T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ TÜRLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)

EFRAİM KESKİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞUBAT, 2021
MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ TÜRLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ (İZMİR İLİ ÖRNEĞİ)

EFRAİM KESKİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
"Yüksek Lisans"
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 05.02.2021

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yayha ALTINKURT

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Abbas ERTÜRK

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Hamit ÖZEN

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

ŞUBAT, 2021

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 21/01/2021 tarih ve 354/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin **(24/7)** maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Efraim KESKİN'in "Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türleri ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)" başlıklı tezini incelemiş ve aday 05/02/2021 tarihinde saat 14:30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 120 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oybirliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Yahya ALTINKURT
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK
Üye

Doç. Dr. Hamit ÖZEN
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan "Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türleri ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği)" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 05/02/2021

Efraim KESKİN

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ TÜRLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

EFRAİM KESKİN

Yüksek Lisans Tezi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yahya ALTINKURT

Şubat 2021, 94 + xiv sayfa

Bu araştırmada, okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde bulunan devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 419 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz ve Altınkurt (2013) tarafından geliştirilen Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği ve Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerin cinsiyet ve okul türüne (devlet ve özel) göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; okul kademesi, branş ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılığın kaynağının belirlenmesinde çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Gruplar arasında farklılığın etki büyüklüğünün belirlenmesinde η^2 (eta-kare) istatistiği kullanılmıştır. Okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürleri en çok yasal güç, sonra sırasıyla uzmanlık gücü, ödül gücü, karizma gücü ve zorlayıcı gücü kullanmaktadırlar. Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri cinsiyet, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışları yüksek düzeydedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerklik davranışları sergilemektedir. Bu boyutu sırası ile öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışları; okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılışmakta, cinsiyet ve okul kademesi değişkenlerine göre

farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının %18'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin genel özerklik davranışları ile ödül gücü, karizma gücü ve uzmanlık gücü arasında pozitif ve orta düzeyde; yasal güç arasında pozitif ve düşük düzeyde; zorlayıcı güç arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki vardır. Ödül gücü öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır.

Anahtar kelimeler: Özerklik, öğretmen özerkliği, güç, okul müdürleri, öğretmen

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN POWER TYPES USED BY SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS' AUTONOMY BEHAVIOURS (İZMİR SAMPLE)

EFRAİM KESKİN

Master, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Yahya ALTINKURT

February 2021, 94 + xiv pages

This study aimed to find out the relationship between power types used by school principals and teachers' autonomy behaviours. The population of this descriptive study consisted of private and public school teachers employed primary, secondery and high schools in the centre of İzmir. This study was designed in survey model. The sample of study consisted of 419 teachers. The Teacher Autonomy Scale which was developed by Çolak and Altınkurt (2017) and The Organizational Power Scale in Schools which was developed by Yılmaz and Altınkurt (2013) were used as data collection tools. Aritmetic mean and standart deviation were used the teachers' views about power types used by the school principals and teacher autonomy. The t-test was used to find out whether or not the views of the school principals on power types and teacher autonomy differed according to gender and type of school (public and private). The variance analysis (ANOVA) was used to find out whether or not the views of the teachers related to power types of school principals and teacher autonomy differed according to their school level, subject taught and professional experince. So as to determine significant differences according to the results of ANOVA, Sidak post-hoc comparison was used. The η2 (eta-squared) statistic was used to determine the effect size of the difference between groups. The multivariate regression analysis was used in order to determine whether or not power types used by school principals significantly predicted teacher autonomy.

According to the teachers who participated in this study, school principals mostly use legitimate power, then expert power, reward power, referent power and coercive power. The power types used by school principals differed significantly according to gender, school level and subject taught. The teachers' views did not differ according to type of school and professional experience. According to the results of the research, teachers' general autonomy behaviors are at a high level. Teachers displayed the most teaching autonomy among the autonomy dimensions. This dimension was followed by curriculum autonomy, communication autonomy and professional development autonomy respectively. Teachers' autonomy behaviours significantly differed according

to type of school and subject taught variables. Teachers' autonomy behaviours did not differ according to gender and school level variables. The power types used by school principals explain 18% of teachers' general autonomy. There was a positive and intermediate level of relationship between teachers' general autonomy behaviours and reward power, referent power and expert power. There was a positive and low level of relationship between teachers' general autonomy behaviours and legitimate power. However, there was a negative and low level of relationship between teacher's general autonomy behaviours and coercive power. Reward power was a significant predictor of teachers' general autonomy behaviours.

Keywords: Autonomy, teacher autonomy, power, school principals, teacher

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminin kalbi olan eğitim örgütleri toplumların geleceğinin şekillenmesinde ve kalkınmasında önemli bir yere sahiptir. Eğitim örgütlerinin etkili ve verimli olabilmesinde okul müdürleri ve öğretmenler rol oynamaktadır. Okul yönetiminin görevi, okul üyelerini etkileyerek, okulun amaçlarına ulaşmasını ve etkililiğini sağlamaktır. Yöneticilerin bu görevlerini yerine getirirken sahip olduğu tek kaynak ise güçtür. Okul müdürleri sahip olduğu güç türlerini etkili kullanarak okulların başarısında önemli rol oynayan öğretmenleri, örgütün amaçları çerçevesinde yönlendirmesinin ve onların özerkliklerini desteklemisinin genel anlamda eğitimin niteliğine olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu özerkliğin ve özerkliği etkileyen etmenlerin belirlenmesi son derece önemlidir. Öğretmen özerkliği; nitelikli bir eğitimin yapılabilmesini, öğretmenlerin mesleğe karşı tutumlarını ve öğrenci başarısını etkileyebilecek bir kavram olmasına rağmen Türkiye'de bu konuyla ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye'de yapılan yasal düzenlemelerde öğretmen özerkliği konusuna yer verilmemiştir. Bu araştırmada okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında değerli katkılarıyla bana destek olan ve yol gösteren çok değerli danışmanım ve sayın hocam Prof. Dr. Yahya ALTINKURT'a sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecinde bana destek olan hocalarım Prof. Dr. Ahmet DUMAN'a, Prof. Dr. C. Ergin EKİNCİ'ye, Prof. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM'a, Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR'e, Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR'e, ve Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alan ve eleştirileri ile araştırmaya katkı sağlayan Doç. Dr. Abbas ERTÜRK'e ve Doç. Dr. Hamit ÖZEN'e teşekkür ederim. Ayrıca tezimde kullandığım Öğretmen Özerkliği Ölçeğini geliştiren ve tezimi okuyarak katkı sunan İbrahim ÇOLAK'a teşekkür ederim.

Tez sürecinde zaman ayıramadığım ancak beni anlayışla destekleyen değerli eşim Reyhan KESKİN'e, yeterince ilgilenemediğim kıymetli oğullarım Fatih Deniz KESKİN ve Batuhan KESKİN'e, beni yetiştiren bugünlere getiren canım annem ve babama çok teşekkür ederim.

Efraim KESKİN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET v
ABSTRACT vii
ÖNSÖZ ix
TABLOLAR DİZİNİ xii
KISALTMALAR DİZİNİ xiii
EKLER DİZİNİ xiv

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 1
1.1.1. Öğretmen Özerkliği 2
1.1.2. Öğretmen Özerkliğinin Kapsamı ve Boyutları 7
1.1.3. Güç Kavramı ve Yönetimi 17
1.1.4. Güç Kaynakları 19
1.1.5. Güç ve Öğretmen Özerkliği İlişkisi 28
1.2. Araştırmanın Amacı 30
1.3. Araştırmanın Önemi 31
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 34
1.5. Tanımlar 34

BÖLÜM II
YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli (Deseni) 36
2.2. Evren ve Örneklem 36
2.3. Verilerin Toplanması 37
2.4. Verilerin Analizi 38

BÖLÜM III
BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerine İlişkin Görüşleri..... 40
3.2. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması 43
3.3. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular 48
3.4. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular 51
3.5. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular 55

BÖLÜM IV
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler 61

KAYNAKÇA 79
EKLER 90
ÖZGEÇMİŞ 94

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri 37
Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerine İlişkin Görüşleri 40
Tablo 3. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türleri 41
Tablo 4. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 44
Tablo 5. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması 44
Tablo 6. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması 45
Tablo 7. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması 46
Tablo 8. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması 48
Tablo 9. Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri 49
Tablo 10. Öğretmenlerin Özerklik Davranışları 49
Tablo 11. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması. 51
Tablo 12. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması. 52
Tablo 13. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması. 53
Tablo 14. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Branşa Göre Karşılaştırılması.. 54
Tablo 15. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması. 55
Tablo 16. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları. 56
Tablo 17. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları. 57
Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları. 58
Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları. 59
Tablo 20. Öğretmenlerin Genel Özerklik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları. 60

KISALTMALAR DİZİNİ

LGS : Liselere Geçiş Sınavı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OÖGÖ : Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği
ÖÖÖ : Öğretmen Özerkliği Ölçeği
TALIS : Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
YKS : Yükseköğretim Kurumları Sınavı

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Anket Uygulama İzni 90
Ek 2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları 92

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve temel kavramlarına ait tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Profesyonel bir mesleği tanımlayan temel özelliklerden biri, meslek üyelerinin sahip olduğu özerkliktir (Larson, 1977). Buna rağmen, 2000'li yıllardan sonra neoliberal politikaların etkisinin artması ile birlikte, en büyük saldırının "özerkliğe" yönelik olduğu görülmektedir. Bu saldırıya hem örgütler hem de bu örgütlerin çalışanları maruz kalmaktadır. Oysa hem kurumsal hem de mesleki özerkliğin, modernitenin en önemli kazanımlarından biri olduğu bilinmektedir. Özellikle eğitim örgütleri bağlamında düşünüldüğünde, modernitenin ortaya koyduğu, akıl ve bilimin ışığında, soran, sorgulayan, eleştirel düşünen bireyler yetiştirilebilmenin yolu, kendi zihni ile düşünebilen, eylemde bulunan ve inisiyatif alabilen özerk öğretmenlerden geçmektedir.

En genel tanımı ile mesleki özerklik, üyeleri arasında dayanışma ile oluşturulan, mesleki etik ilkeler çerçevesinde çalışanların yaptıkları iş üzerinde yetki, kontrol ve sorumluluklarının olduğu bir durumu ifade etmektedir. Bu bağlamda mesleki özerklik, ilerleyen paragraflarda daha kapsamlı ele alındığı gibi sınırsız bir özgürlük olarak görülmemelidir. Özerklik, adı üzerinde sınırlı bir özgürlüktür. Türk Eğitim Sistemi açısından değerlendirildiğinde öğretmen özerkliğinin sınırlarının çizildiği en somut

mevzuat 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunudur. Bu kanunda yer alan Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri, öğretmenlerin özerkliğinin hem sınırlarını hem de genişliğini ortaya koymaktadır. Ancak uygulamada, mesleki özerkliği mevzuatla birlikte hatta bazen mevzuatın da ötesinde etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Ülkelerin modernleşme ve demokratikleşme düzeyleri, ekonomi politik yaklaşımları, kültürü, iklimi vb. birçok etmen mesleki özerklik üzerinde etkilidir. Örgütsel düzeyde bakıldığında mesleki özerkliği etkileyen önemli etkenlerden birinin güç ilişkileri olduğu söylenebilir. Çünkü özerklik, bir anlamda güç sahibi olmaktır. Çalışanın güç sahibi olabilmesi, güce daha çok sahip olan yöneticilerin, bu güçlerini paylaşmalarına ve güç tercihlerini çalışanların inisiyatif almaları yönünde desteklemelerine bağlıdır. Eğitim örgütleri özelinde düşünüldüğünde okul müdürlerinin güç tercihlerinin öğretmenlerin özerklik davranışları üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Bu araştırma böyle bir varsayım üzerine kurgulanmıştır.

1.1.1. Öğretmen Özerkliği

Son yıllarda öğretmenlere verilen sorumluluğun gittikçe arttığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin artan sorumluluklarına karşın, güçlendirilmedikleri, aksine gittikçe güçsüzleştirildikleri görülmektedir. Oysa görece daha nitelikli eğitim sistemine sahip ülkelerin öğretmenlerinin, daha fazla sorumluluk üstlendikleri, eğitim süreçlerinde daha fazla söz sahibi oldukları yani özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Eurydice, 2007, s. 17; Eurydice, 2008, s. 18). Türkiye ise OECD ülkeleri içerisinde okullara ve öğretmenlere en az özerkliğin sağlandığı ülkelerden biridir (OECD, 2013a, s. 131-132). Nitekim Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi bir yapısı bulunmaktadır. Türk eğitim sistemi ve buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme politikaları incelendiğinde, özellikle 2000'li yıllardan itibaren yapılan düzenlemelerle öğretmenden bir teknisyen gibi davranması ve sadece yetkili kurumlar tarafından belirlenen bilgileri aktarması beklenmektedir. Bu durum öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinde etkili kararlar alamamasına, inisiyatif kullanamamasına ve özerk hareket edememesine neden olmaktadır.

En genel ifadeyle özerklik, bireyin başkalarından görece bağımsız hareket etmesi ve kendi davranışlarını düzenlemesi anlamına gelmektedir. Özerklik, yapısı itibarıyla karmaşık ve çelişkili bir kavramdır. Ancak özerkliğin modernite ile birlikte anlam

kazandığı söylenebilir. Modernleşmeyle birlikte dogmaya karşı bilim, akıl ve özgürlük yaşamın önemli değerleri olmuştur. Bu kapsamda gelişmiş ülkelerde eğitim ve öğretimin temelinde bu olgular yer almaktadır. Toplumlar geliştikçe eğitim ve öğretimde özerkliğin önemi artmıştır. Dolayısıyla okullarda öğretimin etkili ve nitelikli olabilmesi için öğretmenlerin özerk olması gerektiği ifade edilebilir.

Alanyazın incelendiğinde genel anlamda özerkliğin, görece birbirine benzer çok sayıda tanımının yapıldığı görülmektedir. Örneğin Pitt'e göre (2010, s. 2) özerklik, dış etkilerden bağımsızlığı ve bireyin karar verme özgürlüğünü ifade etmektedir. Young (1986, s. 19) özerkliğin herhangi bir durumda sınırsız hareket özgürlüğü anlamına gelmediğini, aksine bireyin kendi yaşamını, sahip olduğu değerlere göre özgürce yönlendirmesi olarak ifade etmiştir. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere özerkliğin özünde görece özgürlüğün olduğu söylenebilir. Benson (2008, s. 17) bu durumu, bireysel yaşamın bir özelliği olarak, özerklik düşüncesinin anlamlı bir özgürlük anlayışı üzerine kurulmasını ifade etmiştir. Ancak özerkliğin karar verme ve hareket özgürlüğü barındırmasına rağmen bazı sınırlarının olduğu ifade edilebilir. Buradan özerkliğin sınırsız bir özgürlük olmadığı, mevzuat, yerleşik normlar ve en önemlisi mesleğin gerektirdiği etik anlayışa uygun davranışlar sergilenmesi kaydıyla, çalışana uzmanlık alanına ilişkin daha fazla özgürlük alanının tanınması olduğu söylenebilir. Bu durum mesleki özerklik olarak tanımlanmaktadır. Mesleki özerklik, farklı meslek gruplarında genel özellikleri açısından benzerlik gösterse de, mesleklerin özellikleri açısından bazı farklılıkları da barındırmaktadır. Örneğin bir tıp doktorunun, avukatın ve öğretmenin mesleki özerklikleri yaptıkları işin niteliğine göre doğal olarak bazı noktalarda farklılaşmaktadır. Bu araştırmanın odağında öğretmen özerkliği yer almaktadır.

Öğretmen özerkliği, eğitimde son zamanlarda dikkat çeken kavramlardan biridir. Alanyazında öğretmen özerkliği kavramına ilişkin farklı tanımlar bulunmaktadır. Pearson ve Moomaw (2005, s. 42) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin öğrencilerle ve öğretim ile ilgili konularda seçim yapabilme özgürlüğü olarak tanımlamıştır. Lamb'a göre (2008, s. 275) öğretmen özerkliği, öğretmenlerin kendi çabalarıyla öğretimlerini geliştirme kapasitesine sahip olmalarıdır. Ingersoll (1997, s. 8) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili planlama yapabilmesi, okul yönetiminin uygulayacağı politikalar üzerinde ve öğretim konularında sahip oldukları bireysel özerklik olarak tanımlamıştır. Garvin (2007, s. 1) öğretmen özerkliğini, öğretmenin öğretim, değerlendirme, okul yönetimi üzerindeki etkisi, gücü ve yetkisi olarak tanımlamıştır.

Ayral vd. (2014, s. 208) öğretmen özerkliğini, öğretmenlerin mesleki, akademik ve öğrencileri ilgilendiren konularda seçim yapabilme özgürlüğü; eğitimin planlanması ve geliştirilmesinde süreçlere katılma olarak ifade etmişlerdir. En genel tanımı ile öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretimi, okulu, öğrencileri ve kendi eğitimlerini ilgilendiren konularda inisiyatif alabilmesi olarak ifade edilebilir.

Öğretmen özerkliğinin kapsamı zaman içerisinde gelişmiş ve alanyazında farklı şekillerde ifade edilmeye başlanmıştır. Alanyazında ilk ifade edildiği zamanlarda okullarda yöneticilerin kontrolu dışında hareket etmek olarak algılanırken (Anderson, 1987, s. 357), ilerleyen süreçlerde mesleki yeterliliklerini kullanarak ve okul üyeleri ile birlikte hareket ederek öğretmenlerin kendi kararlarını verebilmesini ifade etmiştir (Çolak, 2016, s. 3). İş birliği içerisinde hareket eden öğretmenlerin daha yüksek özerklik hissedeceği Garvin (2007, s. 121) tarafından ifade edilmiştir. Dolayısıyla özerklik düzeyi yüksek öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin fazla olacağı (Ayral vd., 2014, s. 213), yöneticilerle ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak öğretim sürecinde özerk davranan öğretmenlerin başarılı olacağı ve bu sayede etkili bir öğrenmenin gerçekleşeceği söylenebilir.

Öğretmen özerkliği; okul tarafından belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için, öğretmenlerin üzerinde daha önce anlaşılmış normlar, yasalar, evrensel etik kodlar, bilimsel ve pedagojik ilkeler ışığında eğitsel etkinliklerde sahip olması gereken özgürlük olarak tanımlanmıştır (Çolak ve Altınkurt, 2017, s. 34). Özerkliğin görece yani sınırlı bir özgürlük olması nedeniyle, öğretmenlerin özgürlük alanlarının sınırlarının nerede başlayıp nerede biteceği konusunda alanyazında doğal olarak farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okullarda her istediğini yapabileceği anlamına gelmemektedir. Buradaki temel kısıt, mevzuattır. Özerk öğretmenler, okul yöneticileri ve meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde kararlarını verirler, eğitim ve öğretim programının oluşturulması ve bu programların yürütülmesinde gerekli katkıda bulunurlar. Aynı zamanda özerk öğretmenler, ders kitabı seçmekte, ders içeriğini tasarlamakta ve ders verirken ilgili materyalleri kullanmakta özgür olurlar.

Öğretmen özerkliği son yıllarda eğitim örgütlerinde ve araştırmacılar arasında ilgi konusu olmuş ve alanyazında bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmen özerkliğinin belirleyicileri ve özerkliğin öğretmenler ve öğrenciler için getirileri incelenmiştir. Örneğin, Ayral vd. (2014, s. 213) yaptığı araştırmada, öğretmen

özerkliğinin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyen önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bustingorry (2008, s. 407-418), profesyonel öğretmen özerkliğini geliştirmeye yönelik üç yıl süren bir eylem araştırması yapmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okul yönetimiyle iş birliği yapması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve seçiminde yetki verilmesi öğretmen özerkliğini artıracağı sonucuna ulaşmış ve eğitim sürecinin dönüşümünün okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte çalışmasıyla mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Mattingly (2007, s. 87), Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okul ortamındaki memnuniyetini gösteren en önemli etmenlerden birinin özerklik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çolak (2016, s. 133) yaptığı çalışmada, olumlu okul ikliminin öğretmenlerin özerklik davranışlarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017, s. 205) tarafından yapılan araştırmada, özerklik davranışları yüksek olan öğretmenlerin iş doyumlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Ingersoll (2007, s. 24) yaptığı araştırmada, örgüte bağlılığı fazla olan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin de fazla olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin okullarda kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirmesinde özerklik önemli bir etmendir. Ancak sınırlı bir yetkiye sahip olan öğretmenlerden özerk hareket etmeleri ve sorumluluklarını istenen şekilde yerine getirmeleri de beklenemez. Eğitim sistemleri merkeziyetçi olan ülkelerde, yapılan düzenlemelerin öğretmen özerkliğini zayıflattığı (Archbald ve Porter, 1994, s. 21; Ingersoll, 1994, s. 151), eğitim ve öğretim programlarının okulların bulunduğu bölgenin gerçekleriyle tam anlamıyla uyuşmadığı (Bustingorry, 2008, s. 411); karar, yetki ve görevlerin gerçek anlamda dağıtılamadığı (Bursalıoğlu, 2015, s. 96) ifade edilmiştir. Bu bağlamda aşırı merkeziyetçi eğitim sistemlerinin olduğu ülkelerde öğretmenlere neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceği söylenmektedir. Bu ülkelerde öğretmenler, profesyonel karar vericiler olarak değil, yarı profesyonel teknisyenler olarak görülmektedirler (Anderson, 1987, s. 366).

OECD (2020) raporuna göre ülkelerindeki okul ve öğretmen özerklik düzeylerine bakıldığında en fazla özerkliğe sahip ülkeler Makao (Çin) (%98), Çek Cumhuriyeti (%96) ve İngiltere'dir (%91). Türkiye (%30) ise okul ve öğretmen özerkliği düzeyinde OECD ülkeleri ortalamasının (%73) çok altında yer almaktadır. Çek Cumhuriyeti, Litvanya, Makao (Çin) eğitim sistemlerinde, Makao (Çin) ve Çek Cumhuriyeti ise okullarda en fazla özerkliğe sahip ülkelerdir. Okul müdürlerine ve öğretmenlere tanınan

özerklik, OECD ülkelerine kıyasla Yunanistan, Ürdün, Tunus ve Türkiye'de oldukça sınırlıdır (OECD, 2016, s. 114). Ders içeriğinin belirlenmesinde en yüksek özerk okul yüzdesine sahip ülkeler Çek Cumhuriyeti (%95), Arjantin (%89) ve İngiltere'dir (%88). Özerk olmayan okul yüzdesine sahip ülkeler ise Suudi Arabistan (%96), Türkiye (%87) ve Fransa'dır (%85) (OECD, 2020). Bu kapsamda Türkiye'de okullar ve öğretmenler ders kitaplarının seçiminde, öğrenci değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde özerkliğe sahip değilken, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde kısmen özerk olduğu söylenebilir (OECD, 2013b, s. 131-132).

Türkiye'de aşırı merkeziyetçi bir eğitim sistemi olduğundan, yasalar ve düzenlemelerle öğretmenlerin özerk hareket alanları kısıtlanmış (Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam, 2018, s. 90), okulların karşılaştığı zorluklara çözüm geliştirme kapasiteleri sınırlandırılmıştır (OECD, 2013a, s. 15). Örneğin Türkiye'de öğretim programları merkezi olarak belirlenmekte ve tüm okullarda aynı şekilde uygulanmaktadır. Öğretmenlere kendi ders kitaplarını seçmeleri, ders içeriğini oluşturmaları ve değerlendirme süreci gibi konularında özerklik sağlanmamaktadır. Bu olumsuz durum, öğretmenlerin gelişimini, bilgi ve yeteneklerinin keşfini ve kariyer gelişimlerini engellemektedir (Ramos, 2006, s. 193). Dolayısıyla özerk hareket edemeyen öğretmenlerin olduğu okullarda, amaçların ve öğretimin, istenen seviyede başarılması güçleşmektedir.

Merkezi eğitim sistemi tarafından; okullarda uygulanacak eğitim programları, kullanılacak ders kitapları, sınıfta uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi öğretmen özerkliğini etkilemektedir (Altınkurt, Türkkaş-Anasız ve Ekinci, 2016, s. 10; Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018, s. 79). Bu süreçte, sınıfta eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimi için kendi deneyim ve bilgisini kullanarak öğretim programında değişiklik yapma inisiyatifi bulunmamaktadır. Bu durumda öğretmenlerin özerklikleri kısıtlanmakta ve güçlendirilmeleri engellenmektedir. Dolayısıyla sınıfta etkili ve profesyonel eğitimi geliştirmeyi amaçlayan öğretmen güçlendirmesi olumsuz olarak etkilenmektedir (Sweetland ve Hoy, 2000, s. 710). Öğretmen güçlendirmesi, öğretimi profesyonelleştirmenin temeli olarak kabul edilmektedir (Maxy, 1991 akt. Webb, 2002, s. 47). Güçlendirme, öğretmenlerin program geliştirme, öğrenci ve mali konuları ilgilendiren konularda kararlara katılmalarının yanı sıra (Sweethand ve Hoy, 2000, s. 704); problem çözme, iş birliği yapma ve yaşam boyu öğrenen olma özelliklerinin geliştirilmesini kapsamaktadır

(O'Hara, 2006, s. 1). Bu kapsamda güçlendirilmiş öğretmenlerin özerk hareket edebileceği, özerk hareket edebilen öğretmenlerin de öğretimde başarılı, etkili bir profesyonel olabileceği söylenebilir.

Özerklik, yalnızca öğretmene uygulanan baskılara karşı bir tampon olarak değil, öğretmenlerin kişisel veya mesleki anlamda gücünü teşvik etmenin ve güçlendirmenin bir yolu olarak da düşünülmektedir (Friedman, 1999, s. 60). Öğretmenlerin güçlendirilmesi hem öğrenci başarısında hem de okulun etkililiğinde önemli bir etmendir. Akademik ve mesleki olarak güçlendirilmiş öğretmenler planlamalarını özgüven içerisinde yapabilmekte, ortak etkinliklerde gönüllü olarak yer almaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamakta, sorumluluk almalarını teşvik etmekte, planlamalarını kolaylaştırmakta ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Sweetland ve Hoy, 2000, s. 724). Bu bağlamda okul yöneticileri, öğretmenlere emir verici ve kısıtlayıcı olmayıp destekleyici ve eşit bir şekilde davranarak öğretmenlerin güçlenmelerine katkıda bulunabilirler. Aynı zamanda okul yöneticileri öğretmenlerden sadece görevlerini yapmalarını beklememeli onların okul ortamında özerk hareket etmelerini sağlamalı ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için uygun ortamlar oluşturmalıdır (Bursalıoğlu, 2016, s. 40). Bu tür okullarda özerklik motivasyonunu deneyimlemiş öğretmenler, öğrencilerinin özerk hareket etmelerini de tercih ederler (Roth, Assor, Kannot-Maymon ve Kaplan, 2007, s. 764). Bu bağlamda öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısının yakından ilişkili olduğu ifade edilebilir. Başarılı öğretmenler her zaman özerk olmuştur (Little, 1995, s. 179). Çünkü başarılı öğretmenler, öğretimle ilgili kararlarını özgür bir biçimde alabilmekte, kişisel sorumluluk ve motivasyon duygularını artırabilmekte, dolayısıyla öğretim sürecine yenilikler getirebilmektedir. Bu kapsamda öğretmen özerkliğinin öğrenmeye olumlu katkısı olacağı ve öğretmen özerkliğinin çok yönlü ve çok boyutlu bir yapısı olduğu söylenebilir.

