Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi
ULUSLARARASI E-DERGİ
Cilt:8 Sayı:2 Ekim 2018

EBAD-JESR

Journal of Educational Sciences Research
INTERNATIONAL E-JOURNAL
Vol:8 No:2 October 2018

Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki*

Yılmaz İlker YORULMAZ[1], İbrahim ÇOLAK[2] & Aycan ÇİÇEK-SAĞLAM[3]

ÖZET

Bu araştırmada, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise oransız küme örneklemesi tekniği ile belirlenen 325 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Öğretmen Yapısal Güçlendirme Ölçeği, Psikolojik Güçlendirme Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri ve genel özerklik davranışları yüksek düzeydedir. Yapısal güçlendirilme tek başına öğretmenlerin özerklik davranışlarının %47'sini açıklamaktadır. Regresyon analizine psikolojik güçlendirmenin dâhil edilmesi açıklanan varyansa %6 katkı getirmektedir. Yapısal güçlendirmenin özerkliği destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve kararlara katılım boyutları ile psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme ve ilişkisel güçlendirme boyutları öğretmenlerin özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır.

Anahtar Sözcükler: Yapısal güçlendirme, Psikolojik güçlendirme, Öğretmen özerkliği, Öğretmen

DOI Number: http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3

*Bu çalışma 2018 yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nde düzenlenen II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

[1] Arş. Gör. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü - yilkeryorulmaz@gmail.com
[2] Doktora Öğrencisi - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü - ibrhmcolak@gmail.com
[3] Prof. Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü - aycancicek70@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin amaçlarının gerçekleştirebilmesinde insan kaynaklarının niteliğinin önemli bir rolü bulunmaktadır. İnsan kaynaklarından etkili bir şekilde yararlanabilmek için öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi ve öğretmenlere uzmanlık bilgilerini işe koşabilecekleri bir ortam oluşturulması gerekmektedir. İnsan kaynaklarından etkili biçimde yararlanabilmenin yollarından biri de öğretmenlerin kendi kararlarını alabilmelerine olanak sağlanmasıdır. Nitekim insan kaynaklarının niteliğinin görece yüksek olduğu ülkelerin eğitim sistemlerinin etkililiğinde öğretmenlerin özerk hareket edebilmeleri önemli bir yere sahiptir (OECD, 2014, s. 181). Ancak eğitim sistemlerinin öğretim programı, öğrencileri değerlendirme ve yönetsel kararlara katılım gibi alanlarda öğretmenlere sağladığı özerklik düzeyleri ülkeler özelinde farklılıklar göstermektedir. Özellikle öğretmenlere sağlanan özerkliğin görece sınırlı olduğu ülkelerde çeşitli bireysel ve örgütsel etmenlerin öğretmenlerin özerklikleri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen özerkliğine ilişkin erken dönemlerde yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliği kavramı, bireysellik, bağımsızlık ve yalıtılmışlık gibi kavramlarla sıklıkla kullanılmıştır (Lortie, 1975; Street & Licata, 1989). Bu dönemde öğretmen özerkliği, özgürce davranış yetisi olarak ifade edilmiştir (Lundqvist, 1987). Geleneksel anlamda öğretmen özerkliği, farklı sınıflarda birbirinden bağımsız programların uygulanması, ortak zaman çizelgelerine bağımlı olunmaması, yalnız hareket edilmesi ve diğer çalışanlar ile işbirliğine gereksinim duyulmaması olarak algılanmıştır (Westheimer, 2008). Buna karşın, öğretmenler arasındaki işbirliği ve dayanışmanın özerklik bağlamında önem kazanması (Vangrieken, Grosemans, Dochy, & Kyndt, 2017) ve özerkliğe yönelik bakış açısının farklılaşması kavramın da yeniden tanımlanmasını gerekli kılmıştır. Yakın dönemde yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliği ile özgürlüğün birbirinden farklı kavramlar olduğu vurgulanmış (Wermke & Höstfält, 2014) ve öğretmen özerkliği, öğretmenlerin meslektaşları, yöneticileri ve öğrencileri ile işbirliği içinde mesleki yeterliklerine göre karar vermeleri ve kararlarından sorumlu tutulmaları olarak ifade edilmiştir (Ramos, 2006). Görüldüğü üzere öğretmen özerkliği ilk zamanlarda yalnız hareket etme ve bağımsız kararlar verme olarak algılanırken, süreç içerisinde öğretmenlerin işbirliği içerisinde hareket ederek verdiği kararların sorumluluğunu alması olarak algılanmıştır. Bu çerçevede eğitimin etkililiğine ve okul gelişimine katkı sağlamak amacıyla öğretmen özerkliğinin bağımsızlık ve bireysellikten işbirliği ve hesap verebilirliğe doğru evrildiği söylenebilir.

Öğretmen özerkliği, mesleki profesyonellik ile de yakından ilişkilidir (Demirkasımoğlu, 2010; Ingersoll, 2007). Geleneksel tanımından farklı olarak öğretmen özerkliği, şeffaf ve hesap verebilir bir profesyonellik sürecini gerektirmektedir (Helgøy & Homme, 2007). Bu bağlamda öğretmenin, özerklik sürecinde kimlere hesap vermesi gerektiği de sıklıkla tartışılan konulardan biridir. Alanyazında öğretmenlerin davranış ve kararlarından sorumlu tutulmaları ve özerk davranışlarını velilere, okul yöneticilerine ve bakanlıklara karşı hesap verebilir bir çerçevede sergilemeleri gerektiği belirtilmektedir (Helgøy & Homme, 2007; Wilkins, 2011). Bu bakımdan öğretmenlere verilecek özerklik, bilimsel, etik ve pedagojik ilkeler çerçevesinde öğretim programına, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimine, sınıf yönetimine, okul yönetimiyle ile ilgili kararlara ve kişisel mesleki gelişimlerine ilişkin olabilir (Çolak, Altınkurt, & Yılmaz, 2017). Öğretmenlerin özerklik davranışlarının desteklenmesi, bireysel ve örgütsel çıktılara, dolaylı olarak da eğitimin niteliğine katkı sağlayabilir. Alanyazında öğretmenlik mesleğinin uzmanlık mesleği olarak görülmesi ve düzenlenmesi

