



**ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN
KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Nazmiye PAMUK

Eskişehir 2018

**ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ
KAYNAKLARI (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)**

Nazmiye PAMUK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA

Eskişehir

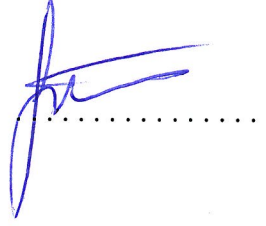
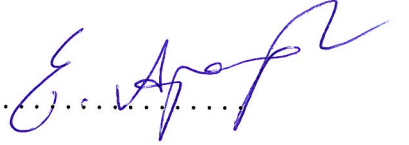

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mart 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nazmiye PAMUK'un "Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları (Afyonkarahisar İli Örneği)" başlıklı tezi 13.03.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr.Öğr. Üyesi Esra KAYA	
Üye	: Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU	
Üye	: Doç.Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

ORTAÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ KAYNAKLARI (AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)

Nazmiye PAMUK

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Programı
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2018
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA

Bu araştırmanın amacı, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde resmi ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetimde kullandıkları güç kaynaklarını (yasal, zorlayıcı, ödül, karizmatik ve uzmanlık gücü) hangi düzeyde kullandıklarını tespit etmektir. Bununla birlikte her bir güç kaynağı ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenecektir. Tarama modelinde ve nicel yöntemle yapılan bu araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ilindeki tüm resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise il merkezinde yer alan resmi ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre ortaöğretim okul yöneticileri en çok yasal gücü sonra sırasıyla uzmanlık, karizmatik, ödül ve zorlayıcı gücü kullanmaktadırlar. Yasal, uzmanlık, karizmatik ve ödül gücünün kullanılma düzeyi “yüksek”, zorlayıcı gücün kullanılma düzeyinin “orta” seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yasal ve uzmanlık gücü kullanım düzeyine ilişkin görüşlerinde sadece çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkeninde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ödül gücü kullanım düzeyine ilişkin sadece mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Karizmatik güç kullanım düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Zorlayıcı güç kullanım düzeyine yönelik öğretmen görüşlerinde ise yaş, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Güç kullanımı, Okul yöneticileri, Örgütsel güç kaynakları.

ABSTRACT

THE POWER SOURCES THAT HIGH SCHOOL ADMINISTRATORS USE (AFYONKARAHİSAR CITY SAMPLE)

Nazmiye PAMUK

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Program

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, March 2018

Advisor: Assist. Prof. Dr. Esra KAYA

The purpose of this study is to determine at which level school administrators, who work in high schools in Afyonkarahisar in 2013-2014 academic year, use the power sources (legitimate, coercive, reward, charismatic and expert power). It is also aimed to find out whether teachers' opinions related to five power sources change significantly according to variables; gender, age, educational background, seniority and duration of service at school. The population of this descriptive survey type study which was carried out with quantitative method consisted of teachers working in public high schools in the city of Afyonkarahisar. The target population of the study consists of teachers working in public high schools in the city center. According to this study's results, high school administrators use legitimate power source the most, then in order expert, charismatic, reward and coercive power source. It was found out that the usage level of the legitimate, expert, charismatic and reward power was at "high" level; the applicability of coercive power was at "average" level. In the opinion of teachers about the level of legitimate and expert power, it was determined that there was a significant difference only in the variable of duration of service at school. There was a significant difference only in the variable of seniority about the reward power use. There was a significant difference in teachers' opinions regarding the level of use of charismatic power according to age and seniority. There was a significant difference in the variables of age, seniority and duration of service at school in terms of compulsive power use. Gender and educational background variables did not make a meaningful difference in the opinions of teachers regarding the level of use of school administrators' power sources.

Keywords: Use of power, School administrators, Organizational power sources.

ÖNSÖZ

Rekabetin yüksek olduğu 21. yüzyılda örgütler daha verimli ve etkili olma yolunda birbirleriyle yarış halinde bulunmaktadır. Bu yarışta örgütlerin birbirlerinin önüne geçmesini sağlayacak kaynaklardan en önemli pay insan kaynağına aittir. Çünkü fiziksel, finansal, teknolojik vb. maddi kaynaklara ulaşmada zorluklar atlatılabilir de nitelikli insan kaynağını bulmak, bu insan kaynağını örgütte tutmak, istekli çalışmalarını sağlamak gibi görevler yöneticilere büyük bir sorumluluk yüklemektedir. Yöneticiler ellerindeki mevcut insan kaynaklarını örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirmek, örgüte bağlılıklarının artmasını sağlamak ve onları memnun etmek için sahip olduğu güç kaynaklarını bilinçli bir şekilde kullanması gerekmektedir. Bunun için de yöneticiler sahip oldukları güç kaynaklarının farkında olmalı, bu güç kaynaklarının kullanımını konusunda gereken bilgiye sahip olmalıdır.

Bu araştırma resmi ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yönetimde kullandıkları güç kaynaklarını hangi düzeyde kullandıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş, konuyla ilgili alan yazın, ilgili araştırmalar, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlara; ikinci bölümde araştırmanın yöntemine, üçüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlara; dördüncü bölümde ise araştırma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu yüksek lisans tezini hazırlamamda bana destek olan, yol gösteren ve beni motive eden değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Esra KAYA'ya çok teşekkür ederim. Tezimi tamamlamam konusunda bana inanan ve beni yüreklendiren çok değerli hocam Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Yapıcı eleştirileri ve büyük katkıları ile tezimin gelişimine destek olan değerli hocam Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN'e çok teşekkür ederim. Tez verilerimin analizi sürecinde sabırla bana yardımcı olan Araştırma görevlisi Tahir YILMAZ'a çok teşekkür ederim. Araştırma için gerekli verilerin toplanmasında yardımcı olan tüm öğretmenlere, okul yöneticilerine ve yardımını esirgemeyen, burada adını saymadığım tüm dostlara teşekkür ederim.

Ayrıca tezin başlangıcından bitimine kadar beni yüreklendiren, destek olan anneme, babama, ablalarım ve arkadaşım Hatice'ye çok teşekkür ederim.

Nazmiye PAMUK

Mart 2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Nazmiye PAMUK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Gücün Tanımı.....	3
1.2. Etzioni' ye Göre Okul Yönetiminde Güç.....	6
1.3. Max Weber'e Göre Okul Yönetiminde Güç.....	7
1.4. Mintzberg'e Göre Okul Yönetiminde Güç.....	8
1.5. Okul Yönetiminde Kullanılan Güç Kaynakları ve Özellikleri	9
1.5.1. Biçimsel güç kaynakları	10
1.5.2. Kişisel güç kaynakları	16
1.6. Okul Yönetiminde Güce Verilen Tepkiler.....	20
1.7. Güçle İlgili Kavramlar.....	23
1.7.1. Otorite (Yetke) ve güç.....	23
1.7.2. Etkileme ve güç	25
1.7.3. Yetki ve güç	26
1.7.4. Kuvvet ve güç	26
1.7.5. Liderlik ve güç.....	27
1.7.6. Bağımlılık ve güç.....	28
1.8. Okul Örgütlerinde Güç Kaynakları.....	28
1.8.1. Dikey kaynaklar	28
1.8.2. Yatay kaynaklar.....	29
1.9. Okul Örgütlerinde Güç Kazanma Taktikleri.....	30
1.10. İlgili Araştırmalar	31

1.11. Amaç.....	51
1.12. Önem	52
1.13. Sınırlılıklar.....	53
1.14. Tanımlar	53
2. YÖNTEM	55
2.1. Araştırma Modeli.....	55
2.2. Evren ve Örneklem	55
2.3. Veri Toplama Aracı	59
2.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik Sonuçları.....	60
2.5. Verilerin Toplanması.....	62
2.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	62
3. BULGULAR VE YORUMLAR	64
3.1. Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
3.2. Öğretmenlerin Bazı Kişisel Değişkenlerine Göre Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	75
3.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar	75
3.2.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar	78
3.2.3. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar	82
3.2.4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar	84
3.2.5. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet yılına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar	90
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	95
4.1. Sonuç	95

	<u>Sayfa</u>
4.2. Öneriler	97
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	97
4.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	99
KAYNAKÇA	100
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	



TABLolar DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. 2013-2014 Eğitim-öğretim yılına ait Afyonkarahisar merkez ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumları ve görev yapan öğretmen sayısı.....	55
Tablo 2.2. Araştırmanın çalışma evreni	56
Tablo 3.1. Öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeyleri	64
Tablo 3.2. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından yasal güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri.....	69
Tablo 3.3. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından zorlayıcı güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri	70
Tablo 3.4. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri.....	71
Tablo 3.5. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından uzmanlık gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri	72
Tablo 3.6. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri	73
Tablo 3.7. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	75
Tablo 3.8. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	76
Tablo 3.9. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.....	78
Tablo 3.10. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	79
Tablo 3.11. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları	82
Tablo 3.12. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları	83
Tablo 3.13. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA testi sonuçları.....	85

Tablo 3.14. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	87
Tablo 3.15. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenine göre ANOVA testi sonuçları	90
Tablo 3.16. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları.....	91



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Otorite-güç ilişkisi.....	24
--------------------------------------	----



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
n	: Eleman Sayısı
p	: Anlamlılık
sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapma
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama



1. GİRİŞ

İnsanoğlunun yeryüzünde yaşamaya başlamasından itibaren örgüt, yönetim, yönetici gibi kavramlar hayatına girmiştir. Çünkü yeterlilikleri yanında sınırlılıkları olan insanoğlunun hayatta kalabilmesi ve sınırlılıklarını aşabilmesi için başkalarıyla işbirliğine girmesi gerekmektedir (Şimşek, 2011, s. 73). Bu işbirliğinin sonucunda oluşan örgütler, amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece var olacaklardır. Örgütün önceden saptanmış amaçlarına ulaşmak için gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlama ve yönlendirme süreci olarak tanımlanan yönetim sayesinde örgütler amaçlarını gerçekleştirirler. Örgütsel yaşam kaçınılmaz olduğuna göre örgütsel yaşamın yönetim aracılığıyla düzenlenmesi de zorunludur (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2011, s. 40). Yönetim bir süreç olarak tanımlandığında bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yöneltme, aralarındaki işbirliği ile koordinasyonu sağlama çabalarının bütünüdür. Ayrıca süreç olarak yönetim, başkaları aracılığıyla iş görme ve önceden belirlenen hedeflere ulaşma durumudur (Şimşek, 2002, s. 8).

Yönetimin görevi, örgütü amaçlara uygun yaşatmaktır. Örgütün başarısı ve sürekliliği belirlenen amaçlara ulaşılma derecesine bağlıdır (Taymaz, 2009, s. 26). Bu nedenle yöneticilerin ellerindeki insan ve madde kaynaklarını harekete geçirmeleri ve bu kaynakları etkili ve verimli kullanmaları gerekmektedir. Bu aşamada yöneticilerin kullandıkları en önemli araçları güçleridir. Güç olmadan yönetici örgütün işleyişini ve devamını sağlayamaz (Karaman, 2008). Güç, kişileri ve grupları belli amaçlar etrafında birleştiren, yönlendiren ve örgüt yönetiminin çalışmasını sağlayan önemli bir yönetim aracıdır. Örgütsel uyum ve dengenin oluşmasının yanında etkin planlama, başarılı denetim, motivasyon ve yüksek verimliliğin sağlanması ancak yöneticinin gücü sayesinde olur. Buradan hareketle güç, örgütün bir yapı taşı olmasının yanında örgütü çalıştıran ve yön veren bir motora benzetilebilir (Yücel, 1999, s. 178).

Örgütlerin formal ve informal olmak üzere iki yanı vardır. Formal yanı hiyerarşi, yetki, emir ve kontrol gibi öğelerle yönetilirken informal yanı grup davranışı, bireysel ihtiyaçlar, güdüleme, moral gibi öğelerle yönetilir. Yönetime hareket veren informal yanın özellikleridir. Bu özellikler yönetimde insan ilişkilerinin önemini ortaya çıkarmış ve bu ilişkilerin örgüt amaçlarının gerçekleşmesine olan katkısını artırmıştır (Bursalıoğlu, 2010, s.135). Özellikle insan ilişkilerinin yoğun olduğu okul örgütlerinde bu durum daha ön plandadır. Kaya'ya (1993, s. 39) göre bir eğitim örgütü olarak okul girdisi, işlediği varlık ve çıktısı insan olmasından dolayı diğer örgütlerden farklıdır. Demirtaş'a (2008, s.

89) göre okul yöneticisi okulu bir işletme gibi düşünmek yerine bir insan topluluğu ve ortak yaşam alanı olarak düşünmelidir. Bu nedenlerden dolayı okul yöneticileri sadece okulun formal yönüne odaklanıp okulu makamın verdiği yetkilerle yönetirse amaçları gerçekleştirmede yetersiz kalır. Bu durumda okul yöneticileri çalışanlarını harekete geçirmede makam gücü dışında başka etkileme yollarına başvurarak okulların amaçlarını gerçekleştirmelidir.

Okul yöneticilerinin başarısı büyük ölçüde başkalarını etkileyerek kendi istedikleri yönde davranışa sevk edebilme yeteneğine bağlıdır. Başkalarını kendi amaçları, dolayısıyla örgütsel amaçlar yönünde davranmaya yönlendirebilmesi için okul yöneticisinin sadece biçimsel yetki kullanan klasik bir yönetici olmasının ötesinde, liderlik özelliklerine sahip ve modern yöneticilerin sahip oldukları birtakım yeteneklerle donanmış olması gerekmektedir (Şimşek, 2002, s. 15). Halk dilinde “her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır” atasözünde anlatıldığı gibi her yöneticinin de çalışanlarına iş yaptırmak için kullandığı farklı etkileme yolları yani güç kaynakları vardır (Koçel, 1999, s.408). Okul yöneticileri çalışanlarını harekete geçirmek için istedikleri güç kaynağını kullanmakta özgürdürler. Sonuçta hangi güç kaynağını kullanırsa kullansın her halükarda okulda işler yürümektedir. Ancak okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynağı öğretmenlerde olumlu ya da olumsuz duygulara neden olmakta, öğretmenlerin motivasyonlarını ve okula bağlılıklarını etkilemekte ve bu durum okulun etkililiğine ve verimliliğine doğrudan etki etmektedir.

Okul yöneticilerinin sahip olduğu güç kaynaklarından bulunduğu makama dayanan yasal, ödül ve zorlayıcı güç çalışanların iş tatminini, örgüte bağlılıklarını ve performanslarını olumsuz etkilerken ya da onlara hiçbir katkı sağlamazken; kişisel özelliklere dayanan uzmanlık ve karizmatik güç kaynakları bu değişkenler üzerinde olumlu etki yaratmaktadır (Podsakoff and Schriesheim, 1985, s. 401). Çünkü uzmanlık ve karizmatik güç okul yöneticisine öğretmenler tarafından verilir. Öğretmenler okul yöneticisine kendilerini yönetme hakkı vererek onu doğal lider yaparlar. Bu nedenle uzmanlık ve karizmatik güç diğer güç kaynaklarına göre daha uzun süre varlığını korur. Diğer yandan okul yöneticisinin makamından gelen zorlayıcı güce sık başvurması okul yöneticisini hem hoşgörüsüz yapar hem de yönetsel gücünü zayıflatır. Gücü zayıflayan okul yöneticisi bu durumda daha fazla zorlayıcı güce başvurur. Korkutmaya ve cezalandırmaya dayanan bu yönetim tarzı öğretmenlerle okul yöneticilerinin iletişimlerini sağlıksız hale getirir ve bu da okulun etkililiğinin düşmesine neden olur.

Bundan dolayı okul yöneticisi, öğretmenleri güdüleyen, ödüllendiren psiko-sosyal yöntemleri tercih etmelidir. Öğretmenler, okul yöneticileri tarafından değer gördüğü zaman daha etkili ve verimli çalışmaktadır. Bu durumda örgütsel başarının anahtarı çalışanları mutlu etmektir. Okul yöneticileri bir taraftan okulun amaçlarını gerçekleştirmekle bir taraftan da öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamakla ilgilenmeleri gerekmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin örgütsel etkililiği ve verimliliği artırmak için uygun güç kaynaklarını kullanmaları konusunda yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre ortaöğretim okul yöneticilerinin sahip oldukları güç kaynaklarını hangi düzeyde kullandıkları belirlenecektir. Buradan elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerine kendileriyle ilgili güç kullanımı konusunda ayna tutacak; yeterliliklerinin az olduğu güç kaynakları belirlenecek ve bu doğrultuda okul yöneticileri geliştirmeleri gereken güç kaynaklarının farkında olacaklar ve kendilerini bu alanda geliştireceklerdir.

1.1. Gücün Tanımı

Weber'e (1947, s. 152) göre güç "sosyal bir ilişki içindeki bir kişinin, direnmelere rağmen kendi iradesini yürütme olasılığıdır". Hoy ve Miskel'e (2010, s. 203) göre güç, "diğerlerine istediğini yaptırabilme becerisidir". Dahl'a (1957, s. 203) göre A'nın B'ye yapmayacağı şeyi yaptırabildiği oranda A'nın B üzerinde gücü vardır. Hunt'a (1981, s. 60) göre ise güç, "başkasının davranışını etkileme yeteneğidir". Blau'ya (2009, s. 117) göre güç, "kişilerin veya grupların, diğerlerinin karşı çıkmalarına rağmen onları belli ödüllerden mahrum bırakarak ya da cezalandırarak istediklerini yaptırabilme yeteneğidir". Bu tanımlardan gücün bir yetenek olduğu ve bir insanın gücünün ancak başkalarıyla etkileşime girdiği zaman ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu durumda gücün uygulanabilmesi için ortamda birden fazla kişinin bulunması gerekmektedir. Kısacası güç; tek başına, başkaları olmadan ortaya çıkmaz (Koçel, 1999, s. 409; Hellriegel, Slocum and Woodman, 1995, s. 497; Hatch, 1997, s. 282; Ivancevich and Matteson, 1990, s. 346). Ayrıca güç, sadece yönetici ve liderler tarafından değil örgütteki tüm çalışanlar tarafından karşı tarafın davranışlarını ve tutumlarını etkilemek için de kullanılabilir (Nahavandi and Malekzadeh, 1999, s. 384).

Güç, toplumda tüm insan ilişkilerinde var olan evrensel bir durumdur. Baba-oğul, öğretmen-öğrenci, gardiyan-mahkûm, avukat-müvekkil, kaptan-tayfa, işveren-çalışan vb. sosyal hayatın her kesiminde görülen bu ilişkilerde güç, her daim iletişimi yönlendirir.

Gücün olmadığı bir sosyal ortam neredeyse yoktur (Bierstedt, 1950, s. 730). Güç, örgütlerde yöneten ve yönetilen arasındaki iletişimde kendini hissettirir ve ikisi arasındaki iletişime yön verir.

Güç aslında bir algıdır. Güç, yöneticinin gerçekte ne kadar güç sahibi olmasından ziyade çalışanlarının onu güç sahibi olarak algılayıp algılamamasına dayanır. Gerçekler davranışa neden olmazken gerçeğin algılanması ve yorumlanması insanları davranışa yöneltir. Güçle ilgili bu algı, yöneticilerin çalışanlarını etkilemesini sağlamaktadır (Hersey, Blanchard and Johnson, 1996, s.235). Bu durum yöneticilerin ceza ve yaptırım uygulamasına gerek kalmadan da çalışanlarını yönlendirebileceğini göstermektedir.

Ancak gücün bir algı olması onun tanımlanmasını ve ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Fen bilimlerinde fiziksel güç bilim adamlarınca formüllerle ifade edilmiş, ölçülebilen ve enerji birimine indirgenebilen somut ve anlaşılabilir bir kavram olmuştur. Ancak sosyal bilimlerde insanın gücünden bu kadar kesin ve net bir şekilde bahsedilemez (Steiner ve Şahin, 2011, s. 43). Bu nedenle sosyal bilimlerde gücün tanımlanması zorlaşmaktadır.

Aldag and Kuzuhara (2002)'ya göre güç kavramının kendine ait özellikleri vardır (Akt. Ağlargoç, 2012, s. 47). Bu özellikler şunlardır:

Örtüklük. Güce sahip olan kişiler güçlerini kullanıp kullanmama konusunda kararları kendileri verirler. Gücü kullanmadan güce sahip olmak bile karşı tarafı etkilemektedir.

Görecelilik. Güç göreceli bir kavramdır. Bir yönetici bir astı üzerinde fazla güce sahipken aynı konumdaki başka bir astına karşı aynı oranda güç sahibi olmayabilir.

Algı. Bir kişinin başka bir kişiyi kendisinden daha güçlü algılaması ile ilgili bir kavramdır.

Dinamiklik. Güç ilişkileri zaman içinde değişebilir. Kişi gücünü kaybedebilir ya da sahip olmadığı güce kavuşabilir.

Güçle ilgili belirtilen bu özellikler gücün soyut bir kavram olduğunu, zaman içinde gücün azalıp çoğalabileceğini, güçlü algılanma durumunun kişiden kişiye değişebileceğini ve kullanılmadan da gücün kendisini hissettirdiği anlaşılmaktadır. Hicks ve Gullet'e (1981, s. 177) göre güç, örgütteki insan faaliyetlerini düzenlemesi bakımından gereklidir. Gücün olmaması kaos yaratır. Örgütte kaos çıktığında çalışanlar güvensizlik ve huzursuzluk hissederler. Ayrıca örgütün etkinliğini kısıtlayarak sağladığı faydaları da engeller. Bu nedenle güç her ne kadar istenmeyen olsa da kaosa tercih edilir Hodgkinson'a (2008) göre güç, örgütlerin hayatta kalmalarını sağlar. Güç sayesinde

yönetim varlığını sürdürür. Luecke'e (2007) göre yönetim örgüt amaçlarını gerçekleştirebilmek için güce ihtiyaç duyar. Bu noktada önemli olan gücün kişisel çıkarlar için kullanılmamasıdır (Akt. Şakar, 2013, s. 77). Kişisel çıkar için gücün kullanımı örgüte zarar verir, bu nedenle ancak güç meşru (yasal) olursa örgütlerde istikrar sağlanır. Yasal güç olan otorite uygulandığı sürece cezanın uygulanmasına gerek olmadan gönüllü uyum elde edilir (Weissenberg, 1991, s. 155).

Okul yöneticilerinin öğretmenleri okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönlendirebilmeleri için güç sahibi olmaları ve bununla birlikte elindeki güç kaynaklarını etkili kullanmaları gerekmektedir. Merton'a (1957) göre okul örgütlerinde yöneticinin, öğretmenin ve öğrencinin davranışlarını düzenleyen ve kontrol eden öge otoritedir. Otorite kaynağını makamdan (resmi pozisyon) veya görevden alır (Akt. Hoy ve Miskel, 2010, s. 205). Okul yöneticisinin çalışanlarını örgütsel amaca yöneltmede otorite dışında kullanabileceği güç kaynakları, çalışanları ikna etme ve etkileme yoludur. Okul yöneticilerinin yasalardan aldığı gücü kullanması yöneticilik rolünü, ikna ve etkileme yolunu kullanması liderlik özelliğini ortaya çıkartmaktadır. Çalışanları ikna ederek ve etkileyerek harekete geçirmek yasalara dayalı güce göre daha zor ve zaman alıcı olmasına rağmen uzun vadede sonuç almak için ikna ve etkileme yöntemi daha etkili sonuç verecektir (Terzi, 2011, s. 106). Örgütsel yapıya dayanmayan kişisel güç kaynakları – uzmanlık ve karizmatik güç- en etkili güç kaynaklarıdır ve okul yöneticilerinin çalışanlarıyla iletişim kurarak bu güç kaynaklarını geliştirmesi gerekmektedir (Nelson ve Quick, 1997, s.318). Okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine dayanan bu iki güç kaynağını daha çok kullanmaları örgütün etkililiği ve verimliliği için büyük önem taşımaktadır.

Aslında okul yöneticisinin hangi güç kaynağını kullanacağı “kendisinin yeterliliğine, karşısındakinin kişiliğine ve duruma” göre değişir (Hersey and Blanchard, 1982'den Akt. Başaran, 2004, s. 144). Raven and Kruglanski (1970) gücü olmayan okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü tercih ettiklerini, kuvvet kullanmaları kendine güvenlerini geçici de olsa tamir ettiğini belirtmiştir (Akt. Bugental and Lewis, 1999, s. 52). R. M. Kanter okul örgütlerinde güç sahibi olanla kendini güçsüz hisseden okul yöneticilerinin davranışlarını belirlemek için yaptığı çalışmalar sonucunda kendini güçsüz hisseden okul yöneticilerinin aşırı denetim uyguladığı, kurallara sıkı sıkıya bağlılık gösterdiği ve işleri çalışanlara yaptırmak yerine kendilerinin yaptıkları ortaya çıkmıştır (Nelson and Quick, 1997, s. 323). Bu durumda okul yöneticilerinin kendilerini güçlü hissetmek için sadece

makamının sağladığı otoritenin yeterli olmadığı; liderlik özelliklerini geliştirmelerinin ve okul yönetimiyle ve eğitim-öğretimle ilgili alan bilgilerini genişletmelerinin gerekliliği görülmektedir.

1.2. Etzioni' ye Göre Okul Yönetiminde Güç

Etzioni, yöneticilerin çalışanlarını yönlendirmede kullandıkları kontrol araçlarına göre gücü sınıflandırmıştır. Okul yöneticileri, çalışanlarını örgütün kurallarına uymalarını sağlamak için fiziksel, maddi veya sembolik olmak üzere 3 farklı kontrol aracı kullanırlar. Bedeni doğrudan etkileyen araçlar fiziksel kontrol araçlarıdır. Beden üzerinde aynı etkiyi yarattığı için fiziksel yaptırımları kullanma tehdidi de fizikseldir. Fiziksel araçların kullanılmasına dayanan kontrol zorlayıcı gücü oluşturur. Maddi ödüllerin kontrol amaçlı kullanılması faydacı gücü oluşturur. Semboller, ne fiziksel tehdit ne de maddi ödüllendirmeyi içerir. Prestij, saygınlık, sevme ve kabullenme gibi sembollerin kontrol amaçlı kullanımı normatif gücü oluşturur. Normatif güç, okul yöneticileri tarafından öğretmenleri direkt olarak kontrol etmek için kullanılabilir (Etzioni, 1964, s. 59).

Okul yöneticilerinin öğretmenleri kontrol için kullandıkları araçlar öğretmenlerde farklı duyguların oluşumuna neden olur. Zorlayıcı gücün kullanımı, faydacı güce göre; faydacı gücün kullanımı normatif güce göre öğretmenleri daha çok yabancılaştırır. Normatif güç faydacı güce göre; faydacı güç zorlayıcı güce göre çalışanlarda daha fazla bağlılık oluşmasını sağlar. Sembolik araçların kullanımı öğretmenleri ikna eder, maddi araçların kullanımı öğretmenleri kendi çıkarlarına yöneltir, fiziksel araçlar öğretmenleri uymaya zorlar. Kısacası ne kadar çok normatif güç kullanılırsa o kadar az yabancılaşma, ne kadar çok zorlayıcı güç kullanılırsa o kadar çok yabancılaşma duygusuna neden olur. Faydacı güç, zorlayıcı güç kadar yabancılaşma duygusu ve normatif güç kadar da bağlılık yaratmaz (Etzioni, 1964, s. 60-61). Okul örgütlerinde yöneticiler öğretmenleri yönlendirmede baskı ve ceza yöntemini sık kullanırsa öğretmenlerde yabancılaşma duygusuna ve hatta örgütten ayrılmaya neden olur. Aynı şekilde okul yöneticilerinin çok sık ödüllendirmeyi uygulaması öğretmenlerde çıkar ilişkisine dayalı örgüte karşı yüzeysel bir bağlılık duygusu oluşturur. Bu nedenle okul yöneticileri öğretmenlerin örgütte bulunmaktan memnun olacakları, onlara prestij ve saygınlık sağlayacak bir okul kültürü oluşturmalarıdır.

1.3. Max Weber'e Göre Okul Yönetiminde Güç

Weber, gücün meşrulaştırılmasının gerekliliğine inanmaktadır. Güç kullanımını doğru ve uygun bir şekilde meşrulaştırılabilirse okullarda otorite var olur (Hoy ve Miskel, 2010, s. 204). Okul örgütlerinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin emirlerine uymaları geleneklerden, duygusal bağlardan, maddi çıkarılardan ya da idealist güdülerden kaynaklanabilir. Ancak bu öğelerin hepsi bir arada olsa bile itaati garantilemek için yeterli değildir. İhtiyaç duyulan öğe, otoritenin meşruluğuna inanılmasıdır. Otorite türlerinin her biri meşruluğunu dayandırdığı ilkelere göre sınıflandırıldığında “geleneksel”, “karizmatik” ve “yasal” olmak üzere 3 tür otorite bulunmaktadır: (Weber, 1947, s. 325, 328).

Geleneksel otorite. Eski geleneklerin kutsallığına ve bu geleneklere göre gücü kullananların meşruluğu inancına dayanır. Geleneksel otoritede itaatin nedeni, geleneklerle kutsallaşmış makamı dolduran ve geleneklere göre hareket eden kişidir (Weber, 1947, s. 328). Bu durumda okul yöneticisi gücünün kaynağını geleneklerden alır. Emirlerin meşruiyetini belirleyen ölçüt, geleneklerdir. Örneğin, okulda öğrencilerin otoriteyi kabul etmesi, öğretmenlere itaat etmelerinin sebebi anne-babalarının da böyle davranmış olmalarıdır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 204).

Karizmatik otorite. Bir kişinin sıra dışı kutsallığına, kahramanlığına ve örnek olan özelliklerine ya da onun verdiği emirlerin kutsallığına karşı oluşan bağlılığa dayanır. Karizmatik özellikteki lidere güven duyulmasından, ilham verici olmasından, kahramanlığından ve örnek olan özelliklerinden dolayı itaat edilir (Weber, 1947, s. 328). Karizmatik otorite rasyonel değil, duygusaldır. Otoritenin yaratmış olduğu olumsuz hava, liderin etkileyici kişisel görüntüsü sayesinde yok olur (Hoy ve Miskel, 2010, s. 204). Okul yöneticileri karizmatik özellikleri sayesinde öğretmenleri ve öğrencileri etkilemeyi başarmaktadırlar.

Yasal otorite. Yasal otoritenin temel kaynağı resmi yönetmelik ve kanunlardır. Kuralların meşru olduğuna ve bu kurallar çerçevesinde üst yönetime gelen kişilerin emir verme haklarının olduğuna inanılır. Yasal otoritede itaatin nedeni yasalarla belirlenmiş kişisel olmayan emirdir (Weber, 1947, s. 328). Buldukları makama yeteneklerine göre ussal olarak seçilen okul yöneticilerine güçlerini kullanmaları için yasal imkânlar ve araçlar verilmiştir. Okullardaki öğretmenlerin yöneticilerine itaatinin nedeni bu yasal araçlardır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 205). Öğretmenler, okul yöneticilerinin emir verme yetkisini yasaların sağladığının farkında olup onlardan gelen emirlerin aslında yasalardan

kaynaklandığını bilinciyle hareket etmektedirler. Bundan dolayı öğretmenler, okul yöneticisine değil yasa ve yönetmeliklerin buyruklarına göre davranmaktadırlar.

1.4. Mintzberg'e Göre Okul Yönetiminde Güç

Mintzberg (1983, s. 2, 24) okul örgütü içinde güç konusunu incelerken farklı bir yol izlemiştir. Mintzberg, güç olgusunu ne bireysel ne de sosyal boyuttan ele almıştır. O, gücün örgüt içindeki ve dışındaki yapısını ve akışını inceleyerek güce örgütsel olarak bakmıştır. Ona göre örgütsel güç; bir kaynaktan, teknik bir beceriden, bilgi birikiminden, yasal imtiyazlardan ve bu 4 güç kaynağına sahip olanlara yakınlıktan olmak üzere 5 güç kaynağından ortaya çıkar.

Okul örgütleri stratejik üst yönetim, orta kademe, teknik yapı, destek personeli ve mal-hizmet üretim birimi olmak üzere beş temel parçadan oluşur. Bu beş temel parça örgütün iç koalisyonunu; sendikalar, toplum, örgüt sahipleri ve ortakları dış koalisyonunu oluştururlar. İç ve dış koalisyonda yer alan bu gruplar birbirlerinin üstünde güç uygularlar. Aralarındaki bu güçlü olma rekabeti örgütün güç sistemini şekillendirir. Okul örgütlerinde iç koalisyonda gruplar ya da kişiler tarafından kullanılan otorite sistemi, ideoloji sistemi, uzmanlık ve politik sistem olmak üzere 4 temel güç sistemi bulunmaktadır. Birkaç güç sistemi aynı anda bulunabilir. Otorite sisteminde yasal güç hâkimdir; gücün tek sahibi okul yöneticisidir. Küçük ve yeni okul örgütlerinde bu güç sistemi görülür. İdeoloji sisteminde tüm etkinlikler genel bir amacı gerçekleştirmeye yöneliktir. İdeoloji sistemi güçlü olursa otorite, uzmanlık ve politik sistemler zayıf olur. Güçlü bir ideoloji sisteminde güç, eşit bir şekilde dağıtılmıştır. Uzmanlık sisteminde iç koalisyon gücü uzmanlığın derecesine göre örgüttekilere dağıtır. Politik sisteme dönüşmüş okul örgütlerinde ise herkes kendi özel amaçlarına yönelir. Bu durum rekabete ve çatışmaya yol açar. Politik sistemde okul örgütünün ya birçok amacı vardır ya da hiçbir amacı yoktur. Okul örgütleri değişim süreci geçirirken geçici olarak politik sistem yaşanır. Kişisel ve bürokratik kontrol sistemlerinin kullanıldığı otorite sistemi örgüttekileri ast-üst çerçevesinde, ideoloji sistemi üye, uzmanlık sistemi uzman, politik sistem ise oyuncu olarak görür (Mintzberg, 1983, s. 117-118).

Otorite sistemi, okul yönetiminin başlangıç noktasıdır. Otorite sistemine fazla önem vermek çalışanların bağlılığını azaltmakta; karşı koyma ve yabancılaşma riskini ortaya çıkarmaktadır. İdeoloji sistemi okulun sahip olduğu kültürdür. Okul yöneticileri, ideolojinin geliştirilmesinde anahtar kişilerdir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin okula

bağlılık ve okuldan gurur duyup kimlik edindikleri örgütsel bir bağlılığı oluşturmalarıdır. Otorite ve ideoloji sistemleri okul örgütlerinde uyumu ve koordinasyonu sağlasa da yeterli değildirler. İşler karmaşık olduğunda uzmanlara ihtiyaç vardır. Uzmanlar da kendi alanlarında karar verebilmek için özerk olmak isterler. Bu durumda okul yöneticileri güçlerini uzmanlarla paylaşmalıdırlar. Öğretmenler mesleğinde profesyonelleştikçe okul yöneticileri gücü öğretmenlere paylaşırlar. Mintzberg'in güç sistemine göre okul yönetiminde güç paylaşılmalıdır. Eğer okul yönetimi bu konuda isteksiz olursa öğretmen ve öğrencilerde memnuniyetsizlik, yabancılaşma ve düşmanlık duyguları oluşacaktır. Ayrıca gizliden gizliye gayri resmi politik oyunlar oynanmasına neden olacaktır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 214-215). Okul yöneticilerinin bu türden olumsuzlukların önüne geçmek için öğretmenlerin de okul yönetiminde söz sahibi olmalarını sağlaması, okul için alınacak kararlarda onların da görüşlerini alması; kısaca demokratik bir yönetim uygulaması gerekmektedir.

Okul örgütlerinde kullanılan gücün tanımı yapıldıktan sonra bu gücün nereden kaynaklandığının incelenmesi gerekmektedir. Okul yöneticisi sahip olduğu gücün dayandığı alanları bilirse bu güç kaynaklarının etkililiğini artırmak için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini de öğrenecektir. Bu da okul örgütünün etkililiği için önemli bir adım olacaktır.

1.5. Okul Yönetiminde Kullanılan Güç Kaynakları ve Özellikleri

“Güç nereden gelmektedir? Gücün birey ya da grup üzerinde etkili olmasını sağlayan şey nedir?” gibi sorular gücün kaynaklarının araştırılmasına neden olmuştur. Güç kaynakları, kişinin güç sahibi olmasını ve karşı tarafı etkilemesini sağlayan şeyin ne olduğu şeklinde ifade edilmektedir (Robbins and Judge, 2013, s. 414).

