştır.

Lunenburg (2012) yapmış olduğu araştırmada amacı; French ve Raven tarafından ortaya koyulan örgütsel güç kaynaklarını taramaktır. Yapmış olduğu çalışmada, bazı güç kaynaklarının, makam gücü ve kişisel güç olarak iki kısımda incelenmediğini tespit etmiştir. Buna bağlı olarak da, yeni güç kaynağı olarak isimlendirilen güçlendirme kavramının olduğunu tespit etmiş olup, bu kavramın iş sonuçlarını geliştirmesi konusunda önemli bir yöntem olduğu bilgisine varmıştır.

Little (1995) *"Diyalog Olarak Öğrenme: Öğrenci Özerkliğinin Öğretmen Özerkliğine Bağlılığı"* adlı çalışmasında öğrenme eğitimi, pedagojik diyalog ve öğretmenin rolü üzerine odaklanarak öğrenme özerkliğinin doğasını yansıtmış ve özerkliğin nasıl teşvik edilebileceğini irdelemiştir. Little çalışmasında; öğrenme stratejileri ve öğrenci eğitiminin öğrenci özerkliğinin geliştirilmesinde önemli bir destekleyici rol oynamasıyla birlikte, belirleyici faktörün her zaman pedagojik diyalogun doğası olduğu sonucuna varmıştır. Ona göre öğrenenlerde özerklik gelişimi, öğretmenlerde özerkliğin gelişmesini ön planda tutmaktadır.

Friedman (1999) "Öğretmenin Algılanan Çalışma Özerkliği: Kavram ve Özellikleri" başlıklı çalışmasında öğretmenlerin iş özerkliği duygusunu ölçmek için Öğretmenlerin Çalışma Özerkliği Ölçeğini geliştirmiştir. Araştırmacı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin mesleki özerklik algısı ile ilgili olduğunu söylediği dört boyuttan ve 31 maddeden oluşan bir ölçek hazırlamıştır. Bu dört boyutu ise sınıf öğretimi, okulun işleyişi, çalışanların gelişimi ve müfredat geliştirme olarak açıklamıştır. Devam eden yıllarda ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini inceleyen araştırmalar yapılmıştır.

Anderson (1987) *"*The Decline Of Teacher Autonomy: Tears Or Cheers?*"* başlıklı çalışmasında; öğretmen özerkliğinin Amerika Birleşik Devletleri'nde son 10 yıldır azalmakta olduğunu söylemiştir. Araştırmacı öğretmen özerkliğinin azalmasının olumsuz sonuçlarının yanında olumlu sonuçlarının da olabileceğini savunmuştur. Ona göre bu olumlu sonuçlar iki şekilde karşımıza çıkmıştır. Birincisi; eğitim paydaşlarının birbirleri ile eğitim-öğretim alanında yaşanan problemler hakkında iletişim kurabilecekleri ortak bir dil gelişmiştir. İkincisi ise öğretmenlerin mesleki statüye sahip olma olasılıkları artmıştır. Araştırmacıya göre özerklik öğretmenlere otomatik olarak aktarılmamalı, onlar tarafından kazanılmalıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerine ve öğretmenin rolüne daha çok önem verilmelidir. Sonuç olarak özerklikteki artış öğretmenin statüsüne de yansıyacaktır.

Webb (2002) "Öğretmen Gücü: Sıkı Hesap Verebilirlik Çağında Profesyonel Özerklik Tatbikatı" başlıklı çalışmasında Washington eyaletindeki bir devlet ilköğretim okulunda öğretmenlerin özerkliklerini kullanma konusundaki gerekçelerini incelemiştir. Webb araştırmasını 4 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yaparak gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlerin öğrenci başarısını arttırmak için zorunlu müfredat

vedeğerlendirme politikalarını değiştirdikleri, bunun için de özerklik davranışları sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Pearson ve Moomaw (2005) "Öğretmen Özerkliği ve Stres Arasındaki İlişki, İş Memnuniyeti, Güçlendirme ve Profesyonellik" başlıklı çalışmalarında öğretmen özerkliği ile iş stresi, iş doyumu ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. İlişkisel tarama yöntemini kullandıkları bu araştırmalarında "Öğretmen Özerkliği Ölçeğini" kullanarak 300 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre; müfredat özerkliği arttıkça iş stresinde azalma olduğu, müfredat özerkliği ve iş soyumu arasında ise zayıf bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen özerkliği arttıkça profesyonellikte de artış görüldüğü ve özerkliğin ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında farklılık göstermediğini saptamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ

Bu araştırmanın amacı okul müdürleri tarafından kullanılan güç kaynakları ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre incelemektir. Bu bağlamda nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Söz konusu model, bir olayı ya da durumu açıklayan ve mevcut durumun parametreleri ile ilişkili bağlantıyı ifade eden bir araştırma modelidir (Karasar 2006).

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kilis ili sınırları içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 167 resmi, 8 özel olmak üzere toplam 175 okul bulunmaktadır. Mevcut okullarda 2419 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında evrenin tamamına ulaşılmak hedeflendiği için örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Bu doğrultuda İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilgili izinler alınarak, dijital olarak Google Formlar uygulaması aracılığıyla hazırlanan araştırma ölçekleri Kilis ilinde görev yapan tüm öğretmenlere e-mail yoluyla ulaştırılmıştır. Yanıtların gelmediği bazı okullara bizzat araştırmacı tarafından gidilmiş yüz yüze görüşme yapılarak ölçeklerin cevaplanması istenmiştir. Ayrıca okul müdürlükleri aracılığıyla okulların iletişim hattı olan gruplara da gönderilmesi sağlanmıştır. Toplamda 616 öğretmenden veri toplanmıştır.

Tablo 2.1. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgilerin dağılımı

Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	236	38,3
	Kadın	380	61,7
Eğitim Durumu	Lisans	551	89,4
	Yüksek Lisans	65	10,6
Medeni Durum	Evli	360	58,4
	Bekar	256	41,6
Görev Yapılan Öğretim Kademesi	Okul Öncesi	47	7,6
	İlkokul	160	26,0
	Ortaokul	205	33,3
	Lise	204	33,1
Branş	Sınıf Öğretmeni	140	22,7
	BranşÖğretmeni	476	77,3
Toplam		616	100

Tablo 2.1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %38,3'ü erkek ve %61,7'si kadındır. Eğitim durumu değişkenine bakıldığında öğretmenlerin %89,4'ü lisans ve %10,6'sı yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin medeni durum yönünden dağılımına bakıldığında %58,4'ü evli olup, %41,6'sı bekardır. Görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin %7,6'sı okul öncesi kademesinde, %26'sı ilkokul kademesinde, %33,3'ü ortaokul kademesinde, %33,1'i lise kademesinde görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 22,7'si sınıf öğretmeni olup, %77,3'ü branş dersleri öğretmenidir.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada gerekli olan verilerin toplanması amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek formunun ilk aşamasında demografik bilgi formu, ikinci aşamasında öğretmen özerkliği ölçeği, üçüncü aşamasında güç türleri ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. DemografikBilgi Formu (DBF)

Bu bölümde yer alan kişisel bilgi formunda öğretmenlere ait cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, görev yapılan öğretim kademesi vebranş değişkenlerinin öğretmen özerkliği ve güç türleri üzerinde etkisi olup olmadığını anlamak amacıyla katılımcılardan cevaplanması istenmiştir.

2.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmen özerkliğini ölçmek için Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ilgili izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçek toplam 4 boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ters madde bulunmamaktadır. Her bir ifade Likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. "Kesinlikle katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Orta derecede katılıyorum" (3), "Katılıyorum" (4), "Kesinlikle katılıyorum" (5) şeklinde puanlanmaktadır. Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin 4 alt faktörü bulunmaktadır. Bu alt faktörler; öğretme süreci özerkliği (Madde 1, 3, 4, 9, 10, 11), öğretim programı özerkliği (Madde 2, 5, 6, 7, 8), mesleki gelişim özerkliği (Madde 12, 13, 14), mesleki iletişim özerkliğidir (Madde 15, 16, 17). Dört faktörlü yapının açıkladığı toplam varyans %63,84 olarak ifade edilmektedir.

Ölçme aracının yapı geçerliliği için veriler üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçeğin faktör yük değerleri; Öğretme Süreci Özerkliği boyutunda .51-.77 arasında, Öğretim Programı Özerkliği boyutunda .60-.81 aralığında, Mesleki Gelişim Özerkliği boyutunda .81-.85 aralığında, Mesleki İletişim Özerkliği boyutunda ise .56-.86 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyon değerleri .47-.76 aralığındadır. Öğretmen özerkliğinin Ölçekte kullanılan maddelerde ve her bir faktör için güvenirlik analizi yöntemlerinden Cronbach's Alpha yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; Öğretme Süreci Özerkliği için .82, Öğretim Programı Özerkliği için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği için .85, Mesleki İletişim Özerkliği için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçümün güvenilirlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Buna göre; Öğretme Süreci Özerkliği için .86, Öğretim Programı Özerkliği için .84, Mesleki Gelişim Özerkliği için .85, Mesleki İletişim Özerkliği için .80 ve ölçeğin tümü için .91 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Güç Kaynakları Ölçeği

Araştırma kapsamında okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerini ölçmek için (Arslanargun, 2009) tarafından geliştirilen "Güç Türleri Ölçeği" ilgili izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçek toplam 7 boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ters madde yoktur. Her bir ifade Likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir. "Hiçbir zaman" (1), "Nadiren" (2), "Bazen" (3), "Çoğunlukla" (4), "Her zaman" (5) şeklinde puanlanmaktadır. Güç türleri ölçeğinin 7 alt faktörü bulunmaktadır. Bu alt faktörler; Ödül Gücü (madde 5, 10, 23, 24, 30), Zorlayıcı Güç (Madde 1, 6, 8, 15, 21), Karşılıklı Güç (Madde 2, 4, 9, 20, 22, 27), Uzmanlık Gücü (Madde 7, 11, 16, 19, 25), Bilgi Gücü (Madde 12, 17, 29), Bağlılık Gücü (Madde 13, 26, 28), Karizmatik Güç (Madde 3, 14, 18) şeklindedir. Geçerlilik ve güvenirlik analizleri sırasında alt gruplara ait maddelerin faktör yük değerleri birlikte incelenmiştir. Ödül Gücü boyutunda beş maddenin faktör yük değerleri .32-.61 arasında değiştiğini ve madde toplam korelasyonlarının ise .57-.78 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ödül Gücü alt boyutu toplam varyansın %41,38'ini açıkladığı görülmüştür. Zorlayıcı Güç boyutunda beş maddenin faktör yük değerleri .16-.66 arasında değiştiğini ve madde toplam korelasyonlarının ise .40-.81 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Zorlayıcı Güç alt boyutu toplam varyansın %45,51'ini

açıkladığı görülmüştür. Karşılıklı Güç boyutunda altı maddenin faktör yük değerleri .28-.68 arasında değiştiğini ve madde toplam korelasyonlarının ise .53-.81 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Karşılıklı Güç alt boyutu toplam varyansın %48,02'sini açıkladığı görülmüştür. Uzmanlık Gücü boyutunda beş maddenin faktör yük değerleri .64-.72 arasında değiştiğini ve madde toplam korelasyonlarının ise .80-.84 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Uzmanlık Gücü alt boyutu toplam varyansın %67,99'unu açıkladığı görülmüştür. Bilgi Gücü boyutunda üç maddenin faktör yük değerleri .50-.69 arasında değiştiğini ve madde toplam korelasyonlarının ise .71-.83 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bilgi Gücü alt boyutu toplam varyansın %60,43'ünü açıkladığı görülmüştür. Bağlılık Gücü boyutunda üç maddenin faktör yük değerleri .62-.79 arasında değiştiğini ve madde toplam korelasyonlarının ise .79-.89 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bağlılık Gücü alt boyutu toplam varyansın %71,26'sını açıkladığı görülmüştür. Karizmatik Güç boyutunda üç maddenin faktör yük değerleri .38-.74 arasında değiştiğini ve madde toplam korelasyonlarının ise .61-.86 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ödül Gücü alt boyutu toplam varyansın %57,46'sını açıkladığı görülmüştür. Ölçekte kullanılan maddeler ve tüm faktörler için güvenirlik analiz yöntemlerinden Cronbach's Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Buna göre boyutlar açısından ödül gücü boyutunda .63, zorlayıcı güç boyutunda .68, karşılıklı güç boyutunda .76, uzmanlık gücü boyutunda .88, bilgi gücü boyutunda .66, bağlılık gücü boyutunda .79, karizmatik güç boyutunda .62 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçümlerin güvenirlik katsayıları tekrar hesaplanmıştır. Buna göre ödül gücü boyutunda .77, zorlayıcı güç boyutunda .74, karşılıklı güç boyutunda .88, uzmanlık gücü boyutunda .93, bilgi gücü boyutunda .77, bağlılık gücü boyutunda .89, karizmatik güç boyutunda .81 ve ölçeğin tümü için .94 olarak bulunmuştur. Alfa katsayısının ölçeğin tamamı için .70 değeri ve üzerinde olması ölçek maddelerinin tutarlı ve güvenilir olduğunun göstergesidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015: 154).

