

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MÜDÜRLERİN GÜÇ TEMELİNE
İLİŞKİN ALGILAMALARI: FENOMENOĞRAFİK BİR
ARAŞTIRMA

Ahmet KARAKAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÖZASLAN

Konya-2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Karakay
	Numarası	148301021003
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Öğretmenlerin müdürlerin güç temeline ilişkin algılamaları: Fenomenografik bir araştırma

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

04/09/2018

Öğrencinin

Adı Soyadı İmzası

Ahmet Karakay
Ahmet Karakay



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Karakay
	Numarası	148301021003
	Aras Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Özaslan
	Tezin Adı	Öğretmenlerin Müdürlerin Güç Temeline İlişkin Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan **Öğretmenlerin Müdürlerin Güç Temeline İlişkin Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma** başlıklı bu çalışma 04/09/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jüriimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ürvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Özaslan	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ercan Yılmaz	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Serkan Koşar	

ÖN SÖZ

Örgütlerin yönetilmesi daha doğrusu etkili yönetilmesi sürecinde güç, önemli hatta hayati bir öneme sahiptir. Gücün bu öneminin anlaşılmasından bugüne güçle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaların sayısının çok olmasının yanında; bunların birçoğu var olan bilgilerin tekrarı niteliğindedir. Bundan dolayıdır ki; halen güç olgusunun keşfedilmemiş, değinilmemiş ya da araştırma konusu edilmesi akıl edilememiş noktalarının olma olasılığı yüksektir. Öyle ki; tarih boyunca sayısız imparatorluklar, devletler, hanedanlıklar, beylikler kurulmuştur. İnsanoğlunun varlığının başlangıcından itibaren bireyin, bir topluluk içerisinde yaşadığı biliniyorsa; güçle ilgili araştırmalar son birkaç yüzyıla dayanmakta ise de; insanlık tarihi boyunca bireyler, toplumlar, devletler güç kullanmamışlar mıdır? Elbette kullanmışlardır; bu örgütsel yapılanmalar birbirilerine karşı olduğu gibi kendi yapılanmalarını içinde de güç kullanmışlardır. Belki tarih öncesinde de güçle ilgili çalışmalar, araştırmalar yapılmış; ancak bunlar günümüze ulaşmamıştır, kim bilir! İnsanlık tarihinin başlangıcıyla ilgili bilgi veren kutsal kitabımızda Adem'in; oğulları arasında işbölümünü, işbirliğini ve koordineli çalışmalarını sağlamak yoluyla güç kullandığı, onlara hükmettiği, bir şeyler yaptırmaya çalıştığıyla ilgili bilgilerin olduğunu biliyoruz. İnsanın tarihi kadar eski olan bir olgunun önemini ve derinliğini sadece bir yüzyılda gerçekleştirilmiş çalışmalar ortaya koyabilir mi?

Dünyada güçle ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen ülkemizde henüz yeterli ve sorun çözücü düzeye ulaşamamıştır. Türkiye'de yapılan çalışmalarla ortaya yeni bir şey çıkarmayı bırakalım; gücün keşfedilmiş yönlerinin bile yeterince çalışıldığını söyleyemiyoruz. Bu araştırma da gücün keşfedilmiş bir yönü olan güç kaynaklarının Türkiye'de uygulanması olarak yürütülmüştür. Araştırma boyunca okul müdürlerinin kullandıkları gücün öğretmenler tarafından kaç farklı şekilde algılandığı ortaya konulmaya çalışılmış ve var olan araştırmalara bütünlük anlamında katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Öncelikle araştırma yapabilecek düzeye gelinceye kadar aldığım yüksek lisans eğitiminde emeklerini benden esirgemeyen Prof. Dr. Ercan Yılmaz, Prof. Dr. Mustafa Yavuz, Doç. Dr. Ali Ünal ve Doç. Dr. Atila Yıldırım'a teşekkürlerimi sunar; hem yüksek lisans eğitimimde hem de tez sürecinde rehberliğini, desteğini ve zamanını benden esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Özaslan'a minnettarlığımı bildiririm. Tezimin mevcut halini almasında olumlu eleştirileriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Serkan Koşar'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca eğitim hayatım boyunca desteklerini ve hoşgörülerini eksik etmeyip; her daim yanımda olan aileme ve arkadaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

Ahmet Karakaş

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---



ÖZET

Öğrencinin	Adı Soyadı	Ahmet Karakaş		
	Numarası	148301021003		
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	X	
		Doktora		
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Özaslan		
Tezin Adı	Öğretmenlerin müdürlerin güç temeline ilişkin algılamaları: Fenomenografik bir araştırma			

Bu araştırmanın amacı kamuya ait okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak; bir okul müdürünün güç temeline (kaynağına) ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini ortaya koymak, farklı algılama yollarının öğretmen üzerindeki etkisini ortaya koymak ve ortaya konulan algılamaları ilgili alan yazın çerçevesinde incelemektir. Bu araştırmada, nitel araştırma metodolojisi kapsamında fenomenografi deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Malatya ilinde aktif olarak görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde maksimum örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Araştırma verilerinin elde

edilmesi yüz yüze görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonrasında elde edilen veriler metne dökülerek fenomenografik analiz yapılmıştır. 20 öğretmenle yapılan görüşmelerin fenomenografik analizi sonucunda; müdürün güç temelini dokuz farklı şekilde algılandığı görülmüştür. Araştırma bulguları neticesinde belirlenen gücün dokuz farklı yolla algılanması, en fazla kişi tarafından algılanandan başlanmak üzere şöyledir; kişisel ödül gücü, yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, bilgi (ikna) gücü, pozisyona dayalı meşru güç, kişisel olmayan zorlayıcı güç, özdeşim gücü, kişisel zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve uğranılan zarara dayalı meşru güçtür.

Anahtar Kelimeler: Güç, güç kaynakları, güç temelleri, fenomenografi

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	--	---

ABSTRACT

Author's	Name and Surname	Ahmet Karakaş		
	Student Number	148301021003		
	Department	Department of Educational Sciences/ Educational Administration, Supervision, Planning and Economics		
	Study Programme	Master's Degree (M.A.)	X	
		Doctoral Degree (Ph.D.)		
	Supervisor	Assistant Professor Gökhan Özaslan		
Title of the Thesis/Dissertation	Teachers' conceptions of principals' power basis: A phenomenographic study			

The aim of this research is to find ways to make use of the expressions of teachers who are working in public schools; to reveal how many conceptions of a principal can be related to the basis of power (source), to show the effect of different ways of conception on teachers and to examine perceived conceptions in the context of the relevant field. In this study, a phenomenographic design was used within the scope of qualitative research methodology. The research covers teachers active in the province of Malatya during the 2017-2018 education period. The study group of the study is composed of 20 teachers. The

maximum sampling approach was taken as the basis for the study group selection. The acquisition of the research data was conducted through face-to-face interviews. The data obtained after the interviews are converted into the text; Phenomenographic analysis was performed. As a result of the phenomenological analysis of interviews with 20 teachers, it was seen that the power basis of the principal was perceived in nine different ways. The conception of the power determined by the research findings in nine different ways are as starting from the most perceived by teachers; personal reward power, legitimate power of reciprocity, informational (persuasive) power, legitimate position power, impersonal coercive power, referent power, personal coercive power, expert power and legitimate power of equity.

Keywords: Power, sources of power, bases of power, phenomenography

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
BÖLÜM 1	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar	3
BÖLÜM 2	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	4
2.1.KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1.1. GÜÇ.....	4
2.1.2. OKULLARDA GÜÇ KULLANIMI	6
2.1.3. GÜCÜN BAZI KAVRAMLARLA İLİŞKİSİ	9
2.1.3.1. Güç ve Etki İlişkisi.....	9
2.1.3.2. Güç ve Yetki İlişkisi.....	10
2.1.4. GÜÇ TEMELLERİ (KAYNAKLARI)	13
2.1.4.1. Güç Temelleri Sınıflandırması	15
2.1.4.1.1. Ödül gücü	15
2.1.4.1.2. Zorlayıcı Güç	17
2.1.4.1.3. Meşru Güç.....	19
2.1.4.1.3.1. Pozisyona Dayalı Meşru Güç.....	21
2.1.4.1.3.2. Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç	21
2.1.4.1.3.3. Uğranılan Zarara Dayalı Meşru Güç.....	22
2.1.4.1.3.4. Sorumluluğa Dayalı Meşru Güç.....	22

2.1.4.1.4. Uzmanlık Gücü	22
2.1.4.1.5. Özdeşim Gücü.....	23
2.1.4.1.6. Bilgi (İkna) Gücü	25
2.1.4.2. Bağımlılık Durumu ve Denetleme Gereksinimi Sınıflandırması.....	27
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
2.2.1. Türkiye Dışında Gerçekleştirilmiş Araştırmalar.....	29
2.2.2. Türkiye’de Gerçekleştirilmiş Araştırmalar	30

BÖLÜM 3

YÖNTEM	35
3.1. Araştırma Yöntemi	35
3.2. Çalışma Grubu	38
3.3. Verilerin Elde Edilmesi	39
3.4. Verilerin Analizi	39

BÖLÜM 4

BULGULAR.....	41
Kategori 1: Kişisel Ödül Gücü.....	42
Kategori 2: Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru güç.....	45
Kişisel ve Kişisel Olmayan Yardımlar	45
Olumsuz Durumları Görmezden Gelmek	47
Öğretmene Rahat İş Ortamı Sağlama	48
Kategori 3: Bilgi (İkna) Gücü	49
Kategori 4: Pozisyona Dayalı Meşru Güç	53
Okul Müdürünün Pozisyonunu ve Yetkilerini Vurgulaması	53
Öğretmenlerin Müdürün Pozisyonunu ve Yetkisini Meşru Olarak Görmesi	55
Kategori 5: Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç	57
Müdürün Öğretmenlere Onların Her Hareketini İzlediğini Hissettirmesi	58
Üçüncü Tarafın Gücünü Kullanarak Baskı Kurma.....	59
Mevcut Düzenin Değiştirilmesi ya da İstenmeyen Dayatılması Tehdidi	61

İdari Cezalarla Tehdit Etmek	63
Kategori 6: Özdeşim Gücü	65
Müdürün Özverisi ve Okula Olan Faydası	65
Müdürün İdeal Yönetici Olması	67
Müdürün Kişisel Çekiciliği.....	67
Benzer Fikirlere Sahip Olma	68
Kategori 7: Kişisel Zorlayıcı Güç	69
Kişisel Olarak Cezalandırmak	69
Öğretmeni Takdirden Mahrum Bırakmak	70
Kategori 8: Uzmanlık Gücü.....	71
Kategori 9: Uğranılan Zarara Dayalı Meşru Güç	72
BÖLÜM 5	
TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	74
5.1. TARTIŞMA	74
5.2. ÖNERİLER.....	83
5.2.1. Araştırma Önerileri	83
5.2.2. Uygulama Önerileri	83
KAYNAKÇA.....	84
EKLER	94
Ek-1. Görüşme Formu	95
Ek-2. Taahhüt Formu	96
Ek-3. Araştırma İzni	98
Ek-4. Özgeçmiş.....	99

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsan, istek ve gereksinimleri dolayısıyla diğer insanlarla bir arada yaşama eğilimindedir. Bu eğilim örgütleri oluşturur. Ancak insanın örgütler aracılığıyla sadece bir araya gelmesi isteklerini elde etmek ve gereksinimlerini karşılamak için yeterli değildir; çünkü örgütler karmaşık yapılara sahiptirler ve yaşamlarını devam ettirebilmek için birçok karmaşık süreçten geçmek zorundadırlar. Bu süreçlerden biri ve belki de en önemlisi örgütün yönetilmesi sürecidir.

Kısaca önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için kaynakların etkili bir şekilde kullanılması olarak tanımlanan yönetim sürecinin gerçekleşebilmesi bir yöneticinin varlığına bağlıdır. Örgütü belirlenmiş amaçlara ulaştırmak isteyen yönetici örgüt üzerinde kontrol sağlamak zorundadır, aksi durumda yönetimi gerçekleştirmesi imkânsızlaşır. “Denetlemek, yoklamak, gözden geçirmek; egemenliği altında bulundurmaktır” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2006a) anlamları taşıyan kontrol, örgüt mekanizmalarının vazgeçilmez bir ögesidir.

Her örgüt, bireyler arasında dağıtılmış karar verme haklarının kullanımını koordine eden bir kontrol mekanizmasına sahiptir. Kontrol mekanizmaları; bu koordine özelliğinin yanında, kararların ne kadar etkili bir şekilde sonuçlara dönüştüğünü ölçer (Zimmerman, 1997). Kontrol süreci örgüt bünyesindeki davranışları sınırlar ve bu davranışları örgütün amaçlarına uygun hale getirmeye yardımcı olur (Tannenbaum, 1962).

Kontrol, zor kullanılarak idare edilen örgütlerde fiziksel etki ve tehdit, kar elde etme amacı güdülen örgütlerde maddi imkân ve ödül, değere ve insan ilişkilerine önem verilen örgütlerde unvan, statü, üstünlük sembolü ve olanakları kullanılarak sağlanır (Celep, 2000). Kırbaç’a (2013) göre ise toksik lider olarak adlandırılan lider

türü, örgüt içerisinde kontrolü, kendisiyle mücadele edilmemesi gerektiği inancını destekleyen efsaneler yayarak sağlamaktadır.

Örgütsel hedeflere ulaşmak için astlarını kontrol etmek amacıyla olan yönetici, onlara etki etmelidir. Bazen kontrol kelimesi etki, güç, yetki gibi kelimelerin yerine kullanıldığı halde tamamen birbirinden farklıdır ve kontrol bu süreçlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin sonrasında ortaya çıkar. “Etkileyebilecek, kendini benimsetebilecek her şey” (Büyük Larousse, 1986, s. 4814) olarak da tanımlanan etki, “bir etken veya bir sebebin sonucu, tesir” anlamına gelmektedir (TDK, 2006b). Barnes (2015) etkiyi, “bir kişinin eyleme geçmesiyle sonuçlanacak biçimde yönlendirilmesi” olarak ifade etmiştir (s. 7). Bazı araştırmacılar çalışmalarında etkiye ve güce, örgütün sosyal bir yapı olmasından ve örgütle ilgili olan şeylerin sosyal olarak tanımlanması gereğinden, “sosyal etki/güç” tanımlamasıyla yer vermişlerdir. Ancak araştırma konusunun sosyal bir kavram olmasından ve araştırmacının sosyal örgütler üzerinde çalışılacağından “sosyal” ibaresini bu çalışmada kullanılmayacaktır. “Etki” ve “güç” tanımlaması “sosyal etki/güç” olarak anlaşılacağından ve farklı kaynaklarda yapılan ayırımın kafa karıştıracağına olan inanç gereği böyle bir ayırma yer verilmeyecektir.

Etki, kabaca, insanların birbirlerine etki ettiği sayısız yolları ifade eder. Bu yollar, diğerlerinin yorumlarından, eylemlerinden ve hatta sadece orada bulunmalarından kaynaklanan tutum, inanç, his ve davranış değişiklikleridir (Gilovich, Keltner ve Nisbett, 2010). French ve Raven (1959/1968, s. 260) ve Raven’e (2008) göre etki, “hedef olan bir bireyin etki faktörü olan başka bir birey tarafından etkilenip; inancında, tutumunda veya davranışında bir değişim yaşamasıdır”.

Etkinin meydana gelebilmesi, kişi veya nesnelere uygulanmaya hazır bir potansiyelin varlığına bağlıdır. “Bu potansiyel, güçtür. Örgütler açısından güç, önceden saptanmış amaçlara ulaşabilmek için astları etkileyemeye yönelik bir potansiyeldir” (Raven, 1959/1968, s. 261). Gücün yönetimi gerçekleştirmek için örgütler açısından sahip olduğu önem, onun birçok çalışmaya konu edilmesine neden olmuştur. Güçle birlikte gücün temelleri üzerine de birçok çalışma yapılmıştır.

Ancak 1993 yılından beri Raven'in ortaya koyduğu 14 güç temelini kapsamlı çalışıldığı çalışmalara rastlanmamaktadır. İlgili literatürde yapılmış çalışmaların beş güç temeli ya da 1965 yılında Raven'in bilgi (ikna) gücü eklemesiyle birlikte altı güç temeli esas alınarak yürütüldüğü görülmektedir (Aslanargun, 2009; Koşar ve Çalık, 2011; Özaslan, 2006; Sezgin ve Koşar, 2010). Bununla birlikte ilgili konuda yapılmış çalışmalar nicel ağırlıklı olup; nitel çalışmalar yetersiz kalmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 20 öğretmenin ifadelerinden yola çıkarak; bir okul müdürünün güç temeline ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini ve bu farklı algılama yollarının öğretmenler üzerine etkisini ortaya koymak ve ortaya konulan algılamaları ilgili alan yazın çerçevesinde incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma Türkiye'deki okullarda müdürlerin güç temellerinin öğretmenler tarafından kaç farklı şekilde anlamlandırıldığına ve algılanan güç temellerinin öğretmenler üzerindeki etkilerine ışık tutacaktır. Böylelikle okulda güç olgusunun daha iyi anlaşılmasını sağlayarak hem ulusal hem de uluslararası alan yazına dikkate değer bir katkıda bulunması bakımından önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma bulguları, Malatya il merkezinde ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapmakta olan 20 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Söz konusu katılımcılardan elde edilen verilerle ulaşılan sonuçlar daha geniş bir popülasyona genellenemez.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. GÜÇ

Güç hakkında birçok farklı; zaman zaman birbiriyle örtüşen, kimi zaman birbirlerini tamamlayan tanımlar vardır. Güç, kendinde mümkün olan kaynakları kullanarak değişimi meydana getirmek için etken faktörün sahip olduğu yetenek veya etki yaratmak için sahip olunan potansiyel olarak tanımlanmıştır (French ve Raven, 1959/1968, s. 261). Güç; yaygın olarak organizasyon, altyapı ve lojistik kaynaklar olarak görülür (Mann, 1986). Potansiyel etki (Raven, 1993) olarak da ifade edebileceğimiz güç genel olarak, insanlar ya da nesnelere üzerinde değişikliğe sebep olacak etki kuvveti ya da kontrole sebep olabilme kapasitesidir ve yöneten bireye yönetilenler tarafından verilir. Yani yönetilenler, yöneticide güç varlığını algılamadığında güçlü olduğunu da kabul etmez. Diğer yandan birinin gücü diğerlerinin güçsüzlüğünden doğar (Corbett, 1994). Güç, Salancik ve Pfeffer (1977) tarafından, halledilmesi istenen şeylerin halledilmesini sağlama yeteneği, olarak tanımlanmıştır. Weber (1947) gücü, sosyal iletişim halindeki bir aktörün, karşı çıkmalara rağmen, dayandığı temellere bakılmaksızın, kendi isteklerini uygulatabilme olanağı şeklinde tanımlamıştır. Jackson ve Carter'a (2007) göre güç, birinin özellikle yapmak istemediği yani düşünmediği bir şeyi yapmasını sağlama yeteneğidir. Pfeffer (1992) gücü, insanların davranışlarına ve olayların oluş biçimlerine yön verebilme, direnmelerin etkisini kırabilme ve insanların başka bir türlü yapmayacakları şeyleri yaptırabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Luecke'a (2005) göre güç, kaynakların dağıtılması, kararlar alınması ve bu kararların uygulanması ya da dayatılabilmesi potansiyelidir. Robbins ve Judge'a (2012) göre güç, sahip olunan ve diğerlerinin davranışlarını kendi istediğin yönde etkileyebilme sağlayan kapasitedir. Diğerinin istediği bir şeyi kontrol edebilen biri ona karşı güce

sahiptir. İnsanlar bu şekilde güce sahip olabilirler ancak kullanmayabilirler. Bu yüzden güç, kapasite ya da potansiyeldir. Sun Tzu gücü, yayın gerilmesine benzetir. Okun fırlatılmasının öncesinde sahip olduğu öldürme, yaralama ya da korkutma potansiyeli güçtür (Tzu, 2009).