Okul yöneticilerine güç sağlayan kaynaklarla ilgili çok çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalar birbirlerinden farklılıklar gösterse de uzmanlık, yasal, kişisel ve karizmatik güç kaynakları ortak kavramlar arasında bulunmaktadır. Örgüt yönetimi ve örgütsel psikoloji alanında en temel sınıflandırma French ve Raven'in (1959) yapmış olduğu beşli sınıflandırmadır. French ve Raven'in sınıflandırması zaman içerisinde 3 aşamalı bir gelişim göstermiş olup ilk aşama 1959 yılında yapılan ve bu çalışmada da esas alınan beşli sınıflandırma, ikinci aşama Raven tarafından geliştirilen 1965 yılında bilgi gücü eklenerek altılı bir sınıflandırma ve son aşama ise 1999 yılında 14 alt gruptan oluşan bir güç kaynakları çizelgesidir. Literatürde en fazla bilinen, atıfta

bulunulan ve bu çalışmada da kullanılan yasal, ödül, zorlayıcı, karizmatik ve uzmanlık güçten oluşan beşli güç kaynakları sınıflandırmasıdır. Bu beş güç kaynağı biçimsel ve kişisel güç kaynakları olmak üzere 2 ana başlık altında toplanabilir: (Robbins ve Judge, 2013, s. 414).

1.5.1. Biçimsel güç kaynakları

Okul örgütlerindeki hiyerarşik sistem sonucu okul yöneticilerine makamından dolayı yasa ve yönetmelikler tarafından sağlanan yetkilerden kaynaklanmaktadır. Bu güç kaynakları okul yöneticisine öğretmenlere emir verme, iş yaptırma, onları ödüllendirme ya da cezalandırma yetkisi tanımaktadır.

Yasal güç. Yasal güç, otorite ile aynı anlama gelmektedir. Yasal gücünü kullanan okul yöneticisi öğretmenlerin davranışlarını sadece formal pozisyonundan gelen gücüyle etkiler. Yasal güç öğretmenlerin, okul yöneticisinin kendisini etkileme hakkı olduğunu ve kendisinin de bu etkilemeyi kabul etme zorunluğunu bilmesinden kaynaklanır. Öğretmenin, o benim yöneticim ve onun isteklerini yerine getirmeliyim inancı vardır (French and Raven, 1959, s.264; Hoy ve Miskel, 2010, s.209). Okul yöneticisinin güç kullanma hakkı olduğu fikrini içeren yasallık ya da meşruluk kavramlarına dayanan yasal gücün 3 temel kaynağı vardır: Birincisi; kültürel değerler kişinin güç uygulamasına izin verir. Toplumların kültürel yapısına göre yaş, zekâ, sosyal sınıf ve fiziksel özelliklerden hangisine önem veriliyorsa o özelliğe sahip olan kişinin diğerlerine güç uygulama hakkı vardır. İkincisi; hiyerarşiye dayanan otoritenin olduğu sosyal yapılardır. Bu yapıda üst düzeyde yer alan yöneticilerin emir verme hakkı olduğuna inanılır. Üçüncüsü; meşru olarak seçilmiş üst düzey yöneticinin gücünü alt düzey yöneticilere aktarması sonucu çalışanlar bu kişilerin de emir verme hakkı olduğunu kabul ederler (French ve Raven, 1959, s. 265). Okul örgütlerinde yöneticilerin emir verme hakları hiyerarşiden kaynaklanmaktadır. Üst düzeyde bulunan okul yöneticisinin ast konumundaki öğretmenlere emir vermesi öğretmenler tarafından meşru kabul edilmektedir.

Klasik kuramcılar, okul yöneticilerinin emir verme yetkisinin makamlarından kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Okul yöneticilerinin buldukları makamlara yasalarca yetki verilir. Davranışçı kuramcılar Follet, Barnard ve Simon klasik kuramcılar aksine emir verme yetkisinin makamdan değil emri alan astların rızasından kaynaklandığını savunurlar (Kaya, 1993, s. 104-105). Çünkü çalışanlar her zaman üstün emirlerine uymazlar. Öncelikle verilen emirlerin çalışanların kayıtsızlık alanı içinde olması gerekir. Chester Barnard, okul örgütlerinde çalışanların okul yöneticilerinin yasal

gücünü kabul ettiği ve emirlerini sorgusuz bir şekilde yerine getirdiği bu alanı Kayıtsızlık Alanı olarak tanımlarken Herbert A. Simon bu alana Kabul Alanı adını vermiştir. Bu alan dışında verilen emirlere çalışanlar kayıtsız kalmayıp emirleri sorgulamaya ve eleştirmeye başlarlar. Kabul Alanının sınırlarını belirleyen faktörler; emrin öğretmenler tarafından anlaşılması, okul örgütünün amacına ve öğretmenlerin beklentilerine ters düşmemesi ve öğretmenlerin bedensel ve zihinsel yapısına uygun olmasıdır. Bu alanın genişliğini veya darlığını belirleyen diğer faktör de okul yöneticisinin yasal gücü değil diğer güç kaynaklarını kullanmasıdır (Ivancevich and Matteson, 1990, s. 348; Barnard, 1938'den Akt. Nelson and Quick, 1997, s. 316).

Yasal gücün kullanım alanının sınırlı olması ve sadece bu gücün kullanılması yan etkiler yaratacağından okul yöneticileri diğer güç kaynaklarına başvurmalıdırlar. Çünkü çoğu insan otoritede bulunan kişilere karşı hem iyi hem kötü duygular besler. Bir yandan insanların otoriteye saygı duymaları diğer yandan da otoritedeki kişilerden kaçmalarının nedeni; otorite insanlara üstünlük-aşağılık, değerli-değersiz, olgun-olgun olmayan gibi farklılıkları ima eder. Dahası otoritedekiler cezalandırma tehdidi ile ilişkilendirilir. Bu nedenle insanlar otoritedekilerin etrafında bulunmak istemezler. Burada belirtilen nokta otoritenin istenmeyen olduğu değil, sadece otoriteye dayanan etkilemenin yetersiz olduğudur (Hamner and Organ, 1978, s. 372-373). Sadece yasal güce dayalı bir etkilemenin öğretmenler üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri, çalışanlarından beklenen davranışları göstermeleri için yasaların ve yönetmeliklerin verdiği yasal gücü, diğer güç kaynaklarından istenilen sonucu alamadığında, en son alternatif olarak kullanmalıdırlar (Karagöz, 2006, s. 62). Eğer okul yöneticisi yasal gücünü kullanarak iş yaptırmak istiyorsa bu gücü kullanırken dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Mesela, kibar bir rica sert bir emirden daha etkilidir. Bundan dolayı okul yöneticisinin yasal gücünün etkili olması için şu noktalara dikkat etmesi gerekmektedir: (Yukl, 2009, s. 203).

- Kibar ve net bir şekilde istekte bulunmalı
- İsteğin nedenini açıklamalı
- Verilen emir kayıtsızlık alanını aşmamalı
- Gerektiğinde otoriteyi hissettirmeli
- İstekte bulunurken uygun kanalları takip etmeli
- İsteğin yerine getirilip getirilmediği takip edilmeli
- İsteğin yerine getirilmesi konusunda ısrar etmeli

Belirtilen bu davranışların okul yöneticilerince uygulanması yasal gücün öğretmenler üzerinde etkili olmasını sağlayacaktır.

Yasal güç, beraberinde ödül ve zorlayıcı gücü de getirir. Okul yöneticisi bulunduğu makam sayesinde diğerlerini ödüllendirebilecek ve cezalandırabilecek kaynaklara sahiptir. Mesela, okul yöneticileri öğretmenlere takdir belgesi ve maaşla ödüllendirme verebildikleri gibi disiplin cezası, yer değiştirme gibi tehditler yapabilir ve uygulayabilirler (Nahavandi and Malekzadeh, 1999, s. 385).

Zorlayıcı güç. Bu gücün temeli cezalandırmaya ve korkutmaya dayanır (Şakar, 2013, s. 78). Üstün, astlarını cezalandırma yetkisi vardır. Ast, üstün emirlerine uymadığında başına gelebilecek olumsuzluklardan korktuğu için üste itaat etmesiyle bu gücü kabul etmiş olur. Korku, astın davranışı gerçekleştirmesinde önemli bir etkidir (Kırel, 2011, s. 251). Okul yöneticisinin verebileceği ceza türleri; sözlü uyarı, öğretmene sıkıcı bir iş yükleme, yakın teftiş, iş kurallarını sıkı sıkıya uygulatma, ücretsiz açığa almaya ve en büyüğü de işten atmaya neden olabilecek şekilde hakkında soruşturma açmaktır (Tosi, Rizzo and Carroll, 1990, s. 499).

Bu gücün etkili olması için güce maruz kalacak kişilerin cezanın uygulanabileceğine inancının olması ve aynı zamanda cezanın davranışları değiştirebilecek kadar ağır olması gerekir. Aslında cezanın uygulanmasından ziyade uygulanma ihtimalinin olması bu gücün etkili olmasında daha önemlidir. Kısacası, öğretmenlerin okul yöneticisinin cezalandırma gücüne sahip olduğunu bilmeleri onları kurallara uymaya zorlar (French and Bell, 1999, s. 85).

Okul yöneticilerinin cezayı çok sık kullanmaları öğretmenlerde moral bozukluğuna ve düşmanlık duygularına sebep olur. Aynı şekilde öğretmenler de okul yöneticisini kötüleyerek veya onun çalışmalarını küçümseyerek cezalandırabilirler (Sweeney, 2002, s. 217). Zorlama, tehdit etme, sıkı kontrol ve denetleme yöntemlerini tercih eden okul yöneticileri ile öğretmenler arasında iletişim zarar görmektedir. Ayrıca okul yönetimine karşı doğal örgütler oluşmakta ve okulun verimliliği düşmektedir (Kaya, 1993, s. 77). Bu güç kaynağını kullanarak uzun vadede istenilen amaçlara ulaşmak zordur. Çünkü ceza ve korkutma gibi davranışlar öğretmenlerin olumsuz duygular hissetmesine, işi yavaşlatmasına, işe geç gelmesine, yaptığı işi ihmal etmesine ve işi bırakmasına kadar giden olumsuz tepkiler vermesine yol açacaktır (Bayrak, 2001, s. 31). Kültürümüzde sıklıkla kullanılan “Kaleleri kılıçlarla fethedebilirsiniz ama kılıçlarla yönetemezsiniz”

atasözü aslında zorlayıcı güç kullanarak örgütlerin yönetilemeyeceği, örgütlerde farklı dinamiklerin işe koşulması gerektiğine işaret etmektedir (Cemaloğlu, 2017).

Okul yöneticisi, bu gücünü kullanması gerektiği durumlarda çalışanların moralini bozmamaya dikkat etmelidir. Bunun için başkalarının yanında öğretmeni eleştirmemeli, cezalandırma konusunda herkese eşit davranmalı, öğretmenin geçmiş durumunu dikkate almadan ve olayın nedenlerini öğrenmeden hemen cezalandırmamalıdır (Binbaşıoğlu, 1988, s. 62-63). Bunların yanında okul yöneticisinin öğretmenlere zorlayıcı gücünü kullanırken dikkat etmesi gereken diğer hususlar da şunlardır: (Yukl, 2009, s. 207).

- Kuralları açıklamalı ve uyulmadığında karşılaşacakları yaptırımları anlatmalı
- Çok ciddi kural ihlali dışında diğer durumlarda cezalandırmadan önce sözlü ve yazılı uyarı yapmalı
- Sakin olmalı ve düşmanca tavır takınmamalı
- Çalışanın görevini yerine getirirken ona yardım etmeye açık olduğunu bildirmeli
- Sorun olduğunda çözümü noktasında birlikte uzlaşmaya varmayı önermeli
- İnanırlılığını korumak için kurallara uymama devam ettiğinde cezayı uygulamalı
- Yapılan kural ihlaline göre meşru, adil ve orantılı bir ceza uygulamalı

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin okul örgütüne bağlılığını, iş doyumunu ve motivasyonunu düşürmemesi için zorlayıcı gücünü kullanırken bahsedilen bu hususlara özen göstermesi gerekmektedir. Çünkü okulun etkili ve verimli bir örgüt olması büyük ölçüde öğretmenlerin performansına bağlıdır. Okul yöneticisi bu nedenle örgütteki en önemli kaynağından –öğretmenlerden- en üst düzeyde okul örgütü için nasıl yarar sağlayacağını düşünerek hareket etmelidir.

Ödül veya zorlayıcı güç uygulanan kişilerin inançları, tutumları veya değerleri değişmez sadece yüzeysel bir değişiklik meydana gelir. Bu güçlerin kullanılmasıyla elde edilen uyumun devam etmesi okul yöneticilerinin öğretmenleri sürekli denetlemesine bağlıdır (Bruins, 1999, s. 9). Ancak denetim konusunda ödül ve zorlayıcı güce maruz kalanların tepkileri farklıdır. Ödül gücünde görevini tamamlayan öğretmenler denetim yapılmasından memnunken zorlayıcı gücün kullanımı durumunda öğretmenler yapmadıkları işi gizlemeye çalışırlar, denetimden ve okul yöneticisinden rahatsızlık duyarlar (Raven, 2008, s. 2).

Ödül gücü. Bu güç, okul yöneticisinin öğretmenlerin istediği ödül ve kaynakları kontrol etme yeteneğine dayanır (Kirel, 2011, s. 250; Tosi and Mero, 2003, s. 227). Ödüller; ücret artışı, terfi ettirme, daha fazla sorumluluk verme, övme vb. olabilir ve bunlar birer güç kaynağıdır (Koçel, 1999, s. 411). Okul yöneticileri ödül vermesinin yanında bazı olumsuzlukları ortadan kaldırarak veya azaltarak da ödül gücünü kullanmaktadır. Ödül gücünün etkililiği, ödüllerin öğretmenler için değerli olmasına ve okul yöneticisinin ödül verme ihtimaline göre artar. Okul yöneticisinin ödülleri verme ihtimalini gerçekleştirip ödülleri öğretmenlere bizzat vermesi durumunda öğretmenlerde okul yöneticisine karşı sevgi ve bağlanma duyguları ortaya çıkar. Bu da okul yöneticisinin karizmatik gücünü artırır. Artık değişiklik kendiliğinden okul yöneticisinin ödül verme durumu olmadan da gerçekleşir (French and Raven, 1959, s. 263).

Okul yöneticileri ödüllerin dağıtımında örgütteki rasyonel ölçütlere göre karar verirlerse ödül güçlerini değil yasal güçlerini kullanmış olurlar. Bu durumda ödüllerin eşit, rasyonel bir şekilde dağıtımında ödüllendirmeden söz edilemez (Tosi and Mero, 2003, s. 227). Ancak okul yöneticisi yasal gücünü pekiştirmek istiyorsa ödül gücünü kullanmalıdır (Özgan ve Kalman, 2013, s. 127).

Yöneticilerin çalışanlarına terfi ve zam verme yetkisine sahip olduğu oranda ödül gücü vardır. Ancak okul örgütlerinde yöneticilerin kontrol ettiği ödüller sınırlı olmaktadır. Çünkü öğretmenlerin iş sözleşmelerinde zam, terfi ve maaş miktarları önceden yönetmeliklerle belirlendiğinden dolayı okul yöneticisinin bu cazip kaynaklar üzerinde gücü bulunmamaktadır. Ayrıca bu kaynaklar performans değerlendirilmesi ile ilişkilendirilmemektedir. Bu durumda okul yöneticileri, öğretmenlerin performansını artırmak için manevi ödüller kullanmalıdırlar (Steers, 1991, s. 485; Handy, 1993, s. 127).

Manevi ödüllerin çalışanlar için daha önemli olduğunu ortaya çıkaran bir araştırmada çalışanlardan ve yöneticilerden çalışanların verimli çalışmalarını sağlayan 10 etkeni önem derecelerine göre sıralamaları istenmiştir. Yönetici ve çalışanların sıralamaları farklılık göstermiştir. Ödüllerden biri olan 'takdir' etkeni çalışanlara göre 1. sırada iken yöneticilere göre 8. sırada; 'iyi ücret' etkeni çalışanlar için 5. sırada iken yöneticilere göre 1. sırada; 'disiplin' etkeni çalışanlara göre 10. sırada iken yöneticilere göre 7. sırada yer almıştır. Bu araştırma verimin artmasında manevi ödülün maddi ödülünden daha etkili olduğunu ve disiplinin ise verime en az etki ettiğini göstermiştir. Bu nedenle yöneticilerin çalışanlarının verimli çalışmalarını sağlayan etkenleri bilmeleri gerekmektedir (Binbaşıoğlu, 1988, s. 68-69). Takdir etkeninin birinci sırada çıkması

manevi ödüllerin maddi ödüllerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumda ödüllendirme konusunda okul yöneticilerinin ellerinde çok fazla maddi kaynak olmasa da öğretmenleri etkilemede manevi ödüllerden en üst düzeyde yararlanmasını bilmeleri gerekmektedir.

Okul yöneticisinin ödül gücünü etkili kullanması gerekir. Öğretmenin hangi davranışını ödüllendirdiğini açıkça belirtmelidir. Bu durum öğretmenin davranışıyla ödül arasında bağlantı kurmasını sağlar (Nelson and Quick, 1997, s. 317). Eğer bir okul yöneticisi, öğretmenini işini iyi yaptığından dolayı ödüllendirirse öğretmen de bunun karşılığında daha çok çalışacaktır ki bu durum okul yöneticisini ödüllendirmek anlamına gelir. Bu ödül döngüsü öğretmenin uygun davranışını tekrarlama ve okul yöneticisinin de ödüllendirme ihtimalini artırır (Northcraft and Neale, 1990, s. 332). Okul yöneticisi ödül gücünü kullanırken şu noktalara dikkat etmelidir: (Yukl, 2009, s. 205).

- Çalışanların arzuladığı ödülleri sunmalı
- Adil ve etik ödüller sunmalı
- Verebileceği ödülün daha fazlası için söz vermemeli
- Ödül verme konusunda ölçütleri basit bir şekilde açıklamalı
- İstekler yerine getirildiğinde söz verdiği gibi ödülü vermeli
- Ödülleri, davranışları kontrol edici bir tarzda sunmamalı aksi takdirde öğretmenlerde otorite figürüne karşı bağımlı olma fikrine yol açmakta ve emirlere direnmeye neden olabilmektedir.

Bunların yanında ödül gücünün kullanımı konusunda amaç-araç sapmasının yaşanmasını engellemek için okul yöneticilerinin dikkatli olmaları gerekir (Cemaloğlu, 2017). Okul yöneticileri okul örgütünün amaçlarının gerçekleştirilmesi düşüncesiyle öğretmenleri ödüllendirmelidirler. Aksi takdirde öğretmenler okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirmek için çabalarken ödül kazanma hevesiyle ana amaçtan uzaklaşıp ödül almak için çalışırlarsa ödül gücü, işlevi dışında kullanılmış olur ve amaç-araç sapması yaşanır.

Ödül gücü her ne kadar öğretmenlerin verimliliğini artırsa da öğretmenler bu güce uyma davranışıyla cevap vermekte; öğretmenlerde kalıcı bir davranış değişikliğini sağlayan özdeşleşme ya da benimseme davranışına yol açamamaktadır. Çünkü öğretmenler ödüllere sahip olmak için emirlere itaat ederler; ancak ödüllendirme öğretmenlerin bir işin bitirilmesi konusunda fazladan çaba sarf etmesini

sağlayamamaktadır (Yukl, 2009, s. 205). Bu durumda öğretmenlerin performansını artırma konusunda kişisel güç kaynakları devreye girmektedir.

1.5.2. Kişisel güç kaynakları

Okul yöneticisinin makamıyla ilgisi olmayan sadece kişilik özelliklerine dayanan güç kaynaklarıdır.

Karizmatik güç. Karizma, çekicilik anlamına gelir. Karizmaya sahip olan okul yöneticisi, öğretmenlerin davranışlarını kişiliği ve iletişim yeteneği sayesinde daha kolay etkileyebilmektedir (Koçel, 1999, s. 412; Hoy ve Miskel, 2010, s. 209).

Karizmatik güç, öğretmenin kendisini okul yöneticisiyle özdeşleştirme veya okul yöneticisini kendisine örnek alıp onu taklit etmeyi istemesinden kaynaklanır (Raven, 2008, s. 3). Öğretmen, okul yöneticisine hayranlık duyar ve kendisine model alır. Hayranlık duyduğu okul yöneticisinden onay almak ve kabul görmek için onun isteklerini yerine getirir ve davranışlarını taklit eder. Bu durum karizmatik gücün özdeşleşmeye kadar ilerlediğini gösterir (Yukl, 2009, s. 207). French ve Raven'e (1959, s. 266) göre insanlar birisiyle kendilerini özdeşleştirdikleri zaman o kişiden daha kolay etkilenirler. Özdeşleşme, beğendiğin kişiyle bir olma duygusu ve o kişiye benzeme isteğine dayanır. Özdeşleşme ne kadar fazla ise karizmatik güç de o oranda artar. Okul yöneticisi, karizmatik gücü elde etmek ve onu korumak için şu yöntemleri kullanmalıdır: (Yukl, 2009, s. 208).

- Saygılı ve hoşgörülü olmalı
- Destekleyici ve yardımsever olmalı
- Samimi olarak yardım etmeli
- Çalışanları savunmalı ve desteklemeli
- Talep edilmeden iyilik yapmalı
- İlgilendiğini göstermek için fedakârlıklarda bulunmalı
- Sözü tutmalı

Karizmatik gücü diğer güç kaynaklarından ayıran şey, güçten etkilenenlerin tepkisidir. Karizmatik okul liderinin takipçileri kendilerini baskı altında hissetmezler. Karizmatik okul liderleri; takipçilerinin liderlerine güven duymalarını, sevgi hissetmelerini, gönüllü itaat etmelerini, kendileriyle özdeşleşmelerini sağlama yeteneğine sahiptirler (House, 1984'den Akt. Tosi and Mero, 2003, s. 228). Karizmatik okul liderleri aynı zamanda kendilerini takip eden öğretmenlerin bireysel amaçlarına ulaşmalarını

sağlarlar. Böylece öğretmenler, karizmatik okul liderinin amaçları doğrultusunda çalışıyor olsalar da kendi amaçlarını da yerine getirmektedirler. Karizmatik gücün kullanımı için herhangi bir özel çabaya gereksinim duyulmamaktadır. Karizmatik güç sahibi olan okul liderleri okuldan ayrılırlar da etkileri devam etmektedir (Hodge, Anthony and Gales, 2003'den Akt. Ağlargo, 2012, s. 48).

Karizmatik okul liderinin isteklerine gönüllü olarak boyun eğilmesine neden olan faktörler şunlardır: a) Toplumsal benzerlik (kendine benzeyen ve aynı toplumsal sınıfa ait insanlardan daha çok hoşlanılır); b) fiziksel çekicilik; c) iltifatlar ve övgüler; d) yakınlık ve işbirliği (iyi tanınan ve birlikte iş yapılan insanlar sevilir); e) olumlu çağrışımlar (iyi haber getirenler daha çok sevilir). Öğretmenleri etkilemek için bu faktörlerden birkaçını kullanmak gerekir. Fiziksel çekicilik konusunda pek fazla bir şey yapılmassa da yakınlık, olumlu çağırışım ve övgüler gibi faktörler öğretmenleri yönlendirmede kullanılabilir etkili faktörlerdir (Pfeffer, 1999, s. 244-245).

Karizmatik güç, elde edilmesi en zor olan güç kaynağıdır (Özgan ve Kalman, 2013, s. 128). Ancak uzun süreli olmayabilir. Bu güç kaynağı uzmanlık ve yasal güç kaynaklarından beslendiğinden dolayı eğer okul yöneticisi makamını kaybederse karizması da azalır. Bu nedenle bu güç kaynağı güvenilir değildir ve yenilgi yaşanınca yok olabilir (Handy, 1993, s. 131). Bundan dolayı okul yöneticisi karizmatik gücünün etkisini artırmak için uzmanlık gücünü de geliştirmesi gerekmektedir.

Uzmanlık gücü. Okul yöneticisinin teknik, idari veya bireysel konulardaki bilgi ve becerisinden dolayı öğretmenleri etkileyebilme gücüdür. Öğretmenlerin sahip olmadığı bir takım bilgi ve deneyimlere okul yöneticisinin sahip olduğuna inanılmasından dolayı emirlerine uyulur (Özgan ve Kalman, 2013, s. 128). Raven'e (2008, s. 3) göre uzmanlık gücü, öğretmenin okul yöneticisinin tecrübesinin çok olduğuna bu nedenle de davranışının doğru olduğuna inanmasından kaynaklanır. French ve Raven (1959, s. 267) uzmanlık gücünün etkili olabilmesi için öğretmenlerin okul yöneticisine güven duymaları ve onun gerçekleri söylediğine inanmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu güç kaynağı en az rahatsız edici olanıdır. İnsanlar uzman olarak gördükleri kişilerden etkilenmekten rahatsızlık duymazlar ve onlara gücenmezler (Handy, 1993, s. 130). Uzmanlık gücü olan okul yöneticileri örgütlerinde güven ortamı yarattıkları için öğretmenler de bu ortama daha rahat uyum sağlamaktadır. Çünkü insanların uzman kişilerin görüşlerini kabul etme eğilimi, uzman olmayanlara oranla daha çoktur (Aytek, 1975'den Akt. Karaman, 2008, s. 93). Uzmanlık gücünün etkili olabilmesi için 3 koşulun

gerçekleşmesi gerekir. Birincisi, karşı tarafın bilginin doğruluğuna inanması; ikincisi, bilginin karşı tarafın işine yarar olması; üçüncüsü ise okul yöneticisinin uzman olarak algılanmasıdır. Okul yöneticisi kendini uzman olarak görse bile eğer öğretmenler bu fikre katılmıyorsa okul yöneticisi uzmanlık gücünden yararlanamaz (Nelson and Quick, 1997, s. 317). Okul yöneticileri uzmanlık güçlerinin öğretmenler üzerinde etkili olması için belirtilen bu üç koşulun yanında bu gücü kullanırken şu noktalara da dikkat etmelidirler: (Yukl, 2009, s. 209).

- Rıcanın ve teklifin nedenlerini ve önemini açıklamalı
- Bir teklifin başarılı olacağına dair kanıt göstermeli
- Aniden, dikkatsizce ve tutarsız açıklamalar yapmamalı
- Gerçekleri saptırmamalı, abartmamalı ve yalan söylememeli
- Bir çalışanın endişelerini ve önerilerini dikkatle dinlemeli
- Kriz anlarında kararlı ve kendinden emin bir şekilde davranmalı

Uzmanlık gücü, hemen elde edilen bir güç değildir. Okul yöneticisi, mesleğine başlamadan önce uzun bir eğitim sürecinden geçer ya da belli becerilerini geliştirmek için uzun bir zamana ihtiyacı vardır. Uzmanlık gücü, yasal gücün aksine başkasına devredilemez. Yasal güçte makamdaki kişiler değişse bile yeni gelen kişinin yasal gücü aynıdır. Ancak uzmanlık gücünde okul yöneticisi okuldan ayrıldığında yerine gelen kişinin aldığı eğitim, sertifikalar, tecrübe birbirinden farklı olacağından ikisinin uzmanlık güçleri aynı olmayacaktır (Tosi, Rizzo and Carroll, 1990, s. 567).

Uzmanlık gücü, öğretmenlerin okul yöneticisine bilgili ve tecrübeli gibi özellikleri atfetmesine dayandığından bu güç kaynağı öğretmenler tarafından daha kolay içselleştirilmekte ve daha kalıcı davranış değişikliklerine neden olmaktadır (Bruins, 1999). Uzmanlık gücünün öğretmenleri okul örgütünün amaçları doğrultusunda harekete geçirmede en etkili güç kaynağı olması, okul yöneticileri tarafından bu gücün geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

French and Raven (1959, s. 268) sınıflandırdıkları 5 güç kaynağı ile ilgili şu sonuçlara varmışlardır:

- Karizmatik gücün kullanım alanı diğer güç kaynaklarından daha geniştir.
- Güç kaynağını geçerli olduğu alan dışında kullanmak güç kaynağının etkisinin azalmasına yol açar.

- Ödül ve zorlayıcı güç kullanımı sonucu oluşan değişiklik okul yöneticisinin denetimine bağlıdır. Diğer 3 güç kaynağında başlarda okul yöneticisinin denetimine ihtiyaç varken zamanla bağıllık oluşur ve denetimle ilişkisi kalmaz.
- Zorlayıcı güç, çalışanın yöneticisine olan sevgisini azaltırken ve direnmeye yol açarken ödül gücünde tam tersi bir durum söz konusudur.
- Zorlayıcı güç, meşru bir şekilde kullanılırsa daha az dirence ve daha az olumsuz duygulara yol açar.

Bir okul yöneticisinin gücü, farklı güç kaynaklarını kullanmasıyla artar. Okul yöneticileri öğretmenlerle kişisel ilişkiler kurarak, karizmalarını kullanarak, uzmanlığını, bilgisini ve yeteneğini göstererek, ödül ve ceza vererek, makamı ve unvanı aracılığıyla yasal gücünü kullanarak onları etkilerler ve güçlerini artırır. Bir tek güç kaynağının kullanılması yerine farklı güç kaynaklarının kullanımı, okul yöneticisinin gücünü artıracaktır (Navahandi and Malekzadeh, 1999, s. 387). Ancak okul yöneticisi sadece öğretmenleri etkilemekle kalmaz; kendisinden daha üst düzeydekileri ve kendisiyle aynı düzeydeki okul yöneticilerini de gerektiğinde etkilemek durumundadır. Biçimsel güç kaynaklarının kullanım alanı ast durumda olan öğretmenlerle sınırlıyken kişisel güç kaynaklarının kullanım alanı hem ast konumundakiler hem aynı düzeydeki hem de üst düzeydeki yöneticilere kadar genişlemektedir. Bu durumda okul yöneticisi kişisel güç kaynaklarına daha çok başvurmaktadır (Scherman, Hunt and Osborn, 1997, s. 295). Uzmanlık ve karizmatik güç kaynaklarının etki alanının geniş olması nedeniyle okul yöneticilerinin bu güç kaynaklarını geliştirmeleri ve etkili ve yerinde kullanmaları gerekmektedir.

French ve Raven'in (1959) yaptığı sınıflama esas alınarak okul yöneticilerinin yönetim sürecinde kullandıkları güç kaynakları üzerine bazı noktalar ön plana çıkmaktadır: (Lunenburg and Ornstein, 2008).

- Yasal güç ilk başvuru güç kaynağı olmakta; ancak sürekli kullanıldığında tatminsizlik, direnç ve engellenmeyle karşılaşmaktadır. Bu nedenle uzmanlık gücü ile birlikte kullanılmalıdır.

- Ödül gücü öğretmenlerin performanslarını kısa vadede artırırken; uzun süre aşırı kullanımı öğretmenlerin yönlendirildiklerini hissetmelerine ve doyumсуzluk yaşamalarına neden olur.

- Zorlayıcı güç öğretmenlerde engellenme, korku, intikam ve yabancılaşma gibi olumsuz duygular ortaya çıkarmaktadır. Bunun sonucu performans düşüklüğü, memnuniyetsizlik ve işten ayrılma olabilmektedir.

- Uzmanlık gücü, öğretmenlerin davranışlarında uyum ve içselleştirilmiş bir motivasyon sağlar. Okul yöneticisinin etkisi öğretmenlerce kabul edilmektedir. Böylece ödül ve cezaya göre öğretmenler üzerinde daha az denetime ihtiyaç duyulmaktadır.

- Karizmatik güç; öğretmenlerde okul yöneticisine karşı hayranlık, güven, sadakat, uyum ve sorumluluk duygularını ortaya çıkarır. Bu güç kaynağı, uzmanlık gücü gibi öğretmenlerin daha az kontrolle iş yapmalarını sağlar.

Okul örgütünde kullanılan güç kaynakları ile ilgili olarak Rollinson da (2002) şu noktaların altını çizmektedir: (Akt. Aslanargun, 2010, s. 182).

- Kullanılan güç kaynakları ortama uygun olmalıdır. Kullanılan güç kaynağı, öğretmenler tarafından olumlu karşılanmazsa okul yöneticisi ile öğretmenler arasında uyumsuzluk çıkabilmektedir.

- Güç kaynağı şartlara göre seçilmelidir. Okul yöneticisi güce anlam katmakta ve gücün etki sınırlarını belirlemektedir.

- Alanında uzman olan öğretmenlerin olduğu okul örgütlerinde yöneticilerin uzmanlık gücü yanında farklı güç kaynaklarını da kullanması gerekmektedir.

- Güç kaynaklarının etkililiği zamana göre değişmektedir. Okul örgütlerinde yaşanan kriz anlarında yasal ve uzmanlık güç kaynağı ile bazen de zorlayıcı güç kaynağı etkili olmaktadır. Bu gibi durumlarda hızlı karar alınması gerekmekte ve hiyerarşik yapıya önem verilmektedir.

- Güç kaynaklarına belli bir zaman içerisinde ulaşılır. Yasal, ödül ve zorlayıcı güce okul örgütünde resmi bir pozisyona ulaşıncaya sahip olunur.

Güç kaynaklarının kullanımı ile ilgili belirtilen hususların yanında her bir güç kaynağının kullanımı sonucunda öğretmenlerde aynı davranış görülse de farklı duygu ve inançların oluştuğunun da bilinmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri, örgütün başarısı için her bir güç kaynağının neden olacağı bu duygu ve inanç durumlarının farkında olması gerekir. Bundan dolayı güç kaynaklarına verilen tepkilerin ortaya konulması önemlidir.

1.6. Okul Yönetiminde Güce Verilen Tepkiler

Kelman'a (1958, s. 53) göre güç kullanımı sonucu kısa zaman içinde kaybolacak bir değişim ya da kişinin değer sistemine etki eden kalıcı bir değişim meydana gelir. Okul

yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanmaları sonucu öğretmenlerin davranış ve tutumlarında oluşan değişimler farklı düzeylerde gerçekleşir. Görünüşte öğretmenler okul yöneticisinin emirlerini yerine getirirler ancak öğretmenlerin okul yöneticisinin emirlerini yerine getirmeye iten süreçleri farklıdır. Bu süreçlerde; uyma davranışı, özdeşleşme ve benimseme olmak üzere üç farklı tepki gelişmektedir:

Uyma davranışı veya boyun eğme. Öğretmenler ödül kazanmak veya ceza almamak için okul yöneticisinin emirlerine uyarlar ve daha sıkı çalışırlar. Yapılması istenen görevlerin rasyonel ve kabul edilir olmasına gerek olmadan öğretmenler yöneticilerinin isteklerine göre hareket ederler. Okul yöneticilerinin ödül veya zorlayıcı gücünü kullanmaları sonucu öğretmenler uyma davranışı göstermektedirler. Ödüllendirme ve cezalandırmanın yapılabilmesi için okul yöneticisinin öğretmenlerin davranışlarını sürekli takip etmesi gerekmektedir (Aşan ve Aydın, 2006, s. 276).

Başaran'a (2004, s. 142) göre öğretmen başka bir çıkar yol bulamadığında okul yöneticisinin gücüne boyun eğer ve onun isteklerini yapar. Eğer okul yöneticisine boyun eğmek istemezse okul örgütü böyle bir çalışanı bünyesinde bulundurmamak istemez. Handy'e (1993, s. 143) göre öğretmen kurula uyup uymama konusunda özgür olmadığı için isteksizce okul yöneticisinin buyruğunu yerine getirir. Uyma davranışında öğretmen zorunluluk hisseder.

Zorunluluk duygusuyla hareket eden öğretmen verilen görevleri yüzeysel olarak, kapasitesini minimum düzeyde kullanarak yerine getirir. Bu da örgütün etkililiğini ve verimliliğini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin emirleri yerine getiren bir robot gibi olmalarını talep etmekten ziyade onların gerektiğinde emirleri sorgulayabilmelerine ve farklı çözüm önerilerini ifade etmelerine izin vermelidirler.

Özdeşleşme. Karizmatik güce sahip okul yöneticileri öğretmenleri kişisel çekicilikleri sayesinde etkilerler. Bu etkileme sonucu öğretmenler okul yöneticileriyle kendilerini özdeşleştirirler. Karizmatik güç ve özdeşleşme birbiriyle ilişkili olduğundan karizmatik güç özdeşleşmeye neden olurken özdeşleşme de karizmatik gücün etkisinin artmasına neden olur (Wagner and Hollenbeck, 1992, s. 465).