1.1.2. Öğretmen Özerkliğinin Kapsamı ve Boyutları

Alanyazında öğretmen özerkliği ile ilgili çeşitli modeller ortaya konmuştur. Bunlar çalışma özerkliği, profesyonel özerklik, katılımlı özerklik ve sorumlu özerklik olarak sıralanabilir. En yaygın olarak kullanılan model, çalışanların, yapılan etkinlikler ve kuramsal bilgiler üzerinde kontrol sahibi oldukları MacBeath'in (2012, s. 15) ortaya

koyduğu çalışma özerkliğidir. *Çalışma özerkliğinde*; öğretmenler öğretimle ilgili yapılan etkinliklerde ve mesleki kararlarda özerk hareket etmektedirler. Çalışma özerkliği yüksek olan öğretmenlerin motivasyonu yüksek olmakta ve kendilerini alanlarında yetkin hissetmektedirler. Çalışma özerkliği, öğretmenlerin girişimci, yaratıcı ve planlayıcı olmalarını sağlamaktadır. Bu sayede öğretmenlerin mesleki doyumu ve mesleki profesyonellikleri artmaktadır. Ayrıca bu durum öğrencilerin öğrenmelerinde özerk hareket etmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla çalışma özerkliğine sahip öğretmenlerin bulunduğu okullarda etkili ve nitelikli öğrenmenin gerçekleşeceği söylenebilir.

Öğretmenlerin özerklik seviyeleri zaman içerisinde değişebilmektedir (MacBeath, 2012, s. 9). Bu kapsamda okul yöneticileri, öğretmenlerin özerkliklerinin yüksek olması için öğretim etkinlikleriyle ilgili konularda özerk hareket etmesine imkân tanımalı ve okulu ilgilendiren konularda öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarını sağlamalıdır. Diğer taraftan Pitt (2010, s. 1), *profesyonel özerklik* modelini ortaya koymuştur. Profesyonel özerklik; okul yönetimi ile öğretmenlerin okulu, öğretmenleri ve öğrencileri ilgilendiren konularda söz sahibi olduğu ve düşüncelerini açıkça ifade edebildikleri özerklik anlayışıdır. Profesyonel özerklik anlayışında okul yönetimi, alacağı kararlar ve öğretim ile ilgili konularda öğretmenlerin görüşlerine yer vermektedir. Bu kapsamda öğretim etkinliklerinin etkin ve nitelikli olması amaçlanmaktadır. Pitt (2010, s. 2), profesyonel özerkliğin, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği, öğretmenlerin talebi ve okul yöneticilerinin bunu dikkate alması sonucu ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ayrıca Pitt (2010, s. 12), modern dünyada ilerici eğitim kuramları ile birlikte otoritenin azalmaya, aydınlanma ve özgürlük kavramlarının artmaya başladığını ifade etmiş ve bunun sonucu olarak profesyonel özerklik anlayışının ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Profesyonel özerklik, öğretmenlerin doğru olduğunu düşündükleri ya da hissettikleri şeyleri yapması anlamına gelmediği, mesleki uygulamalar konusunda sahip oldukları deneyim ve becerilerine dayanarak bildiklerini doğru yapması olarak ifade edilebilir (Schleicher, 2018, s. 94-95). Profesyonel özerkliğin özünde öğretmenlerin geleneksel mesleki otoritesinden uzaklaşarak meslektaşları, öğrenciler ve velilerle işbirliği içerisinde hareket etme anlayışı vardır (Hargreaves, 1994, s. 424). Profesyonel özerklikte, diğer bir ifadeyle bireysel anlayıştan sıyrılarak işbirlikçi kültürün olduğu söylenebilir (Hargreaves, 1994, s. 427). Dolayısıyla profesyonel özerkliğin temelinde, belirlenmiş amaçlara ulaşılabilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki

karşılıklı anlayış ve iş birliğinin yer aldığı ifade edilebilir. Ancak, özerkliği profesyonelliğin bir gereği olarak gören bu yaklaşımın aksine neoliberal politikaların yükselişi ile birlikte çalışan özerkliği ciddi saldırılara maruz kalmıştır. Yeni profesyonellik (Hargreaves, 1994) olarak kavramsallaştırılan bu olgu ile birlikte, öğretmen özerkliğinin anlamı da daraltılarak, öğretmenden salt bir uygulayıcı (teknisyen) olması beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenler bu yapıda önemli bir etmen olarak dışarıdan gelen baskıları kabul eder ve özerk hareket etmez ya da onlara direnerek özerk hareket etmeye çalışırlar (Evans, 2008 s. 24). Bu kapsamda özerk hareket etme konusunda cesaretlendirilmeyen ve teknisyen olarak görülen öğretmenlerin, sadece verilen görevleri en alt düzeyde yerine getireceği ve etkili bir öğretimin yapılmasına olumlu katkısı olmayacağı söylenebilir. Ayrıca Larson (1977), profesyonel özerklik ile ilgili olarak; profesyonellere ve uzmanlara çok fazla özerklik verilmesinde tereddütlerin olduğu, özerklik verilenlerin kimler tarafından denetleneceğinin çözülemeyen bir problem olduğunu, üst yönetimin çoğu zaman özerklik verilmiş uzmanların ne önerdiğini anlamaktan uzak olduğunu ifade etmiştir.

Gabriel, Day ve Allington (2011, s. 39), *katılımlı özerklik* modelini ileri sürmüşlerdir. Katılımlı özerklik; yöneticilerin öğretmenlerin özgürlüğüne izin verdiği ancak kendi başlarına bırakılmadıkları durumu ifade eder. Bu modelde; yöneticiler, öğretmenleri profesyonel olarak görmektedir. Bir yandan öğretmenler yenilikçi olmaya ve gelişmeye teşvik edilirken, diğer yandan okuldaki bireyler arasındaki iş birliği duygusu vurgulanmakta ve karşılıklı paylaşılan uzmanlığa değer verilmektedir. Öğretmenlerin yeni şeyler denemeleri ve edindikleri deneyimi ve uzmanlıkları diğer öğretmenlerle paylaşmaları teşvik edilmektedir. Okul yöneticisinin liderlik tarzının ve güç tercihlerinin katılımlı özerkliği belirleyen en önemli etmen olduğu söylenebilir.

Hoyle ve John (1995, akt. Parker, 2015, s. 22) tarafından ileri sürülen *sorumlu özerklik* modeli ise öğretmenlerin okulda özgür olmasını sağlarken, merkezi eğitim sistemi tarafından yapılması istenen temel gerekliliklerin önemini vurgulamaktadır. Sorumlu özerklik modelinde, okul yönetimi tarafından oluşturulmuş normlar ve kontroller yoluyla okulun ögeleri arasında uyumu sağlamak için bir yönetim stratejisi kullanıldığından, okul liderine daha fazla önem verildiği söylenebilir. Bu model kapsamında okul lideri, öğretmenlerin özerk olmasını sağlarken merkezi eğitim sistemi tarafından yapılması istenenlerin yerine getirilmesini sağlamaktadır.

Alanyazındaki öğretmen özerkliğine ilişkin modeller, özerkliğin farklı yönlerini vurgulamaktadır. Çalışma özerkliğinde öğretmenler, öğretim etkinlikleri ile ilgili konularda özerk hareket etmekte, girişimci, yaratıcı ve planlayıcı olmaktadır. Öğretmenlerin motivasyon ve mesleki doyumlarına önem verilmektedir. Profosyonel özerklik ve katılımlı özerklik modelinde okul yönetimi ve öğretmenlerin karşılıklı iş birliği, anlayışı, etkileşimi ve öğretim etkinlikleri ile ilgili ortak kararlarının ve okul yöneticisinin liderlik tarzının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Sorumlu özerklik modelinde ise okul yöneticisinin yönetim stratejisinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bu özerklik modelinde, öğretmenlerin özerk olması sağlanırken merkezi eğitim sistemi tarafından yapılması istenenler de yapılmaktadır.

Öğretmen özerkliğine ilişkin ortaya konan modellerin yanısıra alanyazında öğretmen özerkliğinin farklı boyutlarını inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Aoki (2000), Benson (2000) ve Little (2000), öğretmen özerkliğini üç boyutlu bir yapı altında ele almışlardır. Bunlar; mesleki eylemlerde öz yönetim, mesleki gelişimde öz yönetim ve mesleki eylem ya da gelişme özgürlüğüdür. *Mesleki eylemlerde öz yönetim*, öğretim sürecinin duygusal ve bilişsel kontrolünü yani öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları yöntemleri ifade etmektedir. *Mesleki gelişimde öz yönetim*, öğretmenin öğretim uygulamaları ile pedagojik becerilerin nasıl, nerede, ne zaman ve niçin elde edilebileceği farkındalığıdır. *Mesleki eylem* ya da *gelişme özgürlüğü* ise öğretmenin çalışma koşullarında özgür olmasını ifade eder. Öztürk (2011, s. 86-88), Üzüm ve Karslı (2013, s. 86-87) tarafından öğretmen özerkliği; öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma ve mesleki gelişim özerkliği olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Benzer şekilde Pearson ve Hall (1993, s. 176) öğretmen özerkliğini; öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Friedman (1999, s. 59) öğretmen özerkliğinin pedagojik ve örgütsel olmak üzere iki yönüne odaklanmıştır. Bu bağlamda öğretmen özerkliğini; öğretim programı özerkliği, öğretim ve değerlendirme özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve okul kararlarına katılmada özerklik olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Friedman araştırmasında; sınıf öğretimi, okulun çalışma şekli, personel gelişimi ve program geliştirmenin öğretmenlerin özerklik duygusuyla doğrudan ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Friedman (1999, s. 62-63) tarafından geliştirilen özerklik modelinde, öğretmenler farklı özerklik düzeylerine sahip olabilmektedir. Bu özellikler şöyle özetlenebilir (Friedman, 1999):

- *Özerkliğin olmaması:* Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinde, öğretim programında ve okul yaşamının diğer alanlarında değişiklik yapma ve inisiyatif kullanma yetkisi yoktur.
- *Sınırlı özerklik:* Okul yönetimi tarafından yapılan programlar, normlar ve düzenlemelerde öğretmenlere sınırlı seçim özgürlüğü verilir.
- *Orta düzeyde özerklik:* Öğretmenler tarafından yeni fikirler veya yöntemler gündeme getirilebilir, okul yönetimi tarafından bunlar desteklenir. Ancak öğretmenlerin bu fikirleri ve yöntemleri uygulayabilmeleri için çok fazla onay sürecinden geçirmeleri gerekir.
- *Yüksek özerklik:* Öğretmenlere genel sınırlar çerçevesinde ve daha önceden belirlenmiş ilke ve normlar dikkate alınarak yeni öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmesine izin verilir.
- *Tam özerklik:* Öğretmenler yasalar, bilimsel ve toplum tarafından kabul edilmiş evrensel ilkeler çerçevesinde, yeni fikirler, öğretim programı, yöntem ve teknikleri uygulamada tamamen özgürdürler.

Bu araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışları, Çolak ve Altınkurt (2017, s. 40) tarafından ortaya konan dört boyutlu bir yapı çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar (1) öğretme süreci özerkliği, (2) öğretim programı özerkliği, (3) mesleki gelişim özerkliği ve (4) mesleki iletişim özerkliğidir. Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Öğretme süreci özerkliği: Öğretmenlerin öğretimi ve sınıf yönetimini ilgilendiren konularda verdikleri kararlardır (Çolak ve Altınkurt, 2017, s. 40). Derslerde hangi etkinliklerin nasıl ve ne zaman yapılacağı, etkinliğin süresinin ne olacağı, öğretimde kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olacağı, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi, öğrencilerin yaptıkları olumlu eylemler sonucunda ödüllendirilmesi, öğretme süreci özerkliği içerisinde yer alan etkinlikler olarak değerlendirilebilir. Ayrıca sınıf içerisinde kullanılan iletişim teknikleri (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018, s. 79) ve sınıf düzeni de öğretim süreci özerkliği içerisinde kabul edilir. Öğretmenlerin en geniş özerkliğe sahip oldukları (Öztürk, 2011, s. 86), yani en fazla inisiyatif kullanabildikleri alanlar sınıf içi öğretim etkinlikleriyle ilgili konulardır (Anderson, 1987, s. 359).

Öğretme süreci özerkliğine sahip olan öğretmenler, öğretim etkinliklerinde ve sınıf içi uygulamalarında daha fazla özel bilgi ve becerilere sahiptirler (Pitt, 2010, s. 2). Ayrıca öğretim sürecinde özerk hareket edebilen öğretmenler, kendilerini profesyonel olarak

görürler. Dolayısıyla öğretmenlerin içsel ve özerk motivasyon kaynakları güçlü ve doyum düzeyleri yüksek olur (Yazıcı, 2009, s. 39). Bu bağlamda içsel ve özerk motivasyon kaynakları güçlü olan öğretmenlerin depresyon gibi olumsuz duygularında azalma görülür ve öğrencilerin motivasyonlarını yükselterek etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanır (Pearson ve Moomaw, 2005, s. 40).

Öğretimde hedeflenen başarıya ulaşılabilmesinde öğretmen ve öğrenci iş birliği önemli rol oynamaktadır (Bursalıoğlu, 2016, s. 32). Farklı kültür ve ortamlarda yetişmiş öğrenciler, bireysel farklılıklara, farklı ilgi alanlarına sahip olduğundan, öğretmenlerin öğretim sürecinde ve öğrenciler ile iş birliğinde bu durumu dikkate alarak hareket etmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenler öğretim süreci özerkliğine sahip olduklarında, merkezi eğitim sistemi tarafından belirlenmiş eğitim programı yanında her öğrenciye uygun öğretim teknik ve yöntemlerini kullanabilirler, sınıf yönetiminde ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda özerk hareket edebilirler. Bu bağlamda okul yöneticileri tarafından; öğretmenlerin öğretimi geliştirmeleri için farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları, mesleki açıdan kendilerini geliştirme imkanlarının sunulması ve özerklik davranışlarının desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretim programı özerkliği: Etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrencilere öğretilecek konu, uygulayacakları yöntem ve teknikler ve ne zaman öğreteceği konusunda özgür olmasıdır (Çolak ve Altınkurt, 2017, s. 40). Bu kapsamda; öğretmenler ders kitaplarını ve materyallerini seçebilme (Pearson, Moomaw, 2005, s. 44), sınıf içi etkinliklerini düzenleyebilme, öğretim programında öğrenci gereksinimlerine göre ekleme ve çıkarma yapabilme özgürlüğüne sahiptirler. Öğretmenler nitelikli ve etkili bir öğretimin gerçekleşebilmesi için; öğretim programı özerkliği kapsamında öğrencilerinin gereksinimlerini dikkate alarak uygun öğretim programını uygulayabilirler.

Öğretim programı özerkliğine sahip öğretmenlerin iş doyumları yüksek olmakta ve stresi başarılı bir şekilde yönetebilmektedirler (Pearson ve Moomaw, 2005, s. 45). Bu sayede iş doyumu yüksek ve stres yönetimini başarılı şekilde uygulayan öğretmenlerin nitelikli bir öğretimi gerçekleştireceği, güçlendirmelerinin artacağı ve kendilerini profesyonel olarak göreceği değerlendirilebilir. Bu kapsamda öğretim programı özerkliğinin öğrencilerin başarısında (Friedman, 1999, s. 69) ve öğretmenlerin öğretimle ilgili yeni yöntemleri uygulamada en önemli etmenlerden biri olduğu söylenebilir.

Türkiye'de öğretmenler merkezi sistem tarafından belirlenmiş ders programı ve ders kitaplarının öğretimde uygulayıcısı olarak görülmektedirler (Üzüm ve Karslı, 2013, s. 84). Ayrıca LGS ve YKS gibi merkezi sınavlar, öğretmenler üzerinde baskı oluşturmakta bu durum öğretmenleri merkezi programları uygulamaya zorlamaktadır. Bunun sonucu olarak öğretmenler, öğretim programında değişiklik yapamamakta, neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceği konusunda özerk hareket edememektedirler (Şakar, 2013, s. 26). Dolayısıyla, nitelikli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için her öğrenciyi kapsayan, okulun özelliklerine uygun öğretim programı hazırlanmasının gerekli olduğu ve bunun uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğretim programında değişiklik yapabilme özgürlüğünün olması gerektiği söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerinde karar verme sürecine katılabilme (Bursalıoğlu, 2015, s. 46), öğretim programını öğrenci gereksinimleri doğrultusunda hazırlayabilme (Benson, 2007, s. 30) ve öğrencilere uygun ders kitapları ve materyallerini seçebilme yetkisinin olması gerekmektedir. Ancak özellikle ders kitaplarının seçiminde neredeyse tüm Avrupa ülkelerinde (Eurydice, 2008) veya OECD ülkelerinin genelinde (OECD, 2013b) öğretmenlere özerklik verilmesine rağmen Türkiye'de öğretmenlere böyle bir özerklik sağlanmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretim becerilerinin ve öğretim programı bilgisinin yüksek olması öğrenci başarısını etkilemektedir (Mattingly, 2007, s. 3). Öğretim programı bilgisi yüksek ve öğretim programı üzerinde öğrenci gereksinimleri doğrultusunda değişiklik yapabilen öğretmenler etkili bir öğretim yapabilirler. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinin artırılması için merkezi otorite tarafından sağlanacak özerklik alanları gerekmektedir. Bunun yanı sıra okul yönetimi tarafından öğretmenlerin etkili öğretim uygulamaları desteklenmeli ve öğretime yönelik olarak öğretmenlerin desteklenmesi ve hazırlanması için uygun bir ortam oluşturulması gerekmektedir (OECD, 2020, s. 62-63).

Mesleki gelişim özerkliği: Mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili gereksinimlerini belirleyerek bu doğrultuda mesleki gelişim sürecini yönlendirebilmesidir. Öğretmenlerin katılmak istedikleri toplantı, sempozyum, kongre, hizmet içi eğitimi vb. belirleyebilmesi, zamanı ile ilgili karar verebilmesi mesleki gelişim özerkliği kapsamında değerlendirilebilir. Kısaca mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili konularda karar verme yetkilerine (Ayral vd., 2014, s. 208) sahip olmaları olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin bir teknisyen gibi merkezi eğitim sistemi tarafından belirlenmiş öğretim ile ilgili direktifleri takip etmesi (Webb, 2002, s. 50) ve talimatlara uygun mesleki etkinlik ve uygulamaları yapması (Üzüm, 2014, s. 162) durumunda, sınıf içerisinde ve dışında yapılması gereken yenilikçi öğretim etkinlikleri yapılamamaktadır. Bu durum mesleki gelişim özerkliğini olumsuz etkilemektedir. OECD (2020, s. 51) tarafından yayınlanan raporda; Türkiye'deki öğretmenlerin katıldığı sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok öğretim programı bilgisi (%85.9) ve öğrenci ölçme ve değerlendirme uygulamalarına (%65.7) yönelik olduğu ifade edilmiştir. OECD ortalamalarında ise öğretmenlerin katıldığı sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok öğretim yapılan alanla ilgili bilgi ve anlayışa (%76) yönelik olduğu belirtilmiştir. Bu durumun, Türkiye'de uygulanan merkezi eğitim sisteminin sonucu olduğu ifade edilebilir. Ayrıca Türkiye'de mesleki gelişim etkinliklerine katılımı en fazla engelleyen etmenin yeterli teşvik olmaması (%68.7), OECD ortalamasında ise mesleki gelişim etkinliklerinin çalışma saatleriyle aynı zamana denk gelmesi (%54.4) olduğu ifade edilmiştir (OECD, 2020, s. 55-56). Dolayısıyla Türkiye'de, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım için yeterli teşvik almadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin alanlarıyla ilgili yeterliliğe sahip olabilmesi, öğretimde etkili olabilmesi, yetenek ve becerilerini artırabilmesi için mesleki gelişim özerkliğine sahip olması gerekmektedir. Mesleki gelişim özerkliğine sahip olan öğretmenler, eğitim ve öğretim ile ilgili güncel konuları takip edebilir ve alanlarında kendilerini geliştirerek etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilirler.

Öğretmenlerin etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi ve öğrenci gereksinimlerine yanıt verebilmesi için sürekli olarak öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sadece öğreteceği konuyu bilmesi yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin sınıfıyla ilgili konuları takip etmemesi, yeterli ve uygun eğitim alamaması ve öğretim yöntemlerinin seçiminde özerk hareket edememelerine neden olmaktadır (Mustafa ve Cullingford, 2008, s. 87). Bu bağlamda öğretmenlerin alanlarıyla ilgili güncel gelişmeleri, öğretim yöntem ve teknikleri takip edebilmesi için mesleki gelişimlerini kendi gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilmeleri gerekmektedir. Çünkü mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin gerekli olan yeterliliklere ulaşabilmesinde önemli etmendir (Çolak ve Altınkurt, 2017, s. 41). Mesleki gelişim özerkliğinin diğer özerklik alanlarına da katkı sağlayacağı, mesleki gelişim özerkliğine sahip olan öğretmenlerin öğretim süreci ve öğretim programında da

özerklik davranışları sergiliyebileceği ifade edilebilir. Bu bağlamda istenen hedeflere ulaşılabilmesi ve nitelikli öğretimin gerçekleştirebilmesi için, öğretmenlerin kariyerleri boyunca mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve mesleki gelişimin önündeki engellerin kaldırılması gerektiği söylenebilir (OECD, 2020, s. 66-68). Ayrıca, öğretmenlerin öğretmen eğitim programı kapsamında edindikleri bilgi ve beceriler dikkate alınarak mesleki gelişim etkinliklerinin planlanması gerektiği ifade edilebilir (OECD, 2020, s. 66-68). Dolayısıyla okul yöneticileri, öğretmenleri iyi bir şekilde yönlendirebilmeli, onlara mesleki gelişim etkinlikleri ile ilgili olarak yol gösterici olabilmeli ve özerk hareket etmelerini sağlayabilmelidir.

Mesleki gelişim özerkliği içerisinde yer alan sempozyum, kongre, seminer, konferans ve hizmet içi eğitimler gibi toplantılara katılım, mesleğe yönelik bilimsel yayınların takip edilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir yere sahiptir. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamada önemli bir yere sahip olan hizmet içi eğitimler, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri üzerinden yapılan başvurulara göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak planlanmaktadır. Bu eğitimlerin öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda planlandığı ifade edilmektedir. Ancak merkezi yapılan planlamalarda öğretmenlerin istediği hizmet içi eğitimin konusu, yeri ve zamanı tam olarak yansıtıp yansıtmadığı tartışma gerektiren bir durumdur.

Mesleki iletişim özerkliği: Mesleki iletişim özerkliği, öğretmenlerin okulun paydaşlarıyla (yöneticiler, öğretmenler, veliler vb.) olan iletişimlerinde, endişe duymadan düşüncelerini ifade edebilmesidir (Çolak ve Altınkurt, 2017, s. 41). Etkin ve nitelikli bir öğretimin yapılabilmesi için mesleki iletişim özerkliği önemli bir yere sahiptir. Yöneticilere, meslektaşlarına ve velilere düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen öğretmenler, meslektaşlarıyla iş birliği yapabilir, öğretim sürecini mesleki yeterliliklerine göre planlayabilir ve özgüven içerisinde öğretimlerini sürdürebilirler.

Yönetici ve öğretmenlerin temel görevlerinden biri de, okul içerisinde etkili bir iletişimi gerçekleştirmektir. Bireyler arasında iyi bir iletişimin olduğu okullar, sağlıklı ve olumlu iklime sahiptirler. Bu durumun öğretmenlerin performanslarını ve öğrencilerin akademik başarılarını artıracağı söylenebilir (Bektaş ve Nalçacı, 2013, s. 6). Ayrıca yöneticilerle iyi bir iletişime sahip olan öğretmenler, okul yönetimi tarafından öğretimi ilgilendiren konularda karar sürecine dahil edilirler (Bursalıoğlu, 2015, s. 82). Bu sayede öğretmenler mesleki yeterliliklerini gereksinimleri doğrultusunda

yönlendirebilirler.

Okulun belirlenmiş amaçlarına ulaşmasında yönetici, öğretmen ve veli işbirliği önemli bir yere sahiptir. Bu işbirliği yöneticinin eşgüdümlemesi (Bursalıoğlu, 2016, s. 32), öğretmenlerin etkili iletişimi ve mesleki gelişimlerini yönlendirebilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Mesleki iletişim özerkliği yüksek olan öğretmenlerin motivasyonlarının da yükseleceği ve öğretimde daha etkin roller alacağı beklenmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017, s. 41). Bu kapsamda mesleki iletişim özekliğine sahip, motivasyonu yüksek öğretmenler istenen hedeflere ulaşabilmek için okul yönetimiyle, velilerle ve meslektaşlarıyla işbirliği yapacaktır. Bu durumun, öğretmenlerin öğretim programlarında inisiyatif almalarına ve öğrenci başarısına olumlu katkıda bulunabileceği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin özerklik davranışları, ülkelerin modernleşme düzeyinden, demokratik ikliminden ve ekonomi politiğinden bağımsız olarak düşünülemez. Çünkü öğretmenler bu toplumun bir üyesidir ve eğitim-öğretim etkinliklerinin yapıldığı okullar ülkelerin yönetim biçimlerinden ve demokratik ikliminden doğal olarak etkilenmektedirler. Bununla birlikte örgütsel düzeyde okulun kültürü, iklimi ve bunları etkileyen okuldaki güç ilişkileri de öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkilemektedir. Güç ilişkileri, güce sahip olanlar ile güce maruz kalanlar arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Okullar özelinde düşünüldüğünde güce sahip olanlar okul müdürleridir. Dolayısıyla okul müdürlerinin güç tercihleri de öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebilecek önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Yöneticiler, sahip oldukları güçlerini; örgütlerin etkili ve verimli olması, belirlenen amaçların gerçekleştirilebilmesi için kullanarak örgüt bünyesinde çalışanları etkilemektedirler. Fakat çalışanların örgütün amaçları doğrultusunda etkilenebilmesi, yöneticilerin sahip oldukları güçlerini etkili bir şekilde kullanmasıyla ilişkilidir. Okul yöneticileri güçlerini, okulun amaçlarını ve öğretmenlerin istek ve gereksinimlerini gözeterek kullanmalıdır. Bu amaçların gerçekleştirilmesinde yöneticinin kişisel yaklaşımı özel bir önem taşımaktadır (Aydın, 2014, s. 175). Örneğin, etkili yöneticiler, örgütle ilgili kararları alırken çalışanları karar alma sürecine dahil ederler. Bu sayede yapılacak iş birliği ile ortak amaçlara ulaşılmasını sağlarlar (Aydın, 2014, s. 175).