Güç, kişinin başkalarını kendi istediği tarzda davranmaya yönlendirebilmesi yeteneğidir. Burada diğer insanların rızası olmamasına, hatta direnmelerine karşın kişinin isteklerini yaptırabilmesi de güç tanımı içerisinde değerlendirilmektedir. Dolayısıyla güç kavramı, ilişkisel bir kavramdır. Çünkü kişinin güç sahibi olup olmadığı ancak başkaları ile ilişki kurduğu zaman anlaşılabilir. Örneğin, bir çalışan, kıt kaynağı elinde tutan diğer bir çalışana bağımlıysa, o kişi diğerine göre güçsüzdür denilebilir (Aşan ve Aydın, 2006).

Weber (1947)'e göre güç iki şekilde ortaya çıkar: İlk olarak, ilgili zamanda ilgili tarafların gönüllü kabulü neticesinde ortaya çıkar. İkinci olarak, temelinde, kişiler üzerinde yasal bir varlık gösteren ve onların bağılıklarını isteyen otoritenin dayatması sonucu ortaya çıkar. Weber'in bu sınıflandırması çok genel bir sınıflandırmadır ve sonraki yıllarda birçok alt boyuta ayrılarak detaylandırılmıştır.

Hellriegel ve Slocum'a (2010) göre, güce ve insanların hayatlarını değiştirebilecek kapasiteye sahip olanlar diğer insanlarla daha kolay ilişki kurabilir. Ancak bu güce sahip olmak her zaman iyi ilişkiler kurmak anlamına gelmez. Aşırı gücün kişiyi farkında olmadan olumsuz bir duruma düşürmesi söz konusudur. Örneğin, pazarlık masasına oturan taraflardan biri, kendisini karşısındakine göre daha güçlü hissediyorsa, uzlaşma konusunda daha olumsuz davranacak, bu tutum iki tarafın inatlaşmasına ve dolayısıyla sonuç alınmadan masadan kalkılmasına neden olacaktır. Eğer kişi kendini olduğundan daha güçlü hissediyorsa gücün rasyonel kullanımı konusunda sorunlar yaşayacaktır. Literatürde kişinin daha fazla güç sahibi olduğuna inanmasına "güç zehirlenmesi" adı verilmektedir (Aşan ve Aydın, 2006).

Machiavelli (1994), bir prensin eylemlerinin soyundan daha fazla önemsendiğini ve insanlar onda güç ve beceri fark ettiklerinde prence daha fazla bağlanacaklarını anlatırken yöneticinin gücünün ve becerisinin önemini anlatmaya

çalışmıştır. Güç, özellikle son dönemde örgütsel davranışın temel dinamiklerinden bir tanesi olarak kabul edilmeye ve incelenmeye başlanmıştır. Örgütte çalışmaya başlayan kişi kısa zamanda görecektir ki, örgütler politik yapılardır ve bu yüzden güçlü olmak ya da güçle ilgili olmak önemlidir (Aşan ve Aydın, 2006).

Güç, grup dinamiklerinin merkezindedir. Güç, çalışma alanlarında özellikle güce sahip olanların, daha alt rütbedeki bireylerin itaatini kazanmak adına alt rütbedeki bireylere yönlendirilmiş stratejilere bağlıdır (Pierro, Raven, Amato ve Belanger, 2013). Bu stratejiler farklı biçimlerde ve farklı yollarla kendilerini gösterebilirler. Güç teorisine göre liderler astlarını etkilemek için çeşitli güç temelleri ya da diğer bir deyişle güç kaynakları kullanabilirler. Bu güç temelleri, etkinin kullanıldığı tavra göre, böyle bir değişimin kalıcılığına göre ve her bir güç temelini inşa edildiği ve sürdürüldüğü yollara göre farklılaşır (Raven, 2008). Ayrıca örgütsel çıktılar, iş gücü içerisindeki farklı güç kullanımlarıyla ilişkilidir. Yani farklı güç kullanımları örgütsel çıktıları doğrudan etkilemektedir (Pierro vd., 2013).

2.1.2. OKULLARDA GÜÇ KULLANIMI

Tanımlardan anlaşıldığı üzere güç sosyal ilişkiler içerisinde ortaya çıkmaktadır. Sosyal ilişkilerin yaşanabilmesi için insanların örgütler vasıtasıyla bir araya gelmesi ya da bireysel olarak ilişkiler kurması gerekmektedir. İnsanlar farklı amaçları gerçekleştirmek için farklı örgütleri oluşturur. İnsan istek ve ihtiyaçlarını karşılamak, kendini güvende hissetmek, haklarının korunduğunu bilmek amacıyla bir örgüt olan devleti oluşturmuştur. Devletlerin her bir farklı ihtiyacı karşılama gereksinimi sonucunda devlet içerisinde özel alanlarla ilgilenen küçük örgütler meydana gelmiştir. Ekonomik ihtiyaçların karşılanmasını sağlama isteği ekonomik örgütleri; güvenlik ihtiyacını sağlama isteği savunma ve askerlikle ilgili örgütleri, hakların korunmasını sağlama isteği adalet örgütlerini vs. ortaya çıkarmıştır. Devletin bütün bu alanlarına eleman yetiştirmek, toplumu eğitmek, bilinçlendirmek isteği de eğitim örgütlerini oluşturmuştur.

Güç olgusu küçük büyük bütün örgütsel yapılanmalarda kullanılmaktadır. Bununla birlikte diğer örgütsel yapıları etkileyebilme potansiyelinde olan güç, eğitim

örgütlenmelerinde daha hassas bir yer edinmektedir. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesinde hiyerarşik bir yapı olarak bütün kademelerde güç kullanılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Devletini göz önüne alacak olursak; eğitim örgütünün hiyerarşik yapısının bütün basamaklarında belirlenmiş amaçlara ulaşabilmek için güç kullanılmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde aşağıda yazıldığı şekliyle Türk Milli Eğitiminin genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir (Kanun Numarası: 1739):

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirlenen; özet olarak ulusal ve uluslararası milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlere sahip; sağlıklı; ilgi ve istekleri doğrultusunda meslek sahibi olan bireyler yetiştirmek amacıyla olan Türk Milli Eğitimi, bu amaçların gerçekleştirilmesi misyonunu okullara devretmiştir. Okullar, Milli Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla kurulmuş alt örgütlerdir.

Güç tanımlarında genel olarak gücün bir şeyler yaptırabilme potansiyeli olduğuna değinilmişti (French ve Raven, 1959/1968). Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için okulun en üst yönetim mercii olarak okul müdürünün öğretmenlere bir şeyler yaptırabilme potansiyelinin olması beklenir. Müdür Türk Milli Eğitiminin genel ve özel amaçlarına ulaşabilmek için diğer okul elemanlarına etki edebilecek potansiyele sahip olmalıdır. Bununla birlikte diğer okul elemanlarının da birbirlerine etki etmeleri gerekmektedir.

Konuyu devletin bir alt örgütü olan Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, onun bir alt örgütü olan okullara indirgediğimizde güç kullanan ya da kullanma potansiyeli olan örgüt elemanları olarak; okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer çalışanlar karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte iş piyasası, yönetim yapısı ve baskı gruplarının da güç kullanma ya da güce maruz kalma olanağı vardır (Bursalıoğlu, 2012; Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013).

Okullarda güç kullanımı, okul müdüründen başlayarak diğer elemanlara doğru bir dağılım gösterir. Ancak genel olarak tepeden tabana doğru işleyen güç kullanımı, değişkenlere bağlı olarak hiyerarşik yapının dışına taşarak alışılmışın dışında da gerçekleşebilmektedir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmede yöneticilik rolü oynaması ve güç kullanması beklenen kişi okul müdürüyken; değişkenlere bağlı olarak bir müdür yardımcısı, öğretmen, öğrenci, veli ya da diğer çalışanlar müdüre karşı güç kullanabilmektedir. Örneğin kendisine okulu yönetme yetkisi verilmiş bir okul müdürü güç sahibi olmayabilir. Okul müdürün güç sahibi olmaması durumunda; güç sahibi olan başka bir okul elemanı, müdürü ve okulu etkileyebilecek bir kararda etkili olabilme potansiyeline sahip olabilir. Ya da okul müdürünün kendisini okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin sorumlusu olarak görmesi durumunda; onlar için bir

şeyler yapma zorunluluğu hissetmesi yani güce maruz kalması söz konusu olabilmektedir. Bu durum “güçsüzün gücü” (Raven, 2008) olarak da tanımlanmaktadır.

2.1.3. GÜCÜN BAZI KAVRAMLARLA İLİŞKİSİ

Güç kavramı, yetki ve etkiyle karıştırılabilmektedir; bazen de birbirlerinin yerine kullanılabilir. Bu yüzden etki ve yetki kavramlarının açıklanması, aralarındaki ilişkinin gösterilmesi, konunun derinlemesine anlaşılmasının yanında kavram karmaşasının da önüne geçecektir.

2.1.3.1. Güç ve Etki İlişkisi

Eyleme geçme neticesinde hedef bireyin; tutum, davranış ve inanışında değişime sebep olmak olarak tanımlanan etki, potansiyellerin harekete geçirilmesidir. Güçle olan ilişkisi birbirine olan bağımlılıktan gelir. Yani etki, meydana gelebilme için gücün varlığına ihtiyaç duyarken; güç, harekete geçip etkiye dönüşmediği takdirde bir anlam ifade etmeyeceği için; varlığını devam ettirmek açısından etkinin meydana gelmesine ihtiyaç duyar. Örneğin; bir okul müdürü ödüllendirme gücüne sahip olabilir ve astları tarafından da bu güce sahip olması algılanıyor olabilir. Ancak müdür bu gücü etkiye dönüştürmüyorsa (kullanmıyorsa ya da yanlış ve etkisiz kullanıyorsa); astlarda (öğretmenlerde) bu güce karşı sönme davranışı meydana gelebilir. Artık o müdürün ödüllendirme gücüne sahip olmadığı algısı meydana gelebilir (Başar, 1999).

Yönetim sürecinin var oluşu nedenine uygun olarak, amaçlara ulaşabilmek için yöneticinin, var olan potansiyel gücünü etkiye dönüştürmesi gerekmektedir. Gücün etkiye dönüşmesi genel olarak iki şekilde meydana gelir: Birincisi, var olan gücün güç sahibi tarafından kullanılması yoluyla daha alt rütbedeki bireylere etki etmek; ikincisi alt rütbedeki bireylerin var olan gücü, güç olarak algılamalarını sağlamak yoluyla etki etmektir.

Yukl ve Falbe (1990) etkiyi meydana getiren taktikleri tespit etmişler ve bir sınıflama yapmışlardır. Etkileme taktikleri olarak ortaya koydukları sınıflama sekiz

unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; baskı, üst makama itiraz, takas, güç birliği oluşturma (koalisyon), zorla kabul ettirme, mantıksal ikna, ilham verme ve danışmadır.

2.1.3.2. Güç ve Yetki İlişkisi

Weber (1947) yetkiyi, kontrolün meşru olarak sağlanması olarak görmüştür (s. 152). Genel olarak iki şekilde ortaya çıkar. Birinci olarak yetki, meşru gücün etkisinin hissedilmesi sonucu ortaya çıkar. Bu tür bir yetki, resmi yetki olarak adlandırılır. İkinci olarak diğer güç kaynaklarına ya da temellerine maruz kalmanın etkisiyle ortaya çıkar. Bu durumda ise gayri resmi yetki olarak adlandırılır. Her iki durumun da gücün kullanılması sonucu hedef kitlenin etki altında kalarak kabullenilmiş ya da kabullenilmek zorunda kalınmış bir egemenliğe boyun eğme algısı meydana getirdiği görülmektedir. Barnard'ın "kabul teorisi" buna örnek olarak gösterilebilir. Çünkü kabul teorisine göre; bir kimsenin yetki sahibi olması, ona verilmiş haklara değil; astların o kimsenin yetkisinin olduğunu kabullenmelerine bağlıdır (Barnard, 1938).

Weber (1947) meşru görülmesi bakımından yetkiyi; yasal, karizmatik ve geleneksel olmak üzere üç boyutta açıklar. Bu boyutlar, yetkiyi tanımlaması ve nelerden oluştuğunu göstermesinin yanında; meşru olarak görülmenin dayandığı temelleri (kaynakları) de göstermektedir.

Yasal yetki, güç temellerinden pozisyona dayalı güçle benzerlikler göstermesine rağmen ondan ayrılır. Yasal olarak belirlenmiş kurallara, normlara, mevzuata ya da yönetmeliklere uymaya dayanır. Ancak bu uyma tam olarak yetki sahibinden ya da sahip olduğu pozisyondan kaynaklanmaz. Yani tam bir uyma davranışı gerçekleşmez. Yasal düzenlemeler, tıpkı bürokraside olduğu gibi net sınırlara sahip olmalıdır ve astlar koşulsuz bir uymadan ziyade; yasaların istediği ölçüde uyma davranışı göstermelidir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nün öğretmen ve müdürlerle ilgili görev tanımı, Weber'in istediği tarzda bir yasal yetkiye uygundur.

Karizmatik yetki, güç temellerinden özdeşim gücüne denk gelir. Ancak özdeşim kurmanın alt boyutlarından biridir. Karizmatik olarak görülen kişi üstün

niteliklere sahiptir. Bu üstün nitelikler; doğaüstü ya da insanüstü ve sıradan bir insana göre ayırt ediciliği olan niteliklerdir. Karizmatik kişiye tam bir itaat söz konusudur. Yani astlar tamamen kendini adama ve özdeşim kurma davranışları göstererek; mantıksal akıl yürütmeden ziyade duygusal bir bağlanma yönelimi gösterirler (Weber, 1947). Savaşta bir kahraman, inançlar açısından peygamber ya da dini bir lider, toplum içinde bilge olarak görülen birisi karizmatik yetkiye sahip olabilir. Örneğin; Dede Korkut Hikâyelerindeki Dede Korkut, hem bilge hem de dini olarak karizması olan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Halkla birlikte beyler ve hanlar bile onun hükümlerine karşı çıkmamakta, olağanüstü hallerde ona danışmakta, çocuklarının isimlerini dahi Dede Korkut'un vermesine müsaade etmekte, toylarını onunla şerefendirip, toylara katılmasını bir lütuf olarak görmektedir (Ergin, 2003). Okul ortamında da okulun idaresini memnuniyet verici tarzda sağlayan bir idareci öğretmenler ya da öğrenciler tarafından karizmatik olarak görülebilir ve yetki sahibi olması kabullenilebilir. Bu uymanın sonucunda ortaya çıkan yetkiyi, karizmatik yetki olarak adlandırabiliriz.

Geleneksel yetki, kişinin kutsallığına olan inancın sonucu olarak ortaya çıkar. Bu kutsal olma inancı, kuşaktan kuşağa aktarılarak gelmiştir. Geleneksel yetkiye sahip olan biri, yasal bir pozisyondan ziyade; astların algıladığı ve meşru olarak gördüğü bir pozisyona sahiptir. Özellikle doğu toplumlarında karşımıza çıkan “aile büyüğü” kavramı geleneksel yetkiye örnek gösterilebilir. Aile büyüğü olarak kabullenilen kişi kutsal olmayabilir; ancak diğer aile bireylerinin onun kutsal olduğuna dair inancı pozisyonun meşruiyetini belirlemektedir. Geleneksel yetkide yasal olarak verilmiş bir yetki ya da karizmatik olarak görülmenin ötesinde taklide dayalı olarak uyum gerçekleşir. Yani aile büyüğünün her hangi bir üstün özelliğinin olmadığını varsayarsak; aile bireylerinin öğrenme sonucu ya da kendilerinden büyük aile bireylerinin taklit edilmesi yoluyla uyma davranışını gerçekleştirdiğini söylenebilir. Aynı zamanda yine öğrenme yoluyla edinilmiş olan “aile büyüğü kutsaldır” düşüncesi yetkinin meşruiyetini sağlamaktadır (Weber, 1947).