2.4. VERİ ANALİZİ

Araştırmacı tarafından Google Formlar uygulaması aracılığıyla hazırlanan ölçekler, IBM SPSS Statistics 23 paket programına aktarılmış ve analize başlanmıştır. Çalışma kapsamında değişkenlerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin normal dağılıma uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Normallik ile ilgili olarak

literatürde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olmasının dağılımın normalden sapmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebileceği görülmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007:46). Böylece araştırma kapsamında verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve analizler parametrik testler aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Öğretmenlerin özerklik düzeylerini ve okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarını belirlemek amacıyla her bir boyuta ait aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma değerine bakılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasında cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere Bağımsız Grup t-testi analizi uygulanmıştır. Farklılığın olduğu durumlar için etki değeri (Cohen's d) hesaplanmıştır. Güç türleri ve öğretmen özerkliğinin görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere ise Tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı çıkması durumunda ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek için varyansların homojen dağıldığı boyutlar için LSD, dağılmadığı boyutlar için Games-Howell testleri uygulanmıştır. Aynı zamanda mevcut farkların etkisi için eta-kare değerleri ($\eta 2$) hesaplanmıştır. Yapılan istatistik çözümlemelerde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ olarak alınmıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmenlerin özerklik düzeyinin yordayıcısı olup olmadığını test etmek için basit doğrusal regresyon ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Yapılan istatistik çözümlemelerde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.01$ olarak alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde toplanan veriler ve her bir alt probleme göre elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE YÖNETİCİLERİN KULLANDIKLARI ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARINA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNE AİT BULGULAR

Birinci alt problem "Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin bulgular Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarına ilişkin görüşleri

Alt Boyut	n	$\bar{X}$	Ss
Bağlılık Gücü	616	3.74	1.07
Uzmanlık Gücü	616	3.62	1.10
Ödül Gücü	616	3.59	.86
Bilgi Gücü	616	3.52	.99
Karşılıklı Güç	616	3.43	.99
Karizmatik Güç	616	3.25	1.14
Zorlayıcı Güç	616	2.94	.97

Tablo3.1'de görüldüğü gibi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık, uzmanlık, ödül, bilgi ve karşılıklı güç kaynaklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ortalama bağlılık güç boyutuna ($\bar{X}$=3.74), en düşük ortalama ise zorlayıcı güç boyutuna ($\bar{X}$ = 2.94) aittir.

3.2.ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARININ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA AİT BULGULAR

İkinci alt problem "Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3.2.1 Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göreokul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.2'te gösterilmiştir.

Tablo 3.2.Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Etki D.
Ödül Gücü	Erkek	236	18.41	4.15	614	2.066	.039*	0.17
	Kadın	380	17.67	4.42				
Zorlayıcı Güç	Erkek	236	15.23	4.90	614	2.043	.042*	0.16
	Kadın	380	14.41	4.82				
Karşılıklı Güç	Erkek	236	20.94	5.84	614	1.187	.236	
	Kadın	380	20.35	6.08				
Uzmanlık Gücü	Erkek	236	18.37	5.36	614	.940	.347	
	Kadın	380	17.94	5.62				
Bilgi Gücü	Erkek	236	10.61	2.94	614	.352	.725	
	Kadın	380	10.53	3.00				
Bağlılık Gücü	Erkek	236	11.32	3.02	537.339	.634	.526	
	Kadın	380	11.16	3.35				
Karizmatik Güç	Erkek	236	10.05	3.31	614	1.742	.082	
	Kadın	380	9.56	3.49				
Toplam	Erkek	236	104,97	23.06	614	1.751	.080	
	Kadın	380	101.64	22.86				

***p<.05**

Tablo3.2'de öğretmen algılarına göre ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü, karizmatik güç ve toplam güç puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup T Testi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü, karizmatik güç ve toplam güç puanları kadın ve erkek öğretmenlerin algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır (p> .05).

Okul müdürlerinin ödül gücü [t(614)=2.066; p<.05] ve zorlayıcı güç [t(614)=2.043; p<.05] kullanımlarının kadın ve erkek öğretmenlerin algılarına göre istatistiksel olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gözlemlenen farkların etkisi için Cohen's-d değeri hesaplanmış ve etki düzeyinin ödül gücü ve zorlayıcı güç kullanımına yönelik düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara doğrultusunda erkek öğretmenler

($\bar{X}$=18.41), kadın öğretmenlere ($\bar{X}$=17.67) göre okul müdürlerinin ödül gücü kaynağını daha sık kullandığını düşünmektedirler. Aynı şekildeokul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güç kaynağını da erkek öğretmenler ($\bar{X}$=15.23), kadın öğretmenlere ($\bar{X}$=14.41) göre daha sık düşünmektedirler.

3.2.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göreokul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının medeni durum değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ödül Gücü	Evli	360	18.04	4.33	614	.536	.592
	Bekar	256	17.85	4.34			
Zorlayıcı Güç	Evli	360	14.46	4.94	614	-1.615	.107
	Bekar	256	15.10	4.72			
Karşılıklı Güç	Evli	360	20.75	6.14	614	.842	.400
	Bekar	256	20.33	5.78			
Uzmanlık Gücü	Evli	360	18.24	5.47	614	.716	.474
	Bekar	256	17.91	5.60			
Bilgi Gücü	Evli	360	10.65	2.92	614	.923	.356
	Bekar	256	10.43	3.04			
Bağlılık Gücü	Evli	360	11.38	3.23	614	1.427	.154
	Bekar	256	11.00	3.22			
Karizmatik Güç	Evli	360	9.80	3.49	614	.429	.668
	Bekar	256	9.67	3.34			
Toplam	Evli	360	103.33	23.08	614	.536	.592
	Bekar	256	102.33	22.86			

***p<.05**

Tablo 3.3'te, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetimde kullandıkları ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü, karizmatik güç ve toplamgüç puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup T Testi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin yönetimde kullandıkları ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü, karizmatik güç ve toplam güç

puanlarıevli vebekar öğretmenlerin algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkoluşturmamıştır (p> .05).

3.2.3. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının eğitim durum değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyut	Eğitim	n	X̄	SS	sd	t	p	Etki D.
Ödül Gücü	Lisans	551	17.99	4.36	614	.561	.575	
	Yüksek Lisans	65	17.67	4.09				
Zorlayıcı Güç	Lisans	551	14.72	4.87	614	-.068	.946	
	Yüksek Lisans	65	14.76	4.79				
Karşılıklı Güç	Lisans	551	20.69	5.94	614	1.374	.170	
	Yüksek Lisans	65	19.61	6.37				
Uzmanlık Gücü	Lisans	551	18.24	5.45	614	1.854	.064	
	Yüksek Lisans	65	16.90	6.04				
Bilgi Gücü	Lisans	551	10.63	2.94	614	1.708	.088	
	Yüksek Lisans	65	9.96	3.20				
Bağlılık Gücü	Lisans	551	11.31	3.19	614	2.139	.033*	0.27
	Yüksek Lisans	65	10.41	3.46				
Karizmatik Güç	Lisans	551	9.81	3.38	614	1.329	.184	
	Yüksek Lisans	65	9.21	3.76				
Toplam	Lisans	551	103.43	22.76	614	1.616	.107	
	Yüksek Lisans	65	98.56	24.48				

***p<.05**

Tablo 3.4'te, öğretmen algılarına göre ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, karizmatik güç ve toplam güç puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup T Testi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü, karizmatik güç ve toplam güç puanlarıeğitim durumu lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır (p> 0,05).

Okul müdürlerinin bağlılık gücü [t(614)=2.139; p<.05] kullanımlarının lisans veyüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin algılarına göre istatistiksel olarak anlamlıfarklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gözlemlenen farkın etkisi için Cohen's-d değeri hesaplanmış ve etki düzeyinin düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler ($\bar{X}$=11.31), yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlere ($\bar{X}$=10.41) göre okul müdürlerinin yönetimdebağlılık güç kaynağını daha fazlakullandığını düşünmektedirler. Ancak bağlılık gücünün kullanım durumunun düşük düzeydeolduğu kanısındadırlar.

3.2.4. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göreokul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının branşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.5'de gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının branş değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Ödül Gücü	Sınıf Öğretmeni	140	17.95	4.49	614	-.107	.986
	Branş Öğretmeni	476	17.96	4.29			
Zorlayıcı Güç	Sınıf Öğretmeni	140	14.15	4.82	614	-1.608	.108
	Branş Öğretmeni	476	14.90	4.86			
Karşılıklı Güç	Sınıf Öğretmeni	140	20.50	6.24	614	-.182	.856
	Branş Öğretmeni	476	20.60	5.92			
Uzmanlık Gücü	Sınıf Öğretmeni	140	18.10	5.52	614	-.017	.986
	Branş Öğretmeni	476	18.10	5.53			
Bilgi Gücü	Sınıf Öğretmeni	140	10.72	2.94	614	.739	.460
	Branş Öğretmeni	476	10.51	2.98			
Bağlılık Gücü	Sınıf Öğretmeni	140	11.34	3.29	614	.495	.621
	Branş Öğretmeni	476	11.18	3.21			
Karizmatik Güç	Sınıf Öğretmeni	140	9.66	3.35	614	-.336	.737
	Branş Öğretmeni	476	9.77	3.45			
Toplam	Sınıf Öğretmeni	140	102.44	24.02	614	-.280	.780
	Branş Öğretmeni	476	103.06	22.68			

***p<.05**

Tablo 3.5'de, öğretmen algılarına göre ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü, karizmatik güç ve toplamgüç puanlarının branşdeğişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen Bağımsız Grup T Testi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin yönetimde kullandıkları ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü, karizmatik güç ve toplam güç puanları sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin algılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır (p> .05).

3.2.5. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göreokul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının görevyapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine ilişkin tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	$\bar{X}$	Ss		KT	Sd	KO	F	p
Ödül Gücü	1.Okul Öncesi	47	17.29	4.61	Gruplar arası	86.919	3	28.973	1.545	.202
	2. İlkokul	160	18.38	4.41						
	3. Ortaokul	205	17.58	4.59	Grup içi	11479.223	612	18.757		
	4. Lise	204	18.16	3.90						
	5. Toplam	616	17.96	4.33	Toplam	11566.141	615			
Zorlayıcı Güç	1.Okul Öncesi	47	14.27	5.07	Gruplar arası	87.704	3	29.235	1.236	.296
	2. İlkokul	160	14.35	4.82						
	3. Ortaokul	205	15.23	4.79	Grup içi	14469.562	612	23.643		
	4. Lise	204	14.61	4.90						
	5. Toplam	616	14.73	4.86	Toplam	14557.266	615			
Karşılıklı Güç	1.Okul Öncesi	47	19.68	6.15	Gruplar arası	228.560	3	76.187	2.130	.095
	2. İlkokul	160	21.03	5.93						
	3. Ortaokul	205	19.89	6.09	Grup içi	21887.382	612	35.764		
	4. Lise	204	21.12	5.86						
	5. Toplam	616	20.58	5.99	Toplam	22115.942	615			
Uzmanlık Gücü	1.Okul Öncesi	47	17.89	5.83	Gruplar arası	59.656	3	19.885	.650	.583
	2. İlkokul	160	18.38	5.39						
	3. Ortaokul	205	17.70	5.68	Grup içi	18723.272	612	30.594		
	4. Lise	204	18.34	5.41						
	5. Toplam	616	18.10	5.52	Toplam	18782.929	615			
Bilgi Gücü	1.Okul Öncesi	47	10.17	3.31	Gruplar arası	26.125	3	8.708	.982	.401
	2. İlkokul	160	10.85	2.88						
	3. Ortaokul	205	10.40	3.08	Grup içi	5429.278	612	8.871		
	4. Lise	204	10.59	2.85						
	5. Toplam	616	10.56	2.97	Toplam	5455.403	615			
Bağlılık Gücü	1.Okul Öncesi	47	11.02	3.60	Gruplar arası	62.002	3	20.667	1.988	.115
	2. İlkokul	160	11.58	3.16						
	3. Ortaokul	205	10.81	3.36	Grup içi	6361.083	612	10.394		
	4. Lise	204	11.39	3.02						
	5. Toplam	616	11.22	3.23	Toplam	6423.084	615			
Karizmatik Güç	1.Okul Öncesi	47	9.46	3.40	Gruplar arası	25.088	3	8.363	.709	.547
	2. İlkokul	160	9.91	3.30						
	3. Ortaokul	205	9.51	3.62	Grup içi	7218.412	612	11.795		
	4. Lise	204	9.92	3.34						
	5. Toplam	616	9.75	3.43	Toplam	7243.500	615			

Toplam Güç	1.Okul Öncesi	47	99.80	24.88	Gruplar arası	1812.494	3	604.165	1.145	.330
	2. İlkokul	160	104.50	22.99						
	3. Ortaokul	205	101.15	23.81	Grup içi	322948.609	612	527.694		
	4. Lise	204	104.16	21.59						
	5. Toplam	616	102.92	22.97	Toplam	324761.102	615			

***p<.05**

Tablo 3.6'ya göre öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetimde kullandıkları güç algılarının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık [F_3; 612=1.145 p>.05] oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetimde kullandıkları güç kaynaklarının ödül gücü [F_3; 612=1.545, p>.05], zorlayıcı güç [F_3; 612=1.236, p>.05], karşılıklı güç [F_3; 612=2.130, p>.05], uzmanlık gücü [F_3; 612=.650, p>.05], bilgi gücü [F_3; 612=.982, p>.05], bağlılık gücü [F_3; 612=1.988, p>.05] ve karizmatik güç [F_3; 612=.709, p>.05] boyutlarına göre görev yapılan öğretim kademesi değişkenine ilişkin anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

3.3. ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Üçüncü alt problem "Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışları (Öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği) ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin özerklik boyutlarındaki algı düzeylerine ilişkin algılarıTablo3.7'deverilmiştir.

Tablo 3.7. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri

Alt Boyut	n	Ort.	S.S.
Öğretme Süreci Özerkliği	616	4,31	0,73
Öğretim Programı Özerkliği	616	4,15	0,84
Mesleki İletişim Özerkliği	616	4,10	0,93
Mesleki Gelişim Özerkliği	616	3,62	1,18

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi öğretme öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği, mesleki gelişim özerkliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama öğretme süreci özerkliği alt boyutuna ($\bar{X}$ = 4.31), en düşük ortalama ise mesleki gelişim özerkliğine ($\bar{X}$ = 3.62) aittir.

3.4.ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARININ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMUNA AİT BULGULAR

Dördüncü alt problem "Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışları; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, branş ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3.4.1 Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göreöğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo3.8'degösterilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	X̄	SS	sd	t	p	Etki Değ.
Öğretme Süreci Özerkliği	Erkek	236	25.76	4.17	614	.449	.654	
	Kadın	380	25.93	4.57				
Öğretim Programı Özerkliği	Erkek	236	20.76	3.99	614	-.122	.903	
	Kadın	380	20.80	4.35				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Erkek	236	10.62	3.77	460.458	-1.310	.191	
	Kadın	380	11.01	3.41				
Mesleki İletişim Özerkliği	Erkek	236	12.61	2.54	614	2.145	.032*	0.18
	Kadın	380	12.11	2.93				
Toplam Özerklik Algısı	Erkek	236	69.76	11.51	614	-.104	.917	
	Kadın	380	69.86	12.75				

***p<.05**

Tablo 3.8'e göre, öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim, mesleki iletişim ve toplam öğretmen özerkliği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup T Testi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişimve genel özerklik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır (p> 0,05).

Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği algısı arasında istatistiksel olarak farkın olduğu saptanmıştır (t=2.145; p<.05). Gözlemlenen farkların etkisi için

Cohen's-d değeri hesaplanmıştır. Bu bağlamda erkek öğretmenlerin ($\bar{X}$=12.61) kadın öğretmenlere ($\bar{X}$=12.11) göre mesleki iletişim özerklik algıları daha fazladır. Ancak bu farklılığınküçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.4.2 Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul öğretmenlerin özerklik davranışlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının medeni durum değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Etki Değeri
Öğretme Süreci Özerkliği	Evli	360	26.05	4.55	614	1.208	.227	
	Bekar	256	25.61	4.21				
Öğretim Programı Özerkliği	Evli	360	20.83	4.48	614	.348	.728	
	Bekar	256	20.71	3.82				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Evli	360	10.78	3.60	614	-.644	.520	
	Bekar	256	10.97	3.50				
Mesleki İletişim Özerkliği	Evli	360	12.49	2.78	614	1.979	.048*	0.16
	Bekar	256	12.03	2.80				
Toplam Özerklik Algısı	Evli	360	70.16	12.86	614	.818	.414	
	Bekar	256	69.34	11.43				

***p<.05**

Tablo 3.9'a göre, öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim, mesleki iletişim ve toplam öğretmen özerkliği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup T Testi sonucunda, evli ve bekar öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişimve genel özerklik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır (p> 0,05).

Evli ve bekar öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği algısı arasında istatistiksel olarak farkın olduğu saptanmıştır (t=1.979; p<.05). Gözlemlenen farkların etkisi için Cohen's-d değeri hesaplanmıştır. Bu bağlamda evli öğretmenlerin ($\bar{X}$=12.49) mesleki iletişim

özerklik algıları bekar öğretmenlerle ($\bar{X}$=12.03)daha fazladır. Ancak bu farklılığınküçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.4.3. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göreöğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.10'dagösterilmiştir.

Tablo 3.10. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Lisans	551	25.82	4.48	614	-.698	.485
	Yüksek Lisans	65	26.23	3.85			
Öğretim Programı Özerkliği	Lisans	551	20.81	4.15	75.675	.340	.735
	Yüksek Lisans	65	20.60	4.80			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Lisans	551	10.91	3.53	614	1.007	.314
	Yüksek Lisans	65	10.44	3.75			
Mesleki İletişim Özerkliği	Lisans	551	12.33	2.77	614	.689	.491
	Yüksek Lisans	65	12.07	3.01			
Toplam Özerklik Algısı	Lisans	551	69.88	12.40	614	.899	.743
	Yüksek Lisans	65	69.35	11.31			

***p<.05**

Tablo 3.10'a göre, öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim, mesleki iletişim ve toplam öğretmen özerkliği puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup T Testi sonucunda, lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve genel özerklik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır (p> .05).

3.4.4. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarınınbranşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının branş değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Etki Değeri
Öğretme Süreci Özerkliği	Sınıf öğretmeni	140	26.16	4.63	614	.900	.368	
	Branşöğretmeni	476	25.78	4.36				
Öğretim Programı Özerkliği	Sınıf öğretmeni	140	21.03	4.28	614	.787	.432	
	Branş öğretmeni	476	20.71	4.20				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Sınıf öğretmeni	140	11.20	3.59	614	1.260	.208	
	Branş öğretmeni	476	10.76	3.55				
Mesleki İletişim Özerkliği	Sınıf öğretmeni	140	12.72	2.54	614	2.046	.041*	0.20
	Branş öğretmeni	476	12.17	2.86				
Toplam Özerklik Algısı	Sınıf öğretmeni	140	71.12	12.63	614	1.426	.154	
	Branş öğretmeni	476	69.44	12.17				

***p<.05**

Tablo 3.11'e göre, öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim, mesleki iletişim ve toplam öğretmen özerkliği puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bağımsız Grup T Testi sonucunda, sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişimve genel özerklik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır (p> .05).

Sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği algısı arasında istatistiksel olarak farkın olduğu saptanmıştır (t=1.426; p<.05). Gözlemlenen farkların etkisi için Cohen's-d değeri hesaplanmıştır.Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}$=12.72) branş öğretmenlerine ($\bar{X}$=12.17) göre mesleki iletişim özerklik algıları daha fazladır. Ancak bu farklılığın küçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

3.4.5. Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen Özerklik Boyutlarının Görev Yapılan Öğretim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam puanının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Alt Boyut	Grup	n	X̄	SS		KT	Sd	KO	F	P	Etki Değeri	Fark
Öğretme	1. Okul ön.	47	26.40	5.39	Gruplar	178.270	3	59.423	3.068	.027*	0.01	2-4
Süreci	2. İlkokul	160	26.31	4.50	arası							3-4
Özerkliği	3. Ortaokul	205	26.14	3.98	Grup	11852.080	612	19.366				
	4. Lise	204	25.11	4.46	içi							
	5. Toplam	616	25.86	4.42	Toplam	12030.349	615					
Öğretim	1. Okul ön.	47	22.21	4.20	Gruplar	298.384	3	99.461	5.712	.001*	0.02	1-4
Programı	2. İlkokul	160	21.19	4.33	arası							2-4
Özerkliği	3. Ortaokul	205	21.03	3.84	Grup	10656.181	612	17.412				3-4
	4. Lise	204	19.89	4.34	İçi							
	5. Toplam	616	20.78	4.22	Toplam	10954.565	615					
Mesleki	1. Okul ön.	47	11.59	3.20	Gruplar	181.494	3	60.498	4.860	.002*	0.02	1-4
Gelişim	2. İlkokul	160	11.08	3.63	arası							3-4
Özerkliği	3. Ortaokul	205	11.27	3.38	Grup	7617.591	612	12.447				
	4. Lise	204	10.11	3.65	İçi							
	5. Toplam	616	10.86	3.56	Toplam	7799.084	615					
Mesleki	1. Okul ön.	47	11.61	3.43	Gruplar	47.987	3	15.996	2.045	.106		
İletişim	2. İlkokul	160	12.66	2.39	arası							
Özerkliği	3. Ortaokul	205	12.33	2.74	Grup	4786.245	612	7.821				
	4. Lise	204	12.14	2.97	içi							
	5. Toplam	616	12.30	2.80	Toplam	4834.232	615					
Toplam	1. Okul ön.	47	71.82	14.55	Gruplar	2043.656	3	681.219	4.591	.003*	0.02	1-4
Özerklik	2. İlkokul	160	71.25	12.23	arası							2-4
	3. Ortaokul	205	70.80	11.30	Grup	90818.104	612	148.396				3-4
	4. Lise	204	67.26	12.39	içi							
	5. Toplam	616	69.82	12.28	Toplam	92861.760	615					

***p<.05**

Tablo 3.12'de görüldüğü üzere öğretmen algılarına öğretmen özerklik davranışlarının görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretme süreci özerkliği davranışı [F_3; 612=3.068, p<.05], öğretim programı özerkliği davranışı [F_3; 612=5.712, p<.05], mesleki gelişim özerkliği davranışı [F_3; 612=4.860, p<.05] ve öğretmenlerin toplam özerklik davranışları [F_3; 4.591=1.545, p<.05] arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Mevcut farkların etkisi için eta-kare değerleri (η2) hesaplanmış vetüm boyutlarda etki değerlerinin düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için tamamlayıcı istatistikler yapılmıştır. Varyansların homojenliği için Levene testi farkları için ise Post-hoc testleri uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve toplam özerklik puanlarında varyansların homojen olduğu;mesleki gelişim özerkliği açısından ise varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Varyansların homojen dağıldığı boyutlar için Post-hoc testlerinden LSD uygulanmış, varyansların homojen dağılmadığı boyutlar için Games-Howell testi uygulanmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre ilkokul ($\bar{X}$= 26.31) ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}$= 26.14), lise kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}$= 25.11) göre daha fazla öğretme süreci özerkliği davranışı sergiledikleri söylenebilir.

Öğretim programı özerkliği boyutunda okul öncesi ($\bar{X}$= 22.21), ilkokul ($\bar{X}$= 21.19) ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}$= 21.03), lise kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}$= 19.89) göre daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Mesleki gelişim özerkliği boyutunda okul öncesi ($\bar{X}$= 11.59) ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}$= 11.27), lise kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}$= 10.11) göre daha fazla mesleki gelişim özerkliği davranışları sergiledikleri söylenebilir.

Genel özerklik algısına göre okul öncesi ($\bar{X}$= 71.82), ilkokul ($\bar{X}$=71.25) ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}$=70.80), lise kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}$=67.26) göre daha fazla özerklik davranışları sergiledikleri söylenebilir.

3.5.ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI İLE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ DURUMUNA AİT BULGULAR

Beşinci alt problem "Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerklik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiye ait yapılan korelasyon analizi Tablo 3.13'de gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Ödül Gücü	1										
2.Zorlayıcı Güç	.16**	1									
3.Karşılıklı Güç	.71**	-.09**	1								
4.Uzmanlık Gücü	.60**	-.20**	.83**	1							
5.Bilgi Gücü	.66**	-.11**	.82**	.86**	1						
6.Bağlılık Gücü	.66**	-.24**	.86**	.88**	.86**	1					
7.Karizmatik Güç	.56**	-.17**	.82**	.84**	.81**	.80**	1				
8.Öğretme Süreci	.25**	-.02	.24**	.30**	.27**	.31**	.22**	1			
9.Öğretim Programı	.21**	.02	.21**	.27**	.25**	.26**	.20**	.79**	1		
10.Mesleki Gelişim	.23**	.05	.27**	.32**	.29**	.28**	.30**	.47**	.50**	1	
11.Mesleki İletişim	.34**	-.101*	.43**	.45**	.44**	.47**	.42**	.52**	.44**	.49**	1

***p<.01**

Tablo 3.13'e göre, ödül gücü boyutunun, öğretme süreci özerkliği boyutu (r=.25, p<.01), öğretim programı özerkliği boyutu (r=.21, p<.01), mesleki gelişim özerkliği boyutu (r=.23, p<.01)ve mesleki iletişim özerkliği boyutları (r=.34, p<.01) ile arasında pozitif yönde,düşük düzeydeve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Zorlayıcı güç boyutu açısından bakıldığında,mesleki iletişim özerkliği boyutu (r=-.101, p<.01) ile arasında negatif yönde,düşük düzeydeveanlamlı bir ilişki olduğu; öğretme süreci özerkliği boyutu (r=-.02, p>.01),öğretim programı özerkliği boyutu (r=.02, p>.01)vemesleki gelişim özerkliği boyutu (r=.05, p>.01) ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir.Karşılıklı güç boyutu açısından bakıldığında, öğretme süreci özerkliği boyutu (r=.24, p<.01), öğretim programı özerkliği boyutu (r=.21, p<.01) ve mesleki gelişim özerkliği boyutu (r=.27, p<.01) ile arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu; mesleki iletişim özerkliği boyutu (r=.43, p<.01) ile arasında pozitif yönde, orta düzeyde veanlamlı bir ilişki görülmektedir. Uzmanlık güç boyutu açısından bakıldığında, öğretme süreci özerkliği boyutu (r=.30, p<.01) ile mesleki gelişim özerkliği boyutu (r=.32, p<.01) arasında orta, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu; öğretim programı özerkliği boyutu (r=.27, p<.01) ile arasında ise düşük, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu; mesleki iletişim özerkliği boyutu (r=.45, p<.01) ile arasında pozitif yönde, orta düzeyde veanlamlı bir ilişki görülmektedir. Bilgi gücü boyutu açısından bakıldığında, öğretme süreci özerkliği boyutu (r=.27, p<.01),

öğretim programı özerkliği boyutu (r=.25, p<.01) ve mesleki gelişim özerkliği boyutu (r=.29, p<.01) ile arasında pozitif yönde, düşük düzeyde veanlamlı bir ilişki olduğu; mesleki iletişim özerkliği boyutu (r=.44, p<.01) ile arasında pozitif yönde, orta düzeyde veanlamlı bir ilişki görülmektedir. Bağlılık güç boyutu açısından bakıldığında, öğretme süreci özerkliği boyutu (r=.31, p<.01) ile arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, öğretim programı özerkliği boyutu (r=.26, p<.01) ve mesleki gelişim özerkliği boyutu (r=.28, p<.01) ile arasında düşük düzeyde, pozitif yönde,veanlamlı bir ilişki olduğu; mesleki iletişim özerkliği boyutu (r=.47, p<.01) ile arasında pozitif yönde, orta düzeyde veanlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son olarak karizmatik güç boyutu açısından bakıldığında ise, öğretme süreci özerkliği boyutu (r=.22, p<.01), öğretim programı özerkliği boyutu (r=.20, p<.01) ve mesleki gelişim özerkliği boyutu (r=.30, p<.01) ile arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde veanlamlı bir ilişki olduğu; mesleki iletişim özerkliği boyutu (r=.42, p<.01) ile arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki görülmektedir.

3.6.ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARININ, ÖĞRETMENLERİ ÖZERKLİK DAVRANIŞLARININ YORDAYICISI OLMA DURUMUNA AİT BULGULAR

Altıncı alt problem "Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmenlerin özerklik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır? olarak belirlenmiştir.