Etkili yöneticiler, öğretmenlerin kendi işleri ile ilgili aldıkları kararlarda inisiyatif kullanmalarına, eğitim ve öğretim programını uygularken özerk hareket edebilmelerine

olanak sağlamaktadır. Okul yöneticileri öğretim sürecini geliştirmek için öğretmenlere emirler yağdırmak yerine onlara yardımcı olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2015, s. 207). Bu kapsamda yöneticilerin güç tercihleri ve liderlik davranışları çalışanların özerklik davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014). Türkiye'de öğretmen özerkliği, pratikte kısıtlanmış olsa da özerkliği belirleyen etmenlerden biri de yöneticilerin güç tercihleridir. Okul müdürlerinin güç türlerine ve tercihlerine geçmeden önce güç kavramının ele alınması gerekmektedir.

1.1.3. Güç Kavramı ve Yönetimi

Yöneticiler, örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için, örgüt dinamiklerini harekete geçirmek durumundadırlar. Dolayısıyla örgüt üyelerinin örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirilmeleri ve işe yönelik güdülenmelerinin sağlanması gerekmektedir (Aslanargun, 2013, s. 175). Bu da yöneticilerin izleyenlerini etkileyebilme ve örgütsel amaçlar çerçevesinde yönlendirebilmesine bağlıdır (Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s. 387). Bu bağlamda yöneticilerin izleyenlerini etkileyebilmenin kaynağı sahip olduğu güçtür. Yöneticilerin çalışanlarını etkilemek amacıyla sahip oldukları güç kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda kullanması önemlidir. Bu bakımdan örgütteki en önemli eylem, gücün kullanılmasıdır (Parsons, 1956, akt. Bursalıoğlu, 2015, s. 180).

Alanyazında güç ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir: Güç, örgütün amaçlarına uyum sağlamaya yönelik formal ve informal yöntemleri içeren geniş bir kavramsal yapıdır (Hoy ve Miskel, 2015, s. 202). Güç bir kimsenin başkalarını kendi istediği yöndeki davranışlara yönlendirebilmesidir (Bursalıoğlu, 2016, s. 42). Güç kabul ettirme, inandırma ve ikna etme ile ilgilidir (Aydın, 2014, s. 142). Weber'e (2005) göre güç, sosyal bir ilişki içinde olan bir kişinin, muhalefete rağmen kendi iradesini hakim kılabilme olasılığıdır. Dahrendorf'un (1959, akt. Wallace ve Wolf, 2015, s. 176-177) toplum kuramına göre, gücün dağılımı toplumsal yapının en önemli belirleyici ögesidir. Dahrendorf'un güç tanımı, Weber'in tanımına benzemektedir. Dahrendorf gücü, bir toplumsal ilişki içindeki bir insanın, karşı konulmaya rağmen kendi iradesini kabul ettirme olasılığı olarak tanımlamıştır. Dahrendorf gücü tükenmeyen bir çekişme kaynağı olarak görmüştür. Pfeffer (1987, s. 15) gücü, istenilen bir amacı gerçekleştirebilmek için engellerin ortadan kaldırılması

süreci olarak tanımlamıştır. Scott (2001, s. 2) gücü, üst veya yönetici ile ast olarak adlandırılan iki insan ya da grup arasındaki sosyal ilişki olarak tanımlamıştır. French ve Raven (1959, s. 261) ve Daft'a (2008, s. 498) göre güç, örgütte bir kişinin ya da grubun istenilen davranışların oluşması için diğerlerini etkilemesidir. Homans (1974, akt. Wallace ve Wolf, 2015, s. 433) ise gücü, daha çok yeteneğe dayalı bireysel bir özellik olarak ele almış ve şu şekilde örnekle açıklamıştır: İyi ıslık çalmak yeteneği az bulunur. Islık çalmak bir yetenek olabilir fakat hiç kimse ıslık çalarak güç sahibi olmamıştır. Ancak birçok insan, ıslık konserini dinlemeye değer bulacak olursa, ıslık çalma yeteneği bir güç kaynağı olabilir. Yani gücün etkili olabilmesi için izleyenler tarafından bu güce değer atfedilmesi gerekmektedir. Mintzberg (1983, s. 4) gücü, istenilen sonuca ulaşmak için yapılan işler dizini olarak tanımlamıştır. Ona göre örgüt içerisinde güç ya bir kaynaktan ya teknik beceriden ya da bilgiden kaynaklanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2015, s. 213). Diğer taraftan Blau (1964, s. 115-116) gücün, kişi veya gruplar arasındaki etkileşimin sonucu olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Ona göre güç, kişilerin ya da grupların kendi iradelerini başkalarına direnç göstermelerine rağmen kabul ettirme yeteneğidir. Rahim, Khan ve Udin'e (1994) göre güç, bir kişinin diğer bir kişinin davranışlarını, fikirlerini, inançlarını, tutumlarını, amaçlarını, gereksinimlerini ya da sahip olduğu değerlerini kontrol altına alabilme ya da değiştirebilmesidir. Giddens (2000) ve Giddens ve Sutton (2016) gücü, değişim yaratma kapasitesi, bireylerin ya da grupların kendi çıkarlarını ya da çıkarlarının dikkate alınmasını başkaları dirense bile sağlayabilmesi olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere gücün temelinde birey ya da grubun çeşitli araçlar kullanarak diğerlerini etkileme olduğu, bu etkilemenin kişinin bulunduğu konum, sahip olduğu yetenek ya da becerilerden kaynaklandığı söylenebilir. Güç, önemli bir etmen olarak örgütün işleyişini ve örgütte yer alan bireylerin ne yaptığını etkilemektedir (Hirshman, 1970, akt. Hoy ve Miskel, 2015). Örgütün istenilen hedeflere ulaşabilmesi için gücün bireylerin etkili çalışmasını sağlayacak şekilde kullanılması gerektiği söylenebilir. Bireylerin etkili çalıştığı örgütlerde yöneticiler güç kullanımında bir denge sağlamış ve örgütün uyumlu çalışmasını başarmışlardır. Bu anlamda örgütün amaçları güçten yararlanma yoluyla gerçekleştirilmektedir (Bursalıoğlu, 2015, s. 180).

Örgüt tarafından belirlenen hedeflere ulaşmak için güç kullanımı zorunludur. Ancak kullanılan gücün etkili ve yerinde olması önemlidir. Altınkurt ve Yılmaz (2012a, s. 1833) örgütün devamlılığı açısından bu durumu "bir örgütte yöneticilerin kullandığı güç

türü o örgütün yaşamındaki temel belirleyicilerden biridir" şeklinde ifade etmiştir. Ancak güç kullanımı astların hareket alanını sınırlamak anlamına gelmemelidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 213). Yani güç, bir tahakküm aracı olark kullanılmamalıdır. Yöneticiler güç kullanımında astlarını destekleyici olmalıdırlar. Bu bakımdan yöneticiler gücün ne olduğunu anlamalı, gücü astlarıyla paylaşmalı ve onlara kendilerini ve görevlerini etkileyecek hususlarda yaratıcı karar almalarına yardım etmelidir. Ancak bu sayede örgütsel etkililik gerçekleşmiş olur.

Örgütsel etkilik, en iyi biçimde çalışanlar tarafından örgütün amaçlarının benimsenmesi ve kendi değer sistemi içerisinde anlamlı hale getirmesiyle mümkün olabilir (Katz ve Kahn, 1966). Bu da örgütte yer alan bireylerin bu duyguyu içselleştirmeleri, hissetmeleri, kendi amaçları ile örgütün hedeflerini aynı doğrultuda kabul etmesiyle ve yöneticinin çalışanlar üzerinde kullandığı güç kaynağı (Aslanargun, 2013, s. 176) ve insan ilişkilerini nasıl algıladığı ile ilgilidir (Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014, s. 26). Örgütün amacını gerçekleştirmek isteyen yöneticiler, güç kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda kullanmaya çalışırlar ve kendilerini geliştirmek için çaba içerisinde olurlar. Ancak örgütte, bulunduğu makamın sağladığı gücü etkili kullanamayan yöneticilerin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve örgütsel gelişimin önünde engel oluşturacağı söylenebilir.

1.1.4. Güç Kaynakları

Örgütler, örgütlerde yer alan gruplar ve bireyler örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için güç kullanırlar. Örneğin, bir örgütte yer alan bir grup, örgütün iş planları konusunda diğer bireylerin davranışlarını etkileyecek düzeyde güç sahibi olabilir. Benzer şekilde, bireyler de başarılı olabilmek için diğer insanların verilen emirlere ve önerilere uymalarını sağlayacak düzeyde güç sahibi olabilir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 208). Örgütte yer alan yöneticiler güç sahibidir, örgüt üyelerinin davranışlarını etkiler ve verilen emirlere uymalarını sağlar. Bu bağlamda yöneticiler örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendirmek ve eşgüdümlemek için çeşitli güç kaynaklarını kullanırlar (Altınkurt ve Yılmaz, 2012a, s. 1834). Bu kaynaklar gücün nasıl kontrol edildiğini ifade eder (Bayrak, 2001, s. 24). Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde güç kaynakları ile ilgili birçok sınıflandırma yapılmıştır. Güç kaynaklarına ilişkin yapılan sınıflandırmalar genellikle birbirine benzemektedir. Burada alanyazında yer alan bazı güç türleri açıklanmıştır.

Güç konusu ile ilgili ilk çalışma yapanlardan birisi Max Weber'dir. Weber gücü, otorite üzerinden çözümlemektedir. Weber'e göre (2005) otorite, bir grup insanın verilen emirlere uymasıdır. Weber'e (2012) göre güç, zorlama içerirken, otorite meşruluğa dayanmaktadır. Weber'e göre meşruluğun kaynağı olarak geleneksel, karizmatik ve yasal otorite olmak üzere üç çeşit güç kaynağı bulunmaktadır (Weber, 2012, s. 334-335):

Geleneksel otorite, geleneksel toplumlara özgü bir güç türüdür. Bu toplumlarda otoritenin kaynağı, geleneklerin üstünlüğünden ve belirleyiciliğine olan doğal inançtan gelir. Geleneksel gücün kullanıldığı toplumlarda yönetilenler bir ortaklığın üyeleri değil, yönetenin akraba, eş-dost ya da tebaasıdır (Weber, 2012, s. 346). Otoriteyi uygulayan birey, amir değil itaat edilen bir efendidir (Weber, 2012, s. 346). Krallar, imparatorlar, kabile reisleri ve kutsal olarak görülen aile üyelerinin sahip olduğu güç, geleneksel güç olarak görülebilir. Bu yapıda otoritenin kaynağı, geleneksel olarak miras kalan güce dayanmakta ve geleneksel statüleri nedeniyle mutlak itaat bekleyen davranışlar öngörülmektedir (Bursalıoğlu, 2016, s. 20). Buradaki itaat zorunluluğu, resmi kurallara dayanmamakta geleneklerle belirlenmiş bağlılığa dayanmaktadır (Kızanlıklı, Koç ve Kılıçlar, 2016, s. 495).

Karizmatik otorite, geleneksel otorite gibi geleneksel toplumlara özgü bir güç türüdür. Bu güce sahip bireyler, doğaüstü, insanüstü ya da istisnai özellikleri olan liderler olarak görülür (Weber, 2012, s. 362). Bu güç türü, liderin karizmatik özelliklerine dayanan olağanüstü, kahramanlık ve kutsal bir gücü ifade etmektedir. Bu gücün geçerliği, güce sahip olan bireyin otoritesinin tabi olanlar tarafından kabul edilmesiyle mümkündür. Lidere ya da yöneticiye mutlak itaat söz konusudur (Weber, 2012, s. 362). Örgütte itaat edilen kişi, kutsallığı, kahramanlığı ya da örnek nitelikleri dolayısıyla itaat edilen kişidir ve bu güç bireylerin itaat edilen kişinin karizmasına inancı ile sınırlıdır (Weber, 2005). Görüldüğü üzere karizmatik güç lidere duyulan aşırı saygıya ve güçlü bir adanmışlık ilkesine dayanmaktadır.

Yasal otorite ise yasal-rasyonel otoritenin kaynağıdır. Bu güç türünde bürokratik bir yönetim kadrosu vardır, en üstteki yöneticiden en altta bulunan memura kadar tüm bireyler gücünü yasallıktan alır (Weber, 2012, s. 339). Tüm makamların görev alanları tanımlamıştır. Yöneticinin görev alanı dahilinde emir verme yetkisi vardır ve örgütte yer alan bireyler de verilen emirlere mevzuat ve yasalar dahilinde uymak zorundadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2021). Weber (2012, s. 339), örgütlenmenin makam hiyerarşisiyle olduğunu ve örgütte amir olan bireye itaatin yasal olarak sınarlandırılmış yetki alanı

içerisinde olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda yasal güç, kişilerden ziyade biçimsel ve rasyonel kurallara dayalı olan bir güç türüdür ve bürokratik kurumlar ile yakından ilişkilidir (Arslan, 2003, s. 123).

Yukarıdaki paragraflarda da ifade edildiği gibi Weber'in tipolojisinde geleneksel ve karizmatik otorite, geleneksel toplumların bir özelliği iken, yasal (ussal-rasyonel) otorite ise daha çok modern toplumlarda, geleneksel ve karizmatik otorite yerine geçen güç kaynağıdır. Weber'in yaptığı güç kaynakları sınıflaması daha sonraki sınıflamalara çatı niteliği olmuş ve güç kaynak sınıflaması bunlara göre yapılmıştır.

Etzioni'ye (1961, akt. Aslanargun, 2009, s. 69) göre örgütlerde zora dayalı, kâra dayalı ve değerlere dayalı üç güç türünden biri bulunmaktadır. Zora dayalı güç, gücün bir baskı aracı olarak kullanılmasıdır ve sonunda yabancılaşma meydana gelir. Kâra dayalı güç (ekonomik güç), ekonomik katkı, çalışma koşullarının iyileştirilmesi (güçlendirme), sosyal yardımlar gibi ödüllerin kullanılmasıdır (Altınkurt ve Yılmaz, 2021). Kâra dayalı gücün sonucu hesaplılıktır. Değere dayalı güç, rütbe, statü, prestij ve olanaklarının verilip alınması sonucu meydana gelir ve sonucu ise bağlılıktır (Bursalıoğlu, 2016, s. 42-43).

French ve Raven (1959), güç kaynaklarını örgütsel ve kişisel güçler olmak üzere ikiye ayırmış ve toplam beş alt boyutta incelemiştir. Örgütsel güç türleri makam güçleri olarak da adlandırılabilir. Bunlar yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güçtür. Kişisel özelliklere dayalı güçler; karizmatik (referans) güç ve uzmanlık gücüdür (Hoy ve Miskel, 2015, s. 208). Birinci grup güç türleri yöneticinin görevleri olarak değerlendirilirken, ikinci grup güç türleri kişisel özeliklerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı değerlendirilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 208; Yukl, 2009, s. 350). French ve Raven'in (1959) yaptığı güç kaynakları sınıflandırması aşağıda açıklanmıştır.

Makam Güçleri

Bireyin örgüt içerisindeki konumundan kaynaklı güç türüdür. Makam gücü, kaynağını yasalardan alarak, yöneticilerin örgütte yer alan diğer bireylerin davranışlarını kontrol edebilme, örgütsel yapı ve süreçlerini değiştirebilme olarak tanımlanmaktadır (Boonstra ve Bennebroek Gravenhorst, 2010, s. 99). Makam gücü, bireyin örgüt içerisindeki formal konumuna bağlı olarak ödül verme gibi pekiştireçler ve cezalandırma gibi yaptırımlar içeren yasal otorite kaynaklarına vurgu yapmaktadır (Peiro ve Melia, 2003, s. 17). Michelson'a (2003, s. 194) göre merkeziyetçilik, esneklik, eleştirellik, görünürlük ve

anlamlılık makam gücünü destekleyen ögelerdir. Makam gücü diğer bir anlamda bireyin örgüt içerisindeki statüsünden kaynaklı bir güç türü olarak ifade edilebilir. Bu güç türleri; yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güçtür.

Yasal Güç: French ve Raven (1959) tarafından yasal güç şu şekilde tanımlanmıştır; O bireyinin P bireyi üzerindeki meşru (yasal) gücü P bireyinin benimsemiş olduğu değerlerden kaynaklanmakta, meşru güce sahip O bireyinin P bireyini etkileme hakkı olduğu ve P bireyinin bu etkiyi kabul etme yükümlülüğü olduğunu belirten güçtür. Yani O'nun meşru gücünden dolayı P'yi etkileme potansiyeli olarak tanımlanabilir. Yasal güç, yöneticinin bulunduğu resmi konumundan güç alarak astların davranışlarını etkilemesidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 209).

Griffin ve Moorhead'e (2012) göre tüm yöneticilerin astları üzerinde yasal güçleri vardır. Astlar tarafından yöneticilerin emir verme hakkı, kendilerinin de verilen emirlere uyma sorumluluğu olduğu kabul edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 209). Bu bağlamda liderin ya da yöneticinin güç kullanma yetkisi astlar tarafından meşru kabul edildiği için doğal bir etkiye sahiptir. Güç sahibi meşru konumundan dolayı bazı emir ve isteklerde bulunmakta, üyeler ise kendilerini bunlara uymak zorunda hissetmektedirler (Munduate ve Gravenhorst, 2003). Lideri izleyenler/astlar, liderin/üstün istediklerini yapma konusunda zorunluluk duyarlar ve liderin/üstün bu konuda hak sahibi olduğuna inanırlar (Atwater ve Yammarino, 1996, s. 6). Yasal güç, genel anlamıyla otorite ya da yetki olarak tanımlanmakta ve yöneticinin bulunduğu makam dolayısıyla sahip olduğu güçtür. Genel anlamıyla otorite ya da yetki olarak tanımlanan yasal güç, yöneticinin bulunduğu makam dolayısıyla sahip olduğu formal güçtür. Yasal güç statü gücü olarak da adlandırılabilir. Bu güce sahip olan yöneticiler, örgüt içerisinde kendi sorumluluk alanlarında karar verme gücüne sahiptirler (Güven, Kulbak ve Burunsuzoğlu, 2018, s. 243).

Raven (1992) tarafından yapılan bir çalışmada yasal güç; biçimsel yasallık (makam gücü), eşitliğin yasallığı, bağımlılığın yasallığı ve karşılılıklığın yasallığı başlıkları altında incelenmiştir. Biçimsel yasallıkta yönetici, sahip olduğu makam gücüne güvenerek örgüt üyelerine verilen görevleri daha iyi yapmaları için tavsiyeler sunar. Örgüt üyeleri böyle bir durumda önerilen tavsiyeleri kabul etme zorunluluğu hissederler. Eşitliğin yasallığında yönetici, mevcut görev ile ilgili çok iyi çalıştığını söyleyerek bu durumun telafisi için örgüt üyelerinden bir şey isteme hakkına sahip olduğunu düşünür. Bağımlılığın yasallığında yönetici, örgüt üyelerinin zayıf durumundan yararlanarak onları kendine

bağımlı hale getirir. Karşılılıklığın yasallığında ise yönetici, örgüt üyesi için bir şey yaparak örgüt üyesinin de kendisi için bir şey yapmak zorunda olduğu duygusunu oluşturur.

Yasal güç, yöneticinin sahip olduğu özelliklerden çok, sahip olduğu statüden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla yasal güç en temel güç kaynağıdır. Yasal güç modern toplumlara özgü bir güç türüdür. Geleneksel toplumlarda ise bu gücün bir tahakküm aracı olarak kullanılma eğilimi görülmektedir. Ancak bu gücün baskı aracı olarak kullanımında izleyenler arasında doyumsuzluk, direnme ve çatışmaya (Başaran, 2004) yöneticilerde otoriterleşmeye neden olabilir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s. 388). Bu durumda baskı altında olan çalışanlar sorumluluk almaktan ve özerk davranış sergilemekten kaçınabilir. Dolayısıyla ödül gücü ve uzmanlık gücü ile desteklenmezse örgütte huzursuzluk ve örgütün amaçlarından uzaklaşmasına neden olabilir. Yalnızca yasal güce dayalı bir yönetim anlayışı uygulayan yönetici artan bir dirençle karşılaşabilir.

Ödül Gücü: Yöneticilerin istenen davranışları sağlayabilmek için ödül ile astların davranışlarını etkilemesidir (Altınkurt ve Yılmaz, 2013, s. 3; Daft, 2007, s. 509; Hoy ve Miskel, 2015, s. 208). Yöneticiler, örgüt üyelerini çeşitli şekillerde ödüllendirebilme ya da bu ödüllerden yoksun bırakabilme gücüne sahiptir. Örneğin okul müdürü, okullar arası yapılan bir yarışmada öğrencilerini yarışmaya hazırlamak için üstün bir çaba göstererek okuluna derece kazandıran öğretmene izin, hizmet ödülü vererek veya takdir ederek ödül gücünü kullanmış olur. Örgütteki yöneticinin bireylere verebileceği ödüllere bir üst merciler tarafından bir sınırlama getirilmiş ise üstün hizmet ödülü ya da ek ücret verilmesinde merkezden karar veriliyor ve yönetici müdahale edemiyorsa bu durumda yöneticinin çalışanlar üzerindeki etki gücü azalmış olur (Erdoğan, 1997, s. 22). Başka bir ifadeyle ödül gücü, yöneticilerin sahip oldukları kaynaklar ve bu kaynakları kullanabilme yetkileriyle yakından ilişkilidir.

French ve Raven (1959, s. 263) ödül gücünü, yöneticinin ödüllendirebilme becerisi olarak tanımlamıştır. Örgüt bünyesinde bireylerin çalışma isteğinin artırılması ve olumlu iklimin sürdürülmesi, olumsuz davranışların ortadan kaldırılması veya azaltılması için ödül gücüne ihtiyaç vardır. Bu da yöneticinin ödül gücünü kullanma becerisine bağlıdır. Ödül gücü, etkisini ödüllerin çekiciliğinden ve adaletli dağıtımından alır (Altınkurt ve Yılmaz, 2013, s. 3). Örgüt çalışanlarında ödüllerin adaletli dağıtılmadığı algısı oluşması durumunda bu güç, zorlayıcı güce dönüşebilir. Hatta ödül gücünün adaletsiz kullanımının,

hiç kullanılmamasından daha olumsuz sonuçlara neden olduğu söylenebilir. Örgüt bünyesinde adil ve etkili bir ödül gücünün kullanımı olumlu sonuçlara neden olur (Altınkurt ve Yılmaz, 2012b, s. 60). Bu kapsamda ödül gücünün adil kullanıldığını düşünen çalışanlar, örgütün amaçlarına ulaşması için sorumluluk almaktan kaçınmayacak ve özerk davranışlar sergileyebilecektir. Dolayısıyla örgütteki olumlu iklim sürdürülebilecek ve bireylerin örgüte katkısının artacağı söylenebilir.

Ödül gücü bireylerin yöneticinin kendilerinden yapmasını istediklerini ödül beklentisi, yükselme, yöneticinin gözüne girme gibi amaçlarla yerine getirmeleridir (Vatansever, 2017, s. 43). Homans (1974, akt. Wallace ve Wolf, 2015, s. 434) zorlayıcı olmayan gücün daha etkili olduğunu ve ödülün cezaya göre daha güvenli olduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda yöneticiler, örgüt çalışanlarını yaptıkları çalışmalara göre formal ya da informal ödüllerle ödüllendirebilir. Okul müdürünün başarılı bir öğretmeni bir teşekkür belgesi ile ödüllendirmesi formal ödül iken, işlerini titizlikle yerine getiren bir öğretmeni toplantıda diğer öğretmenlerin önünde takdir etmesi ise informal ödül olarak adlandırılabilir. Yöneticiler astlarını etkilemek için ödül gücünü kullanabilir (Daft, 2007, s. 509). Ancak, astlara verilen ödüllerin ölçüsü anlık performanslara değil genel performanslar dikkate alınarak belirlenmelidir (Eraslan, 2004). Ödül gücü, ölçüsünde kullanıldığında, çalışanın örgüte katkısının artırılması için etkili olan bir güçtür (Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014, s. 27). Dolayısıyla örgüt çalışanları, sergiledikleri davranışların örgüte yarar sağladığında ödüllendirileceğini bilmeleri önemlidir.

Ödül gücünün etkili kullanımı büyük oranda karizmatik gücün ortaya çıkışını kolaylaştırmakta ve olumlu yönde desteklemekte iken zorlayıcı güç tersi bir etkiye sahiptir (Huber, 1981, akt. Hoy ve Miskel, 2015 s. 210). Uygun ve adil bir yöntemle ödüller dağıtan yöneticiler, zaman içerisinde örgüt üyeleri tarafından daha fazla sevilir (French ve Raven, 1959, s. 263). Bu sayede yöneticinin karizmatik gücünün etkisi artmış olur. Ödül gücünün kullanımı örgütün başarısı için önemlidir. Ancak, okul müdürleri ödül gücünü kullanırken etik ilkelere uygun davranmalıdır.