(Öztürk, 2011), olumlu okul iklimi (Çolak & Altınkurt, 2017), işbirlikçi çalışma ortamı (Garvin, 2007) ve paydaşların destekleyici davranışlar sergilemesi (Wilches, 2007) gibi etmenlerin öğretmen özerkliğine katkı sağladığına ilişkin çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra Gagne ve Deci (2005) araştırmalarında, güdülenme ve psikolojik iyi oluşun özerklik açısından temel psikolojik gereksinimlerden olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Pearson ve Moomaw (2005) öğretmenlerin güçlendirilmelerinin özerklik davranışlarına katkı sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmelerinin özerklik davranışları üzerinde etkili birer değişken olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmelerinin özerklik davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

En genel ifadeyle güçlendirme, "yetkilendirme" ve "güç verme" anlamlarında kullanılmaktadır (Tulloch, 1993). Güçlendirmenin sıklıkla "güç" kavramıyla birlikte anılması, örgüt içindeki gücün aşağı yönde yeniden dağıtılması gerektiğine yönelik inançtan kaynaklanmaktadır (Klidas, van den Berg, & Wilderom, 2007). Bu bakımdan güçlendirme, örgüt içindeki çalışanların kendi gelişim sorumluluklarını alabilecekleri yeterlikler geliştirebildikleri ve sorunlarını kendi başlarına çözebilecekleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Short, Greer, & Melvin, 1994). Benzer bir ifade ile güçlendirme, bireylerin özerk bir biçimde düşünme, davranış sergileme ve harekete geçmesine olanak sağlandığı bir süreci ifade etmektedir (Sahoo, Behera, & Tripathy, 2010). Güçlendirmenin en temel ögesi, bireysel ve örgütsel düzeyde olumlu sonuçlar elde etmek için harekete geçilmesidir (Cai & Zhou, 2009). Güçlendirme, bireylere seçim olanağı verilmesi ve yeterliklerinin sergilenebilme özerkliğinin sunulması bakımından (Zimmerman & Rappaport, 1988) örgütsel davranış alanyazınında sıklıkla vurgulanan kavramlardan biridir.

Güçlendirme, örgüt içi güç paylaşımına işaret etmesi bakımından yapısal, bu güç paylaşımı sonucu çalışanların duygularının açıklanması bakımından ise psikolojik bir kavram olarak ele alınabilmektedir (Iliman-Puskulluoglu & Altinkurt, 2017). Geliştirdiği yapısal güç kuramına dayalı olarak Kanter (1993), çalışanların yaptıkları iş üzerindeki kontrol derecesi ile iş etkililiğinin ilişkili olduğunu belirterek, çalışanların biçimsel ve biçimsel olmayan güç yapılarına erişiminin güçlendirme bağlamında önemli olduğunu belirtmektedir. Biçimsel güç yapıları, örgütsel amaçlar gerçekleştirilirken çalışanlara söz hakkı ve özerklik verilmesini, biçimsel olmayan güç yapıları ise çalışanların örgüt içindeki iletişim ve sosyal destek sürecini ifade etmektedir (Cai & Zhou, 2009; Kanter, 1993; Stewart, McNulty, Griffin, & Fitzpatrick, 2010). Bu açıdan yapısal güçlendirme, yetki aktarımı ve sorumluluklar bağlamındaki gücün yöneticiler ve çalışanlar arasında yeniden paylaşımıdır (Spreitzer, 1996). Yapısal güçlendirme, çalışanların kendi kararlarını alabilmeleri ve aldıkları kararları uygulayabilmeleri için gücün aktarılması yoluyla yeniden dağıtıldığı dinamik bir sürece işaret etmektedir (Greasley vd., 2005). Başka bir ifade ile bu süreçte, çalışanlara kendi davranışlarına ve örgütsel süreçlere ilişkin karar verme önceliği tanınması gerektiği vurgulanmaktadır (Mills & Ungson, 2003). Yapısal güçlendirmenin sağlanabilmesi için örgüt içerisinde yönetsel uygulamalarda bir takım değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

Kanter (1993), yapısal güçlendirmenin örgüt içerisinde bilgiye, kaynaklara ve desteğe erişimin olanaklı kılınması ile gerçekleşebildiğini belirtmektedir. Bu bağlamda *bilgiye erişim*, örgütün amaç ve değerleri konusunda bilgilendirilmeyi ve örgütteki karar verme sürecine katılımı; *kaynaklara erişim*, işteki hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için insan kaynakları ile materyallere ulaşabilme sürecini; *desteğe erişim* ise, örgütteki diğer çalışanlardan ve yöneticilerden

sorunların çözümüne ilişkin öneri ve geri bildirim sağlanması sürecini ifade etmektedir (Patrick & Laschinger, 2006). Bu özellikleri itibariyle yapısal güçlendirme, kolaylaştırıcı ve olanak sağlayıcı bir sürece işaret etmektedir (Moye, Henkin, & Egley, 2005). Kolaylaştırıcı örgüt ortamı içerisinde belirtilen güçlendirme yapılarına erişebilen çalışanlar işlerine daha kolay güdülenebilmekte ve görece yüksek bağlılık sergilemektedirler (Faulkner & Laschinger, 2008).