Başaran'a (2004, s. 142) göre özdeşleşmede öğretmen, okul yöneticisinin isteklerini kendi isteklerine dönüştürebilir. Çoğu durumda okul yöneticisinin davranışlarını taklit bile edebilir. Özdeşleşme sürecinde iki faktör önemlidir. Birincisi, etkileyen ile etkilenen arasında bir çekim olmalı, ikincisi taklit edilen davranış aralarındaki ilişkinin gelişmesi

açısından önemli olmalıdır (Aşan ve Aydın, 2006, s. 278). Özdeşleşmede, okul yöneticisi durumdan memnundur ve etkilediği öğretmenleri kendisine bağımlı kılar. Ancak okul yöneticisine duyulan bağlılık geçicidir (Taymaz, 2009, s. 48).

İçselleştirme veya benimseme. Benimsemede; öğretmen bir fikri, bir davranışı ve tutumu kendisininmiş gibi kabullenir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarını birincisi kendi ihtiyaçlarını karşıladığı ve sorunların çözülmesini sağladığı için ikincisi de kendi kişisel değerleriyle benzerlik gösterdiği için benimserler. Bunların yanında öğretmenler, ödül beklentisi ve ceza tehdidi olmadan mantığına uyduğu zaman da okul yöneticisinin isteğini benimsemektedir (Taymaz, 2009, s. 48). Okul yöneticilerinin yasal ve uzmanlık güçlerini kullanması öğretmenlerde benimseme sürecinin gerçekleşmesini sağlar. Her iki güç kaynağı da kişisel güvenilirliğe dayanmaktadır. Bu güvenilirlik, tutum ve davranışların kazandırılması noktasında faydalı olmaktadır. Okul yöneticisi uzmanlığının sağlamış olduğu güvenilirlik sayesinde öğretmenleri ikna edebilir ve benzer şekilde yasal gücü ile verdiği emirlere güvenilirlik kazandıran okul yöneticisi, öğretmenlerin bu emirlere ödül, ceza veya karizmatik çekicilik olmadan da uymasını bekleyebilir (Wagner and Hollenbeck, 1992, s. 465). Bu durumda benimsemenin gerçekleşmesi için okul yöneticilerinin uzmanlık ve yasal güçlerini kullanmaları gerekmektedir. Yasal gücü ve uzmanlık gücü aracılığıyla öğretmenleri etkileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin okul örgütü için en üst düzeyde performans göstermesini sağlamaktadır.

Okul örgütünün en çok istediği bağlılık biçimi benimsemedir. Bu sürece ulaşmak hem zor hem de uzun zaman alır. Benimsemenin gerçekleşmesini isteyen okul yöneticisi, öğretmenlerine baskı yapmamalı, onlara fikirleri reddetme ve tartışma hakkı vermelidir. Öğretmen, eğer kabul etmeye zorlanırsa uyma veya özdeşleşme aşamalarına döner. Güce verilen tepkileri sıralarsak benimseme en kalıcı, özdeşleşme en memnun edici ve uyma en hızlı sonuca ulaşmayı sağlayan tepkilerdir (Handy, 1993, s. 145).

Steers (1991, s. 487) ve Navahandi and Malekzadeh (1999, s. 387) ise okul yöneticileri güç uyguladığında öğretmenlerin verdiği tepkileri karşı koyma, uyma ve bağlılık şeklinde sıralamışlardır. Zorlayıcı güç kullanıldığında öğretmenler büyük bir olasılıkla karşı koyacaklardır. Bu güç kullanıldığında öğretmenler işbirliği yapmak için neden bulamazlar ve okul yöneticisinin çabalarını boşa çıkarmaya çalışırlar. Bir sonraki tepki ise uymadır. Bu tepki daha çok öğretmenlerin okul yöneticisinin yasal veya ödül gücünü hissederse ortaya çıkar. Öğretmenler, kurallara ve emirlere onları bir görev olarak

düşündükleri için ya da bir ödül almak için uyarlar. Güce verilen diğer tepki ise bağlılıktır. Bağlılık, uzmanlık ve karizmatik güç kullanıldığında oluşur. Eğer öğretmen, okul yöneticisini benimser ve kendini onunla özdeşleştirirse bağlılık gösterecektir. Bu aşamada öğretmen okul yöneticisinin emirlerini yerine getirmede isteklidir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güce karşı öğretmenlerin verdiği tepkilerle ilgili 2 farklı sınıflandırma yapılmıştır. Her iki sınıflandırmada dikkati çeken nokta zorlayıcı ve ödül gücünün öğretmenlerde istenen kalıcı davranış değişikliğine neden olmadığı; yasal, karizmatik ve özellikle uzmanlık gücün kullanımı öğretmenlerin okul yöneticilerinin isteklerini kendi isteklerine dönüştürmelerine neden olmakta ve böylece gönüllü olarak görevleri yapmalarını sağlamaktadır. Bu durumda okul yöneticilerinin öğretmenlerin örgüte bağlılığını artıran, istekli çalışmasını sağlayan güç kaynaklarını kullanmaları gerekmektedir.

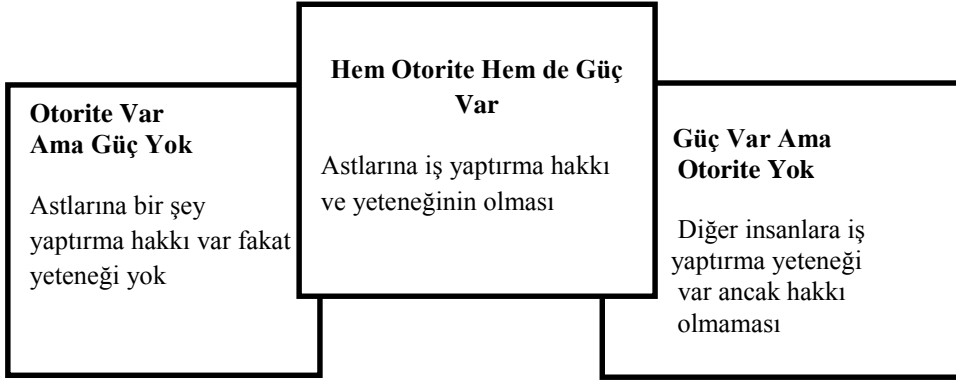
1.7. Güçle İlgili Kavramlar

Güç kavramını daha iyi anlamak için güçle ilişkili kavramları bilmek gerekir. Otorite, etkileme, yetki, kuvvet, liderlik ve bağımlılık gibi kavramlar güçle yakından ilişkilidir ve hatta bazı kavramların güçten ayırt edilmesi zordur.

1.7.1. Otorite (Yetke) ve güç

Weber'e (1947, s. 152) göre otorite, "belli içerikteki bir emre boyun eğmeye hazır belli kişilerin bulunması olasılığıdır". Otorite, "kişiye örgüt tarafından verilen karar verme ve aslarının davranışlarını belirleme hakkıdır" (Scanlan and Keys, 1979'dan Akt. Koçel, 1999, s. 410). Otorite, bir örgütün en üst düzeyinde bulunan makama ya da makamlarına yasalar tarafından verilen yaptırım gücüdür. Güce göre somut bir kavramdır. Otorite verilen okul yöneticisi işlerin yapılmasını sağlamak için "karar vermek, kaynakları kullanmak, girişimde bulunmak, başarısızlığı önlemek" gibi haklara ve görevlere sahiptir (Başaran, 1982, s. 82).

Güç ve otorite benzer kavramlar gibi görünseler de birbirlerinden farklıdır. Güç; insan, bilgi ve maddi kaynakları işlerin yapılması için düzene koyabilme yeteneği olarak tanımlanırken otorite ise başkalarının davranışlarını yönetme hakkıdır. Bu tanımlara göre güç, yetenek kavramı noktasında otoriteden ayrılmaktadır. Şekil 1'de otorite -güç ilişkisi 3 boyutta incelenmektedir:



Şekil 1.1. Otorite-güç ilişkisi (Kreitner, 2009, s. 400)

Birinci durumda otorite olmasına rağmen güç yoktur. Çalışanların üstlerinin emirlerine itaat etmemeleri durumudur. İkinci durumda hem otorite hem de güç vardır. Örnek olarak bir okul yöneticisinin öğretmenleri önemli bir proje üzerinde çok çalışmalarını sağlama durumudur. Üçüncü durumda ise gücün olması ancak otoritenin bulunmamasıdır. Örnek olarak öğretmenlerin okul yöneticisinin eşinin isteklerini yerine getirmeleridir. Okul yöneticisinin eşinin otoritesi olmamasına rağmen gücü vardır (Kreitner, 2009, s. 399 - 400).

Gücün meşru bir şekilde kullanımı anlamına gelen otorite, meşruluk ve kabullenilme yönüyle de güç kavramından farklılaşır. Otoritenin en önemli özelliği, otorite sahibinin gücünü makamından ya da rütbesinden alıyor olmasıdır. Bu nedenle otoritenin kullanımı meşru kabul edilir. Suchman'a (1995) göre otoriteyi meşrulaştıran şey, grup içindeki ortak bir değerdir. Blau and Scott'a (1962, 2003) göre otoritede astlar, üstlerin emirlerine gönüllü olarak uyarlar. Bunun nedeni, üstün astlara uyguladığı güç değil, toplumsal normlardan kaynaklanan sosyal sınırlamalardır (Akt. Hoy ve Miskel, 2010, s. 204).

Otorite okul örgütlerinin itici gücü, yönetimin anahtarı olarak görülmektedir. Okul yönetiminin belli bir amacı gerçekleştirmek için etkinlikleri örgütlemesini ve kontrol etmesini, insanlara iş gördürerek örgütün amacına ulaşmasını sağlayan etmen otoritedir (Aydın, 2010, s. 166). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemek için verdikleri emirler otorite tarafından desteklenir. Otoritesiz bir emir sadece bir ricadır; yönetsel anlamda bir yöneltme değildir (Aydın, 2010, s. 169).

Özetle, otorite formal örgütlerde en sık başvurulan güç türlerindedir. Yöneticinin bulunduğu makamdan kaynaklandığı için çalışanlar tarafından meşru ve yasal kabul edilir (Aslanargun, 2010, s. 180). Hoy ve Miskel'e (2010, s. 203) göre "otorite ilişkileri, okul hayatının tamamlayıcı bir parçasıdır. Çoğu öğrenci-öğretmen, öğretmen-yönetici veya diğer çalışanların üst yönetim birimleri ile olan ilişkileri otorite temeline dayanır".

1.7.2. Etkileme ve güç

Etki veya etkileme kavramları güç ile birlikte kullanılmakta hatta bazen birbirlerinin yerlerine geçmekte ve karıştırılmaktadır. Güç, "birisine iş yaptırabilme yeteneği" iken etki "bu yeteneğin uygulanmasıdır". Etki, güç uygulandığında ortaya çıkar; bir birey gücü olmadan başkalarını etkileyemez (Ivancevich and Matteson, 1990, s. 346). Bu durumda okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileyebilmesi için öncelikle güç sahibi olmaları gerekmektedir.

Cartwright and Zander'e göre (1959) A, B'nin davranışlarında, düşüncelerinde ve hedeflerinde değişikliğe neden oluyorsa A, B'yi etkiliyor demektir. Bu durumda etkilemenin oluşabilmesi için A'nın eylemi B üzerinde değişimle sonuçlanması gerekmektedir (Akt. Aslanargun, 2010, s. 178). Handy (1993, s. 123) etkilemeyi, A'nın (güç uygulayan) B'nin (güçten etkilenen) davranışlarını ve tutumlarını değiştirmeye çalıştığı süreç olarak tanımlarken A'ya bunu yapmasını sağlayan şeyin de güç olduğunu ve okul yöneticilerinin güç ve etki araçları sayesinde öğretmenleri okul örgütünün amacına yönettiklerini belirtmektedir. Okul örgütünde öğretmenlerin örgütsel amaçlara ulaşmak için üstün performans sergilemesi, yönetsel süreçlerin sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileyebilmesi gerekmektedir (Yukl, 2009, s. 198).

French and Bell'e (1999, s. 85, 90) göre güç kullanımında zorlama olduğundan güç uygulandığında karşı taraf emirlere veya isteklere istemese de uymak zorundadır. Etkilemede ise gönüllü olarak uyum vardır. Ayrıca etkilemede kullanılan araçlar daha dolaylıdır. Güç kaynaklarından uzmanlık ve karizmatik güç karşı tarafı etkilemek için kullanılmaktadır. Bu güç kaynaklarına sahip okul yöneticileri güç kullanmak yerine öğretmenleri etkileme yolunu tercih ederler.

1.7.3. Yetki ve güç

Hicks (1979, s. 339) örgütlenme açısından yetkiyi, “örgütsel amaçlara ulaşmada okul yöneticisinin bir şeyin yapılması için öğretmene ricada bulunma ya da öğretmenin o işi yapmasını isteme hakkı” olarak tanımlamaktadır. Başaran (2004, s. 145) ise yetkiyi “en üst makama verilen otoritenin, örgütün hiyerarşik yapısında bulunan makamlarda temsil edilmesi” olarak tanımlamıştır. Stieglitz’ e göre (1972) yetki, otoritenin (yetke) bir parçası olduğundan belli bir görevi yapma ve yaptırma hakkıdır. Yetki, üst makamların sahip oldukları otoritenin ast makamlara aktarılmış kısmıdır (Akt. Başaran, 2004, s. 145).

Yetkiyi kabul alanı kavramı ile açıklarsak üstün yetkiyi zorla kabul ettirmesinden ziyade astın yetkiyi benimsemesi, yetkinin daha iyi işleyeceğini anlatır. Eğitim örgütlerinin informal yönü formal yönünden baskın olduğundan yetki bir anda kabul ya da reddedilir. Bu nedenle yetki dikkatle kullanılmalıdır (Bursalıoğlu, 2010, s. 182).

Parsons’a (1959, s. 225) göre okul örgütünün amaçları güç aracılığıyla gerçekleştiğinden gücün kullanılması okul örgütünde en önemli eylemdir. Okul yöneticisi yönetimin yükünü hafifletmek, zamanının, gücünün ve yeterliliğinin yetmediği durumlarda kalan işleri yaptırmak, çalışanların yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını sağlamak için yetkilendirme yapar. Yetkilendirmenin başarıya ulaşması için okul yöneticisinin yetke göçerdiği çalışanlarıyla işbirliği yapması gerekmektedir. Okul örgütleri ne kadar büyükse yetkilendirme o oranda artar. (Başaran, 1982, s. 85). Eğer okul örgütlerinde yetke göçerilmesi olmasaydı okul yöneticisi dışında hiç kimse bir işi yapma hakkına sahip olamazdı. Bu durum okulun örgütsel amaçlarının gerçekleşmesini engelleyebilirdi (Hicks, 1979, s. 343).

1.7.4. Kuvvet ve güç

Kuvvet, yaptırımların uygulanmasıdır. Kuvvet, bir kişi ya da grubun başka kişi ya da grupların seçeneklerini azaltması ya da tamamıyla ortadan kaldırmasıdır. ‘Ya paran ya hayatın’ veya bir mahkûmun idam edilmesi kuvvetin uygulandığı örneklerdir. Güç, kuvvetin uygulanmasını sağlayan kapasitedir, yetenektir. Sadece gücü olan gruplar kuvveti kullanmakla tehdit ederler (Bierstedt, 1950, s. 733). Gücü olmayan yönetici kuvvet uygulayamaz.

Okul yöneticisi, güç uyguladığında öğretmenler onun emirlerini yerine getirir. Ancak kuvvet; emirlere uyulmadığı zaman ortaya çıkar. Okul yöneticisi bu durumda

kuvvet uygular ve öğretmenler de emirlere uymak zorunda kalır (Koçel, 1999, s. 410). Okul yöneticileri öğretmenleri etkilemeyi başarırlarsa kuvvet uygulamaya gerek kalmadan okulda işlerin yürümesini sağlayabilirler.

1.7.5. Liderlik ve güç

Liderlik, bir birey ya da grubun bir amacı gerçekleştirmeye yönelik davranışlarını etkileme süreci olarak tanımlanır. Bu nedenle liderlik, etkilemek için yapılan girişim; güç ise liderin etkileme potansiyelidir. Güç, liderin diğerlerini etkilemesini sağlayan kaynaktır (Hersey, Blanchard and Johnson, 1996, s. 230). Bu nedenle liderlerin takipçilerini etkileyebilmesi için güce sahip olması gerekir.

Güç ve liderlik tanımlarına bakıldığında aralarında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Liderler, gücü grubun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanırlar. Ancak bu iki kavram bazı noktalarda birbirinden ayrılır. Güç, sadece B'nin A'ya bağımlılığını gerektirir; A ile B'nin amaçlarının uyuşmasını gerektirmez. Liderlikte ise durum farklıdır; lider ve takipçilerinin amaçları belli noktalarda uyuşması gerekir. İkinci farklılık, etkilemenin yönüdür. Liderler, yukardan aşağıya bir etkileme gerçekleştirirken yatay ve yukarıya doğru bir etkilemeyi olabildiğince azaltırlar. Güç, bu türden etkilemeyi devam ettirir. Diğer bir farklılık ise; liderlikle ilgili araştırmalar çoğunlukla liderliğin tarzıyla ilgiliyken güçle ilgili araştırmalar güce uyumun sağlanması için uygulanacak taktikler üzerindedir (Robbins and Judge, 2013, s. 413 - 414).

Bu farklılıkların yanında liderliğin bir bireyin yapması gereken davranışlarının da ötesinde davranış göstermesini sağlama yeteneği olması onu güç ve otoriteden ayırır (Steers, 1991, s. 483). Okul yöneticileri, makama dayanan güç veya otoritelerini kullanarak öğretmenlerin belli davranışlarını etkileyebilirler ancak okul liderleri öğretmenlerin davranışlarını resmi sınırların ötesine geçirmeyi başarmakta ve daha fazla performans göstermelerini sağlamaktadırlar.

Okul lideri çalışanlarının düşüncelerinde, inançlarında, davranışlarında değişim yaratmak için standart örgüt içi uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını kullanmak yerine etkileme gücünü kullanır (Aydın, 2010, s. 320). Okul liderleri öğretmenleri etkilemek için en çok karizmatik güçlerini sonrasında uzmanlık güçlerini kullanırlar. Bu güç kaynakları, grubu etkilemede yetersiz kalırsa ödül gücüne başvururlar. Zorlayıcı güç ise okul liderinin nadiren başvurduğu bir güç kaynağıdır (Massie, 1965'den Akt. Yücel, 1999, s. 174).

Okul liderleri sürekli olarak etkiyi, örgütsel amaçlardan uzaklaşma ortaya çıkmaya başladığında ise yetkiyi işe koşar. Yetki kullanma, tüm süreçler uygulanmasına rağmen istedik sonuçlara ulaşamadığında tercih edilmelidir. Bu sebeple etkili okul liderleri, kendilerine yetki kullanma davranışını yaratmadan, önlemsel yaklaşımı kullanarak olumsuz durumların yaşanmasını önleyebilirler (Cemaloğlu, 2017).

1.7.6. Bağımlılık ve güç

Güçle ilgili bir diğer kavram da bağımlılıktır. Bağımlılık, “A’nın B’nin ihtiyaç duyduğu şeye sahip olduğunda, B’nin A ile olan ilişkisidir.” B’nin A’ya olan bağımlılığı arttıkça ilişkilerde A’nın da gücü artar. Okul örgütünde ihtiyaç duyulan önemli kaynakları kontrolünde bulunduran kişi diğerlerini kendisine bağımlı yapar ve böylece onları etkilemesi kolaylaşır. B’nin A’ya olan bağımlılığı; B için kaynağın önemli olması, kaynağın kısıtlı olması ve kaynağın alternatifinin olmaması durumlarında artar (Robbins and Judge, 2013, s. 412 - 413).

Okul örgütlerinde kaynaklara en fazla erişimi olan kişi okul yöneticileridir. Öğretmenler de bu kaynaklardan yararlanmak istediklerinde okul yöneticilerine bağımlı olmaktadır. Öğretmenlerin bu bağımlılığı, okul yöneticilerine güç sağlamaktadır.

1.8. Okul Örgütlerinde Güç Kaynakları

Bir kişi başka bir kişinin davranışlarını değiştirmek için neyi kontrol ediyorsa o, onun güç kaynağıdır (Karaman, 2008, s. 44). Okul yöneticisi veya öğretmenler belirli kaynakları kullanarak kazandıkları güçlerini, başkalarının davranışlarını değiştirmede kullanırlar (Koçel, 1999, s. 411). Okul yönetiminde güç kaynakları, dikey ve yatay kaynaklar olmak üzere iki alt başlıkta incelenmektedir:

1.8.1. Dikey kaynaklar

Okul örgütlerinde yöneticiler doğal olarak gücün kaynaklarına daha kolay ulaşabilirler. Hiyerarşiye bağlı olarak okul yöneticilerinin sahip oldukları dikey güç kaynakları şunlardır: (Aşan ve Aydın, 2006, s. 274).

Biçimsel makam. Okul örgütlerinde üst kademedede bulunan makamlara daha fazla sorumluluk, ayrıcalık ve hak verilir. Öğretmenler okul yöneticilerinin planlama, örgütleme, karar verme, kontrol etme gibi konularda yasal güç sahibi olduğunu kabul ederler.

Örgütsel kaynaklar ve kontrolü. Okul örgütlerinin sahip olduğu hammadde, makine, para, araç-gereç gibi kaynakların kontrolü örgüt içerisinde belli kişilere verilir. Bu kaynaklardan hangisi okul örgütü için önemliyse o kaynağa sahip olmak veya onun kontrolünü elinde tutmak o kişiye güç kazandıracaktır. Kaynakların kontrolü ve dağıtımı yasal olarak okul yöneticilerinin elindedir.

Karar verme. Okul örgütleri için yaşamsal önem taşıyan konularda karar verme yetkisi okul yöneticilerine aittir. Okul yöneticileri, yardımcılara ya da öğretmenlere karar verme hakkı tanırken bu hakkın sınırlarını çizerek onların kararlarına etki ederler. Bu durum okul yöneticilerinin güç sahibi olduğunu göstermektedir.

Bilginin kontrolü. Okul örgütleri için önemli olan bilgiye ulaşabilen veya bu bilgiyi yorumlayabilen kişiler güç sahibi olurlar. Okul örgütlerinde okul yöneticileri, konumları gereği daha fazla bilgiye sahiptir. Bilgi, yeni bakış açısı kazandırması ve doğru karar vermeye etki etmesi nedeniyle bilgi sahibi kişiyi güçlü kılmaktadır.

Ağ bağlantısı kurma. Okul örgütü içinde her türlü olay ve gelişmelerden haberdar olan kişi bilgiyi ve dolayısıyla gücü elinde bulundurur. Akıllı bir okul yöneticisi, sadık çalışanlarından oluşan ve kendisinin de merkezde olduğu bir ağ kurar ve bilginin bu kanallardan kendisine gelmesini sağlayarak gücünü korumaya çalışır.

1.8.2. Yatay kaynaklar

Okul örgütlerinde hiyerarşiye dayanan dikey güç ilişkileri yanında hiyerarşik sıralamada aynı düzeyde bulunan birimler arasında da yatay güç ilişkileri mevcuttur. Her alt birim güç kazanmak ve gücünü artırmak ister (Greenberg and Baron, 1993, s. 468). Bu birimlerin sahip olduğu güç, yatay güç kaynakları olarak adlandırılır ve şu şekilde sıralanmaktadır: (Aşan ve Aydın, 2006, s. 275).

Bağımlılık. Okul örgütleri sürekliliklerini sağlamak için insan kaynakları, para, araç-gereç gibi kaynaklara ihtiyaç duyarlar. Okul örgütü için gerekli ve elde edilmesi zor olan kaynakları hangi kişi ya da bölüm örgüte temin ediyorsa o kişi ya da alt birim güçlüdür. Okul örgütü, hayatta kalabilmek için bu kişilere ya da bölümlere bağımlıdır (Hellriegel, Slocum and Woodman, 1995, s. 505).

Belirsizliklerle başa çıkabilme. Kişi ya da bölüm; hükümetin koyduğu kanunlar, hammaddenin temini, parasal güvence gibi okul örgütünün karşılaştığı sorunların üstesinden gelmede örgüte yardım edebiliyorsa güçlerini artırmaktadırlar (Greenberg and Baron, 1993, s. 471).

İkame edilememe. Okul örgütü kişi ya da bölümün sahip olduğu bilgi, beceri ve kaynakları başka yerlerden temin edemiyorsa ve yerine alternatiflerini bulamıyorsa bu kişi ya da bölüm okul örgütü için vazgeçilmezdir (Ivancevich and Matteson, 1990, s. 359).

Merkezlilik. Bazı kişiler ya da bölümler okul örgütünde daha merkezi görevleri yürütürken diğerleri daha kenarda kalan görevleri yapmaktadır. Mesela, muhasebe bölümlerinin örgütün iş akışı içinde merkezi bir konumda olması ona güç kazandırmaktadır. Bu güç, yasal bir güç değildir (Greenberg and Baron, 1993, s. 471).

Okul örgütlerinde kullanılan yatay güç kaynakları okulun iklimini olumlu etkilemekte, çalışanların motivasyonlarını ve örgüte bağlılıklarını artırmaktadır. Yatay güç kaynakları kullanılırken daha esnek, işlerlik yönünden daha etkin olduğu için gücün paylaşılması kolaylaşmaktadır. Örgütte güç sahibi olan birim ya da kişi uzmanlığı sayesinde örgüte en fazla katkıyı sağlayandır. Bundan dolayı gücün paylaşıldığı yatay örgütlerde uzmanlık önemli bir yatay güç kaynağı olarak görülmektedir (Yorulmaz, 2014, s. 49).

1.9. Okul Örgütlerinde Güç Kazanma Taktikleri

Okul yöneticileri sahip olduğu güç kaynakları aracılığıyla hem ast durumunda olan öğretmenleri hem aynı düzeyde olan meslektaşlarını ve üst düzeyde bulunan yöneticileri etkilemek için belli taktikler kullanmaktadırlar. Kipnis, Schmidt and Wilkinson (1980, s. 449) ve Yukl and Falbe (1990, s. 133) tarafından yöneticilerin astlarını, aynı düzeydeki ve üst düzeydeki yöneticileri etkilemek için kullandığı 8 adet etkileme taktiği belirlenmiştir:

1. Baskı taktikleri: Emir, tehdit veya korkutma yoluyla okul yöneticisi, karşı tarafı o kurala uymaya ya da bir teklife destek vermeye ikna eder.
2. Üst makama başvuru taktikleri: Okul yöneticisi, karşı tarafın emre veya ricaya uymasını sağlamak için üst düzey yöneticinin desteğini alır.
3. Değiş tokuş taktikleri: Okul yöneticisi, karşı tarafın ricayı yerine getirmesi karşılığında ödül alacağını açıklar ya da önceden yapılan bir iyiliği hatırlatır.
4. Koalisyon taktikleri: Okul yöneticisi, başkalarının da yardımını ve desteğini alarak karşı tarafı ikna eder.
5. Yaranma taktikleri: Okul yöneticisi, istediğini yaptırmadan önce kendisini karşı tarafa sevdirmeye çalışır.

6. Rasyonel ikna: Okul yöneticisi, karşı tarafı ikna etmek için o isteğin örgütün amaçlarının gerçekleşmesini sağlayacağına dair gerçek kanıtlar ve mantıklı açıklamalar sunar.
7. İlham verici yaklaşım: Okul yöneticisi, karşı tarafın değerlerine ve ideallerine hitap eden duygusal istek veya teklifte bulunur ya da onun güvenini artırarak o işi yapmasını sağlar.
8. Danışma taktikleri: Okul yöneticisi, bir değişikliğin planlanmasına ya da karar verme sürecine karşı tarafı dâhil ederek etkilerler.

Uygulanacak etkileme taktiği; okul yöneticisinin karşı taraftan ne istediği, karşı tarafın isteğe direnci ve karşı tarafın sahip olduğu güç dikkate alınarak seçilmektedir (Kipnis, Schmidt and Wilkinson, 1980, s. 443). Baskı taktikleri ve ilham verici yaklaşım sadece ast konumundaki yöneticilere ve çalışanlara uygulanmaktadır. Rasyonel ikna, hem ast hem üst hem de aynı düzeyde bulunan yöneticilere veya çalışanlara uygulanan bir taktiktir. Diğer taktikler ise üst düzey yöneticiler hariç hem ast hem de aynı düzeydeki yöneticilere veya çalışanlara uygulanmaktadır (Robbins and Judge, 2013, s. 419). Bu durumda rasyonel ikna taktiğinin etki alanı daha geniştir. Çünkü okul yöneticileri örgütün başarısı için sadece ast konumundaki öğretmenlerle değil, gerektiğinde aynı ve üst düzeyde bulunan yöneticilerle de iletişime geçmek ve onlardan örgüt için ricada bulunmak durumunda olabilmektedirler.

1.10. İlgili Araştırmalar

Arslan (2018) çalışmasında yönetim sürecinde otoritenin rolünü, etkisini ve ortaya çıkardığı sorunları eleştirel bir bakış açısıyla tartışmıştır. Araştırmanın amacı kamu iş örgütlerinde çalışan personelin otoriteye ilişkin tutum ve düşüncelerini tespit etmektir. Bu nedenle kamu işyerlerinde otorite algısı üzerine anket çalışması yapmış ve sonuçlar teorik değerlendirmelerle karşılaştırılarak teori pratik uyumunu yorumlamaya çalışmıştır. Örneklemin belirlenmesinde, olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden “kolayda örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Hitit Üniversitesi Rektörlüğü merkez birimlerinde 80 idari çalışan, fakülte ve yüksekokul gibi bağlı birimlerde 76 idari çalışan ve ilin diğer kamu birimlerindeki 80 kamu çalışanı olmak üzere toplam 236 kamu personelinden veri toplanmış ve anketlerin tümü değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılara, ilk 6 sorusu demografik bilgileri içeren, diğer 34 sorusu yönetim, otorite ve yönetim-otorite ilişkisine bakış açılarını öğrenmeye yönelik toplam 40 soruluk anket

formları elden dağıtılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre otoritenin yönetim sürecindeki kullanımıyla ortaya çıkan sorunların sadece yönetsel sorunlar olmadığı vurgulanmış ve ortaya çıkan insani sorunlara dikkat çekilmiştir. Bu nedenle yönetim sürecinde uygulanan bütün otorite tiplerinin yanında ahlaki bir otoriteye de ihtiyaç olduğu değerlendirilmiştir.

Özaslan (2017) çalışmasında okul müdürlerinin okullarında kendi güç temellerini kavramsallaştırmasında kullandıkları değişkenleri tanımlamayı amaçlamıştır. Fenomenografik nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. 8'i devlet, 8'i özel toplam 16 okul müdürüyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda bir okul müdürünün güç temellerini anlamının 8 yolu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu güç temelleri şunlardır: öğretmenlerin karşılıklılık duygusu, öğretmenlerin sorumluluk duygusu, okulun kuralları ve yönetmelikleri, okul müdürlerinin derin bilgi ve tecrübesi, hizmet-içi eğitim, okul müdürlerinin adil ve tarafsız olmasıyla bilinmesi, öğretmenlerin okul müdürleriyle özdeşleşme duygusu ve okul müdürlerinin öğretmenlerin istihdamı üzerindeki kontrolüdür. Devlet ve özel okul müdürlerinin görüşleri benzerlik göstermektedir. Hizmet-içi eğitim kavramı özel okullarda sınırlı kalmıştır. Katılımcılar “okul müdürlerinin öğretmenlerin istihdamı üzerindeki kontrolü” güç temelini vurgulamamış olmalarına rağmen bazı ifadelerinde bu kavram fark edilmiştir.

Taş (2017) çalışmasında teknik öğretmenlerin örgütsel güç kaynaklarını kullanma düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 4.sınıfta öğrenim gören 143 aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, güz döneminde Okul Deneyimi II dersini alan Bilgisayar Öğretmenliği bölümünden 60 ve Makine Öğretmenliği bölümünden 35, Yapı Öğretmenliği bölümünden 36 olmak üzere toplam 131 gönüllü aday öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Zafer ve Titrek (2008) tarafından geliştirilen veri toplama aracı, alandaki uzman görüşleri de alınarak araştırmanın amacına göre yeniden düzenlenerek geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; aday öğretmenlerin görüşlerine göre, teknik öğretmenlerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarından; bilgiye dayalı, özdeşlik ve ödüllendirme gücü boyutlarına ilişkin davranışları kısmen yerine getirdikleri, yasal güç ve zorlayıcı güç boyutlarına ilişkin davranışları ise büyük ölçüde yerine getirdikleri görülmektedir.

Nartgün (2017) çalışmasında müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okullarda bulunan güç kaynaklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın modeli olarak nitel araştırma desenlerinden “fenemoloji” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma

grubu belirlenirken uygun örnekleme modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu 29 yöneticiden oluşmakta, bu yöneticilerin 14'ü müdür, 15'i müdür yardımcısıdır. Veri toplamak amacıyla “yarı- yapılandırılmış görüşme” formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okullarda yer alan güç sahibi kişiler sırasıyla okul müdürleri, müdür yardımcıları, kıdemli öğretmenler, vali, milli eğitim müdürü, veliler, okul aile birliği ve bakanlık yetkilileridir. Gayri resmi güç kaynakları ise veliler, politikacılar, maddi destek sağlayan diğer kişiler, sivil toplum örgütleri, memurlar, hizmetliler ve basındır. Bu güçler her örgütte az veya çok görülmektedir. Bu sebeple müdür ve müdür yardımcılarının bu güçlerin varlığını doğru ortaya koyup kendileri ve okulları için faydalı duruma dönüştürme çabası içerisinde olmaları önem arz etmektedir.

Dirik, Eryılmaz ve Gülova'nın (2017) çalışmalarının amacı, lider ve takipçi cinsiyetinin, liderin kullandığı güç kaynakları ile çalışan performansı –görev ve bağlamsal- arasındaki ilişkideki rolünü incelemektedir. 2 (yumuşak ve sert güç) x 2 (kadın lider ve erkek lider) x 2 (kadın çalışan ve erkek çalışan) şeklinde tasarlanan bir araştırma modeli bağlamında güç kaynaklarının performans üzerindeki etkilerinin ve tarafların cinsiyetinin bu süreçteki rolü incelenmiştir. Çalışma tarayıcı nitelikte olup, kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak Türkiye'nin üç büyük şehrindeki (İstanbul-Ankara-İzmir) organize sanayi bölgelerinde çalışan 650 katılımcının görüşleri 33 maddelik Güç Algısı ölçeği ve görev ve bağlamsal performansı için 11 maddelik performans ölççeği ile alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre liderler yumuşak güç türlerini daha fazla kullanmakta olup çalışanların görev performansı daha yüksek çıkmıştır. Erkek liderler, sert güç kaynaklarını kullandıklarında çalışanların bağlamsal ve görev performans düzeyleri görece daha yüksek gerçekleşmektedir. Kadın liderler yumuşak güç kaynaklarını kullandıklarında çalışanların bağlamsal performans düzeyleri, erkek liderler yumuşak güç kaynakları kullandıklarında çalışanların görev performansları görece daha yüksek gerçekleşmiştir. Sert güç kaynakları kullanan erkek liderler, toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin beklentilerle uyumlu bir liderlik davranışı benimsemiş ve bunun neticesinde görece daha etkili liderler olarak görülmüşlerdir. Çalışan cinsiyetinin, liderin güç kaynakları ile çalışan performansı arasındaki ilişkide biçimleyici etkisi vardır. Erkek iş görenler, kadın liderler sert güç kullandıklarında görece daha düşük düzeylerde görev performansı ve bağlamsal performans sergilemektedir. Erkek liderlerle çalışan kadın iş görenlerin, liderlerinin yumuşak güç kullanması durumunda gerçekleşen

görev performansı ve bağlamsal performans düzeyleri erkek iş görenlere kıyasla daha yüksek çıkmıştır.

