

**KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM
DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN TERCİH ETTİĞİ GÜÇ
KAYNAKLARI İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ İYİLİK
ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ALİ KÜÇÜKÇAKIR
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI

Kütahya, 2019

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Tercih Ettiği Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Arasındaki İlişki” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

20/05/2019



ALİ KÜÇÜKÇAKIR

Kabul ve Onay

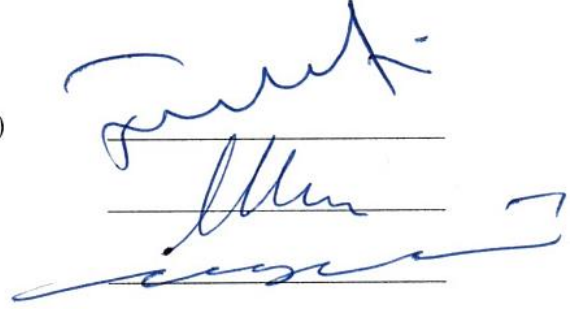
Ali KÜÇÜKÇAKIR'ın hazırlamış olduğu “Okul Yöneticilerinin Tercih Ettiği Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

20/05/2019

Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI (Danışman)

1. Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI

2. Doç. Dr. Turgut KARAKÖSE



Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Öğretmenlerin mesleki yaşamında okul müdürleri ile ilişkileri, onların verimliliğini etkileyen bir durumdur. “Okul, müdürü kadar okuldur” sözü millî eğitim camiasında çokça dillendirilen bir sözdür. Öğretmenlerin verimliliğini etkileyen faktörlerden biri de olumlu/olumsuz duygularının olmasıdır. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının yöneticilerinin yönetmede kullandıkları güç kaynakları ile ilişkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmaya başladığımda desteklerini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Kürşad YILMAZ ve çalışmayı tamamlamamda desteğini fazlasıyla gördüğüm Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI' ya çok teşekkür ederim. Katkılarından dolayı anketleri dolduran katılımcılara teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenim hayatım boyunca bana desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimimde bilgi ve birikimleriyle bizim yönetsel bakış açısını tekrar gözden geçirmemizi sağlayan değerli hocalarıma ve tez çalışmam sırasında istatistiksel analizlerimin kontrolünü yapan Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK'a teşekkür ederim.

Mayıs, 2019

Ali KÜÇÜKÇAKIR

İçindekiler

Yemin Metni	ii
Kabul ve Onay.....	iii
Önsöz	iv
İçindekiler	v
Şekiller Listesi.....	vii
Tablo Listesi.....	viii
Özet	ix
Abstract	x
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kavramsal Çerçeve	2
Güç kavramı	2
Gücün diğer kavramlarla ilişkisi	5
Güç ve otorite	5
Güç ve etkileme	7
Güç ve kuvvet.....	8
Güç ve bağımlılık	8
Güç kaynakları	9
Yasal güç	9
Ödül gücü	10
Zorlayıcı güç.....	12
Uzmanlık gücü.....	12
Karizmatik güç	14
Okul yönetimi ve güç	14
Mesleki iyilik algısı	16
Özyeterlik	17
İsteklilik	17
Tanınma	17
Mesleki işbirliği - paylaşım	18
Güç ve mesleki iyilik algısı	18
Güç ve mesleki iyilik algısı konusunda ilgili araştırmalar	20
Okul müdürlerinin güç kaynakları ile ilgili araştırmalar	20
Mesleki iyilik algısı ile ilgili araştırmalar.....	21
Problem Durumu	22
Araştırmanın Amacı	24
Alt problemler	24
Araştırmanın Önemi	24

Araştırmanın Sınırlılıkları	26
İkinci Bölüm	27
Yöntem.....	27
Araştırma Modeli	27
Evren ve Örneklem.....	27
Veri Toplama Araçları	29
Verilerin Toplanması.....	30
Verilerin Analizi.....	30
Üçüncü Bölüm	32
Bulgular.....	32
Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi	32
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Tercih ettikleri Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi .	32
Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	39
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarına İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi	39
Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı arasındaki ilişki	45
Dördüncü Bölüm.....	49
Sonuç. Tartışma ve Öneriler	49
Sonuç ve Tartışma.....	49
Öneriler.....	55
Uygulayıcılara yönelik öneriler	56
Araştırmacılara yönelik öneriler.....	57
Kaynaklar	58
Ekler	67
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	67
Ek-2: Mesleki iyilik Algısı Ölçeği	68
Ek-3: Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği	69
Ek-4: İzin Belgesi.....	70
Özgeçmiş.....	71

Şekiller Listesi

Şekil 1. Güç Türleri.....	5
Şekil 2. Otorite-güç ilişkisi.....	7



Tablo Listesi

Tablo 1	28
Tablo 2	32
Tablo 3	33
Tablo 4	33
Tablo 5	34
Tablo 6	35
Tablo 7	36
Tablo 8	36
Tablo 9	37
Tablo 10	38
Tablo 11	39
Tablo 12	40
Tablo 13	40
Tablo 14	41
Tablo 15	42
Tablo 16	43
Tablo 17	43
Tablo 18	44
Tablo 19	44
Tablo 20	45

Özet

Okul Yöneticilerinin Tercih Ettiği Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Arasındaki İlişki

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin tercih ettiği güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki iyilik algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya ili merkez ilçesi ile Simav, Gediz ve Tavşanlı ilçelerindeki resmî anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 515 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Ölçeği ve Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin mesleki iyilik ve okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, karşılaştırmalar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki iyilik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada edinilen bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerinin çoğunlukla uzmanlık gücünü, uzmanlık gücünden sonra ise yasal gücü, karizmatik gücü ve ödül gücünü kullandığını, en az düzeyde ise zorlayıcı gücü kullandığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına göre en yüksek özyeterlilik düzeylerinin, daha sonra sırasıyla mesleki işbirliği ve isteklilik düzeylerinin olduğu, en az düzeyde ise tanınma düzeylerinin olduğu belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynaklarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemekte, öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdemine göre ise anlamlı düzeyde belirli bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına göre görüşleri; cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki iyilik algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar kelimeler: Mesleki iyilik, öğretmen, örgütsel güç kaynakları, yönetici

Abstract

The Relationship Between Power Resources Preferred by the School Administrators and Teachers' Perception of Professional Well-being

In this study, it was aimed to determine the relationship between the power resources preferred by the school administrators and the teachers' perception of professional well-being. In this study survey research model was used. The sample of the study consists of 515 teachers who work in the kindergarten, primary, secondary and high schools in the central district of Kütahya and the districts of Simav, Gediz and Tavşanlı. The research data were collected by the Teachers' Perception of Professional Well-being Scale and the Organizational Power Resources Scale. In this research, descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance were used in order to determine the opinions of teachers about professional well-being and power sources used by school principals. The Pearson Product Moment Correlation Coefficient was used to determine the relationship between the power supplies preferred by the school principals and the teachers' perception of professional well-being.

According to the findings of the study, the teachers who participated in the research stated that the school principals use the most power of expertise and then the power of charismatic power and reward power respectively, and they use the least coercive power. It was determined that teachers had the highest levels of self-efficacy according to their perception of professional well-being, then they had professional cooperation and aspiration levels respectively, and the lowest level of recognition.

Teachers' views on power sources preferred by school principals do not differ significantly according to gender and field variables, and they differ significantly according to age and vocational seniority of teachers. According to the teachers' perception of professional well-being, their opinions do not differ significantly according to gender, age and professional seniority variables and they differ significantly according to the field variable. There is a low positive correlation between the power sources preferred by the school principals and the teachers' perception of professional well-being.

Keywords: Professional well-being, teacher, organizational power resources, administrators.

Birinci Bölüm

Giriş

Belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla oluşturulmuş olan sosyal örgütler, amaçları gerçekleştirdikleri sürece varlığını devam ettirebilirler. Örgütler verimli oldukları ve etkinliğini sürdürdüğü müddetçe devamlılıklarını korurlar. Örgütün etkililiği belirlenen hedeflere ulaşmaması durumunda azalır, buna bağlı olarak örgüt içerisinde yer alan kişilerde de örgütün hedeflerine ulaşması için katkı sağlama isteği azalır. Böylece örgütün varlığını sürdürmesi güçleşir (Aydın, 2010, s. 15).

Örgüt içerisinde bulunan kişiler rollerine bağlı olarak birbirlerini etkilemektedir. Eğitim kurumlarında çalışanların etkilenmesi kendi ruhsal durumu yanında etkileşim içerisinde olduğu yönetici, yardımcı personel, büro personeli ve öğrencilerin tavır ve davranışları da dâhil olmak üzere birçok faktöre bağlı olmaktadır. Etkileşim kuşkusuz karşılıklı olmaktadır. Bu etkileşim çerçevesinde okul yöneticilerinin tercih ettiği güç kaynaklarına çalışanların verdiği tepkiler farklı olmaktadır. Okul örgütlerinde bireyler etkili liderlik özelliklerine sahip olan kişileri ön plana çıkartarak yönetici pozisyonunda görme duygusu içerisinde olurlar (Hoy ve Miskel, 2012, s. 384)

Yöneticiler örgütsel amaçlarını gerçekleştirmek için sahip oldukları güç kaynaklarını kullanarak çalışanları olan özellikle öğretmenleri etkileme çabası içerisine girmektedir. Her öğretmenin yöneticisinin kullandığı güç kaynağına tepkisi aynı olmamaktadır. Öğretmenlerin mesleğine bağlılığı, iş heyecanı, mesleği ile ilgili iyi duyguları olması yöneticisinin kendisine karşı kullandığı güç kaynağını algılama düzeyini etkilemektedir. Yönetici ve öğretmenlerin örgütün etkin ve verimli olmasında rol oynadığı düşünüldüğünde, yöneticilerin kullanacağı güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki iyilik davranışı arasındaki ilişkinin var olup olmadığının ortaya konulması önemli olabilir. Yöneticilerin, izleyenleri etkileyebilmesi ve örgütsel amaçlar çerçevesinde yönlendirebilmesi için sahip olduğu gücü etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2013).

Örgütteki negatif duygular örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirmelerinde engel teşkil eder. Olumsuz tutum ve duyguların yerini heyecan duyma, özyeterlik, tanınma, takdir, iş doyumuna, gibi olumlu tutumlar aldığında örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirme isteği artacaktır. Örgüt kültürü ve örgüt ikliminin oluşmasında en önemli görev öncelikle yöneticilere düşmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Öğretmenlik mesleği, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu mesleği yerine getiren öğretmenlerin duygu, düşünce ve mesleği ile ilgili yetenekleri onun örgüt içerisinde amaçların gerçekleşmesindeki katkısını belirler.

Bu çalışma Kütahya ili merkez ilçesi ile Simav ve Tavşanlı ilçelerindeki resmî anaokulunda, ilkokulda, ortaokulda ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının tercih ettiği güç kaynakları ile bu okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki iyilik davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ve öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının demografik değişkenlerle ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde güç kavramı, gücün diğer kavramlarla ilişkisi, güç kaynakları, okul yönetimi ve güç, mesleki iyilik kavramı, mesleki iyiliğin alt boyutları, güç ve mesleki iyilik algısı, güç ve mesleki iyilik algısı konularıyla ilgili araştırmalar, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

İkinci bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi açıklanmaya çalışılmıştır.

Üçüncü bölümde, betimleyici bulgular, ölçeklerin alt boyutlarının demografik özellikler yönünden farklılaşması ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Dördüncü bölüm olan sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde ise araştırma sonucunda edinilen verilerden hareketle konu ile ilgili yorumlar yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde güç kavramı, gücün diğer kavramlarla ilişkisi, güç kaynakları, okul yönetimi ve güç, mesleki iyilik kavramı, mesleki iyiliğin alt boyutları, güç ve mesleki iyilik algısı, güç ve mesleki iyilik algısı konularıyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Güç kavramı

İnsanlık tarihi boyunca güç önem verilen bir konu olmuştur. Güç kavramı üzerinde bilim insanları araştırmalar yaparak gücü tanımlamaya çalışmıştır. Örgütte belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirebilmek için bir araya gelmiş ve karşılıklı olarak etkileşim halinde olduğu bilinen bireylerin olduğu her ortamda ve sürede gücün oluşması olağandır (Dayanan Uğur, 2018). Güç kavramı ile ilgili çok farklı tanımlamalar yapılmıştır.

- Güç, bir kişinin diğerini ya da diğerlerini etkileyebilme yeteneğidir (French ve Raven, 1959).
- Güç, ulaşılmak istenen bir amacın gerçekleştirilmesi veya hedefe ulaşabilmek için engellerin ortadan kaldırılması sürecidir (Pfeffer,1987).
- Güç, başkalarını yönetici veya liderin lehine etkileyebilme yeteneğidir (Greenberg ve Baron, 1997).
- Güç bir kimsenin başkalarını, kendi isteği doğrultusunda olmasını beklediği davranışa yönlendirme yeteneğidir (Koşar, 2012).
- Horner'e (1997) göre güç, farklı işler yapabilme ve yaptığından sonuç ortaya koyabilme becerisidir.
- Rahim'e (1989) göre güç; bir kişinin diğerinin ya da diğerlerinin davranışlarını, tutumlarını, fikri düşüncelerini, inanmalarını, amaçlarını, gereksinimlerini veyahut var olan değer yargılarını değiştirebilme yahut kontrol edebilme yeteneğidir.
- Giddens'a (2000) göre güç; değişim yaratma kapasitesi, bireylerin veyahut grupların çıkarlarını ya da çıkarlarına değer verilmesini direnseler bile sağlayabilme becerisidir.

- Güç, bir bireyin, diğerlerinin tutum ve davranışlarını istenilen yönde etkileyebilme kapasitesidir (Yukl, 2009a, s. 218)
- Weber (2005) gücü; sosyal bir ilişki içinde olan bireyin, farklı düşüncelere karşın öznel iradesini etkin yapabilme olasılığı olarak tanımlamaktadır.
- Robbins ve Coulter'in (2003) güç tanımı, yöneticinin örgütsel faaliyetleri ve bu faaliyetleri gerçekleştirmek için alınacak kararları etkileme becerisidir.
- Boonstra ve Bennebroek Gravenhorst'a (2010) göre güç, çıkar gruplarının eşitsizliklerin yer aldığı istek ve çıkarlarının gerçekleştirilmesiyle ilgili düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyen sosyal bir süreçtir.
- Güç, örgütteki diğer iş görenlere istediği şekilde iş yapmaya yönlendirebilme yeteneğidir (Salancik ve Pfeffer, 1977).

Yapılan araştırmalarda gücün en az dört belirtisinin olduğu ortaya konulmuştur. Bunlar; ortak kararları kontrol edebilme yeteneği, diğerlerinin davranışlarını etkileme, diğerlerinin içsel durumlarına şekil verme, kendi kişisel arzularını diğerlerinin arzuları ile rekabet halinde olsa bile tatmin etmedir (Anderson, John ve Keltner, 2012).

Güç kavramının bazı özellikleri vardır (Aldag ve Kuzuhara, 2002):

1. Örtüklük: Güç bireylere aittir. Bireyler sahip olduğu gücü kullanıp kullanmamakta kendi iradesine göre karar verir. Sadece gücü elinde bulundurma bile, bazı durumlarda diğerlerini etkilemek için yeterli olabilmektedir.
2. Görecelilik: Güç görecelidir. Karşılıklı etkileşimlere göre farklılık gösterebilir. Bir yönetici yönetimi altındakiler üzerinde fazlaca güce sahip iken, aynı konumdaki farklı bir bireye aynı oranda güç uygulama potansiyeline sahip olamayabilir.
3. Algı: Güç, bireylerin diğerini kendisine nazaran daha güçlü olarak kabullenmesi ile ilgili bir kavramdır.
4. Dinamiklik: Gücün etkisi zamanla değişime girebilir. Bireyler gücünü yitirebilir ya da eskiden sahip olmadığı güç kazanabilir.

Yönetimsel etkililik ve verimlilik açısından güç önemli bir konudur. Kimse güce sahip olmadan yönetemez ve gücünü kullanmayı bilmeden büyük bir insan olamaz

(Caro, 2006). Yöneticilerin gücün ne anlama geldiğini bilmesi ve gücünü her bir duruma uygun şekilde kullanması önemlidir. Yöneticilerin bunu başarabilmesinin yolu ise kendilerini geliştirmesine bağlıdır. Kendini geliştirmek için çabalayan yöneticiler çalışanlar üzerindeki gücünün farkına varır ve gücünü çalışanlarını örgütün kendini gerçekleştirme amaçlarını doğrultusunda yönlendirmek için kullanır. Eğer bir yönetici tek bir güçten ilham alarak yönetme çabası içerisinde bulunuyorsa örgütsel gelişimin önünde en önemli engel olacağı söylenebilir.

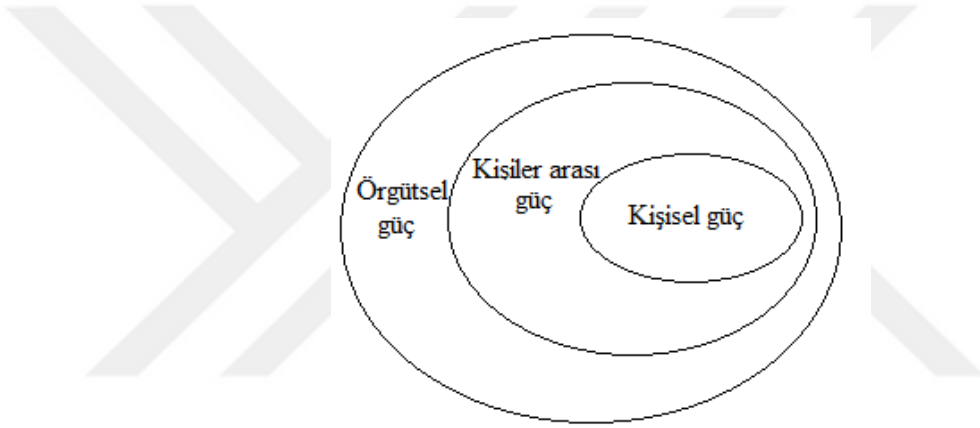
Güç, bireysel deneyim, informal liderlik yetenekleri, diğerlerinin desteği ve yetki verilen yöneticiye koşulsuz bağlılık ile elde edilebilir (Chruden ve Sherman, (1984); Akt: Baydemir, 2016). Yöneticilerin astlarına kendini kabul ettirmesi için okul dışı ilişkiler yoluyla da çalışanlar arasında makamını hak ettiği görüşünün ağırlık kazanması ve aldığı kararların uygulanmasında çoğunluğun desteğinin sağlanması ile mümkün olacaktır.