Zorlayıcı Güç: Zorlayıcı güç, yöneticilerin olumsuz davranışlar sonucunda çalışanları cezalandırmasıdır (French ve Raven, 1959, s. 263). Zorlayıcı güç, yöneticilerin örgüt değerlerinin kazanılması için örgüt çalışanlarını etkileyebilmesi bakımından ödül gücüne benzer. Ancak; korku ve baskıya dayandığı için (Arslantaş ve Dayanan, 2018, s. 51) ödül gücünün karşıtı olarak ifade edilir (Daft, 2007, s. 509). Yönetici, örgütte çalışan bireyin

yaptığı başarılı bir çalışma veya örgüte olumlu katkısında ödül gücünü kullanırken, örgüt çalışanın yaptığı olumsuz bir davranış sonucunda zorlayıcı gücü kullanmaktadır. Yani zorlayıcı güç, yöneticileri örgüt çalışanlarını cezalandırmaya sevk etmektedir (Daft, 2007, s. 509). Zorlayıcı gücün baskı aracı olarak kullanılması durumunda çalışanlar arasında huzursuzluğa yol açabilir, çalışanların sorumluluk almalarını ve özerk davranışlar sergilemelerini engelleyebilir.

Yönetici zorlayıcı gücü kullanarak çalışanların istenmeyen davranışlarını cezalandırarak etkiler (Robbins ve Langton, 2004). Dolayısıyla yönetici astlarını sıkı bir biçimde izlemekte, denetlemekte ve bu denetlemelerin sonunda elde ettiği verilere göre ceza sistemini kullanmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2021, s. 42). Bu cezalar uyarma, kınama, katı kurallar, sıkı denetim, istenmeyen görevlerin verilmesi, maaş kesintisi, işten çıkarılma gibi olabilir. Zorlayıcı gücün etkisi, cezanın ölçüsü ve kesin olması ile doğrudan ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 209). Yönetici cezayı yerinde ve ölçüsünde kullanırsa örgütte istenmeyen davranışların önüne geçebilir. Zorlayıcı güç, benzer ilişkinin olduğu bir durumda ödül gücünü ifade ederken, farklı bir durumda zorlayıcı gücü ifade edebilir (Özdil ve Sağ, 2010, s. 56). Örneğin bir öğretmen ceza almamak için müdürün emirlerini yerine getiriyorsa zorlayıcı güç, ödül beklentisi içerisinde müdürün emirlerine uyuyorsa ödül gücü meydana gelmektedir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 209).

Kişisel Güçler

Yöneticinin sahip olduğu kişisel ve kişilik özelliklerinden dolayı ortaya çıkan güç türüdür. Yani bireyin kendi özelliklerinden kaynaklanan güç türüdür. Dolayısıyla bu güç türü sadece makama dayalı bir güç değildir. Kişisel güçlerde yöneticinin örgütte sahip olduğu makamdan ziyade sahip olduğu beceriler ve liyakat önemlidir. Kişisel güç, bireye özgüdür ve bireyin konumundan bağımsız olduğu ifade edilebilir. Kişisel güç, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Kişisel gücün temeli uzmanlık, ikna ve karizmadır (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002, s. 174). Örgüt üyeleri, kişisel güçlere sahip yöneticilere hayran kalabilmekte ve saygı duyabilmektedir. Bu nedenle çalışanlar yöneticiye benzemek veya onunla özdeşleşmek ister (Daft, 2008, s. 498). Bu bağlamda okul müdürleri de kişisel güçlerini kullandığında okulun amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenleri kolaylıkla yönlendirebilirler. Makam gücünün aksine, kişisel güçler çoğunlukla kişinin özel bilgisi veya kişisel özellikleri sonucu ortaya

çıkmaktadır. Bu güç türleri; karizmatik güç ve uzmanlık gücüdür.

Karizmatik Güç: Yöneticinin kişiliği ve iletişim becerilerine dayanan güç türüdür (Altınkurt ve Yılmaz, 2012a, s. 1834; Altınkurt ve Yılmaz, 2013, s. 3; Daft, 2007, s. 510; Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s. 388). Okul müdürünün kişisel özellikleri sayesinde öğretmenleri belirlenmiş amaçlar doğrultusunda ikna edebilmesi, yönlendirebilmesi ve onların istek ve taleplerini dile getirebilmesi bu güç kaynağının temelidir. French ve Raven (1959, s. 266) karizmatik gücü; O, P'nin çok ilgilendiği bir bireyse, P'nin O'ya hayranlık duyması ve onunla yakın ilişkili olma arzusuna sahip olması olarak tanımlamıştır. Burada O, bir grup veya birey olabilir. Ayrıca karizmatik güç, örgüt üyesinin güç kaynağı ile özdeşleşmek istediği için başkasının davranışını kontrol etme yeteneği olarak ifade edilebilir (Atwater ve Yammarino, 1996, s. 5; Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002, s. 174).

Karizma gücü, referans gücü olarak da bilinmektedir. Karizmatik güç, yöneticinin örgüt üyelerini etkileyebilmesi ve örgüt üyelerinin yöneticinin örnek alınması ve takip edilmesi gereken yetenekleri, kişisel özellikleri ve davranışları olduğuna inanmasıdır (Buchanan ve Huczynski, 2017, s. 741). Okul müdürleri bu güç sayesinde, öğretmenler tarafından saygı duyulan ve örnek alınan kişiler olabilir. Bu sayede okulun belirlenmiş amaçları doğrultusunda etkili ve nitelikli bir öğretim gerçekleştirilebilir.

Karizma gücü, resmi bir unvan veya makama bağlılıktan değil (Daft, 2007, s. 510), lideri izleyenler tarafından lidere duyulan hayranlık ve saygıdan kaynaklanır (Atwater, Yammarino, 1996, s. 5; Hoy ve Miskel, 2015, s. 209). Öğretmenlerin, okul müdürüne yönetimi ve kendileriyle ilgilenmesi nedeniyle hayran kalmaları karizmatik gücün sonucudur. Karizma gücüne sahip okul müdürleri, öğretmenler tarafından lider olarak kabul edilmekte ve saygı görmektedirler. Okul yöneticisi ile öğretmenin liderlikle ilgili beklentileri ne kadar örtüşürse işe karşı tutumları da o kadar olumlu olmaktadır (Bursalıoğlu, 2015, s. 40). Bu bağlamda karizmatik güce sahip okul müdürleri lider olarak öğretmenlerin etkin ve uyumlu çalışmasını sağlayabilir. Dolayısıyla etkin ve uyumlu çalışan öğretmenlerin sorumluluk almaktan kaçınmayacağı ve özerk davranışlar sergileyeceği beklenebilir. Bu sayade okulun belirlenmiş amaçları gerçekleşebilir. Ancak yasal-rasyonel otorite tarafından desteklenmeyen ya da sınırlandırılmayan karizmatik gücün örgütün amaçlarından sapmaya yol açabileceği de unutulmamalıdır. Çünkü karizmanın tanımlanmış bir sınırlılığı bulunmamaktadır. Yöneticilerin beğenilen

ya da hayran olunan özellikleri olumlu olduğu kadar olumsuz özellikler taşıyabileceği de unutulmamalıdır. Bu nedenle düşük güç mesafesine sahip modern toplumlarda karizmatik güç örgütsel amaçları destekleyici bir özellik gösterirken, yüksek güç mesafesine sahip geleneksel toplumlarda bu güç tahakküm aracına dönüşebilmektedir.

Uzmanlık Gücü: Uzmanlık gücü, P'nin belirli bir alandaki O'ya atfettiği bilgi veya deneyimin derecesine göre değişmektedir (French ve Raven, 1959, s. 267). Burada O bilgi ve becerileriyle P'nin davranışlarını etkilemektedir. Uzmanlık gücü, yöneticinin sahip olduğu bilgi ve beceresine dayanan güç türü olarak ifade edilebilir. Hoy ve Miskel'e göre (2015, s. 210) uzmanlık gücü, yöneticilerin sahip olduğu bilgi ve yeteneklerle örgüt bünyesinde bulunan bireylerin davranışlarını etkilemesidir. Öğretmenler bilgili ve yetenekli yöneticileri izlemekte, onlara inanmakta ve onlardan etkilenmektedirler.

Uzmanlık gücü, bireyin veya grubun sahip olduğu bilgi ya da örgüt üyeleri tarafından kabul edilen bilginin kapsamına dayanmaktadır (Warren, 1968, s. 953). Yani uzmanlık gücü, yöneticinin liyakatı ile ilgilidir. Dolayısıyla okul müdürlerinin sahip olduğu uzmanlık gücü, eğitim ve öğretim etkinlikleri, yönetim ile ilgili ve okulda yürütülen diğer etkinlikler ile doğrudan ilgilidir. Bu kapsamda öğretmenler okul yöneticilerinin bilgi ve deneyimlerine ne kadar güvenirse; yöneticilerinde öğretmenleri etkileme gücü o kadar yüksek olur (Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s. 388). Yöneticilerin uzmanlık gücü öğretmenler tarafından yüksek algılanırsa; öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olacağı ve görevlerini yerine getirirken bu uzmanlık gücünden faydalanabileceği ifade edilebilir. Uzmanlık gücünü iyi kullanan yöneticiler öğretmenleri okulun hedefleri doğrultusunda yönlendirebilmekte, sorumluluk almalarını ve özerk davranışlar sergilemelerini teşvik etmektedirler.

Yöneticiler, uzmanlık bilgisini örgütte yer alan bireylerin ve grupların sorunlarını analiz etme ve çözme konusunda yardımcı olmak ve örgütün hedeflerine ulaşması için kullanırlar (Boonstra, Bennbroek ve Gravenhorts, 1998, s. 102). Bu bağlamda okul müdürlerinin uzmanlık gücü, problemlerin analiz edilmesi ve çözülmesi ile doğrudan ilgilidir. Alanında kendini yetiştirmiş ve yöneticilik konusunda bilgisi yüksek müdürler, nitelikli öğretimin gerçekleşmesi için uzmanlık gücünü kullanarak öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda yönlendirebilirler.

1.1.5. Güç ve Öğretmen Özerkliği İlişkisi

Okul yöneticileri, eğitim-öğretim etkinliklerinin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için çalışmalıdırlar. Bu da yöneticilerin okul üyelerini etkileyebilmesi ve yönlendirebilmesiyle mümkündür. Okul yöneticileri öğretmenleri etkileyebilecek ve yönlendirebilecek güç kaynaklarına sahiptirler (Altınkurt ve Yılmaz, 2013, s. 4). Ancak okul yöneticileri, okulların yapısı ve toplumun geleceği olan nesillerin yetiştirilmesi açısından, güç kaynaklarını kullanırken dikkatli olmalıdırlar. Okul yöneticileri sahip oldukları gücü, okulun verimliliği ve etkililiği açısından kullanabilmeleri için güç kaynaklarının alanını ve önemini tam olarak anlayabilmelidirler (Karaman, 1999, s. 11). Bunu kavramış okul yöneticileri, güç kaynaklarını etkili ve okulun hedefleri doğrultusunda kullanabilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri, başarılı bir öğretim sürecinin gerçekleşmesi için öğretmenlere destek olmalı ve onlara yol göstermelidir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 207).

Okul yöneticilerinin kullandığı gücün, öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz sonuçları olabilir. Yöneticilerin kullandıkları güç tercihlerinin zorlayıcı olması durumunda öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yaratacağı (Aslanargun, 2009, s. 38; Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s. 395), öğretmenlerin okula yabancılaşacağı ve görevlerini yerine getirmede isteksiz davranacağı söylenebilir. Ayrıca zorlayıcı güç tercihlerinin kullanıldığı okullarda öğretmenlerin sinizm davranışları artar ve okula aidiyet duygularını kaybedebilirler. Yöneticilerin yasal güçle birlikte ödül, karizma ve uzmanlık gücünü kullanmaları durumunda, öğretmenler kendilerini değerli hissederler, çalışma performanslarını artırırlar, kararların alınmasına katılımı artar ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için çalışırlar (Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014, s. 40). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için olanaklar sunması, işbirlikçi ortamlar oluşturması ve destekleyici olması öğretmenlerin özerklik davranışlarını artırabilir (Spence, 2016, s. 35). Destekleyici yöneticilerin olduğu okullarda öğretmenler, öğretimde daha fazla özerk hareket edebilirler (Öztürk, 2015, s. 32; Sparks, 2012, s. 118). Bu kapsamda okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir.

Öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan araştırmalar, özerkliğin örgüt ortamının şartlarına göre değişiklik gösterebileceğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları, okulun karar süreçlerine katılma (ders içeriğinin belirlenmesi, ders kitaplarının seçimi,

öğrenci disiplin politikalarının belirlenmesi vb.) (Ayral vd. 2014, s. 213), teşvik ve takdir edilmeleri (Aydoğan, 2008, s. 47) ve öğretmen liderliğinin desteklenmesi (Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017, s. 663) olumlu yönde etkilerken; mesleki gelişimlerinin yeterince teşvik edilmemesi (TEDMEM, 2019, s. 55), kapalı yönetim anlayışı (Hoy ve Miskel, 2015, s. 207) ve yöneticilerin zorlayıcı güç kullanmaları olumsuz yönde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin güç kaynaklarını etkili, doğru ve zamanında kullandığı ve karar verme konusunda daha fazla imkân verilen okullardaki öğretmenlerin kendilerini özerk hissedebileceği söylenebilir.

Tehdit edici olmayan ve destekleyici yöneticiler, öğretmenlere yardımcı olmaya ve öğretimin niteliğini artırmaya yönelik bir liderlik stratejisi uygularlar (Hoy ve Miskel, 2015, s. 207). Bu kapsamda yasal güçle birlikte, uzmanlık, bilgi ve ödül gücünü kullanan okul yöneticileri, öğretmenleri özerk davranışlar için teşvik ederken, gücün baskı aracı olarak kullanılması, öğretmenleri risk ve karar almaktan uzaklaşmalarına ve yalnızca söyleneni yapmaya yönlendirebilir. Yeni atanmış okul yöneticileri başlangıçta bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinden dolayı makama dayalı güçlerini yeterince kullanamayabilir. Ancak görevleri ile ilgili olarak deneyim ve bilgileri artıkça makama dayalı güç kullanımları artabilecektir. Makama dayalı güçlerinin yanı sıra okul yöneticilerinin sahip olduğu kişisel güçleri de meslek hayatları boyunca onlara ve nitelikli öğretime olumlu katkı sağlayabilecektir.

Öğretmenler, eğitim ve öğretim ile ilgili kararlara katılabilme, öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme konusunda özerk davranışlar sergileyebilmek için okul yöneticilerinden destek beklemektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017, s. 203). Bu nedenle okul müdürleri sahip oldukları güç türlerini etkili ve yerinde kullanarak destekleyici müdür davranışları sergileyebilirler. Destekleyici müdür davranışları, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğini, mesleki iletişim özerkliğini, samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışlarını, olumlu yönde etkilemektedir (Çolak, 2016, s. 125-126). Ayrıca değişime önem veren dönüşümcü liderlik davranışı sergileyen okul müdürleri öğretmenlerin özerklik davranışını artırabilir (Yazıcı ve Akyol, 2017, s. 202). Bu kapsamda öğretme süreci özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği yüksek öğretmenler okul yönetimiyle, meslektaşlarıyla ve velilerle işbirliği yaparak öğrencilerine uygun öğrenim yöntem ve tekniklerini kullanabilirler. Dolayısıyla okulun hedeflerine ulaşmasını ve etkili bir öğretimi sağlayabilirler.

Okul müdürleri sahip oldukları güç türlerini baskı aracı olarak kullanmaları durumunda

emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışı sergileyebilirler. Emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışları, öğretmenlerin davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Çolak, 2016, s. 126). Ayrıca Hargreaves (1994, s. 426) baskı altında olan öğretmenlerin yalnız çalışmayı tercih edebileceklerini ve işbirliği yapmaktan uzaklaşacaklarını ifade etmiştir. Bu durum öğretmenler arasında huzursuzluğa yol açabilir, öğretmenlerin sorumluluk almalarını ve özerk davranışlar sergilemelerini engelleyebilir. Sorumluluk almayan ve öğretme süreci özerkliği düşük olan öğretmenler belirlenen amaçlara ulaşılmasını ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, yöneticilerin kullandığı güç türlerinin öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyen en önemli etmenlerden biri olduğu söylenebilir. Okul müdürleri güç türlerini etkili ve zamanında kullanırsa, öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu kapsamda okul müdürleri; sahip olduğu güç türlerini baskı aracı olarak kullanmaları durumunda öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesini engelleyebilir. Ancak güçlerini örgüt ve çalışanların güçlendirilmesi yönünde kullanmaları, öğretmenlerin motivasyonlarını ve işbirlikçi çalışmalarını artırabilir. Bu bağlamda okul müdürleri kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili etkinliklerde özerk davranışlarda bulunmalarını sağlayabilir. Özerk hareket eden öğretmenlerin etkili öğretimin yapılmasını, öğrenci başarısını ve okulun hedeflerine ulaşmasını olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin öğretmen özerkliği üzerinde önemli bir etkisinin olabileceği söylenebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre:

1. Okul müdürleri hangi güç türlerini, ne düzeyde kullanmaktadırlar?
2. Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri cinsiyet, okul türü (devlet ve özel), okul kademesi (ilkokul, ortaokul ve lise), hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin özerklik davranışları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyet, okul türü (devlet ve özel), okul kademesi, hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri öğretmenlerin özerklik davranışlarını ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütlerde yöneticilerin sahip olduğu güç türleri, örgütün etkili ve verimli olması açısından önemlidir. Ayrıca yöneticilerin güç türlerini kullanım şekli diğer güç türlerinin etkililiğini azaltmabilmekte veya engelleyebilmektedir (Pfeffer, 1992, s. 33). Bu kapsamda okul müdürlerinin güç tercihleri, öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesini etkileyecektir. Örneğin yasal güçleriyle birlikte, yumuşak güçler olarak ifade edilen (Altınkurt ve Yılmaz, 2012a) ödül gücünü, uzmanlık gücünü ve kısmen de karizmatik gücünü kullanan okul yöneticilerinin öğretmenlerin özerk davranışlarını desteklemesi beklenebilir. Yumuşak güç, yöneticinin örgüt üyelerine istediği şeyleri yapmaya ikna etmesi ve örgütün amaçlarını benimsetmesi yeteneğidir (Clegg, Courpasson ve Philips, 2006, s. 395). Bu kapsamda yumuşak güçlerin kullanıldığı okullarda öğretmenlerin öğretimle ilgili konularda karar süreçlerine daha fazla katılması, mesleki konularda daha fazla söz sahibi olması ve okul yönetimiyle işbirlikçi çalışmaya sevk edeceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin sahip oldukları güç türlerini okulun hedeflerine ulaşması açısından doğru, etkin ve zamanında kullanması önemlidir. Okul müdürleri güç tercihini, öğretmenlerin hareket alanını sınırlamak için değil güçlendirmek için kullanmalıdır. Güçlendirme, yöneticilerin gücü astlarıyla paylaşmasına ve onların kendilerini ve görevlerini etkileyecek hususlarda yaratıcı karar almalarına yardım eden bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 213; Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 2002, s. 181; Sweetland ve Hoy, 2000, s. 704). Bu bağlamda öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmesi için güçlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Okul yöneticileri güçlerini öğretmenlerle paylaşarak yapısal anlamda güçlenmelerini ve öğretmenlerin okulun önemli bir ögesi olduğunu hissettirerek onların psikolojik olarak güçlenmesini sağlayabilir (Iliman-

Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017, s. 119). Öğretim sürecinde öğretmenlerin güçlendirilmesi yani özerkliklerinin desteklenmesi öğrenci performansının artmasında önemli bir etmen olarak ön plana çıkmaktadır (Sweetland ve Hoy, 2000, s. 710-711).

Öğretmenlerin etkinliklerinin abartılı bir şekilde kontrol edilmesi, onların özerkliklerini kısıtlayabilmektedir (Sweetland ve Hoy, 2000, s. 712). Bu durumda okul yöneticileri, öğretmenlerin gücünü sınırlandırmış ve kontrol altına almış olur. Diğer taraftan okul yöneticileri destekleyici yönetim anlayışı ile eğitim-öğretim etkinliklerini olumlu olarak etkileyebilir. Öğretmenleri profesyonel olarak gören okul yöneticileri onları destekler, uzmanlığına saygı gösterir ve güçlerini onlarla paylaşır ya da devrederler. Schleicher (2018, s. 117), Finlandiya'da okul yöneticilerinin, verimli bir üretkenlik çemberi ve yenilikçi öğrenme ortamları yaratarak bazı yetkilerini öğretmenlere devrettiğini ve öğretim etkinlikleri ile ilgili aldıkları kararlarında onlara güvendiklerini ifade etmiştir. Bu kapsamda okul yöneticileri öğretmenlerin yetkilerini artırarak yapısal ve psikolojik olarak güçlenmelerini sağlayabilirler.

Yapısal güçlendirme, bireyi harekete geçirme ve motive etme ve onu verimli hissettirme koşullarını yaratmak olarak tanımlanabilir (Iliman-Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017, s. 120). Yapısal güçlendirme sadece okul yöneticilerinin yetkilerini öğretmenlere devretme olarak düşünülmemeli, öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili karar süreçlerinde yer alması olarak ifade edilebilir. Psikolojik güçlendirme ise çalışanların görevlerini başarılı ve etkili bir şekilde yerine getirmeleri için motive edilmesi olarak tanımlanabilir (Iliman-Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017, s. 120). Psikolojik olarak güçlendirilmiş öğretmenler kendilerini verimli hissederler. Dolayısıyla yapısal ve psikolojik olarak güçlenmiş öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili etkinliklerde özerk hareket edeceği söylenebilir. Özerk hareket eden öğretmenler kişisel başarı performanslarını artırır ve öğretme sürecinde olumsuz duygusal tepkiler geliştirmezler (Roth, Assor, Kannot-Maymon ve Kaplan, 2007, s. 764).

Öğretmen özerkliği son yapılan reformlarla gelişen bir kavramdır (Sweetland ve Hoy, 2000 s. 704). Öğretmen özerkliğinin etkili bir öğretimin gerçekleşmesi açısından son yıllarda giderek önem kazandığı söylenebilir. Öğretmen özerkliği kavramı özellikle Avrupa ve ABD'de uzun zamandır tartışılmakta ve üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Ramos (2006, s. 198-199) yaptığı kuramsal çalışmada, özerk öğretmenlerin keşfetmeyi, değişimi ve gelişmeyi başarmak zorunda hissettiklerini bunun da örgütsel başarıya ve gelişmeye katkıda bulunacağını ifade etmiştir. Ayrıca özerklik, görece özgürlük olsa da

birlikte çalışma ve iş birliğinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Türkiye'de özellikle "yapılandırmacı eğitim anlayışı" ile birlikte eğitimde öğrenci odaklı bir yaklaşım amaçlandığı belirtilmektedir. Dolayısıyla öğrenci odaklı eğitimin mekezinde öğretmen özerkliğinin olacağı söylenebilir. Ancak Türkiye'de öğretmenlerin okulların politika oluşturma, eğitim ve öğretim programı ile ilgili konularda sorumlulukları OECD ortalamasının oldukça altındadır (OECD, 2020, s. 5). Bu kapsamda Türkiye'de öğretmenlere sunulan özerkliğin oldukça düşük seviyede olduğu ifade edilebilir. Öğretmenler, yasal olarak çok düşük düzeyde özerkliğe sahip olmalarına rağmen okul müdürleri güçlerini doğru ve etkili bir şekilde kullanarak öğretmenlerin özerk hareket etmelerini teşvik edebilirler. Özerklik düzeyi yüksek öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşılmasında ve etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde başarılı olacağı ifade edilebilir.

Türkiye'de öğretmen özerkliği üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Çolak ve Altınkurt, 2017; Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018; Oğuz, 2013; Özaslan, 2015; Öztürk, 2011; Şakar, 2013). Bu kapsamda devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin özerklik davranışlarını inceleyen bu araştırma, Türkiye'deki öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecindeki durumunu yansıtabilir. Ayrıca okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin öğretmenlerin özerklik davranışlarını nasıl etkilediğinin incelenmesi, öğretmen özerkliğini destekleyen ve kısıtlayan nedenlerin alanyazında tartışılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile birlikte okullarda görev yapan okul müdürlerine hangi gücün etkisinin ne olduğuna dair rehber niteliğindeki sonuçların ortaya çıkarılmasını sağlayabilir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmen özerkliği ile ilgili kuramsal (Castle, 2004; Öztürk, 2011; Ramos, 2006; Wermke ve Hösfalt, 2014; Wilches, 2007) düzeyde araştırmalar bulunmaktadır. Ayrıca Archbald ve Porter'ın (1994) öğretmenlerin özerklik ve memnuniyet algıları ile eğitim programlarının (müfredat) kontrolü, Ayral vd.'in (2014) öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı, Çolak ve Altınkurt (2017) okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları, Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017) öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları, Pearson ve Moomaw (2005) öğretmen özerkliği ile stres, iş tatmini, yetkilendirme ve profesyonellik, Yazıcı (2016) öğretmen özekliği ile öğrenci özerkliği destek davranışları, Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam (2018) öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeleri ile özerklikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Diğer taraftan Aydoğan'ın

(2008) okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerilerini, Blömeke ve Klein'ın (2013) liderlik, güven ve özerkliğinin öğretim kalitesine etkilerini, Bustingorry'un (2008) lise öğretmenlerininin özerkliklerinin geliştirilmesine yönelik eğitim eylem araştırması, Crawford (2001) sözleşmeli okullarda öğretmen özerkliği ve hesap verilebilirlik, Hong ve Youngs'ın (2015) öğretmenlerin müfredat özerkliğinden korkması ve Güney Kore'deki yeni ulusal eğitim programının etkilerini, Oğuz'un (2013) öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşlerini, Şakar'ın (2013) ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algılarını, Üzüm'ün (2014) sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesini, White'ın (1992) ideal okul alanı özerkliği altında öğretmen güçlendirilmesini konu alan araştırmaları bulunmaktadır. Ancak okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışlarını inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın alanyazına önemli katkı getirebileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde bulunan devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma Okullarda Örgütsel Güç ve Öğretmen Özerkliği ölçeklerinin boyutlarıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul: İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerdir.

Okul Yöneticisi: 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İzmir il merkezinde bulunan devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Okul Müdürü: 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İzmir il merkezinde bulunan devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan müdürlerdir.

Öğretmen: 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İzmir il merkezinde bulunan devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerdir.

Güç Türleri: Okul müdürlerinin örgüt amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek ve çalışanları amaçlar doğrultusunda etkileyebilmek ve yönlendirebilmek için kullandığı kişisel ya da makama dayalı güç türleridir.