Yetki, kullanıldığında istenilen sonuçlara ulaşmanın kesin bir şekilde bilinmediği, resmi olarak onaylanmış özel bir haktır. Yani, kişilere verilmiş yasal

pozisyonudur. Güç ile yetkinin farkı kullanımdan kaynaklanmaktadır. Yetki yasal olarak verilmiş; ancak kullanıldığında sonuca götürüp götürmediğine bakılmaksızın bir potansiyeldir. Güç ise sonuçlara ulaşmak için sergilenen yetenektir (Kreitner, 2009).

Güç ile yetki arasında birbirinden pek uzak olmayan; ancak çok da yakın olmayan bir ilişki vardır. Bu ilişki Şekil-1'deki gibidir (Kreitner, 2009, s. 400). Örgüt içerisinde, yöneticinin astlarına bir şey yaptırma hakkı ve gücüne sahip olması ya da olmamasına bağlı olarak ilişkinin düzeyi değişir. Eğitim örgütleri olarak okulları göz önünde bulundurursak; bir okul müdürü astlarına bir şey yaptırma hakkına ve yeteneğine sahipse; yetkisi ve gücü vardır. Okul müdürleri, pozisyonları gereği astlarına yani öğretmenlere bir şey yaptırma hakkına her zaman sahiptir; ancak bu hakkı etkili kullanamıyorsa, astlarına yapılması gerekenleri yaptırılmıyorsa; yetkisi vardır ancak gücü yoktur. Diğer yandan bazı öğretmenler yasal olarak yönetme gücüne sahip olmasa da müdürünü ya da çalışma arkadaşlarını yönetebilme, idare edebilme kapasitesine sahip olabilir. Bu tür durumlarda ise güç var ancak yetki yok diyebiliriz.

Şekil-1. Güç ve Yetki İlişkisi

Yetki Var, Güç Var Astlarına bir şeyleri yaptırma yeteneği ve hakkı var	
Yetki Yok, Güç Var Astlarına bir şey yaptırma yeteneği var fakat hakkı yok	Yetki Var, Güç Yok Astlarına bir şey yaptırma hakkı var ancak yeteneği yok

Uymanın isteğe bağlı olarak gerçekleştiği ve birinin uyma beklentisiyle emir verme hakkının olduğunun kabullenilmesi varsayımına dayanır. Bu yüzden yetki insanların olmasını istediği bir durumun ortaya çıkmış halidir. Yani, insanlar bir şeyler yapmak ya da başarmak için bir araya gelir; ancak nasıl yapacaklarını bilmezler; bu durumda yöneticinin yetkiye sahip olduğunun kabullenilmesi durumu

ortaya çıkar (Jackson ve Carter, 2007). Diğer bir deyişle güç kullanımına maruz kalmanın gönüllü bir şekilde gerçekleşmesidir. İhtiyaç duyulan kaynakları elinde tutanın karşısında boyun eğme eğilimin sonucudur (Pfeffer ve Salancik, 2003).

Yetki sahibi bazı durumlarda sahip olduğu hakları diğerlerine devredebilir. Devredilen hakta tam bir devretme olabileceği gibi; çoğunlukla yasal gücün kullanım hakkının sınırlı olarak devredilmesi söz konusudur. Yani çoğunlukla devredenin bütün hak ve olanaklarını kullanabilmeyi sağlamaz (Moffett ve Sloman, 1991).

Okullar açısından bakacak olursak; okul müdürünün güçleri ve güçler yardımıyla elde ettiği bir yetkisi vardır. Ancak okul müdürü bütün işleri tek başına yapamayacağı için haklarının bir kısmını sınırlı seviyede devreder. Örneğin; müdür yardımcılarının; öğretmen ve personel devamsızlığının izlenmesi, personel özlük işlemlerinin takip edilmesi, nöbet işlemlerinin hazırlanıp takip edilmesi, mezuniyet işlemleri, protokoller, zümre toplantılarının düzenlenmesi gibi görevleri vardır. Bu görevler müdür tarafından devredilmiş yetkilerin kullanım hakkıdır.

Bazen okullarda sosyal sorumluluk projeleri, TÜBİTAK projeleri gibi etkinlikler yapılmasını ya da özel gün ve bayramların tertip edilmesi, yapılması ve takip edilmesini gerektiren durumlar olur. Bu tür durumlarda müdür, müdür yardımcısı yerine etkinliğin özelliğine göre bir öğretmen de yetkilendirebilir. Burada müdürün, yetkisinin bir kısmını belirli bir süreliğine devrettiği görülmektedir. Öğretmene verilen görevin başarıyla gerçekleştirilmesi için okulun bazı imkânlarının öğretmene devredilmesi söz konusu olabilir. Mesela; özel bir günde yapılacak olan etkinlik için öğrencileri konsere hazırlayan bir öğretmene, okulun her zaman kullanılmayan bir odasını ya da müzik aletlerini kullanma yetkisi verilebilir. Burada da devredilmiş bir yetkiyi görülmektedir.

2.1.4. GÜÇ TEMELLERİ (KAYNAKLARI)

Çalışma boyunca “güç temelleri” tabiri yerine “güç kaynakları” tabirinin de kullanıldığı görülebilir. Temel ve kaynak aynı anlamda kullanılmakta olup; her iki tabirin kullanılması da gücün dayanak noktasını işaret etmektedir. Ayrıca “güç

temelleri” tabiri okuyucuya anlamlı gelmiyorsa zihinde “güç kaynakları” olarak da karşılığı aranabilir (Özaslan, 2017).

Etkileme potansiyeli olarak gücün farklı temelleri ya da diğer bir deyişle kaynakları vardır (French ve Raven, 1959/1968). Yönetimin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için yönetici; zamana, ortama, duruma ve kişiye uygun bir şekilde davranmalıdır. Bu farklı davranım, farklı güç kaynaklarının kullanılmasını gerektirir (Aslanargun, 2009).

Güç, kaynağını bütün kaynakların ötesinde algıdan alır. Birinin güç sahibi olmasını ya da olmamasını, örgüt içerisindeki alt rütbede olan bireylerin onun güç sahibi olup olmadığına dair inançları belirler. Güç kaynakları liderin etkisinin gerçek olup olmadığına bağlı olarak astların algısına dayanır. Örneğin; lider güce sahipse ve astlar buna inanmıyorsa liderin gücü yok demektir. Benzer olarak liderin güce sahip olmadığı durumlarda, astların sahip olduğuna dair algıları lideri güç sahibi yapar (Mullins, 2005).

Güç kaynaklarının ya da temellerinin çalışıldığı araştırmalar neticesinde birçok güç sınıflaması yapılmıştır. Bu sınıflamaların çoğu eksik ya da yetersiz görüldüğünden; bu çalışmada French ve Raven’in güç temelleri sınıflandırması esas alınacaktır. Bu sınıflandırma, gücün ve temellerinin çalışıldığı en iyi ve en uygun sınıflama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada temel olarak alınacak güç temelleri sınıflandırması, 1959 yılında John R. P. French ve onun öğrencisi olan Bertram H. Raven tarafından geliştirilmiştir. Bu sınıflandırma; ödül, zorlayıcı, meşru, uzmanlık ve özdeşim gücü olmak üzere beş alt boyuta sahiptir. French (1956) “A Formal Theory of Social Power” isimli çalışmasında; beş temelin ilk taslağında, diğer alt boyutlar aynı kalmakla birlikte, özdeşim gücü alt boyutunun “attraction power (çekicilik ya da cazibe gücü)” olarak tartışıldığından (Raven’le birlikte) bahsetmiştir. Bu metin yayımlanmamış ve nihai taslakta bu gücün “referent power (referans alma ya da özdeşim gücü)” olmasına karar verilmiştir (French ve Raven, 1959/1968).

French ve Raven (1959/1968), daha ilk taslağı oluştururken birçok muhtemel güç temelini olabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim Raven 1965 yılında sınıflandırmaya altıncı güç temeli olarak bilgi ya da ikna gücü adını verdiği temeli eklemiştir. Bu sınıflandırma sonraki yıllarda kendi içerisinde de alt kategoriler oluşturacak şekilde geliştirilmiştir. Konunun devamında ve alt boyutlar içerisinde sonradan eklenmiş sınıflandırmalara da yer verilmiştir.

2.1.4.1. Güç Temelleri Sınıflandırması

2.1.4.1.1. Ödül gücü

Temelini ödüllendirme yeteneğinden alan güçtür (French ve Raven, 1959/1968). Hinkin ve Schriesheim'e (1989) göre ödül gücü, birinin istediklerini sağlama, istemediklerini ortadan kaldırma ya da azaltma yeteneğidir. Ödül gücü, astların ödül almak için yöneticinin sahip olduğu ve emirlere uyanlara sunduğu maaş, terfi, övgü, onaylama, olumlu sorumluluk artırma, iş paylaşımı ve düzenlenmesi ve imtiyaz tanıma gibi güç ve kaynaklarını algılama biçimine dayanır (Mullins, 2005).

Ödül gücü, uyum sağlayanlara yarar sağlayacak ödüllerin dağıtılması hakkına sahip olan kişinin diğerleri üzerinde kurduğu güçtür (Robbins ve Judge, 2012). Bu ödüller zam, ikramiye gibi finansal ödüller olabileceği gibi; terfi, değerini ya da çabasını fark etmek ve ilerleme fırsatı vermek gibi finansal olmayan ödüller de olabilir. Yönetici, finansal ya da finansal olmayan ödülleri kullanırken astlarının performans ve memnuniyetini göz önünde bulundurarak uygulama stratejisini değiştirebilir (Ward, 2001).

Ödül gücüne sahip bir birey, güç sahibi olmayanları etkileyebilmek için sahip olduğu ödüllerin gücünün yanı sıra; güce maruz kalanların, güç sahibinin bu ödüllere sahip olduğu inancına da ihtiyacı vardır. Yönetici gerçekten ödüller verebilecek potansiyele sahip ancak astlar buna inanmıyorsa; potansiyel gücün etki oluşturabilmesine de imkân yoktur. Aynı zamanda astların ödüllere karşı beklentileri iyi hesaplanıp ödüller o nispette verilmezse yine etkisi olmayacaktır. Örneğin; bir öğretmen yaptığı işler sonucunda müdürü tarafından, maaş artırım önerisi, ayın

öğretmeni seçilme, imtiyazlı izin gibi ödüller beklerken müdürün sadece sözlü olarak takdir etmesi o öğretmen üzerinde bir etki oluşturmayacaktır. Diğer yandan sözlü olarak takdir edilmek, yaptığı işlerin farkında olduğunun hissedilmesi ya da “günaydın”, “iyi günler”, “nasılsın?” gibi küçük iletişim cümleleri başka bir öğretmen tarafından ödüllendirme olarak algılanabilmektedir. Bu da gösteriyor ki; sahip olunan ödüllerin etki kuvveti meydana getirebilmesi için hem astların güç olarak algılanması hem de beklentilerine uygun olması gerekir. Ayrıca ödülünden beklentiler karşılanırsa ya da ödüle sahip olunma algısı meydana getirilse bile ödülün zamanlaması da etki kuvveti oluşturmada önemlidir. Yani öğretmenler ödüllendirilecek bir şey yapmadıklarında ya da bir şey yapmaları için ödüller verilmesi ihtiyacının olmadığı durumlarda ödüllendiriliyorsa ya da ödüllendirme çok sık yapıp öğretmenler için rutin haline getirilmişse etkili olması da zorlaşır. Diğer taraftan ödüllerle sağlanan istenen davranış değişikliklerinin sonuçlarının da iyi takip edilmesi gerekir. Bir öğretmeni ödüllendirdikten sonra istenen ya da beklenen davranış değişikliği gerçekleşmiyorsa ve halen ödüllendirmeye devam ediliyorsa ya da öğretmen ödüllendirilmeyi bekleyerek yaptığı işler sonucunda ödüllendirilmiyorsa davranışın sönmesi durumu meydana gelir. Bu durumları sağlayabilmekle ilgili kesin ve keskin stratejiler olmamakla birlikte yöneticinin kullanacağı stratejilere bağlıdır (Erdoğan, 1997).

Ödül gücüyle ilgili tanımlamalarda hem somut hem de soyut ödüllerden bahsedilmiştir. Güç temeli sınıflandırılmalarının sistematik olarak işlendiği ilk metinde French ve Raven (1959/1968) ödül gücünü; parasal vaatler, terfi, prim, fiziksel olarak rahat ortam sağlama gibi somut ödüller üzerinden tanımlamıştır. Ancak daha sonra onaylama gibi soyut ödüllerin de olduğunu ifade ederek ödül gücünü iki alt boyutta sınıflamıştır (Raven, 1993; Raven, 2008). Bu sınıflamaya göre ödül gücü;

Kişisel Ödül Gücü: Kişisel olarak onaylama, beğenme, takdir etme gibi davranışların kişi üzerinde oluşturduğu güçtür. Kişisel ödül gücü ödüllendirmenin soyut boyutudur. Güce sahip olanın kişisel olarak onaylaması, beğenmesi ve takdir etmesinin güce maruz kalanlar tarafından ödüllendirilme olarak algılanmasıdır.

Ayrıca alt rütbedeki bir bireyin üst rütbedeki bir bireyin gözüne girme, onaylanma, beğenilme ve takdir görme isteğinin sonucu olarak veya üst rütbedeki bireyin bunları yapabilme gücünün olduğuna alt rütbedeki birey tarafından inanılmasının sonucuna bağlı olarak ortaya çıkan güçtür. Bu inanç sonucunda alt rütbedeki birey üst rütbedeki bireyin gözüne girmek amacıyla uyma davranışı gösterir. Sonuç olarak üst rütbedeki bir bireyin kişisel olarak ödüllendirme (onaylama, beğenme, takdir etme... vs.) gücüne sahip olması ve bu gücünü kullanması ya da alt rütbedeki bireyin üst rütbedeki bireyin bu güce sahip olduğuna inanması ve bu ödüllere ulaşma isteğinin sonucu olarak ortaya çıkan güç temelidir (Raven, 1993; Raven, 2008).

Kişisel Olmayan Ödül Gücü: Daha çok somut olan ve daha çok kurumun ya da kuralların sağlamaya olanak verdiği terfi, prim ve izin gibi ödüller üzerine kurulu güçtür. Güce sahip olanın kişisel olarak onaylamasının yerine somut olarak sağladığı faydalar ya da alt rütbedeki bireylerin somut faydalara ulaşma isteği sonucu ortaya çıkan güç temelidir (Raven, 1993; Raven, 2008).

2.1.4.1.2. Zorlayıcı Güç

Zorlayıcı güç, ödül gücüyle benzer olarak değerlere erişimin yönlendirilebilmesi yeteneğine dayanır. İsteklere uymakta başarısız olmanın verdiği cezalandırılabilirlik algısı kişinin bu güce maruz kalmasına sebebiyet verir (French ve Raven, 1959/1968). Daha açık bir şekilde ifadeyle; korkuya ve üst rütbedeki bireyin emirlere uymayanları cezalandırabileceği ya da hoş gitmeyen sonuçlara sebebiyet verebileceği; maaş, terfi, imtiyazı geri çekebilme, istenmeyen görev ve sorumluluk verebilme, desteğini ya da arkadaşlık ilişkisini geri çekebilme, resmi ihtar ya da işten atma olasılığı gibi güçlere sahip olmasının daha alt rütbedeki bireyler tarafından algılanmasına dayanır (Mullins, 2005, s. 306). Zorlayıcı güç temeli bazı durumlarda hareket alanı daraltma yoluyla engelleme ve acı veren cezalar gibi fiziksel yaptırımları kullanma ya da kullanma tehdidinde veya temel psikolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının kontrol edilmesine dayanan bir güç temeli olarak ortaya çıkabilmektedir (Robbins ve Judge, 2012, s. 414).

Bu güç ödül gücünün tersi şeklinde bir işleyişe sahiptir. Ödüllerle güç uygulamada, kurallara uyanlar için uymanın devam etmesini sağlamak amacıyla ödüller ön plandayken; zorlama yoluyla güç kullanımında ise istenmeyen davranışın engellenmesi amacıyla hoşla gitmeyen cezalar ya da ödüllerden mahrum bırakmak söz konusudur (French ve Raven, 1959/1968; Mullins, 2005, s. 306; Robbins ve Judge, 2012, s. 414). Cezalandırma gücü olarak da bazı kaynaklarda yer bulmasına rağmen; cezalandırma, zorlayıcı gücün boyutlarından biridir. Hatta farklı kaynaklarda zorlayıcılık ve cezalandırma aynı tanımlarla karşımıza çıkabilmektedir. Hinkin ve Schriesheim (1989) zorlayıcı gücü, birinin istemediklerini dayatma, istediklerini ortadan kaldırma ya da azaltma yeteneği olarak tanımlarken; Başar (1999) cezayı, istenenden yoksun bırakmak ve istenmeyeni dayatmak olarak tanımlamıştır (s. 143).

Ceza ya da zorlayıcı güç kullanımı davranışla orantılı olarak davranışın yinelenmesini engelleyecek şekilde uygulanmadığında ve güce maruz kalanlar ne için cezalandırıldıklarını bilmediklerinde etkili olmamaktadır. Ancak ceza verilmemesi için beklenen davranış iyi denetlenmeli ve farkında olduğu hissettirilmelidir. Aksi takdirde doyum, bıkkınlık ve yorgunluğa sebep olarak davranışın terk edilmesine yol açabilir (Başar, 1999). Diğer yandan ödüllendirme ya da zorlayıcı gücün bir boyutu olarak cezalandırma, ya verilmiş bir emri yerine getirmeye ya da yasaklanmış olan bir şeye saygı duymaya; yani, bazı doğal ya da istenilen işlemlerin yerine getirilmesinden kaçınmaya sebep olmalıdır (Lewin, 1935). Toksik liderlik hakkındaki çalışmasında Kırbaç (2013: 129-130), toksik liderlerin özelliklerini sıralarken ortaya koyduğu; kendi yargısını sorgulayan, eleştiren bir anlayışı ortada kaldırarak tehdit veya otoritesiyle boyun eğdirir, çalışanların bağlılığını sağlamak için korkuyu bir araç olarak kullanır, çalışanlarına hoşla giden ancak gerçekçi olmayan kazançlar sunar ve bunları tekrar ellerinden almak fikriyle baskı yapar gibi bulgular zorlayıcı gücün toksik liderler tarafından yaygın olarak kullanıldığını göstermiştir. Bu da kullanılması istenmeyen ve kullanan liderin zararlı olarak tabir edilmesine neden olan bir güç temeli olduğunu göstermektedir.