Berle'in (1955) ortaya attığı ve gücün doğal yasaları olarak adlandırdığı öneriler şöyledir (Akt. Baydemir, 2016):

1. Güç, bireylerin oluşturduğu her örgütteki boşluğu tamamlar. Güç kullanılmadığı durumlarda kargaşa oluşma ihtimalinden söz edilebilir. Güç, kaosu ve anarşiyi önler, güvensizliği azaltır. Güç yapısı etkin örgütlerin üretkenliğini kazanmaları için gereklidir.
2. Güç, her zaman için kişiseldir. Örgütlerin, sınıfların veya grupların gelecekteki güçleri dahi, gerçekten uygulanması söz konusu olduğunda, yine kişiler tarafından uygulanır. Herkes bir miktar güce sahiptir. Bazı kimseler doğal olarak diğerlerinden daha güçlüdür. Genellikle güçsüz olduğu kabul edilen kişiler, esasında büyük güce sahiptirler. Örneğin; bir bebek, anne ve babaya karşı çok güçlüdür; ağlama yoluyla her istediğini yaptırabilir.
3. Güç, her zaman için felsefe ya da fikirler sistemine dayanır. Fikir sistemi, yiyecek yetiştirmek, para kazanmak, sosyal gereksinimleri karşılayabilmek, savaş kazanmak vb. şekilde olabilir. Eğer fikir sistemi ve felsefe yoksa güce dayalı kuruluşlar etkin olmaktan çıkar; gücü elinde bulunduran kişinin yerini başkası alır.
4. Güç, kuruluşlara bağlıdır ve onlar yoluyla uygulanır. Kuruluşlar güç verirler, gücü sınırlandırır veya gücü çekip alırlar.

5. Gücün her zaman sorumlu olduğu bir alan vardır ve bu alan içinde faaliyetini sürdürür. Başka bir deyişle, etkili bir güç sahibi, örgütün hareket alanında belirlenen hedeflerini gerçekleştirmekten sorumludur.

Kişisel, kişiler arası ve örgütsel güç olmak üzere üç tür güç mevcuttur. *Kişisel güç*, kişinin kendisini diğer bireylerle kıyasladığında ne kadar güçlü gördüğü ile ilgilidir. *Kişiler arası güç*, kişiler arasında karşılıklı ilişkiler kurulduğunda, doğal olarak ortamda güç de yer alır. Bunlara örnek olarak, karı-koca, ebeveyn-çocuk ya da patron-çalışan ilişkileri örnek verilebilir. *Örgütsel güç* ise, bir örgütün bulunduğu çevredeki etkileyciliği ile ilgilidir. Bu üç kavram birbiriyle ilişki içindedir ve örgütsel güç, diğer güç türlerini kapsamaktadır (Varoğlu, 2015, s. 170). Güç türleri aşağıdaki şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Güç Türleri (Varoğlu, 2015, s. 170)

Gücün diğer kavramlarla ilişkisi

Güç kavramı ile bazı kavramlar karıştırılmaktadır. Otorite, etkileme, kuvvet ve bağımlılık bu kavramlardan bazılarıdır. Aşağıda gücün bu kavramlar ile ilişkisi ve farklı yönleri açıklanmıştır.

Güç ve otorite

Güç, bir bireyin diğerlerini iradesiyle olmasını beklediği davranışa yönlendirebilme yetkinliğidir (Koşar, 2012). Türk Dil Kurumuna (2019) göre otorite (yetke), yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı veya gücüdür. Güç, örgütteki kişilerin karşılıklı ilişkilerini ortaya koyarken, otorite ise gücün alt boyutu olan yasal güçtür ve yöneticiye resmi olarak tanınan yetkidir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Eraslan, 2004; Faeth, 2004; Hoy ve Miskel, 2010). Otoriteyi güce göre daha dar bir çerçevede değerlendirmek mümkündür. Yönetici otoritesini yasal

mevzuattan alır, gücünü ise yasal mevzuatların yanında iletişim ve etkileşim gibi birçok değişkenden alır. Örgüt içerisinde bulunan bireylerin otoritesini kullanarak emir verme hakkı vardır.

Otorite, örgütün veya grubun yöneticiye verdiği hak olarak tanımlanabilmektedir. Burada sözü edilen hak, emir verme ve emrin yerine getirilmesini beklemeyi ifade etmektedir. Eğer bu hak yöneticiye bulunduğu konum nedeniyle verilmişse, formal otorite, herhangi bir konum karşılığında değil de yalnızca bir grubu yönetmesi için verilmişse informal otorite olarak adlandırılmaktadır (Güney, 2007, s. 36).

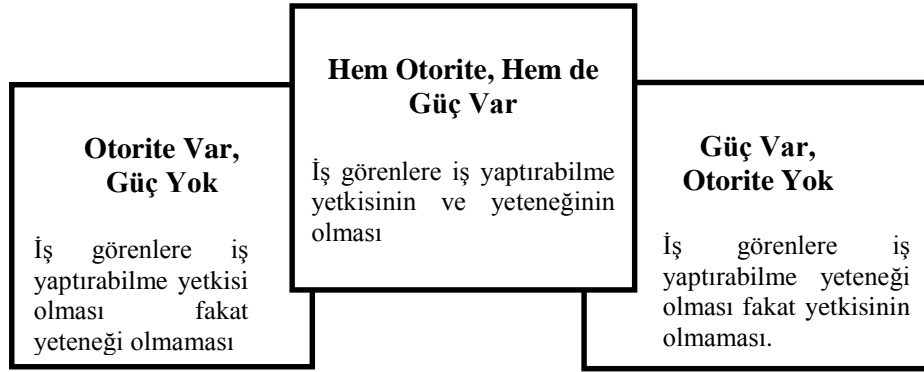
Kişi, sahip olduğu kişilik özelliklerinden değil, örgütte işgal ettiği konum dolayısıyla formal otoriteye sahip olduğunda, bu konumdan ayrıldığı zaman formal otoritesi sona ermektedir. “*Mahkeme kadıya mülk olmaz*” deyimini formal otoritenin anlaşılması açısından güzel bir örnektir. Bu deyimde kadının otoritesinin yalnızca mahkemedeki görevi devam ettiği sürece geçerli olması ifade edilmektedir (Koçel, 2018, s. 571).

Örgütlerde otorite, genellikle yaptırımlarla desteklenmektedir. Çünkü otoritenin altında yatan temel etken kurumsallaştırılmış meşruiyettir (Yıldırım, 1998). Örgütte otoriteye uymamak yaptırımla karşı karşıya gelmeyi gerektirir. Örneğin bir okulda okul müdürünün talimatını yerine getirmeyen personel 657 Sayılı Kanunu’nun 125. maddesi çerçevesinde disiplinsizlik davranışı göstermiş sayılır ve inceleme-soruşturma neticesinde cezai işleme tabi tutulur.

Güç ile otorite arasındaki ilişki şöyle de açıklanabilir (Güney, 2006):

1. Otorite, gücün bir biçimidir. Başka bir deyişle, otorite gücün kurumsallaştırılmış şeklidir. Bu nedenle güç, daha kapsamlı olup otoriteyi de içine alan daha genişçe bir kavramdır.
2. Güç sadece verilen bir yetki değil, bir şeyi yapabilme yeteneğidir. Otorite ise bir işi yapabilme hakkıdır.
3. Gücün ve otoritenin etkililiği iş görenler yönünden farklılık gösterebilir.
4. Yöneticinin otoriteye haiz olması demek onun güce sahip olduğu anlamına gelmez. Zira bir yönetici otoriteye haiz olmasa da iş görenler üzerinde her zaman etkili olamayabilir.

Kreitner’e göre (2009) otorite ile güç arasındaki ilişkide üç boyut vardır:



Şekil 2. Otorite-güç ilişkisi (Kreitner, 2009, s. 400)

Şekil 2’ye bakıldığında, ilk durumda otoritesi olduğu halde yöneticinin gücü yoktur. Böyle durumlarda iş görenler, üstlerinin emirlerine itaat etmezler. Diğer durumda otorite ve güç bir aradadır. Örneğin, okulda yapılacak bir etkinliğe katılması beklenen tüm öğretmenlerin etkinliğin hazırlık ve uygulama sürecinde yer almalarını sağlamasıdır. Gücü olduğu halde otorite kuramama durumuna örnek verilirse, öğretmenlerin okul müdürünün isteklerinden ziyade müdür yardımcısı veya diğer öğretmenin yönlendirmesiyle hareket etmesidir. Okul müdür yardımcısının müdüre göre yetkisinin az olmasına rağmen otoritesinin olması, müdürün otoritesinin az olması anlamına gelmektedir (Kreitner, 2009, s. 399-400).

Güç ve etkileme

Türk Dil Kurumu’na (2019) göre etki, bir kimsenin başka bir kişi üzerindeki gücü olarak ifade edilmektedir. Etkileme, bir kişinin yapmış oldukları ile başka bir kişinin yaptıklarını değiştirebildiği süreç olarak tanımlanabilir (Özkalp ve Kırel, 2011). Etkileme, örgütteki bireylerin tutum ve davranışlarını değiştirmek amacıyla gerçekleştirilen davranışları ifade etmektedir (McShane ve Von Glinow, 2016, s. 174). Güç ise, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını etkileyen dinamik bir sosyal süreçtir (Boonstra ve Bennebroek Gravenhorst, 2010; Akt: Karaman, 2015). Güç ve etkileme, birbirinden ayrı iki kavram olarak kabul edilse de birbiriyle ilişki içerisindedir. Her iki kavram da örgütteki kişilerin birbirleri üzerindeki etkisinin anlaşılması için gereklidir (Yukl, 2009a: 219). Güç, örgütteki bir bireyin iş yapmasını sağlama yeteneği, etki ise söz konusu yeteneğin uygulanabilmesidir (Pamuk, 2018). Etki, güç kullanıldığında belirginleşir; örgütteki kişilerin gücü olmadan başkalarını etkilemesinden söz edilemez (Ivancevich ve Matteson, 1990, s. 346).

Cartwright and Zander'in (1959) çalışmasında ortaya konulana göre bir kişi, diğer bir kişinin davranış, düşünce veya hedeflerinde değişiklik yapmasına sebep olabiliyorsa, onu etkilemesinden söz edebiliriz. Böylece etkilemeden söz edebilmemiz için etkilenenin eyleminde bir değişiklik olması gerekir (Akt. Aslanargun, 2010, s. 178).

Yöneticiler örgütsel amaçları gerçekleştirmek için sahip oldukları gücü kullandıklarında çalışanları etkileyebilir ve yönlendirebilirler (Aydoğan, 2008). Etki, gücün kullanımı sonucunda ortaya çıkan durumdur. Bu nedenle etki ve güç arasında olumlu bir ilişkiden söz edilebilir. Kişinin başkalarını etkileyebilmesi, o kişinin gücünün etkililiğini geliştirdiği gibi, kişinin gücü arttıkça diğerlerini etkileme imkânı da artmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2017, s. 68).

Güç ve kuvvet

Türk Dil Kurumuna (2019) göre kuvvet, fiziksel güç, takat olarak ifade edilmektedir. Kuvveti, gücün uygulanmış şekli olarak tanımlanmak mümkündür (Karaman, 2015). Bir yöneticinin güçlü olduğuna inanılır ve yönetici gücünü istenilmeyen davranışlara müdahale etmede veya bu tür davranışları cezalandırmada kullanırsa yani kuvvet uygularsa gerçekten güce sahip olduğundan söz edilebilir (Wrang, 1965). Bir örgüt olan okullarda yöneticilerin talimatlarına uymakta direnen çalışanlar olabilir. Bu çalışanlara müdahale etmek suretiyle yöneticilerin örgüt içindeki talimatların yerine getirilmesini sağlaması kuvvet olarak değerlendirilebilir.

Güç ve bağımlılık

Güç ve bağımlılık arasında yakın bir ilişki vardır. Ast üstüne ne kadar bağımlı ise üstün gücü o oranda fazladır. Her insanda mevcut olan güç kaynakları bağımlılığı olumsuz yönde etkiler. Bilgi, mal, yetenek vb. gibi güç kaynaklarının herkeste olması bağımlılığı azaltır (Güney, 2011). Bir kişi diğerlerinin ihtiyaç duyduğu şeylere ne kadar çok sahipse, o kişi diğerleri üzerinde daha güçlüdür ve diğerlerini kendine o derece bağımlı kılar (Bayrak, 2000, s. 33). Okul yöneticileri özellikle uzmanlık gücünü kullanarak çalışanlarının bağımlılığını artırmaya ve bu yolla örgütün belirlenen amaçlarına ulaşmasını sağlamaya çalışmaktadır.

Güç kaynakları

Yöneticilerin edindikleri gücün kaynağının ne olduğu değişik yollarla belirlenmeye çalışılmıştır. Zira yöneticilerin örgüt içerisindeki astlarını yönetmede tercih ettiği gücünün kaynağının türü önemlidir. Alanyazında güç kaynaklarına ait çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan olan French ve Raven (1959) tarafından yapılan çalışmada gücün kaynakları; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, karizma gücü ve uzmanlık gücü olmak üzere beş boyut altında toplanmıştır. Çalışmada da bu tasniflemeden yararlanılmıştır. Yapmış olduğumuz araştırmada, French ve Raven'in (1959) tasniflemesinden yararlanılmasının sebebi, bu tasniflemenin gücü daha geniş bir perspektiften değerlendirmesi ve güç konusuyla alakalı olan kavramları kapsamasıdır. Ayrıca French ve Raven'in (1959) tasniflemesi eğitim örgütlerinin yapısı açısından değerlendirildiğinde önemli bir sınıflandırma olarak ortaya çıkmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2013).

Örgütteki kişilerin örgütteki hedefleri gerçekleştirmek için diğer örgüt üyelerini yönlendirmesi onun gücü kullandığını gösterir. Okul yöneticilerinin gücü etkili kullanması, güç kaynaklarını bilmesi ve doğru kullanmasına bağlıdır. Kaynakların etkili kullanımında, kültürel ortam, kişisel durum, psikolojik ortam ve eğitime bağlı faktörler etkili olmaktadır. Yönetimsel ilişkilerde tüm bu faktörlerin etkisi olumlu hale getirildiğinde, kişi bir güç sahibi olabilmektedir. Liderin maiyetindekilerini belirlenen hedeflere yöneltmek için etkilemelerinde önemli olan temel faktör, güçtür (Güney, 2011).

French ve Raven (1959) örgütte kullanılan güç kaynaklarını kişisel ve örgütsel olarak belirlemiştir. Zorlayıcı, ödüllendirici ve yasal güç, örgüt içerisindeki yetkisine göre oluşan güç çeşidi olarak sınıflandırılırken, karizmatik ve uzmanlık güç ise kişisel güç çeşidi olarak sınıflandırılmaktadır. Örgütsel güçler yöneticinin yetkileri arasında sayılırken kişisel güçler ise yöneticinin kişisel özelliklerine bağlı meydana gelmektedir (Hoy ve Miskel, 2010; Yukl, 2009b).

Yasal güç

Yasal güç, yöneticinin nüfuzunu kullanma hakkına sahip olduğu ve çalışanların bu etkiyi kabul etme yükümlülüğü olduğu inancına dayanmaktadır (Bruins, 1999). Yasal gücü benimsemiş yöneticiler formal ilişkileri önemserler. Yasal gücü kullanan yöneticiler, bulunduğu makamdan gücünü alır. Makamını veya

hiyerarşik yapıdaki yerini kaybettiğinde gücünü de kaybeder. Yasal gücü kullanan yöneticiler sürekli olarak kanun ve yönetmelikleri gündeme getirir, kuralların uygulanması konusunda titiz davranırlar. Yasal gücün gereğinden fazla kullanılması yöneticilerin otoriterleşmesine; iş görenlerin ise iş doyumsuzluğuna, sinizme ve çatışmalarına yol açabilmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2012, s. 388).

Okul yöneticisinin yasal gücünü kullanmasının üç esas kaynağı vardır: Birincisi; kültüre bağlı normlar bireyin gücü kullanmasına imkân sağlar. Toplumu oluşturan yapıların kültürel özelliklerine göre kişilerin hangi özelliği ön planda tutuluyorsa o özelliğe veya özelliklere sahip olan kişinin toplumdaki diğer kişilere karşı gücünü kullanma hakkı olduğu kabul edilir. İkincisi; hiyerarşik yapıdaki sosyal örgütlerdir. Bu örgütlerde en üst düzeyden başlayarak alta doğru sıralanan yöneticilerin emretme hakkı olduğu kabul edilir. Üçüncüsü; yasal yollarla seçilen üst yöneticinin sahip olduğu gücü altında bulunan diğer yöneticilere devretmesi sonucu iş görenler tarafından bu kişilerin de emretme yetkisine sahip olduğu kabullenilir (French ve Raven, 1959, s. 265).