Güçlendirmenin diğer önemli bir boyutu psikolojik güçlendirmedir. Psikolojik güçlendirme, çalışanların içsel güdülenmelerinin artırılmasına yönelik olup, bireylerin güce ilişkin gereksinimlerini artırmaya dönük yönetsel pratikleri vurgulayan yapısal güçlendirmeden farklılaşmaktadır (Spreitzer, 1995). Conger ve Kanungo (1988) psikolojik güçlendirmeyi, çalışanların motive edilerek öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi olarak tanımlamakta ve psikolojik güçlendirme sürecinde örgütteki çalışanların güçsüzlük algısına yol açan koşulların belirlenerek ortadan kaldırılması gerektiğini belirtmektedir. Bu tanımlamanın ardından Thomas ve Velthouse (1990), psikolojik güçlendirmeyi kavramsal bir model çerçevesinde yeniden inceleyerek, güçlendirmeyi anlamlılık, yeterlik, seçim ve etki algısı olmak üzere dört boyut çerçevesinde yeniden ifade etmiştir. Thomas ve Velthouse'un (1990) kavramsal modeline dayalı olarak Spreitzer (1995), güçlendirme sürecinin etkili olabilmesi için bireylerin deneyimlemesi gereken dört boyutlu bir model önermiştir. Bu boyutlardan *anlam,* bireyin yaptığı işin veya görevin birey için değerini; *yeterlik,* bireyin kendisinden beklenen görevleri gerçekleştirebileceğine ilişkin inancını; *özerklik,* bireyin işe başlama ve işi gerçekleştirme sürecinde birey olarak karar verebilme sürecini; *etki* ise, bireyin yaptığı işin sonuçları üzerindeki kontrol derecesini ifade etmektedir (Lee & Koh, 2001; Spreitzer, 1995, 1996; Thomas & Velthouse, 1990). Bireyin anlam, yeterlik, özerklik ve etki boyutlarını etkili bir biçimde deneyimlemesi, görece yüksek psikolojik güçlendirme algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik davranışlarını kuramsal olarak inceleyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir (Lundström, 2015; Öztürk, 2011; Ramos, 2006; Vangrieken vd., 2017; Wermke & Höstfält, 2014). Bunun yanı sıra, öğretmen özerkliği ile liderlik davranışları (Yazıcı & Akyol, 2017), işbirliği (Vangrieken vd., 2017), okul iklimi (Çolak & Altınkurt, 2017), öğrenen özerkliği (Yazıcı, 2016), öğrenci başarısı (Ayral vd., 2014) ve iş doyumu (Çolak vd., 2017) gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin özerklik davranışları ile güçlendirilmeleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışma sayısı sınırlıdır (Pearson & Moomaw, 2005). Türkiye'de ise bu değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda araştırmada, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmesi ile özerklik davranışları nasıldır?
2. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmesi ile özerklik davranışları cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmesi, özerklik davranışlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 1.577 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu çerçevede evreni temsil edebilecek örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyinde 309 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçlarının geri dönüşünde eksiklikler veya özensiz doldurulmuş olabileceği öngörüsüyle 415 öğretmenden veri toplanmıştır. Ancak analizler ölçme araçlarından kullanılabilir durumda olan 325 tanesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56.6'sı (n=184) kadın, % 43.4'ü (n=141) erkektir. Katılımcıların %17.2'si (n=56) ilkokullarda, %44'ü (n=143) ortaokullarda, %38.8'i (n=126) ise liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %17.8'i (n=58) 9 yıl veya altında, %41.2'si (n=134) 10-19 yıl arasında, %40.9'u (n=133) 20 yıl veya üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "*Öğretmen Yapısal Güçlendirme Ölçeği*", "*Psikolojik Güçlendirme Ölçeği*" ve "*Öğretmen Özerkliği Ölçeği*" aracılığıyla toplanmıştır. *Öğretmen Yapısal Güçlendirme Ölçeği,* öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerine katkı sağlayabilecek ortamların belirlenmesinde kullanılmaktadır. Iliman-Puskulluoglu ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen bu ölçme aracı, kararlara katılımı destekleyici ortam, hesap verilebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "1- Kesinlikle katılmıyorum" ile "5- Tamamen katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirildiğine işaret etmektedir. Beş faktörlü ve Likert tipi 30 maddeden oluşan bu yapı toplam varyansın %65.01'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri (χ^2/sd= 2.93, RMSEA= .079, NFI= .96, NNFI= .97, CFI= .97, IFI= .97, RMR= .04, SRMR= .05) ölçme aracının geçerliliğini doğrulamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .77 ile .95 arasında değişmektedir (Iliman-Puskulluoglu & Altinkurt, 2017). Bu çalışma kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayıları, kararlara katılımı destekleyici ortam için .92, hesap verilebilir ortam için .81, mesleki gelişimi destekleyici ortam için .79, kolaylaştırıcı okul ortamı için .90, özerkliği destekleyici ortam için .88 ve ölçeğin tümü için .96 olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği, çalışanların psikolojik güçlendirme algılarının belirlenmesinde kullanılmaktadır. Ölçek Spreitzer (1995) tarafından geliştirilmiş, Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçme aracı Odabaş (2014) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Ölçek Likert tipi 8 maddeden ve birey merkezli psikolojik güçlendirme ile ilişki merkezli psikolojik güçlendirme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu iki faktör toplam varyansın %76.17'sini açıklamaktadır. Ölçme aracı "1-Kesinlikle katılmıyorum" ile 5-Kesinlikle katılıyorum" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çalışanların örgüt tarafından psikolojik olarak olumlu yönde güçlendirildiklerine işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birey merkezli psikolojik güçlendirme boyutu için .93, ilişki merkezli güçlendirme boyutu için .82, ölçeğin tümü için ise .90'dır (Odabaş, 2014). Bu çalışma kapsamında yeniden hesaplanan iç tutarlılık katsayıları birey merkezli psikolojik güçlendirme

boyutu için .71, ilişki merkezli güçlendirme boyutu için .75, ölçeğin tümü için .73 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, öğretmenlerin özerklik algılarının belirlenmesi amacıyla Çolak (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi 17 maddeden ve öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Söz konusu dört faktörlü yapı, toplam varyansın %63.84'ünü açıklamaktadır. Ölçme aracında yer alan maddeler "1-Kesinlikle katılmıyorum" ile "5-Kesinlikle katılıyorum" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmenlerin özerklik davranışlarının arttığına işaret etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri (χ^2/sd=2.23, GFI=.90, AGFI=.86, RMSEA=.06, SRMR=.06, CFI=.97, IFI=.97, NFI=.94, NNFI=.96, PGFI=.66) ölçme aracının geçerliğini doğrulamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .78 ile .89 aralığında değişmektedir (Çolak, 2016). Bu çalışmada kapsamında ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .78, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .81, Mesleki Gelişim Özerklik boyutu için .76, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .70 ve ölçeğin tümü için .88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri açısından farkın kaynağını belirlemek için *Sidak* testi kullanılmıştır. Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin özerklik davranışlarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesinde ise hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