Bozkurt (2017) araştırmasında yükseköğretim kurumlarındaki güç ilişkilerini (tahakküm ve direniş stratejilerine temel oluşturan unsurları), bu ilişkilerin nasıl inşa edildiklerini, akademik alan ve akademisyenlerin güç ilişkilerinden etkilenme biçimlerini ortaya koymayı, aynı zamanda bu ilişkiler sonucu nasıl bir akademik alanın kurulduğunu Pierre Bourdieu'nün Alan Kuramı bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, fenomenolojik yaklaşıma göre yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu 12 farklı üniversitede görev yapan 16 akademisyen oluşturmaktadır. İçerik analizi sonucunda; güç ilişkilerine temel oluşturan unsurlar, ortaya çıkma nedenleri, akademik alana etkisi olmak üzere üç temaya ve 14 kategoriye ulaşılmıştır. Güç ilişkilerinin akademisyenler ve akademisyenler dışında olmak üzere iki ekseninde gerçekleştiği, güç ilişkilerinin bu eksenlerin birbiriyle etkileşimi sonucu ortaya çıktığı, akademik alanın akademisyenleri pekiştirdiği ve akademisyenlerin de bu yapı içerisinde modellenerek alanı meşrulaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Memduhoğlu ve Turhan (2016) öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanma düzeylerini belirlemek için Van ve Siirt il merkezindeki kamu okullarında görev yapmakta olan 400 ilkokul ve ortaokul öğretmenin görüşlerini almışlardır. Veriler, Altinkurt ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleme istatistikleri ve parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin en sık başvurdukları güç kaynağı uzmanlık gücü olurken bunu sırasıyla yasal güç, karizmatik güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç kaynağı takip etmektedir. Ortaokulda görev yapan müdürler ilkokul müdürlerine oranla yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güçlerini daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

Hoşgörür (2016) çalışmasında okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Muğla'nın Menteşe ilçesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında çalışan 302 öğretmenin görüşleri “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Ölçeği” ve “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ile alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticileri en çok uzmanlık güçlerini ardından sırasıyla karizmatik, yasal, ödül ve zorlayıcı güçlerini kullanmaktadırlar. Güç kaynaklarından sadece ödül gücünde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenler, bayan

öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre hem güç kaynaklarında hem de sinizmin boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim yöneticileri ortaöğretim yöneticilerine göre zorlayıcı gücü daha fazla kullanmaktadırlar. 10 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmenlerin bilişsel sinizm boyutunu %11 oranında açıklamaktadır. En çok ödül ve zorlayıcı güç bilişsel sinizmi etkilemektedir. Ödül ve karizmatik güç öğretmenlerin duygusal sinizmini yüksek düzeyde etkilerken diğer güç kaynakları anlamlı derecede etkili değildir. Karizmatik, uzmanlık, yasal ve zorlayıcı güç kaynaklarının kullanımı öğretmenlerin davranışsal sinizm davranışlarını etkilemektedirler.

Rylander (2016) çalışmasında takım sporları antrenörlerinin güç kaynakları (French ve Raven'in sınıflaması) ile etkililikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Antrenörlüğün etkililiği ana başlık olarak ele alınmış olup sporcuların antrenörlerinden memnun olmaları, antrenörün genel etkisi, uyumlu antrenman davranışları ve kolektif yarar olmak üzere 4 farklı antrenörlük sonucu belirlenmiştir. 820 sporcunun görüşleri alınmıştır. Bu sporcular genç ve yetişkin olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre antrenörlerin güç kaynakları ile antrenörlüğün etkililiği arasında güçlü bir ilişki olup antrenör etkililiğini %13 ile %59 arasında açıklamaktadır. Uzmanlık gücü AE'nin (antrenör etkililiğinin) tüm boyutlarıyla pozitif olarak ilişkilidir. Sadece yetişkin sporcular, karizmatik güç kaynağı ile AE arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Genç sporculara göre yasal güç kaynağı ile AE arasında anlamlı bir ilişki yokken yetişkin grupta ise yüksek oranda negatif bir ilişki bulunmuştur. Yetişkin sporculara göre ödül gücü kaynağı ile AE arasında ilişki bulunmazken genç sporculara göre ödül gücü ile AE arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Yetişkin sporcular, zorlayıcı güç kaynağı ile AE arasında karışık bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Zorlayıcı güç kaynağı ile antrenörden memnuniyet boyutu arasında negatif, antrenörün genel etkisi ve uyumlu antrenman davranışları ile pozitif ilişki bulunurken kolektif yarar boyutuyla ilişki bulunmamıştır.

Aydın (2016) yüksek lisans tezinde ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim - öğretim yılı içerisinde Denizli ili

merkezindeki (Pamukkale ve Merkezefendi ilçeleri) ortaokullarda çalışan 2285 öğretmen oluşmaktadır. Kura yöntemiyle belirlenen örneklem ile 659 öğretmenin görüşü alınmıştır. Bu araştırmada kullanılan güç türlerini tespit etmek için Aslanargun (2009) tarafından geliştirilen “Güç Türleri Ölçeği”, öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerini ölçmek için Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel sessizlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerine ilişkin algıları arttıkça öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin de artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Nartgün (2016) çalışmasında öğretmenlerin okuldaki güç kaynakları ile ilgili görüşlerini almayı amaçlamıştır. Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması yöntemiyle 31 öğretmenin (11 lise, 10 ortaokul ve 10 ilkököl öğretmeni) görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alınmıştır. Formda yer alan sorular şunlardır: 1. Size göre okulunuzda güç sahibi kişiler kimlerdir? 2. Size göre okulunuzda resmi olmayan güç sahibi kişiler kimlerdir? Neden bu kişilerin bu tür güce sahip olduklarını düşünüyorsunuz? 3. Resmi ve resmi olmayan güç sahiplerinin ilişkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz? 4. Okulunuzdaki güç dağılımı nasıldır? 5. Bu gücün sizin üzerinizdeki etkilerini açıklayabilir misiniz? Araştırma sonucunda 1. soruya göre valiler, vali yardımcıları, milli eğitim müdürleri ve yardımcıları, okul müdür ve yardımcıları, müfettişler, kıdemli öğretmenler, sendikalar, okul aile birliği başkanları, dini ve siyasi gruplar güç sahibi olarak görülmektedir. 2. soruda resmi olmayan güç sahibi kişiler üst düzey yöneticiler, okul müdür ve yardımcıları, kıdemli öğretmenler, sendikalar, siyasi parti temsilcileri, okul aile birliği başkanları, veliler, okula maddi destek sağlayan kişiler veya özel kurumlar, çevredeki tüccarlar, köy imamları, temizlik görevlileri, okul servis şoförleridir. 3. soruya da iki grup arasındaki ilişkinin destekleyici ve bazen de fayda ve çıkar üzerine kurulu olduğu şeklinde cevap verilmiştir. 4. soruda gücün çoğunlukla resmi gücün elinde olduğu, 5. soruya göre gücün çalışanlar üzerindeki etkisi olumsuzdur. Bu olumsuz etki sınıf içinde ve dışında performansları olumsuz etkilemektedir. Bu etkinin olumlu olduğunu düşünenler görevlerin zamanında yerine getirildiğini belirtmişlerdir.

Argon ve Dilekçi (2016) çalışmalarında okul müdürlerinin örgütsel güç kaynakları ile değişim yönetimi davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırmada Bolu merkez ilçede çalışan 286 ilkököl ve ortaokul

öğretmenin görüşlerini Zafer (2008) tarafından geliştirilen “Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği” ve Taş (2009) tarafından geliştirilen “Değişim Yönetimi Davranışı Ölçeği” aracılığıyla almışlardır. Araştırmanın sonucu şu şekildedir: Uzmanlık, karizmatik, ödül güçleri ve genel olarak güç kaynakları ile değişim yönetimi davranışları arasında yüksek düzeyde pozitif, anlamlı bir ilişkinin olduğu; ancak yasal ve zorlayıcı güç ile değişim yönetimi davranışları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Örgütsel güç kaynaklarından uzmanlık gücü ile değişim yönetimi davranışları arasında en yüksek düzeyde ilişki bulunurken; zorlayıcı güç ile en düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin uzmanlık, karizmatik ve ödül gücü kullanımına yönelik algıları yükseldikçe okul müdürlerinin değişim yönetimi davranışlarına yönelik algıları da yükselmektedir.

Riasi and Asadzadeh (2016) çalışmalarında okul yöneticilerinin yasal ve zorlayıcı güç kullanımı ile onların çatışma yönetimi stilleri arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. İran’ın Birjand şehrinde bulunan 49 ortaöğretim okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Katılımcılara, Thomas ve Kilmann’ın 5 boyutlu çatışma yönetimi stiline (rekabetçi, işbirlikçi, uzlaşmacı, ödün verici ve kaçınan çatışma yönetimi stilleri) dayanan ölçek ile yasal ve zorlayıcı gücü belirlemeye yönelik ölçek dağıtılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticilerinin yasal güç kullanımı ile ödün verici ve işbirlikçi çatışma yönetimi stilleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu iki çatışma yönetimi stili yüksek oranda uyum içerir. Bu durumda yüksek düzeyde yasal gücün kullanılması yüksek düzeyde uyuma yol açar. Zorlayıcı güç, kaçınma ve rekabetçi çatışma yönetim tarzları ile pozitif yönde ilişkilidir. Yüksek oranda zorlayıcı güç kullanan okul yöneticileri çalışanlarının isteklerini yerine getirmekten uzaktırlar.

Junaimah, See and Bashawir (2015) çalışmalarında yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının çalışanların yöneticiden memnuniyeti üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Malezya Penang’daki kurumlarda çalışan 180 iş görenin görüşü alınmıştır. Araştırma verileri French ve Raven’in beş boyutlu güç kaynakları sınıflamasına dayanan Rahim Lider Güç Envanteri ve Meslek Tanımlayıcı İndeksi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ödül, karizmatik ve uzmanlık güç kaynakları çalışanların yöneticiden memnuniyetiyle pozitif olarak ilişkilidir. Ödül gücü en yüksek ilişkiye sahip; sonra sırasıyla uzmanlık ve karizmatik güç kaynağı gelmektedir. Zorlayıcı ve yasal güç ise çalışanların yöneticiden memnuniyetiyle negatif olarak ilişkilidir.

Karaman (2015) yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” ve “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” kullanarak Kütahya merkez ve ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 552 öğretmenin görüşlerini almıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul müdürleri en fazla uzmanlık gücünü, daha sonra sırasıyla yasal gücü, karizmatik gücü, ödül gücünü ve zorlayıcı gücü kullanmaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri; kıdem, yaş, okul türü, branş ve okulun yerleşim yeri değişkenlerine göre bazı boyutlarda farklılık göstermekte, cinsiyet değişkenine göre ise farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin sessizlik davranışları, okul türü ve okulun yerleşim yeri değişkenlerine göre bazı boyutlarda farklılık göstermekte, cinsiyet, kıdem, yaş ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Ödül gücü, zorlayıcı güç ve karizmatik güç öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışlarının anlamlı yordayıcılarıdır. Okul müdürünün zorlayıcı güç kullanımı, öğretmenlerin sessizlik davranışlarını artırırken, uzmanlık ve karizmatik güç kullanımı sessizlik davranışlarını azaltmaktadır.

Akyüz ve Kaya (2015) çalışmalarında kamu çalışanlarının iş tatmini üzerinde liderin güç kaynaklarının rolününü belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler 39 soruluk bir anket çalışmasıyla elde edilmiştir. Ankete 234 firma çalışanı katılmış ve sonuçlar liderin karizmatik, ödüllendirme, uzmanlık, zorlayıcı ve yasal gücünün iş tatmini üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda uygulamanın gerçekleştirildiği işletmelerde liderin karizmatik ve uzmanlık gücünün iş tatmini üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür fakat liderin ödüllendirme ve yasal gücünün iş tatmini üzerinde olumlu etkisi olduğu ve liderin zorlayıcı gücünün iş tatmini üzerinde olumsuz etkisi olduğu görülmüştür. İş tatmini üzerindeki en etkili gücün ise liderin ödüllendirici gücü olduğu saptanmıştır.

Ağçay (2015) yüksek lisans tezinde çalışanların algıladıkları güç tarzları ve bunlara verdikleri tepkiler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ve bu ilişkinin çalışanların eğitim durumu, toplam görev süresi, medeni durumu, görevi, yaşı, çalıştıkları yerdeki toplam hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın evrenini, İzmir Türk Kıdemli Subaylığı çalışanları;

örneklemini ise subay, astsubay ve uzman erbaşların katıldığı toplam 80 kişi oluşturmaktadır. Araştırmada, algılanan güç tarzları ile ilgili veriler “Algılanan Güç Anketi” (AGA), algılanan güç tarzlarına verilen tepkiler ile ilgili veriler “Güç Tepkileri Anketi” (GTA) ve algılanan güç tarzları ve bunlara verilen tepkiler ile ilişkili olabileceği düşünülen demografik değişkenler ile ilgili veriler “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Çalışanlar yasal gücü daha ağırlıklı olarak algılamakta, bunu sırasıyla ödüllendirici, uzmanlık, zorlayıcı ve özdeşlik gücü izlemektedir. Çalışanların algıladıkları güç tarzlarına verdikleri tepkiler içinde özdeşleşme tepkisinin ilk sırada olduğu, bunu sırasıyla benimseme tepkisi ve uyma tepkisinin izlediği tespit edilmiştir. Çalışanların algıladıkları güç tarzları ve bunlara verdikleri tepkiler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Diş (2015) yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için Erzurum ili merkez ilçelerinde 28 ortaokulda görev yapmakta olan 385 öğretmene Kişisel Bilgi Formu”, Koşar (2008) tarafından geliştirilen “Güç Tipi Ölçeği”, Steve Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Örgüt İklimi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Güç tipi ölçeğinin ödül gücü boyutu örgüt iklimi ölçeğinin destekleyici müdür davranışları, samimi öğretmen davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Güç tipi ölçeğinin yasal güç boyutu, örgüt iklimi ölçeğinin emredici müdür davranışları, kısıtlayıcı müdür davranışları, umursamaz öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, destekleyici müdür davranışları ve işbirlikçi öğretmen davranışlarını ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Güç tipi ölçeğinin zorlayıcı güç boyutu, örgüt iklimi ölçeğinin emredici müdür davranışları ve umursamaz öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Güç tipi ölçeğinin kişilik gücü boyutu, örgüt iklimi ölçeğinin destekleyici müdür davranışları, emredici müdür davranışları, işbirlikçi öğretmen davranışları boyutlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde, kısıtlayıcı müdür davranışları ve umursamaz öğretmen davranışları boyutlarını ise negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Yorulmaz (2014) yüksek lisans düzeyinde ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin güç kaynakları ve kullanma düzeylerini belirlemek için Muğla il merkezi

ve ilçelerinde bulunan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 646 öğretmen ve 101 yöneticiye Örgütsel Güç Kaynağı ölçeğini uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin uzmanlık, karizmatik, ödüllendirme, yasal ve zorlayıcı güçlerini yüksek düzeyde sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yönetici görüşlerine göre de bütün güç kaynaklarını yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanma durumlarına ilişkin puanlar karşılaştırıldığında uzmanlık, karizmatik, ödüllendirme, yasal ve zorlayıcı güç türlerinde yönetici görüşlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2014) yüksek lisans tezinde yöneticilerin güç tipi tercihlerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içerisine alan karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği” (Yılmaz ve Altınkurt, 2013) ve “Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği” (Polat, 2007) kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırmanın örnekleme 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde çalışmakta olan 212 öğretmen küme örnekleme yoluyla nicel kısım için; 20 öğretmen amaçlı örnekleme yoluyla nitel kısım için belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre genel olarak okul yöneticileri gücü, orta düzeyde kullanmaktadırlar. Okul yöneticileri yasal, ödül, karizmatik ve uzmanlık gücünü yüksek düzeyde zorlayıcı gücü düşük düzeyde kullanmaktadırlar. Yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları örgütsel vatandaşlık davranışlarındaki varyansın yaklaşık %8’ini açıklamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına etki eden etmenlerin %92’si okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları dışındaki etmenlerdir.

Cömert (2014) yüksek lisans tezinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun için evreni Kahramanmaraş ilinin merkez ilçesinde ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, örnekleme ise bu okullarda görev yapan 244 sınıf ve 254’ü branş öğretmeni toplam 498 olan öğretmene Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği anketleri uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, branş, eğitim durumu, okul türü ve hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaştığı aynı şekilde örgütsel güç kaynaklarının cinsiyet, branş,

eğitim durumu, okul türü ve hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz (2014) araştırmalarında örgüt iklimi ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Kütahya merkez ilçede bulunan 322 anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmenin görüşleri “Örgütsel Güç Ölçeği” ve “Örgütsel İklim Ölçeği” ile alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul yöneticileri en çok yasal gücü sonra sırasıyla uzmanlık, karizmatik, ödül ve zorlayıcı güçlerini kullanmaktadırlar. Yasal ve uzmanlık güçleri yüksek seviyede; karizmatik, ödül ve zorlayıcı güçlerini ise orta seviyede kullanmaktadırlar. Cinsiyet değişkeninde sadece ödül gücünde farklılık çıkmıştır. Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre ödül gücünün daha fazla kullanıldığını belirtmişlerdir. Branş değişkeninde ise sadece yasal güçte farklılık çıkmıştır. Anaokulu öğretmenleri, sınıf ve branş öğretmenlerine göre yasal gücün daha fazla kullanıldığını görüşündedirler. Mesleki kıdem değişkenine göre 5 yıl ve daha az kıdem sahibi öğretmenler, 6-10 yıllık öğretmenlere göre yasal gücün daha fazla kullanıldığını belirtmişlerdir. Araştırmanın örgüt iklimini belirlemeye yönelik çıkan sonucuna göre okul müdürleri en çok kısıtlayıcı davranışlar sergilemektedirler. Ardından destekleyici ve yönlendirici davranışlar gelmektedir. Öğretmenler en çok kolektif ve samimi davranışlar, en az bağımsız (bağlantısız) davranışlar sergilerler. Cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin örgüt iklimine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık çıkmıştır. Güç kaynakları ve örgüt iklimi arasındaki ilişkide; en yüksek ilişki karizmatik, uzmanlık ve ödül güçleri ile destekleyici müdür davranışlarında bulunmuştur. Olumlu okul iklimi için okul yöneticileri yasal ve zorlayıcı güç kaynakları yerine karizmatik, uzmanlık ve ödül güç kaynaklarını daha çok kullanmalıdırlar.

Akpan (2014) çalışmasında üniversite öğretim görevlerinin güç kaynakları ve mesleki mesafe algılarının işe ilişkin uyum davranışına etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Nijerya’da bulunan 7’si özel 9’u devlet üniversitelerinde çalışan 900 öğretim görevlisinin görüşleri alınmıştır. Katılımcılara güç kaynakları ölçeği, mesleki mesafe ölçeği ve işe ilişkin uyum ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yaş ile işe ilişkin uyum davranışı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Karizmatik ve uzmanlık güç kaynaklarının uyum davranışına etkisi bulunmazken, yasal ve ödül gücünün uyum davranışına anlamlı

bir etkisi bulunmuştur. Mesleki mesafe algısının, işle ilişkili uyum davranışına etkisi bulunmamıştır.

Altınkurt vd., (2014) çalışmalarında okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup örneklemini Kütahya il merkezinde görev yapan 305 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, “Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği” ve “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ile toplanmıştır. Analizlerde, betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler okul müdürlerinin en çok yasal gücü, en az ise zorlayıcı gücü kullandığını düşünmektedir. Katılımcıların ödül gücü ile ilgili görüşleri cinsiyete; yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç ile ilgili görüşleri branşa göre değişmektedir. Katılımcılar en yüksek sinik davranışı “çalışanların kararların alınmasına katılımı” alt boyutunda, en düşük ise “okula karşı olumsuz tutum” alt boyutunda hissetmektedir. Katılımcıların, “çalışanların kararların alınmasına katılımı” alt boyutundaki görüşleri branşa göre değişmektedir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasında düşük ve orta düzeyde çeşitli ilişkiler vardır.

Schwarz Müller, Brosi, Spörrle and Welp (2014) çalışmalarında liderin sınırlı davranışlarının çalışanların güç kaynakları algılarını etkileyip etkilemediğini ve bunun sonucunda çalışanların lidere karşı davranışlarında değişme olup olmadığını araştırmışlardır. 3 tane deneysel çalışma yapılmıştır. 1. ve 2. deneysel çalışmada katılımcılar bir liderin çalışanlarına sınırlı ve üzgün bir konuşmasını ve hiçbir duygunun gösterilmediği tarafsız konuşmayı içeren 2 video seyretmişlerdir. Videoyu izledikten sonra katılımcılar güç kaynakları ile ilgili 20 maddelik, 5’li likert tipi derecelendirme içeren ölçeği cevaplamışlardır. Sınırlı liderin, üzgün ve tarafsız lidere göre zorlayıcı ve yasal gücünün daha yüksek olduğu, karizmatik gücünün ise daha az algılandığı ortaya çıkmıştır. Ödül gücü ile ilgili anlamlı bir sonuç çıkmamıştır. 2. deneysel çalışmanın sonunda güç kaynakları ölçeğinin yanında liderin ne kadar etkili olduğuyla, çalışanların lidere ne kadar sadık olacaklarını ve liderden uzaklaşma ihtimalini içeren soruları cevaplamışlardır. 3. deneysel çalışmada ise katılımcılara 1. ve 2. çalışmada uygulanan video tekniğinin sonuçlarının geçerliliğini test etmek için video yerine resim ve yazılı senaryolar dağıtılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre liderin sınırlı hali çalışanların, liderlerinin zorlayıcı, yasal ve ödül gücü algılarını artırırken aynı zamanda karizmatik

gücü algılarını düşürmektedir. Bunun sonucunda liderin sinirliliği liderin etkililiğine katkı sağlamazken çalışanların sadakatini azaltmakta ve liderden uzaklaşmaya yol açmaktadır.

Altınkurt ve Yılmaz (2012b) çalışmalarında okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Kütahya’da görev yapan 376 ilköğretim okulu öğretmeni katılmıştır. Veri toplama araçları “Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği” ve “Örgütsel Güven Ölçeği” dir. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır: Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri yüksek bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları orta düzeyde bağlantılıdır. Sadece karizmatik güç, örgütsel güven algısının en belirgin yordayıcısı olmasına rağmen uzmanlık ve ödül gücü de yöneticilere duyulan güvenin bir yordayıcısıdır. Diğer güç kaynakları da kullanılmasına rağmen bunlar çalışanların örgütsel güven algılarına etki etmemektedir.

Altınkurt ve Yılmaz (2012a) çalışmalarında okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Kütahya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 275 öğretmene “Yöneticilerin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği” ve “Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeğini” uygulamışlardır. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okullarındaki öğretmenler yüksek düzeyde vatandaşlık davranışı göstermekte; okul yöneticilerinin güç kaynaklarının tamamını yüksek düzeyde kullandıkları görüşündedirler. Katılımcıların örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri farklılık göstermemekte, örgütsel güç kaynaklarına ilişkin görüşleri ise kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlere göre okul yöneticileri en fazla yasal gücü daha sonra sırasıyla uzmanlık gücünü, zorlayıcı gücü, karizmatik gücü ve en az da ödül gücünü kullanmaktadır. Yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde zorlayıcı güç dışındaki güç kaynakları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ilişki bulunmamaktadır. Zorlayıcı güç ile vatandaşlık davranışı arasında diğer değişkenler kontrol edildiğinde, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Wood (2012) çalışmasında yaygın olarak kullanılan orijinal 5 faktörlü güç modeli ile 11 faktörlü güç modelinin ölçüldüğü 2 ölçek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca her birinin sosyal güçle ilgili algılamaları tahmini kullanılabilirliğini araştırmıştır.

Araştırmada 144 lisans öğrencisine 20 soruluk 5 Faktörlü Güç Ölçeği (French ve Raven'in sınıflamasına dayanan) ve 33 soruluk 11 Faktörlü Kişilerarası Güç Envanteri (Raven'in sınıflamasına dayanan) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre 5 Faktörlü Güç Ölçeği ve 11 Faktörlü Kişilerarası Güç Envanteri arasında yapı ve ölçüt geçerliliğinde büyük oranda farklılık bulunmuştur. Ayrıca 5 faktörlü model büyük oranda genel güç ölçeğine yakın puanlara ulaşmışken 11 faktörlü model bu sonuca ulaşamamıştır. Raven'in (1992) 11 faktörlü modeli yanlış yapılandırıldığı ve araştırmacıların 5 faktörlü model ile devam etmelerinin daha iyi olacağı sonucu çıkmıştır. Ancak her iki sınıflandırma da sosyal güçle ilgili algıları tam anlamıyla kapsamamaktadır. 5 faktörlü model genel gücü daha iyi öngörmesine rağmen aslında sadece %53'ünü açıklamaktadır. French ve Raven'in (1959) 5'li sınıflandırmasını daha fazla artırmanın işe yaramadığı görülmüştür. Özgün güç türlerinin önerilmesi ve modelle uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir.

Helvacı ve Kayalı (2011) çalışmalarında okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelemek için 85 ilköğretim okulunda görev yapan 296 öğretmenin görüşlerini almışlardır. Veri toplama aracı Kayalı (2011) tarafından geliştirilmiş olan "İlköğretim Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarını Belirleme Ölçeği" dir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin yasal güç ve ödül gücü kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından yasal, zorlayıcı, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim, branş ve kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Bağcı ve Bursalı (2011) çalışmalarında yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerindeki etkilerini incelemiştirlerdir. Bu nedenle; kamu ve özel sektörde çalışan 354 katılımcının görüşleri Bağcı (2009) tarafından geliştirilen "Algılanan Güç Kaynakları Ölçeği" ve Meyer vd. (1990) tarafından geliştirilen ve Tolay (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile alınmıştır. Algılanan Güç Kaynakları Ölçeği; etkileyici kişilik (karizmatik) gücü, uzmanlık gücü, konum (yasal) gücü ve ekonomik güç olarak 4 boyuttan oluşmakta; Örgütsel Bağlılık Ölçeği ise duygusal bağlılık, devamlılık bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Yapısal Eşitlik Modeli (SEM) ile yapılan analiz

sonucunda, etkileyici kişilik, uzmanlık, konum ve ekonomik güç algılarının duygusal, devamlılık ve normatif bağlılığı pozitif etkilediği; konum ve ekonomik güç algılarının duygusal ve devamlılık bağlılığını pozitif, ancak normatif bağlılığı negatif etkilediği belirlenmiştir.

Yılmaz ve Altinkurt (2011) okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek için Kütahya il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 249 öğretmenin görüşlerini almıştır. Araştırmada, İş Doyumu Ölçeği (Hackman ve Oldham, 1975) ve Yöneticilerin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği (Zafer, 2008) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları, iş doyumunun yaklaşık üçte birini açıklamaktadır. Sadece ödül gücünün öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Sezgin ve Koşar (2010) çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Ankara'daki ilköğretim okullarından 310 öğretmenin görüşü "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "Güç Tipi Ölçeği" aracılığıyla alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre okul müdürlerinin kişilik ve ödül gücünün öğretmenlerin uyum bağlılığı ile negatif ilişkili; zorlayıcı güç tipi ise uyum bağlılığı ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Kişilik gücü ve ödül gücü özdeşleşme bağlılığını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kişilik, ödül ve yasal güç tipleri içselleştirme bağlılığının pozitif yönde ve anlamlı yordayıcılarıdır. Bununla birlikte, zorlayıcı güç içselleştirme bağlılığını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Araştırmanın sonuçları müdürlerin uzmanlık ve karizma ile ilişkilendirilen kişilik güçlerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile diğer güç tiplerine göre daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Polat (2010) yüksek lisans tezinde öğretmen algılarına göre okul öncesi yöneticilerin kullandıkları yönetsel güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul'un Sarıyer ilçesindeki 30 özel ve 21 resmi anaokulunda görev yapmakta olan 326 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmakta olup ilk bölümde Kişisel Bilgiler, ikinci bölümde 24 maddelik Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve üçüncü bölümde 30 maddelik Güç Türleri Ölçeği yer almıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin içsel motivasyonu dışsal motivasyonundan daha fazladır. Güç kaynaklarından uzmanlık gücü en fazla kullanılan güç iken bunu ardından sırasıyla bağımlılık, bilgi, ödül, karşılıklı,

karizmatik ve en son da zorlayıcı güç takip etmektedir. Zorlayıcı güç dışındaki 6 güç türü ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri (içsel ve dışsal motivasyon) arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Meydan ve Polat (2010) çalışmasında, Türk atasözlerini incelenmiş ve liderin kullandığı güce ilişkin kültürel vurgular tespit etmeyi amaçlamışlardır. Öncelikle liderin gücüne vurgu yapan atasözleri; French ve Raven'in sınıflandırmasına göre meşru (yasal), ödüllendirme, zorlayıcı, uzmanlık ve benzeşim gücü olarak liderin güç kaynakları açısından sınıflandırılmıştır. Yapılan içerik analizinin sonucunda, meşru (yasal) güç ve uzmanlık gücünün ön plana çıktığı, benzeşim ve ödüllendirme gücünün görece geride kaldığı, zorlayıcı güce ise çok az değinildiği görülmüştür. Kültür temelli bu bulguların yanında çeşitli kamu kurumlarında; 64 orta kademe yöneticisinin katılımı ile yapılan görgül çalışmada ise meşru, zorlayıcı ve ödüllendirme güç algı düzeylerinin ortalama güç algı değerinin anlamlı olarak üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede, her iki çalışmada da liderin güç kaynaklarından meşru (yasal) gücün öne çıktığı görülmüştür.

Aslanargun (2009) doktora tezinde ilköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türlerini belirlemek amacıyla Eskişehir ve Bilecik il merkezlerindeki devlet okullarında görev yapan 475 öğretmen ve 144 okul müdürünün görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonucuna göre hem öğretmenler hem de okul müdürleri okul yönetiminde en fazla bağlılık, uzmanlık ve bilgi güç türlerinin kullanıldığını; en az başvurulan güç türleri olarak ise ödül, zorlayıcı ve karizmatik güç türleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Koşar (2008) yüksek lisans tezinde ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Tarama modelindeki çalışmaya Ankara ili merkez ilçelerde bulunan resmi ilköğretim okullarında görevli 424 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olan anket 3 bölümden oluşmakta olup 1. Bölümde "Kişisel Bilgiler", 2. Bölümde "Güç Tipi Ölçeği", 3. Bölümde ise "Örgüt Kültürü Ölçeği" bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kişilik gücünün (uzmanlık ve karizmatik güç) ve ödül gücünün destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü ile pozitif yönde ilişkili olduğu, bürokratik kültürle anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Yasal gücün bürokratik kültürle pozitif yönde, destek ve başarı kültürü ile negatif yönde; zorlayıcı gücün bürokratik kültürle pozitif yönde, ancak destek, başarı ve görev kültürü ile negatif yönde ilişkili olduğu

bulunmuştur. Bürokratik kültürün etkin olduğu okullarda yasal ve zorlayıcı güç daha fazla kullanılmaktadır. Görev kültürünün etkin olduğu okullarda kişilik gücü (uzmanlık ve karizmatik güç), yasal güç ve ödül gücü daha fazla kullanılırken zorlayıcı gücün kullanılması hoş karşılanmamaktadır. Başarı ve destek kültürünün etkin olduğu okullarda okul yöneticilerinin daha çok kişilik (uzmanlık ve karizmatik güç) ve ödül gücünü kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Zafer (2008) yüksek lisans tezinde ilköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla İstanbul ili Avrupa yakasındaki resmi İlköğretim okullarında çalışan 384, özel ilköğretim okullarında çalışan 356 öğretmenin görüşlerini almıştır. Veri toplama aracı olan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları” anketi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre özel ilköğretim okulu yöneticileri uzmanlık, karizmatik, ödüllendirme, yasal ve zorlayıcı güç boyutlarında resmi ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha yeterli bulunmuştur. Okullarındaki yönetim tarzının demokratik olduğunu düşünen öğretmenlerin yönetim tarzının otoriter ve serbestçi olduğunu düşünen öğretmenlere göre yöneticilerinin kullandıkları örgütsel gücün tüm boyutlarını daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Moshavi vd., (2008) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin kadın ve erkek öğretim üyelerinin sosyal güçlerini nasıl algıladıklarını araştırmışlardır. 2 üniversiteden 892 lisans öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Demografik özellikleri içeren ve sosyal gücü ölçen 7’li likert tipi derecelendirme ölçeği Rahim Liderlik Güç Envanteri ve öğrencinin öğretim üyesinden memnuniyetini ölçen sorular ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre cinsiyet, güç algılamalarını etkilemektedir. Öğrencilerin görüşlerine göre erkek öğretim üyeleri, kadın öğretim üyelerine göre daha fazla uzmanlık gücüne sahiptir. Öğrencilerin kadın ve erkek öğretim üyelerinin karizmatik, ödül ve zorlayıcı gücü kullanımlarıyla ilgili görüşlerinde anlamlı farklılık çıkmamıştır. Bu noktada cinsiyet faktöründen çok rol beklentisi ön plana çıkmıştır. Öğrencilere göre öğretim üyelerinin düşük ya da yüksek not vermesi, iş bağlantısı sağlama gibi ödül konusunda kadın ve erkek öğretim üyelerinin aynı şekilde davrandıklarını belirtmişlerdir. Kadın öğretim üyeleri, erkek öğretim üyelerine göre daha fazla yasal gücü kullanmaktadırlar. Ayrıca bayan öğrenciler, erkek öğrencilere göre hem kadın hem de erkek öğretim üyelerin daha fazla yasal güç kullandıklarını belirtmişlerdir. Bayan öğrenciler, zorlayıcı güç kullanıldığında daha fazla itaatkar davranmaktadırlar.

Lee and Low (2008) çalışmalarında yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının çalışanların yönetici memnuniyeti üzerindeki etkisini ve yöneticilerin eğitim düzeyinin çalışanların güç kaynakları algılamasını ve yönetici memnuniyeti üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Endüstri kuruluşlarında çalışan 230 kişinin görüşleri “Rahim Lider Güç Envanteri” ve “Meslek Tanımlama Endeksi” ölçekleriyle alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; ceza içermeyen güç kaynakları (uzmanlık, karizmatik, ödül ve yasal) ile çalışanların yöneticiden memnuniyeti arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Çalışanların yöneticiden memnuniyetini olumlu yönde en fazla etkileyen karizmatik güç, sonra sırasıyla uzmanlık, ödül ve yasal güç gelmektedir. Yöneticilerin eğitim düzeyi ile güç kaynakları ve yöneticiden memnuniyet arasında ilişki bulunmamıştır. Ancak uzmanlık ve ödül gücü ile yöneticinin eğitim düzeyi arasında ilişki tespit edilmiştir. Teknik olmayan alandan yükseköğretim mezunu yöneticiler yükseköğretim bitirmemiş yöneticilere göre daha fazla ödül gücü kullanmaktadırlar. Uzmanlık gücü yöneticinin eğitim düzeyi ile ilişkilidir ve yöneticinin uzmanlık alanı işletmenin gereksinim duyduğu bilgi alanı ise yöneticinin uzmanlık gücü de daha da artmaktadır.

Lowe and Pugh (2007) çalışmalarında öğretim görevlilerinin görüşlerine göre okullarında gücün kimde toplandığını ve kendilerini güç sahibi olarak görüp görmediklerini araştırmışlardır. Nitel bir araştırma olup 30 öğretim görevlisinin görüşlerini yazılı olarak almışlardır. 1. soru öğretim görevlilerinin kendilerini okulda ne kadar güç sahibi olarak gördükleri; 2. soru okullarında en güçlü kişinin kim olduğu; 3. soru gücün etik olarak kullanılıp kullanılmadığı ile ilgilidir. Araştırmanın sonucuna göre; öğretim görevlileri kendilerini okulda güç sahibi olarak görmemektedirler. Güç sahibi olmak için daha fazla niteliğe sahip olmak gerektiğini, mesleki tecrübe ve alınan eğitimlerle gücün zamanla artabileceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri okulun en güçlü kişisidir ve çok fazla gücün tehlike olabileceğini ancak bürokratik yapının gücün kullanımını denetlediğini belirtmişlerdir.