Okullardaki yöneticiler, iş görenlerinden yapmasını istedikleri davranışı göstermeleri için mevzuatın kendisine sağladığı yasal gücü, diğer güç kaynaklarını kullanması sonrasında hala sonuç alamadığı takdirde kullanma yoluna gitmelidirler (Karagöz, 2006, s. 62). Okul müdür ve müdür yardımcılarının kullandıkları yasal yetkisinin etkililiğinin pozitif olmasından söz etmek için şu hususlara önem vermesi gerekir (Yukl, 2009a, s. 213):

- Nezaketli olarak ve anlaşılır şekilde talepte bulunmalı,
- Yapılmasını istediği davranışın sebebini açıklamalı,
- Verdiği talimat yasalarla sınırlandırılmış çerçeve dışında olmamalı,
- Otoritesini ihtiyaç hissettiğinde kullanmalı,
- Davranış talebinde bulunurken uygun yöntem ve teknikleri kullanmalı,
- Talebinin uygulanma durumunu mutlaka takip edilmeli.

Ödül gücü

Yılmaz ve Altinkurt'a göre (2012, s. 388) ödül gücü; maaş, yükseltme, takdir edilme şeklinde iş görenlere sağlanacak ödüllerin kullanılmasıyla alakalı bir güçtür. Ödül gücü, yöneticinin örgüt içindeki iş görenlerin beklenen davranışları göstermesi durumunda ödüllendirmesi veya ödüllendirilmesini sağlaması gücüdür.

Bu gücün etkili olabilmesi için adalet ve şeffaflık kavramlarına uygun olması gerekir. Aksi halde ödül gücü yanlış anlamalara ve örgüt içi çatışmalara sebep olabilecektir. Yönetici, verilecek hangi ödülün çalışanı motive edeceğini bilmelidir. Çünkü adil bir şekilde davranılmadığını hisseden çalışanlarda performans düşüklüğü, iş tatminsizliği ya da çalışan sessizliği görülebilir. Adil olmayan bir ödül verme sistemi, çalışanlar için iş doyumsuzluğuna ve verimin azalmasına sebep olacaktır (Polat, 2010, s. 10). Yöneticinin diğerleri üzerinde etkili olabilmesi bu kaynakları gereğince yönetebilmesine bağlıdır (Özkalp ve Kirel, 2011).

Yöneticinin kullandığı ödül; ücret artışı, terfi sağlama, daha çok veya daha az olarak sorumluluğunu değiştirme, övgüleme vb. olabilir (Koçel, 1999, s. 411; Akt: Koşar, 2008). Okul müdürleri ödüllendirmelerde örgüt içerisinde yer alan iş görenlerin çoğunluğu tarafından kabul gören ölçütleri esas alırlarsa ödül güçlerini verimli kullanabilirler. Ödüllerin belirlenmesinde sadece mevzuattan yola çıkarlarsa ödül gücü yerine yasal güçlerini kullanmalarından söz edilebilir (Tosi ve Mero, 2003, s. 227). Okul müdürleri yasal yetkisini etkili kullanmak istediğinde ödül gücünden yararlanabilir (Özgan ve Kalman, 2013, s. 127).

Ödül gücü ve yasal güç birbiriyle ilişkilidir. Özellikle resmi okullarda okul yöneticileri, öğretmenlerini mevzuatlar çerçevesinde ödüllendirmek istediğinde yasal mevzuatın dışına çıkamamaktadır. Okul yöneticisinin çalışanlarını mevzuatta olmayan yöntemlerle formal olmayan şekilde kutlaması, takdirini belirtmesi, grup içinde onurlandırması, kendisine sunulan etkili ve yararlı fikirleri desteklemesi, yapılan faaliyetlere istekli olarak katkıda bulunan iş görenlere iltimaslı davranış sergilemesi ödül gücü olarak belirtilebilir (Altınkurt ve Yılmaz, 2013, s. 3).

Ödül gücü, çalışanların performansını az bir süre doğrudan etkileyebilmektedir (Uzun, 2008, s. 20). Okul yöneticileri, ödül gücünü sürekli olarak kullanmamalıdır. Aksi halde, ödül sürekli aynı kişilere verildiğinden örgüt içi çatışmalara sebep olabilecektir.

Yöneticilerin gücü etkili kullanımında iki faktör etkilidir (Özaslan, 2006, s. 19):

1. Yönetici, astlar için anlam ifade eden yüksek ücret, takdir ve üst kademeye terfi gibi ödülleri verebilmelidir.

2. Astlar, yönetici tarafından verilen ödülü alabilmek için, yöneticinin isteklerini yerine getirmesi gerektiğine inanmalıdırlar.

Zorlayıcı güç

Ödül gücünün tersi olarak kabul edilen güçtür ve çalışanların yöneticiden çekinmesine dayanır (Altinkurt ve Yılmaz, 2013, s. 3). Zorlayıcı güç, yöneticinin verdiği talimatlara iş görenlerin itaat etmemesi nedeniyle onları kontrol altına alma ve cezalandırma gücünü ifade etmektedir (Eraslan, 2004). Zorlayıcı güç, diğer adıyla cezalandırma gücü, örgütte kabul edilmeyen bir davranışın ceza tehdidi ile engellenmeye çalışılmasıdır (Bolelli, 2017, s. 81). Bir örgütte yönetici zorlayıcı güç ile ceza kontrolünü elinde tutmakta ve örgütteki bireyler cezalardan çekindiği için yöneticiye itaat etmektedir (Bateman ve Snell, 2016, s. 235). Örgüt içerisinde bunlar, işten çıkarma tehdidi, alçaltma, ücret veya aylık artırımını yapmama vb. şekillerde kendini gösterebilir (Can, Aşan ve Aydın, 2006, s. 272). Zorlayıcı güç, günümüzde çoğu örgütte kınama, aylıktan kesme, işten çıkarma, mobbing uygulama vb. yaptırımlarla sınırlıdır (Griffin, 1999, s. 517). Yöneticiler yasal gücünü çok fazla kullandıklarında kullandığı güç zorlayıcı güce dönüşebilmektedir.

Bireyin, yönetici tarafından yapılan ceza tehdidini inandırıcı bulması itaat olasılığını artırmaktadır. Ancak uygulamaya geçirilmeyen ceza tehditleri, örgütteki bireyler tarafından bir süre sonra inandırıcı bulunmamakta ve bu tür güç kullanımı başarılı olamamaktadır (Yukl, 2018, s. 199). Örgütlerde zorlayıcı güç kullanımının sınırlı olmasının sebebi, örgüt içinde güven duygusunu olumsuz etkilemesi ve güce maruz kalan ve işten ayrılmak isteyen çalışanların yerini doldurmanın zorluğudur. (Buchanan ve Huczynsky, 1997, s. 687; Akt: Şener Pars, 2017).

Yöneticilerin zorlayıcı gücü kullanmaları, onları otoriter olmaya iterken, iş görenlerde de iş doyumсуuzluğuna, sinizme, örgütsel çatışmalara ve etkisizliğe yol açabilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2013, s. 3). Zorlayıcı gücün kullanımı karşısında diğer örgüt üyeleri bilgi ve birikim saklama, işi yavaşlatma, fırsat kollama vb. davranışlarda bulunabilirler. Bu durum da örgüt içi çatışmaya neden olabilir.

Uzmanlık gücü

Örgütteki bireylerin bilgi, yetenek, deneyim ve becerilerini kullanarak diğer örgüt üyelerini etkileyebilme gücüdür. Raven'e (2008, s. 3) göre uzmanlık gücü,

öğretmenlerin müdürlerinin deneyimlerinin fazla olduğuna, bundan dolayı da talimatlarının yanlış olmasının mümkün olmadığına inanmasından kaynaklanır. İş görenler yöneticinin var olan bilgi ve becerilerinin geçerli, doğru ve kendilerine fayda sağlayacağına inanarak etkilenmekte, yönetici olmadan bu bilgi ve becerileri edinemeyecekleri algısını ortaya koymaktadırlar (Hoy ve Miskel, 2010).

İş görenler, yöneticisinin bilgi, uzmanlık ve deneyimini ne ölçüde önemsiyorsa ve ona güvenini ortaya koyuyorsa, o kişiden etkilenmeleri daha kolay olabilmektedir (Şimşek, 1999). Bir konuda uzman olduğunuzu göstermek, diğer çalışanların size bağımlılık hissetmesini sağlar. Toplumdaki bireyler uzmanlık becerisi olanlara daha fazla saygı gösterir (Özkalp ve Kirel, 2011).

Uzmanlık gücünün etkili olabilmesi üç koşulun gerçekleşmesine bağlıdır. *Birincisi*, etkilenen kişinin bilgi ve becerinin doğruluğunu kabullenmesi; *ikincisi*, bilgi ve becerinin etkilenenin faydasına olan bir durum içermesi; *üçüncüsü* ise okul yöneticisinin uzmanlığının kabul görmesidir (Pamuk, 2018).

Okul yöneticileri uzmanlık güçlerini etkili olarak kullanmak için şu hususlara dikkat etmelidirler (Yukl, 2009, s. 209; Akt: Pamuk, 2018):

- Verilen emirin nedenlerini ve gerekliliğini açıklamalı
- Verilen talimatın başarıya ulaşacağına ilişkin örnek ortaya koymalı
- Çelişkili açıklamalardan kaçınmalı
- Güven duygusunu sarsacak sözlerden kaçınmalı
- Çalışanların faaliyet ile ilgili çekincelerini ve varsa önerilerini dikkate almalı
- Kriz ve çatışma durumlarında kararlı ve tutarlı olmalı.

Okul yöneticisinin uzman olduğuna inanması, öğretmenler onun bu düşüncesiyle aynı görüşte değilse onun uzmanlık gücünden yararlanmasından söz etmek mümkün değildir (Nelson and Quick, 1997, s. 317). Uzmanlık gücünü kazanmak için belirli bir süreç gereklidir. Yöneticiler göreve başlamasından birkaç yıl geçtikten sonra birikim elde ederler ve bunu yönetme süreçlerinde kullanırlar. Uzmanlık gücünü yöneticilerin yeterli donanıma sahip olmadan kullanması durumunda hata yapabilme ve karşısındaki astlarının güven duygusunu olumsuz etkileyebilmeleri söz konusu olabilir.

Karizmatik güç

TDK'ya göre (2019) karizma, etkileycilik anlamına gelmektedir. Karizmatik güç, yöneticide bulunan özelliklerin iş görenlerde saygı duyma duygusu oluşmasını sağlaması, onlara ilham vermesi, onların heva ve isteklerine cevap vermesi ve nihayetinde çalışanlar tarafından örnek alınmasını ifade eder (Peker ve Aytürk, 2000). Karizmatik güce sahip olan yönetici; herkes tarafından beğenilen, takdirle bahsedilen, saygı duyulan ve gıpta edilendir (Altinkurt ve Yılmaz, 2013).

Örgütlerde karizmatik gücü kullanan yöneticiler, astları tarafından saygı duyulan, hayran olunan ve örnek alınan kişilerdir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 209). Örgüt içerisinde yöneticinin astlar için hayranlık uyandıran kişi olması astları yöneticiye benzemeye iter, bu durum onları yöneticiler tarafından daha kolaylıkla etkilenebilir duruma getirir (Can, Aşan ve Aydın, 2006, s. 272).

Örgüt içinde karizma gücünü kullanan liderler diğer örgüt üyeleri tarafından rol model alınmaya çalışılır. Diğer bireyler tarafından kabul ve değer görürler. Karizmatik güç sadece yöneticiler tarafından kullanılan bir güç değildir, diğer bireyler de bu gücü kullanabilirler. Karizmatik güç yöneticinin farklı kişiliği ve iletişim becerisinden ileri gelmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2013).

Yöneticilerin; giyimleri, sözleri, esprileri, fiziki görünüşleri, olaylar karşısında soğukkanlı durabilmeleri, kibar, görgülü, sabırlı, hoşgörülü davranışları, çalışma yöntemleri, sosyal ve özel yaşamları, aile ilişkileri, geleceğe ilişkin beklentileri, coşkuları ve alışkanlıkları, çevresindekileri dolayısıyla astlarını etkilemenin unsuru olarak gözlenmektedir (Eraslan, 2004).

İnsanlık tarihi boyunca örgüt liderleri karizmatik gücünü kullanarak insanları peşlerinden sürüklemişler, değişim ve dönüşümlere önderlik etmişlerdir. Günümüzde ise ülkeler ya da şirketler etki alanlarını artırmak için karizma sahibi kişilere yetki vermektedirler. Bundan dolayı sosyal örgütlerde karizmanın önemli bir yeri olduğu örgütsel amaçların gerçekleşmesi için önemli bir etkileme gücü olduğu kaçınılmazdır (Baydemir, 2016).

Okul yönetimi ve güç

Yöneticilerin kullandığı güç, örgütün, örgütteki faaliyetlerin ve çalışanların özellikleri ile yakından ilgilidir. Örgütün etkili olmasından asıl sorumlu olarak kabul edilen okul müdürlerinin örgütün hedeflerini gerçekleştirmesini sağlamasına,

örgüt içerisindeki iş görevleri tesir altına alabilmesine ve örgütün hedefleri çerçevesinde oryantasyona tabi tutabilmesine bağlıdır. Müdürlerin iş görevleri etkileyebilmesi ve onları belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için hedefe kanalize edebilmesi ise gücü etkili kullanmasına bağlıdır. Ancak müdürlerin sahip olduğu gücü kullanmaları sırasında dikkat etmeleri gerekli bazı hususlar vardır: Okulların nitelikleri ve iş görevlerinin özellikleri yönünden farklı sosyal örgütlere göre farklılık göstermektedir. Okuldaki eğitim-öğretim hizmetleri bireysel etkinliklerle sürdürülebilecek sabit faaliyetler değildir. Bu faaliyetlerin çoğunluğu yaratıcı düşünme ve farkı durumlara hazırlıklı olmayı gerektirdiği gibi aynı zamanda da birlikte çalışma zorunluluğunu gerektiren faaliyetlerdir (Altınkurt ve Yılmaz, 2013).

İyi bir yöneticinin yönetimle ilgili kuramsal bilgi, insan ilişkilerini olumlu yönde kullanma becerisi, örgütün hedeflerine nasıl ulaşacağına dair fikir ve çalışanlarının bireysel özelliklerinin farkına varması gerekir. Okul müdürlerinin yöneticilik görevlerini yerine getirirken, toplumun istek ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak yönetim yapısını düzenlemeleri, eğitim öğretim ortamını öğrenci merkezli hale getirmeleri, okul içinde karar alırken sürece tüm öğretmenleri katmaları ve çalışmalarını yasal mevzuata uygun hale getirmeleri ve etik ilkeleri rehber edinmeleri gerekir (Gümüşeli, 2001, s. 546).

Okullarda yöneticiler, öğretmenlere ve diğer personele karşı güç kaynaklarını kullanırlar. Günümüzde öğretmenlerin sivil toplum kuruluşlarına üyeliğinin artması neticesinde özlük haklarında iyileştirmelerin yapılması, yöneticilerin kullanabileceği yasal gücü sınırlamakta ve öğretmenlerin elini güçlendirmektedir. Örneğin bir öğretmenin sendikal eylem çerçevesinde yaptığı bir faaliyet, yönetmeliklere aykırı olsa dahi disiplin işlemine tabi olmamaktadır.

Okul yönetimi yasal gücü veya zorlayıcı gücü ön plana çıkardığında okul çalışanlarına baskıcı bir ortam sunmuş olacaktır. Bu durum okullarda çatışmalara, iş doyumsuzluğuna, güvensizliğe, kaygı ve endişeye sebep olacaktır. Okul müdürü bilgi ve tecrübesiyle öğretmenlerine yol göstericilik ederse, öğretmen-müdür iletişimde uzmanlık gücü ön plana çıkacaktır. Bu da öğretmenin okulda güven algısını yükselterek, okul örgütünün en önemli hedeflerinden biri olan öğrenci performansını yükseltmesinde katkı sağlayacaktır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 213)

Mesleki iyilik algısı

Mesleki iyilik algısı, bir mesleğin etkili bir şekilde yapılabilmesi için lazım olan niteliklere bireyin sahip olduğuna ilişkin duygusal algısıdır (Yıldırım, Arastaman ve Daşcı, 2015). Mesleki iyiliğin tükenmişlik, endişe duyma, mutsuzluk, doyumsuzluk gibi olumsuz duygulara karşın mesleki heyecan, özyeterlik, iş memnuniyeti, değer verilme, takdir edilme gibi olumlu duyguları ifade ettiği söylenebilir (Aelterman, Engels, Van Petegem ve Verhaeghe, 2007; Butt ve Retallick, 2002; Yıldırım, 2014a). Mesleki iyilik algısı geçmişten gelen ve hâlihazırda var olan deneyim ve birikimlere göre olması nedeniyle öğretmenlerin gelecekte gösterecekleri meslekleri ile ilgili performansını ortaya koymasına yönelik bir gösterge işlevi olarak değerlendirilebilir. Böyle bir işlevi nedeniyle yönetim alanındaki yöneticilerin ve üst yöneticilerin ilgilenmelerini sağladığı çalışmalarda ortaya konulmuştur (OECD, 2009). Önemi ortaya konulmuş olmasına rağmen öğretmenlerin mesleki iyilik algısı üzerine yapılmış çok az çalışma mevcuttur. Mesleki iyilik algısı alanında öğretmenlere yönelik ilk tez çalışması Yaşar (2016) tarafından yapılmıştır.