Öğretmen Özerkliği: Bir profesyonel olarak öğretmenlerin, işlerini yaparken inisiyatif alabilmesidir. Ancak bu özerklik sınırsız değildir. Öğretmen özerkliği yasalar, etik, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde öğretim etkinlikleri sürecinde öğretmenlere tanınan özgürlüktür.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü araştırmada okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiler var olan haliyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir il merkezinde bulunan devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 30.333 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, oransız küme örneklemesi tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi için en az 379 olarak hesaplanmıştır. Ancak uygulanan ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler olabileceği düşünülerek yaklaşık 500 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Bu çerçevede araştırmacı, okullara giderek ve öğretmenlerle görüşerek ölçeklerin doldurulmasını sağlamıştır. Araştırma kapsamında toplam 482 öğretmenden veri toplanmıştır. Ancak özensiz doldurulan ölçekler ile normallik varsayımını karşılamayan ölçekler çıkarıldıktan sonra kullanılabilir durumda olan 419 ölçekle analizler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer

verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Değişken	Kişisel özellikler	Öğretmen sayısı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	289	69.0
	Erkek	130	31.0
Okul Türü	Devlet Okulu	314	74.9
	Özel Okul	105	25.1
Okul Kademesi	İlkokul	87	20.8
	Ortaokul	119	28.4
	Meslek Lisesi	100	23.9
	Genel Lise	113	27.0
Branş	Sınıf Öğretmeni	78	18.6
	Branş Öğretmeni	282	67.3
	Meslek Dersi Öğretmeni	59	14.1
Kıdem	9 yıl ve az	114	27.2
	10-19	193	46.1
	20 yıl ve daha fazla	112	26.7
	TOPLAM	419	100

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği (OÖGÖ) ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Araştırma verileri, okularda öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır.

Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği, Altınkurt ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, yasal güç (4 madde), ödül gücü (7 madde), zorlayıcı güç (10 madde), uzmanlık gücü (8 madde) ve karizma gücü (8 madde) olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek Likert tipi 37 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; "1-hiçbir zaman ve 5-her zaman" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan elde edilememektedir. Bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması, okul müdürlerinin o boyutta yer alan gücü daha fazla kullandığını göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında "maddelerin

faktör yük değerleri .47 ile .84, madde-toplam korelasyonları ise .43 ile .85 arasında değişmektedir. Beş faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %66.61'dir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri ise şöyledir: $\chi 2$ /sd = 1.40, RMSEA = .03, CFI = .99, GFI = .97, AGFI= .96, RMR = .09, SRMR = .08, NFI = .98, NNFI = .99 ve PGFI = .85. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .83 ile .94 arasında değiştiği belirtilmiştir (Altınkurt ve Yılmaz, 2013). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmış ve değerlerin .74 ile .95 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "1-hiçbir zaman ve 5-her zaman" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Her bir faktörden ya da ölçeğin tümünden alınan puanların artması, öğretmenlerin o faktöre yönelik veya genel özerklik davranışların artmasını ifade etmektedir. Ölçek, öğretme süreci özerkliği (6 madde), öğretim programı özerkliği (5 madde), mesleki gelişim özerkliği (3 madde) ve mesleki iletişim özerkliği (3 madde) olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında "maddelerin faktör yük değerleri .52 ile .88, madde-toplam korelasyonları ise .47 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin 4 boyutu birlikte toplam varyansın %63.84'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $\chi 2$ /sd=2.23, RMSEA=.06, CFI=.97, GFI=.90, AGFI=.86, SRMR=.06, IFI=.97, NFI=.94, NNFI=.96, PGFI=.66. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .78 ile .89 arasında değiştiği belirtilmiştir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmış ve değerlerin .77 ile .82 aralığında değiştiği belirlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin analizine geçilmeden önce öğretmenler tarafından doldurulan ölçek formları kontrol edilmiştir. Bu kontrolde özensiz doldurulan formlar (boş bırakılan, desen oluşturulan, tümünde aynı seçenek işaretlenen vb.) analiz dışında

bırakılmıştır. Yapılan kontrolün ardından kullanılabilir durumda olan 439 ölçekten 10'u z değerlerine ($z \geq 3$) bakılarak analize dahil edilmemiştir. Kalan 429 ölçekten 10'u Mahalanobis uzaklığına bakılarak analiz dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak 419 ölçek formu analize dahil edilmiştir. 419 formun normallik testi yapılmış ve çoklu bağlantı sorunu olup olmadığına da Varyans Büyütme Faktörü VIF (VIF-Variance Inflation Factor) ve Durbin Watson değerleri incelenerek karar verilmiştir. VIF değerinin 10'dan yüksek olması yapılacak analizde çoklu bağlantı sorunu olabileceği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2018). Durbin Watson değerinin ise 1.5 ile 2.5 arasında olması çoklu bağlantı sorunu olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2009). Yapılan analizler sonucunda VIF değerlerinin hiçbirinin 10'dan büyük olmadığı (1.37 ile 3.99 arasında), Durbin Watson değerinin ise belirtilen değerler arasında olduğu (2.01) görülmüştür.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışlarının düzeyini belirlemek amacıyla verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerinin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Okul müdürlerinin kullandıkları güç ve öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerin cinsiyet ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; okul kademesi, branş ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde Sidak testi kullanılmıştır. Sidak testi, fark analizleri yapılan grupların farklı örneklem sayısına sahip olmaları durumunda kullanılabilen çoklu karşılaştırma tekniklerinden biridir (Kayri, 2009, s. 54). Ayrıca gruplar arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün belirlenmesinde η^2 değerinden yararlanılmıştır. η^2 değeri .01-.05 aralığında düşük, .06-.13 aralığında orta, .14 ve üzerinde ise yüksek etki olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2003).

Okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada yapılan karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Çoklu regrasyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişken sayesinde bağımlı değişkenin tahmin edilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2018).

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla veri toplama araçları ile toplanan veriler çözümlenerek elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin bulguların belirlenmesidir. Bu kapsamda yapılan istatistiklere ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	$\overline{X}$	S
Yasal Güç	4.14	.64
Ödül Gücü	3.73	.79
Zorlayıcı Güç	2.27	1.01
Uzmanlık Gücü	3.97	.79
Karizma Gücü	3.59	.95

Tablo 2'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürleri en çok yasal gücü ($\overline{X}$=4.14, S=.64) kullanmaktadırlar. Bu gücü sırası ile uzmanlık gücü

($\overline{X}$=3.97, S=.79), ödül gücü ($\overline{X}$=3.73, S=.79), karizma gücü ($\overline{X}$=3.59, S=.95) ve zorlayıcı güç ($\overline{X}$=2.27, S=1.01), izlemektedir. Okullarda örgütsel güç ölçeğinden toplam puan alınamamaktadır. Ancak bir alt boyuttan alınan puanın yüksek olması, okul müdürlerinin o boyutta yer alan gücü daha fazla kullandığını göstermektedir.

Tablo 3'te öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türleri hakkındaki görüşlerine ilişkin madde analizlerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türleri

Boyut	Maddeler	$\overline{X}$	S
Yasal güç	1. Kurallara uyulması konusunda titizdir.	4.28	.78
	2. Konuşmalarında sık sık mevzuata atıfta bulunur.	3.67	1.00
	3. Okuldaki işlerin yürütülmesinden yasal olarak sorumlu olduğunu hissettirir.	4.25	.81
	4. Yapılan işlerde resmi prosedüre uyulması konusunda hassastır.	4.34	.77
	Genel Ortalama	*4.14*	*.64*
Ödül Gücü	5. Başarılı çalışanları takdir eder.	3.83	1.06
	6. Çalışanları ödüllendirmede adaletli davranır.	3.73	1.06
	7. Verilen görevi başarı ile yapan çalışanları kutlar.	4.00	.98
	8. Etkinliklere gönüllü katkı sağlayan çalışanlara ayrıcalıklı davranır.	3.31	1.23
	9. Yaratıcı ve okul yararına düşünceleri destekler.	4.12	.96
	10. Başarılı çalışanlarının ödüllendirilmesi için üst makamlara teklifte bulunur.	3.44	1.16
	11. Çalışanları ödüllendirmede ayrımcılık ya da kayırmacılık yapmaz.	3.64	1.24
	Genel Ortalama	*3.73*	*.79*
Zorlayıcı güç	12. Çalışanlara, özellikle eksik yönlerini vurgulayarak uyarılarda bulunur.	3.19	1.18
	13. Bazı çalışanlara mevzuatı daha katı biçimde uygular.	2.47	1.29
	14. İsteklerini yerine getirmeyen çalışanlara 'kimsenin istemediği' görevleri verir.	2.06	1.19
	15. Öğrenci ve veli şikayetlerine göre toplantılarda isim belirterek uyarılarda bulunur.	1.99	1.16
	16. Yapılan işleri beğenmediğinde, mesafeli ve soğuk davranır.	2.46	1.33
	17. Çalışanların eksikliklerini bilir ve gerektiğinde kullanır.	2.26	1.29
	18. Ders programı ya da nöbet gibi görevleri bir baskı aracı olarak kullanır.	2.09	1.29
	19. Okulun müdürünün kendisi olduğunu her fırsatta hissettirir.	2.84	1.45
	20. Toplantılardaki tavrından dolayı, öğretmenler söz almaktan çekinir.	2.05	1.32
	21. Bazı öğretmenlerin dersini sık sık denetler	2.18	1.18
	Genel Ortalama	*2.27*	*1.01*

Uzmanlık Gücü	22. Yeterli yönetim deneyimine sahiptir.	3.84	1.08
	23. Mevzuat konusunda danışılabilecek kadar bilgi sahibidir.	3.87	1.00
	24. Yönetimle ilgili konular hakkında oldukça bilgilidir.	3.97	.94
	25. Özlük hakları ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibidir.	3.96	.92
	26. Alanı ile ilgili gelişmeleri takip eder.	3.92	1.01
	27. Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir.	4.03	.97
	28. Yapılması gerekenler konusunda öğretmenleri bilgilendirir.	4.20	.88
	29. Alan uzmanlığına önem verir.	3.95	.99
	Genel Ortalama	*3.97*	*.79*
Karizma Gücü	30. Herkesi kolaylıkla ikna edebilir.	3.60	1.02
	31. Müdürlük ona gerçekten çok yakışıyor.	3.74	1.10
	32. Etkili bir konuşma yeteneği vardır.	3.63	1.12
	33. Empati becerisi yüksektir.	3.52	1.13
	34. Karşısındakine güvenir.	3.62	1.13
	35. Gerektiğinde cesur kararlar almaktan çekinmez.	3.49	1.15
	36. Çalışanlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.	3.63	1.02
	37. Davranışları ile çalışanlara ilham verir.	3.47	1.15
	Genel Ortalama	*3.59*	*.95*

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlere göre, okul müdürleri *en çok* yasal gücü ($\overline{X}$=4.14, S=.64) kullanmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı yasal güce ilişkin en çok katılım gösterdikleri madde "Yapılan işlerde resmi prosedüre uyulması konusunda hassastır (Madde 4, $\overline{X}$=4.34, S=.77)" maddesidir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı yasal güce ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise "Konuşmalarında sık sık mevzuata atıfta bulunur (Madde 2, $\overline{X}$=3.67, S=1.00)" maddesidir.

Okul müdürlerinin yasal güçten sonra ikinci sırada tercih ettikleri güç türü uzmanlık gücüdür ($\overline{X}$=3.97, S=.79). Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı uzmanlık gücüne ilişkin en çok katılım gösterdikleri maddeler "Yapılması gerekenler konusunda öğretmenleri bilgilendirir (Madde 28, $\overline{X}$=4.20, S=.88)" ve "Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir (Madde 27 $\overline{X}$=4.03, S=.97)" maddeleridir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı uzmanlık gücüne ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise "Yeterli yönetim deneyimine sahiptir (Madde 22, $\overline{X}$=3.84, S=1.08)" maddesidir.

Okul müdürlerinin üçüncü sırada tercih ettikleri güç türü ödül gücüdür ($\overline{X}$=3.73, S=.79). Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı ödül gücüne ilişkin en çok katılım gösterdikleri madde "Yaratıcı ve okul yararına düşünceleri destekler (Madde 9, $\overline{X}$=4.12,

S=.96)" maddesidir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı ödül gücüne ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise "Etkinliklere gönüllü katkı sağlayan çalışanlara ayrıcalıklı davranır (Madde 8, $\overline{X}$=3.31, S=1.23) maddesidir.

Okul müdürlerinin dördüncü sırada tercih ettikleri güç türü karizma gücüdür ($\overline{X}$=3.59, S=.95). Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı karizma gücüne ilişkin en çok katılım gösterdikleri maddeler "Müdürlük ona gerçekten çok yakışıyor (Madde 31, $\overline{X}$ =3.74, S=1.10)", "Etkili bir konuşma yeteneği vardır (Madde 32 $\overline{X}$=3.63, S=1.12)" ve "Çalışanlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Madde 36 $\overline{X}$=3.63, S=1.02)" maddeleridir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı karizma gücüne ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise "Davranışları ile çalışanlara ilham verir (Madde 37, $\overline{X}$ =3.47, S=1.15)" maddesidir.

Okul müdürlerinin son sırada tercih ettikleri güç türü zorlayıcı güçtür ($\overline{X}$=2.27, S=1.01). Ancak bu güç türü göz önüne alındığında, okul müdürlerinin bu gücü düşük düzeyde kullanmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı zorlayıcı güce ilişkin en çok katılım gösterdikleri maddeler "Çalışanlara, özellikle eksik yönlerini vurgulayarak uyarılarda bulunur (Madde 12, $\overline{X}$=3.19, S=1.18)" ve "Okulun müdürünün kendisi olduğunu her fırsatta hissettirir (Madde 19, $\overline{X}$=2.84, S=1.45)" maddeleridir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı zorlayıcı güce ilişkin en az katılım gösterdikleri madde ise "Öğrenci ve veli şikayetlerine göre toplantılarda isim belirterek uyarılarda bulunur (Madde 15, $\overline{X}$=1.99, S=1.16)" maddesidir.

Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin yasal ve uzmanlık gücünü çoğunlukla, ödül gücü ve karizma gücünü bazen kullandığı görüşündedirler.

3.2. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci amacı, öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin cinsiyet, okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Tablo 4'te cinsiyet değişkenine ilişkin karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p	η²
Yasal Güç	Kadın	289	4.17	.61	417	1.79	.73	-
	Erkek	130	4.05	.68				
Ödül Gücü	Kadın	289	3.72	.75	417	.13	.89	-
	Erkek	130	3.73	.88				
Zorlayıcı Güç	Kadın	289	2.20	1.00	417	2.14	**.03**	.01
	Erkek	130	2.43	1.00				
Uzmanlık Gücü	Kadın	289	4.00	.78	417	1.26	.20	-
	Erkek	130	3.89	.82				
Karizma Gücü	Kadın	289	3.58	.95	417	.23	.81	-
	Erkek	130	3.61	.97				

Tablo 4'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre yalnızca zorlayıcı güç boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(417)}$=2.14; p<.05]. Hesaplanan η² değerine göre (.01) farklılık zayıf düzeydedir. Erkek öğretmenler ($\overline{X}$=2.43, S=1.00), kadın öğretmenlere ($\overline{X}$=2.20, S=1.00) göre okul müdürlerinin zorlayıcı güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Tablo 5'te öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşlerinin okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Yasal Güç	Devlet Okulu	314	4.12	.62	417	.60	.54
	Özel Okul	105	4.17	.68			
Ödül Gücü	Devlet Okulu	314	3.75	.77	417	1.21	.22
	Özel Okul	105	3.64	.86			
Zorlayıcı Güç	Devlet Okulu	314	2.24	.99	417	1.10	.27
	Özel Okul	105	2.36	1.07			
Uzmanlık Gücü	Devlet Okulu	314	3.99	.72	417	.97	.33
	Özel Okul	105	3.89	.98			
Karizma Gücü	Devlet Okulu	314	3.61	.89	417	.82	.40
	Özel Okul	105	3.51	1.14			

Tablo 5'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6'da öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşlerinin okul kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6

Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Fark	η²
Yasal Güç								
1. İlkokul	87	4.31	.61	3-415	5.17	**.02**	1-3	.02
2. Ortaokul	119	4.21	.64				1-4	
3. Lise	113	4.05	.56					
4. Meslek Lisesi	100	3.99	.68					
Ödül Gücü								
1. İlkokul	87	3.95	.67	3-415	12.54	**.00**	1-2	.07
2. Ortaokul	119	3.57	.92				1-4	
3. Lise	113	3.97	.61				3-2	
4. Meslek Lisesi	100	3.44	.79				3-4	
Zorlayıcı Güç								
1. İlkokul	87	2.08	1.01	3-415	11.48	**.00**	4-1	.07
2. Ortaokul	119	2.42	1.15				4-3	
3. Lise	113	1.92	.80				2-3	
4. Meslek Lisesi	100	2.64	.87					
Uzmanlık Gücü								
1. İlkokul	87	4.22	.69	3-415	11.35	**.00**	1-2	.06
2. Ortaokul	119	3.74	.82				1-4	
3. Lise	113	4.18	.63				3-2	
4. Meslek Lisesi	100	3.78	.89					
Karizma Gücü								
1. İlkokul	87	3.86	.82	3-415	15.55	**.00**	1-2	.09
2. Ortaokul	119	3.30	.98				1-4	
3. Lise	113	3.95	.82				3-2	
4. Meslek Lisesi	100	3.30	.98				3-4	

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşleri yasal güç [$F_{(3-415)}$=5.17; p<.05], ödül gücü [$F_{(3-415)}$=12.54; p<.05], zorlayıcı güç [$F_{(3-415)}$=11.48; p<.05], uzmanlık gücü [$F_{(3-415)}$=11.35; p<.05] ve karizma gücü [$F_{(3-415)}$=15.55; p<.05] boyutlarında okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hesaplanan η² değerine göre farklılık yasal güç (.02) boyutunda zayıf; ödül gücü (.07), zarlayıcı güç (.07), uzmanlık gücü (.06) ve karizma gücü (.09) boyutlarında ise orta düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Sidak testinin sonuçlarına göre yasal güç boyutunda ilkokul ile lise ve meslek lisesi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. İlkokul ($\overline{X}$=4.31, S=.61) öğretmenleri; lise ($\overline{X}$=4.05, S=.56) ve meslek lisesi ($\overline{X}$=3.99, S=.68) öğretmenlerine göre okul müdürlerinin yasal güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Ödül gücü boyutunda ilkokul ile ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri; lise ile ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. İlkokul ($\overline{X}$=3.95, S=.67) ve lise ($\overline{X}$=3.97, S=.61) öğretmenleri; ortaokul ($\overline{X}$=3.57, S=.92) ve meslek lisesi ($\overline{X}$=3.44, S=.79) öğretmenlerine göre okul müdürlerinin ödül güçlerini daha fazla kullandığı

görüşündedirler.

Zorlayıcı güç boyutunda meslek lisesi ile ilkokul ve lise öğretmenleri; ortaokul ile lise öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Meslek lisesi ($\overline{X}$=2.64, S=.87) öğretmenleri ilkokul ($\overline{X}$=2.08, S=1.01) ve lise ($\overline{X}$=1.92, S=.80) öğretmenlerine göre; ortaokul ($\overline{X}$=2.42, S=1.15) öğretmenleri lise ($\overline{X}$=1.92, S=.80) öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin zorlayıcı güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Uzmanlık gücü boyutunda ilkokul ile ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri; lise ile ortaokul öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. İlkokul ($\overline{X}$=4.22, S=.69) öğretmenleri ortaokul ($\overline{X}$=3.74, S=.82) ve meslek lisesi ($\overline{X}$=3.78, S=.89) öğretmenlerine göre; lise ($\overline{X}$=4.18, S=.63) öğretmenleri ortaokul ($\overline{X}$=3.74, S=.82) öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin uzmanlık güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Karizma gücü boyutunda ise ilkokul ile ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri; lise ile ortaokul ve meslek lisesi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. İlkokul ($\overline{X}$=3.86, S=.82) ve lise ($\overline{X}$=3.95, S=.82) öğretmenleri; ortaokul ($\overline{X}$=3.30, S=.98) ve meslek lisesi ($\overline{X}$=3.30, S=.98) öğretmenlerine göre okul müdürlerinin karizma güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Tablo 7'de öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşlerinin branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7

Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Fark	η²
Yasal Güç								
1. Sınıf Öğretmeni	78	4.33	.60	2-416	8.08	**.00**	1-2	.02
2. Branş Öğretmeni	282	4.13	.61				1-3	
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	3.90	.70				2-3	
Ödül Gücü								
1. Sınıf Öğretmeni	78	3.87	.68	2-416	10.49	**.00**	1-3	.04
2. Branş Öğretmeni	282	3.77	.78				2-3	
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	3.30	.86					
Zorlayıcı Güç								
1. Sınıf Öğretmeni	78	2.19	1.03	2-416	6.05	**.00**	3-1	.02
2. Branş Öğretmeni	282	2.20	.99				3-2	
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	2.69	.94					
Uzmanlık Gücü								
1. Sınıf Öğretmeni	78	4.20	.70	2-416	8.61	**.00**	1-3	.03
2. Branş Öğretmeni	282	3.97	.77				2-3	
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	3.64	.89					

Karizma Gücü								
1. Sınıf Öğretmeni	78	3.82	.86	2-416	5.76	**.00**	1-3	.02
2. Branş Öğretmeni	282	3.60	.96				2-3	
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	3.24	.97					

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşleri yasal güç [$F_{(2\text{-}416)}$=8.08; p<.05], ödül gücü [$F_{(2\text{-}416)}$=10.49; p<.05], zorlayıcı güç [$F_{(2\text{-}416)}$=6.05; p<.05], uzmanlık gücü [$F_{(2\text{-}416)}$=8.61; p<.05] ve karizma gücü [$F_{(2\text{-}416)}$=5.76; p<.05] boyutlarında branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Hesaplanan η^2 değerine göre farklılık beş boyutta da zayıf düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Sidak testinin sonuçlarına göre yasal güç boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş ve meslek dersi öğretmenleri; branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Sınıf ($\overline{X}$=4.33, S=.60) öğretmenleri, branş ($\overline{X}$=4.13, S=.61) ve meslek dersi ($\overline{X}$=3.90, S=.70) öğretmenlerine göre; branş ($\overline{X}$=4.13, S=.61) öğretmenleri meslek dersi ($\overline{X}$=3.90, S=.70) öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin yasal güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Ödül gücü boyutunda sınıf öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri; branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Sınıf ($\overline{X}$=3.87, S=.68) ve branş ($\overline{X}$=3.77, S=.78) öğretmenleri, meslek dersi ($\overline{X}$=3.30, S=.86) öğretmenlerine göre okul müdürlerinin ödül güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Zorlayıcı güç boyutunda meslek dersi öğretmenleri ile sınıf ve branş öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Meslek dersi ($\overline{X}$=2.69, S=.94) öğretmenleri, sınıf ($\overline{X}$=2.19, S=1.03) ve branş ($\overline{X}$=2.20, S=.99) öğretmenlerine göre okul müdürlerinin zorlayıcı güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Uzmanlık gücü boyutunda sınıf öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri; branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Sınıf ($\overline{X}$=4.20, S=.70) ve branş ($\overline{X}$=3.97, S=.77) öğretmenleri, meslek dersi ($\overline{X}$=3.64, S=.89) öğretmenlerine göre okul müdürlerinin uzmanlık güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Karizma gücü boyutunda sınıf öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri; branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Sınıf ($\overline{X}$=3.82, S=.86) ve branş ($\overline{X}$=3.60, S=.96) öğretmenleri, meslek dersi ($\overline{X}$=3.24, S=.97)

öğretmenlerine göre okul müdürlerinin karizma güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler.

Tablo 8'de öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşlerinin kıdeme göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8

Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Fark
Yasal Güç							-
1. 9 yıl ve daha az	114	4.13	.65	2-416	.25	.77	
2. 10-19 yıl	193	4.15	.60				
3. 20 yıl ve üzeri	112	4.10	.67				
Ödül Gücü							-
1. 9 yıl ve daha az	114	3.72	.82	2-416	.01	.98	
2. 10-19 yıl	193	3.72	.79				
3. 20 yıl ve üzeri	112	3.74	.77				
Zorlayıcı Güç							-
1. 9 yıl ve daha az	114	2.32	1.03	2-416	.32	.72	
2. 10-19 yıl	193	2.23	1.01				
3. 20 yıl ve üzeri	112	2.29	.98				
Uzmanlık Gücü							-
1. 9 yıl ve daha az	114	3.92	.87	2-416	.28	.75	
2. 10-19 yıl	193	3.97	.77				
3. 20 yıl ve üzeri	112	4.00	.75				
Karizma Gücü							-
1. 9 yıl ve daha az	114	3.58	1.04	2-416	.00	.99	
2. 10-19 yıl	193	3.59	.95				
3. 20 yıl ve üzeri	112	3.59	.88				

Tablo 8'e göre öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşlerinde kıdeme göre anlamlı bir farklılık yoktur.

3.3. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı, öğretmenlerin özerklik davranışlarının nasıl olduğunun belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Tablo 9'da öğretmenlerin genel özerklik ve özerkliğin alt boyutlarındaki düzeylerine ilişkin standart sapma ve aritmetik ortalamalar yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri

Boyutlar	$\overline{X}$	S
Öğretme Süreci Özerkliği	4.20	.63
Öğretim Programı Özerkliği	4.05	.78
Mesleki Gelişim Özerkliği	3.85	.98
Mesleki İletişim Özerkliği	4.00	.94
Genel Özerklik	*4.06*	*.62*

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerin genel özerklik davranışları *yüksek düzeydedir* ($\overline{X}$=4.06, S=.62). Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci özerkliği ($\overline{X}$=4.20, S=.63) boyutunda özerk olduğu görüşündedirler. Bu boyutu sırası ile öğretim programı özerkliği ($\overline{X}$=4.05, S=.78) ve mesleki iletişim özerkliği ($\overline{X}$=4.00, S=.94) izlemektedir. Öğretmenler en az mesleki gelişim özerkliği ($\overline{X}$=3.85, S=.98) boyutunda özerklik davranışlar sergilemektedirler.