Regresyon analizi öncesinde analizin varsayımları test edilmiştir. Bu bağlamda uç değer analizi yapılmıştır. Uç değerlerin belirlenmesinde z puanları (z<3) ve Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Dağılımın normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınanmış ve bu katsayıların -1 ile +1 aralığında olduğu görülmüştür (Tüm değişkenlerde çarpıklık katsayıları -.68 ile +.22, basıklık katsayıları -.60 ile +.20 arasındadır). Dolayısıyla dağılımın normal olduğu kabul edilmiştir. Regresyon analizi için bir diğer sorun yordayan değişkenler arası çoklu bağlantıdır. Araştırmada değişkenler arası çoklu bağlantı olup olmadığının belirlenmesinde, varyans artış faktörü (VIF) analizi ve tolerans değerlerinden yararlanılmıştır. Tolerans değerinin <.10 olması (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010) ve VIF değerinin 10'dan büyük olması çoklu bağlantı sorununa işaret etmektedir (Myers, 1990). Araştırmada en düşük tolerans değeri 0.27 ve en yüksek VIF değeri 3.66 olarak hesaplanmış ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerine, ardından bu görüşlerin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmelerinin özerklik davranışlarını ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri orta düzeyin üzerindedir ($\bar{x}$=3.75, S=.60). Katılımcılar yapısal güçlendirme boyutları açısından en yüksek katılımı sırası ile özerkliği destekleyici ortam ($\bar{x}$= 4.05, S=.63), hesap verilebilir ortam ($\bar{x}$= 3.89, S=.69), kolaylaştırıcı okul ortamı ($\bar{x}$= 3.82, S=0.68), kararlara katılım ($\bar{x}$= 3.79, S=0.70) ve mesleki gelişimi destekleyici ortam ($\bar{x}$=2.99, S=0.86) boyutlarına göstermiştir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri, *cinsiyet* değişkenine göre, kararlara katılım [$t_{(323)}$=0.31; p>.05], hesap verilebilir ortam [$t_{(323)}$=0.24; p>.05], mesleki gelişimi destekleyici ortam [$t_{(323)}$=0.10; p>.05], kolaylaştırıcı okul ortamı [$t_{(323)}$=0.18; p>.05], özerkliği destekleyici ortam [$t_{(323)}$=1.36; p>.05] boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(323)}$=0.29; p>.05] farklılık göstermemektedir. Buna karşın öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Okul türü değişkeni açısından, öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri, yapısal güçlendirmenin kararlara katılım [$F_{(2\text{-}322)}$=9.47; p<.05], kolaylaştırıcı okul ortamı [$F_{(2\text{-}322)}$=4.12; p<.05], özerkliği destekleyici ortam [$F_{(2\text{-}322)}$=9.77; p<.05] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2\text{-}322)}$=5.47; p<.05] farklılık göstermekte; hesap verilebilir ortam [$F_{(2\text{-}322)}$=0.88; p>.05] ve mesleki gelişimi destekleyici ortam [$F_{(2\text{-}322)}$=0.24; p>.05] boyutlarında ise farklılık göstermemektedir. Yapısal güçlendirmenin toplam puanındaki fark ilkokul öğretmenleri ($\bar{x}$=3.95, S=0.59) ile lise öğretmenleri ($\bar{x}$=3.64, S=0.58); kolaylaştırıcı okul ortamı boyutundaki fark ise yine ilkokul öğretmenleri ($\bar{x}$=3.97, S=0.69) ile lise öğretmenleri ($\bar{x}$=3.69, S=0.67) arasındadır. Yapısal güçlendirmenin kararlara katılım boyutundaki fark, ilkokul öğretmenleri ($\bar{x}$= 4.11, S=0.60) ile ortaokul ($\bar{x}$=3.80, S=0.70) ve lise öğretmenleri ($\bar{x}$=3.63, S=0.71) arasındadır. Yapısal güçlendirmenin özerkliği destekleyici ortam boyutundaki fark ise lise öğretmenleri ($\bar{x}$=3.89, S=0.63) ile ilkokul ($\bar{x}$=4.30, S=0.55) ve ortaokul öğretmenleri ($\bar{x}$=4.11, S=0.61) arasındadır.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri kolaylaştırıcı okul ortamı [$F_{(2\text{-}322)}$=3.75; p<.05] ile özerkliği destekleyici ortam [$F_{(2\text{-}322)}$=3.37; p<.05] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2\text{-}322)}$=3.22; p<.05] farklılık göstermekte; kararlara katılım [$F_{(2\text{-}322)}$=2.88; p>.05] ile hesap verilebilir ortam [$F_{(2\text{-}322)}$=1.54; p>.05] ve mesleki gelişimi destekleyici ortam [$F_{(2\text{-}322)}$=2.34; p>.05] boyutlarında ise farklılık göstermemektedir. Yapısal güçlendirmenin toplam puanındaki fark 20 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=3.66, S=0.61) kıdeme sahip olan öğretmenler ile 9 yıl altı ($\bar{x}$=3.86, S=0.62) ve 10-19 yıl arası ($\bar{x}$=3.81, S=0.58) kıdeme sahip olan öğretmenler; özerkliği destekleyici ortam boyutundaki fark da yine 20 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=3.95, S=0.64) kıdeme sahip olan öğretmenler ile 9 yıl altı ($\bar{x}$=4.14, S=0.59) ve 10-19 yıl arası ($\bar{x}$=4.12, S=0.62) kıdeme sahip olan öğretmenler arasındadır. Yapısal güçlendirmenin kolaylaştırıcı okul ortamı boyutundaki fark ise 10-19 yıl arası ($\bar{x}$=3.92, S=0.66) kıdeme sahip olan öğretmenler ile 20 yıl ve üzeri ($\bar{x}$=3.70, S=0.67) kıdeme sahip olan öğretmenler arasındadır.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri yüksek ($\bar{x}$=4.26, S=0.39) düzeydedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmenin boyutlarından birey merkezli güçlendirme boyutuna ($\bar{x}$=4.64, S=.36) katılımı, ilişkisel güçlendirme boyutuna ($\bar{x}$=3.88, S=.57) katılımından daha yüksektir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, psikolojik güçlendirmenin ilişkisel güçlendirme [$t_{(323)}$=3.05; p<.05] boyutunda ve toplam puanda [$t_{(323)}$=2.12; p<.05] farklılık göstermekte; birey merkezli güçlendirme [$t_{(323)}$=0.26; p>.05] boyutunda ise farklılık göstermemektedir. Erkek öğretmenlerin ilişkisel güçlendirme ($\bar{x}$=3.99, S=0.55) ve toplam psikolojik güçlendirme ($\bar{x}$=4.31, S=0.39) puanları, kadın öğretmenlerin ilişkisel güçlendirme ($\bar{x}$=3.80, S=0.57) ve toplam psikolojik güçlendirme ($\bar{x}$=4.22, S=0.38) puanlarından daha yüksektir.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri, ilişkisel güçlendirme [$F_{(2\text{-}322)}$=3.89; p<.05] boyutunda farklılık göstermekte, birey merkezli güçlendirme boyutunda [$F_{(2\text{-}322)}$=0.02; p>.05] ve toplam puanda [$F_{(2\text{-}322)}$=2.03; p>.05] ise farklılık göstermemektedir.