Özaslan (2006) eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirmek amacıyla Selçuk Üniversitesi Eğitim ve Fen-Edebiyat fakültelerinde 2005-2006 akademik yılında görev yapmakta olan 13 bölüm başkanı, 23 anabilim dalı başkanı ve yöneticilik görevi bulunmayan 136 öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve araştırma görevlisinin görüşlerini almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Likert tipi “Güç Tipi Tercihleri” ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre bölüm ve anabilim dalı başkanları en çok uzmanlık gücünü kullandıklarını

düşünmekte iken öğretim elemanlarının görüşlerine göre bölüm başkanları daha çok ödül gücünü, anabilim dalı başkanı ise uzmanlık gücünü kullanmaktadır. Fen-Edebiyat Fakültesindeki anabilim dalı başkanlarının Eğitim Fakültesindeki anabilim dalı başkanlarına oranla daha fazla uzmanlık gücü ve karizmatik gücü kullandıkları; Eğitim Fakültesindeki bölüm başkanlarının ve anabilim dalı başkanlarının Fen-Edebiyat Fakültesindekilere oranla daha fazla zorlayıcı güç ve yasal gücü kullandıkları öğretim elemanlarının görüşlerine göre belirlenmiştir.

Elangovan and Xie (2000) çalışmalarında yöneticilerin algılanan güç türleri ile çalışanların işe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmada yarı zamanlı okuyan, yaş ortalaması 31 ve çalışma deneyimi 8 yıllık olan 165 lisansüstü işletme öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Verileri toplamak için “Güç Kaynakları Ölçeği” ve çalışanların işe yönelik tutumlarını belirlemek için “İş Motivasyonu”, “İş Stresi”, “İş Doyumu” ve “İşe Bağlılık” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yasal, ödül, uzmanlık ve karizmatik güç ile çalışanların motivasyonları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Zorlayıcı güç ile motivasyon arasında beklenenin aksine negatif bir ilişki bulunmamıştır. Yasal ve zorlayıcı güç ile çalışan stresi arasında pozitif bir ilişki bulunurken uzmanlık, ödül ve karizmatik güç ile stres arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışanın iş doyumunu ile yöneticinin yasal, ödül, uzmanlık ve karizmatik gücü arasında pozitif bir ilişki varken zorlayıcı güç ile negatif bir ilişki bulunmuştur. Zorlayıcı güç kullanımı çalışanın stres ve iş doyumunun en önemli yordayıcısı iken ödül gücü çalışan motivasyonunun en önemli yordayıcısı olarak bulunmuştur. Yasal güç hem stres hem de motivasyonun en önemli yordayıcısıdır. Bunların yanında zorlayıcı, ödül ve yasal güç çalışanların işe bağlılığının en önemli yordayıcısıdır. Uzmanlık ve karizmatik güç çalışanların iş doyumunun güçlü yordayıcıları iken çalışan motivasyonu, stresi ve bağlılığın anlamlı yordayıcıları değildir.

Üstüner (1999) doktora tez çalışmasında orta dereceli okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler (makam, kişilik, ilgi, uzmanlık, ödül, ceza, güçsüzlük) ile öğretmenlerin moral düzeyleri arasındaki ilişkileri bazı değişkenler açısından analiz etmiştir. “PURDUE Öğretmen Moral Anketi” ile öğretmenlerin kendi morallerine ilişkin görüşleri, “Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler Anketi” ile de öğretmenlerin okul yöneticilerinin kendilerini etkilemekte kullandıkları güçlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları

güçlerden makam gücü, yönetici görüşlerine göre ise kişilik gücünün kullanılma sıklığı birinci sırada çıkmıştır. Her iki grup da en az etkileme gücü olarak ceza ve güçsüzlük güçlerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları kişilik, ödül ve ceza güçlerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Etkileme güçlerinin kullanımına ilişkin yönetici görüşleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları kişilik, güçsüzlük, ödül güçlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri yaş ve hizmet süresi değişkenlerinin bazı düzeyleri açısından farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin moral alt boyutlarından en az doyum sağladıkları boyutun maaş doyum boyutu, en çok doyum sağladıkları boyutun ise meslektan elde ettikleri doyum boyutu olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ile öğretmenlerin genel moral düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Okul örgütlerinin amaçlarının gerçekleşmesi okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma yeterliliği ile yakından ilişkilidir. Okul yöneticilerinin uygun güç kaynaklarını doğru zamanda ve doğru yerde kullanmaları sonucu okul örgütlerinin etkililiğinin artacağı öngörülmektedir. Okul örgütlerinde güç kaynakları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ortaöğretim okullarında pek fazla araştırmaya rastlanmadığı görülmektedir.

Yurtdışındaki araştırmalarda yöneticilerin güç kaynakları kullanımına yönelik cinsiyet değişkeninin üniversite öğretim görevlilerinin sosyal güçlerine etkisi (Moshavi vd., 2008), öğretim asistanlarının güç algıları (Lowe and Pugh, 2007), yöneticilerin algılanan güç türleri ile çalışanların işe yönelik tutumları arasındaki ilişki (Elangovan and Xie, 2000), üniversite öğretim görevlerinin güç kaynakları ve mesleki mesafe algılarının işe ilişkin uyum davranışına etkisi (Akpan, 2014), yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının çalışanın yöneticiden memnuniyeti üzerindeki etkisi (Junaimah, See and Bashawir, 2015), French ve Raven'e ait 2 tür güç kaynağı sınıflamasının karşılaştırılması (Wood, 2012), ortaöğretim okul yöneticilerinin yasal ve zorlayıcı güç kullanımı ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişki (Riasi and Asadzadeh, 2016) incelenmiştir. Güç kaynakları kullanımı ile ilgili ortaöğretim okullarında bir araştırma dışında başka araştırmaya rastlanmamıştır.

Türkiye'deki araştırmacılar, okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanım düzeyleri (Memduhoğlu ve Turhan, 2016; Yorulmaz, 2014; Zafer, 2008), güç kaynakları ile

öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları (Karaman, 2015; Aydın, 2016), kamu çalışanlarının iş tatmini üzerinde güç kaynaklarının rolü (Akyüz ve Kaya, 2015), liderin güç kaynakları kullanımı ilişkisi (Ağçay, 2015), güç kaynakları ile örgüt iklimi ilişkisi (Diş, 2015; Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz, 2014), güç kaynakları ile örgütsel vatandaşlık ilişkisi (Demir, 2014; Altinkurt ve Yılmaz, 2012a;), güç kaynakları ve örgütsel güven düzeyi (Altinkurt ve Yılmaz, 2012b), güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Helvacı ve Kayalı, 2011), güç kaynaklarının örgütsel bağlılığa etkisi (Bağcı ve Bursalı, 2011; Sezgin ve Koşar, 2010), güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi (Yılmaz ve Altinkurt, 2011), güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişki (Polat, 2010), ilköğretim ve lise okul müdürlerinin kullandığı güç türleri (Aslanargun, 2009), güç stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki (Koşar, 2008), güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi (Özaslan, 2006), güç kaynakları ve öğretmen morali (Üstüner, 1999), örgütsel güç kaynakları ile değişim yönetimi davranışları arasındaki ilişki (Argon ve Dilekçi, 2016), öğretmenlerin okuldaki güç kaynakları ile ilgili görüşleri (Nartgun, 2016), teknik öğretmenlerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları (Taş, 2017), okul müdürlerinin okullarında kendi güç temellerini kavramsallaştırmasında kullandıkları değişkenleri tanımlamayı (Özaslan, 2017), yönetimde otorite kullanımı ve ortaya çıkan sorunları (Arslan, 2018), okullardaki resmi ve resmi olmayan güç kaynaklarını (Nartgün, 2017), liderin kullandığı güç kaynakları ile ilgili Türk atasözlerini (Meydan ve Polat, 2010), liderin yumuşak ve sert güç kaynakları ile çalışan performansı arasındaki ilişkiyi (Dirik, Eryılmaz ve Gülova, 2017), yükseköğretim kurumlarındaki güç ilişkilerini (Bozkurt, 2017) incelemişlerdir. Yurtiçindeki güç kaynakları kullanımı üzerine araştırmalar incelendiğinde ortaöğretim okullarında, ilkokul ve ortaokullara göre yapılan araştırma sayısı daha azdır. Bu nedenle öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma düzeyleri ve bu düzeylerin öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

1.11. Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaöğretim okul yöneticilerinin yönetimde kullandıkları güç kaynaklarını kullanma düzeylerini ve görüşlerin bağımsız değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim okul yöneticileri
 - a. Yasal güçlerini,
 - b. Zorlayıcı güçlerini,
 - c. Ödül güçlerini,
 - d. Uzmanlık güçlerini ve
 - d. Karizmatik güçlerini hangi düzeyde kullanmaktadırlar?
2. Ortaöğretim okullarında okul yöneticilerinin yönetimde kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin (yasal gücü, zorlayıcı güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç) öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Eğitim durumu,
 - d. Kıdem (Hizmet yılı) ve
 - e. Çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.12. Önem

Güçlü bir eğitim sistemi, ekonomik gelişmeyi ve toplumsal refahın artmasını sağlayacaktır. Bu hedefe ulaşmak için eğitim sisteminin en önemli ayağı olan okul örgütlerinin profesyonel ve iyi eğitim almış okul yöneticileri tarafından yönetilmesi gerekir. Okul örgütlerinin başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri okul yöneticilerinin güç kullanma yeterliliğidir. Tüm örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de güç, yöneticilerin en önemli iş yaptırma aracıdır. Yöneticilerin, çalışanlarını yönlendirme sürecinde kullandığı güç kaynaklarının performans, bağlılık, motivasyon, iş tatmini gibi değişkenler üzerinde etkisi olduğu araştırmalarla desteklenmiştir. Bu nedenle güç kaynakları kullanımını okul örgütlerinde önemli bir sorun teşkil etmektedir.

Bu araştırma ile ortaöğretim okullarında öğretmenlerin performansını ve örgütün başarısını doğrudan etkileyen okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma verileri sayesinde okul yöneticileri, sahip oldukları güç kaynaklarını hangi düzeyde kullandıkları konusunda bilgi sahibi olacaklardır. Öğretmenlere okul yöneticilerini değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Bunun yanında bu araştırmanın sonuçları okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim seminerlerinde kullanılarak güç kaynaklarının kullanım düzeylerinin okul örgütlerinin

başarısındaki etkisi konusunda okul yöneticilerine bilgi sağlayacaktır. Bu bilgiler doğrultusunda okul yöneticileri yönetim tarzlarında değişikliğe gidebilir. Böylece okul yöneticileri mesleklerinde daha etkili birer uzman olma yolunda ilerleyecekler ve bu da eğitim sistemlerinin daha güçlü olmasını sağlayarak ülke ekonomisine ve refahına katkıda bulunacaktır.

Ayrıca okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanımı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim okullarında ilkokul ve ortaokullara göre daha az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu nedenle bu araştırma Türkiye'deki ortaöğretim okullarında güç kaynakları hakkında daha fazla bilgi birikimi sağlayacağı düşünülmektedir.

1.13. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2013-2014 öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçeye bağlı resmi ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma French ve Raven' in (1959) yapmış olduğu güç kaynakları sınıflaması esas alınarak hazırlanan ölçek ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma sonucunda elde edilecek olan bulguların genellenebilirliği çalışma evreni olarak belirlenmiş olan Afyonkarahisar merkez ilçeye bağlı resmi ortaöğretim okullarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılında çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.14. Tanımlar

Okul Müdürü/Yöneticisi: Mevzuat doğrultusunda okulu yönetmekle sorumlu olan yöneticidir.

Öğretmen: Okulda eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştiren ve yönetim görevi olmayan kişilerdir.

Güç: Okul yöneticilerinin öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirebilmek için kullandığı etkileme yöntemi.

Güç Kaynakları: Okul yöneticilerinin makamlarından ya da kişilik özelliklerinden gelen öğretmenleri etkilemek için kullandıkları güç çeşitleri.

Yasal Güç: Okul yöneticilerinin makamlarından gelen güç ile öğretmenleri etkilemeleridir.

Zorlayıcı Güç: Okul yöneticilerinin öğretmenleri aksayan durumlarla ilgili uyarma, disiplin cezalarını uygulama veya ödülleri (izin, ek ders, takdir etme, teşvik etmek vb.) ortadan kaldırma yolları ile öğretmenleri etkilemeleridir.

Ödül Gücü: Okul yöneticilerinin öğretmenleri teşvik etme, izin verme, aylıkla ödüllendirme, takdir belgesi verme, ek ders vb. yolları kullanarak öğretmenleri etkilemeleridir.

Uzmanlık Gücü: Okul yöneticilerinin eğitim – öğretim ve yönetim konularıyla ilgili sahip olduğu bilgi ve tecrübeleriyle öğretmenleri etkilemeleridir.

Karizmatik Güç: Okul yöneticilerinin olumlu kişilik özellikleriyle, fiziksel görünümüyle öğretmenlerde hayranlık ve bağlılık oluşturması sayesinde onları etkilemeleridir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın evrenine, veri toplama aracına ve verilerin toplanması ve çözümlenmesine ait bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2002) göre tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez.

Araştırmada Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma düzeyi ve cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tarama modeliyle belirlenerek, var olan durum saptanmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Afyonkarahisar ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 100 resmi ortaöğretim okulunda 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan 2.486 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise merkez ilçede bulunan 20 resmi ortaöğretim okulunda görev yapan 961 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tam sayım yapıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın evrenine ilişkin verilere Afyonkarahisar il milli eğitim müdürlüğünün internet adresinden ulaşılmıştır. Evrene ilişkin veriler aşağıda Tablo 2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. 2013-2014 Eğitim-öğretim yılına ait Afyonkarahisar merkez ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumları ve görev yapan öğretmen sayısı

Resmi Ortaöğretim Okulları	Adet	Evren	Merkez İlçede Çalışan Öğretmen Sayısı- Çalışma Evreni
Genel Lise	37		
Meslek Lisesi	63	2.486 öğretmen	20 ortaöğretim okulu
Toplam	100		961 öğretmen

Araştırmanın tarama modelinde yapılması, çalışma evrenin ulaşılabilir olması ve fazla büyük olmaması nedenleriyle araştırmanın çalışma evreninin tümü üzerinde yapılması planlanmıştır. Bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada çalışma evreni olan Afyonkarahisar Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçedeki toplam 20 ortaöğretim okulundan veri toplanması amaçlanmıştır. Bu nedenle 961 kişilik çalışma evreninin tamamına veri toplama aracı gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni ile ilgili bilgiler Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. *Araştırmanın çalışma evreni*

Sıra no	Okul adı	Dağıtılan veri toplama aracı sayısı	Yanıtlanan veri toplama aracı sayısı	Değerlendirmeye alınan veri toplama aracı sayısı	Çalışma evreninden elde edilen geçerli ölçek yüzdesi
1	Afyon Lisesi	52	25	24	% 46
2	Anadolu Öğretmen Lisesi	41	14	12	% 29
3	Anafartalar Anadolu Lisesi	25	21	21	% 84
4	Ali Çağlar Anadolu Lisesi	37	31	31	% 83
5	Atatürk Anadolu Lisesi	46	23	22	% 47
6	Fatih Anadolu Lisesi	40	19	19	% 47
7	Kocatepe Anadolu Lisesi	37	37	37	% 100
8	Osmangazi Anadolu Lisesi	23	19	15	% 65
9	TOKİ Sosyal Bilimler Lisesi	13	9	8	% 61
10	Süleyman Demirel Fen Lisesi	30	19	19	% 63
11	Afyonkarahisar Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	130	64	56	% 43
12	Afyonkarahisar Merkez Ticaret Meslek Lisesi	57	38	37	% 64
13	Ali Çetinkaya Kız Teknik ve Meslek Lisesi	57	24	24	% 42
14	Anadolu İmam Hatip Lisesi	82	28	25	% 30
15	Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	30	28	26	% 86
16	Emir Murat Özdilek Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	30	20	19	% 63
17	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	40	29	29	% 72
18	Gazi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	87	39	36	% 41
19	Uydukent Kız Teknik ve Meslek Lisesi	40	34	32	% 80
20	Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi	64	28	27	% 42
	Toplam	961	549	519	% 54

Tablo 2.2. 'de görüldüğü gibi, çalışma evrenini oluşturan 961 öğretmenden 549'u (% 57.12) veri toplama aracını yanıtlamıştır. Çalışma evreni içinde yer alan toplam 412 (% 42.88) öğretmen ise veri toplama aracını yanıtlamamıştır. Verilerin toplanmasından

sonra yapılan incelemeler sonucu 28 öğretmenin veri toplama aracını eksik doldurdukları ya da hepsini aynı şıkkı işaretledikleri belirlenmiş ve bu veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ayrıca normallik testleri çerçevesinde 2 öğretmenin doldurduğu ölçeklerin puanlarının uç değer olması nedeniyle analiz dışı tutulmuştur. Toplamda 30 öğretmenden elde edilen veriler değerlendirme kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın çalışma grubu 519 öğretmenden oluşmuş olup, çalışma evreninin % 54'ünü oluşturmaktadır. Tablo 2.3.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	241	46,4
	Erkek	278	53,5
	Toplam	519	100
Yaş	20-30	93	17,9
	31-35	113	21,8
	36-40	114	22,0
	41-45	97	18,7
	46 ve üstü	102	19,7
	Toplam	519	100
Öğrenim Durumu	Lisans	415	80,0
	Lisansüstü	104	20,0
	Toplam	519	100
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	76	14,6
	6-10 Yıl	95	18,3
	11-15 Yıl	126	24,3
	16-20 Yıl	101	19,5
	21 ve Üzeri Yıl	121	23,3
	Toplam	519	100
Çalıştığı Okuldaki Hizmet Yılı	1-5 Yıl	315	60,7
	6-10 Yıl	103	19,8
	11-15 Yıl	36	6,9
	16 ve Üzeri Yıl	65	12,5
	Toplam	519	100

Tablo 2.3.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde Afyonkarahisar il merkezinde ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46,4'ünün kadın, % 53,6'sının da erkek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak araştırmaya katılan erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazladır.

Tablo 2.3.'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde 20-25 yaş aralığından bulunan 20 öğretmen 26-30 yaş aralığındaki 73 öğretmen grubuna dahil edilerek 20-30 yaş aralığı şeklinde bir başlık

oluşturulmuştur. Aynı şekilde 51 yaş ve üstündeki 41 öğretmen, 46-50 yaş aralığındaki 61 öğretmen grubuna dahil edilmiş olup 46 yaş ve üzeri olarak yeni bir başlık oluşturulmuştur. Böylece öğretmenlerin yaşları 20-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46 yaş ve üzeri olmak üzere 5 gruptan oluşmuştur ve bu şekilde değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda Afyonkarahisar il merkezinde ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,9'u 20-30 yaş aralığında, % 21,8'i 31-35 yaş aralığında, %22'si 36-40 yaş aralığında, %18,7'si 41-45 yaş aralığında ve % 19,7'si de 46 yaş ve üzerindedir. Buradan hareketle 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğerlerine oranla daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2.3.'de görüldüğü gibi Afyonkarahisar il merkezinde ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin % 80'inin lisans, % 20'sinin lisansüstü öğrenimine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden büyük bir kısmının lisans düzeyinde öğrenim görmüş olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2.3.'de görüldüğü gibi Afyonkarahisar il merkezinde ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin % 14,6' sının 1-5 yıl, % 18,3'ünün 6-10 yıl, % 24,3'ünün 11-15 yıl, % 19,5'inin 16-20 yıl, % 23,3'ünün 21 yıl ve üstü kıdem gruplarında yer aldıkları görülmektedir. Bu bulgulardan ortaöğretim okullarındaki mesleki kıdem gruplarında sayısal olarak en fazla değer % 24,3 ile 11-15 yıl kıdem grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 2.3.' de görüldüğü gibi Afyonkarahisar il merkezinde ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin % 60,7'sinin 1-5 yıl, % 19,8'inin 6-10 yıl, % 6,9'unun 11-15 yıl, % 12,5'inin 16 yıl ve üzeri çalıştığı okuldaki hizmet yılı gruplarında yer aldıkları görülmektedir. Çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkeninde 21 yıl ve üstündeki 22 öğretmen, 16-20 yıl grubunda bulunan 43 öğretmen grubuna dahil edilmiş olup 16 yıl ve üzeri şeklinde yeni bir başlık altında toplanmıştır. Böylece çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkeni 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri olmak üzere 4 gruptan oluşmuştur ve bu şekilde değerlendirmeye alınmıştır. Bu bulgulardan sayısal olarak en fazla değer % 60,7 ile 1-5 yıl çalıştığı okuldaki hizmet yılı grubunda olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarını belirlemek için Kayalı'nın (2011) hazırlamış olduğu "Müdürlerin Kullandıkları Güç Kaynakları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "Yasal Güç", "Zorlayıcı güç", "Ödül Gücü", "Uzmanlık Gücü" ve "Karizmatik Güç" olmak üzere beş boyutta hazırlanmıştır. Her boyut birer alt ölçek olarak değerlendirilmiştir.

Kayalı (2011), yerli ve yabancı literatür taraması sonucunda ilk aşamada 116 maddeden oluşan bir taslak ölçek hazırlamıştır. İkinci aşamada belirtilen boyutlarla ilişkisi olmayan veya düşük ilişkili maddeleri elemesi sonucu ölçeği 95 maddeye indirmiştir. Üçüncü aşamada bu taslak ölçek eğitim yönetimi, araştırma ve istatistik alanında uzman kişilerin görüşlerine sunulduktan sonra 53 maddeye indirgenmiş ve "Müdürlerin Kullandıkları Güç Kaynakları Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Kayalı (2011), faktör analizi sonucunda madde-toplam korelasyon değeri düşük olduğu için ölçekten ikinci maddeyi çıkarmış olup 52 madde ile ölçeğe son şeklini vermiştir.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere ilişkin "Kişisel Bilgiler"i, ikinci bölümde ortaöğretim okul müdürlerinin kullandığı örgütsel güç kaynaklarını belirlemek için 52 maddeden oluşan sorular yer almaktadır.

Ölçeğin birinci bölümünde yer alan "Kişisel Bilgiler" de cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi ile ilgili sorular vardır. İkinci bölüm 52 maddeden oluşmakta olup örgütsel gücün kaynaklarını oluşturan yasal güç (1-8., 10.-11. soru), zorlayıcı güç (12.-19. soru), ödül gücü (20.- 27. soru), uzmanlık gücü (28.-40. ve 9. soru) ve karizmatik güç (41. – 52. Soru) olmak üzere beş alt boyut yer almaktadır. Anket, öğretmenlere bir bütün olarak dağıtılmış olup ankette örgütsel gücün kaynaklarının boyutları gösterilmemiştir.

Kayalı'nın (2011) hazırlamış olduğu anketin bazı maddeleri Afyonkarahisar İl Mili Eğitim Müdürlüğü araştırma birimi tarafından uygun bulunmamıştır. Bu nedenle bu maddelerin ifadeleri biraz değiştirilmiştir. Bu maddeler şunlardır: "Okuldaki toplantılarda sık sık yönetmeliklerdeki maddeleri hatırlatır" ifadesi yerine "Aksayan durumlar için toplantılarda yönetmelikleri hatırlatır" (8. Madde). "Öğretmenleri zorlayarak iş yaptırır" ifadesi yerine Öğretmenlere iş yaptırabilmek için onları uygun bir dille uyarır" (12. Madde). "Davranışlarını benimsemediği öğretmenlerle küçümser bir şekilde konuşur"

ifadesi yerine “Davranışlarını benimsemediği öğretmenlerle uygun bir dilde konuşur” (16. Madde). “Sınıf hâkimiyeti zayıf olan öğretmenleri katı bir şekilde uyarır” ifadesi yerine “Sınıf hâkimiyeti zayıf olan öğretmenleri sert olmayan bir dille uyarır” (18. Madde). “İşini iyi yapan öğretmene diğerlerine davrandığından daha samimi davranır” ifadesi yerine “İşini iyi yapan öğretmene diğerlerine davrandığı gibi eşit davranır” (22. Madde) şeklinde değiştirilmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek için Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek (1) hiç katılmıyorum, (2) az katılıyorum, (3) orta düzeyde katılıyorum, (4) büyük ölçüde katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Veri toplama ölçeği EK-1’de yer almaktadır.

2.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik Sonuçları

Kayalı (2011), “Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeğindeki” beş alt ölçeğin (boyutun) madde analizini yapmış ve yapı geçerliliğini faktör analizi tekniği ile ölçmüştür. Faktör belirlemede öz değer (eigen value), açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği (scree plot) ölçütlerini dikkate almıştır. Güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha formülünü kullanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonlarına bakmıştır. Kayalı’ nın (2011) yapmış olduğu geçerlik ve güvenilirlik analizinin sonuçları şu şekildedir:

Okul müdürlerinin kullandıkları yasal güç kaynağı alt ölçeğinde 10 madde yer almaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda alt ölçek tek faktörlü olup, maddelerin özdeğeri 1’den büyük olan bir faktörde toplanmıştır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .561 ile .765 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları .256 ile .630 arasında değişmekte olup bu da maddelerin ayırt edici güçlerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Alt ölçeğin tek başına açıkladığı toplam varyans %56.747, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .81’dir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları zorlayıcı güç kaynağı alt ölçeğinde 8 madde yer almaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda alt ölçek tek faktörlü olup maddelerin özdeğeri 1’den büyük olan bir faktörde toplanmıştır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .654 ile .784 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları .439 ile .683 arasında değişmekte olup bu da maddelerin ayırt edici güçlerinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Alt ölçeğin tek başına açıkladığı toplam varyans %63.78, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .85'dir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları ödül gücü kaynağı alt ölçeğinde 8 madde yer almaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda alt ölçek tek faktörlü olup maddelerin özdeğeri 1'den büyük olan bir faktörde toplanmıştır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .618 ile .859 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları .307 ile .754 arasında değişmekte olup bu da maddelerin ayırt edici güçlerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Alt ölçeğin tek başına açıkladığı toplam varyans %68.86, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .86'dır.

Okul yöneticilerinin kullandıkları uzmanlık gücü kaynağı alt ölçeğinde 14 madde yer almaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda alt ölçek tek faktörlü olup maddelerin özdeğeri 1'den büyük olan bir faktörde toplanmıştır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .396 ile .899 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları .360 ile .867 arasında değişmekte olup bu da maddelerin ayırt edici güçlerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Alt ölçeğin tek başına açıkladığı toplam varyans %68.838, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .94'tür.

Okul yöneticilerinin kullandıkları karizmatik güç kaynağı alt ölçeğinde 12 madde yer almaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda alt ölçek tek faktörlü olup maddelerin özdeğeri 1'den büyük olan bir faktörde toplanmıştır. Bu maddelerin faktör yük değerleri .499 ile .932 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonları .454 ile .907 arasında değişmekte olup bu da maddelerin ayırt edici güçlerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Alt ölçeğin tek başına açıkladığı toplam varyans %72.30, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .95'dir.

Ölçeğin araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik analizi sonucunda alt ölçekler bazında Cronbach Alpha katsayıları Yasal Güç ($\alpha= 0.85$), Zorlayıcı Güç ($\alpha= 0.75$), Ödül Gücü ($\alpha= 0.92$), Uzmanlık Gücü ($\alpha= 0.97$) ve Karizmatik Güç için de ($\alpha= 0.96$) olarak bulunmuştur. Zorlayıcı Güç alt ölçeğinde yer alan 12. ve 16. maddeler güvenilirlik değerleri .30'un altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçeğin toplam madde sayısı 50 olarak değerlendirilmiştir. Alt ölçekler bazında madde sayıları, Yasal Güç (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 ve 11), Zorlayıcı Güç (13, 14, 15, 17, 18 ve 19), Ödül Gücü (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27), Uzmanlık Gücü (9, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 ve 40) ve Karizmatik Güç (41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 ve 52) olarak belirlenmiştir. Bu durumun örneklem yapısının farklılığından oluştuğu tahmin

edilmektedir. Ayrıca Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından ilgili ölçekte Zorlayıcı Güç alt boyutunda yer alan maddelerden bazılarının değiştirilmiş olması da güvenilirlik analizinde bu maddelerin güvenilirlik değerlerinin düşük çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ölçekten fazla madde çıkarılmamış olmasının ölçeğin temel yapısını bozmadığı düşünüldüğünden, analizler bu bağlamda yapılmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce veri toplama araçlarının kullanımı için araştırmacıdan elektronik posta aracılığıyla gerekli izin alınmıştır (EK-2). Daha sonra Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır (EK-3). Araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplama süreci Ocak - Şubat 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Anketlerin okullara ulaştırılması ve geri dönüşlerinin sağlanması araştırmacı tarafından bizzat elden yapılmıştır. Katılımcılara verilerin toplu bir şekilde değerlendirileceği ve bu nedenle kişisel bilgilere ihtiyaç duyulmadığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlandıktan sonra isteyen katılımcılara araştırmanın sonuçları hakkında bilgi verilebileceği ifade edilmiştir.

2.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak araştırmacı tarafından kodlanmış olup ardından istatistiksel çözümlemesi yapılmıştır. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait verilerin betimlenmesinde yüzde ve frekans tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin her boyutta okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilgili maddelere verdikleri cevaplar aritmetik ortalama ve standart sapma ($ort \pm std.sapma$) olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Öğretmenler görüşlerini (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az katılıyorum, (3) Orta düzeyde katılıyorum, (4) Büyük ölçüde katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklinde belirtmişlerdir.

Araştırmanın 1. alt amacı olan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip oldukları beş güç kaynağının her birinin kullanılma düzeyini belirlemek için her alt ölçekteki maddelerin aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Her bir maddenin aritmetik ortalama puanı toplanmış olup sonra

bu puanlar her alt ölçekte bulunan madde sayısına bölünerek o alt ölçeğin (güç kaynağının) gerçekleşme düzeyi belirlenmiştir. Değerlendirme yapılırken de bu değerler esas alınmıştır. Çıkan sonuç beşli likert tipi derecelendirme ölçeğindeki puana göre yorumlanmıştır. Aritmetik ortalama değeri 5,00- 4,20 arasında yer almışsa, yasal, zorlayıcı, ödül, uzmanlık ve karizmatik güç kullanılma düzeyleri “oldukça yüksek”, 4,19 - 3,40 arasında yer almışsa “yüksek”, 3,39 - 2,60 arasında yer almışsa “orta”, 2,59 - 1,80 arasında yer almışsa “düşük”, 1,79 - 1,00 arasında yer almışsa “ oldukça düşük” olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır.

Ölçeğin boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi için normallik testleri yapılmıştır. Bu çerçevede ölçeğin tüm boyutlarının normal dağılmadığı görülmüştür. Daha sonrasında yapılan uç değerlerin çıkarılması (2 ölçek) ve dönüştürme işlemlerinden (Can, 2014, s.92-93 ve Pallant, 2016, s.108) sonra Yasal Güç ve Ödül Gücü boyutlarının normal dağılım gösterdiği, Zorlayıcı Güç, Uzmanlık Gücü ve Karizmatik Güç boyutlarının ise normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın 2. alt amacı olan ortaöğretim okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanımı üzerine öğretmen görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim durumu değişkeni bakımından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım durumunda t-testi, normal dağılmama durumunda Mann Whitney U Testi; yaş, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenleri bakımından anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için normal dağılım durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılmama durumunda da Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. alt amacı öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma düzeylerini belirlemektir. Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının beş temel boyut ve bu boyutlarda bulunan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve gerçekleşme düzeyleri tablolarda belirtilmiştir. Ölçeğin tamamı değerlendirildiğinde öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının kullanım düzeylerine ilişkin veriler aşağıda Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeyleri

Ölçeğin Alt Boyutları	n	\bar{X}	ss	Düzye
Yasal Güç	519	3,78	0,69	Yüksek
Uzmanlık Gücü	519	3,50	0,95	Yüksek
Karizmatik Güç	519	3,48	0,95	Yüksek
Ödül Gücü	519	3,43	0,89	Yüksek
Zorlayıcı Güç	519	2,67	0,76	Orta

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin en çok kullandığı güç kaynağı yasal güç’tür ($\bar{X} = 3,78$). Daha sonra sırasıyla uzmanlık gücü ($\bar{X} = 3,50$), karizmatik güç ($\bar{X} = 3,48$) ve ödül gücü ($\bar{X} = 3,43$) gelmektedir. Okul yöneticilerinin en az kullandıkları güç türü zorlayıcı güç’tür ($\bar{X}=2,67$). Ortalamalar açısından değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin yasal güç, uzmanlık gücü, karizmatik güç ve ödül gücünü yüksek düzeyde, zorlayıcı gücü ise orta düzeyde sergilemektedirler.

Bu bulguya dayanarak okul yöneticileri yöneticilik makamından kaynaklanan yasal gücü en çok ve ardından sırasıyla uzmanlık gücü, karizmatik gücü, ödül gücü ve en sonda

zorlayıcı gücü kullanmaktadırlar. Bazı araştırmalarda okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeyine yönelik sıralama bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Argon ve Dilekçi (2016) ve Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) çalışmalarında da okul yöneticileri en çok yasal gücü sonra sırasıyla uzmanlık, karizmatik, ödül ve zorlayıcı gücü kullanılmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirmek için yasaların ve yönetmeliklerin belirlediği çerçeveye göre hareket etmektedirler. Okul yöneticilerinin örgütün işleyişini yasalar ve yönetmelikler çerçevesinde yürütüyor olması aslında okul ikliminin olumlu olduğunu, rasyonel ölçütlere göre örgütü yönettiklerini ve bunun da eşitliği sağlayacağı ve öğretmenlerin örgütlerini adaletli olarak algılayabilecekleri düşünülebilir. Bu olumlu sonucun yanında yasal gücün yüksek düzeyde kullanılması okulların bürokratik yapısının daha ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Okul yöneticilerinin yasal güçlerini kullanması sonucu öğretmenler bu güce boyun eğme ya da uyma zorunluluğu olduğunu bilerek hareket ederler. Yorulmaz'a (2014) göre okul yöneticilerinin yasal gücü yüksek düzeyde kullanması öğretmenlerin iş tatminini, işe bağlılığını, yöneticilere karşı olan tutum ve değerlerini olumsuz olarak etkilemektedir. Bunların yanında öğretmenlerin yaratıcılıklarını engelleyerek onların makine sisteminde çalışmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı makamdan kaynaklanan yasal gücün öğretmenler üzerinde olumsuz bir etkisi bulunmaktadır.

Taş (2017), Ağçay (2015), Demir (2014), Yorulmaz (2014), Altinkurt vd., (2014), Altinkurt ve Yılmaz (2012a), Yılmaz ve Altinkurt (2012), Titrek ve Zafer (2009) ve Üstüner'in (1999) yapmış oldukları çalışmalarda da yasal gücün ilk sırada ve yüksek düzeyde kullanılması yönüyle bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Meydan ve Polat (2010) araştırmasında liderin güç kaynakları üzerine söylenmiş Türk atasözlerini beş güç kaynağına göre sınıflandırıp ve sonrasında bu atasözlerinin güç kaynaklarına göre sayılarını ve oranlarını belirlemiştir. Buna göre Türk atasözlerinde yasal ve uzmanlık gücün ön plana çıktığı; karizmatik ve ödüllendirme gücün geri planda kaldığı ve zorlayıcı güce ise en az değinildiği görülmüştür. Hem kültürel bağlamda hem de bu araştırma sonucunda liderin yasal güç kullanımı ön plana çıkmıştır.

Bu çalışmada yasal gücün yüksek çıkmasının nedeni; Türkiye'deki kamu kuruluşlarında ve okullarda ast-üst ilişkilerinde Taylor ve Fayol'un önderliğini yaptığı geleneksel yönetim yaklaşımının egemen olduğu söylenebilir. Bu, Türk toplumunun tarihsel ve sosyo-kültürel yapısının doğal bir sonucudur. Tarih boyunca Türk toplumunda

otorite ve disiplinin hâkim olduğu askerlik hayatı, ataerkil aile yapısı, okullardaki baskıcı ve ezberci eğitim-öğretim sisteminin etkisi de bulunmaktadır. Bu nedenlerle yöneticiler astlarına karşı gereğinden fazla otoriter davranmaktadırlar (Aytürk, 2010, s. 18).