Tablo 10'da öğretmenlerin özerklik davranışları hakkındaki görüşlerine ilişkin madde analizleri yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Özerklik Davranışları

Boyut	Maddeler	$\overline{X}$	S
Öğretme Süreci	1. Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	4.44	.79
	3. Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	4.48	.74
	4. Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	4.33	.87
	9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	3.96	1.03
	10. Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	3.84	1.17
	11. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	4.18	.91
	Genel Ortalama	*4.20*	*.63*

Öğretim Programı	2. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	4.24	.85
	5. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	4.21	.92
	6. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	4.11	.97
	7. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	3.73	1.26
	8. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	3.95	1.25
	Genel Ortalama	*4.05*	*.78*
Mesleki Gelişim	12. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	3.64	1.25
	13. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	3.94	1.17
	14. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	3.96	1.04
	Genel Ortalama	*3.85*	*.98*
Mesleki İletişim	15. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	4.10	1.03
	16. Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	4.06	1.19
	17. Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	3.82	1.21
	Genel Ortalama	*4.00*	*.94*

Tablo 10'a göre öğretmenlerin öğretme sürecinde *yüksek düzeyde* ($\overline{X}$=4.20, S=.63) özerklik davranışlar sergilediği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde "Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim (Madde 3, $\overline{X}$=4.48, S=.74)" maddesidir. Öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise "Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim (Madde 10, $\overline{X}$=3.84, S=1.17)" maddesidir.

Öğretmenlerin öğretim programında *yüksek düzeyde* ($\overline{X}$=4.05, S=.78) özerklik davranışlar sergilediği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde "Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim (Madde 2, $\overline{X}$ =4.24, S=.85)" maddesidir. Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise "Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim (Madde 7, $\overline{X}$=3.73, S=1.26)" maddesidir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde *orta düzeyin üzerinde* ($\overline{X}$=3.85, S=.98) özerklik davranışlar sergilediği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde "Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim (Madde 14, $\overline{X}$=3.96, S=1.04)" maddesidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim

özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise "Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim (Madde 12, $\overline{X}$=3.64, S=1.25)" maddesidir.

Öğretmenlerin mesleki iletişimlerinde *yüksek düzeye yakın* ($\overline{X}$=4.00, S=.94) özerklik davranışlar sergilediği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde en çok katılım gösterdikleri madde "Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim (Madde 15, $\overline{X}$=4.10, S=1.03)" maddesidir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğinde en az katılım gösterdikleri madde ise "Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz (Madde 17, $\overline{X}$=3.82, S=1.21)" maddesidir.

3.4. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü amacı öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyet, okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Tablo 11'de öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyete göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Kadın	289	4.23	.60	417	1.12	.26
	Erkek	130	4.15	.69			
Öğretim Programı Özerkliği	Kadın	289	4.07	.76	417	.68	.49
	Erkek	130	4.01	.83			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadın	289	3.82	.97	417	.79	.42
	Erkek	130	3.91	1.01			
Mesleki İletişim Özerkliği	Kadın	289	3.99	.94	417	.13	.89
	Erkek	130	4.01	.94			
Genel Özerklik	Kadın	289	4.07	.60	417	.41	.67
	Erkek	130	4.04	.67			

Tablo 11'e göre öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretme süreci ve öğretim programı özerkliğinde kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha fazla yüksek ortalamaya sahiptirler. Mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliğinde erkek öğretmenlerin ortalaması kadın öğretmenlerden yüksektir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel düzeyde anlamlı değildir.

Tablo 12'de öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul türüne göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p	η²
Öğretme Süreci Özerkliği	Devlet Okulu	314	4.23	.58	417	1.22	.22	
	Özel Okul	105	4.13	.76				
Öğretim Programı Özerkliği	Devlet Okulu	314	4.07	.73	417	1.03	.30	
	Özel Okul	105	3.97	.93				
Mesleki Gelişim Özerkliği	Devlet Okulu	314	3.95	.95	417	3.67	**.00**	.03
	Özel Okul	105	3.55	1.03				
Mesleki İletişim Özerkliği	Devlet Okulu	314	4.13	.85	417	4.79	**.00**	.05
	Özel Okul	105	3.58	1.06				
Genel Özerklik	Devlet Okulu	314	4.12	.56	417	2.89	**.00**	.02
	Özel Okul	105	3.88	.76				

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğine ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(417)}$=1.22; p>.05]. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin öğretme sürecindeki özerklik davranışları ($\overline{X}$=4.23, S=.58) özel okuldaki öğretmenlerin özerklik davranışlarından ($\overline{X}$=4.13, S=.26) daha fazla yüksek ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin öğretim programı özerkliğine ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(417)}$=1.03; p>.05]. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin öğretim programı özerklik davranışları ($\overline{X}$=4.07, S=.73) özel okuldaki öğretmenlerin özerklik davranışlarından ($\overline{X}$=3.97, S=.93) daha fazla yüksek ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğine ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(417)}$=3.67; p<.05]. Hesaplanan η² değerine göre (.03) farklılık zayıf düzeydedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler ($\overline{X}$=3.95, S=.95), özel okulda görev yapan öğretmenlere ($\overline{X}$=3.55, S=1.03) göre daha fazla mesleki gelişim özerkliğine sahip olduğu görüşündedirler.

Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğine ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(417)}$=4.79; p<.05]. Hesaplanan η² değerine göre (.05) farklılık zayıf düzeydedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler ($\overline{X}$=4.13, S=.85) özel okuldaki öğretmenlere ($\overline{X}$=3.58, S=1.06) göre daha fazla mesleki iletişim özerkliğine sahiptirler.

Öğretmenlerin genel özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(417)}$=2.89; p<.05]. Hesaplanan η² değerine göre (.02) farklılık zayıf düzeydedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler ($\overline{X}$=4.12, S=.56) özel okuldaki öğretmenlere ($\overline{X}$=3.88, S=.76) göre daha fazla genel özerklik davranışları sergilemektedirler.

Tablo 13'te öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Kademesine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Fark	η²
Öğretme Süreci							-	-
1. İlkokul	87	4.15	.67	3-415	.75	.52		
2. Ortaokul	119	4.16	.64					
3. Lise	113	4.26	.59					
4. Meslek Lisesi	100	4.24	.63					
Öğretim Programı							-	-
1. İlkokul	87	4.08	.85	3-415	.72	.53		
2. Ortaokul	119	3.99	.80					
3. Lise	113	4.01	.83					
4. Meslek Lisesi	100	4.14	.65					
Mesleki Gelişim							-	-
1. İlkokul	87	3.93	1.01	3-415	.37	.77		
2. Ortaokul	119	3.78	1.05					
3. Lise	113	3.86	.87					
4. Meslek Lisesi	100	3.86	1.01					
Mesleki İletişim							-	-
1. İlkokul	87	3.92	1.05	3-415	1.15	.32		
2. Ortaokul	119	3.98	.97					
3. Lise	113	4.13	.81					
4. Meslek Lisesi	100	3.92	.94					
Genel Özerklik							-	-
1. İlkokul	87	4.05	.69	3-415	.36	.36		
2. Ortaokul	119	4.01	.67					
3. Lise	113	4.09	.58					
4. Meslek Lisesi	100	4.08	.55					

Tablo 13'e göre öğretmenlerin öğretme süreci [$F_{(3-415)}$=.75; p>.05], öğretim programı [$F_{(3-415)}$=.72; p>.05], mesleki gelişim [$F_{(3-415)}$=.37; p>.05], mesleki iletişim [$F_{(3-415)}$=1.15; p>.05] ve genel özerklik [$F_{(3-415)}$=.36; p>.05] davranışlarına ilişkin görüşleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 14'te öğretmenlerin özerklik davranışlarının branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Branşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Fark	η²
Öğretme Süreci							-	-
1. Sınıf Öğretmeni	78	4.14	.70	2-416	2.06	.12		
2. Branş Öğretmeni	282	4.25	.60					
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	4.09	.68					
Öğretim Programı							-	-
1. Sınıf Öğretmeni	78	4.06	.86	2-416	.48	.61		
2. Branş Öğretmeni	282	4.06	.76					
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	3.95	.79					
Mesleki Gelişim							-	-
1. Sınıf Öğretmeni	78	3.88	1.06	2-416	1.03	.35		
2. Branş Öğretmeni	282	3.88	.94					
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	3.68	1.09					
Mesleki İletişim								
1. Sınıf Öğretmeni	78	3.92	1.03	2-416	4.21	**.01**	2-3	.01
2. Branş Öğretmeni	282	4.08	.88					
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	3.70	1.03					
Genel Özerklik							-	-
1. Sınıf Öğretmeni	78	4.03	.72	2-416	2.33	.09		
2. Branş Öğretmeni	282	4.10	.58					
3. Meslek Dersi Öğretmeni	59	3.91	.66					

Tablo 14'e göre öğretmenlerin sadece mesleki iletişim özerkliğine ilişkin görüşleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2\text{-}416)}$=4.21; p<.05]. Hesaplanan η² değerine göre (.01) farklılık zayıf düzeydedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Sidak testinin sonuçlarına göre branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında fark bulunmuştur. Branş öğretmenleri ($\overline{X}$=4.08, S=.88), meslek dersi öğretmenlerine göre ($\overline{X}$=3.70, S=1.03) mesleki iletişimde daha fazla özerklik davranışlar sergilemektedir. Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliğine ilişkin ortalamalarına göre mesleki iletişimde en fazla özerklik davranışları sergileyen grup branş öğretmenleridir ($\overline{X}$=4.08, S=.88). Mesleki iletişimde en az özerklik davranışları sergileyen grup ise meslek dersi öğretmenleridir ($\overline{X}$=3.70, S=1.03).

Tablo 15'de öğretmenlerin özerklik davranışlarının kıdeme göre karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	n	$\overline{X}$	S	sd	F	p	Fark	η²
Öğretme Süreci							-	-
1. 9 yıl ve daha az	114	4.26	.61	2-416	.66	.51		
2. 10-19 yıl	193	4.20	.63					
3. 20 yıl ve üzeri	112	4.16	.66					
Öğretim Programı							-	-
1. 9 yıl ve daha az	114	4.09	.72	2-416	.18	.82		
2. 10-19 yıl	193	4.03	.82					
3. 20 yıl ve üzeri	112	4.04	.79					
Mesleki Gelişim							-	-
1. 9 yıl ve daha az	114	3.73	1.00	2-416	1.64	.19		
2. 10-19 yıl	193	3.94	.97					
3. 20 yıl ve üzeri	112	3.81	.99					
Mesleki İletişim							-	-
1. 9 yıl ve daha az	114	3.92	.92	2-416	1.65	.19		
2. 10-19 yıl	193	4.09	.95					
3. 20 yıl ve üzeri	112	3.92	.93					
Genel Özerklik							-	-
1. 9 yıl ve daha az	114	4.05	.58	2-416	.36	.69		
2. 10-19 yıl	193	4.08	.65					
3. 20 yıl ve üzeri	112	4.02	.62					

Tablo 15'e göre öğretmenlerin öğretme süreci [$F_{(2-416)}$=.66; p>.05], öğretim programı [$F_{(2-416)}$=.18; p>.05], mesleki gelişim [$F_{(2-416)}$=1.64; p>.05], mesleki iletişim [$F_{(2-416)}$=1.65; p>.05] ve genel özerklik [$F_{(2-416)}$=.36; p>.05] davranışlarına ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.5. Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Türlerinin Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci amacı, okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin öğretmenlerin özerklik davranışlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesidir. Bu amaçla yapılan istatistiklere ilişkin bulgular bu başlık altında yer almaktadır. Tablo 16'da okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin, öğretmenlerin öğretme süreci özerkliğini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişen	B	Standart Hata	β	t	p	ikili (r)	kısmi (r)
Sabit	2.72	.25	-	10.97	.00	-	-
Yasal Güç	.12	.06	.12	2.09	**.04**	.25	.10
Ödül Gücü	.13	.05	.17	2.46	**.01**	.30	.12
Zorlayıcı Güç	.04	.03	.07	1.26	.21	-.09	.06
Uzmanlık Gücü	.03	.07	.04	.43	.67	.28	.02
Karizma Gücü	.08	.06	.12	1.36	.17	.29	.07
	R=.34	R^2=.12	$F_{(5-413)}$=11.12, p=.00				

Tablo 16'da okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği davranışları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretme süreci özerkliği ile ödül gücü (r=.30) arasında pozitif ve orta düzeyde; yasal güç (r=.25), uzmanlık gücü (r=.28) ve karizma gücü (r=.29) arasında pozitif ve düşük düzeyde; zorlayıcı güç (r=.-09) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde öğretme süreci özerkliği ile yasal güç (r=.10) ve ödül gücü (r=.12) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizma gücü ile öğretme süreci özerkliği arasında ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler bulunmuştur.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile öğretme süreci özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.34, p<.05). Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri boyutları, öğretme süreci özerkliğindeki toplam varyansın %12'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretme süreci özerkliği üzerindeki göreli önem sırası ödül gücü, yasal güç, karizma gücü, zorlayıcı güç ve uzmanlık gücüdür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ödül gücü ve yasal güç, öğretme süreci özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır. Elde edilen bulgulara göre öğretme süreci özerkliğine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir.

Öğretme Süreci Özerkliği= 2.72 + .12 Yasal Güç + .13 Ödül Gücü + .04 Zorlayıcı Güç + .03 Uzmanlık Gücü + .08 Karizma Gücü

Tablo 17'de okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin, öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişen	B	Standart Hata	β	t	p	ikili (r)	kısmi (r)
Sabit	1.99	.31	-	6.41	.00	-	-
Yasal Güç	.18	.07	.15	2.61	**.01**	.24	.13
Ödül Gücü	.18	.07	.18	2.65	**.01**	.25	.13
Zorlayıcı Güç	-.14	.04	-.18	3.22	**.00**	-.03	-.16
Uzmanlık Gücü	.01	.09	.01	.07	.95	.21	.00
Karizma Gücü	.09	.08	.11	1.17	.25	.21	.06
	R=.33	R^2=.11	$F_{(5-413)}$=10.08, p=.00				

Tablo 17'de okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin öğretim programı özerkliği davranışları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretim programı özerkliği ile yasal güç (r=.24), ödül gücü (r=.25), uzmanlık gücü (r=.21) ve karizma gücü (r=.21) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde öğretim programı özerkliği ile yasal güç (r=.13), ödül gücü (r=.13) arasında pozitif ve düşük, zorlayıcı güç (r=-.16) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Karizma gücü ile öğretim programı özerkliği arasında ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişki bulunmuştur.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile öğretim programı özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (R=.33, p<.05). Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri boyutları, öğretim programı özerkliğindeki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretim programı özerkliği üzerindeki göreli önem sırası ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, karizma gücü ve uzmanlık gücüdür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır. Elde edilen bulgulara göre öğretim programı özerkliğine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir.

Öğretim Programı Özerkliği= 1.99 + .18 Yasal Güç + .18 Ödül Gücü - .14 Zorlayıcı Güç + .01 Uzmanlık Gücü + .09 Karizma Gücü

Tablo 18'de okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişen	B	Standart Hata	β	t	p	ikili (r)	kısmi (r)
Sabit	2.15	.39	-	5.59	.00	-	-
Yasal Güç	-.01	.09	-.01	.11	.91	.13	-.01
Ödül Gücü	.28	.08	.23	3.36	**.00**	.32	.16
Zorlayıcı Güç	-.07	-.05	-.07	1.36	.18	-.10	.06
Uzmanlık Gücü	-.10	.12	-.08	.86	.39	.24	-.04
Karizma Gücü	.26	.09	.25	2.74	**.01**	.31	.13
	R=.35	R^2=.12	$F_{(5-413)}$=11.33, p=.00				

Tablo 18'de okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği davranışları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Mesleki gelişim özerkliği ile ödül gücü (r=.32) ve karizma gücü (r=.31) arasında pozitif ve orta düzeyde; yasal güç (r=.13) ve uzmanlık gücü (r=.24) arasında pozitif ve düşük düzeyde; zorlayıcı güç (r=-.10) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki gelişim özerkliği ile ödül gücü (r=.16) ve karizma gücü (r=.13) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Yasal güç, zorlayıcı güç ve uzmanlık gücü ile mesleki gelişim özerkliği arasında ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler bulunmuştur.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile mesleki gelişim özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. (R=.35, p<.05). Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri boyutları, mesleki gelişim özerkliğindeki toplam varyansın %12'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin mesleki gelişim özerkliği üzerindeki göreli önem sırası; karizma gücü, ödül gücü, uzmanlık gücü, zorlayıcı güç ve yasal güçtür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ödül gücü ve karizma gücü mesleki gelişim özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır. Elde edilen bulgulara göre mesleki gelişim özerkliğine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir.

Mesleki Gelişim Özerkliği= 2.15 - .01 Yasal Güç + .28 Ödül Gücü - .07 Zorlayıcı Güç - .10 Uzmanlık Gücü + .26 Karizma Gücü

Tablo 19'da okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin, öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliği Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişen	B	Standart Hata	β	t	p	ikili (r)	kısmi (r)
Sabit	2.81	.36	-	7.85	.00	-	-
Yasal Güç	-.11	.08	-.07	1.34	.18	.11	-.07
Ödül Gücü	.38	.08	.32	4.93	**.00**	.39	.24
Zorlayıcı Güç	-.09	.05	-.09	1.75	.08	-.26	-.09
Uzmanlık Gücü	.09	.11	.07	.81	.42	.31	.04
Karizma Gücü	.02	.09	.02	.25	.80	.32	.01
	R=.41	R^2=.17	$F_{(5-413)}$=16.99, p=.00				

Tablo 19'da okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Mesleki iletişim özerkliği ile ödül gücü (r=.39), karizma gücü (r=.32) ve uzmanlık gücü (r=.31) arasında pozitif ve orta düzeyde; yasal güç (r=.11) arasında pozitif ve düşük düzeyde; zorlayıcı güç (r=-.26) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde mesleki iletişim özerkliği ile ödül gücü (r=.24) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Yasal güç, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizma gücü ile mesleki iletişim özerkliği arasında ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler bulunmuştur.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile mesleki iletişim özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (R=.41, p<.05). Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri boyutları, mesleki iletişim özerkliğindeki toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin mesleki iletişim özerkliği üzerindeki göreli önem sırası ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizma gücüdür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ödül gücü mesleki iletişim özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır. Elde edilen bulgulara göre mesleki iletişim özerkliğine ilişkin regresyon eşitliği şöyledir.

Mesleki İletişim Özerkliği= 2.81 - .11 Yasal Güç + .38 Ödül Gücü - .09 Zorlayıcı Güç + .09 Uzmanlık Gücü + .02 Karizma Gücü

Tablo 20'de okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Genel Özerklik Davranışlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişen	B	Standart Hata	β	t	p	ikili (r)	kısmi (r)
Sabit	2.42	.24	-	10.23	.00	-	-
Yasal Güç	.07	.05	.08	1.39	.17	.24	.07
Ödül Gücü	.22	.05	.27	4.21	**.00**	.39	.20
Zorlayıcı Güç	-.05	.03	-.09	1.63	.10	-.12	-.08
Uzmanlık Gücü	.01	.07	.01	.15	.88	.33	.01
Karizma Gücü	.10	.06	.16	1.80	.07	.35	.09
	R=.42	R^2=.18	$F_{(5-413)}$=17.63, p=.00				

Tablo 20'de okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin genel özerklik davranışları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelenmiştir. Öğretmenlerin genel özerkliği ile ödül gücü (r=.39), karizma gücü (r=.35) ve uzmanlık gücü (r=.33) arasında pozitif ve orta düzeyde; yasal güç (r=.24) arasında pozitif ve düşük düzeyde; zorlayıcı güç (r=-.12) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki belirlenmiştir. Diğer değişkenler kontrol edildiğinde öğretmenlerin genel özerklik davranışları ile sadece ödül gücü (r=.20) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Karizma gücü, zorlayıcı güç, yasal güç ve uzmanlık gücü ile genel özerklik davranışları arasında ihmal edilebilecek düzeyde düşük ilişkiler belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile öğretmenlerin genel özerklik davranışları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (R=.42, p<.05). Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri boyutları, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarındaki toplam varyansın %18'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerindeki göreli önem sırası; ödül gücü, karizma gücü, zorlayıcı güç, yasal güç ve uzmanlık gücüdür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ödül gücü öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır. Yasal güç, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizma gücü öğretmenlerin genel özerklik davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel özerklik davranışlarına ilişkin regresyon eşitliği şöyledir.

Öğretmenlerin Genel Özerklik Davranışları= 2.42 + .07 Yasal Güç + .22 Ödül Gücü - .05 Zorlayıcı Güç + .01 Uzmanlık Gücü + .10 Karizma Gücü

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul müdürlerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir il merkezinde bulunan devlet ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 30.333 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 419 öğretmen oluşturmaktadır.

4.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın ilk amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürleri en çok yasal güçlerini kullanmaktadırlar. Bu gücü sırası ile uzmanlık gücü, ödül gücü, karizma gücü ve zorlayıcı güç izlemektedir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma sonuçları ile genel olarak örtüşmektedir. Altınkurt ve Yılmaz (2012a, 2012b) ve Yılmaz ve Altınkurt (2012), ilkokul öğretmenleri ile yaptıkları araştırmalarda; okul müdürlerinin en çok yasal ve uzmanlık güçlerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aslanargun (2009), ilköğretim ve liselerde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler ile yaptığı araştırmada; okul müdürlerinin en çok bağlılık ve uzmanlık gücü kaynaklarını, en az karizmatik ve zorlayıcı güç kaynaklarını kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Karaman (2015), yaptığı araştırmada; okul müdürlerinin en çok uzmanlık ve yasal güçlerini, en az ödül ve zorlayıcı güçlerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Atmaca (2014), ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile yaptığı araştırmada; okul yöneticilerinin en çok bağlılık ve uzmanlık güçlerini, en az ise zorlayıcı güçlerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bayrak, Altınkurt ve Yılmaz (2014) okul öncesi,

ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerle yaptıkları araştırmada; okul müdürlerinin en çok yasal güçlerini, en az ise zorlayıcı güçlerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Warren (1968), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmada; okul yöneticilerinin en çok uzmanlık ve yasal güç kaynaklarını kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Polat (2010), okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenler ile yaptığı araştırmada; okul yöneticilerinin ödül ve uzmanlık güçlerini çoğunlukla, zorlayıcı güçlerini bazen kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Arslantaş ve Dayanan-Uğur (2018), ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptıkları araştırmada; okul yöneticilerinin en çok yasal güçlerini, en az ise zorlayıcı güçlerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Atwater ve Yammarino (1996), lider davranışları ile ilgili güç temelleri üzerine yaptığı alan araştırmasında; yöneticiler tarafından en çok yasal ve uzmanlık gücünün kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Bağcı'nın (2009) araştırmasında; örgütlerde en çok algılanan güç kaynağının kişisel güç kaynakları (kişilik özellikleri, bilgi, eğitim, deneyim vb.) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koşar (2008) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı araştırmada; okul yöneticileri tarafından en çok ödül gücü ve kişilik gücünün (uzmanlık ve karizma gücü) kullanıldığı sonucuna ulaşmış, çalışanların memnuniyet düzeylerinin en fazla bu güç kaynakları kullanıldığında yüksek olduğunu belirtmiştir.

Türk toplumunun yapısı gereği; toplum tarafından yöneticilerin çalışanlarına samimi ve koruyucu davrandığı ancak çalışanların sürekli yönlendirilmeye gereksinim duyduğu kabullenilmiş bir durum olarak ortaya çıkmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz 2012c). Dolayısıyla okul müdürleri tarafından en çok yasal güç ($\overline{X}$=4.14, S=.64) ve uzmanlık güçlerinin ($\overline{X}$=3.97, S=.79) en az ise zorlayıcı güçlerinin ($\overline{X}$=2.27, S=1.01) kullanıldığı söylenebilir. Okul müdürleri okuldaki etkinliklerin mevzuata uygun yasal zeminde yürütülmesi için yasal güçlerini kullanmaktadırlar. Okul müdürleri bu güçlerini kullanırken öğretmenlerin özerklik davranışlar sergilemesini engellememelidir. Bu kapsamda yasal gücün uzmanlık gücü ile desteklenmesi olumlu bir durumdur. En az tercih edilen gücün zorlayıcı güç olması, yasal gücün baskı aracı olarak kullanılmadığını düşündürebilir. Ancak bu güç türüne ilişkin araştırmada kullanılan ölçek maddeleri göz önüne alındığında, zorlayıcı gücün, etik dışı unsurlar içeren bir güç türü olduğu görülmektedir. Dolayısıyla diğer güç türlerine göre görece düşük gibi görünse de, bu gücün özelliği nedeniyle ve öğretmenler üzerinde olumsuz etki yaratabileceği düşünüldüğünde ortaya çıkan sonuç ($\overline{X}$=2.27, S=1.01) yüksek düzey olarak

yorumlanabilir. Hatta zorlayıcı gücün standart sapmasının diğer güç türlerinden daha yüksek düzeyde olması, zorlayıcı gücün ortalamadan daha geniş bir aralıkta kullanıldığını göstermektedir. Bu durum çok düşük düzeyde kullanılması gereken bu güç türünün birçok okul müdürü tarafından tahakküm aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu kapsamda okul yöneticileri, öğretim sürecini geliştirmek için öğretmenlere karşı baskıcı tutum sergilemek yerine onlara yardımcı olmalı (Hoy ve Miskel, 2015, s. 207) ve öğretmenlerin özerklik davranışlarda bulunmalarını sağlamalıdır. Ayrıca Elangovan ve Xie (2000) tarafından yapılan araştırmaya göre; yöneticilerin sahip olduğu yasal ve ödül gücü kaynaklarını birlikte kulanması örgütteki olumlu iklimi ve çalışan motivasyonunu artırmaktadır.