3.6.1. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının, Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Yordayıcısı Olma Durumuna Ait Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetimde kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen özerklik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına göre yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3.14, Tablo 3.15, Tablo 3.16 ve Tablo 3.17'de yer verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Öğretme Süreci Özerkliği Davranışını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p
Sabit	19.597	.919	-	21.315	.00
Ödül Gücü	.106	.062	.104	1.723	.085
Zorlayıcı Güç	.042	.040	.047	1.052	.293
Karşılıklı Güç	-.143	.068	-.193	-2.102	.036*
Uzmanlık Gücü	.222	.079	.278	2.815	.005**
Bilgi Gücü	-.035	.133	-.024	-.263	.793
Bağlılık Gücü	.404	.141	.295	2.860	.004**
Karizmatik Güç	-.155	.102	-.121	-1.525	.128

F=12.143 ; **p<.01, *p<.05, R=0.350; R^2=0.123; Düz.R^2=0.113

Tablo 3.14'de, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları; ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç öğretmen özerkliğinin, öğretme süreci özerkliği boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=12.143, p<.01). Bu değişkenler, öğretme süreci özerkliği boyutundakitoplam varyansın %11.3'ünü (R=0.35, Düz. R^2=0.113) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarının; uzmanlık gücü (β=.278, p<.01) ve bağlılık güç (β=.295, p<.01) boyutları, öğretmen özerkliğinin öğretme süreci özerkliği boyutunu pozitif yönde, karşılıklı güç (β=-.193, p<.05) boyutu ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ödül gücü (β=-.104, p>.05), zorlayıcı güç (β=.047, p>.05), bilgi gücü (β=-.263, p>.05) ve karizmatik güç (β=-.121, p>.05) öğretme süreci özerkliği boyutunun tek başlarına anlamlı düzeyde yordayıcısı değildir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretme süreci özerklik davranışları üzerindeki göreli önem sırasıbağlılık gücü, uzmanlık gücü, karşılıklı güç, karizmatik güç, ödül gücü, zorlayıcı güç ve bilgi gücü şeklindedir.

Tablo 3.15. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Öğretim Programı Özerkliği Davranışını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p
Sabit	14.939	.890	-	16.777	.00
Ödül Gücü	.033	.060	.034	.551	.582
Zorlayıcı Güç	.091	.039	.105	2.321	.021*
Karşılıklı Güç	-.114	.066	-.162	-1.733	.084
Uzmanlık Gücü	.200	.076	.262	2.617	.009**
Bilgi Gücü	.010	.129	.007	.078	.938
Bağlılık Gücü	.322	.137	.246	2.353	.019*
Karizmatik Güç	-.110	.099	-.090	-1.117	.264

F=9.253 ; **p<.01, *p<.05, R=.31; R^2=0.096; Düz.R^2=0.086

Tablo 3.15'de, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları; ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç öğretmen özerkliği ölçeğinin öğretim programı özerkliği boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=9.253, p<.01). Bu değişkenler, öğretim programı özerkliği boyutundaki toplam varyansın %8.6'sını(R=.31, Düz. R^2=0.086) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarının; uzmanlık gücü(β=.262, p<.01),zorlayıcı güç (β=.105, p<.05)ve bağlılık gücü (β=.246, p<.05) boyutları, öğretmen özerkliğinin öğretim programı özerkliği boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ödül gücü (β=.034, p>.05), karşılıklı güç (β=-.162, p>.05), bilgi gücü (β=-.007, p>.05) ve karizmatik güç (β=-.090, p>.05) öğretim programı özerkliği boyutunun tek başlarına anlamlı düzeyde yordayıcısı değildir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretim programı özerklik davranışları üzerindeki göreli önem sırası uzmanlık gücü, bağlılık gücü, karşılıklı güç, zorlayıcı güç, karizmatik güç, ödül gücü vebilgi gücü şeklindedir.

Tablo 3.16. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Mesleki Gelişim Özerkliği Davranışını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p
Sabit	5.298	.738	-	7.178	.00
Ödül Gücü	.014	.050	.017	.280	.780
Zorlayıcı Güç	.099	.032	.135	3.054	.002**
Karşılıklı Güç	-.063	.054	-.106	-1.154	.249
Uzmanlık Gücü	.201	.063	.311	3.167	.002**
Bilgi Gücü	-.023	.107	-.019	-.217	.828
Bağlılık Gücü	.050	.113	.046	.444	.657
Karizmatik Güç	.123	.082	.119	1.509	.132

F=12.740 ; **p<.01, *p<.05 R=0.358; R^2=0.128; Düz. R^2=0.118

Tablo 3.16'da, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları; ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç öğretmen özerkliğinin mesleki gelişim özerkliği boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=12.740, p<.01). Bu değişkenler, mesleki gelişim özerkliği boyutundaki toplam varyansın % 11.8'ini (R=0.358, Düz. R^2=0.118) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarının; zorlayıcı güç(β=.135, p<.01) ve uzmanlık gücü (β=.311, p<.05) boyutları, öğretmen özerkliğinin mesleki gelişim özerkliği boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ödül gücü (β=.017, p>.05), karşılıklı güç (β=-.106, p>.05), bilgi gücü (β=-.019, p>.05) bağlılık gücü (β=.046, p>.05) ve karizmatik güç (β=.119, p>.05) mesleki gelişim özerkliği boyutunun tek başlarına anlamlı düzeyde yordayıcısı değildir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışları üzerindeki göreli önem sırası uzmanlık gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç, karşılıklı güç, bağlılık gücü, bilgi gücü ve ödül gücü şeklindedir.

Tablo 3.17. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Mesleki İletişim Özerkliği Davranışını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p
Sabit	7.390	.544	-	13.580	.000
Ödül Gücü	.026	.037	.040	.714	.476
Zorlayıcı Güç	-.002	.024	-.003	-.083	.934
Karşılıklı Güç	-.014	.040	-.030	-.346	.730
Uzmanlık Gücü	.043	.047	.085	.923	.357
Bilgi Gücü	.057	.079	.060	.719	.472
Bağlılık Gücü	.239	.084	.276	2.861	.004**
Karizmatik Güç	.071	.060	.087	1.182	.238

F=26.697 ; **p<.01, *p<.05 R=0.485; R^2=0.235; Düz. R^2=0.226

Tablo 3.17'de, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları; ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç öğretmen özerkliğinin mesleki iletişim özerkliği boyutunu yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=26.697, p<.01). Bu değişkenler, mesleki iletişim özerkliği boyutundaki toplam varyansın % 22.6'sını (R=0.485, Düz.R^2=0.226) açıklayabilmektedir. Güç kaynaklarının; bağlılık güç (β=.276, p<.01) boyutu, öğretmen özerkliğinin mesleki iletişim özerkliği boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ödül gücü (β=.040, p>.05), zorlayıcı güç (β=-.003, p>.05), karşılıklı güç(β=-.030, p>.05) uzmanlık gücü (β=.085, p>.05), bilgi gücü(β=.060, p>.05) ve karizmatik güç (β=.087, p>.05) mesleki iletişim özerkliği boyutunun tek başlarına anlamlı düzeyde yordayıcısı değildir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları üzerindeki göreli önem sırası bağlılık gücü, karizmatik güç, uzmanlık güç, bilgi gücü, ödül gücü, karşılıklı güç, zorlayıcı güçtür.

3.6.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının, Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Yordayıcısı Olma Durumuna Ait Bulgular

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetimde kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen özerklik davranışları ve toplam özerklik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığına göre yapılan basit regresyon analizi sonuçları Tablo 3.18, Tablo 3.19, Tablo 3.20, Tablo 3.21, Tablo 3.22, Tablo 3.23 ve Tablo 3.24'de verilmiştir.

Tablo 3.18. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Ödül Gücünün Öğretmen Özerkliği Alt Boyut ve Toplam Özerklik Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	B	Sh	β	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Sabit	21.195	.735	-	28.823	.000
	Ödül Gücü	.260	.040	.255	6.537	.000
R=.255,	R^2=.065,	F=42.733				
Öğretim Programı Özerkliği	Sabit	17.095	.709	-	24.078	.000
	Ödül Gücü	.207	.038	.212	5.387	.000
R=.212,	R^2=.045,	F=29.017				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Sabit	7.365	.595	-	12.381	.000
	Ödül Gücü	.195	.032	.237	6.056	.000
R=.237,	R^2=.056,	F=36.678				
Mesleki İletişim Özerkliği	Sabit	8.311	.453	-	18.358	.000
	Ödül Gücü	.222	.024	.344	9.073	.000
R=.344,	R^2=.118,	F=82.317				
Toplam Özerklik	Sabit	53.946	2.007	-	26.873	.000
	Ödül Gücü	.884	.109	.312	8.138	.000
R=.312,	R^2=.097,	F=66.228				

p<.01*

Tablo 3.18 incelendiğinde, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından ödül gücü, öğretme süreci özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlıve pozitif bir ilişki vermektedir ($R=0.255$, $R^2=0.065$, $p<0.01$). Okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü, öğretme süreci özerkliğindeki toplam varyansın % 6,5'ünü açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları ödül güç kaynağının, öğretmenlerin öğretme süreci davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretme süreci özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Öğretme Süreci Özerkliği Davranış Düzeyi=21.195 + 0.255 Ödül Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları ödül güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artış, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği düzeyini 0.255 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından ödül gücü, öğretim programı özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0.212$, $R^2=0.045$, $p<0.01$). Okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü, öğretim programı özerkliğindeki toplam varyansın %4,5'ünü açıklamaktadır. Okul müdürlerinin

kullandıkları ödül güç kaynağının, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Öğretim Programı Özerkliği Davranış Düzeyi=17.095 + 0.212 Ödül Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları ödül güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artış, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği düzeyini 0.212 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından ödül gücü, mesleki gelişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0.237$, $R^2=0.056$, $p<0.01$). Okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın %5,6'sını açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları ödül güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki Gelişim Özerkliği Davranış Düzeyi=7.365 + 0.237 Ödül Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları ödül güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artış, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği düzeyini 0.237 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından ödül gücü, mesleki iletişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0.344$, $R^2=0.118$, $p<0.01$). Okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü, mesleki iletişim özerkliğindeki toplam varyansın %11,8'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları ödül güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki iletişim Özerkliği Davranış Düzeyi=8.311 + 0.344 Ödül Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları Ödül güç kaynağı düzeyinde 1 birimlik artış, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği düzeyini 0.344 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından ödül gücü, genel özerklik davranışları ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir

(R=0.312, R^2=0,97, p<0.01). Okul müdürlerinin kullandıkları ödül gücü, genel özerklik davranışlarındaki toplam varyansın %9,7'sini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları ödül güç kaynağının, öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Genel özerklik davranışlarının yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Genel Özerklik Davranış Düzeyi=53,946 + 0.312 Ödül Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları Ödül güç kaynağı düzeyinde 1 birimlik artış, öğretmenlerin Genel Özerklik Davranış düzeyini 0.312 birim arttıracağı söylenebilir.

Tablo 3.19. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı gücün öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam özerklik davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Alt Boyut	Değişken	B	Sh	β	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Sabit	26.200	.569	-	46.053	.000
	Zorlayıcı Güç	-.023	.037	-.025	-.614	.539
R=.025,	R^2=.001,	F=.377				
Öğretim Programı Özerkliği	Sabit	20.467	.543	-	37.701	.000
	Zorlayıcı Güç	.022	.035	.025	.624	.533
R=.025,	R^2=.001,	F=.390				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Sabit	10.294	.458	-	22.498	.000
	Zorlayıcı Güç	.039	.029	.053	1.318	.188
R=.053,	R^2=.003,	F=1.737				
Mesleki İletişim Özerkliği	Sabit	13.157	.359	-	36.658	.000
	Zorlayıcı Güç	-.058	.023	-.101	-2.505	.013
R=.101,	R^2=.010,	F=6.273				
Toplam Özerklik	Sabit	70.119	1.581	-	44.839	.000
	Zorlayıcı Güç	-.020	.102	-.008	-.194	.846
R=.008,	R^2=.000,	F=.038				

p<.01*

Tablo 3.19 incelendiğinde, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından zorlayıcı güç, öğretme süreci özerkliği ile 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vermemektedir (R=0,025, R^2=0,001, p=0.539>0,05).

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından zorlayıcı güç, öğretim programı özerkliği ile 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vermemektedir(R=0,025, R^2=0,001, p=0,533>0.05).

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından zorlayıcı güç, mesleki gelişim özerkliği ile 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir ilişki vermemektedir (R=0,053, R^2=0,003, p=0,188>0.05).

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından zorlayıcı güç, mesleki iletişim özerkliği ile 0,05 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ve anlamlı negatif bir ilişki vermektedir (R=0,101, R^2=0.010, p=0,013<0.05). Okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güç, mesleki iletişim özerkliğindeki toplam varyansın sadece % 1'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki iletişim Özerkliği Davranış Düzeyi=13,157 - 0.101Zorlayıcı Güç

Okul müdürlerinin kullandıkları zorlayıcı güç kaynağı düzeyinde 1 birimlik artış, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği düzeyini 0.101 birim azaltacağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından zorlayıcı güç, genel özerklik davranışları ile 0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişki vermemektedir (R=0,008, R^2=0,000, p=0,846>0.05).