Bu güç temelinin kullanımı güce maruz kalanların uzaklaşma, direnç gösterme ve muhalif davranışlar sergilemesine sebep olur (Hoy ve Miskel, 2012). Ayrıca bu güç kullanımı ahlaki bulunmamakta ve erdemli bir davranış olarak görülmemektedir. Mustafa Kemal Atatürk tehditle yani zorlamayla iş yaptırmanın erdemli olmayan ve güveni garanti etmeyen bir davranış olduğunu şu ifadelerle açıklamıştır: “Tehdide dayanan ahlak, bir erdemlilik olmadığından başka, güvenilmeye de layık değildir” (Türk Dili Ve Edebiyatı Dersleri Kaynak Eğitim Sitesi, 2007). Bu yüzden kullanımından kaçınmak güce maruz kalanların örgütle olan ilişkisinin olumsuz anlamda etkilenmemesi açısından önemlidir. Bu güç kullanıldığında maruz kalanların, kullanan kişiye ya da örgüte karşı güven duymamalarına sebebiyet verebilmektedir. Diğer yandan ceza boyutunu düşünüldüğünde doğru bir şekilde kullanılması etkili sonuçlar verebilmektedir.

Ödül gücünde olduğu gibi zorlayıcı güç de iki alt boyutta sınıflandırılmaktadır;

Kişisel Zorlayıcı Güç: Kişisel olarak onaylamama, reddetme, yapılan işi görmezden gelme gibi davranışlar üzerine kurulu güçtür. Bu güç temeli güç sahibinin takdirinden yoksun kalmanın verdiği korku ya da güç sahibin kişisel olarak cezalandırma potansiyelinin algılanması sonucu ortaya çıkar (Raven 1993; Raven 2008).

Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç: İşten çıkarma, maaştan kesme, disiplin cezaları gibi kişisel olmayan, somut cezalar üzerine kurulu güçtür. Güç sahibi bu cezaları doğrudan kullanabilir ya da kullanmakla tehdit edebilir. Her iki durumda da ortaya çıkan güç kişisel olmayan zorlayıcı güçtür. Ayrıca bu tür kişisel olmayan cezaların sahip olunmasına olan inancın güce maruz kalanlar tarafından algılanması da kişisel olmayan zorlayıcı güç olarak ifade edilmektedir (Raven 1993; Raven 2008).

2.1.4.1.3. Meşru Güç

Meşru güç birinin diğerine dayattığı, güce sahip olanın meşru olarak etkileme hakkına sahip olduğu ve maruz kalanın uymak zorunda olduğu içselleştirilmiş değerlere dayanır (French ve Raven, 1959/1968). Hinkin ve Schriesheim’e (1989)

göre meşru güç, diğerlerine zorunluluk ya da sorumluluk hissi verebilme yeteneğidir. Meşru güç, güç sahibinin örgüt içerisindeki pozisyonu ya da rolünden dolayı kontrolü elinde tutma hakkına sahip olmasının astlar tarafından algılanışına dayanır (Mullins, 2005). Birinin gücünün meşru görülmesinde verilmiş pozisyon ya da rolün yanında yaş, zeka, bilgi ve sosyal sınıf gibi kültürel değerler de belirleyicidir. Bazı kültürlerde cinsiyet de gücün meşru görülmesinde başlıca etkidir. Toplumlarda yaşlı bireyler genç bireyler tarafından saygı duyulan bireylerdir. Bilgi sahibi akıllı insanlar da bilgi olarak algılanarak güçlü oldukları kabullenilir (French ve Raven, 1959/1968).

Gücün, sahip olunan meşru pozisyondan kaynaklandığını ifade eden Kondalkar gücün resmiyetten ya da meşruiyetten geldiğini iddia ederken; aslında bu çalışmada esas alınacak sınıflandırmanın bir boyutu olarak meşru gücün tanımlamasını yapmıştır. Lider atanmanın verdiği pozisyonla güce sahip olabilir. Diğer güç kaynaklarının kullanılmadığı varsayılsa bile yetki astlarını etkilemeyi kolaylaştırır (Kondalkar, 2007). Meşru gücün yasallık ya da pozisyona dayalı olma boyutu düşünüldüğünde çok etkili bir güç temeli olduğu aşıkardır. Çünkü bu güç temeli astların çoktan boyun eğdiği başka bir otorite tarafından yöneticilere verilir. Şöyle ki; eğitim sistemi açısından bakacak olursak; Milli Eğitim Bakanlığı'nın gücünü kabul etmemiş bir öğretmen zaten sektörde yer almayacaktır. Okul müdürüne verilen pozisyon doğrudan bakanlık tarafından verildiği için, müdürün gücünü çoktan kabul etmiş demektir. Bu boyutuyla belki de en etkili güç temeli olarak görülmektedir. Ancak Erdoğan (1999)'a göre meşruiyetten gelen güç ödül ve cezalarla ya da zorlamayla desteklenmediği takdirde etki alanı da dar olacaktır.

Raven (1993) meşru gücün sadece pozisyondan ya da rolden gelmediğini; bir gücün meşru sayılabilmesi için pozisyon ve rolle beraber başka durumların da gerçekleşmesi sonucu ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Bu durumlar pozisyondan başka sorumluluk, yapılan iyilikler, duyulan mahcubiyetlerdir. Böylece meşru gücü; pozisyona dayalı, yapılan iyiliğe dayalı, uğranılan zarara dayalı ve sorumluluğa dayalı meşru güç olmak üzere dört alt boyutta açıklamıştır.

2.1.4.1.3.1. Pozisyona Dayalı Meşru Güç

Resmi ya da gayri resmi sosyal bir yapı içerisindeki statüsü daha yüksek olan kişiye uyulması gerekliliğinden kaynaklanan güçtür. En fazla görülen meşru güç tipidir. Resmi olarak, eğitim kurumlarında okul müdürü, bürokrasilerde amir, askerlikte komutan; gayri resmi olarak aile reisi gibi örnekler pozisyona dayalı meşru güç örnekleridir. Burada güce maruz kalanların, güç sahibinin sahip olduğu pozisyonu ya da resmi olmayan aile gibi kurumlarda aile bireylerinin, aile reisi olarak gördüğü kişinin pozisyonunu bir güç olarak görmesi ve uyma zorunluluğu hissetmesi söz konusudur (Raven, 1993; Raven, 2008). Weber'in “geleneksel yetki” tanımını yansıtmaktadır.

2.1.4.1.3.2. Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç

Yapılan iyiliğin karşılığını verme zorunluluğu hissetmekten doğan güçtür. Eğer bir okul müdürü, yasal olarak izin hakkı dolmuş ancak bir günlük izne ihtiyaç duyan bir öğretmenin o gün okula gelmemesine göz yumuyorsa; öğretmen buna karşılık vermek zorunluluğu hissedecektir. Bu tür durumlarda daha sonradan müdürün istediği bir şeyi (görevi olmasa dahi) yapma zorunluluğu hissetmesi sonucunun ortaya çıkardığı algılanan güç temelidir (Raven, 1993; Raven, 2008).

Kuzey Amerika toplumunda örneklerine fazlaca rastlanabilecek bir norm olarak “karşılıklılık normuna” dayanır. Aynı zamanda örgüt içerisinde yasal bir pozisyon ya da güç elde etme taktiği olarak da kullanılır (Hoy ve Miskel, 2012). Öğretmenlere istediklerini yaptırmak isteyen bir müdür, onlara iyilikler yaparak, olumlu davranışlar sergileyerek iyi niyetlerini kazanma yoluna gidebilir. Bu amaçla yapılan iyiliklerin karşılığı olarak da onlardan uyma davranışı sergilemelerini bekleyebilir. Öğretmenler de bu iyilikler sonucu kendini borçlu hissederek uyma yoluna gider. Öğretmenleri uymaya iten güç temeli, yapılan iyiliğe dayalı meşru güçtür.

2.1.4.1.3.3. Uğranılan Zarara Dayalı Meşru Güç

Yapılan yanlışın verdiği mahcubiyet duygusunun dayattığı yanlış düzeltme isteğine dayanan güçtür. Örnek vermek gerekirse; öğretmen sınıfını sürekli düzensiz kullanır ve aniden sınıfa giren bakanlık denetçileri tarafından yapılan denetim sonucunda sınıfının düzensiz olmasından ve bunun sorumlusu okul müdürü olduğundan müdüre bakanlık tarafından soruşturma açılır. Bunun neticesinde öğretmen kendini, müdürün soruşturmaya tabi tutulmasında sorumlu tutar ve mahcubiyet yaşar ise müdürün yaşadığı hoşnutsuz durumdan doğan mahcubiyet sonucunda öğretmen, “müdür ne derse yapmalıyım ya da bari bu dediğini yapayım” zorunluluğu duyar. Bu tür durumlarda ortaya çıkan güç, yapılan iyiliğe dayalı meşru güçtür ve yapılan yanlışın telafi edilmesi olarak da düşünülebilir (Raven, 1993; Raven, 2008).

2.1.4.1.3.4. Sorumluluğa Dayalı Meşru Güç

Güç sahibinin kendisine bağlı bireylere karşı sorumluluk hissetmesi ve buna bağlı olarak onlar için bir şeyler yapma zorunluluğu hissetmesinden doğan güçtür. “Güçsüzün gücü” olarak da tanımlanan bu güç, güçlünün maruz kaldığı bir güçtür (Raven, 1993; Raven, 2008). Yönetici olarak okul müdürü bir saatliğine okuldan ayrılmak zorunda olan bir öğretmenın ricasını kırmaz ve öğretmenın yerine derse girer. Müdürü bunu yapmaya iten sebep şu düşünceleriydi: “Bu okulun müdürü olarak öğretmenlerim benim sorumluluğumdadır ve onlar için bir şeyler yapmalıyım”. Burada güçlü olan müdürken; güçsüzlerin sorumluluğu altında olması düşüncesi müdürün güce maruz kalmasına sebep olmuştur.

2.1.4.1.4. Uzmanlık Gücü

Bilgiye ya da belirli bir alanda kişinin diğerine muhtaç olduğu algısına dayanır (French ve Raven, 1959/1968). Hinkin ve Schriesheim’e (1989) göre uzmanlık gücü, bilgiye veya uzmanlığa yön verebilme yeteneğidir. Uzmanlık gücü, güce maruz kalanların güç sahibini belli bir alanda yetkin ve bazı özel bilgilere ya da uzmanlığa sahip olan biri olarak algılamalarına dayanır. Uzmanlık gücü güvene ve yöneticinin

personel müdürü, yönetim muhasebecisi ya da sistem analisti gibi işlevsel olma durumunun açık olarak algılanmasına dayanır. Uzmanlık gücü genellikle dar ve iyi tanımlanmış alanlar veya uzmanlıkla sınırlıdır (Mullins, 2005).

Uzmanlık, özel yetenek ya da bilginin kullanılması sonucunda ortaya çıkmış bir etkiye sebep olan güçtür. Özel yetenek gerektiren mesleklere sahip insanlara olan bağımlılığı artırır. Bilgisayar mühendisleri, vergi memurları, ekonomistler, endüstriyel psikologlar ve diğer özel yetenek gerektiren mesleklere sahip olanlar (Robbins ve Judge, 2012, s. 415) ya da yönetmeliğe ve mevzuata hakim olan okul müdürleri uzmanlıklarının sonucu olarak güç kullanırlar. Bu güç uzmanlık gücüdür ve diğer insanlar üzerinde uygulanabilmesinin sebebi, hedef kitlenin bu uzmanlığa sahip olmamasıdır. Eşit düzeyde bilgiye sahip ve aynı dalda uzmanlığa sahip iki doktorun ya da mevzuata aynı düzeyde hakim olan bir müdür ve öğretmenin birbirleri üzerinde uzmanlık aracılığıyla (tanımlanmış alanda) güç kullanması ve kontrol sağlaması beklenemez.

Uzmanlık gücünde etkinin sebeplerinin anlaşılması zorunlu değildir (Raven, 2008). Yani ikna olmuş olma zorunluluğu yoktur. Eğer bir öğretmen yöneticisinin yapmasını istediği şey hakkında “sebebini anlamadım ama müdürüm diyorsa doğrudur, yapmalıyım” gibi bir düşünceye sahip oluyorsa; müdürün uzmanlığından dolayı güce maruz kalıyor demektir.

Raven’a (1993) göre bu uzmanlık her zaman pozitif sonuçlar vermez. Güce maruz kalanların güç sahibinin belirli bir alanda uzmanlığa sahip olduğunu kabul ettiği ancak bu uzmanlığı örgütün ya da çalışanların menfaatine kullanmayacağını ve kendi menfaatine kullanacağını düşündükleri durumlarda uzmanlığın negatif etki etmesi ortaya çıkar. Bunun sonucu olarak güce maruz kalanlar uzmanlığından dolayı güç atfettiği kişinin gücünü kabullenseler bile istediklerini yerine getirmeyeceklerdir.

2.1.4.1.5. Özdeşim Gücü

Yaygın olarak arkadaşlık ilişkilerine bağlı olarak ortaya çıkmakta olup (Gemmil ve Wilemon, 1972); birinin diğer biriyle kendini özdeşleştirmesi temeline

dayanır (French ve Raven, 1959/1968). Burada esas olan kişinin etkiye sahip olanla aynileşme durumudur. “Zaten aynıyız, onun yaptıkları benim yapmak istediklerim; bu yüzden uymalıyım” anlayışına karşılık gelmektedir. Hinkin ve Schriesheim’e (1989) göre özdeşim gücü, diğerlerine kabul ya da onama hissi verebilme yeteneğidir.

Özdeşim gücü, astların yönetici ile özdeşleşme gücüdür. Yönetici, algılanan çekicilik, kişisel karakter, itibar ya da büyüleyici özellik sayesinde astlarına ilham vererek (Brooks, 2006) onların üzerinde kontrol sağlar. Örneğin bu güce sahip bir yönetici, astlarını ödüllendirecek ya da cezalandıracak bir pozisyonda olmayabilir. Ancak astların saygı ve değer vermelerine hâkim olduğundan üzerlerinde kontrol kurabilir (Mullins, 2005).

Saygı ve hayranlık uyandıran sağlam temellere dayalı eylemler, yöneticiye her şeyden daha çok şan ve şöhret kazandırır diyen Machiavelli (1994) özdeşim gücüyle bağdaşan saygı ve hayranlığın gücünün etkisini vurgulamıştır. Ancak burada vurgulanması gereken nokta, özdeşim gücü sadece güce maruz kalanlar üzerinde saygı ve hayranlık uyandırmak olmadığıdır. Bu saygı ve hayranlık neticesinde onlarda kendine benzeme isteği oluşturabilen ya da onlarda yolumuz aynı imajı oluşturabilenlerin özdeşim gücüne sahip olduğu söylenebilir. Girişimci, kurumsal sorumluluk sahibi, strese dayanıklı, grup çalışmalarında başarılı, etkin, işini seven olarak tanımlanabilecek proaktif liderlerin, bu güç temeline sahip olma olasılığı yüksektir (Crant ve Bateman, 2000).

Özdeşim gücüne sahip olanlar bu güce maruz kalanlarda kendine benzeme isteği uyandırır. Bu benzeme isteği bazen aksi şeklinde kendini gösterir. Raven’ın (1993) özdeşim gücünün negatif hali olarak bahsettiği bu güç, özdeşim gücünün tersi şeklinde meydana gelir. Yani güce maruz kalanlar güç sahibine benzemek yerine benzememeye, onun gibi olmamaya çalışır. Bu durum güç sahibinin sevilmediği durumlarda ortaya çıkar. Örneğin öğretmen; “Müdürüm gibi olmamalıyım!” gibi bir ifade kullanıyorsa negatif özdeşleşme durumu ortaya çıkmış demektir.

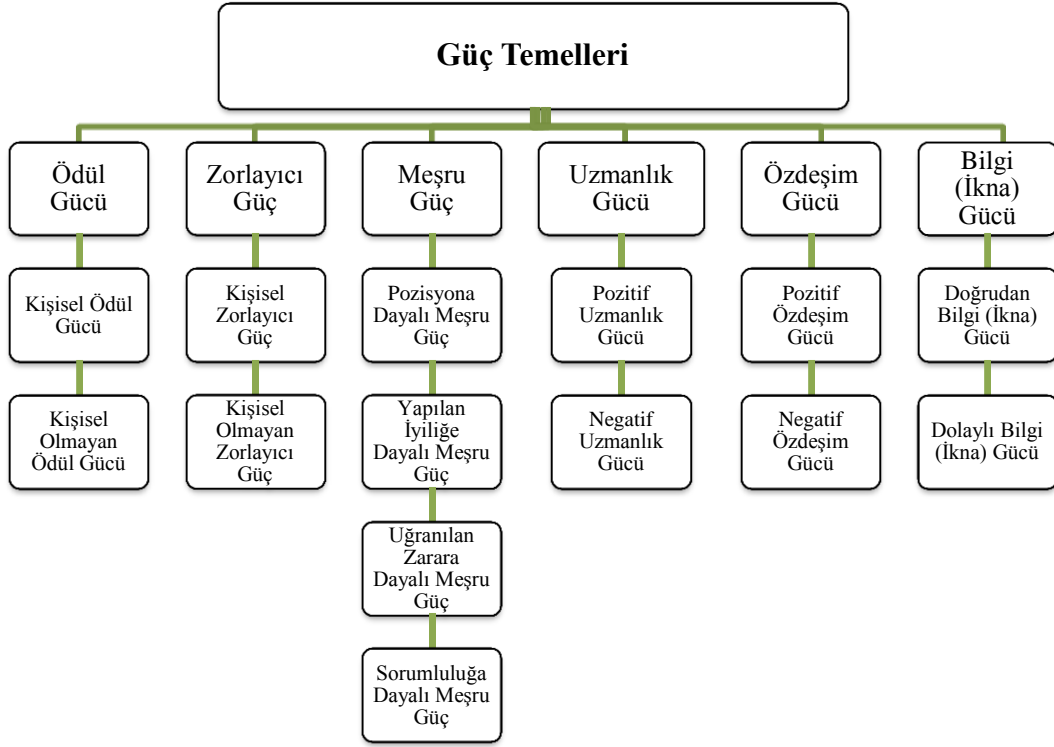
2.1.4.1.6. Bilgi (İkna) Gücü

Bilgi gücü ya da ikna, değişiklik sağlamak için hedef kitleye sunulan bilgi ve mantıksal argümana dayanır (Raven, 1993). Yönetici, işlerin daha iyi bir şekilde sonuçlanması sağlayacak farklı bir yapılaş tarzını ikna edici sebeplerle dikkatli bir şekilde astlarına açıklar. Bu açıklama neticesinde astlar ikna oluyorsa yönetici bilgi ya da ikna gücüne sahiptir demektir. Uzmanlıktan farklı olarak kişisel bir çaba söz konusudur. Oysa uzmanlık gücüne sahip birisi ikna edici sebeplere başvurmak zorunda değildir. Çünkü zaten var olan bilgisi maruz kalan tarafından çoktan kabul edilmiştir. Bilgi gücünde maruz kalan kişi başlangıçta belki de bu gücü kabullenmezken; sunulan ikna edici sebepler gücün kabullenilmesini sağlamaktadır (Raven, 2008).