Kişisel güç kaynaklarına dayanan uzmanlık gücü kullanım düzeyi yasal güçten sonra gelmektedir. Okul yöneticilerinin bilgi, yetenek ve tecrübeleri sonucu sahip olduğu uzmanlık gücünün öğretmenler üzerinde etkili olabilmesi için öğretmenlerin okul yöneticilerini bilgili ve tecrübeli olarak algılamaları gerekmektedir (Berberoğlu, 2004, s.146). Buradan hareketle bu araştırmanın sonucuna göre ortaöğretim okul yöneticileri öğretmenler tarafından bilgili ve tecrübeli olarak algılanmaktadır. Bakan ve Büyükbeşe'nin (2010) yaptığı çalışmada kamu ve özel sektör yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının kullanılma düzeylerinde kamu sektörü yöneticileri birinci sırada yasal gücü arkasından uzmanlık gücünü, özel sektör yöneticileri en fazla uzmanlık ikinci sırada karizmatik gücü kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmada kullanılması gereken güç kaynaklarının sıralaması yapılması istendiğinde her iki sektör yöneticileri de en fazla uzmanlık gücüne başvurulması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir. Bu durum örgütlerde en fazla kullanılması gereken güç kaynaklarından birinin uzmanlık gücü olduğunu göstermektedir. Steers (1991, s. 487), Navahandi ve Malekzadeh (1999, s.387) uzmanlık ve karizmatik gücün çalışanlarda bağlılık duygusunu ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Polat (2010), Memduhoğlu ve Turhan (2016), Hoşgörür (2016), Karaman'ın (2015) çalışmalarında okul yöneticilerinin ilk sırada en fazla uzmanlık gücünü kullandıkları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç, uzmanlık gücünden sonra gelerek üçüncü sırayı almaktadır. Karaman (2015) ve Memduhoğlu ve Turhan'ın (2016) çalışmalarında da karizmatik güç, uzmanlık ve yasal güçten sonra gelerek üçüncü sırada yer almaktadır.

Bağcı ve Bursalı (2011) ve Kayalı'nın (2011) çalışmasında ilk sırada karizmatik gücün kullanıldığı belirlenmiştir Aydın (2016), Ağçay (2015) ve Aslanargun'un (2009) araştırmalarında tam tersine okul yöneticilerinin karizmatik gücü kullanım düzeyi en son sıradadır.

Yöneticinin kişilik özellikleri ve iletişim becerisinden kaynaklanan karizmatik güç karşı tarafta beğenme, saygı duyma, onunla bütünleşme ve bağlanma duygularının ortaya çıkmasına neden olur (Akyüz ve Kaya 2015, s.76). Bu nedenle karizmatik gücün yüksek

düzeylede çıkması okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede mevkileri yerine kişisel özelliklerini kullandığını göstermektedir.

Bağcı ve Bursalı'nın (2011) yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerine etkisini araştırmak için yaptıkları çalışmada yöneticiler en fazla etkileyici kişilik gücü (karizmatik güç) sonra sırasıyla uzmanlık gücü, ekonomik gücü (ödül ve zorlayıcı güç) ve son olarak konum gücünü (yasal güç) kullanmaktadırlar. Çalışanların örgüte bağlılıklarında en fazla etkileyici kişilik gücünün (karizmatik güç) ve uzmanlık gücünün katkısı olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin kişilik özellikleri, bilgi ve uzmanlıkları, zorlama yerine ikna yöntemine başvurmaları çalışanların örgüte bağlı hissetmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Sezgin ve Koşar'ın (2010) yaptıkları çalışmada da okul yöneticilerinin uzmanlık ve karizmatik güçlerinin diğer güç kaynaklarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile daha güçlü bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Altinkurt ve Yılmaz'ın (2012b) okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada karizmatik gücün örgütsel güven algısını en çok etkileyen güç kaynağı olduğu bunu da sırasıyla uzmanlık ve ödül gücünün takip ettiği ortaya çıkmıştır. Karizmatik gücün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını ve örgütsel güven algılarını en çok etkileyen güç kaynağı olduğu söylenebilir.

Biçimsel güç kaynaklarından olan ödül gücü kullanım düzeyi dördüncü sırada yer almakta olup yüksek düzeydedir. Ödül, çalışanların istediği ve beklediği bir uygulama olup yönetici tarafından etkili ve doğru bir şekilde kullanıldığında çalışanların motivasyonlarını, performanslarını ve okula bağlılıklarını artırır. Ödül görüldüğü gibi birçok olumlu sonucu beraberinde getirir. Buna rağmen okul yöneticileri öğretmenleri çalışmalarından dolayı ödüllendirme konusunda diğer güç kaynaklarına göre daha geride kalmıştır. Bu durum okul yöneticilerinin ödül gücünün olumlu etkilerinin yeterince farkında olmadıklarını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere ilham vermek ve onları motive etmek için ödül gücü kaynağını kullanmaları gerekir. Okul yöneticileri çalışanlarının yaptığı işleri önemli, değerli gördüğü ve takdir ettiği zaman okul örgütünde öğretmenler daha etkili ve verimli çalışır ve başarılı olurlar (Aytürk, 2010, s. 105). Okul yöneticilerinin kişilik güçlerini (uzmanlık ve karizmatik güç) geliştirerek öğretmenlerle iyi ilişkiler kurmaları, ceza ve zorlama yerine teşvik ve ödül kullanarak okul faaliyetlerini özendirmeleri

öğretmenlerin okula uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve okulda refah ortamının oluşmasını sağlamaktadır (Argon, Yıldırım ve Kurt, 2014).

Ödül gücünün diğer güç kaynaklarına göre daha az kullanıldığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Memduhoğlu ve Turhan (2016), Karaman (2015), Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz (2014), Yorulmaz (2014) ve Titrek ve Zafer'in (2009) çalışmalarıyla bu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Diş (2015) ve Argon, Yıldırım ve Kurt'un (2014) çalışmalarında ise ödül gücü ilk sırada kullanılmaktadır. Bu nedenle araştırmanın sonucu bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Biçimsel güç kaynaklarından zorlayıcı güç okul yöneticileri tarafından en son sırada, orta düzeyde kullanılmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre zorlayıcı gücün en az kullanılan güç kaynağı olarak çıkması öğretmenlerin kendilerini çok fazla baskı ve tehdit altında hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak orta düzeyde kullanılıyor olması bile öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Okul yöneticileri zorlayıcı gücün bu olumsuz etkisini azaltmak için yasal, uzmanlık, karizmatik ve ödül güç kaynaklarına yüksek düzeyde başvurdukları ve böylece demokratik yönetim tarzını benimsedikleri ve okulda olumlu iklim oluşturmaya çalıştıkları düşünülebilir.

Üstüner (1999), Polat (2010), Kayalı (2011), Demir (2014), Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz (2014), Karaman (2015), Diş (2015), Hoşgörür (2016), Memduhoğlu ve Turhan'ın (2016) araştırmalarında da okul yöneticilerinin en az kullandığı güç kaynağı zorlayıcı güçtür. Araştırmaların sonuçları bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin ceza ve korkutmaya dayanan bu güç kaynağını diğer güç kaynaklarından daha az kullandığını göstermektedir. Bunun nedeni olarak da insan ilişkilerinin yoğun olduğu okullarda okul yöneticileri öğretmenlerle iletişimini olumsuz etkilemek istememelerinden veya klasik yönetim anlayışından uzak durarak öğretmenleri ceza yerine bilgi ve kişisel özellikleri ile etkilemeye çalışmakta olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ancak Titrek ve Zafer'in (2009) çalışmalarında okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanımı yüksek düzeyde olup yasal güçten sonra gelerek 2. sırada yer almıştır.

Okul yöneticisinin zorlayıcı gücü otorite ve disiplin aracı olarak kullanması yönetici ile çalışan arasında sevgi ve saygının azalmasına, çalışmalarda başarı ve verimliliğin düşmesine sebep olur. Bu güç kaynağı rutin işlerin ötesinde çalışanlara iş yaptırılmaz (Aytürk, 2010, s. 150). Akyüz ve Kaya'nın (2015) araştırmalarında

yöneticilerin güç kaynakları ile çalışanların iş tatmini arasındaki ilişkide, çalışanların iş tatmini üzerinde en fazla ödül gücü kullanımı olumlu etki yaparken zorlayıcı gücün olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir

Yavuz (2014), ödül ve zorlayıcı gücün etkili olabilmesi ve örgütlerde huzursuzluk yaratmaması için yöneticilerin adaletli bir şekilde bu güç kaynaklarını kullanması gerektiğini belirtmiştir. Çalışanlar, işyerlerini adaletli olarak algıladıkları zaman iş doyum düzeyleri ve performansları artarken adaletsiz olarak algılandıkları tersi bir durum ortaya çıkar.

Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından yasal güç boyutuna ilişkin ölçekte yer alan 10 maddeye yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 3. 2.'de verilmektedir.

Tablo 3.2. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından yasal güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri

Madde No	İfade	n	\bar{X}	ss
5	Okuldaki eğitim-öğretim görevlerini mevzuata uygun olarak yürütmeye özen gösterir.	519	4,17	0,91
8	Aksayan durumlar için toplantılarda yönetmelikleri hatırlatır.	519	4,14	0,91
11	Okul kurallarını oluştururken kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerin kaynaklık etmesine azami çaba harcar.	519	4,02	0,92
2	Okuldaki tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinden yasal olarak sorumlu olduğunu hissettirir.	519	3,98	1,05
4	Öğretmenlerin talep ve ihtiyaçlarını kanun, yönetmelik vb. hükümler ışığında gidermeye çalışır.	519	3,84	1,05
10	Öğretmenlerin yönetmeliklerdeki kurallara uyup uymadığını titizlikle kontrol eder.	519	3,76	0,98
3	Öğretmenlerle iletişimi yasalar ve kanunlarda belirtildiği şekilde sağlamaya çalışır.	519	3,71	1,06
6	Öğretmenler arasında görev dağılımı yaparken mevzuata uygun davranmaya özen gösterir.	519	3,68	1,13
7	Öğretmenlerle iletişimini genelde odasında gerçekleştirir.	519	3,36	1,20
1	Öğretmenlere karşı ast-üst farkını hissettirecek şekilde davranır.	519	3,12	1,34

Tablo 3.2. incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandığı yasal güç türüne ait en yüksek ortalamaya sahip maddeler, “Okuldaki eğitim-öğretim görevlerini mevzuata uygun olarak yürütmeye özen gösterir” ($\bar{X} = 4,17$), “Aksayan durumlar için toplantılarda yönetmelikleri hatırlatır” ($\bar{X} = 4,14$) ve “Okul kurallarını oluştururken kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerin kaynaklık etmesine azami çaba harcar” ($\bar{X} = 4,02$) maddeleridir. Bu 3 maddedeki davranışlar okul yöneticileri

tarafından yüksek düzeyde gösterilmektedir. Buradan hareketle okul yöneticilerinin okulu yasal gücün dayanağı olan yasa ve yönetmelikler çerçevesinde yönettikleri anlaşılmaktadır.

En düşük ortalamaya sahip olan maddeler ise “Öğretmenlere karşı ast-üst farkını hissettirecek şekilde davranır” ($\bar{X} = 3,12$), “Öğretmenlerle iletişimini genelde odasında gerçekleştirir” ($\bar{X} = 3,36$) ve “Öğretmenler arasında görev dağılımı yaparken mevzuata uygun davranmaya özen gösterir” ($\bar{X} = 3,68$) maddeleridir. 1. ve 7. maddedeki davranışlar orta düzeyde, 6. madde yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Ast-üst farkını hissettirecek şekilde davranır ifadesi ile iletişimini odasında gerçekleştirir ifadeleri okul yöneticilerinin en az sergilediği davranışlardır. Buradan hareketle okul yöneticilerinin yasal gücünü tamamıyla öğretmenlerle arasına mesafe koymak, onlara astıymış gibi davranmak için kullanmadıkları görülmektedir.

Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından zorlayıcı güç boyutuna ilişkin ölçekte yer alan 6 maddeye yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 3. 3.’te verilmektedir.

Tablo 3.3. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından zorlayıcı güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri

Madde No	İfade	n	\bar{X}	ss
17	Öğretmenlerin nöbet görevini yerine getirirken hata yapmaları halinde mevzuattaki ilgili maddeyi sürekli hatırlatır.	519	3,10	1,25
18	Sınıf hâkimiyeti zayıf olan öğretmenleri sert olmayan bir dille uyarır.	519	2,95	1,13
19	İşinde sorumsuzluk gösterenlere anında mevzuata uygun işlem yapar.	519	2,58	1,18
15	Öğretmenleri sık sık eleştirir.	519	2,47	1,13
13	Okulda disiplini sağlamak için genelde cezai müeyyideler uygular.	519	2,46	1,09
14	Ders giriş çıkış saatlerine dikkat etmeyen öğretmenleri mevzuatı dikkate alarak cezalandırır.	519	2,44	1,09

Tablo 3.3 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandığı zorlayıcı güç türüne ait en yüksek ortalamaya sahip maddeler “Öğretmenlerin nöbet görevini yerine getirirken hata yapmaları halinde mevzuattaki ilgili maddeyi sürekli hatırlatır” ($\bar{X} = 3,10$), “Sınıf hâkimiyeti zayıf olan öğretmenleri sert olmayan bir dille uyarır” ($\bar{X} = 2,95$) ve “İşinde sorumsuzluk gösterenlere anında mevzuata uygun işlem yapar” ($\bar{X} = 2,58$) maddeleridir. Okul yöneticileri bu 3 maddeyi orta düzeyde gerçekleştirmektedirler. En çok sergilediği davranışlar olan nöbet esnasında yapılan

hatalarda mevzuatı hatırlatması ve sınıf hâkimiyetini tam sağlayamayan öğretmenleri uyarması okul yöneticilerinin hata yapılması durumunda çoğunlukla öğretmenleri hemen cezalandırmadığını, yönetmelikleri ve kuralları hatırlatma yoluyla onları istenen davranışa yönlendirmeye çalıştıkları düşünülebilir.

En düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Ders giriş çıkış saatlerine dikkat etmeyen öğretmenleri mevzuatı dikkate alarak cezalandırır” ($\bar{X} = 2,44$), “Okulda disiplini sağlamak için genelde cezai müeyyideler uygular” ($\bar{X} = 2,46$) ve “Öğretmenleri sık sık eleştirir” ($\bar{X} = 2,47$) maddeleridir. Son 3 madde düşük düzeyde gerçekleşmektedir. Özellikle 13. ve 14. maddede belirtilen davranışların düşük düzeyde çıkması okul yöneticilerinin cezayı uygulama konusunda aceleci olmadıklarını, öğretmenleri öncelikle uyarmayı tercih ettikleri şeklinde düşünülebilir.

Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından ödül gücü boyutuna ilişkin ölçekte yer alan 8 maddeye yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 3. 4.’te verilmektedir.

Tablo 3.4. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri

Madde No	İfade	n	\bar{X}	ss
24	Performansı yüksek öğretmenleri proje yapma, bilgi yarışmalarına katılma vb. faaliyetlere katılmaları yönünde teşvik eder.	519	3,66	1,12
23	Çalışmaları ile örnek olan öğretmenlere okulda yapmak istedikleri işlerde yardımcı olur.	519	3,65	1,06
20	Yaptığı işte başarılı olan öğretmenleri takdir eder.	519	3,49	1,14
27	Öğretmenleri yeni girişimler konusunda cesaretlendirir.	519	3,40	1,16
25	Öğretmenleri ödüllendirirken adaletli davranır.	519	3,39	1,16
21	Mevzuat hükümlerini, görevini iyi yapanların lehinde kullanmaya çalışır.	519	3,38	1,07
22	İşini iyi yapan öğretmene diğerlerine davrandığı gibi eşit davranır.	519	3,31	1,10
26	Öğretmenlerin başarılarını üst makamlara taşır.	519	3,13	1,16

Tablo 3.4. incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandığı ödül gücü türüne ait en yüksek ortalamaya sahip maddeler “Performansı yüksek öğretmenleri proje yapma, bilgi yarışmalarına katılma vb. faaliyetlere katılmaları yönünde teşvik eder” ($\bar{X} = 3,66$), “Çalışmaları ile örnek olan öğretmenlere okulda yapmak istedikleri işlerde yardımcı olur” ($\bar{X} = 3,65$) ve “Yaptığı işte başarılı olan öğretmenleri takdir eder” ($\bar{X} = 3,49$) maddeleridir. İlk 3 madde yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin okulun eğitim-öğretim sürecinin kalitesini artıracak

girişimlerde bulunması konusunda teşvik edici olması ve öğretmenleri başarılarından dolayı takdir etmesi öğretmen performansını ve dolayısıyla okulun başarısını artıracaktır. Bu da okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulu başarılı bir kurum yapmaya çalıştıklarını göstermektedir.

En düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Öğretmenlerin başarılarını üst makamlara taşır” ($\bar{X} = 3,13$), “İşini iyi yapan öğretmene diğerlerine davrandığı gibi eşit davranır” ($\bar{X} = 3,31$) ve “Mevzuat hükümlerini, görevini iyi yapanların lehinde kullanmaya çalışır” ($\bar{X} = 3,38$) maddeleridir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin başarılarını üst makamlara bildirmesi en az gösterilen davranıştır. Okul yöneticisi öğretmenin başarısını çoğunlukla kendi okuluyla sınırlı tutmakta, sınırlı düzeyde milli eğitim müdürlüklerine taşımaktadır. 21. ve 22. maddelerdeki davranışlar çalışkan öğretmenlere çok fazla ayrıcalık tanımadığı, çalışkan olmayan öğretmenlere davrandığı gibi eşit davrandığı görülmektedir.

Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından uzmanlık gücü boyutuna ilişkin ölçekte yer alan 14 maddeye yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 3. 5.'te verilmektedir.

Tablo 3.5. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından uzmanlık gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri

Madde No	İfade	n	\bar{X}	ss
38	Yasal metinleri doğru yorumlar.	519	3,86	1,01
37	Yeterli yönetim tecrübesine sahiptir.	519	3,82	1,10
36	Karşılaştığı problemleri nasıl çözeceğini bilir.	519	3,65	1,05
31	Öğretmenleri herhangi bir konuda ikna edebilecek bilgi birikimine sahiptir.	519	3,59	1,10
39	Demokratik değerlerin oluşmasına önem verir.	519	3,56	1,10
9	Demokratik tutum ve davranışlar sergiler.	519	3,55	1,16
30	Okulda bulunduğu makama en uygun olan kişi konumundadır.	519	3,54	1,18
40	Okulda, her konuda liderlik edebilecek bilgi seviyesine sahiptir.	519	3,51	1,14
35	Eğitim-öğretim konularında gelişmeleri takip ederek kendini sürekli geliştirmeye çalışır.	519	3,43	1,10
29	Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorlandığı konularda alternatif çözüm yolları geliştirir.	519	3,42	1,08
28	Eğitim-öğretim konusunda her zaman bilgisine başvurulacak biri olarak bilinir.	519	3,38	1,13
32	Öğretmenler arasındaki gücünü bilgili olması sayesinde kazanır.	519	3,30	1,14
33	Öğretmenler tarafından bir öğretim lideri olarak görülür.	519	3,21	1,21
34	Geniş akademik bilgisi sayesinde öğretmenleri yönlendirmekte oldukça başarılıdır.	519	3,16	1,14

Tablo 3.5. incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandığı uzmanlık gücü türüne ait en yüksek ortalamaya sahip maddeler “Yasal

metinleri doğru yorumlar” ($\bar{X}=3,86$), “Yeterli yönetim tecrübesine sahiptir” ($\bar{X}=3,82$) ve “Karşılaştığı problemleri nasıl çözeceğini bilir” ($\bar{X}=3,65$) maddeleridir. İlk 3 maddeyi yüksek düzeyde sergilemektedirler. Okul yöneticilerinin yasal metinleri doğru yorumlama yeterliliği okul yöneticiliğine atanmak için yazılı sınavın yapılmasından kaynaklanmaktadır. Sınavda yönetmeliklerin sorulması okul yönetici adaylarını yasal metinleri anlama ve yorumlama alanında çalışmaya yöneltmektedir. Diğer 2 maddede okul yöneticisinin tecrübeli ve problem çözme becerisine sahip bir yönetici olması okul yöneticilerinin öğretmenlikte belli bir süre çalıştıktan sonra yönetici olmalarından dolayı okul örgütünün karşılaştığı sorunları iyi bilmesinden kaynaklanmaktadır.

En düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Geniş akademik bilgisi sayesinde öğretmenleri yönlendirmekte oldukça başarılıdır” ($\bar{X} = 3,16$), “Öğretmenler tarafından bir öğretim lideri olarak görülür” ($\bar{X} = 3,21$) ve “Öğretmenler arasındaki gücünü bilgili olması sayesinde kazanır” ($\bar{X} = 3,30$) maddeleridir. Son 3 madde orta düzeyde sergilenmektedir. 33. ve 34. maddelerdeki ifadeler birbiriyle örtüşen ifadelerdir. Okul yöneticisinin eğitim – öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi konusunda derin akademik bilgiye sahip olması onun öğretim liderliği ile ilgilidir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin okulun amaçlarından biri olan eğitim – öğretimin geliştirilmesine yönelik sahip olduğu bilgi ve becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. 32. maddede belirtilen gücü bilgili olmasından kaynaklanır ifadesi okul yöneticisinin gücünün tamamıyla uzmanlığından kaynaklanmadığı göstermektedir.

Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç boyutuna ilişkin ölçekte yer alan 12 maddeye yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 3. 6.’da verilmektedir.

Tablo 3.6. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri

Madde No	İfade	n	\bar{X}	ss
41	Özgüveni yüksek bir kişiliktir.	519	4,06	1,02
48	Üretkenliğe önem verir.	519	3,76	1,04
49	Kritik olaylara karşı soğukkanlı bir biçimde yaklaşır.	519	3,69	1,09
44	Öğretmenler arasında saygı duyulan birisidir.	519	3,60	1,10
51	Güven veren bir kişiliğe sahiptir.	519	3,43	1,20
45	Eğitimci kişiliği ile örnek alınan kişidir.	519	3,41	1,12
43	Kendine güvenen tavırlarıyla öğretmenleri olumlu yönde etkilemektedir.	519	3,40	1,14
46	Olumlu-olumsuz her türlü düşünceye açıktır.	519	3,32	1,19
50	Gücünü çevresinde sevilen bir insan olmasıyla kazanır.	519	3,31	1,19

Tablo 3.6. (Devam) *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarından karizmatik güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin betimsel istatistikleri*

Madde No	İfade	n	\bar{X}	ss
42	Öğretmenler arasında davranışlarıyla örnek alınır.	519	3,31	1,11
47	Empati becerisi yüksek bir kişidir.	519	3,26	1,16
52	Almış olduğu kararlarda yanılabilceğini kabul eder.	519	3,23	1,22

Tablo 3. 6.'da görüldüğü üzere, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandığı karizmatik güç türüne ait en yüksek ortalamaya sahip maddeler “Özgüveni yüksek bir kişiliktir” ($\bar{X}=4,06$), “Üretkenliğe önem verir” ($\bar{X}=3,76$) ve “Kritik olaylara karşı soğukkanlı bir biçimde yaklaşır” ($\bar{X}=3,69$) maddeleridir. Uzmanlık gücünde okul yöneticileri yeterli yönetim tecrübesine ve problem çözme becerisine yüksek düzeyde sahip olduğu ortaya çıkmıştı. Karizmatik güçte yer alan özgüveni yüksek biri olarak algılanması yeterli yönetim tecrübesinin bir sonucu, kritik olaylarda soğukkanlı kalabilmesi de problem çözme becerisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Karizmatik güce ait olan yüksek düzeyde görülen bu iki davranış uzmanlık gücünde belirtilen davranışların bir sonucu olduğu görülmektedir. Üretkenliğe önem vermesi ifadesinin yüksek düzeyde çıkması okul yöneticilerinin okulun amaçları doğrultusunda öğretmenleri yönlendirmesi, onların performansını artırmaya çalışmasının sonucu olarak yorumlanabilir.

En düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Almış olduğu kararlarda yanılabilceğini kabul eder” ($\bar{X}=3,23$), “Empati becerisi yüksek bir kişidir” ($\bar{X}=3,26$) ve “Öğretmenler arasında davranışlarıyla örnek alınır” ($\bar{X}=3,31$) maddeleridir. 3 maddede belirtilen davranışlar orta düzeyde sergilenmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerine fazla güvenmesi, aldıkları kararların yanlışlığını kabul etmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca okul yöneticiliğinde uzun yıllar çalışmaları öğretmenlerin sorunlarını anlamalarını ve kendilerini onların yerine koyma konusundaki yeterliliklerini zayıflatmış olabilir. Empati becerisi sayesinde okul yöneticileri ve öğretmenler arasında samimi bir iletişim gelişir ve okul yöneticisinin kişiliği öğretmenleri olumlu olarak etkiler. Bu durumda okul yöneticilerinin empati becerilerini geliştirmesi onlara büyük avantaj sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin davranışları öğretmenlere örnek olma konusunda orta düzeyde kalmıştır. Öğretmenler okul yöneticilerinin davranışlarını orta düzeylerde beğenmekte, yüksek oranda özdeşleşme gerçekleşmemektedir.

3.2. Öğretmenlerin Bazı Kişisel Değişkenlerine Göre Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını Kullanım Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında ortaöğretim okul yöneticilerinin yönetimde kullandıkları güç kaynaklarının kullanım düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştıkları okuldaki toplam hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Aşağıda ikinci alt amaca ilişkin beş güç kaynağı ile ilgili bulgular her bir değişkene göre değerlendirilmiştir.

3.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanımına dair öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu farkı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi ve Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.7. ve Tablo 3.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Örgütsel Güç Düzeyleri	Yasal Güç	Kadın	241	0,32	0,13	517	-1,535	0,126
		Erkek	278	0,33	0,14			
Örgütsel Güç Düzeyleri	Ödül Gücü	Kadın	241	1,60	0,27	517	1,741	0,82
		Erkek	278	1,56	0,28			

Tablo 3.7. incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç ($t_{(517)}=-1,535$, $p>.05$) ve ödül gücü ($t_{(517)}=1,741$, $p>.05$) düzeylerine ilişkin görüşleri arasında yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin yasal ve ödül gücü kullanım düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum okul yöneticilerinin kadın ve erkek öğretmenleri ödüllendirme ve yasalara dayanarak yönlendirme ve iş yaptırma konusunda eşit davrandığını ve iki grup arasında ayırım yapmadığını göstermektedir.

Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz (2014), Üstüner (1999), Hoşgörür'ün (2016) çalışmalarında okul yöneticilerinin yasal güç kullanımına yönelik; Polat (2010), Aslanargun (2009), Yorulmaz (2014), Özaslan (2006), Argon, Yıldırım ve Kurt'un (2014) çalışmalarında ödül gücü kullanımına yönelik; Memduhoğlu ve Turhan (2016), Kayalı (2011), Zafer (2008), Karaman (2015), Argon ve Dilekçi (2016), Helvacı ve Kayalı (2011), Titrek ve Zafer (2009) çalışmalarında ise hem yasal hem de ödül gücü kullanımına yönelik kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmaların sonuçları bu araştırmayı desteklemektedir.

Ancak Argon, Yıldırım ve Kurt (2014), Özaslan (2006) ve Yorulmaz'ın (2014) çalışmalarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık çıkmış olup kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yasal gücü daha fazla kullandığını ifade etmişlerdir. Moshavi vd.,'nin (2008) çalışmalarında da üniversite öğrencilerinin kadın ve erkek öğretim üyelerinin sosyal güçlerini nasıl algıladıklarını araştırdıkları çalışmalarında bayan öğrenciler, erkek öğrencilere göre hem kadın hem de erkek öğretim üyelerin daha fazla yasal güç kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmalarda kadınlar, erkeklere göre yasal gücü daha fazla hissetmektedirler. Cinsiyet değişkeni bazı araştırmalarda yasal güce yönelik görüşlerde anlamlı farklılık yaratmıştır.

Hoşgörür (2016), Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz (2014) ve Altinkurt vd.,'nin (2014) çalışmalarında ise erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmalarda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticileri tarafından daha fazla ödüllendirilmektedir. Aydın'ın (2016) çalışmasında tam aksine kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Kadın öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkmıştır.

Tablo 3.8. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Güç Düzeyleri	Zorlayıcı Güç	Kadın	241	259,09	62440,50	33280	0,897
		Erkek	278	260,79	72499,50		
	Uzmanlık Gücü	Kadın	241	252,01	60734,00	31573	0,258
		Erkek	278	266,93	74206,00		
	Karizmatik Güç	Kadın	241	247,25	59586,50	30426	0,071
		Erkek	278	271,06	75353,50		

Tablo 3.8. incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları zorlayıcı güç düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ($U=33280$, $p>.05$); uzmanlık gücü düzeylerine ilişkin görüşleri arasında ($U=31573$, $p>.05$) ve karizmatik güç düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($U=30426$, $p>.05$). Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenler okul yöneticilerinin zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç kullanımlarını birbirine yakın düzeylerde hissetmektedirler. Kadın ve erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin zorlayıcı gücünü algılama düzeyleri ve kişilik özelliklerine dayanan karizmatik ve uzmanlık gücünden etkilenme düzeyleri birbirine yakındır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme aşamasında kadın ve erkek diye bir ayırım yapmadığı, her iki gruba da eşit davrandığı ve farklı davranışlar göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Memduhoğlu ve Turhan (2016), Titrek ve Zafer (2009), Zafer (2008), Özaslan (2006), Polat'ın (2010) çalışmalarında da okul yöneticilerinin zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güçlerini kullanım düzeylerine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Altinkurt vd., (2014) ve Aslanargun'un (2009) çalışmalarında uzmanlık ve karizmatik gücün; Karaman (2015), Argon ve Dilekçi (2016) ve Hoşgörür'ün (2016) çalışmalarında zorlayıcı ve uzmanlık gücün; Aydın (2016) ve Argon, Yıldırım ve Kurt'un (2014) çalışmalarında zorlayıcı gücün; Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz (2014) çalışmasında da uzmanlık gücün kullanımına yönelik kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmaların sonuçları bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeninde zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç kullanım düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Diş (2015), Helvacı ve Kayalı (2011) ve Kayalı'nın (2011) çalışmalarında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre; Arslanargun (2009) ve Yorulmaz'ın (2014) çalışmalarında ise kadın öğretmenler erkek öğretmenler göre zorlayıcı gücü daha fazla hissetmektedirler.

Yorulmaz'ın (2014) çalışmasında erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre; Aydın (2016), Kayalı (2011) ve Helvacı ve Kayalı'nın (2011) çalışmalarında ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aydın (2016) ve Helvacı ve Kayalı (2011) ve Kayalı'nın (2011) çalışmalarında kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre; Argon ve Dilekçi'nin (2016) çalışmasında

tam aksine erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin karizmatik gücünü daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Bu çalışmalarda okul yöneticileri kadın ve erkek öğretmenleri etkilemek için karizmatik gücünü farklı düzeylerde kullanmaktadır. İlk iki çalışmada kadın öğretmenlerin lehine, üçüncü araştırmada ise erkek öğretmenlerin lehine bir sonuç çıkmıştır.

3.2.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin yaşlarına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanımına dair öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu farkı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.9. ve Tablo 3.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güç Düzeyleri	Yasal Güç	20-30 (1)	93	0,30	0,14	4	1,315	0,263	-
		31-35 (2)	113	0,34	0,14				
		36-40 (3)	114	0,33	0,13				
		41-45 (4)	97	0,33	0,13				
		46 ve Üstü (5)	102	0,32	0,14				
	Ödül Gücü	1-5 Yıl (1)	93	1,61	0,28	4	2,088	,081	-
		6-10 Yıl (2)	113	1,63	0,30				
		11-15 Yıl (3)	114	1,56	0,28				
		16-20 Yıl (4)	97	1,54	0,27				
		21 Yıl ve Üzeri (5)	102	1,56	0,27				

Tablo 3.9. incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin yasal güç ve ödül gücünü kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin onların yaşları bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA analizi sonucunda öğretmenlerin yasal güç ($F_{(4, 514)} = 1,315, p > .05$) ve ödül gücüne ($F_{(4, 514)} = 2,08, p > .05$) ilişkin görüşlerinin onların yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin yasal ve ödül gücü kullanımı her yaş grubundaki öğretmen tarafından birbirlerine yakın düzeylerde algılandığı, yaş değişkenin öğretmenlerin görüşlerini etkilemediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yasalar ve yönetmelikleri genç, orta ve ileri yaş grubundaki tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın

eşit bir şekilde uyguladığı; aynı şekilde ödüllendirme konusunda da her yaş grubundaki öğretmenlere eşit davrandığı şeklinde yorumlanabilir.

Karaman (2015), Yorulmaz (2014) ve Argon, Yıldırım ve Kurt'un (2014) çalışmalarında da yaş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin hem yasal hem de ödül gücü kullanım düzeylerine yönelik görüşlerini etkilemediği belirlenmiştir. Araştırmalar bu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Bazı araştırmalarda yaş değişkeni öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılığa neden olmuştur. Özaslan'ın (2006) çalışmasında 21-30 yaş grubundaki öğretim elemanları ve ardından 51 yaş ve üstü grubundakiler bölüm başkanlarının yasal gücünü daha fazla hissettiklerini belirtmişlerdir. Aydın (2016) ve Aslanargun'un (2009) çalışmalarında ileri yaş grubundaki öğretmenler genç öğretmenlere göre; Polat'ın (2010) çalışmasında ise tam tersine 20-25 yaş grubundaki genç öğretmenler diğer yaş gruplarına göre okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda yaş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin yasal ve ödül gücüne yönelik algılarında anlamlı farklılığa neden olmuştur.

Tablo 3.10. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Yaş	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güç Düzeyleri	Zorlayıcı Güç	20-30 (1)	289,84	4	13,222	,010	1-2
		31-35 (2)	240,81				1-3
		36-40 (3)	246,27				1-4
		41-45 (4)	237,08				2-5
		46 ve üstü (5)	291,19				3-5
	Uzmanlık Gücü	20-30 (1)	248,37	4	5,944	0,203	4-5
		31-35 (2)	235,23				-
		36-40 (3)	272,02				-
		41-45 (4)	276,95				-
		46 ve üstü (5)	268,50				-
	Karizmatik Güç	20-30 (1)	243,11	4	10,104	0,039	2-3
		31-35 (2)	229,35				2-4
		36-40 (3)	271,18				2-5
		41-45 (4)	285,80				-
		46 ve üstü (5)	272,33				-

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güce ilişkin ifadelerinin onların yaşlarına göre değişip değişmediğini bulmak için yapılan

Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, zorlayıcı ($X^2_{(4)}=13,222$, $p<.05$) ve karizmatik güce ($X^2_{(4)}=10,104$, $p<.05$) ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak uzmanlık gücünde ($X^2_{(4)}=5,944$, $p>.05$) anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda zorlayıcı güçte bu farkın 20-30 yaş arasındaki öğretmenler ile 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 41-45 yaş; 31-35 yaş arasındaki öğretmenler ile 46 ve üstü yaş grubundakiler; 36-40 yaş arasındaki öğretmenler ile 46 yaş ve üstü öğretmenler ve 41-45 yaş arasındaki öğretmenler ile 46 yaş ve üstü öğretmenler arasında olduğu; karizmatik güçte ise bu anlamlı farklılığın 31-35 yaş arasındaki öğretmenler ile 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46 yaş ve üstü öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Sıra ortalamaları incelendiğinde 20-30 yaş ile 46 yaş ve üstü grubundaki öğretmenler diğer yaş grubundakilere göre okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Okul yöneticileri mesleğe yeni başlamış genç öğretmenlere karşı ve aynı zamanda yaşı büyük öğretmenlere karşı daha fazla zorlayıcı güç kullanmakta ve daha fazla otoriter olmaktadır. Bu durumun nedeni olarak okul yöneticileri genç öğretmenlere öğretmenlik mesleğini, okulun kuralları ve yönetmelikleri çerçevesinde gerçekleştirmelerini ve öğretmenlik mesleğini daha ciddiyetle yapmalarını sağlamak istemesinden kaynaklanıyor olabilir. Yaşı ileri olan öğretmenler ise eğitim sistemindeki ve bilgi teknolojilerindeki yeniliklerin gerisinde kalmalarından ya da verilen görevleri gereksiz iş yükü olarak algılamalarından dolayı okul yöneticilerinin uyarılarına ve sert tutumlarına maruz kalmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

Aslanargun (2009) ve Argon, Yıldırım ve Kurt'un (2014) yapmış olduğu araştırmalarda da 20-30 yaş arasındaki genç öğretmenler daha ileri yaş grubundaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Aydın (2016) ve Karaman'ın (2015) çalışmalarında ise ileri yaş grubundaki öğretmenler genç yaş grubundakilere göre okul yöneticilerinin zorlayıcı gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaların sonuçları bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Ancak Polat (2010) ve Yorulmaz'ın (2014) çalışmasında yaş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanım düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanımına yönelik algıları yaş faktörüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişiklik göstermemektedir. Bu iki çalışmada okul yöneticilerinin ceza ve yaptırım

uygulama konusunda her yaş grubundaki öğretmenlere karşı benzer davranışlar sergilediği anlaşılmaktadır.