Tablo 3.20. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Karşılıklı Gücün Öğretmen Özerkliği Alt Boyut ve Toplam Özerklik Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	B	Sh	β	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Sabit	22.137	.618	-	35.794	.000
	Karşılıklı Güç	.181	.029	.246	6.285	.000
R=.246,	R^2=.060,	F=39.497				
Öğretim Programı Özerkliği	Sabit	17.645	.594	-	29.689	.000
	Karşılıklı Güç	.153	.028	.217	5.510	.000
R=.217,	R^2=.047,	F=30.359				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Sabit	7.511	.494	-	15.206	.000
	Karşılıklı Güç	.163	.023	.275	7.075	.000
R=.275,	R^2=.075,	F=50.052				
Mesleki İletişim Özerkliği	Sabit	8.157	.365	-	22.351	.000
	Karşılıklı Güç	.201	.017	.431	11.832	.000
R=.431,	R^2=.186,	F=139.988				
Toplam Özerklik	Sabit	55.450	1.666	-	33.275	.000
	Karşılıklı Güç	.699	.078	.341	8.986	.000
R=.341,	R^2=.116,	F=.80.745				

p<.01*

Tablo 3.20 incelendiğinde, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karşılıklı güç, öğretme süreci özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişki vermektedir (R=0,246, R^2=0,060, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç, öğretme süreci özerkliğindeki toplam varyansın % 6'sını açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağının, öğretmenlerin öğretme süreci davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretme süreci özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Öğretme Süreci Özerkliği Davranış Düzeyi=22.137 + 0.246 Karşılıklı Güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği düzeyini 0.246 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karşılıklı güç, öğretim programı özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişki

vermektedir (R=0,217, R^2=0,047, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç, öğretim programı özerkliğindeki toplam varyansın %4,7'sini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağının, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir:

Öğretim programı Özerkliği Davranış Düzeyi= 17,645 + 0,217Karşılıklı Güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği düzeyini 0,217 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karşılıklı güç, mesleki gelişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişki vermektedir (R=0,275, R^2=0,075, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın % 7,5'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki Gelişim Özerkliği Davranış Düzeyi= 7,511 + 0,275Karşılıklı Güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği düzeyini 0,275 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karşılıklı güç, mesleki iletişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişki vermektedir (R=0,431, R^2=0,186, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç, mesleki iletişim özerkliğindeki toplam varyansın % 18,6'sını açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki iletişim Özerkliği Davranış Düzeyi= 8,157 + 0,431Karşılıklı Güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği düzeyini 0,431 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karşılıklı güç, genel özerklik davranışları ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişki vermektedir (R=0,341, R^2=0,116, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç, genel özerklik davranışlarındaki toplam varyansın % 11,6'sını açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağının, öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Genel özerklik davranışlarının yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Genel Özerklik Davranış Düzeyi = 55,450 + 0,341Karşılıklı Güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karşılıklı güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin Genel Özerklik Davranış düzeyini 0,341 birim arttıracağı söylenebilir.

Tablo 3.21. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücünün öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam özerklik davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Alt Boyut	Değişken	B	Sh	β	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Sabit	21.404	.582	-	36.798	.000
	Uzmanlık Gücü	.247	.031	.308	8.023	.000
R=.308,	R^2=.095,	F=64.375				
Öğretim Programı Özerkliği	Sabit	17.005	.561	-	30.303	.000
	Uzmanlık	.209	.030	.274	7.049	.000
R=.274,	R^2=.075,	F=49.690				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Sabit	7.026	.465	-	15.115	.000
	Uzmanlık	.212	.025	.329	8.637	.000
R=.329,	R^2=.108,	F=74.603				
Mesleki İletişim Özerkliği	Sabit	8.125	.345	-	23.539	.000
	Uzmanlık	.231	.018	.455	12.658	.000
R=.455,	R^2=.207,	F=160,233				
Toplam Özerklik	Sabit	53.561	1.554	-	34.470	.000
	Uzmanlık	.898	.082	.404	10.945	.000
R=.404,	R^2=.163,	F=119.792				

p<.01*

Tablo 3.21 incelendiğinde, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından uzmanlık gücü, öğretme süreci özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlıve pozitif bir ilişki vermektedir (R=0,308, R^2=0,095, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü, öğretme süreci özerkliğindeki toplam varyansın % 9,5'ini

açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü kaynağının, öğretmenlerin öğretme süreci davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretme süreci özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Öğretme Süreci Özerkliği Davranış Düzeyi=21,404 + 0,308Uzmanlık Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği düzeyini 0,308 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından uzmanlık gücü, öğretim programı özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,274$, $R^2=0,075$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü, öğretim programı özerkliğindeki toplam varyansın % 7,5'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü kaynağının, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir:

Öğretim programı Özerkliği Davranış Düzeyi= 17,005 + 0,274Uzmanlık Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği düzeyini 0,274 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından uzmanlık gücü, mesleki gelişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,329$, $R^2=0,108$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın % 10,8'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki Gelişim Özerkliği Davranış Düzeyi= 7,026 + 0,329Uzmanlık Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği düzeyini 0,329 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından uzmanlık gücü, mesleki iletişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,455$, $R^2=0,207$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü, mesleki iletişim özerkliğindeki toplam varyansın % 20,7'sini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki iletişim Özerkliği Davranış Düzeyi= 8,125 + 0,455Uzmanlık Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği düzeyini 0,455 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından uzmanlık gücü, genel özerklik davranışları ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,404$, $R^2=0,163$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü, genel özerklik davranışlarındaki toplam varyansın % 16,3'ünü açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık güç kaynağının, öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Genel özerklik davranışlarının yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Genel Özerklik Davranış Düzeyi = 53,561 + 0,404Uzmanlık Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları uzmanlık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin Genel Özerklik Davranış düzeyini 0,404 birim arttıracağı söylenebilir.

Tablo 3.22. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücünün öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam özerklik davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Alt Boyut	Değişken	B	Sh	β	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Sabit	21.514	.632	-	34.044	.000
	Bilgi Gücü	.412	.058	.278	7.160	.000
R=.278,	R^2=.077,	F=51.259				
Öğretim Programı Özerkliği	Sabit	17.031	.608	-	28.030	.000
	Bilgi Gücü	.356	.055	.251	6.425	.000
R=.251,	R^2=.063,	F=41.287				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Sabit	7.127	.506	-	14.088	.000
	Bilgi Gücü	.354	.046	.296	7.681	.000
R=.296,	R^2=.088,	F=59.000				
Mesleki İletişim Özerkliği	Sabit	7.876	.373	-	21.094	.000
	Bilgi Gücü	.419	.034	.445	12.320	.000
R=.445,	R^2=.198,	F=151.790				
Toplam Özerklik	Sabit	53.574	1.695	-	31.586	.000
	Bilgi Gücü	1.541	.154	.374	9.977	.000
R=.374,	R^2=.140,	F=99.547				

p<.01*

Tablo 3.22 incelendiğinde, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bilgi gücü, öğretme süreci özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir (R=0,278, R^2=0,077, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü, öğretme süreci özerkliğindeki toplam varyansın % 7,7'sini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağının, öğretmenlerin öğretme süreci davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretme süreci özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Öğretme Süreci Özerkliği Davranış Düzeyi= 21,514 + 0,278Bilgi Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği düzeyini 0,278 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bilgi gücü, öğretim programı özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir (R=0,251, R^2=0,063, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü, öğretim programı özerkliğindeki toplam varyansın % 6,3'ünü açıklamaktadır. Okul

müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağının, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir:

Öğretim programı Özerkliği Davranış Düzeyi= 17,031 + 0,251Bilgi Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği düzeyini 0,251 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bilgi gücü, mesleki gelişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlıve pozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,296$, $R^2=0,088$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın % 8,8'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağının, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki Gelişim Özerkliği Davranış Düzeyi= 7,127 + 0,296Bilgi Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği düzeyini 0,296 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bilgi gücü, mesleki iletişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,445$, $R^2=0,198$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü, mesleki iletişim özerkliğindeki toplam varyansın % 19,8'sini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağının, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki iletişim Özerkliği Davranış Düzeyi=7,896 + 0,445Bilgi Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği düzeyini 0,445 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bilgi gücü, genel özerklik davranışları ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir

(R=0,374, R^2=0,140, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü, genel özerklik davranışlarındaki toplam varyansın % 14'ünü açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağının, öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Genel özerklik davranışlarının yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Genel Özerklik Davranış Düzeyi = 53,547 + 0,374Bilgi Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bilgi gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin Genel Özerklik Davranış düzeyini 0,374 birim arttıracağı söylenebilir.

Tablo 3.23. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücünün öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam özerklik davranışlarını yordamasına ilişkin basit regresyon analizi sonuçları

Alt Boyut	Değişken	B	Sh	β	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Sabit	21.044	.612	-	34.362	.000
	Bağlılık Gücü	.430	.052	.314	8.198	.000
R=.314,	R^2=.099,	F=67.211				
Öğretim Programı Özerkliği	Sabit	16.845	.593	-	28.141	.000
	Bağlılık Gücü	.351	.051	.269	6.923	.000
R=.269,	R^2=.072,	F=47.927				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Sabit	7.333	.498	-	14.733	.000
	Bağlılık Gücü	.315	.043	.286	7.388	.000
R=.286,	R^2=.082,	F=54.587				
Mesleki İletişim Özerkliği	Sabit	7.683	.360	-	21.346	.000
	Bağlılık Gücü	.412	.031	.475	13.357	.000
R=.475,	R^2=.225,	F=178.419				
Toplam Özerklik	Sabit	52.904	1.645	-	32.156	.000
	Bağlılık Gücü	1.508	.141	.397	10.704	.000
R=.397,	R^2=.157,	F=114.569				

p<.01*

Tablo 3.23 incelendiğinde, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bağlılık gücü, öğretme süreci özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük anlamlıve pozitif bir ilişki vermektedir (R=0,314, R^2=0,099, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü, öğretme süreci özerkliğindeki toplam varyansın % 9,9'unu açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık güç kaynağının, öğretmenlerin

öğretme süreci davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretme süreci özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Öğretme Süreci Özerkliği Davranış Düzeyi= 21,044 + 0,314Bağlılık Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği düzeyini 0,314 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bağlılık gücü, öğretim programı özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlıve pozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,269$, $R^2=0,072$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü, öğretim programı özerkliğindeki toplam varyansın % 7,2'sini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık güç kaynağının, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir:

Öğretim programı Özerkliği Davranış Düzeyi=16,845 + 0,269Bağlılık Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği düzeyini 0,269 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bağlılık gücü, mesleki gelişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,286$, $R^2=0,082$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın % 8,2'sini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki Gelişim Özerkliği Davranış Düzeyi= 7,333 + 0,286Bağlılık Gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği düzeyini 0,286 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bağlılık gücü, mesleki iletişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,475$, $R^2=0,225$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü, mesleki

iletişim özerkliğindeki toplam varyansın % 22,5'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki iletişim Özerkliği Davranış Düzeyi=7,683 + 0,475Bağlılık gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği düzeyini 0,475 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından bağlılık gücü, genel özerklik davranışları ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlıve pozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,397$, $R^2=0,157$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü, genel özerklik davranışlarındaki toplam varyansın % 15,7'sini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık güç kaynağının, öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Genel özerklik davranışlarının yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Genel Özerklik Davranış Düzeyi = 52,904 + 0,397Bağlılık gücü

Okul müdürlerinin kullandıkları bağlılık gücü kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin Genel Özerklik Davranış düzeyini 0,397 birim arttıracağı söylenebilir.

Tablo 3.24. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Karizmatik Gücün Öğretmen Özerkliği Alt Boyut ve Toplam Özerklik Davranışlarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	B	Sh	β	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Sabit	23.062	.524	-	44.015	.000
	Karizmatik Güç	.288	.051	.223	5.677	.000
R=.223,	R^2=.050,	F=32.231				
Öğretim Programı Özerkliği	Sabit	18.355	.502	-	36.544	.000
	Karizmatik Güç	.250	.049	.203	5.138	.000
R=.203,	R^2=.041,	F=26.396				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Sabit	7.808	.143	-	18.926	.000
	Karizmatik Güç	.314	.040	.302	7.860	.000
R=.302,	R^2=.091,	F=61.776				
Mesleki İletişim Özerkliği	Sabit	8.896	.308	-	28.883	.000
	Karizmatik Güç	.350	.030	.428	11.729	.000
R=.428,	R^2=.183,	F=137.574				
Toplam Özerklik	Sabit	58.121	1.407	-	41.309	.000
	Karizmatik Güç	1.201	.136	.335	8.820	.000
R=.335,	R^2=.112,	F=77.801				

p<.01*

Tablo 3.24 incelendiğinde, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç, öğretme süreci özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir (R=0,223, R^2=0,050, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç, öğretme süreci özerkliğindeki toplam varyansın % 5'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağının, öğretmenlerin öğretme süreci davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretme süreci özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Öğretme Süreci Özerkliği Davranış Düzeyi= 23,062 + 0,223Karizmatik Güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği düzeyini 0,223 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç, öğretim programı özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir (R=0,203, R^2=0,041, p<0,01). Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç, öğretim

programı özerkliğindeki toplam varyansın % 4,1'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağının, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretim programı özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir:

Öğretim programı Özerkliği Davranış Düzeyi= 18,355 + 0,203Karizmatik Güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği düzeyini 0,203 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç, mesleki gelişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,302$, $R^2=0,091$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın % 9,1'ini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki gelişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki Gelişim Özerkliği Davranış Düzeyi= 7,808 + 0,302Karizmatik güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği düzeyini 0,302 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç, mesleki iletişim özerkliği ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlı vepozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,428$, $R^2=0,183$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç, mesleki iletişim özerkliğindeki toplam varyansın % 18,3'ünü açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağının, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Mesleki iletişim özerkliğinin yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Mesleki iletişim Özerkliği Davranış Düzeyi=8,869 + 0,428Karizmatik Güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği düzeyini 0,428 birim arttıracağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç, genel özerklik davranışları ile 0,01 anlamlılık düzeyinde düşük, anlamlıve pozitif bir ilişki vermektedir ($R=0,335$, $R^2=0,112$, $p<0,01$). Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç, genel özerklik davranışlarındaki toplam varyansın % 11,2'sini açıklamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağının, öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Genel özerklik davranışlarının yordanmasına göre regresyon eşitliği şu şekildedir.

Genel Özerklik Davranış Düzeyi = 58,121 + 0,335Karizmatik güç

Okul müdürlerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağı düzeyindeki 1 birimlik artışın, öğretmenlerin Genel Özerklik Davranış düzeyini 0,335 birim arttıracağı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmamızda öğretmen algılarına göre yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları incelenmiştir. Katılımcılara bu konuda 30 maddeden oluşan Arslanargun (2009) tarafından geliştirilen "Güç Türleri Ölçeği" uygulanmıştır. Yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ödül gücü, zorlayıcı güç, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç olmak üzere yedi alt boyutta incelenmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre yöneticilerin en fazla başvurdukları güç bağlılık gücü olmuştur.Buna göreyöneticiler büyük oranda öğretmenler ile işbirliği içinde okulu yönetmektedirler. Bu güç türünün okul müdürleri tarafından fazlaca başvurulması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin soruları cevaplarken algıları da hesaba katıldığında, öğretmenler etkili bir yönetim için öğretmenlerle işbirliği içinde olunması gerektiğini, öğretmenlerin yöneticilere yardımcı olduğunda işlerin daha da kolaylaşacağını vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre okul yöneticilerin en az başvurdukları güç zorlayıcı güç olmuştur.Hoşlanmadığı öğretmenlere mevzuatı katı bir şekilde uygulama, istekleri yerine getirilmediğinde soğuk ve mesafeli davranma gibi konuları içeren bu gücün yöneticiler tarafından az kullanılması da olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Ama burada ortalamanın 3'e çok yakın çıkması bu gücün yöneticiler tarafından kullanıldığını da göstermektedir.