Araştırmanın ikinci amacı, öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin cinsiyet, okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre; okul müdürlerinin kullandığı güç türleri cinsiyet, okul kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farlılık göstermekte; okul türü (devlet ve özel okul) ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre sadece zorlayıcı güç boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin zorlayıcı güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler. Bu bulgu okul müdürlerinin erkek öğretmenlere daha fazla baskı gücü uyguladıklarını göstermektedir. Türkiye'de okul müdürlerinin çok büyük bölümü erkektir. TEDMEM (2019, s. 26) sonuçlarına göre; OECD ortalamasında kadın okul müdürü oranı %47, kadın öğretmen oranı ise %68.3'tür. Türkiye'de ise kadın okul müdürü ve kadın öğretmen oranları arasında büyük bir farklılık bulunmaktadır. Türkiye'de kadın okul müdürlerinin oranı %7.2 iken kadın öğretmenlerin oranı ise %55.8'dir. Hofstede'in (2001) araştırmasına göre; yüksek güç mesafesine sahip Türk toplumu, toplulukçu ve dişil özellikler göstermektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin erkek öğretmenlere daha fazla zorlayıcı güç kullanmaları ya da erkek öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinde ataerkil toplum yapısının etkili olduğu ifade edilebilir. Altınkurt ve Yılmaz (2012c) yaptıkları araştırmalarında; kadınların okul yöneticisi olmasının önündeki en önemli engelin toplumun ataerkil yapısı ve kadınların cinsiyet kalıp yargıları içerisine sokulması olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmalarında erkekler tarafından kadınlara yönelik kullanılan cinsiyetçi

değerlerin kadınlar tarafından da içselleştirildiği belirlenmiştir. Dolayısıyla Türkiye gibi geleneksel toplumlarda yönetme işi erkekler arasında bir durum olarak görülmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012c). Arslantaş ve Dayanan-Uğur (2018), ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı araştırmada; yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının cinsiyet değişkenine göre ödül gücü ve zorlayıcı güç boyutlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerin zorlayıcı güç ve ödül gücü kaynaklarını daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yöneticilerin güç tercihlerinin zorlayıcı olması durumunda öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir (Arslanargun, 2009, s. 38). Bu durumda öğretmenlerin özerklik davranışlar sergileyemeyecekleri ifade edilebilir. Ayrıca okul müdürlerinin zorlayıcı güçlerini erkek öğretmenlere karşı daha fazla kullandıkları düşünülebilir. Türkiye gibi ataerkil ve dişil özellikler gösteren toplumlarda (Hofstede, 2001) yöneticiler tarafından kullanılan zorlayıcı gücün erkeklere karşı daha rahat kullanıldığı söylenebilir. Ancak bu konuda yeni araştırılmaların yapılması önerilmektedir. Diğer taraftan bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Zafer (2008), ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşleri okul kademesi değişkenine göre tüm boyutlarda; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizma gücü boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. İlkokul öğretmenleri; lise ve meslek lisesi öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla yasal güçlerini kullandığı görüşündedirler. İlkokul ve lise öğretmenleri; ortaokul ve meslek lisesi öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla ödül güçlerini kullandığı görüşündedirler. Meslek lisesi öğretmenleri ilkokul ve lise öğretmenlerine göre; ortaokul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin daha fazla zorlayıcı güçlerini kullandığı görüşündedirler. Meslek liselerinin yapısı itibariyle atölye şefi, bölüm şefi, laboratuvar şefi gibi yönetim kademelerinin bulunmasından dolayı bu okullarda güç dağılımının diğer okullara göre farklı olduğu düşünülebilir. Bu durum meslek liselerinde görev yapan okul müdürlerinin yasal güçlerini daha fazla kullanmasının nedeni olarak ifade edilebilir. Meslek lisesi öğretmenleri okul müdürlerinin yasal ve ödül güçlerini daha az kullandıklarını, zorlayıcı gücü ise daha

fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlkokul öğretmenleri ortaokul ve meslek lisesi öğretmenlerine göre; lise öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin uzmanlık güçlerini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. İlkokul ve lise öğretmenleri; ortaokul ve meslek lisesi öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin karizma güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler. İlkokul öğretmenleri; zorlayıcı güç hariç okul müdürlerinin yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizma güçlerini, lise öğretmenleri; yasal ve zorlayı güç hariç, okul müdürlerinin ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizma güçlerini daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre tüm boyutlarda; anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sınıf ve branş öğretmenleri; meslek dersi öğretmenlerine göre okul müdürlerinin yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizma güçlerini daha fazla kullandığı görüşündedirler. Meslek dersi öğretmenleri ise sınıf ve branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin zorlayıcı güçlerini daha fazla kullandığını belirtmişlerdir. Meslek dersi öğretmenlerinin çoğu meslek liselerinde görev yapmaktadır. Meslek liseleri yapısal olarak diğer okul türlerinden faklıdır. Özellikle Endüstri Meslek Liseleri yapısal olarak farklı bölümlerden oluşan, fiziki olarak da ayrı binalardaki atölyelerde görev yapılan okullardır. Bu bölümlerde bölüm şefi, atölye şefi, laboratuvar şefi gibi yönetim kademeleri yer almaktadır. Dolayısıyla bu okullardaki güç dengeleri diğer okul türlerinden daha farklıdır. Ayrıca son yıllarda bu okullara meslek dersi öğretmenleri dışındaki branşlardan okul müdürü ataması da yaygınlaşmıştır. Bütün bu etmenler meslek liselerinde görev yapan okul müdürlerinin meslek dersi öğretmenlerine yönelik daha fazla zorlayıcı güç kullanmalarının nedenleri olarak görülebilir. Altınkurt ve Yılmaz (2012a), ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada benzer sonucu ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin görüşleri uzmanlık gücü dışında tüm boyutlarda branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin güç kaynaklarını daha fazla kullandığı görüşendedirler. Diğer taraftan Güven, Kulbak ve Burunsuzoğlu (2018), meslek liselerinde görevli branş öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada; öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin en çok yasal ve karizma güçlerini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak yasal gücün baskı aracı olarak kullanılması durumunda; izleyenler arasında doyumsuzluk, direnme ve çatışmaya (Başaran, 2004) yöneticilerde otoriteleşmeye neden olabilir (Yılmaz ve Altınkurt,

2012).

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak; devlet okullarında çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin yasal ve zorlayıcı güçlerini özel okullarda çalışan öğetmenlere göre daha az; diğer güç boyutlarında daha fazla kullandığı görüşündedirler. Devlet okullarındaki öğretmenlerin özel okullardaki öğretmenlere göre görece iş güvencesi olmasından dolayı; devlet okullarında yasal gücün, özel okullarda ise zorlayıcı gücün daha fazla kullanımı beklenen bir durumdur. Ancak araştırmadan elde edilen bu sonuç, İzmir'de bulunan devlet okulu müdürlerinin öğretmenleri destekleyici güç türlerini kullandığı ve öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalıştıkları sonucunu ifade edebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç türlerine ilişkin görüşleri kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Uğurlu ve Demir (2016) tarafından ortaokullarda görevli öğretmenlerle yapılan araştırmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandığı güç türleri hiçbir boyutta kıdem değişkenine göre değişmemektedir. Bu durumda okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin, okullarda görevli öğretmenler tarafından benzer düzeyde algılandığı ifade edilebilir. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Titrek ve Zafer (2009), yaptıkları araştırmada; kıdemi fazla olan öğretmenler yöneticilerin karizma ve ödül güçlerini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü amacı, öğretmenlerin özerklik davranışlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Öğretmenlerin genel özerklik davranışları yüksek düzeydedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme süreci özerkliği boyutunda özerklik davranışları sergilemektedir. Bu boyutu sırası ile öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği izlemektedir. Öğretmenlerin en fazla öğretim süreci özerkliği boyutunda özerk davranışlar sergilemesi beklenen bir sonuçtur. Çünkü bu özerklik türü, genel olarak sınıf içi uygulamalar ile ilgilidir. Sınıflar, öğretmenlerin görece daha özgür hareket edebilecekleri alanlardır. Dolayısıyla sınıfta öğrencilerle birlikte olan öğretmenler, sınıf içi uygulamalarda daha özerk davranabilmektedirler. Alanyazında bu sonuca benzer birçok araştırma bulunmaktadır. Çolak (2016), okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmada da öğretmenlerin en çok öğretme süreci özerkliği boyutunda özerklik davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Üzüm (2014), sınıf

öğretmenleri ile yaptığı çalışmada; öğretmenlerin özerkliğe ilişkin farkındalık düzeylerinin çok (yüksek) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Bustingorry (2008), profesyonel öğretmen özerkliğini geliştirmeye yönelik lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmada; öğretim materyallerinin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve seçiminde yetki verilmesi öğretmen özerkliğini artıracağı sonucuna ulaşmış, öğretim süreci özerklik davranışları yüksek olan öğretmenlerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Strong (2012), ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin en çok öğretme süreci özerkliği içerisinde değerlendirilen sınıf yönetiminde özerklik davranışlarda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Yukarıda da ifade edildiği gibi eğitimin doğası gereği öğretmenler öğretim süreci ve sınıf yönetimi uygulamaları ile sürekli olarak karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu kapsamda öğretmenler sınıf içi uygulamalarında çoğunlukla kendi seçimlerini uygularlar ve yüksek oranda özerklik davranışlarda bulunabilirler. Örneğin öğretmenler, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda ders içi etkinliklerini düzenleyebilir, öğrencilere verilen ödevler, öğretim yöntem ve teknikleri, zaman kullanımı konusunda kendi kararlarını uygulayabilmektedirler.

Öğretmenlerin öğretim programında yüksek düzeyde özerklik davranışlarda bulunması dikkat çekicidir. Çünkü Türkiye'de öğretim programı merkezi olarak belirlenmekte ve öğretmenlerin yetkileri yönetmeliklerle sınırlandırılmaktadır. Bunun yanı sıra LGS ve YKS gibi merkezi sınavlar öğretmenler üzerinde baskı oluşturmakta bu durum öğretmenleri merkezi programı sıkı sıkıya uygulamaya zorlamaktadır. Bunun sonucu olarak öğretmenler öğretim programında değişiklik yapamamakta, neyi, nasıl ve ne zaman öğreteceği konusunda özerk hareket edememektedirler (Şakar, 2013, s. 26). Benson (2010), ortaokul öğretmenleriyle dil öğretiminde öğretmen özerkliği ile ilgili yaptığı araştırmasında; öğretmen özerkliğini kısıtlayan ana nedenlerin çalışma planları ve okul yönetimi tarafından yapılan sıkı denetim ve teftiş olduğunu, mevcut sistemin (merkezi eğitim sisteminin) öğretmen özerkliğini kısıtladığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Hong ve Youngs (2014), ortaokul öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada; 2009 yılında Güney Kore'deki okullara ve öğretmenlere daha fazla özerklik vermeyi amaçlayan yeni ulusal müfredatın araştırmaya katılan öğretmenler tarafından olumlu olarak görülmediği ve okul müfredatını çeşitlendireceğine inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla yetkili kurumlar tarafından eğitim programları oluşturulurken eğitimin tüm paydaşlarından görüş alınmasının öğretmen özerkliği açısından uygun

olacağı ifade edilebilir. Türkiye'de merkezi bir eğitim sistemi uygulanmasına rağmen öğretmenlerin öğretim programını öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenleyebilmesinde özerk davranışlar sergilemesinin dikkat çekici bir durum olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin inisiyatif alarak, risklere rağmen sorumluluk almaktan kaçınmadıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki iletişimlerinde de, yüksek düzeye yakın özerklik davranışlar sergilediği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki iletişim özerkliğinde en çok "Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim" maddesini belirtmişlerdir. Bu durumda; okul müdürlerinin yüksek oranda zorlayıcı güç kullanmalarına rağmen öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği ve uyum içerisinde çalıştıkları, birbirlerine güvendikleri ve mesleklerini profesyonel olarak gördükleri söylenebilir. Garvin (2007), ortaokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında; öğretmenlerin bulundukları okulun kültürel özelliklerine bakılmaksızın, kendilerini yüksek düzeyde özerkliğe sahip olarak algıladıkları, meslektaşlarıyla ve okul yönetimiyle işbirliği içerisinde çalıştıkları ve yüksek düzeyde mesleki iletişim özerklik davranışlarında bulundukları sonucuna ulaşmıştır. Mesleki iletişim özerkliği yüksek olan öğretmenlerin okulun tüm paydaşlarıyla işbirliği içerisinde çalıştığı ve öğrenci başarısını arttırdığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenler özerklik ölçeğinin boyutlarında en az mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilemektedir. Bu durum alanyazındaki diğer araştırmalar ile örtüşmektedir. Archbald ve Porter (1994, s. 21) tarafından eğitim sistemleri merkeziyetçi olan ülkelerde, yapılan düzenlemelerin öğretmen özerkliğini zayıflattığı ifade edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olarak katılacakları eğitimlerin konusunu, zamanını ve süresini belirlemede özerklik davranışlar sergileyemedikleri ifade edilebilir. Friedman (1999, s. 59), yaptığı araştırmada; insan kaynakları gelişiminin öğretmen özerklik duygusuyla doğrudan ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benson (2010, s. 268), ortaokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmada; öğretmenler için düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlayabileceği ancak bunun da devlet okullarında sınırlı bir etkisi olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanmasının yanı sıra seçenekler sunulması, karar verme yetkisinin öğretmenlere bırakılması mesleki gelişim özerklik davranışlar sergilemesini artıracaktır. OECD (2020, s. 51) tarafından yayınlanan raporda

Türkiye'deki öğretmenlerin katıldığı sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok öğretim programı bilgisi ve öğrenci ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun merkezi eğitim sistemi uygulamasının bir sonucu olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişim özerklik davranışlarının artırılmasına yönelik, okul müdürlerinin öğretmenleri akademik ve mesleki olarak güçlendirmeleri gerektiği ifade edilebilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamakta, sorumluluk almalarını teşvik etmekte, planlamalarını kolaylaştırmakta ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Sweetland ve Hoy, 2000, s. 724).

Eğitimin niteliği ve okulların hedeflerine ulaşabilmesi açısından öğretmenlerin özerklik davranışlarının yüksek olması önemlidir. Ancak Türk Eğitim Sistemi merkezi bir yapıya sahip olduğundan öğretmenlere çok az özerklik sağlanmaktadır (OECD, 2013a, s. 131). OECD'nin yaptığı araştırmaya göre; OECD ülkeleri arasında Türkiye öğretmenlere en az özerkliğin sağlandığı ülkeler arasında yer almaktadır (OECD, 2013a, s. 131-132). Türkiye OECD ülkeleri arasında ders içeriğinin belirlenmesi ve ders kitaplarının seçiminde özerk olmayan ülkeler arasında sondan ikinci sırada yer almaktadır (OECD, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin ve okulların ders seçimi, ders kitapları ve ders içeriğinin belirlenmesinde söz hakkı olmadığı söylenebilir. Türkiye'de mevzuat öğretmenlere özerklik alanı tanımamaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin yüksek düzeyde özerk davranışlar sergilemesi dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin mevzuattaki kısıtlamalara rağmen, öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim almaları için inisiyatif ve risk aldıklarını göstermektedir.

TALIS'ten elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde etkisi olan mesleki gelişim faaliyetlerinin okullarda gerçekleşen ve öğretmenlerin işbirlikçi gruplarda çalışmasına izin veren etkinlikler olduğunu göstermektedir (Schleicher, 2018, s. 88). Dolayısıyla yüksek düzeyde işbirliği ve öğretimsel liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin yüksek olacağı söylenebilir. Özerklik davranışları yüksek olan öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerine daha fazla katıldıklarını, bu faaliyetlerin özerklik davranışları üzerinde büyük etkisi olduğunu ve işbirlikçi kültürü daha fazla benimsediklerini ifade etmişlerdir (Schleicher, 2018, s. 88). Bu durum, mesleki gelişim faaliyetleri ile özerklik arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ifade edebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri özerklik davranışlarını artırmakta, özerklik davranışları ise mesleki gelişim faaliyetlerini

artırmaktadır. Diğer taraftan işbirlikçi kültürü pratiğe dönüştürmek kolay olmayabilir. Öğretmenler, birlikte çalışmanın okulun hedeflerine ulaşma ve öğrenci başarısı açısından önemli olduğunu söyleyebilir. Ancak bunu uygulamada isteksiz olabilirler. Çünkü değişim görece kısıtlı ve süresi sınırlıysa, öğretmenler bireyselliğin koruyucu kalkanı mesleki özerkliğin arkasına sığınabilir ve baskı azalana veya ortadan kalkana kadar değişime direnebilirler (Hargreaves, 1994, s. 425). Bu kapsamda okul müdürlerinin öğretmenleri alınan kararlara dahil etmesi; okul müdürleri ve öğretmenler arasında güçlü bir iletişim ve etkili bir güçlendirme duygusu yaratabilir (Schleicher, 2018, s. 219). Bu durum okul müdürleri ve öğretmenler arasında işbirliğini ve öğretmenlerin özerklik davranışlar sergilemesini artırabilir. Çünkü öğretmenlerin özerklik davranışları, onları baskı altında tutmayan ve değişime önem veren okul müdürleri tarafından artırılabilir (Yazıcı ve Akyol, 2017, s. 202).

Özerklik davranışları yüksek olan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kendilerini daha az stres altında hissettikleri ve nitelikli öğretimi gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Okul müdürlerinin baskısını hissetmeyen öğretmenler kendilerini güçlendirilmiş ve profesyonel olarak görebilirler. Pearson ve Moomaw (2005, s. 48), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmada; öğretmenlere program özerkliği verildiğinde kaygılarının azaldığı ve genel özerklik davranışlarının yükseldiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Cemaloğlu (2020), alanyazında yapılan araştırmalara göre öğretmen özerkliğinin yetki verilerek desteklendiği ülkelerde akademik başarının arttığını ifade etmiştir. Dolayısıyla okul müdürleri tarafından öğretmenlerin alanlarında profesyonel olarak görülmesi ve güçlendirilmesi özerklik davranışlarını artırabilir ve okulun hedeflerine ulaşılması sağlanabilir.

Araştırmanın dördüncü amacı, öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyet, okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Öğretmenlerin özerklik davranışları, okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta; cinsiyet, okul kademesi ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları okul türü değişkenine göre mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre mesleki gelişim ve mesleki iletişimde daha çok özerklik davranışları sergilemektedirler. Alanyazında bu sonuca benzer araştırmalar bulunmaktadır. Çolak ve Altınkurt (2017), okul öncesi, ilkokul,

ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle yaptıkları arıştırmada da öğretmenlerin okul türü değişkenine göre öğretim programı ve mesleki iletişim özerkliği boyutlarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye'de Devlet okullarında, etkililiği tartışmalı olsa da, kurumsal düzeyde hizmetiçi eğitim sistemi yer almaktadır. Ayrıca yine devlet okullarında 657 sayılı devlet memurları kanununda lisansüstü eğitime katılma ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün 19.11.2019 tarih ve 22916715 sayılı yönergesinde öğretmenlere bilimsel toplantılara katılım hakkı tanınmaktadır. Özel okul öğretmenlerine göre görece iş güvencesi olan devlet okulu öğretmenleri bu haklarını özel okul öğretmenlerine göre daha rahat kullanabilmektedirler. Yine görece iş güvencesi meslektaşlar arası işbirliğini desteklemektedir. Ancak Türkiye'deki birçok özel okulun kurumsal bir yapısı yoktur. Çoğu dersanelerden dönüştürülmüş bu okullarda, öğretmenler güvencesiz, rekabete dayalı bir ortamda görev yapmaktadır. Ayrıca; Türkiye'de devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görece özel okullarda çalışan öğretmere göre iş güvencesi bulunmaktadır. Bu durum devlet okullarında öğretmenler arası rekabetten çok işbirliğini desteklemektedir. Dolayısıyla devlet okulu öğretmenleri mesleki iletişim konusunda daha özerk hareket edebilmektedirler. Ancak özel okullarda, görev yapan öğretmenler işlerini kaybetme endişesi nedeniyle rekabete dayalı bir iş ortamı oluşmakta bu durum mesleki iletişimi olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmanın dikkat çeken diğer bulgusu öğretmenler ister devlet okulu ister özel okullarda görev yapsınlar öğretme sürecinde yüksek düzeyde özerklik davranışlar sergilemektedirler. Çolak (2016), okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenleri ile yaptığı aratışmada da benzer sonuca ulaşmıştır.

Öğretmenlerin özerklik davranışları mesleki iletişim özerkliği boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Branş öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerinden mesleki iletişimde daha fazla özerklik davranışlar sergilemektedirler. Branş öğretmenlerinin en fazla mesleki iletişim özerkliği davranışları sergilemesinin nedeni öğrencileri merkezi yapılan sınavlara hazırlamak amacıyla öğretmenlerin meslektaşları ve velilerle daha fazla iletişim halinde olması ve eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak daha sık görüş alışverişinde bulunmaları olabilir. Alanyazında benzer araştırmalar bulunmaktadır. Yazıcı ve Akyol (2017), yaptığı araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarının mesleki iletişim özerkliği boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca

Çolak (2016), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışlarının branş değişkenine göre; öğretme süreci, öğretim programı ve genel özerklik davranışlarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Üzüm (2014), sınıf öğretmenleriyle; Şakar (2013), İngilizce öğretmenleriyle; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle; yaptığı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışlarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin özerklik davranışları sergilemesinde önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin özerklik davranışları okul kademesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre tüm okul kademelerinde: ilkokul, ortaokul, lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin özerklik düzeyleri yüksektir. Dolayısıyla okul kademesi, öğretmenlerin özerklik davranışlarında anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çolak (2016), okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yaptığı araştırmada; Yazıcı ve Akyol (2017), ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada da öğretim süreci özerkliği boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak mesleki iletişim özerkliği boyutuna ilişkin ortalamalara göre en fazla 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenler; en az 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ve 9 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler özerklik davranışı sergilemektedirler. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında okulu, okul yönetimini, öğretmenleri, velileri ve okul çevresini yeni tanımaları mesleki iletişim özerkliği davranışlarının az olmasının nedeni olabilir. Öğretmenler deneyim kazandıkça mesleki iletişim özerkliği davranışlarının yüksek olması beklenmektedir. Bu durumun nedenlerinin ayrıntılı olarak araştırılması gerekmektedir. Ancak uzun yıllar eğitimin içinde olan bu öğretmenlerin, deneyimlerine değer vermek ve bu deneyimleri paylaşmak için onları desteklemek konusunda özellikle okul müdürlerine önemli görevler düştüğü söylenebilir. Öğretmenlerin genel özerklik davranışları kıdem açısından birbirine yakındır. Üzüm (2014), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdem değişkenine göre özerklik davranışlarında anlamlı bir farklılık

olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yazıcı ve Akyol (2017), araştırmalarında kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin, kıdemi 20 yılın üzerinde olan öğretmenlerden daha az özerklik davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın son amacı okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerin özerklik davranışları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Okul müdürlerinin kullandığı güç türlerinin tüm boyutları ile öğretme süreci özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Güç türleri boyutları, öğretme süreci özerkliğinin %12'sini açıklamaktadır. Öğretme süreci özerkliği ile ödül gücü arasında pozitif orta düzeyde; yasal güç, uzmanlık gücü ve karizma gücü arasında pozitif ve düşük düzeyde; zorlayıcı güç arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Ödül gücü ve yasal güç, öğretme süreci özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile öğretim programı özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Güç türleri boyutları öğretim programı özerkliğinin %11'ini açıklamaktadır. Öğretim programı özerkliği ile yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizma gücü arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki vardır. Yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile mesleki gelişim özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Güç türleri boyutları mesleki gelişim özerkliğinin %12'sini açıklamaktadır. Mesleki gelişim özerkliği ile ödül gücü ve karizma gücü arasında pozitif ve orta düzeyde; yasal güç ve uzmanlık gücü arasında pozitif ve düşük düzeyde; zorlayıcı güç arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki vardır. Ödül gücü ve karizma gücü mesleki gelişim özerkliğinin anlamlı yordayıcılarıdır.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile mesleki iletişim özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Güç türleri boyutları mesleki iletişim özerkliğinin %17'sini açıklamaktadır. Mesleki iletişim özerkliği ile ödül gücü, karizma gücü ve uzmanlık gücü arasında pozitif ve orta düzeyde; yasal güç arasında pozitif ve düşük düzeyde; zorlayıcı güç arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki vardır. Ödül gücü mesleki iletişim özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile öğretmenlerin genel özerklik davranışları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güç türleri boyutları öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının %18'ini açıklamaktadır.

Öğretmenlerin genel özerklik davranışları ile ödül gücü, karizma gücü ve uzmanlık gücü arasında pozitif ve orta düzeyde; yasal güç arasında pozitif ve düşük düzeyde; zorlayıcı güç arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki vardır. Ödül gücü, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır.

Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca okul müdürlerinin kullandığı güç türleri tüm boyutları ile öğretmenlerin genel özerklik davranışları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; yasal güç öğretmenlerin öğretme süreci özerkliği ve öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır. Ödül gücü ise öğretmenlerin öğretme süreci, öğretim programı, mesleki gelişim, mesleki iletişim ve genel özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcısıdır. Bu kapsamda okul müdürleri öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşması ve öğrenci başarısına yönelik yaptıkları etkinlikleri ve girişimlerini desteklemeli ve bu yönde onları cesaretlendirip teşvik etmelidir. Okul müdürleri sorumluluk alarak özerk davranan öğretmenlerin elde ettikleri başarıları ödüllendirmeli, başarısız olmaları durumunda sorumluluklarına ortak olmalıdırlar. Böylelikle öğretmenlerin risk almaktan uzak durmalarını engelleyebilir ve beklenen liderlik rolleri üstlenmelerini sağlayabilirler.

Bustingorry (2008, s. 407), eğitim sürecinin dönüşümünün okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte çalışmasıyla mümkün olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Öztürk (2015, s. 32), destekleyici yöneticilerin olduğu okullarda öğretmenlerin öğretimde daha fazla özerk hareket edebileceklerini ifade etmiştir. Ayral vd. (2014, s. 213), yaptığı araştırmada öğretmen özerkliğinin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyen önemli bir etmen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu kapsamda okul yönetimi tarafından öğretmenlerin özerkliklerini arttırıcı davranışlar sergilenmesi, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve seçiminde yetki verilmesi öğretmen özerkliğini artırabileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla özerklikleri yüksek öğretmenlerin okul yönetimiyle işbirliği içerisinde çalışacağı ve öğrenci başarısını arttıracağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin kullandığı zorlayıcı güç, öğretim programı özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır. Karizma gücü ise öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinin anlamlı yordayıcısıdır. Bu bulgulara göre okul müdürlerinin zorlayıcı güçlerini baskı aracı olarak kullanmaları, öğretmenlerin öğretim programı özerkliğini azaltabileceği, karizma gücünü kullanmalarında ise mesleki

gelişim özerkliği davranışlarının yüksek olabileceği ifade edilebilir. Ayrıca Hargreaves (1994, s. 426), baskı altında olan öğretmenlerin yalnız çalışmayı tercih edebileceklerini ve işbirliği yapmaktan uzaklaşacaklarını ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğretim programına yönelik olarak sorumluluk almalarını ve özerk davranışlar sergilemelerini engelleyebilir. Karizma gücünü kullanan okul yöneticisi ile öğretmenin liderlikle ilgili beklentileri ne kadar örtüşürse işe karşı tutumları da o kadar olumlu olmaktadır (Bursalıoğlu, 2015, s. 40). Bu bağlamda karizmatik güce sahip okul yöneticileri lider olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilir ve öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda özerk davranışlarda bulunmalarını sağlayabilir.