Bilgi gücünde güce maruz kalana sunulmuş bilgiler söz konusudur; ancak bazı durumlarda bu bilgiler dolaylı olarak sunulur. Bu da bu güç temelini dolaylı bilgi gücü ve doğrudan bilgi gücü olarak iki alt boyutta ele alınmasını beraberinde getirmiştir. Bilgi gücünün doğrudan ya da dolaylı olarak kullanılmasının etkisi kullanımına göre farklılık gösterebilmektedir. Bilgi gücünün daha düşük pozisyondaki birinin daha üst pozisyondaki birine istediği bir şeyi yaptırırken kullanılmasında dolaylı olarak sunulan bilgiler daha etkili olmaktadır; üst pozisyondaki birinin alt pozisyondaki birine sunacağı bilgilerin doğrudan olması daha etkili sonuçlara neden olabilmektedir (Raven, 1993).

French ve Raven'ın gücü beş boyutta açıkladıkları 1959 tarihli metin ve sonrasında Raven'ın 1965 yılında bilgi gücü eklemesiyle birlikte sınıflandırma altı ana boyuta ulaşmıştır. Sonraki yıllarda Raven'ın güç temellerinden bazılarını kendi içinde boyutlandırmasıyla birlikte on dört güç temelli sınıflandırma ortaya çıkmıştır. Eklemeler ve boyutlandırmalar sonucunda ortaya çıkan sınıflandırmanın son hali Şekil-2'de deki gibidir.

Şekil-2. Güç temelleri



Gücün farklı boyutlarla açıklanması, güç temelleri arasında kesin sınırlar olduğu ve birbiriyle ilişkisiz oldukları anlamına gelmez. Aksine farklı güç kullanımları, birbiriyle eşgüdümlü kullanıldığında daha etkili olur. Örneğin; daha önce meşru güç alt başlığı içerisinde bahsedildiği gibi meşru güç ödül ve cezalarla birlikte kullanıldığında daha etkili olur. Diğer yandan meşru güce sahip olmak özdeşim kurma isteğinin düzeyinde artışa sebep olabilir; çünkü pozisyona ya da üstün bir role sahip olmak, insan doğası gereği istenen ve imrenilen bir durumdur. Bilgi gücünün etkisi uzmanlıkla birlikte kullanıldığında artış gösterebilir; çünkü bilgi gücünün doğasında var olan sunulacak bilgiye sahip olunması durumu söz konusudur. Ancak, bu durum sahip olunan uzmanlıkla ikna edilmesi gereken konunun benzer olduğu durumlarda daha güçlü bir şekilde ortaya çıkar (Erdoğan, 1999).

2.1.4.2. Bağımlılık Durumu ve Denetleme Gereksinimi Sınıflandırması

Bu güç temelleri daha sonra Raven (1993) tarafından bağımlılık durumu ve denetleme gereksinimi bakımından iki tür sınıflamaya tabi tutulmuştur. Bu sınıflandırmalar;

a) Bağımlılık Durumu: Bu durum, güç uygulandıktan sonra güce maruz kalan kişi üzerinde etkinin devam edebilmesi için güç sahibinin varlığına ihtiyaç duyulduğunda ortaya çıkar. Buna ihtiyaç duymayan tek güç temeli, bilgi (ikna) gücüdür. Bilgi gücü ile hedef, etkiyi sağlayan etmene daha fazla bağlı olmadan değişimi bağımsız bir şekilde alır, anlar ve içselleştirir (Pierro vd., 2013). Güç sahibi, mantıksal argümanlara dayalı olarak daha alt kademedeki bireylerde bilişsel ve davranışsal değişikliğe sebep olur. İkna olmuş birey, o andan itibaren iknaya maruz kaldığı konu hakkındaki fikirlere kendi fikirleriymişçesine sahip çıkacaktır. Böylece etkinin devam edebilmesi için güç sahibinin varlığına ihtiyaç duyulmayacaktır. Diğer güç temellerinde etkinin devam edebilmesi güç sahibinin varlığına bağlıdır. Ancak Raven'dan farklı olarak astın güç sahibiyle kendisini yeterince özdeşleştirdiği durumlarda, güç sahibinin varlığına ihtiyaç duyulmaz. Ast özdeşim kurduğu güç sahibiyle bütünleşerek etkinin devam etmesine izin verir.

b) Denetleme Gereksinimi: Etkinin devam edebilmesi için güce maruz kalanın izlenmesi ya da denetlenmesine ihtiyaç duyulmasıdır. Bu denetleme ihtiyacı sadece ödül gücü ve zorlayıcı gücün uygulanmasının sonrasında ortaya çıkar. Zorlayıcı ve ödül gücünde, hedefle değişime sebep olan etken arasında ilişki devam eder ve sosyal olarak bağımlılık devam eder. Be nedenle değişimi devam ettirmek isteyen etmen, sürekli bir gözetime ihtiyaç duyar (Pierro vd., 2013). Ödül ve ceza (zorlama) anlık güç uygulamalarıdır. İstenen davranışın devam ettirilmesi ya da istenmeyen davranışın ortadan kaldırılması, astın izlenmesine ve beklenmeyen sonuçlarda ödülü kesme ya da cezayı yineleme ya da artırmaya bağlıdır. Ast da aynı şekilde ödül ve cezalar konusunda fazla toleranslı davranıldığını, ödül ve cezanın etki sonuçlarının takip edilmediğini düşündüğünde ödül ya da cezanın önemi ortadan kalkacaktır. Bu nedenle hem yönetici astlarını denetlemeye ihtiyaç duyar, hem de astlar istenen davranışları gerçekleştirmesi için denetlenmeye ihtiyaç duyar.

Ödül ve zorlayıcı güçlerle birlikte yasal, uzmanlık ve özdeşim gücü yolu ile meydana gelen değişim, sosyal olarak bağımlıdır ancak devamlı gözetim gerekli değildir (Pierro vd., 2013).

Güç temellerinin güç sahibine olan bağımlılık durumu ve güce maruz kalanın denetlenmesi gereksinimi bakımından sınıflandırılması Tablo-1’de gösterilmiştir (Raven, 1993). Tablo-1’de de açıkça görüldüğü gibi bağımlılık bakımından sadece bilgi (ikna) gücü, etkinin devam edebileceği için güç sahibinin varlığının devamına ihtiyaç duymazken; denetleme gereksinimi bakımından ödül ve zorlayıcı güç temelleri denetlenme ihtiyacı duyar.

Tablo-1. Güç Temellerinin Güce Sahip Olana Bağımlılık ve Güce Maruz Kalanı Denetleme Gereği

Güç Temeli	Bağımlılık	Denetleme Gereksinimi
Ödül Gücü	Bağımlı	Gerekli
Zorlayıcı Güç	Bağımlı	Gerekli
Meşru Güç	Bağımlı	Gereksiz
Uzmanlık Gücü	Bağımlı	Gereksiz
Özdeşim Gücü	Bağımlı	Gereksiz
Bilgi (İkna) gücü	Bağımsız	Gereksiz

2.2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Güç temelleri üzerine bugün dahi etkisini sürdüren ilk araştırmalar French ve Raven (1959), Raven (1964), Raven (1965) ve Raven (1993) tarafından yapılmıştır.

Sonrasında örgütün önemli bir dinamiği olarak görülmeye başlayan güç ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında birçok araştırma yapılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmaların tamamına yer verilmesi mümkün olmadığından; güç temelleri üzerine genel bir fikir vermesi ve güç temelleriyle ilgili araştırmaların gerçekleştirilme amacı, uygulanma alanları, ilgi alanları gibi özelliklerin genel olarak anlaşılabilmesi amacıyla bazı belli başlılarına yer verilmiştir.

Bu araştırmanın Türkiye’de yapılıyor olması ve Türkiye’yi ilgilendirmesi dolayısıyla yurt içinde güç temelleriyle ilgili yapılmış bütün araştırmalara ulaşılabildiği ölçüde yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye Dışında Gerçekleştirilmiş Araştırmalar

Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki yaptığı araştırmada 323 çalışana güç kullanımları hakkında sorular sormuş ve bulgular neticesinde güç kaynaklarını en yaygın kullanılanı başlatarak; uzmanlık, meşru, zorlayıcı, özdeşim ve ödül gücü şeklinde sıralamıştır.

Erchul ve Raven (1997); French ve Raven’ın 1959 tarihli güç temelleri modelini geliştirmek, Raven’ın 1992 tarihli kişilerarası etkileşim modelini tanımlamak ve her ikisini de okul rehberlik danışmanlarına uygulamak için çalışma yapmışlardır. Bu amaçlar doğrultusunda yürüttükleri çalışmalarında altı güç temelinin (zorlayıcı güç, ödül gücü, meşru güç, uzmanlık gücü ve özdeşim gücü) okul rehberlik danışmanları tarafından kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Bu çalışma sonucunda güç ve etkileme arasında ilişki saptanmıştır.

Raven vd. (1998) çalışmalarında katılımcılara 11 güç kaynağı (uzmanlık, özdeşim, ikna, ödül (kişisel ve kişisel olmayan), zorlayıcı (kişisel ve kişisel olmayan), meşru (pozisyon, karşılıklılık, eşitlik ve bağlılık) üzerine varsayımsal durumlar hakkında sorular sormuşlar ve her bir güç kaynağının etkileyebilme olasılığı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Munduate ve Dorado (1998) tarafından yürütülen bir çalışmada alt kademedeki bireylerin örgütsel bağlılık ve işbirliği davranışlarının, güç temelleriyle olan ilişkisi

ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yürütülen çalışma neticesinde alt kademedeki bireylerin örgütsel bağlılık ve işbirliğine yönelik davranışlarının, özdeşim gücü tarafından etkilendiği ve özdeşim gücünün de ödül ve uzmanlık gücüyle pozitif yönde bağlantılı olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Koslowsky vd. (2001) de bağlılığın güç temelleriyle pozitif ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukl ve Falbe (1991) yürüttükleri bir çalışmada yöneticilerin pozisyona dayalı güçlerini kendileriyle eş düzeyde olan iş arkadaşlarından daha fazla olarak kendilerinden daha alt kademedeki bireylere yönelik kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Orta düzeydeki yöneticilerin kendilerinden daha alt kademedekilere kullandıkları ödül ve zorlayıcı güç kullanımı, daha alt düzeydeki yöneticilerin kendilerinden daha alt kademedeki bireylere kullanımından daha fazladır.

Podsakoff ve Schriesheim (1985) French ve Raven'ın güç temelleri üzerine yapılan alan araştırmalarının eleştirilmesi, yeniden analiz edilmesi ve gelecekte bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara öneriler sunulması amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma bulguları neticesinde ödül, zorlayıcı, meşru, uzmanlık ve özdeşim gücü hakkındaki bazı bilgilerin metodolojik olarak şüpheli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.2. Türkiye'de Gerçekleştirilmiş Araştırmalar

Aslanargun (2009) tarafından doktora tezi kapsamında yürütülen çalışmada ilköğretim ve lise müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre müdürlerin en çok kullandığı güç türleri sırayla; bağlılık (astların desteğini almak ve işbirliği ortamı oluşturabilmek için uyum gösterme), uzmanlık ve bilgi gücüdür. Müdürlerin görüşlerine göre en fazla kullandıkları güç türleri sırayla; bağlılık, bilgi ve uzmanlık gücüdür. Öğretmen ve müdürlerin en az kullanılan güç türleri olarak görüşleri ortak ve sırayla ödül, zorlayıcı ve karizmatik güç türlerinin en az düzeyde kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca Aslanargun (2009)'un çalışmasında araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin zorlayıcı güce daha fazla maruz kaldığı tespit edilmiştir. Ancak Cömert (2014) yaptığı çalışmada, kadın öğretmenlerin zorlayıcı güce daha az maruz kaldıkları (kadın öğretmen algılarına göre) sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Demir (2014) de Cömert'i destekler nitelikte bir sonuca ulaşmış ve kadın öğretmenlerin; yöneticilerin, ödül ve karizmatik güçleri daha sık kullandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Özaslan (2006) tarafından yüksek lisans tezi olarak yürütülen bu çalışma, Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinde yürütülmüş ve Bölüm ve Ana Bilim Dalı Başkanlarının kullandıkları güç tipleri, kendi öz değerlendirmeleri ve öğretim elemanlarının değerlendirmelerine göre keşfedilip hâkim güç tipi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bölüm ve ana bilim dalı başkanları kendilerini değerlendirirken en fazla uzmanlık gücünü, en az ilişki gücünü kullandıklarını belirtirlerken; öğretim elemanları, bölüm başkanlarının en fazla ödüllendirme gücünü, en az ilişki (ittifak kurma ya da destek sağlama) gücünü kullandığını; ana bilim dalı başkanlarının ise en fazla uzmanlık gücünü ve en az ilişki gücünü kullandığını belirtmişlerdir. Güce maruz kalanlarla güce sahip olanlar ilişkilerinde, benzer olarak zorlayıcı ve ilişki gücünün en az düzeyde kullanıldığını belirtmişlerdir.

Koşar (2008) yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü çalışmasında, ilköğretim okullarında müdürlerin gücü kullanma stillerinin örgüt kültürüyle ilişkisini bulmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda örgüt kültürüyle müdürlerin kullandığı güç stilleri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kayalı (2011) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin; en fazla uzmanlık ve karizmatik güç, en az zorlayıcı güç ve orta düzeyde meşru güç kullandıkları tespit edilmiştir.

Polat (2010) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmen algılarına göre motivasyonla olan ilişkisi saptanmaya çalışılmıştır. Kullanılan güç kaynaklarından

ödül gücü, karşılıklı güç, bilgi gücü, bağımlılık gücü ve karizmatik güç kullanımlarının artışının öğretmenin motivasyonunda bir artışa neden olduğu saptanmıştır. Ayrıca Ağçay (2015) tarafından yürütülen tez çalışmasında, astların beklentisi doğrultusunda yöneticilerin, uzmanlık ve özdeşim gücünün kullanımını artırmalarının örgüt yönetimini olumlu anlamda etkileyeceği saptanmıştır.

Gültürk (2012) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarındaki yöneticilerin güç kaynaklarından yararlanma düzeyleri araştırılmış ve araştırma sonuçlarına göre; özel okullarda görev yapan yöneticilerin uzmanlık ve resmi okullarda görev yapan yöneticilerin makam gücünü kullanma eğilimde oldukları saptanmıştır.

Akgül (2013), okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynağına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının araştırıldığı çalışmada; kişilik ve ödül güçlerinin örgütsel bağlılığı pozitif anlamda etkilediğini saptamıştır. Ayrıca zorlayıcı gücün, düşük düzeyde negatif etkisinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yorulmaz (2014), okul yöneticilerinin örgütsel güç kullanma düzeyini tespit etmek amacıyla yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin, en çok yasal gücünü, en az ödüllendirme gücünü kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Apak (2016) öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin en fazla yasal güç kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak farklı olarak en az kullanılan güç kaynağı olarak zorlayıcı güç tespit edilmiştir. Apak (2016)'ın araştırma sonuçlarına paralel olarak Özhan (2016) ve Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı (2014) da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin; en fazla yasal, en az zorlayıcı güç kullandıklarını tespit etmiştir. Özhan'ın (2016) araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları en yüksekten en düşüğe doğru olmak üzere; meşru güç, uzmanlık gücü, ödül gücü, karizmatik güç ve zorlayıcı güç şeklindedir.

Uçar (2016) okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarıyla örgütsel depresyon arasındaki ilişkinin incelendiği tez çalışmasında, örgütsel depresyonla kullanılan güç kaynağı arasında ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiye göre kullanılan güç

kaynağı zorlayıcı güçse; örgütsel depresyon artmaktadır. Kullanılan güç kaynağı bağıllık gücü, karşılıklı güç ya da uzmanlık gücüye; örgütsel depresyon seviyesi azalma göstermektedir.