Horn, Taris, Schaufeli, ve Schreurs (2004), işyerlerinde oluşan iyilik algısının alt boyutu olarak mesleki iyilik kavramını inceledikleri çalışmalarında alt boyut olarak *özerklik, isteklilik ve mesleki yetkinliği* ortaya koymuşlardır. Butt ve Retallick (2002) eğitimcilerin mesleki iyilik algısı üzerine yaptıkları çalışmada mesleki iyilik algısının alt boyutlarının *özerklik, özyeterlik, güven ve saygıdan* oluştuğunu ifade etmişlerdir. Aelterman ve diğerleri (2007), mesleki iyiliğin alt boyutları olarak *iş doyumu, özyeterlik, özerklik ve tanınma-takdir görmeyi* ortaya koymuşlardır. Yıldırım (2014a) tarafından yapılan çalışmada mesleki iyiliği okul ortamı, denetim ve geribildirim, mesleki işbirliği ve paylaşma ile sınıf ortamı gibi örgütlerde yer alan özelliklerin belirlediğini ortaya konulmuştur.

Yıldırım ve diğerleri'nin (2015) yaptığı çalışmayla mesleki iyiliğin algısal alt boyutları *özyeterlik, isteklilik, tanınma, takdir ve mesleki işbirliği-paylaşım* olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeleri için gösterdikleri çabalarının yönetim organları tarafından fark edilmesini ve takdir edilmesini bekler (Yıldırım, 2014a)

Özyeterlik

Öğretmen özyeterliği, öğrencilerinden beklediği hedeflere onların ulaşmasını sağlama, etkili ve verimli eğitsel ve öğretimsel faaliyetlerde bulunma ve öğrencilerinin performanslarını geliştirmek için yeteneklerine güvenme inancıdır. (Guskey ve Passaro,1994; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Özyeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin mesleki verimliliğinin daha fazla olmasından ve mesleki tükenmişlik, kaygı ve endişeden uzak olmalarından söz edilebilir. Özyeterlik algısı olan öğretmenlerde şu özellikler bulunur (Özenoğlu Kiremit, 2006; Yıldırım ve diğ., 2015):

1. Diğer öğretmenlere göre daha fazla gayret ve çaba içerisindedirler
2. Karar almada ve uygulamada net ve hızlıdır
3. Öğrenciyi yapıcı eleştirirler
4. Yeniliğe açıktır. Farklı yöntemler kullanmaktan korkmazlar
5. Eğitim programlarını uygulamada kendine güvenirler.

İsteklilik

İsteklilik, çalışanların örgütün hedeflerinin gerçekleşmesi için çaba sarfetme isteğinde olması veya geleceğe yönelik hedef belirlemesidir (Bricheno, Brown, Lubansky, 2009). Horn ve diğerlerine (2004) göre isteklilik, iş görenlerin örgüt çevresine ilgi duymaları ve başarı için hedeflere ulaşmaya motivasyonunu sağlamalarıdır. İsteklilik içsel bir duygu ile ya da dıştan gelen uyaran ile harekete geçebilir. Ödüllendirme istekliliği tetikleyen unsurlardan birisidir. İş görenler vaat edilen ödüle ulaşmak için örgüt içinde ortaya konulan bazı hedefleri gerçekleştirmek için fazlaca istekli olabilmektedirler (Warr, Cook ve Wall, 1979).

Tanınma

Tanınma, çalışanın çalışma ve başarılarından dolayı başkaları tarafından övgüyle ifade edilmesi, ödüllendirilmesi, saygı duyulmasıdır (Yıldırım ve diğ., 2015). Yapılan araştırmalarda ortaya konulan sonuçlara göre, çalışanlarca önem verilen hususlardan biri de takdir edilme duygusudur. Takdir edilme isteği iş görenleri başarıya götürmek için motive eden yöntemlerden birisidir (Eren, 2003; Maslow, 1968, Akt. Dönmez, 2013). Örgüt içerisinde yaptığı faaliyetlerden dolayı takdir edilen iş görenin mesleki iyilik algısı pozitif yönde artacaktır. Takdir görme isteği iş doyumunu sonucunu sağlayabilmektedir. Takdir edilme astın üstten beklediği

davranış olarak algılanmamalı, karşılıklı etkileşim beklentisi içerisinde olunan bir davranış olarak değerlendirilmelidir. Çalışmalarından dolayı örgütteki diğer kişiler tarafından takdir edilen kişi, örgüt içerisinde tanınma duygusuna ulaşır ve verimliliği artar.

Takdir edilme iş görenler için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Gerçekleştirilen bir faaliyetin beğeni ve takdir görmesi çalışanlarda yüksek oranda tatmin duygusuna neden olmaktadır (İncir, 1990).

Mesleki işbirliği - paylaşım

Mesleki işbirliği, bilgi ve birikimlerin, faaliyetlerin ve sorunların paylaşılması yoluyla ortak bir amaca varmak için iş görenlerin birlikte çalışmalarıdır (Yaşar, 2016). Mesleki işbirliği, öğretmenlerin ortak sorumluluk almalarını ve onların bilgilerini, deneyimlerini ve değerlendirmelerini birbirleriyle paylaşabilmelerini sağlar. Bu yolla öğretmenler yeniliğe ve değişime karşı kapalı olmaktan kurtulurlar.

Okullarda paylaşımlı bir ortam oluşması etkili grup çalışmasını sağlar. Bu grup çalışmalarının en önemli göstergesi zümre çalışmalarıdır. Zümre çalışmalarında öğretmenler, hem bilgilerini hem de deneyimlerini paylaşarak öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmek için ortak hareket ederler. Zümre çalışmalarında öğretmenler, sınıf içi faaliyetleri, etkinlik planlarını yıl içinde nasıl uygulayacakları, kullanılacak kaynaklar, etkinlikler sonrasında veya içinde öğrencilere hangi soruların sorulacağı, kullanılacak kaynak ve materyallere karar verme gibi konularda birlikte hareket ederlerse eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiği artacaktır.

Güç ve mesleki iyilik algısı

Yöneticilerin başarılı olabilmeleri için, örgütsel güce sahip olması ve bu gücü yerinde kullanabilmesi gerekir. Yönetici, örgütsel amaçlar gerçekleştirmek için elindeki kaynakları en etkili şekilde kullanmalı, bunu sağlamak amacıyla da çeşitli güç türlerine gereksinim duymaktadır (Aslanargun, 2009). Yöneticilerin elinde bulundurduğu gücü kullanması diğer bireylere karşı etkili olacağı anlamına gelmez. Yöneticiler gücü etkili kullanmadıkları takdirde sinizm, iş doyumсуuzluğu, mesleki kaygı, çatışma, örgütsel sessizlik vb. birçok olumsuz davranışın çalışanlarda gelişmesine sebep olabilir. Bu nedenle yöneticilerin elinde bulundurduğu güç

kaynaklarını doğru ve etkili kullanması son derece önemlidir. Yöneticinin bu durumu etkili bir şekilde yönetememesi, zorlayıcı gücünü gereğinden fazla ve bir baskı aracı olarak kullanması ve ortaya konan düşüncelere taraflı yaklaşması öğretmenlerin sinik davranışlar göstermelerine ve örgütte sessiz kalmalarına yol açabilir (Karaman, 2015). Yöneticilerin özellikle karizma ve uzmanlık gücünü kullanarak örgüt içerisindeki bireylere etki etmeye çalışması, mesleki iyilik, iş doyumunu, güven, örgütsel bağlılık vb. olumlu algı ve davranışlarının gelişmesini sağlayabilir.

Bazı yöneticiler, yönetimin insancıl ve iletişim boyutu yerine teknik ve yasal konuları önemsemekte (Bursalıoğlu, 1981, s. 81); çoğunlukla işlerin nasıl yapılacağına gösterilmesi, denetleme gibi göreve dönük davranışlar sergilemekte (Balcı, 1997, s. 95); farklı görüşlere değer verme, eleştirilere açık olma, empati kurma, destekleme, sorumluluk almaya istekli olma gibi hoşgörü ve sorumluluk boyutunda yer alan etik ilkeler konusunda yeterli bulunmamakta (Pehlivan, 1997, s. 67); bilgi ve donanım bakımından yetersiz olması nedeniyle öğretmenleri etkilemede ve güdülemede yetersiz kalmakta (Ayvaci ve Küçük, 2005, s. 155); ekip çalışması yapılması konusunda öğretmenlere liderlik yapamamakta (Töremen ve Kolay, 2003, s. 344); yönetim becerilerini ortaya koyarak öğretmenleri etkileyememekte (Akçay, 2003, s. 83); gücünü mevzuattan alarak “mevzuat bekçiliği” yapmakta, uzmanlık gücünü kullanarak öğretmenlere rehberlik yapmamakta, ortaya çıkan bir sorunu problem çözme aşamalarını dikkate alarak çözmekte, öğretmenlere danışarak işlerini yürütmekte, tarafsızlık ilkesine uymamakta, süreç yönetimini yapamamakta, daha çok formalitelere değer vermekte, “*biz bilinci*” yerine “*ben bilinci*” ni kullanmaktadır (Okutan, 2003, s. 95; Aslanargun, 2009, s. 63).

OECD (2009) raporuna göre mesleki iyiliğin algısal düzeyleri geçmişten gelen ve hâlihazırda öğretmenlerde bulunan deneyim ve birikimlere göre olması nedeniyle öğretmenlerin gelecekteki mesleki performanslarına yönelik bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bundan dolayı yönetim alanındaki okul idarecilerinin ve politika belirleyicilerin ilgilenmelerine yol açtığı çalışmalarda ortaya konulmuştur. Örgüt içerisindeki bireylerin mesleki iyilik algısı düzeyleri arttıkça örgütün hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik davranışları da pozitif yönde artacaktır. Bu

durum da gücü elinde bulunduran yöneticilerin makamdan kaynaklanan (tedbir almaya yönelik) güç yerine kişisel güçleri tercih etmelerine sebep olacaktır.

Yıldırım ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada mesleki iyiliğin alt boyutu olan mesleki paylaşımın, eğitimcilerin mesleki yönden olumlu duygulara sahip olmalarında etkililiği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinden öğretmenlerin birbirleriyle paylaşımını sağlayıcı faaliyetlere daha fazla önem vermeleri beklenmektedir. Yapılan işbirliği faaliyetleri eğitim örgütünün dinamik bir yapıya dönüşmesine katkı sağlayacaktır.

Güç ve mesleki iyilik algısı konusyla ilgili araştırmalar

Okul müdürlerinin güç kaynakları ile ilgili araştırmalar

French ve Raven (1959), "The Bases of Social Power" adlı çalışmasında beş güç tarzı üzerinde durmuştur. Bu güç türleri, *yasal güç, zorlayıcı güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç* olarak belirlenmiştir.

Rahim'in (1989), yöneticinin memnuniyeti ve istekleri ile davranışsal uyumu etkileyen liderin güç türlerinin etkililiğine yönelik araştırmasına göre, uzmanlık ve karizmatik güç türlerinin uyum ve tatmin olma ile pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Yasal gücün ise uyum ile pozitif yönde; tatmin olma ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır.

Üstüner'in (1999), okul müdür ve müdür yardımcılarının tercih ettiği güç türleri ve öğretmenlerin morali arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, yöneticilerin kullandıkları güç türleri; öğretmen görüşlerine bakıldığında yasal gücün, yöneticilerin görüşlerine bakıldığında ise karizmatik gücün ön plana çıktığı, ancak her iki grubun da yöneticilerin en az ceza gücünü kullandıklarını belirttikleri tespit edilmiştir.

Karaman (1999), yöneticilerin güç türü tercihlerini belirlemek için yaptığı araştırmada, yöneticilerin en fazla ödül gücünü tercih ettiklerini, fakat çalışanların ise yöneticilerinin ödül gücünü en az kullandığını ifade ettiklerini saptamıştır.

Koşar (2008), ilkokul ve ortaokul yöneticilerine yönelik yaptığı çalışmada okulu yönetirken tercih ettikleri güç tercihlerinin, okulda bulunan kültüre etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, kişilik gücüyle ödül gücünün birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

Aslanargun (2009) çalışmasında, karşılıklı güç türü boyutu ile yaş, branş, okul türü ve hizmet yılı boyutlarında farklılaşmakta iken cinsiyet, eğitim durumu ve çalıştıkları okuldaki hizmet yılı değişkenleri açısından fark görülmediği saptanmıştır.

Polat (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin yöneticilerinin kullandığı güç türleri bakımından, ödül gücü, uzmanlık gücünü, bilgi gücünü, bağımlılık gücünü ve karizmatik gücü kullanmalarında artma olduğunda, öğretmenlerde de motivasyon artışını sağladığı belirlenmiştir.

Karaman (2015) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı öğretmenler müdürlerinin en fazla uzmanlık gücünü kullandığını, sonra da yasal gücü, karizmatik gücü, ödül gücünü ve zorlayıcı gücü tercih ettiğini belirtmiştir.

Pamuk (2018) yaptığı araştırmada, yöneticilerin en fazla yasal gücü, daha az düzeyde ise zorlayıcı gücünü kullanmayı tercih ettiğini belirlemiştir.

Mesleki iyilik algısı ile ilgili araştırmalar

Öğretmenlerin mesleki iyiliğin algısal düzeyine yönelik literatürdeki araştırma ve incelemeler bir hayli sınırlıdır. İyilik kavramıyla ilgili öncül çalışma Butt ve Retallick (2002) tarafından yapılan araştırmadır. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleklerindeki deneyimleri belirlenerek içerik analizi yapılmıştır. Eğitimcilerin mesleklerine yönelik iyilik algılarına yön veren esas unsurların güven, saygı, özerklik ve özyeterlik olarak tespit edildiği ortaya konulmuştur.

Horn ve diğerleri (2004) tarafından, okullarda çalışanlar üzerine yapılan nicel araştırma ile mesleki iyilik, işyeri iyiliğinin alt boyutlarından biri olarak incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre mesleki iyilik algısının alt boyutlarının *özerklik*, *isteklilik* ve *mesleki yetkinlik* olduğu ortaya konulmuştur.

Aelterman ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlere göre mesleki iyilik algısının alt boyutlarının *iş doyumunun*, *özyeterliliğin*, *özerkliğin* ve *tanınma-takdirin*, *güven ve saygı görmenin* oluşturduğu saptanmıştır. En fazla benimsenen alt boyutun *özyeterlik* olduğu tespit edilmiştir.

Yıldırım (2014b) tarafından Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) verilerinden yararlanılarak yapılan inceleme ile eğitimcilerin mesleki iyilik

algısını belirleyen faktörlerin, okul ortamı, denetim ve geri bildirim, mesleki işbirliği ve paylaşma ile sınıf ortamı gibi örgüte ait özelliklerin belirleyiciliği ortaya konulmuştur.

Yıldırım ve diğerleri (2015) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında, onların mesleki yönden iyi düzeyde algılarının olduğunu belirlemişlerdir. Alt boyutları belirlenmeye çalışıldığında ise *özyeterlik, isteklilik, mesleki işbirliği-paylaşım ve saygı görme-takdir* tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada yüksek düzeyde *özyeterliliğin*; düşük düzeyde *takdir edilme* algısının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere yönelik yapılan çalışmada nüfus bilimsel özelliklere göre mesleki olarak iyi algılama düzeyleri üzerinde etkisine rastlanmadığı belirtilmiştir.

Yaşar (2016) tarafından yapılan liselerde görevli öğretmenlerin mesleki iyilik algısı ile ilgili yapmış olduğu çalışmada en yüksek puana *özyeterlik* boyutunun sahip olduğu, en az algısal puana ise *saygı ve takdir* boyutunun sahip olduğu belirlenmiştir.

Problem Durumu

Örgütlerin belirli bir amacı vardır. Bu amacı gerçekleştirmek için örgüt içerisinde bulunan bireyleri yönlendiren yöneticiler bulunmaktadır. Yöneticilerin temel görevi kendisine verilen yetkiler çerçevesinde örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için iş görenlerin hedefe odaklanmasını sağlamaktır. Yöneticiler, örgütte belirlenmiş olan hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla, örgütün işleyişini kullanarak etkili olabilen lider kişilerdir (Aydın, 2010, s. 320). İyi bir yönetici örgütün var olan işlevini yerine getirmesinde, iş görenlerin, örgüte ve görevlerine bağlı olmalarını, örgüt içinde aidiyet hissetmelerini, gizil güçlerini harekete geçirmelerini, enerjisini örgüt için harcamalarını, ortak hedefe yönelmelerini sağlamalıdır. Personelin birlikte hareket etmesi, yöneticisi ile uyumlu çalışması örgüt içi çatışmaları azaltacaktır. Personelini yönlendirme ve yetiştirmede yöneticiler sahip oldukları gücü doğru ve etkili kullanırlarsa örgüt üyelerini örgüt amaçları doğrultusunda etkiler ve onları amaçlara ulaşmaları konusunda yönlendirebilir.

Örgütteki negatif duygular örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirmelerinde engel teşkil eder. Örgüt içerisinde tükenmişlik, endişe, memnuniyetsizlik, iş doyumsuzluğu, çatışma, kaygı vb. gibi olumsuz tutumlar yerine heyecan duyma,

özyeterlik, tanınma, takdir, iş doyumu, gibi olumlu tutumlar olduğunda örgüt üyelerinin amaçları gerçekleştirmedeki başarısı artacaktır. Örgüt kültürü ve örgüt ikliminin oluşmasında en önemli görev öncelikle yöneticilere düşmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Eğitim kurumlarında okul müdürlüğü ek görevlendirme olarak yapılmaktadır. Okul müdürleri görevlendirilirken herhangi bir eğitime tabi tutulmamaktadır. Bu nedenle okul müdürleri sahip olduğu güç kaynakları ve bu kaynakları nasıl kullanmaları gerektiği konusunda kendilerini geliştirmezlerse yanlış uygulamalar yoluyla okulun amaçlarına ulaşmasında engellerden biri olurlar.