İlkokul öğretmenlerinin ($\bar{x}$=4.00, S=0.56) ilişkisel güçlendirme puanları lise öğretmenlerinin ilişkisel güçlendirme ($\bar{x}$=3.78, S=0.59) puanlarından daha yüksektir.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri, ilişkisel güçlendirme [$F_{(2-322)}$=3.75; p<.05] boyutunda farklılık göstermekte, birey merkezli güçlendirme boyutunda [$F_{(2-322)}$=0.81; p>.05] ve toplam puanda [$F_{(2-322)}$=2.94; p>.05] ise farklılık göstermemektedir. 10-19 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ilişkisel güçlendirme ($\bar{x}$=3.98, S=0.53) puanları 9 yıl ve altı kıdeme sahip olan öğretmenlerinin ilişkisel güçlendirme ($\bar{x}$=3.75, S=0.56) puanlarından daha yüksektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışları yüksek düzeydedir ($\bar{x}$=4.13, S=0.48). Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde ($\bar{x}$=4.31, S=0.49) özerk olduğu görüşündedirler. Bu boyutu sırası ile mesleki iletişim ($\bar{x}$=4.19, S=0.62) ve öğretim programı özerkliği ($\bar{x}$=4.14, S=0.65) izlemektedir. Öğretmenlerin özerklik davranışlarını en az sergiledikleri boyut mesleki gelişim özerkliğidir ($\bar{x}$=3.74, S=0.84). Öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyet ve okul türü değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmakta; kıdem değişkenine göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları, mesleki iletişim özerkliği [$t_{(323)}$=2.37; p<.05] boyutunda farklılık göstermekte; öğretme süreci özerkliği [$t_{(323)}$=0.73; p>.05], öğretim programı özerkliği [$t_{(323)}$=0.59; p>.05], mesleki gelişim özerkliği [$t_{(323)}$=0.11; p>.05] boyutlarında ve toplam puanda [$t_{(323)}$=0.18; p>.05] ise farklılık göstermemektedir. Erkek öğretmenler ($\bar{x}$=4.28, S=0.63), kadın öğretmenlerden ($\bar{x}$=4.12, S=0.60) daha fazla mesleki iletişim özerkliği davranışları sergilemektedirler.

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları öğretme süreci özerkliği [$F_{(2-322)}$=3.27; p<.05], öğretim programı özerkliği [$F_{(2-322)}$=3.72; p<.05], mesleki iletişim özerkliği [$F_{(2-322)}$=4.73; p<.05] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-322)}$=4.40; p<.05] farklılık göstermekte; mesleki gelişim özerkliği [$F_{(2-322)}$=1.52; p>.05] boyutunda ise farklılık göstermemektedir. İlkokul öğretmenleri ($\bar{x}$=4.45, S=0.45) lise öğretmenlerinden ($\bar{x}$=4.24, S=0.54) daha fazla öğretme süreci özerkliği ve yine ilkokul öğretmenleri ($\bar{x}$=4.31, S=0.63) lise öğretmenlerinden ($\bar{x}$=4.04, S=0.68) daha fazla öğretim programı özerkliği davranışları sergilemektedirler. İlkokul öğretmenleri ($\bar{x}$=4.40, S=0.57) ortaokul öğretmenlerinden ($\bar{x}$=4.11, S=0.61) daha fazla mesleki iletişim özerkliği ve benzer şekilde ilkokul öğretmenleri ($\bar{x}$=4.30, S=0.47) ortaokul ($\bar{x}$=4.12, S=0.46) ve lise öğretmenlerinden ($\bar{x}$=4.08, S=0.51) daha fazla genel özerklik davranışları sergilemektedirler.

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin özerklik davranışları, öğretme süreci özerkliği [$F_{(2-322)}$=1.87; p>.05], öğretim programı özerkliği [$F_{(2-322)}$=0.33; p>.05], mesleki iletişim özerkliği [$F_{(2-322)}$=1.46; p>.05], mesleki gelişim özerkliği [$F_{(2-322)}$=1.65; p>.05] boyutlarında ve toplam puanda [$F_{(2-322)}$=0.18; p>.05] farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın son amacı, yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin özerklik davranışlarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesidir. Bu çerçevede hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Bu analizde değişkenler üç grup halinde regresyon analizine dâhil edilmiştir. İlk modelde yapısal güçlendirmenin, ikinci modelde ise psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin özerklik davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Üçüncü modelde ise her iki modeldeki tüm değişkenler analize dâhil edilmiştir. Tablo 1'de öğretmenlerin özerklik davranışının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. *Öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları*

Model	*Değişkenler*	*B*	*S. Hata*	*β*	*t*	*p*	*İkili (r)*	*Kısmi (r)*
1	*Sabit*	2.09	.14	-	15.48	.00	-	-
	Kararlara katılım	.28	.05	.41	5.59	.00	.55	.30
	Hesap verilebilir ortam	.00	.05	.00	.05	.96	.46	.00
	Mesleki gelişimi destekleyici ortam	-.01	.03	-.02	.33	.74	.29	-.02
	Kolaylaştırıcı okul ortamı	-.22	.06	-.31	3.97	.00	.41	-.22
	Özerkliği destekleyici ortam	.46	.05	.59	9.73	.00	.48	.40
	R=.69, R^2=47, $F_{(5-319)}$=56.28, p=.00							
2	*Sabit*	1.14	.30	-	3.78	.00	-	-
	Birey merkezli güçlendirme	.40	.07	.30	5.92	.00	.42	.31
	İlişkisel güçlendirme	.29	.04	.34	6.80	.00	.45	.35
	R=.53, R^2=28, $F_{(2-322)}$=62.00, p=.00							
3	*Sabit*	.79	.25	-	3.19	.00	-	-
	Kararlara katılım	.27	.05	.40	5.69	.00	.55	.30
	Hesap verilebilir ortam	-.04	.05	-.06	-.93	.35	.46	-.05
	Mesleki gelişimi destekleyici ortam	.00	.03	.00	.19	.85	.29	.01
	Kolaylaştırıcı okul ortamı	-.24	.05	-.33	-4.62	.00	.41	-.25
	Özerkliği destekleyici ortam	.40	.05	.51	8.79	.00	.64	.44
	Birey merkezli güçlendirme	.28	.06	.20	4.80	.00	.42	.26
	İlişkisel güçlendirme	.13	.04	.15	3.36	.00	.45	.19
	R=.73, R^2=53, $F_{(7-317)}$=51.72, p=.00							