Pars (2017) örgütsel güvenle okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişkiyi incelediği tez çalışmasında kullanılan güç kaynaklarının sırasıyla en çoktan en aza doğru; bağıllık gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, ödül gücü, karşılıklı güç ve uzmanlık gücü olduğunu tespit etmiştir. Örgütsel güvenle kullanılan güç kaynakları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Vatansever (2017) yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürüttüğü çalışmasında Ortaokul yöneticilerinin güç tipi tercihlerini incelemiş ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin en fazla ödül, en az zorlayıcı güç kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Özaslan (2018) Türkiye'deki araştırmalara farklı bir bakış açısı kazandırmış ve müdürler tarafından bir okul müdürünün güç temelini kaç farklı şekilde algılanabileceğini ortaya koymaya yönelik fenomenografik bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri öğretmenler karşısında kendi güçlerinin temeli olarak; kendilerinin öğretmenlere yapmış oldukları iyilikler karşısında öğretmenlerin hissettikleri karşılık verme zorunluluğu, öğretmenlerin mesleki sorumluluk duyguları, örgütsel kural ve düzenlemeler, müdür olarak kendi bilgi ve deneyimleri, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimler, öğretmenler tarafından adil ve tarafsız olarak algılanmaları, öğretmenlerin kendileriyle özdeşleşme algıları ve öğretmenlerin işine son verebilme olanaklarını görmüşlerdir. Araştırmaya katılan müdürler tarafından dile getirilen bu güç temelleri French ve Raven taksonomisi ile ilişkilendirildiklerinde sırasıyla şu güç temellerine karşılık gelmektedirler; yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, sorumluluğa dayanan meşru güç, pozisyona dayalı meşru güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, pozisyona dayalı meşru güç, özdeşim gücü ve kişisel olmayan zorlayıcı güç

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel araştırma metodolojisi kapsamında fenomenografi deseni kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminin kullanılması, araştırmanın amacına uygunluğu açısından tercih edilmiştir. Çünkü araştırmada, öğretmenlerin müdürlerin güç temelini kaç farklı şekilde algıladıklarının ve müdürün güç kullanımına yönelik beklentilerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Fenomenografi kavramı, Yunanca phainómenon (görünüm) ve graphia (tasvir-tanım) kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş olup; görünenin tarifi ya da görünenlerin tanımlanması olarak ifade edilebilir. Fenomenografi, genel bilim geleneğinde kendi kökleri olan bir araştırma yöntemidir. Pozitivist, davranışçı ve nitel araştırma yöntemlerinin baskın geleneğine karşı bir tepki ve alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Bazı eski ve birbiriyle bağlantılı geleneklerden ilham alarak kendi ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlarını oluşturur; ancak bu geleneklerden herhangi birisini tam olarak kabul etmez (Svensson, 1997).

Fenomenografinin en temel varsayımları şunlardır;

1. Bilginin ilişkisel ve bütüncül bir doğası vardır,
2. Kavramlar bilginin merkezil biçimidir,
3. Kavramlar hakkındaki bilimsel bilgi genel olarak doğru değildir; belirsizdir; bazen daha doğru ve bazen daha yanlıştır,
4. Tanımlamalar, genellikle kavramlarla ilgili bilimsel bilginin temelidir,
5. Kavramlar hakkındaki bilimsel bilgi, sınırlamaların ve kavramsallaştırılmış nesnelerin bütünsel anlamlarının araştırılmasına dayanır,

6. Kavramlarla ilgili bilimsel bilgi; genel olarak farklılaşma, soyutlama, azaltma ve anlamın karşılaştırılmasına dayanır (Svensson, 1997).

Fenomenografi, bir araştırma yaklaşımı olarak 1970'li yıllarda İsveç'te ortaya çıkmış olmasına rağmen (Saljö, 1979; Marton ve Svensson, 1979); terim olarak ilk defa Ference Marton tarafından 1981 yılında kullanılmıştır (Marton, 1981). Eğitim Psikolojisinde neden bazı çocukların diğerlerinden daha başarılı oldukları sorulur. Bu sorulara verilecek bir cevap mevcut durum hakkında açıklayıcı bir ifade olacaktır. Bu tarz sorulara alternatif olarak Saljö(1981) şu soruyu yöneltmiştir: Bazı çocukların, neden diğerlerinden kolay öğrendikleri hakkında insanlar ne düşünür? Bu tür bir soruya verilecek bir cevap gerçeğin insanlar üzerinde bıraktığı algılama biçimi hakkında bir ifadedir. Bu iki soru biçimi, iki farklı bakış açısını temsil eder. Birinci bakış açısında dünya ve onun hakkında ifadeler üretilir. İkinci bakış açısında ise insanların dünya hakkındaki fikirlerine ya da deneyimlerine yönelik ifadeler üretilir. İkinci bakış açısı fenomenografinin bir yöntem olarak ortaya çıkışını sağlamıştır. İnsanların bir fenomen hakkındaki farklı deneyimleri ve farklı fikirleri fenomenografinin çıkış noktasıdır (Marton, 1981).

Fenomenografi, insanların bir fenomeni deneyimleme, kavramlaştırma, algılama ve anlamalarında bakış açılarının farklılıklarının nitel olarak haritalanmasında kullanılan bir yöntemdir (Marton, 1986). Fenomenografi yönteminin kullanıldığı bir araştırma tanımlamayı, analizi ve deneyimleri anlamayı hedefler; yani, araştırma, deneyime bağlı tanımlamaya yöneliktir (Marton, 1981) ve insanların deneyimledikleri farklı yolları veya çeşitli fenomenler hakkındaki düşüncelerini araştırır. Fenomenografik bir araştırma sonucu ortaya çıkan tanımlamalar ilişkisel ve deneyimsel olmalıdır. Fenomenografik tanımlamalar nitel olarak belirli bir fenomen ya da fenomenin algılanış biçiminin anlaşılmasındaki farklılıklara dayanır (Dalla'Alba vd., 1989). Kısaca fenomenografi; ilişkisel, deneyimsel, içerik odaklı ve nitel tanımlamalar elde etmemizi sağlar.

Fenomenografi yöntem olarak fenomenolojiyle arasında benzerlikler olmasına rağmen; araştırmanın amacına bağlı olarak ondan farklılaşmaktadır. Her iki araştırma

yönteminde de deneyimlere odaklanılır. Fenomenolojik bir araştırmada deneyimlerin özü; yani araştırma konusu olarak seçilen fenomenin deneyimlenmesinin bir grup insan için ortak ve değişmez anlam ortaya çıkarılmaya çalışılır. Ancak fenomenolojiden farklı olarak fenomenografide; fenomenin algılanmasındaki farklılıkların ortaya konulması amaçlanır. Fenomeni algılama farklılıklarıyla birlikte; bu farklılıklar hakkındaki tasvirler, tanımlamalar ve kavramlar, fenomenle ilgili beklentiyi de ortaya çıkarır (Marton, 1981).

Fenomenografi, yalnızca fenomen üzerine düşünen ya da deneyimleyen insanlar veya üzerine düşünölen ya da deneyimlenmiş fenomenle ilgili değildir. Soyut bir fenomeni düşünme ve algılamayla da ilgili değildir. Düşünce ve algının konusundan tamamıyla ayrılır (Marton, 1986). Fenomenografi fenomenin nasıl görüldüğü kadar ne olarak görüldüğüyle de ilgilidir (Marton, 1994). Ne olduğunun keşfedilmesi, fenomen açısından katılımcının neye odaklandığının bilinmesine yardımcı olur. Nasıl olduğunun keşfedilmesi ise, deneyimlenmiş fenomenin nasıl tanımlandığını gösterir (Larsson ve Holmström, 2007). Deneyimler, özne ile nesne ya da kişiyle fenomen arasındaki içsel bir bağ olarak görülür. Bu bağ kişiyle birlikte fenomeni de betimler (Marton, 1994).

Bir kimsenin algılamalarının onun içyapısı ve dış dünyayla bağlantılı olduğı kabul edilir. Bu yüzden her bir bireyin algılamasının da farklı olması beklenir. Fenomenografi; sistematik olarak, katılımcıların bir fenomeni kavramsal anlama biçimlerini deneyimler ve tespitler üzerinden keşfetmeye çalışır (Sin, 2010). Bowden ve Walsh (2000), fenomenografik yaklaşımla araştırma yaparken sorunların çözümüne odaklanarak araştırma yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Bunun için fizikle ilgili öğretim ve öğrenme yöntemlerinin etkili olmasının araştırıldığı bir çalışmada katılımcıları, fizikle ilgili eğitim almış bireylerden seçmeyi uygun bulmuşlardır. Çünkü eğer katılımcılar fenomenle ilgili olmayan ya da deneyimleyen kişilerden seçilirse; araştırma sonucunun hayali olacağını ve araştırma sonucunda araştırmacının elde edeceği bulgularının sorunla alakasız olacağını ileri sürmüşlerdir.

Marton (1988) fenomenografinin amacının betimlemek olduğunu vurgulamıştır. Bu betimleme, nesnelerin kendilerinin ne olduğundan ziyade; nesnelerin bireylere nasıl görüldüğüyle ilgilidir. Fenomenografi araştırma geleneğinde betimlemenin birimi algılamadır (Marton ve Pong, 2005) ve fenomenografik bir çalışmadaki fenomene ilişkin algılamalar betimleme kategorilerinin şekli belirler (Barnard vd., 1999). Bu kategoriler katılımcıların fenomeni anlamlandırma yollarını gösterir. Katılımcılar aynı fenomen hakkında birden fazla algılama dile getirebilir (Barnard vd., 1999; Marton ve Pong, 2005); ancak bu algılamalar aynı katılımcılara atfedilemez (Barnard vd., 1999). Çünkü fenomenografik araştırma geleneğinde fenomen hakkındaki algılamaların sıklık derecesine değil; algılama çeşitliliğine odaklanılır (Orgill, 2012). Fenomenografik araştırmada her ifade eşit değere sahiptir ve fenomen hakkındaki ifadelerin sayısından bağımsızdır. Kategorilerin sayısı, teorinin genellenebilmesi olanağına katkı sağlar. Fenomenografi yönteminde veriler görüşmeler yapılarak elde edilir. Görüşmeler grup görüşmeleri şeklinde de yapılabilir. Görüşmenin haricinde gözlem yoluyla da veri elde etmek mümkündür. Elde edilen veriler içerisinde fenomene ilişkin farklı algılamaları ortaya koyan parçalar bulunur ve bunlar benzer ve farklılıkları esas alınarak kategorilere ayrılır. Bu betimleme kategorileri katılımcıların belirli bir fenomeni nasıl algıladıklarını ortaya koyar (Osteraker, 2002).

3.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; Malatya il merkezinde, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında odaklanılan fenomene yönelik olabildiğince çok sayıda algılamaya (conception) ulaşabilmek için katılımcıların seçilmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılar yaş, cinsiyet, okul düzeyi ve branş fark alanlarında çeşitlendirilmişlerdir. Sonuç olarak 20 katılımcının yarısı kadın yarısı erkektir. Katılımcıların yaş dağılımı 32-60 aralığında ve mesleki kıdemleri ise 8 yıl ile 37 yıl aralığında dağılım göstermektedir. Katılımcıların 6'sı ilköğretim, 7'si ortaokul ve 7'si lisede görev yapmaktadır. Branş kapsamında katılımcıların sahip oldukları

branşlar; 6'sı Sınıf Öğretmenliği, 3'ü Matematik Öğretmenliği, 2'si Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğretmenliği, 2'si Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 2'si Elektrik-Elektronik Teknolojileri Öğretmenliği, 1'i Bilgisayar-Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği, 1'i Fen Bilgisi Öğretmenliği, 1'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, 1'i İngilizce Öğretmenliği ve 1'i Almanca Öğretmenliği olmak üzere dağılım göstermektedir.

3.3.Verilerin Elde Edilmesi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Ek-1'de görülen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşmeyi kabul eden katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. En kısıtı 40 dakika, en uzununu 63 dakika olan görüşme kayıtlarının ortalaması 47 dakika 43.5 saniyedir. Katılımcı öğretmenlerin resmi görevlerini aksatmamaları için görüşmeler ders saatleri dışında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce bilimsel araştırma etik kuralları çerçevesinde araştırmacı ve katılımcı tarafından Ek-2'de görülen taahhüt formu imzalanmıştır. Bu taahhüt formundan iki nüsha olup, ikisi de hem araştırmacı hem de katılımcı tarafından imzalanarak; nüshalardan biri araştırmacıda, diğeri katılımcıda kalmıştır. Söz konusu form katılımcının gizlilik, araştırmadan çekilme, riskler ve rahatsızlıklardan kaçınma gibi haklarını açıklamakta ve katılımcının parçası olduğu araştırmanın amacına, sürecine ve araştırmacıya ilişkin gerekli bilgileri içermektedir. Görüşmeler Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ek-3'te görülen izin belgesi alındıktan sonra yapılmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Görüşme sonrasında elde edilen ses kayıtları Google documents voice typing tool kullanılarak kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Analiz öncesinde ortaya çıkan transkripsiyon metni tekrar tekrar okunmuştur. Bu okumaların ardından analiz sürecine geçilmiş ve önce güç temellerine ilişkin bilgi veren kısımlar kodlanmıştır. Ardından oluşturulan kodlardan farklı algılama ve tanımlama yolları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar esas alınarak içerik analizi yapılmış ve betimleme

kategorilerine ulaşılmış, böylelikle katılımcıların gücü farklı algılama ve tanımlama yolları belirlenmiştir. Bu süreçte French ve Raven tarafından geliştirilen ve Raven (1993) tarafından son haline getirilen güç temelleri taksonomisi teorik çerçeve olarak alınmış, kodlamalar bu taksonomide tanımlanan güç temelleri göz önünde tutularak fakat a priori kod listesi de oluşturulmadan gerçekleştirilmiştir. A priori kod listesi oluşturulmamasının nedeni, analiz sürecini teorik çerçeve ile sınırlamamak ve eğer sözü geçen taksonomide yer almayan herhangi bir güç temeli var ise bunu da görebilmektir. Sonuç olarak, taksonomide yer almayan yeni bir güç temeli ile karşılaşılma ve betimleme kategorileri sözü geçen taksonominin son halindeki güç temelleri üzerinden isimlendirilmiştir. Fenomenografinin doğası gereği kategoriler oluşturulurken belirgin bir sınıflama yapılmasına; yani katılımcıların gücü algılama yollarındaki farklılıkların ortaya konulmasına dikkat edilmiştir. Fenomenografik bir araştırmada amaç belirli bir fenomen hakkında insanların algılama farklılıklarını tanımlamak (Marton, 1994) olduğundan; her bir bireyin algılama şeklinin özetlenmesi yerine gücün algılanmasında görülen farklılıkların ve benzerliklerin bütün halinde raporlanması yoluna gidilmiştir. Raporlama aşamasında katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3...vs. şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için tutarlılık incelemesi ve katılma teyidi yapılarak öğrenci araştırmacının betimleme kategorilerinin hangi veriler üzerinden ve nasıl oluştuğu tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ortaya çıkan değerlendirme farklılıkları, öğrenci araştırmacı ve tez danışmanı tarafından tartışılarak karara bağlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak üzere başvuru olan diğer bir önlem ise, katılımcılara araştırma bulgularının gönderilmesi ve onlara araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara katılmadıkları bir nokta olup olmadığının sorulmasıdır. Bu kapsamda öğrenci araştırmacı her bir katılımcının farklı betimleme kategorilerine giren alıntılarını bir araya getirerek, alıntının sahibi olan katılımcıya göndermiş ve onlara kendi ifadelerinden çıkarılan sonuçları onaylayıp onaylamadıkları sorulmuştur. Bu uygulama sonucunda katılımcıların kendi ifadelerinde çıkarılan sonuçlara katılmadıklarına dair bir geri dönüşü olmamıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

20 öğretmenle yapılan görüşmelerin fenomenografik analizi sonucunda; müdürün güç temelini dokuz farklı şekilde algılandığı görülmüştür. Algılama yollarındaki farklılıkların belirlenmesinde Şekil-2’de görülen French ve Raven sınıflandırması kullanılmış; ancak bu sınıflandırmada yer alan bazı güç temellerine ilişkin bulgulara ulaşılamamıştır. Araştırma bulguları neticesinde belirlenen gücün dokuz farklı yolla algılanması, en fazla algılanandan başlanmak üzere şöyledir; kişisel ödül gücü, yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, bilgi (ikna) gücü, pozisyona dayalı meşru güç, kişisel olmayan zorlayıcı güç, özdeşim gücü, kişisel zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve uğranılan zarara dayalı meşru güçtür. Müdürün güç temelini ilişkin algılamalar ve kaç katılımcı tarafından algılandığı Tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo-2. Müdürün güç temelleri

Güç Temeli	Algılayan Katılımcı Sayısı
Kişisel Ödül Gücü	14
Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç	13
Bilgi (İkna) Gücü	13
Pozisyona Dayalı Meşru Güç	11
Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç	10
Özdeşim Gücü	8
Kişisel Zorlayıcı Güç	4
Uzmanlık Gücü	2
Uğranılan Zarara Dayalı Meşru Güç	1

Kategori 1: Kişisel Ödül Gücü

Araştırmada en çok katılımcı tarafından algılanan güç temeli kişisel ödül gücüdür. Bu güç temeli 14 katılımcı tarafından algılanmıştır. Kişisel ödül gücü algılayan katılımcıların ifadelerinde kişisel ödül gücünün; öğretmeni takdir etmek, öğretmene değerli olduğunu hissettirmek ve öğretmene yaptıklarının farkında olduğunu hissettirmekten kaynaklandığı görülmektedir. Araştırma verileri müdürün öğretmeni sözlü olarak takdir etmesinin, katılımcılar tarafından ödül olarak algılandığını göstermektedir.

Müfettiş hoca hanım tebrik ederim, müdür bey siz de hoca hanımı tebrik edin demişti. Çok güzel bir başarıya imza atmış böyle bir sınıfla. Biz buranın önceki halini de biliyoruz sonra müdürümüz öğretmenler toplantısında işte müfettişin söylediklerinin hepsini bütün arkadaşların içinde söyleyerek beni çok onurlandırdı. Zaten gördüğünde de sürekli söylüyordu; hocam sen çok iyisin, çok çalışkansın ve mutlu oluyor insan (Ö8).

Eski çalıştığım okuldaki müdürümüz işini iyi yapanları toplantıda dile getirirdi. Falan öğretmenlerimize şu davranışlarından dolayı teşekkür ediyoruz şeklinde; şu çalışmalarından dolayı teşekkür ediyoruz şeklinde. Burada çalışanları, işini iyi yapanları ödüllendiriyordu; onları toplantıda dile getirerek onları onurlandırıyor. İsimlerini dile getirerek onlara teşekkür ediyordu; hangi işlerden dolayı yaptıklarını dile getirerek (Ö11).