Yöneticilerin temel görevlerinden biri, iş görenleri ortak hedef ve ortak değerlerin çevresinde toplayarak performans değerlerini yükseltebilmek ve yeterli düzeye ulaşmalarını sağlamaktır (Özden, 2010). Örgüt yöneticileri karar verme yetkisi olan, örgütteki işleyişi yönlendiren, planlayan, faaliyetleri ve çalışanları koordine eden kişilerdir (Altınkurt ve Yılmaz, 2010).

Gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte örgütlerin hedefleri de değişmektedir. Yöneticilerin değişime ayak uydurabilmesi ve bu değişim ile birlikte beklentileri karşılayabilmesi, ihtiyaçları tespit edebilmesi, bakış açılarını ve eğitim düzeylerini daha üst seviyelere çıkan örgüt üyelerini harekete geçirebilmesi onun daha güçlü ve daha farklı yeteneklere sahip olmasına bağlıdır (Aslanargun, 2009). 2023 Eğitim Vizyonu [MEB] (2018) hedeflerinin felsefesinde “21. yüzyıl becerileri” diye adlandırılan ve olmazsa olmaz küresel bir norm olarak görülen eğitim yaklaşımı; yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce gibi “yumuşak becerilerin kazanılması” adı altında, insanın maddi dünyada başarabildikleri ışığında, gelişimi ve olgunlaşması anlayışını dayattığı belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilere yönelik on altı hedef belirlenmiştir.

Bir örgütün etkili olabilmesi, çalışanların örgütün amaçlarını içselleştirmesi ve kendi değer sistemi içerisinde anlamlı hale getirilmesi yoluyla sağlanabilir. Örgüt üyelerinin bu psikolojide hareket edebilmeleri ve kendi amaçları ile örgütün amaçlarını paralel kabul etmeleri, yöneticinin çalışanlar üzerinde kullandığı güç kaynağı ile yakından ilgilidir (Katz ve Kahn, 1968; Akt: Aslanargun, 2009). Öğretmenler çalışmalarını nedeniyle takdir gördüklerinde, fikirlerine değer

verildiğinde, karar almada katılım sağladıklarında motivasyonlarının arttığını hissetmektedirler (Lunenburg ve Ornstein, 2010).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Kütahya ili merkez ilçesi ile Simav ve Tavşanlı ilçelerindeki resmî anaokulunda, ilkokulda, ortaokulda ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algılarıyla arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Alt problemler

Yukarıda belirtilen amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynaklarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
- Okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki iyilik algıları arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri için örgüt çalışanlarının iş yapabilme nitelikleri önem arz etmektedir. Yöneticilerin, örgüt çalışanlarının niteliklerini doğru bir şekilde tanıyabilmesi ve bireysel farklılıklarını ayırt edebilmesi gerekir. Çalışanların mesleki iyiliğinin örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde etkili olacağı söylenebilir. Okulların en önemli amaçlarından birinin insan eğitimi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin iş yapabilme nitelikleri önemli bir unsurdur. Yöneticilerin kullandığı güç türlerine göre öğretmenlerin iş yapabilme niteliklerinin etkileneceği değerlendirilmektedir. Bu durumun ise hem öğretmenlere, hem yöneticilere, hem de okulun amaçlarını gerçekleştirmesine zarar vereceği söylenebilir. Bundan dolayı öğretmenlerin

mevcut mesleki iyilik algılarını artırmak gerekir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarını artırmanın yollarından biri ise yönetenlerin sahip olduğu güce ilişkin kaynakları yerinde ve etkin olarak kullanabilmesidir.

Araştırmanın yapıldığı Kütahya ilinde okul yöneticilerinin değişikliği son yıllarda artış göstermektedir. Öğretmenlerin ekders ücretlerinde yapılan iyileştirmeler ve yönetici görevlendirmelerinde süre şartı getirilmesi v.b. gibi nedenlerle ek görev olarak yöneticilik yapan öğretmenlerin asli görevi olan öğretmenliğe dönüşleri hızlanmaktadır. Araştırmada seçilen üç ilçede evreni temsil eden tüm okul türleri ve tüm branşlardan öğretmenlerin olması örneklem belirlenmesi açısından uygun olduğu değerlendirilmektedir. Son yıllarda Kütahya ilinde eğitim veri istatistikleri aynı ölçekli illere göre iyi seviyede olduğu belirlenmiştir. Okullar bazında değerlendirildiğinde bazı yöneticilerin yer değiştirmeleri veya okuldaki öğretmen sirkülasyonu nedeniyle okullardaki örgüt ikliminde ciddi değişimler gözlemlenmektedir. Bu araştırma ile Kütahya ilinde okul yöneticilerinin farklı güç kaynaklarını tercih etmelerinin öğretmenlerdeki algısı ile öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının yöneticilerin yönetme becerilerindeki etkileşimi konusunda yordama imkânı sağlayacaktır. Yöneticilerin tercih ettiği güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütün amaçlarına ulaşması için sağlayacağı katkı önemlidir. Bundan dolayı öğretmenlerin hedefe odaklanmasını sağlayacak güç tercihlerinin seçilmesi önemlidir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin yönetmede tercih ettikleri güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algılarıyla arasındaki ilişkinin belirlenmesi sonucu elde edilen bulguların uygulayıcı ve araştırmacılara yol göstereceği umulmaktadır. Okul müdürleri, araştırma sonuçlarını inceleyerek güç kaynaklarına ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir ve güç tercihlerinin öğretmenlerinin mesleki iyilik algılarıyla ilişkisini değerlendirebilir.

Yapılan alanyazın taramasında mesleki iyilik algısı ile ilgili Yaşar (2016) tarafından yapılan bir araştırmaya ulaşılmış, fakat yöneticilerin tercih ettikleri güç kaynaklarının mesleki iyilik algısıyla arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmaya ulaşılamamıştır. Buradan hareketle yapılan çalışmanın orijinalliği noktasında alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca eğitim kurumlarında görev alan iş görenlerin araştırma sonuçlarından yola çıkarak karşılıklı etkileşimlerini pozitif

yönde artırarak eğitim örgütünün amaçlarına ulaşması için faaliyetlerini planlama ve uygulamalarında yol göstereceği söylenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

2018 ve 2019 yıllarında, Kütahya ili merkez ilçesi ile Simav ve Tavşanlı ilçelerindeki resmî anaokulunda, ilkokulda, ortaokulda ve liselerde görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Özel eğitim ve özel öğretim kurumları bu araştırmanın kapsamı dışındadır.



İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama aracına, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algılarıyla arasındaki ilişkiyi belirleme amacı doğrultusunda tekil ve ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Tekil tarama modelinde değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu şekilde, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama modelinde ise iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini betimlenmesi amaçlanır (Karasar, 2013, s. 81). Bu çerçevede çalışmada okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynaklarına ve öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algılarıyla arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018 ve 2019 yıllarında, Kütahya ili merkez ilçe ile Simav ve Tavşanlı ilçelerindeki resmî anaokulunda, ilkokulda, ortaokulda ve liselerde görev yapan 4327 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklemin evreni temsil edebilmesi için örneklem büyüklüğünün % 95 güven düzeyi için en az 353 olması gerektiği hesaplanmıştır (Erkuş, 2013, s. 128). Kullanılan ölçeklerin geri dönüşünde eksik doldurmalar ya da üstünkörü işaretlemeler olabileceği tahmin edilerek daha büyük sayıda öğretmen grubuna ulaşılmak istenmiştir. Bu çerçevede 900 öğretmenin görüşüne başvurulmasına karar verilmiştir. Uygulama sonrası geri dönen veri toplama araçlarından eksik ya da hatalı doldurulanlar ayıklanmış ve kullanılabilir

durumda olan 602 tanesi SPSS programına aktarılmıştır. Analiz çalışmaları öncesinde normal dağılım göstermeyen hatalı veriler de ayıklanarak 515 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini, Kütahya ili merkez ilçe ile Simav ve Tavşanlı ilçelerindeki resmî anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 515 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1’de örneklem grubunun özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

Örneklem Grubunun Özellikleri

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	246	48.8
	Erkek	269	52.2
	Toplam	515	100.0
Yaş	21-30	96	18.6
	31-35	113	21.9
	36-40	103	20.0
	41-45	88	17.1
	46 Yaş ve üzeri	115	22.3
	Toplam	515	100.0
Branş	Sınıf	171	33.2
	Branş	344	66.8
	Toplam	515	100.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	76	14.8
	6-10 yıl	128	24.9
	11-15 yıl	83	16.1
	16-20 yıl	96	18.6
	21-25 yıl	65	12.6
	26 yıl ve üzeri	67	13.0
	Toplam	515	100.0
Görev Yeri	Merkez	330	64.1
	Simav	60	11.7
	Tavşanlı	125	24.3
	Toplam	515	100.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katkıda bulunan katılımcıların % 48.8’i kadın, % 52.2’si erkektir. Katılımcıların % 18.6’sı 21-30 yaşlar aralığında, % 21.9’u 31-35 yaşlar aralığında, % 20.0’si 36-40 yaşlar aralığında, % 17.1’i 41-45 yaşlar aralığında, % 22.3’ü 46 yaş ve üzerindeki yaşlarda bulunmaktadır. Katılımcıların % 33.2’si sınıf öğretmeni, % 66.8’i branş öğretmenidir. Katılımcıların % 14.8’i 1-5 yıl arası, % 24.9’u 6-10 yıl arası, % 16.1’i 11-15 yıllar arasında kıdeme, % 18.6’sı 16-20 yıllar arasında kıdeme, % 12.6’sı 21-25 yıllar arasında kıdeme ve % 13.0’ü 26 yıl ve üzerindeki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 64.1’i merkez ilçede, % 11.7’si Simav ilçesinde ve % 24.3’ü Tavşanlı ilçesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının biri Altinkurt ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilmiş olan “Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği”dir (Ek-3). Ölçek; yasal güç (4 madde), ödül gücü (7 madde), zorlayıcı güç (10 madde), uzmanlık gücü (8 madde) ve karizma gücü (8 madde) şeklinde alt boyutlarının beş olduğu likert tipi ölçektir. Ölçeği oluşturan maddeler 37 adet olup, maddelere verilen cevaplar; “1-hiçbir zaman ve 5-her zaman” aralığında değişmektedir. Ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan sağlanamamaktadır. Alt boyuttan alınan puanın yüksek olması, okul müdürlerinin o boyutta yer alan gücü daha fazlaca tercih ettiğini ifade etmektedir. Ölçek yapısının geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında “maddelerin faktör yük değerleri 0.47 ile 0.84, madde-toplam korelasyonları ise 0.43 ile 0.85 arasında değişmektedir. Beş faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı % 67.94’dür. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri ise şöyledir: GFI= 0.97, AGFI= 0.96, RMSEA= 0.03, RMR= 0.09, SRMR= 0.08, CFI = 0.99, NFI= 0.98, NNFI= 0.99 ve PGFI= 0.85. Faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları 0.84–0.94, McDonald’ın ω ç tutarlılık katsayıları ise 0.83–0.94 değerleri arasında değiştiği tespit edilmiştir (Altinkurt ve Yılmaz, 2013). Bu araştırma için ölçeğin iç tutarlılık katsayıları olan Cronbach’s Alfa katsayısı tekrar hesaplanmış, yasal güç 0.73, ödül gücü 0.83, zorlayıcı güç 0.90, uzmanlık gücü 0.93 ve karizma gücü 0.95 bulunmuştur.

Araştırmada kullanılmış olan öteki veri toplama aracı “Mesleki İyilik Algısı Ölçeği”dir (Ek-2). Ölçek Yıldırım (2014b) tarafından geliştirilen ölçektir. Likert tipi olup 17 maddeden oluşan ölçekte maddeler; “1-beni hiç ifade etmiyor ve 5-kesinlikle beni ifade ediyor” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek; özyeterlik (8 madde), isteklilik (5 madde), tanınma (3 madde), ve mesleki işbirliği (1 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin AFA ve DFA analizleri Yıldırım ve diğerleri (2015) tarafından yapılmış, geçerlik ve güvenilirliği sınanmış NNFI=0.97, CFI=0.98, GFI=0.89, AGFI=0.86 olarak bulunduğu dikkate alınarak modelin geçerliğinin DFA analizi ile teyit edildiği belirlenmiş; ölçeğin genel güvenilirlik testi (Cronbach’s Alfa= .904), ölçeğin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Katılımcıların kişisel özelliklerini belirleyebilmek için veri toplama aracına kişisel bilgi formu da eklenmiştir (Ek-1). Kişisel bilgileri içeren bölümde katılımcıların, cinsiyeti, yaşı, branşı, eğitim durumu, mesleki kıdemi ve okulun bulunduğu ilçesini tespit eden maddeler yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri toplanmadan önce Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yapılan müracaat sonrası onay verilmek suretiyle gerekli uygulama izni alınmıştır (Ek-4). Veri toplama araçları ildeki tüm öğretmenleri yansıtması bakımından ilçelerin öğretmen profilleri de dikkate alınarak Kütahya ilindeki Merkez, Gediz, Simav ve Tavşanlı ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlere araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçlarının dağıtımı ve toplanması parçalar halinde 12 Mart 2018-18 Şubat 2019 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde toplam 900 veri toplama aracı dağıtılmış ve bunların 647 si (% 71.9) geri dönmüştür. Geri dönen araçlardan yönergeye uygun doldurulmayan 45 tanesi (% 7.0) değerlendirme kapsamı dışında tutulmuş, toplanan 602 veri kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve ayıklanması gereken 87 veri (% 13.5) ayıklanmıştır. Geriye kalan 515 veriyle (% 79.6) istatistiksel analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algısıyla ilişkisine yönelik görüşlerini belirlemek için betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmada farkın neden olduğu kaynağı belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır.

Okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algısıyla arasındaki ilişkiyi belirlemek için çoklu korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analiz yöntemi olarak Pearson yöntemi seçilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelerken iki yönlü ilişki (two-tailed) incelenmiştir. Korelasyon analizi birden çok değişkenin birbiriyle ilişkisi olup olmadığını, ilişkiliyse ne derecede ve hangi yönde olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan analizdir (Erkuş, 2013, s. 176). Korelasyon bir sayısal değerle gösterilir ve $-1.00 <$

$r < +1.00$ arasında değer alır. Araştırmada istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.



Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorununun çözümlenmesi amacı ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi

Tablo 2'de okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Değişkenler	\bar{X}	Ss
Yasal Güç	4.39	.517
Ödül Gücü	4.09	.570
Zorlayıcı Güç	2.16	.756
Uzmanlık Gücü	4.45	.496
Karizma Gücü	4.13	.663
Örgütsel Güç	3.69	.320

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlere göre okul müdürleri en fazla uzmanlık gücünü (\bar{X} =4.45, Ss=0.496), daha sonra sırasıyla yasal gücünü (\bar{X} =4.39, Ss=0.517), karizmatik gücü (\bar{X} =4.13, Ss=0.663), ödül gücünü (\bar{X} =4.09, Ss=0.570) ve zorlayıcı gücü (\bar{X} =2.16, Ss=0.756) tercih etmektedir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Tercih ettikleri Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Araştırmanın diğer amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarına yönelik görüşlerinin öğretmenlerin, cinsiyetine, yaşına, branşına ve mesleki kıdemine göre farklılığının olup olmadığının belirlenmesidir. Bu çerçevede ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç veya daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı çıkan değerler için, farkın

kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır.

Tablo 3'te okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ile cinsiyet değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	T	p
Örgütsel Güç	Kadın	246	3.66	.310	513	1.978	.048
	Erkek	269	3.72	.327			

p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını tercih etmedeki algısı yönünden ilişkisinde (T=1.978; p<0.05) çok az anlamlı bir farklılık görülmektedir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin güç kaynaklarını daha fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4'te okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynaklarının alt boyutları ile cinsiyet değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	T	p
Yasal Güç	Kadın	246	4.39	.532	513	.167	.868
	Erkek	269	4.39	.503			
Ödül Gücü	Kadın	246	4.05	.581	513	1.663	.097
	Erkek	269	4.13	.558			
Zorlayıcı Güç	Kadın	246	2.05	.707	513	3.182	.002
	Erkek	269	2.26	.788			
Uzmanlık Gücü	Kadın	246	4.49	.484	513	1.948	.052
	Erkek	269	4.41	.504			
Karizmatik Güç	Kadın	246	4.13	.697	513	.174	.862
	Erkek	269	4.14	.631			

Tablo 4 incelendiğinde kadın öğretmenler ile öğretmenlerin erkek okul müdürlerinin yasal gücü (T=0.167; p>0.05) tercih etmedeki algısı yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin ödül gücünü (T=1.663; p>0.05) tercih etmedeki algısı yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin karizmatik gücü (T=0.174; p>0.05) tercih etmedeki algısı

yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin uzmanlık gücünü ($T=1.948$; $p>0.05$) tercih etmedeki algısı yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 4'e göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin zorlayıcı gücü ($T=3.182$; $p<0.05$) tercih etmedeki algısı yönünden anlamlı bir farklılık görülmektedir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin zorlayıcı gücü daha fazla tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 5'te okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ile yaş değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yaş	21-30	96	3.69	.320	4 510	4.856	0.001	5>2
	31-35	113	3.61	.282				
	36-40	103	3.66	.327				
	41-45	88	3.71	.315				
	46 yaş ve üzeri	115	3.78	.331				
	Toplam	515	3.69	.320				

$p<0.05$

Tablo 5 incelendiğinde okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını tercih etmeleri ile öğretmenlerin yaşı arasındaki ilişkide ($F=4.856$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. 46 yaş üzeri öğretmenler 31-35 yaş arası öğretmenlere göre okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6'da okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynaklarının alt boyutları ile yaş değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 6

Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Yaşına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yasal Güç	21-30	96	4.42	.484				
	31-35	113	4.25	.599				
	36-40	103	4.43	.499	4	3.455	.008	5>2
	41-45	88	4.37	.487	510			
	46 yaş ve üzeri	115	4.48	.470				
	Toplam	515	4.39	.517				
Ödül Gücü	21-30	96	4.03	.589				
	31-35	113	4.05	.561				
	36-40	103	4.03	.573	4	1.868	.115	
	41-45	88	4.19	.538	510			
	46 yaş ve üzeri	115	4.16	.576				
	Toplam	515	4.09	.570				
Zorlayıcı Güç	21-30	96	2.14	.710				
	31-35	113	2.06	.783				
	36-40	103	2.11	.750	4	2.601	.035	5>2
	41-45	88	2.13	.694	510			
	46 yaş ve üzeri	115	2.35	.795				
	Toplam	515	2.16	.756				
Uzmanlık Gücü	21-30	96	4.51	.470				
	31-35	113	4.35	.506				
	36-40	103	4.46	.526	4	1.694	.150	
	41-45	88	4.47	.517	510			
	46 yaş ve üzeri	115	4.48	.456				
	Toplam	515	4.45	.496				
Karizmatik Güç	21-30	96	4.14	.685				
	31-35	113	4.09	.676				
	36-40	103	4.07	.712	4	4.856	.649	
	41-45	88	4.15	.639	510			
	46 yaş ve üzeri	115	4.20	.604				
	Toplam	515	4.13	.663				

Tablo 6'ya göre okul müdürlerinin ödül gücünü tercih etmeleri ile öğretmenlerin yaşı arasındaki ilişki yönünden ($F=1.868$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin uzmanlık gücünü tercih etmeleri ile öğretmenlerin yaşı arasındaki ilişki yönünden ($F=1.694$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin karizmatik gücü tercih etmeleri ile öğretmenlerin yaşı arasındaki ilişki yönünden ($F=4.856$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 6'ya göre okul müdürlerinin yasal gücü tercih etmeleri ile öğretmenlerin yaşı arasındaki ilişki yönünden ($F=3.455$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenler, 31-35 yaşlar arasındakilere göre müdürlerinin yasal gücü daha çok kullandığını ifade etmiştir. Okul müdürlerinin zorlayıcı gücü tercih etmeleri ile öğretmenlerin yaşı arasındaki

ilişki yönünden ($F=2.601$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenler, 31-35 yaşlar arasındakilere göre okul müdürlerinin zorlayıcı gücü fazlaca tercih ettiğini ifade etmiştir.