Tablo 1'e göre, Model 1 (R=.69, R^2=.47, p<.01) ve Model 2 (R=.53, R^2=.28, p<.01) öğretmenlerin özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Model 1 tek başına özerklik davranışlarının % 47'sini, Model 2 ise % 28'ini açıklamaktadır. Psikolojik ve yapısal güçlendirmenin öğretmenlerin özerklik davranışlarını yordamasına ilişkin oluşturulan Model 3 de anlamlıdır (R=0.73, R^2=0.53, p<0.01). Birinci ve ikinci model birlikte öğretmenlerin özerklik davranışlarının % 53'ünü açıklamaktadır. Regresyon analizine psikolojik güçlendirmenin dâhil edilmesi açıklanan varyansa % 6 katkı getirmiştir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin özerklik davranışları üzerindeki göreli önem sırası; özerkliği destekleyici ortam, kararlara katılım, kolaylaştırıcı okul ortamı, birey merkezli güçlendirme, ilişkisel güçlendirme, hesap verilebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yapısal güçlendirmenin özerkliği destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve kararlara katılım boyutları ile psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme ve ilişkisel güçlendirme boyutları öğretmenlerin özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Ancak yapısal güçlendirmenin hesap verilebilir ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutları öğretmenlerin özerklik davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile yapısal güçlendirmenin kolaylaştırıcı okul ortamı boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde (r=.41) ilişki olmasına rağmen diğer değişkenler kontrol edildiğinde (r=-.25) negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunması dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şöyledir:

Öğretmenlerin Özerklik Davranışları= 0.79 + .27 Kararlara Katılım - .04 Hesap Verilebilir Ortam + .00 Mesleki Gelişimi Destekleyici Ortam - .24 Kolaylaştırıcı Okul Ortamı + .40 Özerkliği Destekleyici Ortam + .28 Birey Merkezli Güçlendirme + .13 İlişkisel Güçlendirme

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmenlerin yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmelerinin özerklik davranışlarını ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme ve özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak yapısal güçlendirmeleri orta düzeyin üzerindedir. Bu bulgu, yapısal güçlendirmenin ölçümünde farklı araçların kullanıldığı diğer araştırmalarla örtüşmektedir (Altınkurt, Türkkaş-Anasız, & Ekinci, 2016; Odabaş, 2014). Öğretmenlerin kendilerini yapısal olarak güçlü hissedebilmeleri için destekleyici, kolaylaştırıcı bir ortada çalışmaları ve karar alma süreçlerine katılmaları gerekmektedir. Ancak Türkiye'de eğitimin merkezi yapılanması göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin hatta okulların birçok yönden yasa ve yönetmelikler tarafından sınırlandığı söylenebilir. Örneğin, öğretmenler öğretim programında ve okulu ilgilendiren kararlarda söz hakkına sahip değildir. Benzer şekilde okullara bütçenin yönetiminde söz hakkı verilememiştir. Ancak öğretmenleri güçlendirmek hem öğretmenlere hem de okullara önemli katkılar sağlayabilir. Altınkurt vd.'ne (2016) göre yapısal olarak güçlendirilmiş öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, iş doyumları ve çalışma etkililikleri artmaktadır.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Ancak okul türü ve kıdem değişkenlerine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar kararlara katılım, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam boyutlarındadır. Bu üç boyutta ilkokul öğretmenleri ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksek yapısal güçlendirme algısına sahiptir. Altınkurt vd. (2016) farklı bir ölçme aracını kullandığı çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Belirtilen çalışmada yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat, dayanışma iklimi ve çalışma koşulları boyutlarında ilkokul öğretmenlerinin lehine farklılıklar bulunmaktadır. İlkokullarda yapısal güçlendirme algısının daha yüksek olması bu okullardaki kültürün daha fazla işbirliğine dayalı olması ve daha samimi bir iklimin olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kıdem değişkenine göre ise farklılıklar kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam boyutlarındadır. Kıdemi daha fazla olan öğretmenler okul ortamının daha az kolaylaştırıcı ve daha az özerkliği destekleyici olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça daha fazla beklenti içerisinde olmaları okul ortamını daha az kolaylaştırıcı ve özerkliği destekleyici olarak algılamalarının bir nedeni olabilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin kıdemlerinin artmasının bir sonucu olarak giderek yetkinlik kazanmaları ve daha rahat ve özerk davranmak istemeleri bu bulgunun nedenlerinden bir diğeri olabilir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin birey merkezli güçlendirme boyutuna ilişkin algıları, ilişkisel güçlendirmeye ilişkin algılarından daha yüksek düzeydedir. Bu bulgu alanyazındaki birçok araştırma ile örtüşmektedir (Altınkurt vd., 2016; Çekmecelioğlu & Eren, 2007; İlisu, 2012; Karadal & Kılıç, 2008). Birey merkezli güçlendirme kişinin kendine güvenini, ilişkisel güçlendirme yöneticiler tarafından güç dağıtımını ifade etmektedir (Odabaş, 2014). Bu çalışmada öğretmenlerin kendine güvenlerini ifade eden birey merkezli güçlendirme algıları yöneticilerin güç dağıtımını ifade eden ilişkisel güçlendirme algılarından daha yüksek bulunmuştur. Bu noktada öğretmenlere kendi yeterliklerine güvenmelerine rağmen merkezi otorite tarafından yeterli söz hakkı verilmediği söylenebilir. Öğretmenlerin yeterliklerini mesleki süreçlere yansıtabilmeleri ancak belirli yetkilere sahip olmaları ile mümkün olabilir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin ilişkisel güçlendirme algıları kadın öğretmenlerden daha yüksektir. İlişkisel güçlendirmenin örgüt içerisindeki güç dağıtımı ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde bu bulgunun araştırmanın özerkliğe ilişkin sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Erkek öğretmenlerin genel özerklik algılarının anlamlı düzeyde olmasa da görece yüksek olması bu bulgunun nedenlerinden biri olabilir. Alanyazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Odabaş'ın (2014) çalışmasında öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri cinsiyete göre farklılaşmamakta, Altınkurt vd.'nin (2016) çalışmasında ise kadınların lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklı bulguların nedenlerini belirlemeye yönelik derinlemesine nitel araştırmaların desenlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Okul türüne göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere göre ilişkisel güçlendirmeleri daha yüksektir. İlkokulların liselerden görece küçük okullar olması ve yöneticilerle öğretmenler arasında daha samimi bir kültür olması bu bulgunun nedeni olabilir. Benzer şekilde, Altınkurt vd.'nin (2016) çalışmasında da ilkokul öğretmenlerinin lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Okan ve Yılmaz (2017) ile Çağrı-Şan'ın (2017) çalışmalarında ise psikolojik güçlendirmenin okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem değişkenine göre kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin ilişkisel güçlendirmeye ilişkin görüşleri daha olumludur. Bu anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü öğretmenler, kıdemleri arttıkça yetkinliklerinin ve kendilerine duydukları güvenin de artması sonucunda işleri üzerinde daha fazla kontrole sahip olduklarını düşünebilirler.