Sıra ortalamaları incelendiğinde; 31-35 yaş grubundaki öğretmenler 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin karizmatik gücünü daha az kullandıkları görülmüştür. Yaş grupları içerisinde en çok karizmatik güç kullanıldığını belirten grup 41-45 yaş grubu ardından 46 yaş ve üstü, 36-40 yaş, 20-30 yaş ve en az da 31-35 yaş grubudur. Görüldüğü üzere ileri yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin karizmatik gücünü daha fazla algılamaktadırlar. Bunun nedeni olarak okul yöneticileri ileri yaş grubundaki öğretmenlerle daha samimi ilişkiler kurmakta, onları etkilemek için kişisel özelliklerine başvurmaktadır. Genç yaştakilerle yasalar ve kurallar çerçevesinde iletişim kurmaktadır. Benzer bir sonuç Aydın'ın (2016) çalışmasında da çıkmıştır. 41 yaş ve üzeri gruptakiler diğer gruplara göre karizmatik gücün daha fazla kullanıldığını belirtmişlerdir.

Aslanargun'un (2009) çalışmasında ise tersi bir durum söz konusudur. 20-30 yaş grubundaki öğretmenler 31-40 yaş grubundakilere göre karizmatik gücün daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Mesleğin başlarında olan bu gruptaki genç öğretmenler okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinden ve özgüveninden daha çok etkilenmektedirler.

Ancak Polat (2010), Karaman (2015), Özaslan (2006) ve Yorulmaz'ın (2014) çalışmalarında ise yaş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin karizmatik gücü kullanım düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu çalışmalarda ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin kişilik özelliklerine dayanan karizmatik gücüne yönelik algılamaları yaş değişkeninden etkilenmemektedir. Her yaş grubundaki öğretmenler okul yöneticilerinin karizmatik gücünden birbirlerine yakın düzeylerde etkilenmektedir. Araştırmalar bu araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin uzmanlık gücü kullanım düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Polat (2010), Aydın (2016), Aslanargun (2009), Karaman (2015), Yorulmaz'ın (2014) çalışmalarında da yaş değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin uzmanlık gücü kullanım düzeylerine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

3.2.3. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanımına dair öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu farkı belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi ve Mann - Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.11. ve Tablo 3.12.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Örgütsel Güç Düzeyleri	Yasal Güç	Lisans	415	0,33	0,14	517	,886	0,376
		Lisansüstü	104	0,32	0,13			
Örgütsel Güç Düzeyleri	Ödül Gücü	Lisans	415	1,57	0,28	517	-2,249	0,25
		Lisansüstü	104	1,63	0,29			

Tablo 3.11. incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç ve ödül gücü düzeylerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonucuna göre öğretmenlerin yasal güce ilişkin görüşleri ($t_{(517)}=0,886$, $p>.05$) ve ödül gücüne ilişkin görüşleri ($t_{(517)}=-2,249$, $p>.05$) onların öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre okul yöneticileri lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere karşı yasal ve ödül gücünü kullanırken eşit davranmaktadır. Öğretmenlerin daha fazla eğitim almış olması okul yöneticilerinin onlara karşı davranışını etkilememektedir.

Argon, Yıldırım ve Kurt'un (2014), Argon ve Dilekçi (2016), Helvacı ve Kayalı (2011), Kayalı'nın (2011) çalışmalarında hem yasal hem de ödül gücüne yönelik öğretmenlerin görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırmalar bu çalışmanın bulguya örtüşmektedir.

Ancak Zafer (2008) ve Titrek ve Zafer'in (2009) çalışmalarında ise 2 veya 3 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenler hem yüksek lisans hem de lisans mezunu öğretmenlere göre; yüksek lisans mezunu öğretmenler lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Polat'ın (2010) çalışmasında ise tersi bir durum söz konusudur. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler,

ön lisans mezunu öğretmenlere göre ödül gücünün daha fazla kullanıldığını ifade etmişlerdir. Öğrenim durumu değişkeninin bu 3 araştırmada okul yöneticilerinin ödül gücü kullanımına yönelik öğretmenlerin algı düzeylerini anlamlı olarak etkilediği görülmektedir.

Tablo 3.12. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Örgütsel Güç Düzeyleri	Zorlayıcı Güç	Lisans	415	260,40	108067,50	21413	0,902
		Lisansüstü	104	258,39	26872,50		
	Uzmanlık Gücü	Lisans	415	264,84	109908,00	19572	0,142
		Lisansüstü	104	240,69	25032,00		
	Karizmatik Güç	Lisans	415	265,60	110222,50	19258	0,089
		Lisansüstü	104	237,67	24717,50		

Tablo 3.12.'de öğretmenlerin ölçeğin zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç alt boyutlarına ilişkin düşüncelerinin onların öğrenim durumlarına göre anlamlı olarak farklılık göstermediğine ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre zorlayıcı güç (U=21413, $p>.05$), uzmanlık gücü (U=19572, $p>.05$) ve karizmatik güç (U=19258, $p>.05$) alt boyutlarında öğretmenlerin ifadeleri onların öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik gücü kullanım düzeylerine dair lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi onların okul yöneticilerinin zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç kullanımına yönelik algılarında anlamlı bir değişikliğe yol açmamaktadır. Bu iki gruptaki öğretmenler okul yöneticilerinin bu güç kaynaklarını kullanımından birbirlerine yakın düzeylerde etkilenmektedir. Öğrenim durumu değişkeni beş güç kaynağında öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılığa yol açmamıştır. Okul yöneticileri lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenleri yönlendirme sürecinde her iki gruba eşit davranmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarının olmaması, tamamlanan lisansüstü eğitimin öğretmenleri bir üst düzeye çıkarma gibi bir durum sağlamaması nedeniyle okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim alan öğretmenlere karşı bakış açısı değişmemektedir. Bu nedenle lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanım düzeyine yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Öğrenim durumu değişkenine göre zorlayıcı ve uzmanlık güç kullanımına yönelik Zafer (2008), Titrek ve Zafer (2009), Argon ve Dilekçi'nin (2016) çalışmalarında; hem zorlayıcı hem uzmanlık hem de karizmatik gücün kullanımına yönelik Aslanargun (2009), Helvacı ve Kayalı (2011), Kayalı (2011) ve Yorulmaz'ın (2014) çalışmalarında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Ancak Polat'ın (2010) çalışmasında öğrenim durumu değişkeni okul yöneticilerinin zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik gücü kullanım düzeylerine ait öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi, okul yöneticilerinin bu 3 güç kaynağını kullanımına yönelik öğretmenlerin algılarını etkilemiştir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler, ön lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin zorlayıcı gücünü daha fazla kullandığını; lisansüstü mezunu öğretmenler, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha az kullandığını; ön lisans mezunu öğretmenler, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okul yöneticilerinin karizmatik güçlerini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okul yöneticilerinin uzmanlık ve karizmatik gücüne yönelik algılarının da düştüğü; zorlayıcı güce yönelik algılarının da yükseldiği görülmektedir. Karizmatik güce ait benzer sonuç Titrek ve Zafer (2009) ve Zafer'in (2008) çalışmalarında da çıkmıştır. Bu 3 çalışmada eğitim düzeyi en az olan ön lisans grubundaki öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü grubundaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin karizmatik gücünden daha fazla etkilendiği görülmektedir. Polat (2010), Titrek ve Zafer (2009) ve Zafer'in (2008) çalışmalarının sonucu bu araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir.

3.2.4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanımına dair öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu farkı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.13. ve Tablo 3.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güç Düzeyleri	Yasal Güç	1-5 Yıl (1)	76	0,29	0,13	4	1,917	0,106	-
		6-10 Yıl (2)	95	0,33	0,14				
		11-15 Yıl (3)	126	0,35	0,14				
		16-20 Yıl (4)	101	0,33	0,14				
		21 Yıl ve Üzeri (5)	121	0,32	0,13				
	Ödül Gücü	1-5 Yıl (1)	76	1,60	0,29	4	2,438	,046	4-2
		6-10 Yıl (2)	95	1,64	0,28				
		11-15 Yıl (3)	126	1,58	0,30				
		16-20 Yıl (4)	101	1,52	0,27				
		21 Yıl ve Üzeri (5)	121	1,56	0,26				

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç ve ödül gücüne ilişkin görüşlerinin onların mesleki kıdemine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda yasal güce ilişkin görüşlerin anlamlı farklılık göstermediği ($F_{(4, 514)}=1,917, p>.05$); ancak ödül gücüne ilişkin görüşlerin ($F_{(4, 514)}=2,438, p<.05$) mesleki kıdem bakımından anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=1,64$), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ($\bar{X}=1,52$) okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya göre mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin yasal güç kullanım düzeyine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmazken ödül gücü kullanımına yönelik görüşlerde anlamlı farklılığa neden olmuştur. Yaş değişkeninde yasal güç kullanımına yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdem değişkeninde de yasal güç kullanımına yönelik fark bulunmaması bu iki sonucun birbirini desteklediğini göstermektedir. Buradan hareketle okul yöneticilerinin yasa ve yönetmeliklerde belirtilen kuralları her kıdemdeki öğretmene eşit bir şekilde uyguladığı, öğretmenlere karşı tarafsız davrandığı şeklinde yorumlanabilir.

Hoşgörür (2016), Diş (2015), Kayalı (2011), Helvacı ve Kayalı (2011), Zafer (2008), Yorulmaz'ın (2014) çalışmalarında da kıdem değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin yasal güç kullanım düzeyine yönelik düşüncelerini etkilemediği görülmektedir. Araştırmaların sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Ancak Karaman'ın (2015) çalışmasında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler, okul yöneticilerinin yasal gücünü daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Bayrak, Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) çalışmasında da 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl grubundakilere göre yasal gücün daha fazla kullanıldığını belirtmişlerdir. Argon ve Dilekçi'nin (2016) çalışmasında ise 1-10 yıllık öğretmenler diğer gruplara göre yasal gücün daha az kullanıldığını düşünmektedirler. Araştırmaların sonuçları bu araştırmayı desteklememektedir.

Okul yöneticileri mesleğin başlarında olan (6-10 yıl) öğretmenleri teşvik etmek için onları daha çok ödüllendirmektedir. Mesleki kıdemi fazla olan (16-20 yıl) öğretmenler mesleğin başlarında olan öğretmenlere göre daha az ödüllendirilmektedirler. Mesleğin başlarında olan 6-10 yıl kıdemdeki öğretmenler, kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre daha dinamik, daha üretken, motivasyonu yüksek ve mesleki tükenmişlik düzeyleri yok denecek kadar azdır. Okullarının başarılarını artırmak için gayret gösteren bu gruptaki öğretmenler okul yöneticileri tarafından daha çok ödüllendirilmektedirler şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Argon ve Dilekçi'nin (2016) çalışmasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahibi öğretmenler, 1-20 yıllık öğretmenlere göre ödül gücünün daha az kullanıldığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Memduhoğlu ve Turhan'ın (2016) çalışmalarında da mesleğin başlarındaki öğretmenler, kıdem yılı fazla olanlara göre okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Polat'ın (2010) çalışmasında da 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin ödül gücü kullanımına ilişkin algı düzeyleri mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Ancak Aydın (2016) ve Titrek ve Zafer'in (2009) çalışmalarında tam tersine mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler, okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı araştırmalarda ise mesleki kıdem değişkeni, ödül gücü kullanım düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı fark yaratmamıştır. Hoşgörür (2016), Diş (2015), Kayalı (2011), Helvacı ve Kayalı (2011), Aslanargun (2009) ve Yorulmaz'ın (2014) araştırmalarında mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin ödül gücü kullanım düzeyine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Araştırmaların sonuçları bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Tablo 3.14. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güç Düzeyleri	Zorlayıcı Güç	1-5 Yıl (1)	285,99	4	10,695	,030	1-3
		6-10 Yıl (2)	258,95				
		11-15 Yıl (3)	234,70				
		16-20 Yıl (4)	242,73				
		21 Yıl ve Üzeri (5)	285,26				
	Uzmanlık Gücü	1-5 Yıl (1)	270,95	4	9,299	0,054	-
		6-10 Yıl (2)	220,13				
		11-15 Yıl (3)	258,90				
		16-20 Yıl (4)	279,41				
		21 Yıl ve Üzeri (5)	269,37				
	Karizmatik Güç	1-5 Yıl (1)	261,76	4	14,366	,006	1-2
		6-10 Yıl (2)	212,43				
		11-15 Yıl (3)	262,83				
		16-20 Yıl (4)	291,58				
		21 Yıl ve Üzeri (5)	266,93				

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları zorlayıcı güce, uzmanlık gücüne ve karizmatik güce ilişkin ifadelerinin onların mesleki kıdemlerine göre değişip değişmediğini bulmak için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde, zorlayıcı güç boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin onların mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($X^2_{(4)}= 10,695$, $p<.05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 1-5 yıl arası kıdemdeki öğretmenler ile 11-15 yıl arasındakiler; 11-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenler ve 16-20 yıl arası kıdemdeki öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Uzmanlık gücüne ilişkin ifadelerin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür ($X^2_{(4)}= 9,299$, $p>.05$). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları karizmatik güce ilişkin ifadeleri, onların mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir ($X^2_{(4)}=14,366$, $p<.05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Zorlayıcı güç kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin sıra ortalama puanları incelendiğinde 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenler, diğer gruplara göre okul yöneticilerinin daha fazla zorlayıcı gücü kullandıklarını ifade etmişlerdir. Zorlayıcı gücün kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinde yaş değişkeninde de benzer sonuç

çıkıştır. Okul yöneticileri mesleğin başlarında olan ve emekliliği yaklaşmış olan öğretmenlere karşı daha otoriter davranmaktadır. 1-5 yıl arası kıdemdeki öğretmenler üniversiteden yeni mezun olmalarından dolayı üniversitenin sağladığı özgürlük havasından okulun resmi yapısına hemen geçiş sağlayamamaktadırlar. Bu nedenle okul yöneticileri bu gruptaki öğretmenlere okulun kurallarını ve yönetmeliklerini öğrenmeleri için daha katı bir tutum içinde olmaktadır. İkinci gruptaki 21 yıl ve üzerindeki öğretmenler ise emekliliklerinin yaklaşmış olması ve değişen eğitim sistemine uyum sağlayamamalarından dolayı görevlerini aksatabilirler. Bu durumda okul yöneticileri onlara karşı daha sert bir tavır takılmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Aslanargun'un (2009) çalışmasında 1-5 yıllık öğretmenler, mesleki kıdemi fazla olanlara göre okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Polat'ın (2010) araştırmasında da 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler okul yöneticilerinin zorlayıcı gücünü daha fazla hissetmektedirler. Aydın (2016) ve Argon ve Dilekçi'nin (2016) çalışmalarında ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahibi öğretmenler, diğer gruptaki öğretmenlere göre zorlayıcı gücün daha fazla kullanıldığını belirtmişlerdir. Araştırmaların sonuçları bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmektedir.

Ancak Hoşgörür (2016), Diş (2015), Titrek ve Zafer (2009), Zafer (2008) ve Yorulmaz'ın (2014) araştırmalarında mesleki kıdem değişkeni okul yöneticilerinin zorlayıcı gücün kullanım düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerinin onların okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü kullanım düzeyine yönelik algılarını anlamlı bir şekilde etkilememesi okul yöneticilerinin öğretmenleri yönlendirme konusunda ceza, tehdit gibi davranışları her kıdemdeki öğretmene birbirine yakın düzeylerde uyguladığı şeklinde yorumlanabilir.

Uzmanlık gücü kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguya göre okul yöneticisinin, yönetim ve eğitim –öğretime yönelik bilgi ve beceri düzeyi her kıdemdeki öğretmen tarafından benzer düzeylerde algılanmaktadır. Bu sonuç okul yöneticilerinin, her kıdemdeki öğretmeni yönlendirme aşamasında uzmanlık gücüne başvurduğunu göstermekte olup yasa ve yönetmeliklere hâkim bilgisiyle ve yönetim tecrübesi ile tüm kıdemdeki öğretmenleri benzer düzeylerde etkileyerek davranış değişikliği oluşturmaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Polat (2010), Helvacı ve Kayalı (2011), Yorulmaz

(2014), Aydın (2016), Argon ve Dilekçi (2016), Memduhoğlu ve Turhan'ın (2016) çalışmalarının sonuçları bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırma bulgusunu Hoşgörür (2016), Aslanargun (2009) ve Titrek ve Zafer'in (2009) çalışmalarının sonuçları desteklememektedir. Hoşgörür (2016) ve Titrek ve Zafer'in (2009) çalışmalarında mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha fazla kullandığını belirtmişlerdir. Bu iki çalışmada öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri arttıkça okul yöneticilerinin uzmanlık gücünden daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Aslanargun'un (2009) çalışmasında ise tam aksine 1-5 yıl arası kıdemdeki öğretmenler, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Okul yöneticilerinin mesleğin başlarındaki öğretmenlere rehberlik yapmalarından, onlara karşı yol gösterici konumda olmalarından dolayı bu gruptaki öğretmenler, okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha fazla algılamışlardır.

6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre karizmatik gücün daha az kullanıldığını düşünmektedirler. Yaş değişkeninde 31-35 yaş grubundaki öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdemdeki öğretmenlerin karizmatik gücün en az kullanıldığını ifade etmeleri sonuçların birbirini desteklendiğini göstermektedir. Okul yöneticileri mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere rehberlik etmekte, rol model olmaya çalışmakta; bu süreçte kişilik özellikleriyle onları etkilemektedirler. Bunun yanında mesleki kıdemi 11 yıl üzeri olan 3 gruptaki öğretmenler de 6-10 yıl arası mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre karizmatik gücün daha fazla kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerle samimi ilişkiler geliştirmeleri, onları kişisel davranışlarıyla etkilemeleridir. Bu nedenle bu gruplar karizmatik gücün daha fazla kullanıldığını belirtmişlerdir şeklinde yorumlanabilir.

Aydın'ın (2016) çalışmasında da benzer sonuç çıkmıştır. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer mesleki kıdem gruplarına göre karizmatik gücün daha az kullanıldığı görüşündedirler. Argon ve Dilekçi'nin (2016) çalışmasında da 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlara göre okul yöneticilerinin karizmatik güçlerini daha az kullandıkları görüşündedirler. Zafer'in (2008) çalışmasında da 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin karizmatik gücünü daha fazla algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Aslanargun'un (2009) çalışmasında da mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olanlar diğer mesleki kıdem gruplarına göre okul yöneticilerinin karizmatik güçlerini daha fazla kullandıkları görüşündedirler. Araştırmaların sonuçları bu araştırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Ancak Polat (2010), Diş (2015), Karaman (2015), Hoşgörür (2016), Memduhoğlu ve Turhan'ın (2016) çalışmalarında mesleki kıdem değişkeni okul yöneticilerinin karizmatik güç kullanım düzeylerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdeminin azlığı ya da çokluğu okul yöneticilerinin karizmatik gücüne yönelik algılamalarını anlamlı olarak farklılaştırmamaktadır.

3.2.5. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet yılına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın 2. alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet yılına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanımına dair öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu farkı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.15. ve Tablo 3.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Yasal ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güç Düzeyleri	Yasal Güç	1-5 Yıl (1)	315	0,31	0,13	3	4,793	0,003	
		6-10 Yıl (2)	103	0,36	0,14				1-2
		11-15 Yıl (3)	36	0,38	0,13				1-3
		16 Yıl ve Üstü (4)	65	0,31	0,14				
	Ödül Gücü	1-5 Yıl (1)	315	1,58	0,29	3	1,831	0,141	
		6-10 Yıl (2)	103	1,57	0,26				
		11-15 Yıl (3)	36	1,68	0,28				
		16 Yıl ve Üstü (4)	65	1,55	0,25				-

Okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç ve ödül gücüne ilişkin öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okuldaki toplam hizmet yılına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonucuna göre ödül gücüne ilişkin görüşlerinin çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği ($F_{(3, 515)} = 1,831, p > .05$); ancak yasal güce ilişkin görüşlerinin anlamlı farklılık gösterdiği ($F_{(3, 515)} = 4,793, p < .05$) görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar

arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre 6-10 yıl ($\bar{X} = 0,36$) ve 11-15 yıl arası çalıştığı okulda hizmet yılına sahip olan öğretmenler ($\bar{X} = 0,38$), 1-5 yıl arası çalıştığı okulda hizmet yılına sahip olan öğretmenlere göre ($\bar{X} = 0,31$) okul yöneticilerinin yasal gücü daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çalıştığı okuldaki hizmet süresi en az olan grupla (1-5 yıl) en fazla olan grup (16 yıl ve üzeri) okul yöneticilerinin yasal gücünü daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. En fazla yasal gücün kullanıldığını ifade eden grup, çalıştığı okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerdir. Bunun nedeni olarak aşağıdaki tabloda görüleceği üzere çalıştığı okulda 11-15 yıl çalışma süresine sahip öğretmenler, okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü en az algılayan gruptur. Çalışma süresi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan bu iki grup ise okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha fazla algılamaktadırlar. Bu iki grubun okul yöneticilerinin uzmanlık gücünden yüksek düzeyde etkilenmeleri, okul yöneticilerinin yasal gücünü daha az hissetmelerine yol açmıştır şeklinde yorumlanabilir.

Çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkeni okul yöneticilerinin ödül gücünü kullanma düzeyine yönelik öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Benzer sonuç Aslanargun'un (2009) çalışmasında da çıkmıştır.

Polat'ın (2010) çalışmasında ise 1-5 yıl arası çalıştığı okulda hizmet süresi olan öğretmenler okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Polat'ın (2010) araştırmasında çalıştığı okulda çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin okul yöneticilerinin ödül gücü kullanımına yönelik algı düzeyleri de düşmüştür.

Tablo 3.16. Zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Hizmet Yılı	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güç Düzeyleri	Zorlayıcı Güç	1-5 Yıl (1)	252,28	3	8,334	0,40	1-4
		6-10 Yıl (2)	247,40				
		11-15 Yıl (3)	281,22				
		16 Yıl ve Üzeri (4)	305,62				
	Uzmanlık Gücü	1-5 Yıl (1)	264,78	3	8,119	0,044	1-3
		6-10 Yıl (2)	250,43				
		11-15 Yıl (3)	200,85				
		16 Yıl ve Üzeri (4)	284,76				
	Karizmatik Güç	1-5 Yıl (1)	262,75	3	4,713	,194	-
		6-10 Yıl (2)	256,91				
		11-15 Yıl (3)	212,39				
		16 Yıl ve Üzeri (4)	277,94				

Okul yöneticilerinin kullandıkları zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güce ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin onların çalıştıkları okuldaki hizmet yıllarına göre değişip değişmediğini bulmak için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde, zorlayıcı güce ilişkin öğretmen görüşlerinin, onların çalıştıkları okuldaki hizmet yıllarına göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür ($X^2_{(3)}= 8,334, p<.05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri çalıştığı okuldaki hizmet yılına sahip öğretmenler arasında ve 6-10 yıl ile 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Uzmanlık gücüne ilişkin ifadelerinin de öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet yıllarına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür ($X^2_{(3)}= 8,119, p<.05$). Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası çalıştığı okuldaki hizmet yılına sahip öğretmenler arasında ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri çalıştığı okuldaki hizmet yılına sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları karizmatik güce ilişkin ifadelerinin onların çalıştıkları okuldaki hizmet yıllarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($X^2_{(3)}= 4,713, p>.05$).

Anlamlı farklılığın olduğu grupların sıra ortalamaları incelendiğinde 16 yıl ve üzeri çalıştığı okulda hizmet etmiş olan öğretmenler, 1-5 yıl ile 6-10 yıl çalıştığı okulda hizmet süresine sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Aynı okulda uzun süre çalışmakta olan öğretmenler işlerin zamanında yapılması ve okul kurallarına uyulması konusunda biraz daha gevşek davranıyor olabilirler. Çalıştığı okuldaki hizmet süresi fazla olan öğretmenler okulda gerçekleştirilecek olan yeniliklere karşı olumsuz bir tutum içinde olabilirler ve okul yöneticisinin değişim hareketlerine karşı direnebilirler çünkü uzun sürede elde ettikleri mevcut konumlarını korumak isteyebilirler. Bu da okul yöneticisi ile okulda uzun yıllar çalışmış öğretmenler arasında gerilim yaşanmasına neden olur. Bundan dolayı okul yöneticilerinin baskı, sert uyarı ve cezai müeyyide gibi davranışlarına daha fazla maruz kalmaktadırlar şeklinde yorumlanabilir.

Aslanargun'un (2009) çalışmasında ise tersi bir durum söz konudur. Okuldaki hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenler okul yöneticilerinin daha fazla zorlayıcı güç kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin okullarında çalışma süresi az olan öğretmenlere karşı daha resmi, kuralcı ve otoriter davranmalarından dolayı böyle bir sonuç çıkmış olabilir. Polat'ın (2010) çalışmasında ise çalıştığı okuldaki hizmet yılı

değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanım düzeyi ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Bu iki çalışmanın sonuçları bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

11-15 yıl arası çalıştığı okulda hizmet süresi olan öğretmenler, 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. En fazla 16 yıl ve üzeri çalıştığı okulda hizmet süresine sahip olan öğretmenler okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü kullandıkları görüşündedirler. Çalıştığı okuldaki hizmet süresi az olan ile çok olan öğretmen grupları okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha fazla algılamışlardır. Çalıştığı okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin yasal ve zorlayıcı güç kullanımına ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmişti. Aynı öğretmen grubunun uzmanlık gücü kullanımına yönelik algıları diğer gruplara göre düşüktür. Yasal ve zorlayıcı güçle ilgili çıkan sonuç ile uzmanlık gücünde çıkan sonuç birbirini desteklemektedir. Yasal ve zorlayıcı güç okul yöneticisinin bulunduğu resmi görevi sonucu elde ettiği güç kaynakları iken uzmanlık gücü ise yöneticinin kendi kişisel özelliklerine dayanan bir güçtür. Otorite, resmiyet, sert tutum ve davranışlar yasal ve zorlayıcı güçle ilişkili iken bilgi ve beceri ile etkileme, ikna etme uzmanlık gücü ile bağlantılıdır. Buradan hareketle bu 3 güç kaynağında çalıştığı okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin görüşleri birbirleriyle paralellik göstermektedir.

Polat (2010) ve Aslanargun'un (2009) çalışmalarında ise okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü kullanımlarına yönelik öğretmen görüşleri çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu iki çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerinin azlığı ya da çokluğu onların okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü kullanım düzeylerine yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Bu değişkende yer alan öğretmen gruplarının okul yöneticilerinin uzmanlık gücü kullanımına yönelik algı düzeyleri birbirlerine yakındır.

Çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkeni öğretmenlerin okul yöneticilerinin karizmatik güç kullanım düzeylerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Çalıştığı okuldaki hizmet süresinin kısa ya da uzun olması öğretmenlerin okul yöneticilerinin karizmatik güçlerini algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Bunun nedeni okul yöneticileri öğretmenlerle iletişimlerinin boyutunu ayarlarken onların okuldaki çalışma sürelerini bir ölçüt olarak almamakta, her öğretmenle benzer düzeylerde iletişime geçmektedir şeklinde yorumlanabilir. Polat (2010) ve

Aslanargun'un (2009) çalışmalarında da benzer sonuçlar çıkmıştır. Buradan hareketle çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkeninin okul yöneticilerinin karizmatik gücü kullanımına yönelik öğretmenlerin algı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.



4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Afyonkarahisar il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezdekinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak “Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları”nın kullanım düzeyini incelemek amacıyla yürütülen bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ortaöğretim okul yöneticilerinin yasal ($\bar{X} = 3,78$), uzmanlık ($\bar{X} = 3,50$), karizmatik ($\bar{X} = 3,48$), ödül ($\bar{X} = 3,43$) güç kaynaklarını yüksek düzeyde, zorlayıcı güç kaynağını ($\bar{X} = 2,67$) ise orta düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim okul yöneticilerinin en fazla yasal gücü, sonra sırasıyla uzmanlık, karizmatik, ödül ve en az da zorlayıcı güç kaynaklarını kullandıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik analizler sonucu farklılıklar gözlenmiştir.
- Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre okul yöneticilerinin yasal, zorlayıcı, ödül, uzmanlık ve karizmatik güç kullanımına yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin yasal, ödül ve uzmanlık güç kullanımına yönelik anlamlı farklılık bulunmazken zorlayıcı ve karizmatik güç kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanımına yönelik 20-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler arasında; 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 46 yaş ve üstü öğretmenler arasında; 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 46 yaş ve üstü öğretmenler arasında; 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler ile 46 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Genç öğretmenler ile ileri yaş grubundaki öğretmenlerin zorlayıcı gücün daha fazla kullanıldığını ifade etmelerinden dolayı

bu anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin karizmatik güç kullanımına yönelik 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46 yaş ve üstü grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın nedeni 31-35 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin karizmatik gücünü kullanımlarını düşük düzeyde değerlendirmelerinden kaynaklanmaktadır.

- Mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin yasal ve uzmanlık güç kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmazken zorlayıcı, ödül ve karizmatik güç kullanımına yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul yöneticilerinin zorlayıcı güç kullanımına yönelik 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası kıdemdeki öğretmenler; 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenler; 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri arası kıdemdeki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmen grubu ile mesleki kıdemi az olan gruptaki öğretmenler okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü daha fazla kullandıklarını belirtmelerinden dolayı bu farklılık çıkmıştır. Yaş değişkeninde zorlayıcı güçle ilgili çıkan sonuç bu sonucu desteklemektedir. Okul yöneticilerinin ödül gücü kullanımına yönelik farklılık 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl arası mesleki kıdem sahip öğretmenler arasındadır. 6-10 yıl arası mesleki kıdem sahibi öğretmenler okul yöneticilerinin ödül gücünü daha fazla kullandığını belirtmelerinden dolayı bu anlamlı farklılık oluşmuştur. Okul yöneticilerinin karizmatik güç kullanımına dair 6-10 yıl arası kıdem sahibi öğretmenler ile 1-5 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem sahibi öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık 6-10 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin karizmatik güçlerini daha az düzeyde kullandıklarını belirtmelerinden kaynaklanmaktadır. Karizmatik güce yönelik yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin sonuçları birbiriyle paralellik göstermektedir.
- Çalıştığı okuldaki hizmet yılı değişkenine göre okul yöneticilerinin ödül ve karizmatik güç kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmazken yasal, zorlayıcı ve uzmanlık güç kullanımına yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yasal güçte bu farklılık 1-5 yıl arası çalıştığı okuldaki hizmet süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası çalıştığı okuldaki hizmet süresine sahip öğretmenler arasında görülmüştür.

Çalıştığı okuldaki hizmet süresi en az olan öğretmenler ile çalıştığı okuldaki hizmet süresi en fazla olan öğretmenler okul yöneticilerinin yasal gücünü daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Zorlayıcı güç kullanımına yönelik çalıştığı okulda 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası çalıştığı okulda hizmet yılına sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Çalıştığı okulda hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin zorlayıcı gücünü daha fazla kullandıklarını ifade etmelerinden dolayı bu anlamlı farklılık oluşmuştur. Uzmanlık gücünde ise bu farklılık 11-15 yıl ile 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri çalıştığı okulda hizmet süresi olan öğretmenler arasındadır. 11-15 yıl arası çalıştığı okulda hizmet süresi olan öğretmenler, bu iki gruptaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri çalıştığı okulda hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü kullanımına yönelik değerlendirmeleri birbirlerine yakın olup yüksek düzeydedir.

4.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırma sonucunda geliştirilen uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Okul yöneticilerinin yasal güçlerini diğer güç kaynaklarından daha fazla kullanmaları Milli Eğitim Bakanlığının merkeziyetçi ve bürokratik yapısından kaynaklanmaktadır. Okul yöneticileri yasa ve yönetmelikleri yerine getirmekle fazla meşgul olduklarından liderlik özelliklerini kullanma fırsatını bulamamaktadırlar. Bundan dolayı okullar kuralları uygulayan bürokratik örgütlere dönüşmüşlerdir. Bunun önüne geçmek için katı merkeziyetçi yapıdan kısmen olsa da vazgeçilmesi ve okulların bazı konularda kendi kararlarını alabilen bir yapıya dönüştürülmesi önerilebilir. Böylelikle okul yöneticileri yöneticilik rollerinin yanında liderlik vasıflarını da gösterebileceklerdir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin atanması sürecinde bilgiye dayalı yazılı sınav, kıdem, sicil notu ve disiplin cezası almama gibi ölçütlerin yanında hitabet, ikna yeteneği,

etkileyicilik vb. liderlik özelliklerinin de dikkate alınması önerilebilir. Bu sayede kişilik özellikleri daha etkileyici olan adayların okul yöneticisi olmasının önü açılabilir. Uzmanlık gücünün en az rahatsız edici güç kaynağı olması onu avantajlı konuma getirmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin okul yönetimi, insan ilişkileri ve bilgi teknolojileri alanında bilgi düzeylerini sürekli artırmaları gerekmektedir. Ödül gücü kullanım düzeyi her ne kadar yüksek düzey aralığında olsa da ortalama puan orta düzeyin çok az üzerindedir. Okul yöneticilerinin çalışkan, girişimci öğretmenleri ellerindeki maddi kaynaklarla ya da manevi yollardan daha fazla ödüllendirmesi önerilebilir. Orta düzeyde kullanılan zorlayıcı güç kaynağının daha az kullanılmasının ve ceza ya da korkutmaya dayalı yönetim yaklaşımından uzaklaşılmasının öğretmenlerin motivasyonunu, okula bağlılığını artırdığı, olumlu okul iklimi sağladığı gibi olumlu sonuçların okul yöneticilerine hizmet içi eğitim seminerlerinde anlatılması önerilebilir.

- Çalıştığı okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası çalıştığı okuldaki hizmet süresi olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin yasal gücünü daha az hissetmektedirler. Bu doğrultuda öğretmen grupları arasındaki bu farklılığı ortadan kaldırmak için okul yöneticilerinin çalıştığı okuldaki hizmet süresi fazla olan öğretmenleri etkilemek için daha çok kişilik özelliklerine ve ikna yöntemine başvurmaları önerilebilir.
- 20-30 yaş ile 46 yaş ve üstü grupta yer alan öğretmenler, mesleki kıdemi 1-5 yıl olanlar ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler okul yöneticilerinin zorlayıcı gücüne daha fazla maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Mesleğin başlarında ve sonlarına yaklaşmakta olan ve çalıştığı okulda hizmet süresi fazla olan öğretmenlere karşı okul yöneticileri sert bir tutum yerine daha anlayışlı, yönlendirici ve rehberlik edici bir yönetim tarzı benimsemelidirler.
- Mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenler, 16-20 yıl arası kıdemdeki öğretmenlere göre daha çok ödüllendirilmektedirler. Okul yöneticileri sadece kıdemi az olanları değil kıdemi yüksek olan öğretmenleri de motive etmek için ödül gücünü kullanmalıdırlar. Ödül gücü, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanılmasını ve tükenmişliklerinin azalmasını sağlayarak bu gruptaki öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırılabilir.

- 31-35 yaş grubundaki öğretmenler ile mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler okul yöneticilerinin karizmatik gücünü daha az düzeyde algılamaktadırlar. Bu farklılığın giderilmesi için okul yöneticilerinin bu iki gruptaki öğretmenleri kişilik özellikleriyle, örnek davranışlarıyla etkilemeye çalışması gerekmektedir. Karizmatik güç öğretmenlerin resmi kurallarla belirlenmiş görev sınırlarını genişleten bir potansiyele sahiptir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin karizmatik güç kullanarak her gruptaki öğretmeni etkilemeyi başarması okulların etkililiği ve verimliliği açısından önem arz etmektedir.