Araştırmada öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik davranışları sergilediği bulunmuştur. OECD ülkeleri içerisinde Türkiye okullara ve öğretmenlere en az özerkliğin sağlandığı ülkeler arasında yer almaktadır (OECD, 2013a, s. 131, 132). Türkiye (%30) okul ve öğretmen özerkliği düzeyinde OECD ülkeleri ortalamasının (%73) çok altında yer almaktadır (OECD, 2020; Schleicher, 2018). Buna karşın öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesi dikkat çekicidir. Aynı şekilde okul müdürleri mevzuattaki kısıtlamalara rağmen öğretmen özerkliğini destekleyici güç tercihinde bulunmaktadır. Bu durum çalışmanın İzmir'de yapılmasından kaynaklanabilir. İzmir'in Türkiye'nin batısında yer alması, Avrupa normlarına uygun özellikler göstermesi, nüfus eğitim düzeyinin yüksek olan iller arasında yer alması, yükseköğretim (ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora) mezunu sayısının nüfus oranının (%21.39) Türkiye ortalamasının üzerinde olması ve ilk üç il arasında yer alması (TÜİK, 2018), eğitim niteliğinin yüksek olduğu iller arasında yer alması, hem devlet hem de özel okulların niteliğinin görece yüksek olmasının bu sonuçlarında etkili olabileceği ifade edilebilir. Ayrıca İzmir'in Gayri Safi Yurt İçi Hasılası Türkiye'de iller arasında 3'üncü sırada, kişi başına düşen gelir sıralamasında 6'ncı sırada (Akgüngör, Kumral ve Çelik, 2017) olması araştırmanın sonuçlarını dolaylı olarak etkilemiş olabilir.

Okul müdürlerine ve öğretmenlere tanınan özerklik OECD ülkelerine kıyasla Türkiye'de oldukça sınırlıdır (OECD, 2016, s. 114). Türkiye'de aşırı merkeziyetçi bir eğitim sistemi olduğundan yasalar ve düzenlemelerle öğretmenlerin özerk hareket alanları kısıtlanmış (Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam, 2018, s. 90), okulların karşılaştığı zorluklara çözüm geliştirme kapasiteleri sınırlandırılmıştır (OECD, 2013a, s. 15). Örneğin Türkiye'de öğretim programları merkezi olarak belirlenmekte ve tüm okullarda aynı şekilde uygulanmaktadır. Öğretmenlere kendi ders kitaplarını seçmeleri,

ders içeriğini oluşturmaları ve değerlendirme süreci gibi konularında özerklik sağlanmamaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özerkliklerinin hesap verebilirlikleri de olacak şekilde yapılacak yasal düzenlemelerle artırılması gerektiği söylenebilir. Öğretmenler, okulun hedeflerine ulaşmasında en önemli etmenlerden biridir. Öğrencileri yönlendiren onların hayatında en önemli yere sahip olan bireylerdir. Bu kapsamda okulun hedeflerine ulaşması ve öğrencilerin başarılı olması için öğretmenlere yüksek özerklik verilmesi gerektiği söylenebilir. Yüksek özerkliğe sahip öğretmenlerin motivasyonlarının fazla olacağı, görevlerini azim ve istekle yerine getirecekleri, kendilerini profesyonel görerek okulun hedeflerine ulaşılması ve öğrenci başarısının artırılması için özerk davranışlarda bulunacağı beklenebilir.

Alanyazında öğretmenlere hangi konularda ne kadar özerklik verileceği tartışılan en önemli konulardan biridir. Özerkliğin sınırsız özgürlük olmadığı ifade edilebilir. Benson (2008, s. 17), bu durumu bireysel yaşamın bir özelliği olarak, özerklik düşüncesinin anlamlı bir özgürlük anlayışı üzerine kurulmasını ifade etmiştir. Little (1995), başarılı öğretmenlerin her zaman özerk olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla yeni yönetim anlayışı çerçevesinde; nitelikli bir öğretimin gerçekleşebilmesi için öğretmenlere, okulu, öğrencileri, öğretim yöntem ve tekniklerini, mesleki gelişimlerini kısaca öğretimi doğrudan ilgilendiren konularda özerklik verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Öğretmenler, merkezi sistem tarafından belirlenmiş bir öğretim programını uygularken ders ve konu içeriklerini mesleki yeterlilikleri ve öğrenci gereksinimleri doğrultusunda belirleyebilme özgürlüğüne sahip olabilmelidir. Öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ve zaman kullanımını öğrenci gereksinimleri doğrultusunda kullanabilme ve kendi derslerinin kitaplarını seçebilme özgürlüğüne sahip olabilmelidir. Ayrıca öğretmenlere mesleki gelişimlerini yapabilmek için mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimlerinin konusunu, yerini ve zamanını belirleyebilme özgürlüğü verilmeli, diğer taraftan yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve velilerle özgürce iletişim kurabilmelerine yönelik gerekli özgürlük sağlanmalıdır. Ancak yalnızca otoritelerce verilen yetki öğretmenlerin özerklik davranışlar sergilemesinde yeterli olmayabilir. Okul yöneticileri öğretmenlerin özerklik davranışlarda bulunmaları için uygun güç türlerini kullanmalı, öğretmenleri bu konuda teşvik etmeli ve cesaretlendirmelidirler.

Özetle araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin yasal mevzuata rağmen önemli düzeyde

özerklik davranışlarda bulunduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin özerk davranışlarda bulunmak istedikleri söylenebilir. Yapılacak düzenlemelerle öğretmenlerin özerklikleri yapısal olarak da desteklenmelidir. Ancak araştırmanın birçok yerinde de bahsedildiği gibi özerklik sınırsız bir özgürlük anlamına gelmemektedir. Öğretmenlere okulu, öğrencileri ve eğitim-öğretimi ilgilendiren konularda karar verme gücü, yetkisi ve özgürlüğü verilmelidir. Diğer taraftan öğretmenlere öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programlarını oluşturabilme, ders kitaplarını seçebilme; hizmetiçi eğitimlerinin konusunu, yerini ve zamanını belirleyebilme; okulun paydaşlarıyla iletişimlerini sürdürebilme özgürlüğü verilmelidir. Ayrıca okul müdürleri güçlerini öğretmenlerin özerklik davranışlarını destekleyici olarak kullanmalıdırlar.

Araştırmacılar için şu öneriler getirilebilir:

1. Bu araştırma İzmir ilindeki görevli öğretmenlerden alınan verilerle yürütülmüştür. Yukarıdaki paragraflarda da değinildiği gibi İzmir ili, sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımından Türkiye'deki birçok ilden farklı özellikler göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin farklı bölgelerinde okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki araştırılıp, mevcut araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.
2. Alanyazındaki okul yöneticilerinin güç tercihlerine ilişkin araştırmaların çok büyük bölümü, bu güç kullanımının öğretmenlerin çeşitli örgütsel davranışlarına etkisine ilişkindir. Yöneticilerin güç kullanımının öğrenciler ve veliler üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmaların desenlenmesi önerilebilir.
3. Milli Eğitim Müdürlerinin kullandığı güç türleri ile okul müdürleri ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişki araştırılabilir. Her üç değişken arasındaki ilişki ayrıntılı olarak incelenebilir.
4. Alanyazında okul müdürlerinin güç tercihleri ve öğretmenlerin özerklik davranışlarının örneklem farklılığına bağlı olarak demografik değişkenlere göre değiştiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu konularda yapılacak bir meta analiz çalışması elde edilen bulguların genellenmesine katkı sağlayabilir.
5. Araştırmadaki dikkat çekici bulgulardan biri, meslek lisesi öğretmenlerinin özerklik düzeylerinin görece düşüklüğü ve zorlayıcı güce daha çok maruz kalmalarıdır. Araştırmada bu durum, okullar arası yapısal farklılıklar üzerinden yorumlanmıştır. Ancak bu konuyu derinlemesine inceleyen çalışmalara

gereksinim vardır. Özellikle görüşme ve gözlem gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı bir çalışma ile bu durumun nedenleri ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

Akgüngör, S., Kumral, N. ve Çelik, N. (2017). *Ekonomik ve demografik göstergelerle İzmir.* https://www.egiad.org.tr/wp-content/uploads/arastirma-raporlari/ekonomik-demografik-gostergelerle-izmir.pdf adresinden 04.01.2021 tarihinde alınmıştır.

Altınkurt Y. ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(4), 1-17.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012a). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1833-1852.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012b). Relationship between the school administrators' power sources and teachers' organizational trust levels in Turkey. *Journal of Management Development, 31*(1), 58-70.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012c). Being a female school administrator in Turkey: Views of teachers and administrators. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4*(4), 2227-2238.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2021). Yönetim biçimleri ve yönetsel güç. K. Yılmaz ve K. Demir (Ed.). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Uygulama* içinde (s. 39-66). Ankara: Pegem Akademi.

Altınkurt, Y., Türkkaş-Anasız, B. ve Ekinci, C. E. (2016). The relationships between structural and psychological empowement of teachers and their organizational citizenship behaviors. *Education and Science,41*(187) 79-96.

Altınkurt, Y., Yılmaz , K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 3*(1), 25-52.

Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, *33*(3), 357-373.

Aoki, N. (2000) Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom and responsibility. *Paper Presented at 2000 Hong Kong University of Science and Technology Language Centre Conference*. University of Honk Kong, Honk Kong.

Archbald, D. ve Porter, A. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 16*(1), 21-39.

Arslan, A. (2003). Eşitsizliğin teorik temelleri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 115-135.

Arslantaş, H. İ. ve Dayanan Uğur, İ. (2018). Öğretmen algılarına göre yöneticilerin sahip oldukları örgütsel güç kaynakları düzeyi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11, 46-63.

Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslanargun, E. (2013). Örgütlerde sosyal güç. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 175-198). Ankara: Pegem Akademi.

Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Atwater, L. E. ve Yammarino, F. J. (1996). Bases of power in relation to leader behavior: A field investigation. *Journal of Business and Psychology, 11*(1), 3-22.

Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi.

Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S.,... Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research, 4*(1), 207-218.

Bağcı, Z. (2009). *Örgütlerde çalışanların algıladıkları güç kaynaklarının örgüte bağlılıkları üzerine etkisi: Bir araştırma* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri.* Ankara: Nobel.

Bayrak, C., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *Anthropologist, 17*(1), 81-91.

Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 6*(1), 23-42

Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki.

Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, *4*(13), 1-13.

Benson, P. (2000) Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (p.111-117). London: Longman.

Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching, 40*(1), 21-40.

Benson, P. (2008). Teachers' and learners' perspectives on autonomy. T. Lamb and H. Reinders (Eds.), *In learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (p. 15-32). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research, 14*(3), 259–275.

Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life.* New York: John Wiley.

Blömeke, S. ve Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*(4), 1029-1048.

Boonstra, J. J. ve Bennebroek Gravenhorst, K. M. (2010). Power dynamics and organizational change: A comparison of perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology, (7)*2, 97-120.

Buchanan, D. A. ve Huczynski, A. A. (2017). *Organizational behaviour*. London: Pearson.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem Akademi.

Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi.

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

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

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

Cemaloğlu, N. (2020). *Öğretmen özerkliği.* https://www.ajanskamu.net/ogretmen-

ozerkligi-makale,3341.html adresinden 10.09.2020 tarihinde alındı.

Clegg, S., Courpasson, D. ve Phillips, N. (2006). *Power and organizations*. CA: Sage.

Crawford, J. (2001). Teacher autonomy and accountability in charter schools. *Education and Urban Society, 33*(2), 186-200.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

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

Çolak, İ., Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 189-208.

Daft, R. L. (2007). *Management*. South Western: Cengage Learning.

Daft, R. L. (2008). *Organization theory and design.* New York: West.

Elangovan, A. R. ve Xie, J. L. (2000). Effects of perceived power of supervisor on subordinate work attitudes. *Leadership ve Organization Development Journal, 21*(6), 319-328.

Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 162.*

Erdoğan, B. (1997). Örgütsel güç ve politika. *Yönetim, 8*(26), 21-31.

Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe policies and measures.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf adresinden 15.01.2019 tarihinde alındı.

Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf adresinden 03.05.2020 tarihinde alındı.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies, 56*(1), 20-38.

French, J. R. P. ve Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright ve A. Zander (Eds.), *Studies in social power* (pp. 150-67). Ann Arbor, MI: University of Michigan.

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

Gabriel, R., Peiria-Day, J., and Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their

own development. *Kappan, 92*(8), 37-41.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3255863).

Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (Çev. H. Özel ve C. Güzel). Ankara: Ayraç.

Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2016). *Sosyoloji*. (Çev. H. Özel ve C. Güzel). İstanbul: Kırmızı.

Griffin, R. W. ve Moorhead, G. (2012). *Organizational behavior*. Mason, OH: South-Western.

Güven, S., Kulbak, H. ve Burunsuzoğlu, E. N. (2018). Okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerine ve örgütsel sessizliğe ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 5*(17), 241-252.

Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of Professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education, 10*(4), 423-438.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (Second Edition). Thousand Oaks, California: Sage.

Hong, W. P. ve Youngs, P. (2014). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education,36*(1), 20-33.

Hoy, K. W. ve Miskel, G. C. (2015). *Educational administration.* Turan, S. (2015). *Eğitim yönetimi.* Ankara: Nobel.

Iliman-Püsküllüoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin yapısal güçlendirme ölçeği: Geçerlik ve günverlik çalışması. *Üniversitepark Bülten, 6*(1), 118-132.

Ingersoll, R. M. (1994). Organizational control in secondary schools. *Harvard Educational Review*, *64*(2), 150-173.

Ingersoll, R. M. (1997). *The status of teaching as a profession: 1990-1991 (NCE 97-104).* Washington, DC: U.S. Department of Education.

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

Karaman, A. (1999). *Profesyonel yöneticilerde güç yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin*

örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Katzh, D. ve Kahn, L. K. (1966). *The social psychology of organisations.* New York: John Wiley Sons.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 51-64.

Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 9*(18), 78-98.

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

Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lamb, T. and Reinders, H. (Eds.). (2008). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and response* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.

Larson, M. S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis.* Berkeley: University of California Press.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-182.

Little, D. (2000, September). We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. *Newsletter of the IATEFL PL Autonomous Learning SIG 4.* University of Helsinki Language Centre, Hensinki.

MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession.* Brussels: Education International Research Institute.

Mattingly, J. W. (2007). *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars* (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisville, Louisville, Kentucky.

MEB (2019). *Bilimsel toplantılara katılım yönergesi.* http://oygm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligina-bagli-kurumlarda-gorev-yapan-personelin-bilimsel toplantilara-katilim-yonergesi/icerik/766 adresinden 09.01.2021 tarihinde alınmıştır.

Michelson, B. J. (2003). Leadership and power base development: Using power effectively to manage diversity and job-related interdependence in complex organizations. In R. I. Lester ve A. Glenn (Eds.), *AU-24 concepts of air force leadership* (pp. 193-199). Alabama: Air University Press.

Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations.* Englawood Cliffs: Prentice Hall.

Munduate, L. ve Gravenhorst, K. M. B. (2003). Power Dynamics and organisational change: An introduction. *Applied Psychology: An International Review, 52*(1), 1-13.

Mustafa, M. ve Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development, 28*, 81-88.

O'Hara, D. P. (2006). *Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how do principals determine who deserves it?* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. AAI3227718).

OECD (2013a). *Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye.* http://abdigm.meb.gov.tr /projeler/ois/egitim/025.pdf adresinden 01.05.2020 tarihinde alınmıştır.

OECD (2013b). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/ 10.1787/9789264201156-en. Adresinden 01.05.2020 tarihinde alınmıştır.

OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en adresinden 16.11.2020 tarihinde alınmıştır.

OECD (2020). *A Teachers' guide to TALIS 2018: Volume II* http://www.oecd.org /education/talis/ adresinden 02.05.2020 tarihinde alınmıştır.

Oğuz, A. (2013). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Scinces, (10)*1, 1273-1297

Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algılar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3*(2), 25-39.

Özdil Sağ, G. (2010). *Eskişehir ili ilköğretim okulları kadın okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre sergiledikleri liderlik davranışları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.

Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Pallant, J. (2003). *SPSS survival manual.* Buckingham-Philadelphia: Open University.

Parker, G. (2015). Teacher's autonomy. *Research in Education, 93,* 19-33.

Pearson, L. C. ve Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research, 86*(3), 172-177.

Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 38-54.

Peiro, J. M. ve Melia, J. L. (2003). Formal and informal interpersonal power in organisations: Testing a bifactorial model of power in role sets. *Applied Sociology: An International Review, 52*(1), 14-35.

Pfeffer, J. (1987). Understanding the role of power in decision making. In J.M. Shafritz ve J.S. Ott (Eds.), *Classics of organisation theory* (pp. 309-334). California: The Dorsey.

Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations.* Boston: Harvard Business School.

Pitt, A. (2010). On having one's chance: Autonomy as educations's limit. *Educational Theory 60*(1), 1-18.

Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Rahim, M. A., Khan, A. A. ve Udin, S. J. (1994). Leader power and subordinates' orgnanizational committment and effectivenes: Test of theory in a developing country. *The International Executive, 36*(3), 327-341.

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

Raven, B. H. (1992). The bases of power: Origins and recent development. *Annual Meeting of the American Psychology Association*, 14-18 August, Los Angeles,

USA.

Robbins, S. P. ve Langton, N. (2004). *Fundemantals of organizational behaviour*. Toronto: Pearson.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., and Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761-774.

Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. and Osborn, R. N. (2002). *Organizational behaviour*. Phoenix: John Willey & Sons Inc.

Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education.* Paris: OECD Publishing.

Scott, W. R. (2001). *Insttitutions and organizations*. Uppar Saddle River NJ: Prentice Hall.

Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Maryland, College Park.

Spence, O. L. R. (2016). *Teacher's cultural competence and students' perception of the social classroom climate in culturally different middle school clasrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Andrews University, Andrews.

Strong, L. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers* (Doctoral Dissertation). Theses and Dissertations. Paper 1092.

Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools. *Educational Administration Quarterly, 36,* 703-729.

Şakar, S. A. (2013). *English teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools:* The case of Sakarya (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

TEDMEM (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler.* (TEDMEM analizi dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(60), 657-674.

TÜİK (2018). *Türkiye'de illere göre eğitim durumu.* https://bluesyemre.com/

2019/09/04/turkiyede-illere-gore-egitim-durumu-2018-tuik-verileri/ adresinden 09.01.2021 tarihinde alınmıştır.

Uğurlu, C. T., Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(56), 98-119.

Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Yayınlanmamış Doktara Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 79-94.

Vatansever, S. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Wallace, A. R. ve Wolf, A. (2015) *Çağdaş sosyoloji kuramları.* (Çev. L. Elburuz ve M. R. Ayas). Ankara: Doğubatı.

Warren, D. I. (1968). Power, visibility, and conformity in formal organizations. *American Sociological Review, 33*(6), 951-970.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development, 6*(1), 47-62.

Weber, M. (2005). *Bürokrasi ve otorite*. (Çev. B. Akın). Ankara: Adres.

Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum.* (Çev. L. Boyacı). İstanbul: Yarın.

Wermke, W. ve Höstfalt, G. (2014). Contextualizing teacher autonomy in time and space: A model for comparing various forms of governing the teaching profession. *J. Curriculum Studies, 46*(1), 58-80.

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. *İkala, 1 2*(18), 245-275.

Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 1-23.

Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen

özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(4), 189-208

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: *Kuramsal bir bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 33-46.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 385-402.

Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacattepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 659-675.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Eğitim Bilimleri Araştırmları Dergisi, 8*(2), 81-96.

Young, R. (1986). *Personel autonomy: Beyond negative and positive liberty.* London: Croom Helm.

Yukl, G. (2009). Handbook of principles of organizational behavior. E. A. Locke (Eds.), *In use power effectively to influence people* (pp. 349-365). New York: Wiley.

Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

EKLER

Ek 1

Anket Uygulama İzni

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.9101644 08/05/2019
Konu :Efraim KESKİN'in
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b)Efraim KESKİN'in 16/04/2019 tarihli dilekçesi.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Efraim KESKİN'in: "Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki" konulu makale/araştırma çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Konak, Bornova, Buca, Karşıyaka, Menderes, Balçova, Çiğli, Gaziemir, Narlıdere, Güzelbahçe, Bayraklı , Karabağlar ilçelerine bağlı okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının,yukarıda adı geçen ilçelerin okullarında 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞİ
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu
2-Anket Formları

OLUR
08/05/2019
Nihat KAYNAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: stratiji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 (___) ___ __ __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 0397-2e99-3607-8a9d-8385 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Efraim KESKİN
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Konak, Bornova,Buca,Karşıyaka,Menderes,Balçova,Çiğli,Gaziemir Narlıdere,Güzelbahçe,Bayraklı,Karabağlar
Araştırmanın konusu	Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Makale/ Araştırma)
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Makale/ Araştırma)
Veri toplama araçları	Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği,Öğretmen Özerkliği Ölçeği,Bilgilendirilmiş Onam Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2018-2019 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----	**Gerekçesi; ----------**

KOMİSYON

../05/2019

(Başkan)	Üye	Üye	Üye	Üye	Üye
Beyhan GÖKDEMİR	Nurdan MARAL	Selahattin ANIK	Özlem GÖRÜR	Aslı DEMİREL	Yasin KAYIŞ
Şube Müdürü	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen	Öğretmen

Ek 2

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ (ÖÖÖ)

Aşağıda yer alan ifadeler arasında *doğru ya da yanlış yoktur*. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtma derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı (X) işaretleyerek belirtiniz. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. *Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Elde edilen bulgular yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır.*	**1. Hiçbir zaman** **2. Çok nadir** **3. Bazen** **4. Çoğunlukla** **5. Her zaman**

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

Katkılarınız için çok teşekkür ederim

Boyutlar: Öğretme süreci özerkliği: 1, 3, 4, 9, 10, 11
Öğretim programı özerkliği: 2, 5, 6, 7, 8
Mesleki gelişim özerkliği: 12, 13, 14
Mesleki iletişim özerkliği: 15, 16, 17

OKULLARDA ÖRGÜTSEL GÜÇ ÖLÇEĞİ (OÖGÖ)

Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtma derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmasına özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.	Ölçek 1. Hiçbir zaman 2. Çok nadir 3. Bazen 4. Çoğunlukla 5. Her zaman

	Okul Müdürümüz	1	2	3	4	5	
1	Kurallara uyulması konusunda çok titizdir	☐	☐	☐	☐	☐	1
2	Konuşmalarında sık sık mevzuata atıfta bulunur	☐	☐	☐	☐	☐	2
3	Okuldaki işlerin yürütülmesinden yasal olarak sorumlu olduğunu hissettirir	☐	☐	☐	☐	☐	3
4	Yapılan işlerde resmi prosedüre uyulması konusunda hassastır.	☐	☐	☐	☐	☐	4
5	Başarılı çalışanları takdir eder.	☐	☐	☐	☐	☐	5
6	Çalışanları ödüllendirmede adaletli davranır.	☐	☐	☐	☐	☐	6
7	Verilen görevi başarı ile yapan çalışanları kutlar.	☐	☐	☐	☐	☐	7
8	Etkinliklere gönüllü katkı sağlayan çalışanlara ayrıcalıklı davranır.	☐	☐	☐	☐	☐	8
9	Yaratıcı ve okul yararına düşünceleri destekler.	☐	☐	☐	☐	☐	9
10	Başarılı çalışanlarının ödüllendirilmesi için üst makamlara teklifte bulunur.	☐	☐	☐	☐	☐	10
11	Çalışanları ödüllendirmede ayrımcılık ya da kayırmacılık yapmaz.	☐	☐	☐	☐	☐	11
12	Çalışanlara, özellikle eksik yönlerini vurgulayarak uyarılarda bulunur	☐	☐	☐	☐	☐	12
13	Bazı çalışanlara mevzuatı daha katı biçimde uygular	☐	☐	☐	☐	☐	13
14	İsteklerini yerine getirmeyen çalışanlara, 'kimsenin istemediği görevleri' verir	☐	☐	☐	☐	☐	14
15	Öğrenci ve veli şikâyetlerine göre toplantılarda isim belirterek uyarılarda bulunur	☐	☐	☐	☐	☐	15
16	Yapılan işleri beğenmediğinde, mesafeli ve soğuk davranır	☐	☐	☐	☐	☐	16
17	Çalışanların eksikliklerini bilir ve gerektiğinde kullanır	☐	☐	☐	☐	☐	17
18	Ders programı ya da nöbet gibi görevleri bir baskı aracı olarak kullanır	☐	☐	☐	☐	☐	18
19	Okulun müdürünün kendisi olduğunu her fırsatta hissettirir	☐	☐	☐	☐	☐	19
20	Toplantılardaki tavrından dolayı, öğretmenler söz almaktan çekinirler	☐	☐	☐	☐	☐	20
21	Bazı öğretmenlerin dersini sık sık denetler	☐	☐	☐	☐	☐	21
22	Yeterli yönetim deneyimine sahiptir	☐	☐	☐	☐	☐	22
23	Mevzuat konusunda danışılabilecek kadar bilgi sahibidir	☐	☐	☐	☐	☐	23
24	Yönetimle ilgili konular hakkında oldukça bilgilidir	☐	☐	☐	☐	☐	24
25	Özlük hakları ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibidir	☐	☐	☐	☐	☐	25
26	Alanı ile ilgili gelişmeleri takip eder	☐	☐	☐	☐	☐	26
27	Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir	☐	☐	☐	☐	☐	27
28	Yapılması gerekenler konusunda öğretmenleri bilgilendirir	☐	☐	☐	☐	☐	28
29	Alan uzmanlığına önem verir	☐	☐	☐	☐	☐	29
30	Herkesi kolaylıkla ikna edebilir	☐	☐	☐	☐	☐	30
31	Müdürlük ona gerçekten çok yakışıyor	☐	☐	☐	☐	☐	31
32	Etkili bir konuşma yeteneği vardır	☐	☐	☐	☐	☐	32
33	Empati becerisi yüksektir	☐	☐	☐	☐	☐	33
34	Karşısındakine güven verir	☐	☐	☐	☐	☐	34
35	Gerektiğinde cesur kararlar almaktan çekinmez	☐	☐	☐	☐	☐	35
36	Çalışanlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir	☐	☐	☐	☐	☐	36
37	Davranışları ile çalışanlara ilham verir	☐	☐	☐	☐	☐	37

Boyutlar
Yasal Güç: 1, 2, 3, 4
Ödül Gücü: 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Zorlayıcı Güç: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21
Uzmanlık Gücü: 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
Karizma Gücü: 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37