Araştırmanın diğer amacı öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenler yüksek düzeyde özerklik davranışları sergilediklerini düşünmektedir. Alanyazında öğretmenlerin sergilediği özerklik davranışlarının yüksek düzeyde (Garvin, 2007) ve orta düzeyin üzerinde (Çolak, 2016; Çolak ve Altınkurt, 2017; Çolak vd., 2017) olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenler en fazla öğretme sürecinde, en az mesleki gelişimde özerklik davranışları sergilemektedirler. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Archbald & Porter, 1994; Çolak, 2016; Çolak & Altınkurt, 2017; Çolak vd., 2017; Karabacak, 2014; LaCoe, 2006). Türkiye'de öğretmenlerin özerkliği her ne kadar merkezi öğretim programları ve yönetmeliklerle sınırlandırılsa da öğretmenler önemli ölçüde özerklik davranışları sergilemektedir. Bunun bir nedeni öğretmenlerin kısıtlamalara rağmen mesleki yeterliklerini işe koşmak istemeleri olabilir. Türkiye'de okullar ve öğrenciler arasında önemli düzeyde seviye farkları ve sosyo-ekonomik farklar bulunmaktadır. Öğretmenler bu durumda daha etkili bir eğitim verebilmek için sorumluluk alarak öğretim sürecini ve merkezi öğretim programını farklı seviyelerdeki öğrencilere göre düzenlemek isteyebilirler. Nitekim bu araştırmanın sonuçları da öğretmenlerin yüksek düzeyde özerklik sergileyerek eğitim sürecinde aktif bir rol üstlendiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin özerklik davranışları cinsiyet ve okul türü değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmakta; kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Erkek öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği davranışları kadın öğretmenlerden daha fazladır. Alanyazında öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı araştırmalar bulunmaktadır. (Çolak & Altınkurt, 2017; Çolak vd., 2017; Pearson & Hall, 1993). Bu araştırmada cinsiyete göre bulunan fark, erkek öğretmenlerin meslektaşlarına, yöneticilere ve velililere karşı görüşlerini kadın öğretmenlerden daha rahat ifade edebildiklerini göstermektedir. Bu durum ataerkil toplumlardaki cinsiyet rolleri bağlamında erkeklerin

görece fazla söz hakkı olmasının doğal algılanmasından kaynaklanıyor olabilir. Erkek öğretmenlerin görüşlerini daha rahat ifade edebilmesinin nedeni, bu tip toplumsal kalıp yargıların örgütlere yansıması olabilir. Ancak bu durumun nedenlerinin daha net anlaşılabilmesi için derinlemesine nitel araştırmaların yapılması önerilebilir. Okul türü değişkenine göre ilkokul öğretmenleri lise öğretmenlerine göre daha fazla öğretme süreci ve öğretim programı özerkliği, yine ilkokul öğretmenleri ortaokul öğretmenlerinden daha fazla mesleki iletişim özerkliği davranışları sergilemektedirler. Benzer şekilde Çolak vd. (2017) ilkokul öğretmenlerinin lise ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden daha fazla öğretme süreci özerkliğine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu sonucu ilkokul öğretmenlerinin yöneticiler tarafından daha fazla desteklenmesinden ve çalışma ortamlarının daha fazla özerkliği destekleyici olmasından kaynaklanabilir. Bu araştırmadaki ilkokul öğretmenlerinin yapısal ve psikolojik güçlendirilmenin bazı boyutlarındaki görüşlerinin daha olumlu olması da bu yorumu destekler niteliktedir.

Araştırmanın son amacı, yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin özerklik davranışlarını ne düzeyde yordadığını belirlemektir. Bu kapsamda üç ayrı model oluşturulmuştur. İlk iki modelde yapısal ve psikolojik güçlendirilmenin öğretmenlerin özerklik davranışları üzerindeki etkisi ayrı ayrı üçüncü modelde ise bir arada incelenmiştir. Oluşturulan birinci modele göre, yapısal güçlendirmenin boyutları ile özerklik davranışları arasında pozitif ve orta ya da orta düzeye yakın ilişkiler bulunmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yapısal güçlendirmenin kararlara katılım, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam boyutları özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Yapısal güçlendirme tek başına öğretmenlerin özerklik davranışlarının yaklaşık yarısını açıklamaktadır. İkinci modele göre, psikolojik güçlendirmenin hem birey merkezli hem de ilişkisel güçlendirme boyutu ile özerklik davranışları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde bu iki boyutun da öğretmenlerin özerklik davranışlarının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Psikolojik güçlendirme tek başına öğretmenlerin özerklik davranışlarının yaklaşık üçte birini açıklamaktadır. Üçüncü modelde, yapısal ve psikolojik güçlendirme birlikte, özerklik davranışlarının yarısından fazlasını açıklamaktadır. Birinci ve ikinci modelde anlamlı düzeyde etkili olan tüm değişkenler bu modelde de anlamlı bulunmuştur. İkili korelasyonlar incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik davranışları ile yapısal güçlendirmenin kolaylaştırıcı okul ortamı boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olmasına rağmen diğer değişkenler kontrol edildiğinde negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunması dikkat çekicidir. Başka bir ifade ile kolaylaştırıcı okul ortamı yapısal ve psikolojik güçlendirmenin diğer boyutları ile birlikte öğretmen özerkliğini arttırmasına karşın, tek başına özerklik üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Araştırma sonuçları açısından bu bulgu dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik olarak güçlendirildiklerinde kolaylaştırıcı okul ortamını motive edici bulmalarından, güçlendirilmediklerinde kolaylaştırıcı ortamını tek başına yeterli bulmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu, araştırmanın örneklem grubundan da kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle, farklı örneklem grupları ile güçlendirilme ile özerklik arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük araştırmaların desenlemesi ilgili alanyazına katkı sağlayabilir.

Genel olarak, yapısal güçlendirme bakımından öğretmenlere kararlara katılımı destekleyici, kolaylaştırıcı ve özerkliği destekleyici ortam sağlanması; psikolojik güçlendirme bakımından ise kişinin kendine güven duyması ve yöneticiler tarafından gücün paylaşılması

öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırmaktadır. Bu bağlamda okul müdürleri öğretmenlerin özerkliğini desteklemek için karar sürecine öğretmenleri dâhil edebilir, ders materyallerine ulaşmada ve eğitsel etkinliklerde onlara kolaylık sağlayabilir ve mesleki konularda kendi kararlarını vermelerini destekleyebilir. Ayrıca öğretmenlerin güçlü olduğunun ve yaptığı işin önemli olduğunun hissettirilmesi de özerklik davranışlarını destekleyebilir.