Tablo 7’de okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ile branş değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 7

Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Ss	sd	T	p
Örgütsel Güç	Sınıf	163	3.69	.332	513	.142	.887
	Branş	352	3.69	.315			

$p>0.05$

Tablo 7’ye göre okul müdürlerinin örgütsel gücü kullanmalarında öğretmenlerin branşına göre ($T=0.142$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 8’de okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynaklarının alt boyutları ile branş değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 8

Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Ss	T	sd	p
Yasal Güç	Sınıf	163	4.37	.521	.496	513	.620
	Branş	352	4.40	.515			
Ödül Gücü	Sınıf	163	4.09	.582	.089	513	.929
	Branş	352	4.09	.565			
Zorlayıcı Güç	Sınıf	163	2.16	.836	.011	513	.991
	Branş	352	2.16	.717			
Uzmanlık Gücü	Sınıf	163	4.46	.510	.425	513	.671
	Branş	352	4.44	.490			
Karizmatik Güç	Sınıf	163	4.14	.665	.275	513	.783
	Branş	352	4.13	.663			

$p>0.05$

Tablo 8 incelendiğinde okul müdürlerinin yasal gücü kullanmada öğretmenlerin branşına göre ($T=0.496$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin ödül gücünü kullanmada öğretmenlerin branşına göre ($T=0.089$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin zorlayıcı gücü kullanmada öğretmenlerin branşına göre ($T=0.011$;

$p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin uzmanlık gücünü kullanmada öğretmenlerin branşına göre ($T=0.425$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin karizmatik gücü kullanmada öğretmenlerin branşına göre ($T=0.275$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 9’da okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 9

Okul Müdürlerinin Tercih ettikleri Güç Kaynaklarına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Güç	0-5 yıl	76	3.68	.337	5 509	3.250	0.07	6>2 6>3 6>4
	6-10 yıl	128	3.65	.304				
	11-15 yıl	83	3.66	.297				
	16-20 yıl	96	3.68	.307				
	21-25 yıl	65	3.69	.314				
	26 yıl ve üzeri	67	3.83	.352				
	Toplam	515	3.69	.320				

$p<0.05$

Tablo 9’a göre müdürlerinin güç kaynaklarını tercih etmeleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasındaki ilişkide ($F=3.250$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. 26 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenler, 6-20 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 10’da okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynaklarının alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine göre karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 10

Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynaklarının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Yasal Güç	0-5 yıl	76	4.50	.480	5 509	2.416	.035	1>2
	6-10 yıl	128	4.28	.547				
	11-15 yıl	83	4.35	.576				
	16-20 yıl	96	4.41	.480				
	21-25 yıl	65	4.41	.469				
	26 yıl ve üzeri	67	4.48	.486				
	Toplam	515	4.39	.517				
Ödül Gücü	0-5 yıl	76	4.03	.634	5 509	.889	.488	
	6-10 yıl	128	4.04	.548				
	11-15 yıl	83	4.09	.577				
	16-20 yıl	96	4.11	.542				
	21-25 yıl	65	4.12	.572				
	26 yıl ve üzeri	67	4.20	.567				
	Toplam	515	4.09	.570				
Zorlayıcı Güç	0-5 yıl	76	2.12	.714	5 509	3.082	.009	6>2 6>3 6>4
	6-10 yıl	128	2.11	.802				
	11-15 yıl	83	2.06	.762				
	16-20 yıl	96	2.11	.675				
	21-25 yıl	65	2.20	.686				
	26 yıl ve üzeri	67	2.48	.815				
	Toplam	515	2.16	.756				
Uzmanlık Gücü	0-5 yıl	76	4.47	.492	5 509	.424	.832	
	6-10 yıl	128	4.41	.514				
	11-15 yıl	83	4.50	.492				
	16-20 yıl	96	4.45	.469				
	21-25 yıl	65	4.41	.552				
	26 yıl ve üzeri	67	4.48	.458				
	Toplam	515	4.45	.496				
Karizmatik Güç	0-5 yıl	76	4.11	.728	5 509	.346	.885	
	6-10 yıl	128	4.14	.685				
	11-15 yıl	83	4.10	.687				
	16-20 yıl	96	4.13	.636				
	21-25 yıl	65	4.08	.644				
	26 yıl ve üzeri	67	4.22	.578				
	Toplam	515	4.13	.663				

Tablo 10 incelendiğinde okul müdürlerinin ödül gücünü ($F=0.889$; $p>0.05$) tercih etmeleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasındaki ilişki yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin uzmanlık gücünü ($F=0.424$; $p>0.05$) tercih etmeleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasındaki ilişki yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Okul müdürlerinin karizmatik gücü ($F=0.346$; $p>0.05$) tercih etmeleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasındaki ilişki yönünden anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 10'a göre okul müdürlerinin yasal gücü ($F=2.416$; $p<0.05$) tercih etmeleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasındaki ilişki yönünden anlamlı bir

farklılık görülmektedir. 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenler, 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin yasal gücü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin zorlayıcı gücü ($F=3.082$; $p<0.05$) tercih etmeleri ile öğretmenlerin yaşı arasındaki ilişkiye göre algısı yönünden anlamlı bir farklılık görülmektedir. 26 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler, 6-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin zorlayıcı gücü daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Tablo 11'de öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarına İlişkin Görüşleri

Değişkenler	\bar{X}	Ss
Özyeterlik	4.44	.428
İsteklilik	4.23	.516
Tanınma	3.59	.747
Mesleki İşbirliği	4.32	.658
Genel Ortalama	4.19	.422

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenler mesleki iyilik algısının alt boyutlarından en yüksek özyeterlik ($\bar{X} =4.44$, $Ss=0.428$) düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra mesleki işbirliği ($\bar{X} =4.32$, $Ss=0.658$), sonra da isteklilik ($\bar{X} =4.23$, $Ss=0.516$) gelmektedir. Tanınma boyutunun ise ($\bar{X} =3.59$, $Ss=0.747$) en az düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının ($\bar{X} =4.19$, $Ss=0.422$) iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarına İlişkin Görüşlerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Araştırmanın bir diğer amacı, öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu çerçevede ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç veya daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı çıkan değerler için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır.

Tablo 12’de öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	T	p
Mesleki İyilik	Kadın	246	4.20	0.388	513	.613	.540
	Erkek	269	4.18	0.451			

$p>0.05$

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının cinsiyetleri yönünden ilişkisinde ($T=0.613$ $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 13’te öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	T	p
Özyeterlik	Kadın	246	4.46	0.402	513	.985	.325
	Erkek	269	4.42	0.451			
İsteklilik	Kadın	246	4.21	0.473	513	.927	.354
	Erkek	269	4.25	0.553			
Tanınma	Kadın	246	3.59	0.725	513	.119	.905
	Erkek	269	3.60	0.768			
Mesleki İşbirliği	Kadın	246	4.42	0.613	513	3.346	.001
	Erkek	269	4.23	0.685			

Tablo 13’e göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının özyeterlik boyutu ile cinsiyetleri arasındaki ilişkide ($T=0.985$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının isteklilik boyutu ile cinsiyetleri arasındaki ilişkide ($T=0.927$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının tanınma boyutu ile cinsiyetleri arasındaki ilişkide ($T=0.119$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 13’e göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının mesleki işbirliği boyutu ile cinsiyetleri arasındaki ilişkide ($T=3.346$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık

görülmektedir. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha fazla mesleki işbirliği yaptığını belirtmektedir.

Tablo 14'te öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşleri ile yaş değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Mesleki İyilik	21-30	96	4.15	0.380	4	1.513	.197
	31-35	113	4.16	0.409	510		
	36-40	103	4.21	0.414			
	41-45	88	4.14	0.442			
	46 yaş ve üzeri	115	4.26	0.453			
	Toplam	515	4.19	0.422			

$p>0.05$

Tablo 14'e göre öğretmenlerin mesleki iyilik algıları ile öğretmenlerin yaşı arasındaki ilişkide ($F=1.513$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 15'te öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin yaşı değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Yaşına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Özyeterlik	21-30	96	4.42	0.389				
	31-35	113	4.40	0.419				
	36-40	103	4.44	0.438	4	2.331	.055	
	41-45	88	4.38	0.442	510			
	46 yaş ve üzeri	115	4.54	0.440				
	Toplam	515	4.44	0.428				
İsteklilik	21-30	96	4.22	0.483				
	31-35	113	4.22	0.487				
	36-40	103	4.24	0.545	4	.167	.955	
	41-45	88	4.21	0.533	510			
	46 yaş ve üzeri	115	4.26	0.537				
	Toplam	515	4.23	0.516				
Tanınma	21-30	96	3.46	0.737				
	31-35	113	3.53	0.761				
	36-40	103	3.64	0.657	4	1.648	.161	
	41-45	88	3.63	0.733	510			
	46 yaş ve üzeri	115	3.69	0.817				
	Toplam	515	3.59	0.747				
Mesleki İşbirliği	21-30	96	4.46	0.560				
	31-35	113	4.33	0.619				
	36-40	103	4.41	0.648	4	2.959	.020	5>1
	41-45	88	4.23	0.707	510			
	46 yaş ve üzeri	115	4.20	0.716				
	Toplam	515	4.32	0.658				

Tablo 15'e göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının özyeterlik boyutu ile yaşları arasındaki ilişkide ($F=2.331$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının isteklilik boyutu ile yaşları arasındaki ilişkide ($F=0.167$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının tanınma boyutu ile yaşları arasındaki ilişkide ($F=1.648$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 15'e göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının mesleki işbirliği boyutu ile cinsiyetleri arasındaki ilişkide ($T=2.959$; $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. 21-30 yaş arasındaki öğretmenler, 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha fazla mesleki işbirliği yaptığını belirtmektedir.

Tablo 16'da öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşleri ile branş değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Ss	sd	T	p
Mesleki	Sınıf	163	4.25	0.385	513	2.252	.025
İyilik	Branş	352	4.16	0.435			

$p < 0.05$

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki iyilik algıları ile branşları arasındaki ilişkide ($T=2.252$; $p < 0.05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 17’de öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının alt boyutları ile branş değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Ss	sd	T	p
Özyeterlik	Sınıf	163	4.49	0.390	513	1.941	.053
	Branş	352	4.41	0.443			
İsteklilik	Sınıf	163	4.28	0.488	513	1.523	.128
	Branş	352	4.21	0.527			
Tanınma	Sınıf	163	3.65	0.717	513	1.132	.258
	Branş	352	3.57	0.760			
Mesleki İşbirliği	Sınıf	163	4.39	0.622	513	1.508	.132
	Branş	352	4.29	0.673			

$p > 0.05$

Tablo 17’ye göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının özyeterlik boyutu ile branşı arasındaki ilişkide ($T=1.941$; $p > 0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının isteklilik boyutu ile branşı arasındaki ilişkide ($T=1.523$; $p > 0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının tanınma boyutu ile branşı arasındaki ilişkide ($T=1.132$; $p > 0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının mesleki işbirliği boyutu ile branşı arasındaki ilişkide ($T=1.508$; $p > 0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 18’de öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algularına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Mesleki İyilik	0-5 yıl	76	4.16	0.357	5 509	1.548	.173
	6-10 yıl	128	4.18	0.406			
	11-15 yıl	83	4.23	0.442			
	16-20 yıl	96	4.13	0.453			
	21-25 yıl	65	4.17	0.436			
	26 yıl ve üzeri	67	4.30	0.425			
	Toplam	515	4.19	0.422			

P>0.05

Tablo 18'ya göre öğretmenlerin mesleki iyilik algıları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkide (T=1.548; p>0.05) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 19'da öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki kıdemi değişkenine ilişkin karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Özyeterlik	0-5 yıl	76	4.44	0.364	5 509	1.844	.103
	6-10 yıl	128	4.42	0.414			
	11-15 yıl	83	4.45	0.442			
	16-20 yıl	96	4.36	0.467			
	21-25 yıl	65	4.44	0.438			
	26 yıl ve üzeri	67	4.56	0.425			
	Toplam	515	4.44	0.428			
İsteklilik	0-5 yıl	76	4.21	0.477	5 509	.921	.467
	6-10 yıl	128	4.27	0.476			
	11-15 yıl	83	4.23	0.546			
	16-20 yıl	96	4.18	0.567			
	21-25 yıl	65	4.18	0.530			
	26 yıl ve üzeri	67	4.33	0.504			
	Toplam	515	4.23	0.516			
Tanınma	0-5 yıl	76	3.49	0.747	5 509	1.382	.230
	6-10 yıl	128	3.52	0.778			
	11-15 yıl	83	3.68	0.690			
	16-20 yıl	96	3.60	0.668			
	21-25 yıl	65	3.57	0.790			
	26 yıl ve üzeri	67	3.75	0.807			
	Toplam	515	3.59	0.747			
Mesleki İşbirliği	0-5 yıl	76	4.42	0.595	5 509	1.283	.270
	6-10 yıl	128	4.35	0.622			
	11-15 yıl	83	4.40	0.661			
	16-20 yıl	96	4.27	0.672			
	21-25 yıl	65	4.23	0.724			
	26 yıl ve üzeri	67	4.22	0.692			
	Toplam	515	4.32	0.658			

Tablo 19'a göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının özyeterlik boyutu ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasındaki ilişkide ($F=1.844$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının isteklilik boyutu ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasındaki ilişkide ($F=0.921$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının tanınma boyutu ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasındaki ilişkide ($F=1.382$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının mesleki işbirliği boyutu ile öğretmenlerin mesleki kıdemi arasındaki ilişkide ($F=1.283$; $p>0.05$) anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Okul Müdürlerinin Tercih Ettikleri Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı arasındaki ilişki

Araştırmanın son amacı, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algılarıyla arasında ilişki olup olmadığını belirlemesidir. Okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki iyilik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için çoklu korelasyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 20'de okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algılarıyla arasındaki ilişkinin karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 20

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algılarıyla Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Yasal Güç	Ödül Gücü	Zorlayıcı Güç	Uzmanlık Gücü	Karizmatik Güç	Örgütsel Güç	Özyeterlik	İsteklilik	Tanınma	Mesleki İşbirliği
Ödül Gücü	.202**									
Zorlayıcı Güç	.136**	-.218**								
Uzmanlık Gücü	.276**	.527**	-.362**							
Karizmatik Güç	.089*	.643**	-.413**	.684**						
Örgütsel Güç	.462**	.698**	.283**	.637**	.646**					
Özyeterlik	.260**	.298**	-.104*	.367**	.299**	.336**				
İsteklilik	.147**	.385**	-.079	.312**	.352**	.367**	.693**			
Tanınma	.074	.472**	-.117**	.257**	.367**	.348**	.358**	.509**		
Mesleki İşbirliği	.104*	.257**	-.086	.263**	.235**	.244**	.349**	.414**	.266**	
Mesleki iyilik	.211**	.466**	-.123**	.391**	.407**	.429**	.859**	.866**	.708**	.482**