4.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Ortaöğretim okul yöneticilerinin güç kaynakları kullanım düzeyine ilişkin derinlemesine veri elde edilebilmesi için nitel veya karma desenli araştırmalar yürütülebilir.
- Benzer çalışma diğer illerdeki ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında da yapılabilir. Bu okul türlerinde güç kaynaklarının kullanılma düzeyi belirlenerek karşılaştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanım düzeyine ilişkin görüşleri ile demografik değişkenler arasında farklılık bulunup bulunmadığı alan yazındaki araştırmalarda çeşitlilik göstermektedir. Bu konuda fikir birliğinin sağlanması için benzer nitelikteki evren ve örneklemeler üzerinde daha fazla araştırma yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin hangi durumlarda hangi güç kaynaklarını kullanmayı tercih ettiklerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağçay, F. (2015). *Liderin güç kaynakları kullanımı ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ağlargöz, O. (2012). Yetki, güç ve liderlik. C. Koparal (Ed.), *Yönetim ve organizasyon – I içinde* (s. 40-65). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Akpan, E. E. (2014). The influence of perceived power sources and professional distance on work-related compliance. *Ago-Iwoye Journal of Social and Behavioural Sciences*, 3(2), 47- 64. <https://journals.oouagoiwoye.edu.ng/v2/index.php/JSBS/article/view/7/7>. Erişim Tarihi: 28.12.2017.
- Akyüz, B. ve Kaya, N. (2015). Kamu çalışanlarının iş tatmini üzerinde liderin güç kaynaklarının rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 71-90. http://ybd.comu.edu.tr/images/form/dosya/dosya_831933.pdf. Erişim tarihi: 17.05.2015.
- Aldag, R. J. and Kuzuhara, L. W. (2002). *Organizational behavior and management*. OH, USA: South-Western'den aktaran Ağlargöz, O. (2012). Yetki, güç ve liderlik. C. Koparal (Ed.), *Yönetim ve organizasyon – I içinde* (s. 40-65). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, s. 47.
- Aldemir, M. C. (1983). Yöneticilerin güç tipleri ile işe yabancılaşma ve iş doyumları arasındaki ilişkiler. *TODAİE Dergisi*, 16(1), 61-77. http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/2e019b591c9062f_ek.pdf?dergi=Amme%20%DDdaresi%20Dergisi. Erişim Tarihi: 17.05.2015.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz K. (2012a). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3) Yaz, 1833-1852. <https://edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/f2b1d836f9fb85176f88d4c9f14a0ba5urtrtr.pdf>. Erişim tarihi: 13.02.2016.
- Altinkurt, Y. and 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. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=17004671>. Erişim Tarihi: 06.05.2013.

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol E. ve Salalı E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52. <http://jtee.org/document/issue5/MAK2.pdf>. Erişim Tarihi: 06.03.2015.
- Argon, T., Yıldırım, F. A. ve Kurt, A. (2014). Yöneticilerin sahip olduğu güç stilleri ve iş çevrelerine uyuma ilişkin öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 26-48. <http://buefad.bartın.edu.tr/efdergi/index.php/buefad/article/view/118>. Erişim Tarihi: 13.05.2015.
- Argon, T. and Dilekçi, Ü. (2016). Teacher views on school administrators' organizational power sources and their change management behaviours. *Universal Journal of Educational Research*. 4(9), 2195-2208. <http://www.hrpub.org/download/20160830/UJER32-19507506.pdf>. Erişim Tarihi: 20.12.2017.
- Arslan, S. (2018). Yönetim sürecinde otorite kullanımı ve ortaya çıkan sorunların değerlendirilmesi. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/400231>. Erişim Tarihi: 09.03.2018.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslanargun, E. (2010). Örgütlerde sosyal güç. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 175-198). Ankara: Pegem Akademi.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). Güç ve politika. H. Can (Ed.), *Örgütsel davranış* içinde. (s. 267-292). İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım.
- Aytekin, B. (1975). İşletmelerin verimliliğinde ücretler ve içsel teşvik. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 7. Ankara İktisadi ve Ticari Bilimler Akademisi Yayınları'ndan aktaran Karaman, A. (2008). *Profesyonel yöneticilerde güç yönetimi*. (3. baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları, s. 93.
- Aytürk, N. (2010). *Örgütsel ve yönetsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Bağcı, Z. ve Bursalı, Y. M. (2011). Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerine etkisi: Çalışanların algılamalarına bağlı analitik bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 9-21. https://www.journalagent.com/pausbed/pdfs/PAUSBED_9_9_21.pdf. Erişim Tarihi: 29.09.2013.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84. <http://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/file/aralik2010/73-84.pdf>. Erişim Tarihi: 05.06.2015.
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press'den aktaran Nelson, D. L. and Quick, J. C. (1997). *Organizational behavior: Foundations, realities and challenges*. New York: West Publishing Company, s. 316.
- Bartlett II, J. E., Kotrlik, J. W. and Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.486.8295&rep=rep1&type=pdf>. Erişim Tarihi: 05.06.2015.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayrak, C., Altinkurt, Y. and Yılmaz, K. (2014), The relationship between school principals' power sources and school climate. *Anthropologist*, 17 (1), 81-91. [http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-17-0-000-14Web/Anth-17-1-000-14-Abst-PDF/T-ANTH-17-1-081-14-1023-Yilmaz-Kursad/T-ANTH-17-1-081-14-1023-Yilmaz-Kursad-Tx\[10\].pmd.pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-17-0-000-14Web/Anth-17-1-000-14-Abst-PDF/T-ANTH-17-1-081-14-1023-Yilmaz-Kursad/T-ANTH-17-1-081-14-1023-Yilmaz-Kursad-Tx[10].pmd.pdf). Erişim Tarihi: 06.01.2018.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi-II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 6(1), 23-42. <http://sablon.sdu.edu.tr/fakulteler/iibf/dergi/files/2001-1-2.pdf>. Erişim tarihi: 25.12.2012.
- Berberoğlu, G. (2004). Yetki, güç ve liderlik. C. Koparal (Ed.), *Yönetim ve organizasyon içinde* (2. baskı). (s. 137-155). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- https://books.google.com.tr/books?id=2PgswN6L3wC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false . Erişim Tarihi: 01.06.2015.
- Bierstedt, R. (1950). An analysis of social power. *American Sociological Review*, 15(6), 730-738. <http://www.jstor.org/stable/2086605>. Erişim Tarihi: 14.06.2014.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. (4. basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Blau, P. M. (2009). *Exchange and power in social life*. (13. Baskı). USA: Transaction Publishers. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=qhOMLscXZYC&oi=fnd&pg=PA2&dq=blau+1964+exchange+and+power+in+social+life&ots=zA6Wxs0ttS&sig=tK9ZhgOpxKG87huXbROXumG9Mo&redir_esc=y#v=onepage&q=power&f=true. Erişim Tarihi: 30.01.2018.
- Blau, P. M. and Scott, W. R. (1962). *Formal organizations: A comparative approach*. San Francisco: Chandler'den aktaran Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, uygulama ve araştırma*. (7. baskı). (Çev. Editörü: S. Turan.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 204.
- Bozkurt, N. O. (2017). Yükseköğretim kurumlarındaki güç ilişkilerinin alan kuramı bağlamında incelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 50(4), 33-82. http://todaie.edu.tr/resimler/ekler/43baab9b608f358_ek.pdf?dergi=Amme%20Idaresi%20Dergisi. Erişim Tarihi: 07.03.2018.
- Bruins, J. (1999). Social power and influence tactics: A theoretical introduction. *Journal of Social Issues*, 55(1), 7-14. <http://psyc604.stasson.org/Bruins.pdf>. Erişim Tarihi: 16.06.2016.
- Bugental, D. B. and Lewis, J. C. (1999). The paradoxical misuse of power by those who see themselves as powerless: How does it happen? *Journal of Social Issues*, 55(1), 51-64. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0022-4537.00104/pdf> . Erişim Tarihi: 25.11.2012.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*.(13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Can, H., Azizoğlu, Ö. A. ve Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cartwright, D. and Zander, A. (1959). Power and influence in groups: Introduction. D. Cartwright ve A. Zandler (Editörler). *Studies in social power* içinde s. 215-235. Ann Arbor MI: Research Center For Group Dynamics, Univeristy of Michigan'dan aktaran Aslanargun, E. (2010). Örgütlerde sosyal güç. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 175-198). Ankara: Pegem Akademi, s. 178.
- Cemaloğlu, N. (2017). Okullarda güç merkezli yönetim. <http://www.kamudanhaber.net/okulda-guc-merkezli-yonetim-makale,3329.html>. Erişim tarihi: 17.05.2017.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201-215. https://welcometorel.files.wordpress.com/2008/08/conceptpower_r-dahl.pdf. Erişim Tarihi: 22.01.2018.
- Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, H. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. (s. 79-132). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dirik, D., Eryılmaz, İ. ve Gülova, A. A. (2017). Liderin yumuşak ve sert güç kaynakları ile çalışan performansı arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma: Tarafların cinsiyetinin düzenleyici rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 16(Özel sayı), 1-20. <http://ulikidince.dergipark.gov.tr/ulikidince/issue/29068/316149>. Erişim Tarihi: 05.03.2018.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elangovan, A. R. and Xie, J. L. (2000). Effects of perceived power of supervisor on subordinate work attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*,

- 21(6), 319-328. <http://ddwei.info/pdf/subordinate/3.pdf>. Erişim Tarihi: 28.12.2017.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey: Prentice Hall. <https://archive.org/stream/modernorganizati00etzi#page/58/mode/2up>. Erişim Tarihi: 04.02.2018.
- French, W. L. and Bell, C. H. (1999). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement*. (6. baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- French, J. R. and Raven, B. (1959). The bases of social power. D. Cartwright. (Ed.), *Studies in social power* içinde. (s. 259-269). Michigan: Research Center For Group Dynamics, Institute For Social Research.
- Greenberg, J. and Baron, R. A. (1993). *Behavior in organizations: Understanding & managing the human side of work*. (5. baskı). New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Hamner, W. C. and Organ, D. W. (1978). *Organizational behavior: An applied psychological approach*. ABD: Business Publications.
- Handy, C. (1993). *Understanding organizations*. (4. baskı). New York: Oxford University Press.
- Hatch, M. J. (1997). *Organization theory: Modern, symbolic and postmodern perspectives*. UK: Oxford University Press.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. and Woodman, R. W. (1995). *Organizational behavior*. (7.baskı). Minneapolis: West Publishing Company.
- Helvacı, M. Akif ve Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 255–279. <http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article/viewPDFInterstitial/401/296>. Erişim Tarihi: 20.09.2012.
- Hersey, P. and Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice Hall'dan aktaran Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 144.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. and Johnson, D. E. (1996). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. (7. Baskı). USA: Prentice Hall, Inc.
- Hicks, H. G. (1979). *Örgütlerin yönetimi: Sistemler ve beşeri kaynaklar açısından-I*. (3.Baskı). (Çev: O. Tekok, B. Aytek, B. Bumin). Ankara: Turhan Kitabevi.

- Hicks, H. G. ve Gullet, C. R. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve davranış*. B. Baykal (Çev.). İstanbul: İstanbul İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi İşletme Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Hodge, B. J., Anthony, W. P. and Gales, L. M. (2003). *Organization theory: A strategic approach* (6th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education'dan aktaran Ağlargöz, O. (2012). Yetki, güç ve liderlik. C. Koparal (Ed.), *Yönetim ve organizasyon -I* içinde (s. 40-65). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, s. 48.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi*. (Çev: İ. Anıl ve B. Doğan). İstanbul: Beta Yayınevi'nden aktaran Şakar, N. (2013). Yetki-güç ve yetki devri. C. Koparal ve İ. Özalp (Editörler), *Yönetim ve organizasyon* içinde. (s. 70-92). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, s.77.
- Hoşgörür, V. (2016). Relationship between powerbases used by school administrators and teachers' organisational cynicism behaviours. *International Scientific Researches Journal*, 72(5), 51-75. <https://www.researchgate.net/publication/303504877>. Erişim Tarihi: 12.01.2018.
- House, R. J. (1984). *Power in organizations: A social psychological perspective*. Toronto: University of Toronto'dan aktaran Tosi, H. L. and Mero, N. P. (2003). *The fundamentals of organizational behavior: What managers need to know*. UK: Blackwell Publishers, s. 228.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, uygulama ve araştırma*. (7.baskı). (Çev. Editörü: S. Turan.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hunt, J. (1981). *Managing people at work*. London: Pan Books Ltd.
- Isosaari, U. (2011). Power in health care organizations. *Journal of Health Organization and Management*, 25(4), 385-399. <http://dx.doi.org/10.1108/147772611111155029>. Erişim Tarihi: 29.06.2015.
- Ivancevich, J. M. and Matteson, M. T. (1990). *Organizational behavior and management*. Boston: Bpi-Irwin Inc.
- Junaimah, J., See, L. P. and Bashawir, A. G. (2015). Effect of manager's bases of power on employee's job satisfaction: An empirical study of satisfaction with supervision. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(2), 1-14. <http://ijecm.co.uk/wp-content/uploads/2015/02/3212.pdf>. Erişim Tarihi: 06.01.2018.

- Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaman, A. (2008). *Profesyonel yöneticilerde güç yönetimi*. (3. baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye' deki uygulama*. (5. baskı). Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelman H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51-60. <https://scholar.harvard.edu/hckelman/publications/compliance-identification-and-internalization-three-processes-attitude-change>. Erişim Tarihi: 24.01.2018.
- Kesim, E. (2011). Okul yönetimi süreçleri. C. Bayrak (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. (s. 115-135). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Kırel, Ç. (1998). *Örgütlerde güç kullanımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Kırel, Ç. (2011). Örgütlerde güç ve politika. E. Özkalp (Ed.), *Örgütsel davranış* içinde. (s. 247-262). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Kipnis, D., Schmidt, M. S. and Wilkinson, I. (1980). Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way. *Journal of Applied Psychology*, 65(4), 440-452. https://www.researchgate.net/publication/232503361_Intraorganizational_influence_tactics_Explorations_in_getting_one's_way. Erişim Tarihi: 28.01.2018.
- Koçel, T. (1999). *İşletme yöneticiliği*. (7. baskı). İstanbul: Beta Yayın. Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kreitner, R. (2009). *Management*. (11. Baskı). Canada: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Lee, K. L. and Low, G, T. (2008) Bases of power and subordinates' satisfaction with supervision - The contingent effect of educational orientation. *International Education Studies*, 1(2), 3-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1058021.pdf>. Erişim Tarihi: 25.01.2018.
- Lowe, M. and Pugh, J. (2007) Teaching assistants' perceptions of power. *Management in Education*, 21(4), 25-31. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/178190.pdf> . Erişim Tarihi: 31.12.2017.
- Luecke, R. (2007). *Güç, etki ve ikna*. (Çev: T. Parlak). İstanbul: İş Bankası Yayınları'ndan aktaran Şakar, N. (2013). Yetki-güç ve yetki devri. C. Koparal ve İ. Özalp (Editörler), *Yönetim ve organizasyon* içinde. (s. 70-92). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, s.77.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. (5. edition). USA: Thomson Corperation. <http://books.google.com.tr/books?id=ghDJXgwYPX8C&pg=PA54&lpg=PA54&dq=etzioni+and+power&source=bl&ots=ObDmOQkHD9&sig=INCxDzdWCD-B0mMgEkyyEIMZY M&hl=tr&sa=X&ei=8DvaUMf1EJOKhOfEpICQBQ&ved=0CFgO6AEwBQ#v=onepage&q=etzioni%20and%20power&f=false>. Erişim Tarihi: 26.11.2012.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. (6. baskı). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Massie, J. L. (1965). Management theory. J. March (Ed.). *Handbook of organization* içinde. Chicago: Rand Mc Nally and Company'den aktaran Yücel, R. (1999). Gücün örgüt yönetimine etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (Güz), s. 174.
- Merton, R. (1957). *Social theory and social structure*. New York: Free Press'den aktaran Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, uygulama ve araştırma*. (7. baskı). (Çev. Editörü: S. Turan.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.205.
- Meydan, C. H. ve Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(4), 123-140. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/35892> . Erişim Tarihi: 10.04.2017.
- Memduhoğlu, H. B. ve Turhan, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanım düzeyleri. *Marmara Üniversitesi*

- Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 73-90.
<http://dergipark.gov.tr/maruaebd/issue/27193/286486>. Erişim Tarihi: 15.05.2017.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. http://digitool.library.mcgill.ca/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=134841&silolibrary=GEN01. Erişim Tarihi: 26.01.2018.
- Moshavi, D., Dana, S., Standifird, S. S. and Pons, F. (2008). Gender effects in the business school classroom: A social power perspective. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(1), 3-17. <https://search.proquest.com/openview/0bb7447682705acf3d11f96e6d20f86f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=39831>. Erişim Tarihi: 31.12.2017.
- Nahavandi, A. and Malekzadeh, A. R. (1999). *Organizational behavior: The person-organization fit*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nartgün, Ş. S. (2016). Teachers' opinions about power sources in schools. *The Anthropologist*, 24(1), 325-332. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09720073.2016.11892022> . Erişim Tarihi: 18.12.2017.
- Nartgün, Ş. S. (2017). Power sources at schools: Official and unofficial power. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 561-574 https://www.researchgate.net/publication/315937500_Power_Sources_at_Schools_Official_and_Unofficial_Power. Erişim Tarihi: 08.03.2018.
- Nelson, D. L. and Quick, J. C. (1997). *Organizational behavior: Foundations, realities and challenges*. New York: West Publishing Company.
- Northcraft, G. B. and Neale, M. A. (1990). *Organizational behavior: A management challenge*. Chicago: The Dryden Press.
- Özaslan, G. (2017). Principals' conceptions of their current power basis revealed through phenomenography. *Journal of Educational Administration*, 56(2). <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0120> . Erişim Tarihi: 17.12.2017.
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, G. (2014). Weberyen anlamda Türklerde otorite ve meşruiyet ilişkisi (15.yüzyıl Osmanlı dönemine kadar). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 69-90. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/akademikincelemeler/article/viewFile/5000083222/5000077354>. Erişim Tarihi: 27.02.2017.

- Özgan, H. ve Kalman, M. (2013). Yönetim süreçleri. A. Ç. Sağlam (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. (s.111-135). Ankara: Maya Akademi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a sociological approach to the theory of organization. *Administrative Science Quarterly*, 1(2), 225-239. http://www.jstor.org/stable/2390988?read-now=1&refreqid=excelsior%3Afb2e5845f7bb59b9962b7f0e471d9385#page_scan_tab_contents. Erişim Tarihi: 25.05.2017.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Podsakoff, P. M. and Schriesheim, C. A. (1985). Field studies of French and Raven's bases of power: Critique, reanalysis and suggestions for future research. *Psychological Bulletin*, 97(3), 387-411. http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/field_studies_of_french_and_ravens_bases_of_power_-_critique_reanalysis_and_suggestions_for_future_research.pdf. Erişim Tarihi: 23.01.2018.
- Pfeffer, J. (1999). *Güç merkezli yönetim: Örgütlerde politika ve nüfuz*. (Çev: E. Özsayar.). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Raven, B. H., and Kruglanski, A. W. (1970). Conflict and power. In P. Swingle (Ed.), *The structure of conflict* (pp. 69–110). San Diego, CA: Academic Press'den aktaran Bugental, D. B. ve Lewis, J. C. (1999). The paradoxical misuse of power by those who see themselves as powerless: How does it happen? *Journal of Social Issues*, 55(1), 51–64, s. 52.
- Raven, B. H. (2008). The Bases of Power and the Power/Interaction Model of Interpersonal Influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22. <http://psyc604.stasson.org/Raven.pdf>. Erişim Tarihi: 30.03.2017.
- Riasi, A. and Asadzadeh, N. (2016). How coercive and legitimate power relate to different conflict management styles: A case study of Birjand high schools. *Journal of Studies in Education*, 6(1), 147-159. <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/viewFile/8946/7313>. Erişim Tarihi: 31.12.2017.

- Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2013). *Organizational behaviour*. (15. baskı). Prentice Hall: Pearson Education, Inc.
- Rollinson, D. (2002). *Organisational behaviour and analysis: An integrated approach*. London: Pearson Educational Limited'den aktaran Aslanargun, E. (2010). Örgütlerde sosyal güç. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 175-198). Ankara: Pegem Akademi, s. 182.
- Rylander, P. (2016). Coaches' bases of power and coaching effectiveness in team sports. *International Sport Coaching Journal*, 3(2), 128-144. https://www.researchgate.net/publication/303382707_Coaches'_Bases_of_Power_and_Coaching_Effectiveness_in_Team_Sports. Erişim Tarihi: 12.01.2018.
- Scanlan, B. K. and Keys, J. B. (1979). *Management and organizational behaviour*. USA: John Wiley and Sons Inc.'den aktaran Koçel, T. (1999). *İşletme yöneticiliği*. (7. baskı). İstanbul: Beta Yayım, s. 410.
- Schwarz Müller, T., Brosi, P., Spörrle, M. and Welpe, I. M. (2014). More than just power: Differential effects of anger displays on the bases of power. *Academy of Management Best Paper Proceedings*. https://www.researchgate.net/publication/276893790_More_than_Just_Power_Differential_Effects_of_Anger_Displays_on_the_Bases_of_Power. Erişim Tarihi: 06.01.2018.
- Sezgin, F. ve Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296. <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26104/275035>. Erişim Tarihi: 10 Ocak 2017.
- Steers, R. M. (1991). *Introduction to organizational behavior*. (4. baskı). New York: Harper Collins Publishers.
- Steiner, C. ve Şahin, M. (2011). *Güç oyunları, gücün öteki yüzü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Stieglitz, H. (1972). Organization planning. J. J. Famularo (Ed.). *Handbook of modern personnel administration* içinde. New York: McGraw-Hill'den aktaran Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 145.
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20, 571-610'dan aktaran Hoy, W. K. ve Miskel,

- C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, uygulama ve araştırma*. (7. baskı). (ev. Editörü: S. Turan.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 204.
- Sweeney, P. D. (2002). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill/Irwin Publisher.
- şakar, N. (2013). Yetki-g ve yetki devri. C. Koparal ve İ. zalp (Editörler), *Yönetim ve organizasyon* içinde. (s. 70-92). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- şimşek, M. ř. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. (7. Baskı). Konya: Güney Ofset Yayıncılık.
- şimşek, Y. (2011). Eğitim yönetimi. C. Bayrak (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. (s.71-95). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Taş, S. (2017). Teknik ğretmenlerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları (Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi rneği) *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(27), 141-164. <http://sbedergi.sdu.edu.tr/assets/uploads/sites/343/files/27-sayi-yazi9-25072017.pdf>. Erişim Tarihi: 20.12.2017.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin ğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 657-674. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/100822-2011060215548-titre.pdf> . Erişim Tarihi: 20.03.2015.
- Terzi, . (2011). Okul yönetimi. C. Bayrak (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. (s. 95-113). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Tosi, H. L. and Mero, N. P. (2003). *The fundamentals of organizational behavior: What managers need to know*. UK: Blackwell Publishers.
- Tosi, H. L., Rizzo, J. R. and Carroll, S. J. (1990). *Managing organizational behavior*. (2. baskı). New York: Harper&Row Publishers.
- stner, M. (1999). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları gler ve ğretmen morali (Malatya ili rneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wagner, J. A. III and Hollenbeck, J. R. (1992). *Manegement of organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. (Çev: A. M. Henderson and T. Parsons). New York: The Free Press. https://ia601604.us.archive.org/33/items/in.ernet.dli.2015.276724/2015.276724.Max-Weber_text.pdf. Erişim Tarihi: 30.01.2018.
- Weissenberg, P. (1991). *Introduction to organizational behavior*. London: Intext Educational Publishers.
- Wood, J. K. (2012). Fight the power: Comparing and evaluating two measures of French and Raven's (1959) bases of social power. *Current Research in Social Psychology*, 21(10), 37–49. <http://aut.researchgateway.ac.nz/bitstream/handle/10292/7475/2014%20Crisp%20Social%20Power.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Erişim Tarihi: 28.12.2017.
- Yavuz, M. (24 Mart 2014). Öğretmenlerin performansı. *Hürriyet*. http://www.hurriyet.com.tr/egitim/26068833.asp?fb_action_ids=10152402047309623&fb_action_type=og.recommends. Erişim Tarihi: 15.08.2014.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin güç kaynakları ve kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations*. (7. Baskı). USA: Prentice Hall. [http://ebooks.narotama.ac.id/files/Leadership%20in%20Organization%20\(7th%20Edition\)/Chapter%207%20Power%20and%20Influence.pdf](http://ebooks.narotama.ac.id/files/Leadership%20in%20Organization%20(7th%20Edition)/Chapter%207%20Power%20and%20Influence.pdf). Erişim Tarihi: 19.08.2013.
- Yukl, G. and Falbe, M. C. (1990). Influence tactics and objectives in upward, downward, and lateral influence attempts. *Journal of Applied Psychology*, 75(2), 132-140. <https://pdfs.semanticscholar.org/e514/6767b0a9bab732845e556db7ecef8aea2dfe.pdf>. Erişim Tarihi: 28.01.2018.
- Yücel, R. (1999). Gücün örgüt yönetimine etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(Güz), 164-179. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduibfd/article/viewFile/5000123000/5000113307>. Erişim Tarihi: 02.02.2017.
- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1: ÖLÇEK

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARI ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenler;

Bu araştırma, okullarınızda görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Bu ölçek kapsamında yer alan konularda, okulunuzla ilgili mevcut duruma ilişkin görüşlerinizin alınmasına gerek duyulmaktadır. Katkılarınız ile gerçekleştirilecek bu araştırmanın Türk milli eğitiminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Ölçekte toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Vereceğiniz cevaplar tek tek değil, tüm grup içinde değerlendirilecektir. Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ölçekte yer alan soruları içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “kişisel bilgiler”, ikinci bölümde ise okullarınızda görev yapan okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarını belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Ölçek formunu doldurarak araştırmaya yapacağınız yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

E-mail: pamuknaz@hotmail.com

Tel: 0505 392 93 24

Nazmiye PAMUK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
EYTPE Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Boş bırakılan yere cevabınızı yazınız.

1. Cinsiyetiniz

- a. () Bayan b. () Bay

2. Yaş

- a. () 20-25 arası e. () 41-45 arası
b. () 26-30 arası f. () 46-50 arası
c. () 31-35 arası g. () 51 ve yukarı
d. () 36-40 arası

3. Öğrenim durumunuz

- a. () Ön lisans mezunu
b. () Lisans mezunu
c. () Yüksek lisans/ Doktora mezunu

4. Meslek kıdeminiz

- a. () 1 – 5 yıl d. () 16 – 20 yıl
b. () 6 – 10 yıl e. () 21 ve üzeri
c. () 11 – 15 yıl

5. Çalıştığınız okuldaki hizmet yılınız

- a. () 1 – 5 yıl d. () 16 – 20 yıl
b. () 6 – 10 yıl e. () 21 ve üzeri
c. () 11 – 15 yıl

BÖLÜM II

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARI ANKETİ

Aşağıda lise müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarını belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Her maddede ifade edilen yargıya kendi okulunuzdaki durumu düşünerek ne ölçüde katıldığınızı maddelerin karşısına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen maddelerin tümünü işaretlemeye özen gösteriniz.

Madde No	MADDELER	KATILMA DÜZEYİ				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<i>(Aşağıdaki cümlelerin başına özne olarak “Bu okulda okul müdürü” ifadesini getirerek cevaplayınız.)</i>						
1.	Öğretmenlere karşı ast-üst farkını hissettirecek şekilde davranır.	()	()	()	()	()
2.	Okuldaki tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinden yasal olarak sorumlu olduğunu hissettirir.	()	()	()	()	()
3.	Öğretmenlerle iletişimi yasalar ve kanunlarda belirtildiği şekilde sağlamaya çalışır.	()	()	()	()	()
4.	Öğretmenlerin talep ve ihtiyaçlarını kanun, yönetmelik vb. hükümler ışığında gidermeye çalışır.	()	()	()	()	()
5.	Okuldaki eğitim-öğretim görevlerini mevzuata uygun olarak yürütmeye özen gösterir.	()	()	()	()	()
6.	Öğretmenler arasında görev dağılımı yaparken mevzuata uygun davranmaya özen gösterir.	()	()	()	()	()
7.	Öğretmenlerle iletişimini genelde odasında gerçekleştirir.	()	()	()	()	()
8.	Aksayan durumlar için toplantılarda yönetmelikleri hatırlatır.	()	()	()	()	()
9.	Demokratik tutum ve davranışlar sergiler.	()	()	()	()	()
10.	Öğretmenlerin yönetmeliklerdeki kurallara uyup uymadığını titizlikle kontrol eder.	()	()	()	()	()
11.	Okul kurallarını oluştururken kanun, tüzük, yönetmelik ve yönergelerin kaynaklık etmesine azami çaba harcar.	()	()	()	()	()
12.	Öğretmenlere iş yaptırabilmek için onları uygun bir dille uyarır.	()	()	()	()	()
13.	Okulda disiplini sağlamak için genelde cezai müeyyideler uygular.	()	()	()	()	()
14.	Ders giriş çıkış saatlerine dikkat etmeyen öğretmenleri mevzuatı dikkate alarak cezalandırır.	()	()	()	()	()
15.	Öğretmenleri sık sık eleştirir.	()	()	()	()	()

Madde no	MADDELER	KATILMA DÜZEYİ				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
(Aşağıdaki cümlelerin başına özne olarak “Bu okulda okul müdürü” ifadesini getirerek cevaplayınız.)						
16.	Davranışlarını benimsemediği öğretmenlerle uygun bir dilde konuşur.					
17.	Öğretmenlerin nöbet görevini yerine getirirken hata yapmaları halinde mevzuattaki ilgili maddeyi sürekli hatırlatır.	()	()	()	()	()
18.	Sınıf hâkimiyeti zayıf olan öğretmenleri sert olmayan bir dille uyarır.	()	()	()	()	()
19.	İşinde sorumsuzluk gösterenlere anında mevzuata uygun işlem yapar.	()	()	()	()	()
20.	Yaptığı işte başarılı olan öğretmenleri takdir eder.	()	()	()	()	()
21.	Mevzuat hükümlerini, görevini iyi yapanların lehinde kullanmaya çalışır.	()	()	()	()	()
22.	İşini iyi yapan öğretmene diğerlerine davrandığı gibi eşit davranır.	()	()	()	()	()
23.	Çalışmaları ile örnek olan öğretmenlere okulda yapmak istedikleri işlerde yardımcı olur.	()	()	()	()	()
24.	Performansı yüksek öğretmenleri proje yapma, bilgi yarışmalarına katılma vb. faaliyetlere katılmaları yönünde teşvik eder.	()	()	()	()	()
25.	Öğretmenleri ödüllendirirken adaletli davranır.	()	()	()	()	()
26.	Öğretmenlerin başarılarını üst makamlara taşır.	()	()	()	()	()
27.	Öğretmenleri yeni girişimler konusunda cesaretlendirir.	()	()	()	()	()
28.	Eğitim-öğretim konusunda her zaman bilgisine başvurulacak biri olarak bilinir.	()	()	()	()	()
29.	Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorlandığı konularda alternatif çözüm yolları geliştirir.	()	()	()	()	()
30.	Okulda bulunduğu makama en uygun olan kişi konumundadır.	()	()	()	()	()
31.	Öğretmenleri herhangi bir konuda ikna edebilecek bilgi birikimine sahiptir.	()	()	()	()	()
32.	Öğretmenler arasındaki gücünü bilgili olması sayesinde kazanır.	()	()	()	()	()
33.	Öğretmenler tarafından bir öğretim lideri olarak görülür.	()	()	()	()	()
34.	Geniş akademik bilgisi sayesinde öğretmenleri yönlendirmekte oldukça başarılıdır.	()	()	()	()	()
35.	Eğitim-öğretim konularında gelişmeleri takip ederek kendini sürekli geliştirmeye çalışır.	()	()	()	()	()
36.	Karşılaştığı problemleri nasıl çözeceğini bilir.	()	()	()	()	()
37.	Yeterli yönetim tecrübesine sahiptir.	()	()	()	()	()
38.	Yasal metinleri doğru yorumlar.	()	()	()	()	()
39.	Demokratik değerlerin oluşmasına önem verir.	()	()	()	()	()
40.	Okulda, her konuda liderlik edebilecek bilgi seviyesine sahiptir.	()	()	()	()	()
41.	Özgüveni yüksek bir kişiliktir.	()	()	()	()	()

Madde no	MADDELER	KATILMA DÜZEYİ				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
<i>(Aşağıdaki cümlelerin başına özne olarak “Bu okulda okul müdürü” ifadesini getirerek cevaplayınız.)</i>						
42.	Öğretmenler arasında davranışlarıyla örnek alınır.	()	()	()	()	()
43.	Kendine güvenen tavırlarıyla öğretmenleri olumlu yönde etkilemektedir.	()	()	()	()	()
44.	Öğretmenler arasında saygı duyulan birisidir.	()	()	()	()	()
45.	Eğitimci kişiliği ile örnek alınan kişidir.	()	()	()	()	()
46.	Olumlu-olumsuz her türlü düşünceye açıktır.	()	()	()	()	()
47.	Empati becerisi yüksek bir kişidir.	()	()	()	()	()
48.	Üretkenliğe önem verir.	()	()	()	()	()
49.	Kritik olaylara karşı soğukkanlı bir biçimde yaklaşır.	()	()	()	()	()
50.	Gücünü çevresinde sevilen bir insan olmasıyla kazanır.	()	()	()	()	()
51.	Güven veren bir kişiliğe sahiptir.	()	()	()	()	()
52.	Almış olduğu kararlarda yanılabilceğini kabul eder.	()	()	()	()	()

Bunların dışında görüşleriniz varsa belirtiniz.

53.

EK-2

RE: ölçek talebi

musa kayali <musakayali@hotmail.com>

Reply|

Mon 9/17/2012, 1:39 PM

You

ekler, anket.doc 13 MB

Download

Save to OneDrive - Personal

Merhaba. Ölçeği ben hazırladım. Size de gönderiyorum, çalışmalarınızda başarılar diliyorum...

From: pamuknaz@hotmail.com

To: musakayali@hotmail.com

Subject: ölçek talebi

Date: Sun, 16 Sep 2012 00:30:49 +0000

merhaba Musa Bey,

ben anadolu üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. tez konusu araştırmaktayım.örgütsel güç kaynakları ilgimi çekmekte. araştırmalarımda sizin yazmış olduğunuz makaleye rastladım. Burada "Okul Müdürlerinin Örgütsel Güç Kaynağını Belirleme Ölçeği" kullanılmış. bu ölçeği siz mi hazırladınız? eğer öyleyse ölçeği benimle paylaşır mısınız?

cevabınızı bekliyorum.

İyi günler.

Nazmiye Pamuk

YL öğrencisi

EK-3 : MEB İZNİ



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49809702/605/1447
Konu: Araştırma İzni

02/01/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 22.11.2013 tarihli ve 1370/13011 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ekonomi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nazmiye PAMUK'un 2013-2014 öğretim yılında "Lise Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlemesi" konulu tez çalışması kapsamında Afyonkarahisar ili merkez ve ilçelerdeki Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerine yönelik anket çalışmaları yapmaları, anket çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (Ar-Ge) birimi teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca uygun görülmesi halinde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
02/01/2014

Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali yardımcısı

EKLER:
1- Anket Formu (5 Sayfa)

Bu evrakın 5070 Sayılı Kanun Gereğince
E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.
02.01/2014
3

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cc27-8e31-3390-b9d2-9545 kodu ile yapılabilir.

Karaman İş Merkezi Afyonkarahisar
EElektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
e-posta: strateji03@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Demet KIZILTEPE
Tel: (0 272) 213 76 03
Faks: (0 272) 213 76 05

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nazmiye PAMUK
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Afyonkarahisar/ 1982
E-Posta : pamuknaz@hotmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı -Yüksek Lisans
- 2004 Marmara Üniversitesi- İngilizce Öğretmenliği Bölümü
- 1999 Kütahya Kılıçaslan Anadolu Lisesi
- 2014- Halen Torbalı Pamukyazı Tamsa Seramik Fabrikası A.Ş. Ortaokulu, İngilizce öğretmeni, İzmir
- 2008- 2014 İncehisar Mehmet Çakmak Anadolu Lisesi, İngilizce öğretmeni, Afyonkarahisar
- 2004-2008 Karasu Namık Kemal Ortaokulu, İngilizce öğretmeni, Sakarya.