Sonuç olarak öğretmenlere örgüt tarafından kolaylaştırıcı bir ortam sağlanması ve öğretmenlerin motive edilmesi yani yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmeleri, öğretmenlerin özerklik davranışlarında etkilidir. Öğretmenlerin özerk hareket etmelerinde okul yöneticileri tarafından güçlendirilmeleri etkili olsa da bu konuda öğretmenlere yasa ve yönetmeliklerce de haklar verilmesi önemlidir. Çünkü okul yöneticileri her ne kadar özerklik için kolaylaştırıcı bir ortam sağlasa da bu yasal olarak verilen sınırların ötesine gitmeyecektir. Ya da öğretmenler kuralların ötesinde verilen bu tür özerkliği kullanmak istemeyeceklerdir. Türk eğitim sisteminin aşırı merkeziyetçi yapısı göz önünde bulundurulduğunda, çoğu durumda öğretmenlerin mesleklerini ilgilendiren konularda karar vererek profesyonel olarak hareket etmeleri mümkün gözükmemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin özerk hareket edebilmeleri için yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmelerinin yanı sıra onlara mesleki kararlarında bir takım yasal özerklik sağlanması ve eğitim ortamı ile öğretim programını öğrenci gereksinimleri doğrultusunda düzenleyebilmelerine olanak sağlanması gereklidir. Bu bağlamda öğretmen özerkliğinin nasıl düzenleneceği, sınırlarının neler olacağı, neleri kapsayacağı konularında derinlemesine araştırmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

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

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

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S.,…Tahirbegi, Y. (2014). The relationship between teacher autonomy and student achievement: PISA sample. *Journal of Educational Sciences Research, 4*(SI 1), 207-218.

Cai, C., & Zhou, Z. (2009). Structural empowerment, job satisfaction, and turnover intention of Chinese clinical nurses. *Nursing and Health Sciences, 11*(4), 397-403.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 13*(3), 471-482.

Çağrı-Şan, B. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çekmecelioğlu, H., & Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim, 18*(57), 13-25.

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

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

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

Demirkasımoğlu, N. (2010). Defining "teacher professionalism" from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 2047-2051.

Faulkner, J., & Laschinger, H. (2008). The effects of structural and psychological empowerment on perceived respect in acute care nurses. *Journal of Nursing Management, 16*(2), 214-221.

Gagne, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, USA. (UMI No: AAI3255863).

Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Soetanto, R., & King, N. (2005). Employee perceptions of empowerment. *Employee Relations, 27*(4), 354-368.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., & Anderson, R. E. (2010). *Multi-variate data analysis* (7th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Helgøy, I., & Homme, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study of teacher autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal, 6*(3), 232-249.

Iliman-Puskulluoglu, E., & Altinkurt, Y. (2017). Development of teachers' structural empowerment scale (TSES): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten, 6*(1), 118-132.

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

İlisu, İ. (2012). *Personel güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyetine etkisi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Kanter, R. M. (1993). *Men and women of the corporation* (2nd ed.). New York: Basic Books.

Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karadal, H., & Kılıç, S. (2008). A study on the role of empowerment in providing organizational commitment. In *The Proceedings of 4th International Strategic Management Conference* (pp. 893-904). Sarajevo, Bosnia-Herzegovina. ISBN: 978-975-01397-0-3

Klidas, A., van den Berg, P. T., & Wilderom, C. P. (2007). Managing employee empowerment in luxury hotels in Europe. *International Journal of Service Industry Management, 18*(1), 70-88.

LaCoe, C. S. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pennsylvania, USA. (UMI No: AAI3209987).

Lee, M., & Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept? *International Journal of Human Resource Management, 12*(4), 684-695.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study.* London: University of Chicago.

Lundqvist, L. (1987). *Implementation steering: An actor-structure approach.* Lund: Studentlitteratur.

Lundström, U. (2015) Teacher autonomy in the era of new public management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 2015*(2), 73-85.

Mills, P. K., & Ungson, G. R. (2003). Reassessing the limits of structural empowerment: organizational constitution and trust as controls. *Academy of Management Review, 28*(1), 143-153.

Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration, 43*(3), 260-277.

Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications* (2nd ed.). Boston, MA: Duxbury.

Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

OECD. (2014). *Lessons from PISA for Korea: Strong performers and successful reformers in education.* Paris: OECD Publishing. Doi: doi.org/10.1787/9789264190672-en

Okan, M., & Yılmaz, K. (2017). Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 16-27.

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

Patrick, A., & Laschinger, H. K. S. (2006). The effect of structural empowerment and perceived organizational support on middle level nurse managers' role satisfaction. *Journal of Nursing Management, 14*(1), 13-22.

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

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

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

Sahoo, C. K., Behera, N., & Tripathy, S. T. (2010). Employee empowerment and individual commitment: An analysis from integrative review of research. *Employment Relations Record, 10*(1), 40-56.

Short, P. M., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Administration, 32*(4), 38-52.

Spreitzer, G. M. (1995). Individual empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.

Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal, 39*(2), 483-504.

Stewart, J. G., McNulty, R., Griffin, M. T. Q., & Fitzpatrick, J. J. (2010). Psychological empowerment and structural empowerment among nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners, 22*(1), 27-34.

Street, M. S., & Licata, J. W. (1989). Supervisor expertise: Resolving the dilemma between bureaucratic control and teacher autonomy. *Planning and Changing, 20*(2), 97-107.

Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yaşar University, 8*(31), 5371-5391.

Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*(4), 666-668.

Tulloch, S. (Ed.). (1993). *The reader's digest Oxford wordfinder.* Oxford: Clarendon.

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education, 67*, 302-315.

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

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 756-784). Reston: Association of Teacher Educators.

Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura, 12*(18), 245-275.

Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post-performative teacher: New teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional Development in Education, 37*(3), 389-409.

Yazıcı, A. Ş. (2016). The relationship between the teacher autonomy and learner autonomy support behaviors. *Journal of Educational Sciences Research, 6*(2), 1-23.

Yazıcı, A. Ş., & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(10), 189-208.

Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). A citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology, 16*(5), 725-750.

Atıf için:

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Çiçek-Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 8*(2), 97-112. http://ebad-jesr.com/