Araştırmamızda en yüksek ortalamaya sahip soru "Öğretmenler müdürün kendilerinden memnun olduğunu bildiklerinde daha rahat hissederler."sorusudur. Öğretmenlerin bu soruyu daha çok kendi algılarına göre cevap verdikleri düşünüldüğünde okul yöneticilerin öğretmenlere memnuniyetlerini ifade etmeleri önemlidir ve bu durum onları motive etmektedir.

Araştırmamızda okul müdürlerin kullandıkları güç kaynakları ortalamalarının sıralaması Toytok ve Uçar'ın (2018) araştırmaları ile çok büyük oranda örtüşmektedir. Sadece Toytok ve Uçar'ın çalışmasında bilgi gücü boyutunun ortalaması ödül gücünün ortalamasından daha yüksektir. Diğer boyutların sıralamaları aynı şekildedir. Yine bu çalışmadaki sonuçlar Arslanargun'un (2009) çalışması ile de örtüşmektedir. Arslanargun'un çalışmasına göre öğretmenlerin gözünde okul yöneticileri en fazla yine

bağlılık, uzmanlık ve bilgi gücünü kullanmaktadır. Söz konusu çalışma ile ilgili tek farklılık bu çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını ifade etmeleridir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından sadece ödül gücü vezorlayıcı güç kaynaklarında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere nazaran okul müdürlerinin ödül gücü ve zorlayıcı güç kaynağını daha sık kullandıklarını düşünmektedirler. Bu durumda okul yöneticilerinin diğer güç boyutlarının kullanım durumlarını kadın ve erkek öğretmenler benzer şekilde algılamaktadırlar. Uçar (2016) çalışmasında ödül gücü alt boyutunda erkek ve kadın öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığını belirtmiştir.Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticiler tarafından ödül güç kaynağının daha çok kullanıldığını ancak diğer güç kaynakları açısından öğretmenlerin algı düzeylerinde herhangi bir farklılık görülmediğini ortaya koymuştur.Ödül gücü ile alakalı sonuçlar bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi yapılmış ve test sonuçlarına göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre sadece bağlılık gücünde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenler, lisansüstü düzeyde eğitim almış öğretmenlere göre okul müdürlerinin yönetimde bağlılık güç kaynağını daha fazla kullandığını düşünmektedirler.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının branşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi uygulanmış ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin

ANOVA analizi yapılmış ve analiz sonuçlarına göre görev yapılan öğretim kademesi değişkeni gruplarında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Sonuç olarak öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları medeni durum, branşve öğretim kademesine göre farklılık göstermemektedir. Her ne kadar cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine yönelik bazı güç kaynaklarında anlamlı farklılıklar gözlense de bu farklılıklar çok küçük boyuttadır. Bu durum aslında olumlu bir durum olarak düşünülebilir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin öğretmenler arasında cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu,branşve öğretim kademelerine göre ayrım yapmadıkları olarak da algılanabilir.

Araştırmamızda ayrıca öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışları incelenmiştir. Bu amaçla katılımcı öğretmenlere 17 maddeden oluşan Çolak, Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" uygulanmıştır. Bu ölçek öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği olmak üzere 4 alt boyutta incelenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre öğretmenler kendilerini en fazla öğretme sürecinde özerk hissederken en az mesleki gelişim konusunda özerk hissetmektedirler. Mesleki gelişim özerkliği hariç ortalamaların 4'ün üzerinde çıkması öğretmenlerin kendilerini öğretme sürecinde, öğretim programlarında ve mesleki iletişim konusunda özerk hissettiklerini göstermektedir. Mesleki gelişim özerkliği konusunda ise öğretmenler kendilerini daha az özerk hissetmektedirler. Çolak (2016) yapmış olduğu çalışmada öğretmen algılarına göre orta düzeyin üzerinde özerklik davranışları bulmuştur. Öğretmenler en fazla öğretme süreci özerklik davranışları sergilerken, en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemektedir. Mevcut sonuçlar çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi yapılmış ve analiz sonucunda sadece mesleki iletişim özerkliğinde anlamlı farklılık gözlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre mesleki iletişim özerklik algıları daha fazladır yani erkek öğretmenler mesleki iletişim konusunda kendilerini daha özerk hissetmektedirler. Karabacak (2014) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına

göre öğretmenlerin özerklik algılarının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamız bu yönü ile farklılık göstermektedir.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi yapılmış ve yine sadece mesleki iletişim özerkliği konusunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlara göre evli öğretmenlerin mesleki iletişim özerklik algıları bekar öğretmenlere göre daha fazladır. Bayraktar (2019) tarafından yapılan araştırmada medeni durum açısından sadece mesleki gelişim özerkliği üzerinde anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bekar öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi yapılmış ve anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarının branş göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi yapılmış ve sadece mesleki iletişim özerkliği konusunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki iletişim özerklik algıları branş öğretmenlerine göre daha fazladır.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin görev yapılan öğretim kademesi değişkenine göre karşılaştırılmak için tek yönlü varyans analizi(ANOVA) uygulanmış ve mesleki iletişim özerliği haricinde diğer tüm boyutlarda ve toplam özerklikte anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Öğretim programı özerkliği boyutunda lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu durum lise kademesindeki öğretmenlerin öğretim programlarının daha yoğun olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı durum öğretme süreci özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve toplam özerklik konusunda da geçerlidir. Lise kademesinde görev yapan öğretmenler genel olarak diğer kademedeki öğretmenlere göre kendilerini daha az özgür hissetmektedirler. Pearson ve Moomaw (2005)'un çalışmasında öğretmen özerkliği konusunda ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri arasında farklılık göstermediğini saptarken bu çalışmada farklı bir sonuç elde edilmiştir.

Öğretmen özerklikleri konusunda cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumunagöre genel manada anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Branşa göre sadece mesleki iletişim konusunda anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup o da düşük düzeydedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademelere göre ise lise kademesinde görev yapan öğretmenler özerklik düzeylerinin daha az olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi incelemek için ilk olarak korelasyon analizi yapılmıştır. Çıkan sonuçlara göre zorlayıcı güç hariç diğer tüm güç kaynakları ile öğretmen özerklikleri arasında anlamlıve pozitif ilişki tespit edilmiştir. Zorlayıcı güç kaynağı ile sadece mesleki iletişim özerkliği arasında anlamlı venegatif bir ilişki tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile en güçlü ilişkiye sahip özerklik boyutu mesleki iletişim özerkliğidir. Mesleki iletişim özerkliğinde zorlayıcı güç hariç, diğer öğretmen özerkliği boyutları ile anlamlı vepozitif ilişki tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları boyutlarından ise öğretmen özerkliği ile en fazla ilişkisi olan güç kaynağı bağlılık gücüdür. Bağlılık gücünün öğretmen özerkliği ile arasında anlamlı ve pozitif ilişki vardır.

Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının öğretmen özerklik düzeyleri üzerindekiyordama gücünü daha net görebilmek için yapılan çoklu regresyon analizi yapılmıştır. İlk olarak okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretme süreci özerkliği üzerindeki yordama düzeyini ölçmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde bağlılık gücü ve uzmanlık gücü öğretme süreci özerkliğine pozitif etki ederken karşılıklı güç negatif etki etmektedir. Genel olarak okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının öğretme süreci özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Öğretim programı özerkliğine okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının etkisini ölçmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde, bağlılık gücü, uzmanlık gücü ve zorlayıcı güç öğretim programı özerkliğine pozitif etki etmektedir. Genel olarak okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Mesleki gelişim özerkliğine okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının etkisini ölçmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde zorlayıcı güç ve uzmanlık gücü

pozitif etki etmektedir. Genel olarak okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Mesleki iletişim özerkliğine okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının etkisini ölçmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizinde bağlılık gücü pozitif etki etmektedir. Genel olarak okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Araştırma kapsamında ayrıca öğretmen özerklik davranışlarına okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının yordama düzeyini görebilmek için her bir güç kaynağıboyutu ile basit regresyon analizleri yapılmıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güçlerden zorlayıcı güç haricindeki tüm güçler ile öğretmen özerkliği alt boyut ve toplam özerklik davranışları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Zorlayıcı güç ile sadece mesleki iletişim özerkliği arasında negatif bir ilişki olup, diğer özerkliklerle aralarında anlamlı ilişki yoktur. Buradan zorlayıcı gücün öğretmen özerkliklerini etkilemediği veya negatif etkilediği sonucu çıkartılabilir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanmaları öğretmen özerkliklerini kısıtlamaktadır. Bundan dolayı okul yöneticilerine zorlayıcı güç kullanmamaları tavsiye edilebilir.

Genel özerklik düzeyleri incelendiğinde, genel özerklik düzeyleri üzerinde yordama derecesi en fazla olan güçler uzmanlık gücü ve bağlılık gücüdür. Öğretme süreci özerkliği incelendiğinde bu boyut üzerinde yordama düzeyi en fazla olan güçler bağlılık gücü ve uzmanlık gücüdür. Öğretim programı özerkliği incelendiğinde,bu boyut üzerinde yordama düzeyi en fazla olan güçler uzmanlık gücü ve bağlılık gücüdür. Mesleki gelişim özerkliği incelendiğinde, bu boyut üzerinde yordama düzeyi en fazla olan güçler uzmanlık gücü ve karizmatik güçtür. Mesleki iletişim özerkliği incelendiğinde,bu boyut üzerinde yordama düzeyi en fazla olan güçler bağlılık gücü ve uzmanlık gücüdür. Sonuç olarak yordama düzeyi en fazla olan güçlerin uzmanlık ve bağlılık gücü olduğu söylenebilir. En fazla yordanan özerkliğin de mesleki iletişim uzmanlığı olduğu ifade edilebilir. Buna göre okul yöneticilerinin özellikle uzmanlık ve bağlılık gücü kullanmalarınınmesleki iletişim özerkliği üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Little (1995)'ın çalışmasındaki öğrenci özerkliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki de göz önünde bulundurulursa aslında okul yöneticilerinin uyguladıkları güç kaynaklarının dolaylı yoldan öğrenci özerkliğini de etkilediği sonucuna da varılabilir. Bu sonuç okul yöneticilerinin uyguladıkları güç kaynaklarının önemini artırmaktadır.

Anderson (1987)'un, çalışmasına göre öğretmen özerkliğindeki artışın, öğretmen statüsüne yansıyacak olması dolayısıyla öğretmen özerkliğinin artması önemlidir. Ayrıca Pearson ve Moomaw (2005)'un çalışmasına göre öğretmen özerkliğinin artması öğretmen profesyonelliğini artırmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında öğretmenlerin kendi özerkliklerini sağlama adına çalışmalar yapması, sendika, dernek vb. sivil toplum kuruluşlarınında eğitimin daha nitelikli hale gelmesi adına politikalar yürütmesi önemlidir.

Öneriler: Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerine ve araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Okul yöneticilerine kullandıkları güç kaynakları ile ilgili eğitimler verilebilir. Bağlılık güç kullanımının yönetimde sergilenmesi ve öğretmenler açısından olumlu etkiler yarattığı konusunda okul müdürleri bilgilendirilebilir.Araştırma sonuçlarına göre zorlayıcı güç kullanımının okul müdürleri tarafından az düzeyde kullanılması öğretmenler açısındanolumlu sonuçlar doğurabilir.Aynı zamanda araştırma sonuçlarına göre zorlayıcı güç kullanımının mesleki iletişim özerkliği ile negatif anlamda ilişkide olduğu göz önüne alındığında, okul müdürlerinin yönetimde zorlayıcı güç kullanımını dikkatli ve dengeli kullanmaları konusunda bilgilendirme yapılabilir.
2. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları ödül ve zorlayıcı gücün cinsiyet açısından farklılık oluşturduğu görülmektedir. Okul müdürlerineyönetimde bu güç kaynaklarını kullanırken dikkatli olmaları tavsiye edilebilir.
3. Millli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararlarda öğretmen özerkliğinin desteklenmesi sağlanabilir.Araştırma sonuçlarına göre öğretmen görüşleri doğrultusunda en az mesleki gelişim özerkliği algılanmaktadır. Bu noktada merkezi ve yerel yönetimler aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini arttırabilecek faaliyetlere katılımları desteklenebilir. Bu noktada okul

idarecilerine öğretmenlerin bilimsel toplantılara ve mesleki gelişimlerini destekleyen çalışmalara katılmaları konusunu olumlu karşılamaları tavsiye edilebilir.

4. Araştırma sonuçlarında cinsiyet durumlarının, sınıf yada branş öğretmeni olmalarının mesleki iletişim özerkliklerini etkilediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin ders dışı zamanlarının arttırılarak, mesleki anlamda paylaşım yapabilecekleri çalışma saatleri yaratılmalıdır.
5. Yapılan araştırma sonucunda lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları diğer kademelere göre düşük çıkmıştır. Bu konunun temel nedeninin daha detaylı araştırılması konusu araştırmacılara tavsiye edilebilir. Aynı zamanda lise öğretmenlerinin sonuçlara etki edebilecek müfredat yoğunluklarının azaltılması sağalanabilir.
6. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen özerkliğine en fazla etki eden bağlılık ve uzmanlık güçleridir. Okul yöneticilerine verilecek eğitimlerde bu güç türlerini yönetimde daha fazla başvurmaları gerektiğine dikkat çekilebilir. Öğretmenlerle işbirliği halinde okul idaresini yürütmeleri ve mevzuata hakim olarak mesleki uzmanlıklarını geliştirmeleri tavsiye edilebilir.