Kişisel ödül gücüyle ilgili katılımcı ifadeleri bu güç kullanımının takdir ederek uygulanmasının öğretmeni onurlandırmak, gururlandırmak, emeğinin karşılığını almaya bağlı mutluluk duymak gibi etkileri olduğunu göstermiştir. Ö8 kişisel ödül gücünün etkilerine yönelik ifadelerinde bu gücün kullanılmasını “insanlık” olarak nitelendirmiştir. Ayrıca bu gücün işleri severek yapmak, okula mutlu gitmek gibi duygulara neden olduğunu ifade ederek okula olan bağlılığı artırdığı görülmektedir. Ö11’in ifadelerinde öğretmenin diğer öğretmenlerle birlikte yerine getirdikleri görevlerde diğerleri kadar takdir görmemesi bir tür ceza olarak ifade edilmiştir.

Bunun sonucunda da değersiz hissetmek, farkında olunmadığı algısına sahip olmak, branşına karşı olumsuz tutum geliştirmek gibi etkileri olabileceği görülmektedir.

Bence bu insanlık; sürekli sözlü olarak da olsa ödüllendiriyordu bizi çok mutlu gidiyordum okula. Müdürü gördüğümde köşe bucak kaçayım değil de ben de müdürü sorayım diyorsun. Ondan sonra severek yapıyor insan her şeyi (Ö8).

Aslında birini ödüllendirmek diğerlerini cezalandırmak gibi oluyor. Hani sınıfta da öyledir; iki öğrenciyi ödüllendirdiğiniz zaman diğer hepsini cezalandırmış gibi oluyorsunuz. Yani bu açıdan olumsuz etkisi de olabilir. Mesela biz matematikçiler etkinlik anlamında çok fazla etkinliğe katılamıyoruz. Biz bir beden eğitimi öğretmeni gibi, resim öğretmeni gibi, müzik öğretmeni gibi çok fazla etkinliğe katılamıyoruz. Katılamadığımız için de çok fazla takdir görmüyoruz. Bu da biz hiçbir şey yapmıyormuşuz gibi geliyor. Mesela 23 Nisan etkinliklerinde bu etkinliği organize eden arkadaşlarımızdan genelde beden eğitimi müzik öğretmenlerinin ismi ilan edilip; onlar tebrik edilirken biz öyle kalıyoruz. Ama biz de oradayız. Biz de öğrencilerle ilgileniyoruz. Başka şeyler yapıyoruz ama gözde olanlar; etkinliği koordine edenler daha çok takdiri teşekkürü alıyor. Bu da hiçbir işe yaramadığını hissi veriyor bana Böyle zamanlarda farkına varılmadığımı hissediyorum bazen; dersimi boş bir ders gibi görüyorum. Neden bu branşı seçtim gibi de düşünüyorum bazen (Ö11).

Katılımcı öğretmenlerin kişisel ödül gücüne ilişkin ifadelerine göre; öğretmeni değerli hissettiren, onların yanında olduğunu gösteren, onlara güvendiğini hissettiren ve fikirlerine önem verdiğini hissettiren müdürlerin güç temeli kişisel ödül gücü olarak algılanmıştır.

Müdürümüzün baktım gitme durumu gibi şey çıktı, ben de tayin istedim. Çıktı aldım yanına gittim. Aldı yırttı attı. Ben gitsem bile dedi gitme. Bak eğer küsmeyeceksen, kırılmayacaksan, sonra bana sitem etmeyeceksen bak ben bu dilekçeyi yırtıyorum, ben senin gitmeni istemiyorum dedi, bak yırtıyorum dedi

yırttı attı sesimi çıkarmadım. Adam gibi yönetilme diyorum ya; adam benim dilekçemi yırttı attı pişmanlığım var mı yok. Hatta dilekçemi yırttığına bana verdiği değeri gördüğüm için mutlu da oldum adam diyor ben sana güveniyorum, değer veriyor yırtınca da hiç sesimi çıkarmadım (Ö12).

Burada şudur; yani ortaya attığınız fikrin kabul edilmesi size olan güveni gösteriyor. Siz de diyorsunuz benim fikirlerimi de değerlendiriyorlar; benim fikirlerim üzerinden bir iş yapmaya çalışıyorlar. Bu da olumlu bir etki bırakıyor üzerinizde ve bence bu da aslında bir nevi ödüdür (Ö17).

Katılımcıların kişisel ödül gücünün etkisine yönelik ifadelerinde; bu güce dayalı müdür davranışlarının motivasyonu ve performansı artırdığı, şekilsel olarak olumsuz görünen bazı davranışların bile (aşağıdaki ikinci alıntıda görülebileceği üzere) mutluluğa sebep olabileceği görülmektedir.

Adam gibi yönetilme diyorum ya; adam benim dilekçemi yırttı attı pişmanlığım var mı yok. Hatta dilekçemi yırttığına bana verdiği değeri gördüğüm için mutlu da oldum adam diyor ben sana güveniyorum, değer veriyor yırtınca da hiç sesimi çıkarmadım (Ö12).

Çalışmanızı daha güzel bir şekilde yapabilirsiniz; istekli bir şekilde yapabilirsiniz (Ö17).

Katılımcıların kişisel ödül gücüne ilişkin ifadelerinde müdürün yaptıkları işleri takip ettiğini ve farkında olduğunu hissettirmesinin, öğretmen tarafından ödüllendirilme olarak algılandığı görülmektedir.

Müdürümüz çalışan çalışmayan arasındaki farkı ayırt edebiliyor, kötü olanı cezalandırmak yerine iyi olanı ödüllendiriyor. Güç olarak bakacak olursak çalışanın görülmesi, yaptığın işin farkında olunması bir ödül olarak görülebilir (Ö15).

Böyle bir çalışmada sorumluluk alma teklifi ile bana gelmesi benim önceki çalışmalarımın da farkında olduğunu gösteriyor ve bu da beni, okulu takip

ettiğini gösteriyor ve okulun iyi bir takipçisi olduğunu gösteriyor. Daha önceki çalışmalarınızı görüyorum, takip ediyorum, değer veriyorum, kıymetinizi biliyorum; o yüzden de bu projeyi size veriyorum gibi yaklaştığını hissettim (Ö16).

Katılımcıların kişisel ödül gücünün etkisine yönelik ifadelerinde görüldüğü gibi kişisel ödül gücü her öğretmende aynı sonucu vermemekle beraber (aşağıdaki ilk örnekte görülebileceği üzere); motivasyonu ve okul içerisindeki kişisel ilişkileri olumlu etkileyeceği görülmektedir (aşağıdaki ikinci örnekte görülebileceği üzere).

Ödül gücünü müdür aslında herkese kullanıyor ama bazısında tutuyor, bazısında tutmuyor, bazısı bunu manipüle etmeye kötü kullanmaya çalışıyor (Ö15).

Daha önceki çalışmalarınızın farkında olduğunun hissettirilmesi ve takdir görmeniz sizi daha iyi motivasyona sürüklüyor ve bu motivasyon temelinde de pozitif bir enerjiyle bakış açıları değişiyor. Herkese karşı; okul içerisinde öğrenciye karşı, derse karşı, diğer arkadaşlarınıza karşı vs. ikili ilişkilerinizde herkesi olumlu anlamda etkiler (Ö16).

Kategori 2: Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru güç

Araştırma bulguları neticesinde yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, müdürün güç temellerinden biridir. Bu güç temeli 13 katılımcı tarafından algılanmıştır. Katılımcı ifadeleri yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün; kişisel ve kişisel olmayan yardımlar, olumsuz durumları görmezden gelmek ve öğretmene rahat iş ortamı sağlamaktan kaynaklandığını göstermiştir.

Kişisel ve Kişisel Olmayan Yardımlar

Okul müdürünün bireysel olarak öğretmene yardım etmesi ya da makamının verdiği imkânlar dâhilinde izin vs. durumlarında öğretmene yardımcı olmasının, öğretilerde yapılan iyiliğe karşılık verme duygusunu meydana getirdiği görülmüştür.

Bundan önceki okulumda müdür beye bir konuda bir şey rica etmiştim; ihtiyaç sahibi bir öğrenci ile ilgili ve beni kırmamıştı, sonuna kadar da

desteklemişti gerek maddi gerek manevi. Bu beni çok mutlu etmişti. Mesela daha sonra bir zümre toplantısı vardı ve zümre başkanımız umreye gitmişti. Mesela müdür bey o zaman zümreye siz katılır mısınız diye rica etti. Ben de reddetmeden kabul etmiştim. Çünkü hakikaten iyiliğini gördüğüm bir insandı ve o benim görevim değildi; zümre toplantısına gitmek benim görevim değildi. Burada yaptırmasının herhangi bir gerekçesi de olamazdı; zümre başkanı gelmemişse onun hakkında ona göre bir işlem yapılabilirdi ama müdür beyin bize yaklaşımı daha öncesinde farklı olduğu için o tavrından ötürü görevim olmayan o işi yapmıştım (Ö10).

Müdürümün bana şöyle bir iyiliği olmuştu; işte yeni evlenmiştim. Balayına gitmiştim. Balayına giderken o dönem de seminer dönemi idi. Seminer döneminde bir hafta bizi idare etmişti. Bunun karşılığında benden istediği şu an çok aklımda değil ama bir okulla ilgili bir görevdi ve ben direk müdahil olmuşum. Anlayabildiğim bir şeyse müdürüm ben yardımcı olmak isterim demiştim. Bunu dememin sebebi o müdürün zamanında bana böyle bir iyilik yapmasıydı (Ö15).

Katılımcıların yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güce dayalı müdür davranışlarının motive edici bir unsur olduğu anlaşılabilir; müdürün yaptığı iyilik sonunda baskı hissetme durumu da meydana gelebilir. Öğretmenin baskı hissetmesi; müdürü tanımamaya, nasıl bir insan olduğunu bilmemeye bağlı olarak “acaba karşılığında ne isteyecek?” tereddütünden kaynaklı olabilir.

Ödülden kaynaklanıyor motive edici bir unsurdur. İlla ödül bir şey yapıldığında ona karşılık verilen bir şeydir diyemeyiz. Yani kişiye önce ödülü verip sonra durumuna göre çalıştırabilir (Ö15).

İlk etapta bunun karşılığında bir baskı hissettim o zaman. Çünkü müdürü çok fazla tanımıyor ve nasıl bir insan olduğunu bilmiyordum (Ö15).

Olumsuz Durumları Görmezden Gelmek

Araştırma verileri zaman zaman meydana gelen hastalık durumlarının ya da geç kalmaların müdür tarafından görmezden gelinmesinin, öğretmen tarafından iyilik olarak algılandığını ve karşılık verme isteğinin ortaya çıktığını göstermektedir.

Mesela bu müdürüm zamanında da hastalığımın dolaylı geç kaldığım oluyordu ama asla incitmedi beni ya da yaptığı bir şeyi daha sonra başıma kakmadı. Ben sana bunu yaptım; sen niye böyle yaptın asla öyle bir şeye girmedim. Yani geç kalmalarımı bir şekilde görmezden geldi; daha sonra da bunları başıma kakmadı. Bir de bir iş yapıyorsun en ufak bir şey bile olsa; “teşekkür ederim hocam”. Oysa zaten yapmam gereken bir şey; onun mütevazılığı falan hoş bir adamdı (Ö18).

Benim bir rahatsızlığım var. (Bir hastalık ismi (çıkarılmıştır)) var bende ve bu hastalığım bu okuldayken nüksetti. Bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Müdürüm her zaman yanımda oldu, yardımcı oldu, benim sağlığın benim için çok önemli dedi. Performansımın düşük olduğu durumlarda, izin almam gereken durumlarda, geç kaldığım durumlarda vs. gereken desteği sağladı sağ olsun (Ö19).

Katılımcıların yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün etkilerine ilişkin ifadelerinde, müdürün bu güç temelini kullanmasının okula olan bağlılığı, motivasyonu ve performansı artırdığı görülmektedir. Genel olarak öğretmeni olumlu etkilemektedir.

Bu şekilde yönetildiğim zaman motive oluyorum. Daha bir şevkle çalışıyorum. Okula da isteyerek geliyorum. Bu dolaylı yollardan okula ve öğrenciye yansıyor daha olumlu derse giriyorum (Ö18).

Olumlu etkiliyor insanı, hayatta iyi insanlar var diyorsunuz, umutsuz çalışmıyorsunuz. Eve mutsuz gitmiyorsunuz, ne kadar yorulursanız yorulun kendinizi mutsuz hissetmiyorsunuz (Ö19).

Öğretmene Rahat İş Ortamı Sağlama

Katılımcıların ifadelerinde müdürün öğretmene rahat bir çalışma ortamı sunmasının, öğretmen tarafından kendisine yapılan bir iyilik olarak algılandığı ve bu iyiliğe karşı borçlu hissederek karşılık verme isteği meydana getirdiği görülmüştür.

Mesela buradaki müdürümüz hani kendi açımdan bakmayayım bütün öğretmen arkadaşları ufacık bir şey yaptıklarında bile bütün toplumda arkadaşlar bakın arkadaşımız bunu yapmıştı diye onları onurlandırır. O yüzden herkes okula erken geliyor burada. Çünkü niye; müdürümüz herkesin derdini dinler, işte ne bileyim çözüm yolu varsa onlara çözüm yolu gösterir, idare eder gelmediğinde, geç kalındığında öğretmenleri sıkboğaz etmek yerine idare eder. Güzel bir çalışma ortamı sunuyor ve herkes de çok başarılı, çok içten çalışıyor burada (Ö8).

Bir okula görevlendirme ile gittim; müdür bir karşıladı beni; oo hocam hoş geldin falan, hal hatır sormalar falan öyle ki candan bir karşılama. Burası dedi Senin evin rahat ol dedi. Burada istediğin gibi hareket edebilirsin, nasıl istiyorsan öyle yap yani keyfine göre davran, nasıl biliyorsan öyle yap dedi. Sen en iyisini bilirsin dedi. Öyle deyince bir rahatlama geldi; sanki farklı bir şey, bir baskıdan kurtulmuş gibi, yeni bir özgürlük kazanmış gibi bir hava oluştu bende. Gerçekten bir aşkla çalıştım; okul adına ne gerekiyorsa severek yaptım. Çünkü öncelikle sana iş ortamında rahatlık sunuyor; yani burada görevleri işleri sevgiyle yaparız şeklinde hissettiriyordu (Ö9).

Katılımcıların yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güç kullanımının, işleri severek yapmaya neden olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca Ö9'un ifadelerinde olumlu bir güç olarak görülmekle birlikte; yapılan iyilikler sonucunda öğretmende oluşan borçlu hissetmenin, "beni kıramaz nasıl olsa" diyerek kötüye kullanılmasının doğru bulunmadığı anlaşılmıştır.

Biz zaten her zaman işimizi yaptık ama şimdi severek yapıyorum (Ö8).

Müdür bey sizden bir şey istediğinde öğretmen de onu kırmaz. Tabi bu da bir güçtür. Ama bu olumlu bir güçtür. Dışına çıkarsa o da yanlış olur; beni

kıramaz nasıl olsa şu işi de yaptırayım derse o zaman kötüye kullanmış olur (Ö9).

Kategori 3: Bilgi (İkna) Gücü

Araştırmada müdürün güç temelini algılanma yollarından biri de bilgi (ikna) gücüdür. Bu güç temeli 13 katılımcı tarafından algılanmıştır. Katılımcı ifadelerinde müdür tarafından makul sebepler sonuçlar sunarak, detaylı ve anlaşılır açıklama yapıldığında öğretmenlerin ikna olduğu ve verilen görevi yerine getirdikleri anlaşılmıştır.

Neden gidip gitmemem gerektiği ile ilgili detaylı bir açıklama yaptıktan sonra ikna oldum. İkna gücünü kullandı (Ö2).

Neden öyle yaptıklarını hem esprili bir dille hem kanunlara dayanarak bize açıkladılar. Yani kızarak nasıl sorabilirsin gibi bu tür bir yapıda olmadı. Gülerek ve o olayın hak edildiğini ve olayın bundan dolayı yapıldığını söyledi (Ö7).

Katılımcıların bilgi (ikna) gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde öğretmene yapılacak olan görevle ya da işle ilgili detaylı, anlaşılır ve makul açıklamalar yapıldığında öğretmenin kafasında soru işareti bırakmayarak görevini daha kolay yapmasını ve buna bağlı olarak motivasyonu artırdığı anlaşılmıştır. Ö7'nin ifadelerinde makul açıklamaların yapılmış olmasının, torpil ya da kayırmacılık olduğu düşüncesini ortadan kaldırarak müdürün adil olduğu duygusunun gelişmesini sağladığı görülmektedir.

Gerekli açıklamaların tam yapılarak insanların kafasında soru işareti kalmadığı zaman bazı şeyleri daha kolay yaptıklarını gördüm fark ettim (Ö2).

Zaten bu şekilde açıklanmamış olsaydı; ne söylerlerse söylesinler, ne yaparlarsa yapsınlar; insanın içinde torpil yapıldığı hikayesi geçerdi. Eğer makul bir açıklama olmamış olsaydı; o zaman bizde şu olurdu; hepimiz şunu düşünürdük; insanların arasında torpilin olduğunu kayırmacılığın olduğunu düşünürdük (Ö7).

Okul müdürünün dili güzel kullanarak öğretmeni incitmeden, savunmaya geçmelerine sebep olmadan yaptığı açıklamaların öğretmenlerin hedef amaca daha kolay yönelmelerini sağladığı görülmüştür. Bazı katılımcılar yerine getirilmesi gereken görevin güzel bir şekilde ifade edildiğinde kabullendiklerini ifade etmeleri, dili etkili kullanmanın ikna olmakta etkili olduğunu göstermiştir.

Müdürümüz bunu güzel bir ifade ile açıkladığı zaman, okul adına okul yararına dediği zaman kabullenip yapıyoruz (Ö1).

Bunu bana söyleme şekli çok doğruydu. Hem tek başıma söyledi hem de siz benim kızımın dersine giriyormuşsunuz, o sınıfta şöyle yapıyormuşsunuz falan filan gibi söylemedi. Sadece dedi ki; çocuklarla olan ilişkilerinizde daha yumuşak davranabilir misiniz; bu kadar katı olmanız çok doğru değil gibi bir dil kullandı ve ben de kendimi sorgulamaya başladım o an. İkna oldum, yanlış yaptığımı anladım (Ö2).