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

Tablo 20 incelendiğinde ödül gücü boyutu ile yasal güç boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.202$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ödül gücü boyutu ile zorlayıcı güç boyutu arasında düşük düzeyde ($r=-0.218$; $p<0.01$) ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ödül gücü boyutu ile uzmanlık gücü boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.527$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ödül gücü boyutu ile karizmatik güç boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.643$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yasal güç boyutu ile zorlayıcı güç boyutu arasında düşük düzeyde biraz üzerinde ($r=0.136$; $p>0.01$, $p<0.05$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yasal güç boyutu ile uzmanlık gücü boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.276$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yasal güç boyutu ile karizmatik güç boyutu arasında orta düzeyde ($r=0.089$; $p<0.05$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Zorlayıcı güç boyutu ile uzmanlık gücü boyutu arasında düşük düzeyde ($r=-0.362$; $p<0.01$) ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Zorlayıcı güç boyutu ile karizmatik güç boyutu arasında düşük düzeyde ($r=-0.413$; $p<0.01$) ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Uzmanlık gücü ile karizmatik güç arasında düşük düzeyde ($r=0.684$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel güç ile yasal güç boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.462$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel güç ile ödül gücü boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.698$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel güç ile zorlayıcı güç boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.283$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel güç ile uzmanlık gücü boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.637$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel güç ile karizmatik güç boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.646$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Özyeterlik boyutu ile isteklilik boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.693$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Özyeterlik boyutu ile tanınma boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.358$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Özyeterlik boyutu ile mesleki işbirliği boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.349$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. İsteklilik boyutu ile tanınma boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.509$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. İsteklilik boyutu ile mesleki işbirliği boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.414$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Tanınma boyutu ile mesleki işbirliği boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.266$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki

vardır. Mesleki iyilik ile özyeterlik boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.859$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Mesleki iyilik ile isteklilik boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.866$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Mesleki iyilik ile tanınma boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.708$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Mesleki iyilik ile mesleki işbirliği boyutu arasında düşük düzeyde ($r=0.482$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Örgütsel gücün alt boyutları ile mesleki iyilik algısının alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde; yasal güç ile özyeterlik arasında düşük düzeyde ($r=0.260$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yasal güç ile isteklilik arasında düşük düzeyde ($r=0.147$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yasal güç ile tanınma arasında ($r=0.074$; $p>0.05$) anlamlı bir ilişki yoktur. Yasal güç ile mesleki işbirliği arasında orta düzeyde ($r=0.104$; $p<0.05$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ödül gücü ile özyeterlik arasında düşük düzeyde ($r=0.298$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ödül gücü ile isteklilik arasında düşük düzeyde ($r=0.385$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ödül gücü ile tanınma arasında düşük düzeyde ($r=0.472$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ödül gücü ile mesleki işbirliği arasında düşük düzeyde ($r=0.257$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Zorlayıcı güç ile özyeterlik arasında orta düzeyde ($r=-0.104$; $p<0.05$) ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Zorlayıcı güç ile isteklilik arasında ($r=-0.079$; $p>0.05$) anlamlı bir ilişki yoktur. Zorlayıcı güç ile tanınma arasında düşük düzeyde ($r=-0.117$; $p<0.01$) ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Zorlayıcı güç ile mesleki işbirliği arasında ($r=-0.079$; $p>0.05$) anlamlı bir ilişki yoktur. Uzmanlık gücü ile özyeterlik arasında düşük düzeyde ($r=0.367$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Uzmanlık gücü ile isteklilik arasında düşük düzeyde ($r=0.312$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Uzmanlık gücü ile tanınma arasında düşük düzeyde ($r=0.257$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Uzmanlık gücü ile mesleki işbirliği arasında düşük düzeyde ($r=0.263$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Karizmatik güç ile özyeterlik arasında düşük düzeyde ($r=0.299$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Karizmatik güç ile isteklilik arasında düşük düzeyde ($r=0.352$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Karizmatik güç ile tanınma arasında düşük düzeyde ($r=0.367$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Karizmatik

güç ile mesleki işbirliği arasında düşük düzeyde ($r=0.235$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Örgütsel güç boyutu ile mesleki iyilik algısının boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde; Örgütsel güç ile özyeterlik arasında düşük düzeyde ($r=0.336$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel güç ile isteklilik arasında düşük düzeyde ($r=0.367$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel güç ile tanınma arasında düşük düzeyde ($r=0.348$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel güç ile mesleki işbirliği arasında düşük düzeyde ($r=0.244$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Mesleki iyilik algısı boyutu ile örgütsel gücün boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde; mesleki iyilik algısı ile yasal güç arasında düşük düzeyde ($r=0.211$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Mesleki iyilik algısı ile ödül gücü arasında düşük düzeyde ($r=0.466$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Mesleki iyilik algısı ile zorlayıcı güç arasında düşük düzeyde ($r=-0.123$; $p<0.01$) ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Mesleki iyilik algısı ile uzmanlık gücü arasında düşük düzeyde ($r=0.391$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Mesleki iyilik algısı ile karizmatik güç arasında düşük düzeyde ($r=0.407$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Örgütsel güç ile mesleki iyilik algısı arasında düşük düzeyde ($r=0.429$; $p<0.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Kütahya ilinde okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algılarıyla arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşleri ile okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşlerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde okul müdürleri en fazla uzmanlık gücünü, daha sonra sırasıyla yasal gücünü, karizmatik gücünü, ödül gücünü ve zorlayıcı gücü tercih etmektedir. Alanyazın araştırıldığında okul yöneticilerinin çoğunlukla uzmanlık gücünü tercih ettikleri belirlenmiştir. Karaman (2015) yaptığı çalışmada müdürlerin fazlaca uzmanlık gücünü, ez az düzeyde zorlayıcı gücü kullandığını belirlemiştir. Aslanargun'un (2009, s. 107) yaptığı çalışmada öğretmenlerin müdürlerinin en fazla bağlılık gücünü, daha sonra ise uzmanlık gücünü kullandıklarını, en az ise karizmatik gücü kullandıklarını belirttiğini saptamıştır. Çubukçu (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin çoğunlukla yasal gücü, en az düzeyde ise ödül gücünü kullandığını belirlemiştir. Dayanan Uğur tarafından (2018) yapılan çalışmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algı düzeylerinin, en fazla yasal gücün tercih edildiği, en az ise zorlayıcı gücün tercih edildiği tespit edilmiştir. Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre okul yöneticileri güç kaynakları arasında en çok “*yasal gücü*”, sonra sırasıyla “*uzmanlık*”, “*karizmatik gücü*”, “*ödül gücünü*”, en az ise “*zorlayıcı gücü*” kullanmaktadır. Araştırma sonuçları farklılık gösterse de okul müdürlerinin en az zorlayıcı gücü tercih ettiği görülmektedir. Okul müdürlerinin tercihlerinde çoğunlukla yasal güç ve uzmanlık gücünün ön plana

çıkacağı görülmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular alanyazında elde edilen diğer bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki iyilik algılarının en fazla *özyeterlik* boyutunda olduğu, daha sonra sırasıyla *mesleki işbirliği* ve *isteklilik* boyutunda olduğu en az ise *tanınma* boyutunda olduğu belirlenmiştir. Alanyazında yapılmış araştırmalar incelendiğinde, Yaşar (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin özyeterlilik düzeyi en yüksek olduğu, onu isteklilik ve işbirliği ve paylaşımın takip ettiği, en düşük düzeyde ise saygı ve takdir boyutunun olduğunu belirlemiştir. Yıldırım ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarında en yüksek algının “*özyeterlik*” alanında olduğu, öğretmenlerin algılarında farklılıkların olduğu ve en az düzeyde algıya sahip oldukları boyutun “*tanınma*” olduğu belirtilmektedir. Çalışmada elde edilen bulgularla alanyazındaki bulgular karşılaştırıldığında, öğretmenlerin *tanınma* boyutunda en düşük algı düzeyinin olduğu belirlenmiştir. Diğer araştırmalar ve yapılan araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki iyilik algısı yönünden genelde olumlu bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynaklarının cinsiyet değişkenine göre durumu incelendiğinde, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını tercih etmedeki algısı yönünden çok az anlamlı bir farklılık görülmektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin güç kaynaklarını daha fazla kullandığını belirtmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olmasıyla ilişkili olabilir. Dirik (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre kadın çalışanların, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla daha fazla sert güç kaynağı kullandığı; erkek çalışanların ise erkek yöneticilerin kadın yöneticilere kıyasla daha fazla sert güç kaynağı kullandığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler erkeklere göre okul müdürlerinin uzmanlık gücünü daha fazla kullandığını, yasal gücü her iki cinsiyetin de aynı düzeyde tercih ettiklerini, erkek öğretmenler ise kadınlara göre okul müdürlerinin ödül gücünü, zorlayıcı gücü ve karizmatik gücü daha fazla tercih ettiğini belirtmiştir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin örgütsel güç kaynaklarını tercih etme düzeyinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında cinsiyet değişkeni yönünden yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç yönünden anlamlı bir fark tespit edilmemiştir; zorlayıcı güç yönünden anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, Karaman (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin yasal, ödül ve zorlayıcı güç türlerini daha fazla kullandığı görüşünde olduğu, kadın öğretmenlerin ise erkeklere göre okul müdürlerinin uzmanlık ve karizmatik gücünü daha fazla kullandığı görüşünde olduğunu belirtmektedir. Demir (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre bayan öğretmenler erkeklere göre okul müdürlerinin “karizmatik güç” ve “uzmanlık gücünü” daha çok kullandığını, erkek öğretmenler ise okul müdürlerinin yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü daha çok kullandığını belirtmiştir. Altinkurt ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre yasal güç, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı halde; “ödül gücü” boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında tespit edilen bulgular elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel kaynaklarının öğretmenlerin yaşlarına göre durumu incelendiğinde, okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaş değişkeni ile yöneticilerin tercih ettiği ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak 46 yaş ve üzeri öğretmenler, 31-35 yaşlar arasındakilere göre yöneticilerinin yasal gücü ve zorlayıcı gücü daha fazla kullandığını ifade etmektedir. Okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel kaynakları ile öğretmenlerin yaşları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara bakıldığında, Karaman (2015) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların görüşleri yaşlarına göre zorlayıcı güç boyutunda anlamlı farklılık bulunurken, diğer boyutlarda fark tespit edilmemiştir. Pamuk’un (2018) çalışmasına göre zorlayıcı ve karizmatik güç boyutlarında fark bulunsa da diğer boyutlarda bulunamamıştır. Bu çalışmada Karaman (2015) tarafından yapılan çalışma ile benzer sonuçlar bulunsa da Pamuk (2018) tarafından bulunan sonuçlarla farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar bulunsa da

özellikle 40 yaşın üzerindeki öğretmenlerin genç öğretmenlerle yöneticilerin tercih ettiği güç kaynaklarından zorlayıcı güç kullanmadaki algılarında farklılık olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel kaynakları ile öğretmenlerin branşları arasındaki ilişki incelendiğinde, örgütsel güç ve boyutları ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, Karaman (2015) yaptığı çalışmada ödül gücü haricindeki boyutlarda farklılık olduğunu tespit etmiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmada branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin yasal, ödül, karizmatik ve zorlayıcı güç kaynaklarını daha fazla kullandığını düşünmektedir. Aslanargun (2009) çalışmasında okul yöneticilerinin uzmanlık ve karizmatik gücü kullanma düzeylerinde öğretmenlerin algılarına göre anlamlı fark olduğunu belirlemiştir. Cömert (2014) tarafından yapılan çalışmada, branş değişkeni boyutunda branş öğretmeni ve sınıf öğretmeni katılımcıları arasında anlamlı farklılığın nedeninin branş öğretmeni katılımcıların, sınıf öğretmeni katılımcılara göre okul müdürleriyle ilgili algılamalarının, okul iş ve işleyişle ilgili uygulamalara bakış açılarının ve adil davranma vb. konularda daha olumlu düşüncelere sahip olmalarından kaynaklandığını belirlemiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin branşları ile yöneticilerin tercih ettiği güç kaynakları arasındaki ilişkide farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel kaynakları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki ilişki incelendiğinde, örgütsel güç ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-20 yıllar arası kıdeme sahip olanlara göre müdürlerinin güç kaynaklarını daha fazla kullandığı görüşündedirler. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 6-20 yıllar arası kıdemi olanlara göre okul müdürlerinin zorlayıcı gücü daha fazla kullandığını ifade ederken, 0-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenler 6-10 yıl arası kıdemi olanlara göre okul müdürlerinin yasal gücünü daha fazla kullandığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel kaynakları ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen alanyazın araştırıldığında, Aslanargun (2009) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ödül gücü boyutunda anlamlı fark tespit etmediği halde, “zorlayıcı güç”, “uzmanlık gücü” ve “karizmatik güç” boyutlarında anlamlı farklılık tespit

etmiştir. Diş (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının tüm alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Pamuk (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin kullandığı “yasal güç” ve “uzmanlık gücü” ile mesleki kıdemi arasında anlamlı fark olmadığını, “karizmatik güç”, “ödül gücü” ve “zorlayıcı güç” boyutlarında mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark bulunduğunu belirtmiştir. Karaman (2015) “ödül gücü” ve “karizmatik güç” boyutlarında anlamlı fark tespit etmezken diğer boyutlarda anlamlı fark bulunduğunu belirtmiştir. Güç boyutları ile mesleki kıdem arasındaki ilişkilerin öğretmenlerin algısı yönünden yapılan alanyazındaki araştırmalarda mesleki kıdemi 20 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerle nispeten daha az kıdemi olan öğretmenlerin tecrübe ile gelen bakış açılarındaki değişimin etkili olması nedeniyle farklı anlamda çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bulguları incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Mesleki iyilik algının alt boyutlarına göre bakıldığında Özyeterlik, isteklilik ve tanınma boyutlarında anlamlı fark bulunmamakta fakat mesleki işbirliği düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Mesleki işbirliği boyutunda kadın öğretmenlerin düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında mesleki işbirliği ile cinsiyet değişkenine ilişkin çalışmada mesleki iyilik ve cinsiyet arasındaki ilişkide anlamlı farka rastlanmamıştır (Yıldırım ve diğ., 2015).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre bulguları incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Alt boyutlarında sadece 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyi ile 21-30 yaş arası öğretmenlerin mesleki işbirliği düzeyi arasında fark tespit edilmiş, diğer boyutlarda anlamlı fark bulunmamıştır. Yıldırım ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yaşları ile mesleki iyilik algıları arasında fark bulunmamıştır. Çalışmada elde edilen bulgularla alanyazında tespit edilen tek çalışmadaki bulgularla farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşlerinin branşına göre bulguları incelendiğinde anlamlı

farklılığa rastlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki iyilik düzeyleri branş öğretmenlerine nazaran yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki iyiliğin boyutlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılığına bakıldığında, öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yıldırım ve diğerleri'nin (2015) yaptığı çalışmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin branşları ile mesleki iyilik algıları arasında fark bulunmamıştır. Çalışmada elde edilen bulgularla alanyazında tespit edilen tek çalışmadaki bulgularla farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin mesleki iyilik algılarına ilişkin görüşlerinin mesleki iyilik ve alt boyutları ile mesleki kıdem değişkenine göre bulguları incelendiğinde anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Yıldırım ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mesleki iyilik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışmada elde edilen bulgularla alanyazında elde edilen bulgular örtüşmektedir.

Araştırmanın son amacı, okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algılarıyla arasındaki ilişkinin olup olmadığının varsa ne düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Okul müdürlerinin tercih ettikleri güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki iyilik algısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için çoklu korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analiz yöntemi olarak Pearson yöntemi seçilmiştir.

Yöneticilerin tercih ettiği örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki iyilik algısı arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yöneticilerin tercih ettiği “yasal güç”, “ödül gücü”, “uzmanlık gücü” ve “karizmatik güç” ile öğretmenlerin mesleki iyilik algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ilişki, “zorlayıcı güç” ile ise düşük düzeyde ters yönde anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin mesleki iyilik algısının alt türleri olan “özyeterlik”, “isteklilik”, “tanınma” ve “mesleki işbirliği” ile örgütsel güç kaynağı arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Örgütsel güç kaynaklarının alt boyutları olan yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik gücü ile mesleki iyilik algısının alt boyutu olan özyeterlik arasında düşük düzeyde pozitif yönde, zorlayıcı güç ile özyeterlik arasında ise orta düzeyde ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik gücü ile mesleki iyilik algısının alt boyutu olan isteklilik arasında

düşük düzeyde pozitif yönde ilişki vardır fakat zorlayıcı güç ile isteklilik arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik gücü ile mesleki iyilik algısının alt boyutu olan tanınma arasında düşük düzeyde pozitif yönde, zorlayıcı güç ile tanınma arasında ise düşük düzeyde ters yönde anlamlı bir ilişki vardır fakat yasal güç ile tanınma arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur. Ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik gücü ile mesleki iyilik algısının alt boyutu olan mesleki işbirliği arasında düşük düzeyde pozitif yönde, yasal güç ile mesleki işbirliği arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır fakat zorlayıcı güç ile mesleki işbirliği arasında ise anlamlı bir ilişki yoktur.

Zorlayıcı güç ile mesleki iyilik algısı ve alt boyutları arasında ters yönde olan ilişki dikkate alındığında okul müdürlerinin zorlayıcı gücü fazlaca tercih ettiğinde öğretmenlerin mesleki iyilik düzeylerinin olumsuz etkilenebileceği söylenebilir. Zorlayıcı güç yerine uzmanlık gücü ve karizma gücü gibi kişisel güç kaynakları kullanılabilir. Uzmanlık gücü, okul yöneticilerinin bilgi ve becerilerin dayalı bir güç türü olarak, çalışanları olumlu yönde etkileyebilmektedir (Altinkurt ve diğerleri, 2014).

Okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel güç kaynakları ile mesleki iyilik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında alanyazında bulunan çalışmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmesine nedeniyle araştırma sonuçlarının genellenebileceği yorumlanabilir. Alanyazında Örgütsel güç kaynakları ile mesleki iyilik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma tespit edilememiştir. Bu araştırmayla ilk kez Okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel güç kaynaklarıyla öğretmenlerin mesleki iyilik algısının arasındaki ilişkinin incelenmesi, çalışmayı özgün bir çalışma yapmaktadır.

Öneriler

2018 ve 2019 yıllarında, Kütahya ili merkez ilçe ile Simav ve Tavşanlı ilçelerindeki resmî anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak okul müdürlerinin tercih ettiği örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki iyilik algıları arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada elde edilen bulgulara göre aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Okul müdürlerinin yasal gücü tercihi ile karizmatik güç arasında öğretmenlerin görüşüne göre orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu nedenle okul müdürleri yönetim süreçlerinde yasal gücünü karizmatik güç ile desteklediği takdirde okulun amaçlarına ulaşmasında katkı sağlayabilirler.
- Zorlayıcı güç ile öğretmenlerin mesleki iyilik algısı arasında ters yönde ilişki belirlenmiştir. Okul müdürlerinin zorlayıcı gücü daha az tercih etmeleri öğretmenlerin mesleki iyilik düzeylerinin artmasına katkı sağlar.
- French ve Raven (1959) tarafından belirlenen sınıflamaya göre örgütten kaynaklanan güç olan zorlayıcı güç öğretmenlerin algısına göre en az tercih edilen güç çeşidi iken, kişisel güç olan uzmanlık gücü en yüksek oranda tercih edilen güç olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürleri yetkiden kaynaklanan güçler yerine kişisel güçleri tercih etmelidir.
- Okul müdürleri yöneticilik görevini görevlendirme olarak yapmaktadır. Bununla birlikte okul müdürü olarak görevlendirilirken herhangi bir eğitime tabi tutulmamaktadır. Okul müdürleri sahip olduğu güç kaynakları ve bu kaynakları nasıl kullanacağı ile ilgili eğitime alınabilir.
- Öğretmenlerin mesleki iyilik algısının alt boyutları bakımından en düşük algı düzeyinin “*tanınma*” boyutunda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalışmaları ile ilgili takdir edilme ve saygınlık görme beklentileri vardır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin yeterince takdir görmediğini ifade ettiklerini ortaya koymaktadır. 24 Kasım günleri haricinde de başta öğretmenlerin en çok dönüt beklediği yöneticiler olmak üzere okul çevresi tarafından öğretmenlerin başarılı çalışmaları takdir edilmelidir. Takdir edilme sadece bir ödül veya başarı belgesi olarak değerlendirilmemelidir; bazen bir teşekkür veya yapılan çalışmaya dair görüş belirtme bile öğretmenleri etkileyebilmektedir.
- Bu çalışmada okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ile mesleki iyilik algısı arasındaki ilişki incelenmiş ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki iyilik algılarının artması okul müdürlerinin güç tercihlerini olumlu yönde etkileyeceği gibi, okul müdürlerinin güç tercihlerini yerinde ve doğru kullanması öğretmenlerin

mesleki iyilik algısı düzeylerinin artmasını sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik mesleki iyilik ile ilgili bilgilendirmeye yönelik seminer çalışması yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışmada okul müdürlerinin tercih ettiği güç kaynakları ile mesleki iyilik algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynaklarının öğretmenlerin mesleki iyilik algısına etkisi araştırılabilir.
- Mesleki iyilik algısı konusu alanyazında yeni sayılabilecek bir çalışma alanıdır. Öğretmenlerin mesleki iyilik algısı konusunda yeni çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma Kütahya ili ile sınırlandırılmıştır. Aynı konuda farklı örneklemeleri inceleyen benzer çalışmalar yapılabilir.
- Benzer bir çalışma özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurarak yapılabilir.

Kaynaklar

- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K.V., & Verhaeghe, J.P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim*. 157, 75-88.
- Aldag, R. J., & Kuzuhara, L. W. (2002). *Organizational behavior and management*. USA: South-Western.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3). 1833-1852.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 4(4), 1-17. Erişim adresi <http://www.e-ijer.com/download/article-file/89795>
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E.T. (2014). Relationship between School Principals' Use of Power Sources and Teachers' Organizational Cynicism Perceptions. *Journal of Teacher Education and Educators*. Volume/Cilt 3, Number/Sayı 1, 2014, 25-52. Erişim adresi <http://jtee.org/document/issue5/MAK2.pdf>
- Anderson, C., John, O. P., & Keltner, D. (2012). The personal sense of power. *Journal of Personality*. 80(2), 313-344. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00734.x
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Aslanargun, E. (2010). İçinde H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler). *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s. 175-198). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.
- Ayvacı, H. Ş. ve Küçük, M. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin fen bilgisi laboratuvarlarının kullanımı üzerindeki etkileri. *Milli Eğitim*, 32(165), 150-161.
- Balcı, A. (1997). *Türkiye' de eğitim yönetimi. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğluna armağan*. Ankara: Kültür Vakfı Koleji Yayınları.
- Bateman, T. S., & Snell, S. A. (2016). *Yönetim* (Çev. Ed. S. Besler ve C. Erbil). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baydemir, A. (2016). *Okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma becerileriyle kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Bayrak, S. (2000). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 21-34.
- Bolelli, M. (2017). *Güç ile yönetim* (1. Baskı). İstanbul: Abaküs Kitap.
- Boonstra, J. J., & Bennebroek Gravenhorst, K. M. (2010). Power dynamics and organizational change: A comparison of perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, (7)2, 97-120. doi: 10.1080/135943298398826
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). Teacher wellbeing: a review of evidence. *Teacher Support Network*. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/>
- Bruins, J. (1999). Social power and influence tactics: A theoretical introduction. *Journal of Social Issues*, 55(1), 7-14.

- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: İlkretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 93.
- Butt, R., & Retallick, J. (2002). Professional wellbeing and learning: A study of administrator–teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, 3, 17-34.
- Can, H., Aşan, . ve Aydın, E.M. (2006). *rgtsel davranış*. Denizli: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Caro, R. A. (2006). Lessons in power: Lyndon Johnson revealed. *Harvard Bussiness Review*, 84(4), 47-52.
- Cömert, M. (2017). *ğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- ubuku, İ. (2018) *zel okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin iş doyumunu ile olan ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dayanan Uğur, İ. (2018) *ğretmen algılarına göre yöneticilerin güç kaynakları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.
- Demir, K. (2017) *Liderin sosyal güç kaynakları ile çalışan performansı ve liderin etkililiği arasındaki ilişkiler: cinsiyet perspektifinden bir araştırma*. (Doktora Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dirik, D. (2017) *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Dönmez, B. (2013). İçinde S. zdemir (Ed.). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (s. 185-229). Ankara: PegemA Yayıncılık

- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi. temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Erkuş, A. (2013). *Bilimsel araştırma süreci* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Faeth, M. A. (2004). *Power, authority and influence: A comparative study of the behavioral influence tactics used by lay and ordained leaders in the episcopal church* (Doctoral dissertation). State University. Virginia.
- French, J. R. P. & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.). *Studies in social power* (pp. 150-67). Ann Arbor. MI: University of Michigan Pres.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (Çev. H. Özel ve C. Güzel). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1997). *Behavior in organizations* (6th edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Griffin, R. W. (1999). *Management*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 28. 531-548.
- Güney, S. (2006). *Davranış Bilimleri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.G.(2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375.
- Horner, A. (1997). *Güç: Güç sahibi olma isteği ve güce sahip olmaktan korkma*. (Çev. S. Kunt). Ankara: HYB Yayıncılık.

- Hoy, W. & Miskel, C. G. (2010). Okul etkililiği: hesap verebilirlik ve geliştirme. (Çev. A. Aypay). Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1990). *Organizational behavior and management*. Boston: Bpi-Irwin Inc.
- İncir, G. (1990). *Çalışanların doyumunu üzerine bir inceleme*. Ankara: MPM Yayınları.
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne
- Karaman, A. (1999). *Profesyonel yöneticilerde güç yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (25. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği* (17. Baskı). İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Koşar, S. (2012). Okul yönetiminde dinamikler: Güç, politika ve etkileme. İçinde Servet Özdemir (Ed.). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s. 93-122). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kreitner, R. (2009). *Management*. (11. Baskı). Canada: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Lunenburg, A.C. & Ornstein, F. (2010). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara: Nobel (2013).

- McShane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2016). *Örgütsel davranış*. (Çev. Ed. A. Günsel ve S. Bozkurt). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2023 Eğitim Vizyonu (2018). Erişim adresi: <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete*, 14574, 14.06.1973.
- Nelson, D. L., & Quick, J. C. (1997). *Organizational behavior: Foundations, realities and challenges*. New York: West Publishing Company.
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Milli Eğitim*, 157, 89-97.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publication.
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Özgan, H. ve Kalman, M. (2013). Yönetim süreçleri. İçinde A. Ç. Sağlam (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s.111-135). Ankara: Maya Akademi.
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış* (5. Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Pamuk, N. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (Afyonkarahisar ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Pehlivan, İ. (1997). *Türkiye' de eğitim yönetimi. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğluna armağan*. Ankara: Kültür Vakfı Koleji Yayınları.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Etkili yönetim becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Pfeffer, J. (1987). Understanding the role of power in decision making. In J.M. Shafritz & J.S. Ott (Eds.). *Classics of organisation theory* (pp. 309-334). California: The Dorsey Press.

- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Rahim, M. A. (1989). Relationship of leader power to compliance and satisfaction with supervision: Evidence from a national sample of managers. *Journal of Management*. 15(4). 545-556. Southern Management Association 0149-2063/89
- 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. doi:10.1111/j.1530-2415.2008.00159.x
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2003). *Management* (7th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Salancik, C. R., & Pfeffer, J. (1977). Who gets power-and how they hold on to it: A strategic contingency model of power. *Organizational Dynamics*. 5, 3-21. doi: 10.1016/0090-2616(77)90028-6
- Şener Pars, M. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Şimşek, Ş. M. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2017). *Yönetim ve organizasyon* (19. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tosi, H. L., & Mero, N. P. (2003). *The fundamentals of organizational behavior: What managers need to know*. UK: Blackwell Publishers.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim*, 160, 341-351.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Türk Dil Kurumu (2019). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts

- Uzun, E. (2008). *Özel ve devlet okulu yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Üstüner, M. (1999). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ve öğretmen modeli*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Varoğlu, D. (2015). Örgütsel davranış. İçinde Ç. Kirel ve O. Ağlargöz (Ed.). *Örgütlerde Güç ve Politika* (s. 168-190) (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Warr, P., Cook, J. and Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *journal of occupational psychology*, 52, 129–148.
- Weber, M. (2005). *Bürokrasi ve otorite*. (Çev. B. Akın). Ankara: Adres Yayınları.
- Wrong, D. H. (1965). Some problems in defining social power. *American Journal of Sociology*, 73(6), 673-681.
- Yaşar, Ö. (2016). *Lise öğretmenlerinin mesleki iyilik algısı ile öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aksaray.
- Yıldırım, E. (1998). Güç kavramı ve istihdam ilişkisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 31(4), 51-64.
- Yıldırım, K. (2014a). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163. doi:10.5897/err2013.1691
- Yıldırım, K. (2014b). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19(1), 59-78. doi: 10.1080/13664530.2014.970663.
- Yıldırım, K., Arastaman, G. ve Daşçı, E. (2015). Öğretmenlerin mesleki iyilik algısı ölçeğinin geliştirilmesi, test edilmesi ve kullanılması. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4),486-506.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.

- Yukl, G. (2009a). Handbook of principles of organizational behavior (2th. Ed.). In E. A. Locke (Ed.). *Use power effectively to influence people* (pp. 349-365). New York: Wiley.
- Yukl, G. (2009b). Power and Interdependence in Organizations, In D. Tjosvold, & B. Wisse (Eds.). *Power and the interpersonal influence of leaders* (p.p.207-223). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik* (Çev. Ed. Ş. Çetin ve R. Baltacı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



Ekler

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

ANKET FORMU

Saygıdeğer Katılımcı;
Bu araştırmanın amacı *Okul Yöneticilerinin Tercih Ettiği Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı* arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci ve üçüncü bölüm mesleki iyilik algısı ve örgütsel güç kaynakları ile ilgili ifadeleri içermektedir. Bu ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.

Ali KÜÇÜKÇAKIR
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Planlaması Anabilim Dalı

Bölüm I - Kişisel Bilgiler

- I. Cinsiyetiniz 1 Kadın 2 Erkek
- II. Yaşınız :
- III. Branşınız: Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni
- IV. Eğitim Durumunuz
- | | |
|---|--|
| 1 <input type="checkbox"/> Lisansüstü | 5 <input type="checkbox"/> İlköğretmen Okulu |
| 2 <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi | 6 <input type="checkbox"/> Sertifika |
| 3 <input type="checkbox"/> Eğitim Enstitüsü | 7 <input type="checkbox"/> Diğer (Lütfen belirtiniz):..... |
| 4 <input type="checkbox"/> Eğitim Yüksekokulu | |
- V. Mesleki kıdeminiz:.....Yıl
- VI. Görev yaptığınız ilçe:
- VII. Görev yaptığınız okulun müdürünün cinsiyeti: 1 Kadın 2 Erkek
- VIII. Okulunuzdaki toplam öğrenci sayısı:
- IX. Okulunuzdaki toplam öğretmen sayısı:.....

Ek-2: Mesleki iyilik Algısı Ölçeği

Bölüm II - Mesleki İyilik Algısı		Ölçek					
<i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz</i>		1. Hiç beni ifade etmiyor 5. Kesinlikle beni ifade ediyor					
		1	2	3	4	5	
1	Mesleğimde yeni şeyleri denerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2	Mesleğimin gerektirdiği kuralları bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3	Mesleki başarılarımdan dolayı takdir edilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4	Mesleki alanım la ilgili son yenilikleri takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5	Bulduğumuz çevrede mesleğim yüksek saygı görür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6	Mesleğimin gerektirdiği teknik bilgi ve beceriye sahibim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7	İstersem en zor şartlarda bile mesleğimin gereklerini etkili biçimde yerine getirebilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8	Mesleğimle ilgili başkalarından gelen yönlendirmeleri değerlendirir ancak son kararı ben veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9	Mesleki alanda teknolojik yenilikleri verimli ve etkili bir şekilde kullanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10	Mesleki konularda okul yöneticileriyle yararlı sohbetler yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11	Mesleğimi rahatlıkla uygulayabileceğim bilgi ve beceriye sahibim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12	Başka herhangi bir yerde mesleğimi başarıyla uygulayabilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13	Görevimi daha etkili yapabilmek için yeni yollar ararım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14	Kişilere (öğrenciye, veliye, çalışanlara...) nasıl ulaşacağımı bilirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15	Görev yerimde kullanılacak mesleki araç-gereç ve yayınlara ben karar veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16	Mesleki başarılarımdan dolayı yönetim beni takdir eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17	Mesleki konularda kendimi geliştirmek için arkadaşlarımdan yardım isterim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17

Ek-3: Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği

Bölüm III - Örgütsel Güç Kaynakları Ölçeği

Ölçek

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Okul Müdürlüğümüz:

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

Ek-4: İzin Belgesi



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996/605/6263643

10/12/2014

Konu: Ali KÜÇÜKÇAKIR'ın Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB.Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi
b) Ali KÜÇÜKÇAKIR'ın 04/12/2014 tarihli dilekçesi.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlama ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Ali KÜÇÜKÇAKIR ilimiz merkez ve ilçelerinde bulunan tüm ilköğretim, lise ve dengi okullarında görevli öğretmenlere "**Okul Yöneticilerinin Tercih Ettiği Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı**" konusunda anket çalışması yapmak istemektedir.

İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin müdürlüğümüze verilmek üzere yapılması uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

Coşkun ESEN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
10/12/2014

Yüksel KARA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğt.Müd.(Strt.Gel.Hiz.Birimi)
Elektronik Ağ: <http://kutahyameb.gov.tr>
e-posta: kutahyamem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: G.ZENGİN VHKİ.
Tel: (0 274) 2236241-160
Faks: (0 274) 223 62 54

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fea3-c7ca-3e44-ac1a-22e7 kodu ile teyit edilebilir.

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : Ali KÜÇÜKÇAKIR
Doğum tarihi : 05 / 11 / 1976
Doğum yeri : Gediz/KÜTAHYA
Adres : Yeni Mahalle Sadık Penbe Caddesi No: 50
Tavşanlı/KÜTAHYA
E-Posta : alikucukcakir@gmail.com
alikucukcakir@meb.gov.tr

Öğrenim Durumu

Yüksek Lisans : 2013-2019. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Eğitim Yönetimi. Teftişi. Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. KÜTAHYA
Lisans : 1996-1999. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Buca/İZMİR
Ön Lisans : 1992-1994. Cumhuriyet Üniversitesi Sivas Meslek Yüksekokulu. SİVAS
Lise : 1989-1992. Uşak Lisesi. UŞAK

İş Deneyimi

2014- . Şube Müdürü. Kutahya İl Millî Eğitim Müdürlüğü. KÜTAHYA
2013-2014. Okul Müdürü. Fatih İHO. Tavşanlı/KÜTAHYA
2010-2013. Okul Müdürü. Hanımçeşme İlköğretim Okulu. Tavşanlı/KÜTAHYA
2009-2010. Okul Müdürü. Cumhuriyet İlköğretim Okulu. Tavşanlı/KÜTAHYA
2004-2009. Okul Müdürü. Derecik İlköğretim Okulu. Tavşanlı/KÜTAHYA
2001-2004. Okul Müdürü V. Ayvalı İlköğretim Okulu. Tavşanlı/KÜTAHYA
1999-2001. Öğretmen. Ayvalı İlköğretim Okulu. Tavşanlı/KÜTAHYA