KAYNAKLAR

Ağlargöz, O.(2012). Yetki, Güç ve Liderlik. C. Koparal (Editör), *Yönetim ve Organizasyon-I.*(1. Baskı, ss. 40-65). Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

Akat, İ. ve Atılgan, T. (1992). *Sanayi İşletmelerinde Kurumlaşma ve Şirket Kültürü*. TOBB Yayınları.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1833-1852.

Anderson, L. W. (1987). The Decline Of Teacher Autonomy: Tears Or Cheers?*International Review Of Education*, 33(3), 357-373.

Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı (PISA)'nda Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler. Eğitim *ve Bilim Dergisi,* 34(152), 87-100.

Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve Lise Müdürlerinin Okul Yönetiminde Kullandığı Güç Türleri*,(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Assor, A., Kaplan, H. &Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviour spredicting students' engagement in schoolwork. *British Journal Of Educational Psychology*, 72, 261-278.

Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). Güç ve Politika, H. Can (Editör),*Örgütsel Davranış.* (2.Baskı, ss.432) Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Aydın, F.(2016). *Ortaokul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Türleri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Aydın, Ş. ve Coşkun, R. (2007). Örgütsel Güç'e İlişkin Eleştirel Bir Çözümleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(2), 97-128.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi,*4(1), 207-218.

Bakan, İ., Büyükmeşe, T. (2010). "Liderlik "Türleri" Ve "Güç Kaynakları"na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması". *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 12(19), 73-84.

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim,* (3. Baskı). Umut Yayım Dağıtım.

Bay, E., Kaya, H. İ. ve Gündoğdu, K. (2010). Demokratik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Geliştirilmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(2), 646-664.

Bektaş, A. (1993). Machiavelli ve Hobbes Siyasal İktidar ve Güç Analizleri. *Marmara İletişim Dergisi*. 3, 177-188.

Benson, P. (1995). Self-Access and Collaborative Learning. Independence 12. Reprinted İn A.C. Mcclean (Eds). SIG *Selections 1997: Special Interests İn ELT*. Whitstable (pp.55-59) Kent: IATEFL.

Benson,P.(2010).Teachereducationandteacherautonomy:Creatingspacesforexperimentation in secondary school english language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.

Bracci, E. (2009). Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system. *Critical Perspectives On Accounting*, 20(3), 293-312.

Brockett, R. G.,& Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research and practice.*New York: Routledge &Kegan Paul.

Budak, G. ve Budak G. (2013).*İşletme Yönetimi*,(7. Baskı). Barış Yayınları.

Buluç, B. (1998). Ortaöğretim Okullarında Örgütsel Sağlık ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.

Bulut, S. (2019). *Okullarda Örgütsel Güç Kaynakları ve Psikolojik Sermaye İlişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış.* (16.Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Bustingorry, S. O. (2008). Towards teachers' professional autonomy throughaction research.*Educational Action Research*, 16(3), 407-420.

Bümen, N. (2019). Türkiye'de Merkeziyetçiliğe Karşı Özerklik Kıskacında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 27(1), 175-185.

Can, H., Aşan-Azizoğlu, Ö. ve Aydın, E.M. (2006). *Örgütsel davranış*. (1.Baskı). Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*,(Yaz-Güz),155-156.

Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*.(4. Baskı). Pegem Yayınları.

Castle, K. (2004). Themeaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.

Cerit, Y. (2012). Okulun Bürokratik Yapısı ile Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 497-521.

Chan, A. S., Fisher, D. & Rubenson, K. (2007). The evolution of professionalism: Educational policy in the provinces and territories of Canada. Vancouver, BC: Centre for Policy Studies in Higher Education and Training.

Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz*(Aypay A. Çev).Anı Yayıncılık.

Corwin, R. G. and Borman, K. M. (1988). School as work place: Structural constraints on administration. In J. B. Norman (Ed.), *Handbook of Research on Educational Administration, A Project of the American Educational Research Association,* Newyork: Longman, pp. 209-237.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs.*System,* 23(2), 195-205.

Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Crookes, G. (1997). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. *Applied linguistics*, 14(2), 130-144.

Çalışkur, A. (2016). Örgütlerde güç olgusu ve gücün kullanımı, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(1), 29-48.

Çolak, İ. (2016). *Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi).Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Çolak, İ., Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki.*Kuramve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 23(1), 33-71.

Çolak, M. (2007).*Örgütlerde Çatışma Yönetiminde Gücün Kullanımı Ve Bir Araştırma.* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.New York: Plenum.

Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki,*Akademik Bakış Dergisi,* 58(Kasım-Aralık), 499-518.

Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde davranış*. (2. Baskı), Dönence Basım Yayın.

Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. (*16.Baskı),Beta Yayın Dağıtım,

Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme,* Anı Yayınları, Ankara.

Ergür, D.O. (2000). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrencilerin Kişisel Özellikleri İle Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 19(19), 234-241.

Desurmont, A., Forsthuber, B., and Oberheidt, S. (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Eurydice. Available from: EU Bookshop.

Foucault, M. (1982). Thesubjectandpower. *Critical Inquiry,*8(4), 777-795.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement,* 59(1), 58-76.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher Autonomy: Distinguishing Perceptions By School Cultural Characteristics.*(Doctoral Dissertation). Universty of Pennsylvania.

Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.

Beycioğlu, K. (2018). Liderlik Psikolojisi. N. Güçlü, S. Koşar (Editörler). *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma Ve Uygulama.*(2. Baskı, ss.17-40). Pegem Akademi.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi,* 17(1), 99-116.

Hanson, E. M. (1991). *Educational Administration and Organizational Behaviour*.(3rd Edition),Allyn Bacon.

Hinkin, T.R. & Schriesheim, C.A. (1989). Development and application of new scalesto measurethe French and Raven (1959) bases of socialpower, *Journal Of Applied Psychology*, 74(4), 561-567.

Holec, H. (1981). *Autonomy in Language Learning*, Pergamon.

Hoy, A. W., Hoy, W. K. & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The developmentand test of a new construct. *Teaching and Teacher Education,*24(4), 821-835.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi; Teori, Süreç ve Uygulama.*(S. Turan,Çev.)Nobel Yayınları.

Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility.*Educational Leadership,*65(1), 20-25.

Johnson, C. S. & Lammers, J. (2012). The powerful disregard social comparison information. *Journal Of Experimental Social Psychology,* 48(1), 329-334.

Kabaalioğlu, H. ve Yıldırım, T. (1995). *Türkiye'nin İdari Teşkilatı.*Kazancı Yayınları,

Karabacak, M. (2014). *Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki.* (Yüksek Lisans Tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.

Karakaş, A. (2018). *Öğretmenlerin Müdürlerin Güç Temeline İlişkin Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi).Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). Uyuyan Devi Uyandırmak: Öğretmen Liderler Yetiştirmek(S. Özdemir, Çev.).Nobel Yayınları.

Kırel, Ç. (2007). Örgütlerde Mobbing Yönetiminde Destekleyici ve Risk Azaltıcı Öneriler.*Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(2), 317-334.

Kızanlıklı, M.M., Koç, H. ve Kılıçlar, A. (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 8(4), 488-504.

Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37.

Koç, G. (2006). Yapılandırmacı Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Rolleri Ve Etkileşim Sistemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*,31(142), 56-64.

Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği.(16. Baskı).* Arıkan Basım Yayın.

Korkmaz, B. ve Aybarç, S. (2018). Bir iktidar aracı olarak dış yardım ve dış borçlar: Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze türkiye'nin dış borçlanma / borçlandırılma serüveni. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 33(2), 623-655.

Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması.*İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 4(7), 29-46.

Kowal, J. & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *The Journal Of Social Psychology*, 139(3), 355-368.

Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmen Liderliğini Gösteren Davranışlarının Gereklilik ve Sergilenme Derecesine İlişkin Görüşleri*(Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.

Köse, A. (2015). *İşe Angaje Olma İle Örgütsel Destek Algısı ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki* (*Kahramanmaraş İli Örneği)*(Doktora Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.

Kurşun, A. T. (2011). *Okulların Kurumsal İmajının Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*(Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Lamb, T. E. (2000). Finding a voice: Learner autonomy and teacher education in an urban context. In B. Sinclair et al. (eds.), *Learner Autonomy: Future Directions.*(pp.118-127). Harlow Pearson Longman

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System,*23(2), 175-181.

Littlewood, W. (1997). "Self-access: Why do we want it and what can it do?" In P. Benson & P. Voller (eds.), *Autonomy and independence in language learning.* London, UK: Longman, 79-92.

Liu, M.M.A.& Fang, Z. (2006).A power based leadership approach to project management.*Construction Management And Economics*, 24(3), 497-507.

Lu, J., Jiang, X., Yu, H. & Li, D. (2014). Building collaborative structures for teacher's autonomy and self-efficacy: The mediating role of participative management and learning culture.*School Effectiveness and School Improvement,* 26(2), 240-257.

Lunenburg, F. C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal Of Management Business*, 15(1), 1-9.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev.). Nobel Yayınları.

Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership-Improvementh trough empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.

OECD. (2005). School Factors Related To Quality And Equity, Results From Pisa.

Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin Öğrenen Özerkliğinin Desteklenmesine İlişkin Görüşleri. *International Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1-26.

Özdemir S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme.*(5. Baskı), Pegem A Yayıncılık.

Özdoğan, B. (1997). Çocuk ve Oyun. (2. Basım), Anı Yayıncılık.

Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve Özerklik Destekleyici Davranışların Amaç Tarzları ile İlişkisi.*Eğitimve Bilim Dergisi*, 28(127), 25-30.

Özhan, T. (2016). *Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2018). *Örgütsel Davranış*. (8. Baskı). Ekin Basım Yayın.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme.*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.

Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *The Journal Of Educational Research*, 86(3), 172-178.

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy andstress, worksatisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*,29(1), 37-53.

Peker, Ö. ve Aytürk, N.(2000). *Yönetim becerileri*. Yargı Yayınevi, Ankara.

Pelit, E. ve Pelit, N. (2014). *Örgütlerde Kanser Yapıcı İki Başat Faktör: Mobbing ve Örgütsel Sinizm.*(1. Baskı).Detay Yayıncılık.

Pfeffer, J. (1992), Understandingpower in organizations. California Management Review, 34(2), 29-50.

Piaget, J. (1932). *The Moral Development of theChild.*Kegan Paul.

Polat, S. (2010).*Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*(Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Polet, J., Hassandra, M., Lintunen, T., Laukkanen, A., Hankonen, N., Hirvensalo, M., ... & Hagger, M. S. (2019). Using physical education to promote out of school physical activity in lower secondary school students a randomized controlled trial protocol. *BMC Public Health*, 19(1),157.

Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. Colombian Applied Linguistics Journal, (8), 183-202.

Reeve, J. and Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determinationtheoryprinciplesintopractice.*Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.

Russell, B. (1990). *İktidar.*(M. Ergin, Çev.). Cem Yayınevi.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theoryand The Facilitation Of İntrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*,55(1), 68.

Sağ, G. (2010). *Eskişehir İli İlköğretim Okulları Kadın Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına Göre Sergiledikleri Liderlik Davranışları*(Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The finnishapproach. *Journal Of Education Policy,* 22(2), 147-171.

Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma.İlköğretim Online Dergisi,6(1):180-196.

Sezgin, F. ve Koşar, S. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Güç Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8(2), 273-296.

Sheldon, K. M., Ryan, R. & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in theday and in theperson. *Personality and Social Psychology Bulletin,*22(12), 1270-1279.

Short, F.T. (1992). (Ed.)*The Ecology of the Great Bay Estuary, New Hampshire and Maine: An Estuarine Profile and Bibliography.*NOAACoastal Ocean Program Publication, NOAA: Washington.

Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment. *Education,*114(4), 488-493.

Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2002). Relative power and infulence strategy: The effects of agent/target organizational power on superiors' choices of influence strategies.Journal of Organizational Behavior: *The International Journal of Industrial Occupational and Organizational Psychology and Behavior,* 23(2),167-179.

Sparks, D. (2012). *The Relationship Between Teacher Perceptions Of Autonomy İn The Classroom and Standards Based Accountability Reform* (Doctoral Dissertation). The University of Maryland, College Park.

Steh, B. & Pozarnik B. M. (2005). Teachers' perception of their professional autonomy in theenvironment of systemic change. In D. Beijaard et al.(Eds.),*Teacher Professional Development in ChangingConditions,*pp.349-363.

Strong, L. (2012). *A Psychometric Study Of The Teacher Work-Autonomy Scale With A Sample of U.S. Teachers* (Doctoral Dissertation). Theses and Dissertations..

Sünbül, A. M., S. Arslantaş, S., Keskinkılıç, G. veYağız, D. (2004). İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Derslerinde Uygulanan Bellek Destekleyici Tekniklerin Öğrenci Erişilerine Etkisi. *XIII. Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri,* Malatya.

Şahin, N., Ulusoy, M. ve Şahin, N. (1993). Exploring the sociotropy-autonomy dimensions in a sample of Turkish psychiatric inpatients. *Journal Of Clinical Psychology,*49(6),751-763.

Şakar, N.(2013). Yetki-Güç ve Yetki Devri.C. Koparal, İ. Özkalp. (Editörler),*Yönetim ve Organizasyon* (ss.70-93). Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

Şimşek, Y. (2003). 21. Yüzyıl Eğitim Örgütlerinin Yönetim Anlayışı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*13(2), 189-196.

Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* (1. Basım). Pegem Akademi.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.

Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. (11. Baskı). Pegem-A Yayıncılık.

TDK, (2020). "Türk Dil Kurumu". (http://www.tdk.gov.tr), Erişim Tarihi: 06.03.2020.

TEDMEM (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. (https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine). Erişim Tarihi: 06.03.2020).

Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

Tok, T. N. (2010). Etkili öğretim için yöntem veteknikler.A. Doğanay (Editör),*Öğretim ilke ve yöntemleri.*(2. Baskı). PegemA Yayıncılık.

Toytok, H. E. ve Uçar, L. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon: Bir ilişkisel tarama modeli. *EKEV Akademi Dergisi*, 22(76), 109-125.

Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış.*(1. Baskı).Detay Yayıncılık, Ankara.

Tüz, M. V. (2004). *Değişim ve Kaos Ortamında İşletme Davranışı*. (1. Baskı). Alfa Akademi Yayınları,

Uçar, L. (2016). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Türleri ve Örgütsel Depresyon: Bir İlişkisel Tarama Modeli.*(Yüksek Lisans Tezi).Siirt Üniversitesi, Siirt.

URL-1, Autonomy [Tanım 1.2.]. *Oxford Dictionaries. (*http://www.oxforddictionaries.com /definition/english/autonomy). Erişim Tarihi: 11.02.2020.

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(2), 79-94.

Üzüm, P., (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri (İzmir ili örneği) (*Doktora Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Üzüm, P. ve Karslı, M.D. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri.*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 79-94.

Varoğlu, D. (2013). Örgütlerde Güç vePolitika,A. Ç. Kırel ve O. Ağlargöz (Editörler), *Örgütsel Davranış. (*ss. 168-191) Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

Webb, P. T. (2002). Teacherpower: Theexercise of professional autonomy in an era of strictaccountability. *Teacher Development,*6(1), 47-62.

Weber, M. (1968). *EconomyandSociety.* University of California, Berkeley.

White, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.

Wilches, J. U. (2007). Teacher Autonomy: A Critical Review of the Research and Concept beyond Applied Linguistics. *Ikala*. 12(1), pp. 245-275.

Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L. & Deci, E. L. (1997). Motivation Under Lying Career Choice For İnternal Medicine and Surgery. *Social Science & Medicine*,45(11), 1705-1713.

Wilson, K. E. (2005). The Likelihood of Use and Acceptability of Social Power Bases In School Consultation. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University for the Degree of Doctor of Philosophy in Social Psychology, Raleigh.

Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 189-208.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki.*Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.

Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Örgütsel Güç Kaynakları ve Kullanma Düzeyleri*, (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zafer, D. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri,* (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

EKLER

Ek.A.1.DEMOGRAFİK BİLGİLER

Değerli Meslektaşlarım;

Bu veri toplama aracı "Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki" konulu yükseklisans tez çalışmasında gerekli verilerin toplanması için hazırlanmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Demografik Bilgiler", ikinci bölümde "Öğretmen Özerkliği Ölçeği", üçüncü bölümde ise "Güç Türleri Ölçeği" yer almaktadır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Araştırmaya verdiğiniz destek için teşekkür ederim.

Zülal ARKALTI GÜLTAKTI

Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

( ) Kadın

( ) Erkek

2. Medeni Durumunuz

( ) Evli

( ) Bekar

3. Eğitim Durumu

( ) Lisans

( ) Lisansüstü

4. Branş

( ) Branş Öğretmeni

( ) Sınıf Öğretmeni

5. Görev Yapılan Öğretim Kademesi

( ) Okul Öncesi ( ) İlkokul

( ) Ortaokul ( ) Lise

Ek.A.2.ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
1) Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.					
2) Öğretim Programını (konu, içerik, kazanım, vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilirim.					
3) Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.					
4) Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar					
5) Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.					
6) Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.					
7) Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.					
8) Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.					
9) Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.					
10) Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.					
11) Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.					
12) Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.					
13) Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim .					
14) Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim .					
15) Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.					
16) Meslektaşlarımla olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.					
17) Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.					

Ek.A.3 GÜÇ TÜRLERİ ÖLÇEĞİ

	1	2	3	4	5
1) Performansını yüksek bulduğu öğretmenlere daha fazla ders vermeye çalışır.					
2) Öğretmenlere hoşgörülü davrandığı için onlarda kararlarına itiraz etmezler.					
3) Kişilik olarak örnek aldığım birisidir.					
4) Daha önceleri öğretmenlere iyi davrandığı için onlarda uyumlu davranırlar.					
5) İstekleri yerine getirildiğinde öğretmenlerin daha rahat olmasını sağlar.					
6) Öğretmenlerin zayıf yönlerini vurgulayarak uyarılarda bulunur.					
7) Yönetimdeki uzmanlığı ile ön plana çıkmaktadır.					
8) Hoşlanmadığı öğretmenlere mevzuatı katı bir şekilde uygular.					
9) Başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmeleri için üst makamlara teklifte bulunur.					
10) Her konuda kendisine danışan öğretmenlere daha fazla değer verir..					
11) Okul yönetimi ile ilgili konulara hâkimdir.					
12) Kendisinden farklı düşünen öğretmenlerle karar alacağında mantıklı nedenler sunar.					
13) Etkili bir yönetim için öğretmenlerle işbirliği içerisinde hareket eder.					
14) Sahip olduğu kişisel yetenekleriyle yöneticilik görevini başarıyla yürütmektedir.					
15) İstekleri yerine getirilmediğinde soğuk ve mesafeli davranır.					
16) Sorunları çözme becerisine sahiptir.					
17) Yapılması gerekenler konusunda öğretmenlerle bilgilendirme toplantıları yapar.					
18) Hayranlık uyandırdığından öğretmenler onunla ters düşmek istemezler.					
19) Eğitim ve öğretimle ilgili mevzuata hâkimdir.					
20) Geçmişte sergilediği anlayışlı davranışlardan dolayı öğretmenler uyumlu davranırlar.					
21) Gücünü daha çok makamından alır.					
22) Daha önceleri öğretmenleri kırmadığı için onlarda muhalefet etmezler.					
23) Okul içi etkinliklere gönüllü katılanlara daha hoşgörülü davranmaktadır.					
24) Görevi dışında okul için çalışan öğretmenlere daha esnek davranır.					
25) Yönetim konusundaki uzmanlığı ile öğretmenlerin bilgi-becerilerine katkı sağlar.					
26) Yönetimde öğretmenlerin kendisine yardımcı olduğunda işlerinin Kolaylaşacağını bilir.					
27) Gerektiğinde kolaylık sağladığı için, öğretmenler de isteklerini yerine getirirler.					
28) Başarılı bir eğitim-öğretim için öğretmenlerin desteğini sağlamaya çalışır.					
29) Öğretmenler müdürün verdiği kararlara önce kızsa da sonra hak verirler.					
30) Öğretmenler müdürün kendilerinden memnun olduğunu bildiklerinde daha rahat hissederler.					

Ek.A.4. ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
KİLİS MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Zülal ARKALTI
Kurumu/Üniversitesi	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl	Kilis
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm Okullar
Araştırma Konusu	Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlüklerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmen Özerkliği arasındaki İlişki.
Üniversite/Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Araştırma
Veri Toplama Araçları	Anket
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Söz konusu çalışmanın okul müdürlüklerinin sorumluluğunda ve gözetiminde eğitim ve öğretimi aksatmamak kaydı ile gönüllülük esasına göre yapılması uygun görülmektedir.	
Komisyon Kararı	Oy Birliği
Muhalif Üyenin Adı Soyadı	

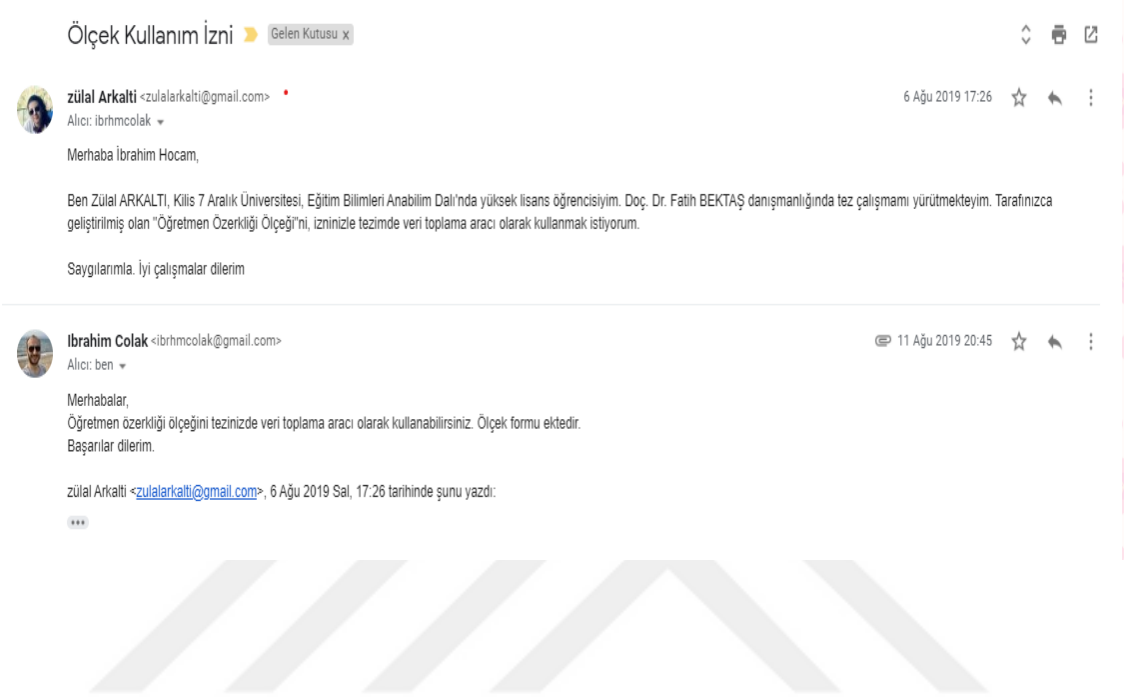
Mehmet Emin AKKURT
İl Milli Eğitim Müdürü
Komisyon Başkanı

Hasan TURFANDA
İl Milli Eğitim Mdr.Yard.
Üye

İsmail YENER
Ar-Ge Birimi Üyesi
Üye

Ek.A.5. ÖLÇEK İZİNLERİ

Ek.A.5.1. Öğretmen Özerkliği Ölçek İzni



Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x

zülal Arkalti <zulalarkalti@gmail.com> 6 Ağu 2019 17:26
Alıcı: ibrhmcolak

Merhaba İbrahim Hocam,

Ben Zülal ARKALTI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ danışmanlığında tez çalışmamı yürütmekteyim. Tarafınızca geliştirilmiş olan "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"ni, izninizle tezimde veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.

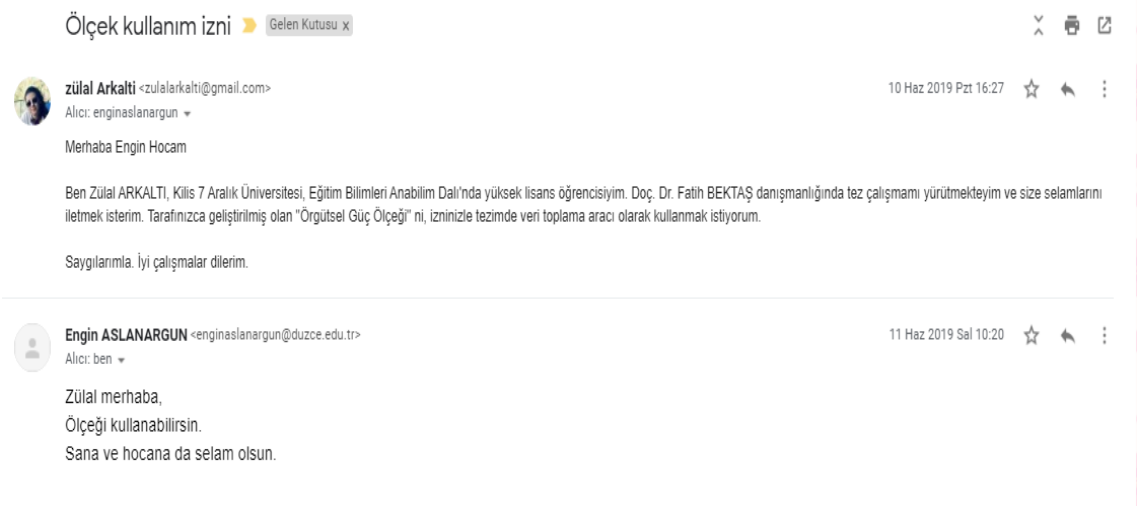
Saygılarımla. İyi çalışmalar dilerim

İbrahim Colak <ibrhmcolak@gmail.com> 11 Ağu 2019 20:45
Alıcı: ben

Merhabalar,
Öğretmen özerkliği ölçeğini tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir.
Başarılar dilerim.

zülal Arkalti <zulalarkalti@gmail.com>, 6 Ağu 2019 Sal, 17:26 tarihinde şunu yazdı:

Ek.A.5.1.Güç Türleri Ölçek İzni



Ölçek kullanım izni Gelen Kutusu x

zülal Arkalti <zulalarkalti@gmail.com> 10 Haz 2019 Pzt 16:27
Alıcı: enginaslanargun

Merhaba Engin Hocam

Ben Zülal ARKALTI, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ danışmanlığında tez çalışmamı yürütmekteyim ve size selamlarını iletmek isterim. Tarafınızca geliştirilmiş olan "Örgütsel Güç Ölçeği" ni, izninizle tezimde veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum.

Saygılarımla. İyi çalışmalar dilerim.

Engin ASLANARGUN <enginaslanargun@duzce.edu.tr> 11 Haz 2019 Sal 10:20
Alıcı: ben

Zülal merhaba,
Ölçeği kullanabilirsin.
Sana ve hocana da selam olsun.

ÖZGEÇMİŞ

1. KİŞİSEL BİLGİLER			
Adı Soyadı : Zülal ARKALTI GÜLTAKTI			
Unvanı : Öğretmen			
ORCID : 0000-0003-2219-8698			
Doğum Tarihi : 24/11/1990			
Doğum Yeri : MUŞ			
İletişim Bilgileri	Adres: Karamelik Ortaokulu Merkez/KİLİS		
	Telefon:		
	E mail: zulalarkalti@gmail.com		
2. ÖĞRENİM BİLGİLERİ			
Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Beden Eğitimi Öğretmenliği	Kastamonu Üniversitesi	2009-2013
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	2018-2020
3. YABANCI DİL BİLGİSİ			
İngilizce			
4. MESLEKİ DENEYİM VE ÜYELİKLER			
2014-2017 Mehmet Zafer Çağlayan Ortaokulu Merkez/MUŞ 2017-2020 Karamelik Ortaokulu Merkez/KİLİS			
5. YAYINLAR VE ÖDÜLLER			