Katılımcıların bilgi (ikna) gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güç kullanımının müdürün görevi olarak anlaşıldığı ve öğretmende olumlu yönde kalıcı değişikliğe sebep olduğu görülmüştür. Bu da gösteriyor ki; bilgi (ikna) gücünün uzun süreli etkisi vardır.

Hani sebepleriyle sonuçlarıyla güzel bir açıklama olduğu zaman kabul ediyoruz. Sonuçta bu bir gönül işidir ve sen buna ikna etmek durumundasın müdür olarak (Ö1).

Kendimi sorgulamama neden oldu; ben neredeyim, ne yapıyorum doğru olan bu mu, bunları yapmaya devam etmeli miyim gibi sorgulamama neden oldu ve değiştim (Ö2).

Katılımcıların ifadelerinde seçenekler sunan, bu seçeneklerin hangisi seçildiğinde ne gibi sonuçları olacağını anlatan ya da verilen görevin yapılmasının ardından ne gibi avantajların elde edileceği bilgisini sunan müdürlerin gücünün bilgi (ikna) gücü olarak algılandığı görülmüş ve öğretmenlerin verilen görevi yapmada ikna olmalarını sağladığı görülmüştür.

Mantık çerçevesinde karşılıklı istişare sonucunda yapılmış bir şeydi. Önce bana seçenekler sundu; bu seçeneklerin hangisini seçersem hangi durumlarla karşılaşacağım konusunda bilgilendirdi (Ö5).

Hocam sen olur musun dedi. Hayır, olmak istemiyorum dedim. Şimdi kendisi benim liseden hocam aynı zamanda o yüzden hayır demek çok zor o da şey yaptı; işte bak bilim sanat okuluna giderken artı puan alırsın, şu işi yaparsan bu proje sonucunda elde edeceğim avantajları söyledi, sana artısı olur falan dedi. İlk etapta hayır desem de sonradan beni ikna etti, evet dememi sağladı (Ö18).

Ö5'in bilgi (ikna) gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde müdürün bir şey yaptırmak isterken bilgi (ikna) gücünü kullanmasının, öğretmen tarafından hoş karşılandığı ve öğretmenin motivasyonunu artırdığı görülmektedir. Ayrıca "olması gereken buydu" ifadesi bilgi (ikna) gücünün kullanılmasına yönelik değil var olan durumla ilgili bir ifadedir. Bu da gösteriyor ki ikna etmekte kullanılan bilgiler öğretmenin beklentisi doğrultusunda gerçekleştiğinde bilgi (ikna) gücü daha etkili olmaktadır. Ö18'in ifadelerinde anlaşıldığı kadarıyla bilgi (ikna) yoluyla fikirlerinin değişmiş olması öğretmeni kısa süreli de olsa tedirgin edebilir.

O anda duyguların değil mantığın faaliyette olduğu bir şeydi. Sen bunları okut demedi zaten ben bunları okutayım; sen de bunları okut ne diyorsun dedi. Olması gereken de bu buydu zaten çok olumlu karşıladım. Birlikte çalışıp birlikte verimli olacaksınız öğretmen idare arasında fikir alışverişi her zaman olmalı; bir duygu ve düşünce alışverişinde bulunmak, hazır bulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurmak, güvenin sağlanması, motivenin olması şart bir idareci ile bir öğretmen arasında (Ö5).

Yani bu fikirlerimin değişmiş olması o an için beni bir huzursuz etti ama çok çabuk alışabilen bir insanım, çabuk adapte olabiliyorum (Ö18).

Okul müdürü okulun vizyon ve misyonuna vurgu yaparak ve öğrenciler tarafından da yaşanan bir problemi öne sürerek de ikna yoluna gidebilir. Ö6'nın ifadelerinde okul müdürü öğretmenlerin pencerelerin eski olmasına bağlı olarak

ısınmadan şikayet etmelerini öne sürerek; “madem talebiniz ısınma sorunlarının giderilmesi, o halde sorunu çözebilmemizin yolu budur” şeklinde öğretmenlerin problemlerine çözüm önerisi sunduğu görülmektedir.

Müdürümüz personeli görevi ile ilgili yapacakları konusunda, okulun vizyon ve misyonuna inandırarak ikna ettiği zaman öğretmenler de o konuya daha yani canla başla yaklaşarak; bu konuda çalışmalarını daha istekli daha verimli bir şekilde yapıyorlar. Geçmişte de böyle bir anımız başımızdan geçti. Öğretmen arkadaşlarımız bina pencereleri eski olduğu için ısınmadan şikayet ediyorlardı soğukta ders yaptıkları için; bunun da etkisi oldu tabi. Onu da dile getirdi müdürümüz. Bu tür ısınmayla ilgili şikayetler gelince öğretmenlerden; madem öyle banka promosyon anlaşmasından alacağımız parayla okulun tüm camlarını değiştirelim dedi. Hem bizim için hem öğrenciler için güzel bir ortamın olacağını söyledi. Güzel bir dille konuştu ve tabi öğretmenlerin hepsi kabul etti, ikna olduk (Ö6).

Katılımcıların bilgi (ikna) gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde; bu güç temelinin kullanılması sonrasında güç sahibinin o an ortamda olmaması durumunda bile gücün etkisinin devam ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca müdürün öğretmene bilgi (ikna) yoluyla bir şeyler yaptırmaya çalışmasının, öğretmenin ödün verme ve fedakârlık yapma tutumları geliştirmesi üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Tabi karşıdaki kişi açısından olumlu güzel bir etki yaratıyor. Şimdi ben başlamadan önceki birkaç cümle de söylemiştim; şimdi bir şeye bir amaca inandırarak bu eğitim alanında olur bizim alanımız eğitim olduğu için kişileri ikna ederek; inandırarak yaptınız zaman o kişi çalışmanın başında olmasa dahi gerek eğitim personeli gerek öğretmen canla başla yapar. Eğitimde de böyle ikna olduktan sonra müdürün orada bulunmasına gerek yok. Canı gönülden yaptığınız zaman maddiyat önemli değildir. Orada o alacağın para belki seni bir ay idare edebilir ama okulun pencerelerinin yapılmasıyla daha rahat bir eğitim öğretim ortamına kavuşursun. Öğretmen fedakârlık yapar. Yeter ki belli bir amaç için yapıldığını anlasın her şeyde maddiyat olarak bakmaz olaya (Ö6).

Kategori 4: Pozisyona Dayalı Meşru Güç

Araştırma bulguları neticesinde müdürün diğer bir güç temeli, pozisyona dayalı meşru güçtür. Bu güç temeli 11 katılımcı tarafından algılanmıştır. Genel olarak iki şekilde ortaya çıktığı gözlemlenmiştir: Birinci olarak okul müdürünün sahip olduğu pozisyonu, kuralları, yasaları, yönetmelikleri vurgulayarak isteğinin meşruiyetini ortaya koyması sonucu; ikinci olarak öğretmenlerin okul müdürünün pozisyonunu ya da yetkilerini meşru olarak görmesi sonucu ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

Okul Müdürünün Pozisyonunu ve Yetkilerini Vurgulaması

Katılımcıların ifadeleri, okul müdürün pozisyonunu ve kuralları vurgulayarak uyma davranışı beklemezinin pozisyona dayalı meşru güç algılamasına neden olduğunu göstermiştir. Burada Ö14'ün ifadelerine göre müdürün “ben senin amirinin” şeklinde idarecilik vasfını ön plana çıkarması; Ö20'nin ifadelerinde ise müdürün kuralları öne sürerek uyma davranışı bekleme söz konusudur.

Müdürle bir ara minibüse bindik ben ikimiz için de parayı uzatacak gibi oldum çok kızdı, tepki gösterdi. Benim olduğum yerde nasıl buna cüret edersin dedi. Bu tepki ciddi bir tepkiydi. Öyle şaka yollu filan değildi. Bence buradaki güç idareci egosu; ben senin amirinin bunu yapmak benim işim; benim olduğum yerde sen böyle bir şeyde bulunamazsın gibi bu şekilde bir tepkide bulundu (Ö14).

Bizim öğretmenler odasına kadar girmemize okul içerisine bile girmemize kesinlikle izin vermiyordu. Dışarıda okulun sınırlarının dışında çıkarmamızı istiyordu başörtümüzü. Diyordu ki işte bu kural; benim bunda başım ağrıyacak (Ö20).

Pozisyona dayalı meşru gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerine göre, bu güç temelinin özellikle adil kullanılmadığı durumlarda öğretmende ayrımcılığa bağlı mağduriyet algısı oluşmaktadır. Ayrıca okula olan bağlılığı azaltarak okuldan ayrılma isteği meydana getirdiği görülmüştür.

Yasaktı tamam ama başka kılık kıyafetler konusunda taviz veriyordu; bayan öğretmenlerin bazıları dizüstü etek giyebiliyordu ve onlara müdahale etmiyordu. Sonuçta bir okul müdürüydü kendi de biraz inisiyatif kullanabilirdi. Tamam, uyuyordu kendisi hiçbir zaman aksatmıyordu ama bayanlar arasında uymayanlar olduğu zaman bizi uyardığı gibi onları da uyarabilirdi. Ama onlar biraz daha baskın karakterliydi. Bence onlara çok fazla bir şey söyleyemiyordu biz sessiz kalmıştık. O yüzden bizi ezdi yani yasalardan aldığı yetkiyi zorbalıkla kullanıyordu (Ö20).

Beni çok rahatsız ediyordu. Okula gitmek istemiyordum, tayin istemeyi hep düşünüyordum. Zaten hemen onu araştırmaya başlamıştım çünkü okuldaki durum beni çok rahatsız etmişti. Okula hiçbir şekilde bir bağlılık duygusu hissetmedim sadece öğrencilerle zaman geçiriyordum (Ö20).

Okul müdürü zaman zaman pozisyonundan kaynaklanan meşru gücü başka güç temelleriyle birlikte kullanmaktadır. Pozisyonunu öne çıkarırken bir yandan da öğretmeni ikna etmeye yönelik argümanlar sunabilir. Ö10'un ifadesinde açıkça görülmektedir.

Müdür bey de beni çağırdı sizin öğrencileriniz buraya park ediyor diye diğer okuldan bana şikayet geliyor dedi. O çocuk oradan kaldırsın dedi. Ben de çocuğu çağırdım dedim ki o bisikletini oradan kaldır böyle böyle bir durum var dedim. Yönetimle ilgili tabi ki mantıklı sebepleri vardı. Otoritesini kullanmaya çalıştı; o otorite neticesinde olayların böyle olması gerektiğini söyledi (Ö10).

Ö10'un pozisyona dayalı meşru gücün etkisine yönelik ifadesinde pozisyona dayalı meşru gücün, bilgi (ikna) gücüyle birlikte kullanıldığında daha etkili olduğu görülmektedir. Söz konusu ifadede pozisyona dayalı meşru gücünü ön planda tutarak öğretmenin fikrini değiştirmeye çalışan müdürün ilk etapta olumsuz bir izlenim bıraktığı görülürken; sonrasında sebeplerini açıklamasıyla birlikte öğretmenin ikna olduğu ve fikrini değiştirdiği görülmektedir.

İlk etapta olmaz deyince bir olumsuz intibaya; neden olmaz, nasıl olmaz, neden olmasın gibi bir sorgulamaya girsek de; sebeplerini söylediği zaman o intiba ortadan kalkıyor (Ö10).

Öğretmenlerin Müdürün Pozisyonunu ve Yetkisini Meşru Olarak Görmesi

Katılımcıların pozisyona dayalı meşru güçle ilgili ifadelerinde bazı durumlarda müdürün öğretmene bir şey yaptırmak isterken pozisyonunu ve yetkilerini ön plana çıkarmadığını; ancak öğretmenlerin müdürün sahip olduğu pozisyonun ve yetkilerinin meşruiyetini kabul ederek uyma yoluna gittikleri görülmüştür.

Bir ara bir öğretmen arkadaşla koridorda tartışmaları, kavgaları oldu birkaç kez ama ben olayların bu şekilde çözülemeyeceğini düşündüğüm için biraz daha pasif bir direnişe geçtim. Saygımı bozmadım çünkü yaş farkımız çok fazlaydı. Bir de her insan kendisini ifade etme şekli var (Ö2).

Öğretmenliğinin ilk yılında 19 Mayıs çalışmaları vardı. Benden daha rütbeli edebiyat öğretmenleri olmasına rağmen müdür bey beni çağırıp böyle bir şey yapıp yapamayacağımı sordu. Ben de kabul ettim o işi çünkü bu bir görevdi ve bu görev benim sorumluluğumdaydı. Kabul etme sebebim yönetmeliklerdi bence; çünkü yönetmelikte ne diyor; öğretmen müdürün verdiği iş ve işlemleri yapmakla yükümlüdür olarak gördüğünüz için ve bunlar da yönetmelikte olduğu için onun verdiği işleri yapma zorunluluğunuz var (Ö10).

Pozisyona dayalı meşru gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde; organizasyonların yöneticiye ihtiyacı olduğu düşüncesi öğretmenin gücü meşru görmesini sağladığı görülmüştür. Ayrıca Ö10'un ifadelerine göre gönüllülük esasına dayalı işlerde öğretmenlerin yeterince katılım göstermediğine olan inanç gücü meşru görmede etkili olmaktadır.

En azından makamına saygı duyuyorum ve şöyle düşünüyorum; her organizasyonun bir yöneticiye ihtiyacı var (Ö2).

Böyle bir yaptırımın olması gerektiğini düşünüyorum; çünkü eğer yaptırım olmazsa; maalesef bizim ülkemizde gönüllülük esasına bağlı olarak kimseye bir şey yaptırılmıyorsunuz (Ö10).

Katılımcıların ifadelerine göre meşruiyetin kabullenilmesi sadece organizasyonun yöneticiye olan ihtiyacına olan inanç değildir. Yaş faktörü de gücün meşru olarak görülmesinde önemli bir etkidir.

Farklı bir yapısı vardı yani böyle bir babacanlık vardı. Yani bir toplantı gündemi vardır o gündemi konuşursunuz ve o anda yaptığı bir esprisi, öğretmenlere karşı hal ve hareketi, makamındaki hal ve hareketleri öyle bir babacanlık duygusu veriyordu (Ö1).

Saygımı bozmadım çünkü yaş farkımız çok fazlaydı (Ö2).

Katılımcı Ö2'nin ifadesinde ve Ö1'in pozisyona dayalı meşru gücün etkisine ilişkin ifadesinde yaş faktörünün meşru bir pozisyon verdiği ve gücü meşru görmede etkili olduğu görülmektedir.

Çünkü onun bir de yaşı vardı. Şu anki müdürümüz gencecik bir arkadaş. Belki benim hizmetinden birkaç yıl büyük sadece yaşı. O yüzden babacan bir tavır beklemek zor olur (Ö1).

Katılımcı Ö11'in ifadelerinde okul müdürünün başkalarına haksızlık yapmayarak öğretmeni isteğinden vazgeçirmeye çalıştığı, ayrımcılık yapmayacağı algısı oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Burada müdürün pozisyonundan ziyade başkalarına yapılacak haksızlığı ön planda tuttuğu görülmektedir.

Bir de yönetimin işini doğru yapması çok önemli, adaletli yapması çok önemli. Yani ayırım gözetmeksizin bu şu fikirde, bu bu fikirde, bu şu memlekette, bu bu memlekette demeden herkese eşit davranıyorsa, adaletli davranıyorsa, adaletli olmasının yanında yasalara da düzene de uygun yapıyorsa; oradaki kişi sizin takdirinizi kazanıyor (Ö10).

Bundan önceki müdürümüz bana çok yakındı hem çok yakın hem çok uzak gördüğü yerde selam verir, çocuklarımı sorar, espriler yapar; konuşması falan da gelişmiş; iletişim yeteneği, espri yeteneği olan bir insandı. Ama aramızdaki iyi ilişkiye de güvenerek; kızımı şu sınıftan şu sınıfa alalım mı diye sordum. Müdürümüzün tepkisi; hocam bu konu benim verebileceğim bir karar değil. Bunun sınıf öğretmeni vesaire o sınıfın durumu ile alakalı bir şey olduğunu, benim de öyle davranmam gerektiğini bir şekilde bana hissettirdi; otoritesini orada kullandı. Yani aramızdaki yakınlığı birden o an için uzaklaştırdı bu şekilde kullanamayız, bunu okul anlamında kullanamayız; aramızdaki iletişimi okul anlamında kullanamayız hissiyatı oluşturdu. Bana cevabı şöyle oldu; “onlara haksızlık olacak”. Aynı taleple gelen başkalarına bu cevabı veremeyeceğini için hocam alamayız şeklinde bir cevap vermişti. Ben bir daha bu tür isteklerle gitmedim yanına. Anladım ki bu tür konularda taviz vermiyor (Ö11).

Katılımcı Ö10’un ifadesinde ve Ö11’in pozisyona dayalı meşru gücün etkisine ilişkin ifadesinde okul müdürünün işini doğru yapması, adil olması gücün meşru olarak görülmesini ve müdüre olan saygınlığa bağlı olarak onun etkileme davranışlarına meşruiyet atfettiği görülmektedir. Ayrıca Ö11’in bu güç temelinin etkisine yönelik ifadesinde o an istediğini alamasa bile müdürün adil olduğu algısının artmasına ve buna bağlı olarak kendini güvende hissetmesine neden olduğu görülmektedir.

Bu bir yandan hoşuma gitti. Aslında işim olmadığı için üzüldüm ama bu müdür haksızlık yapmıyor; hepimize daha adil davranıyor hissiyatını verdi. Herkese bu şekilde davranıyordur, adaletlidir hissiyatı verdi bana ve bu şekilde kendimi daha güvende hissetmeye başladım haksızlığa uğramayacağım diye düşündüm (Ö11).

Kategori 5: Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç

Araştırma bulgularına göre kişisel olmayan zorlayıcı güç, okul müdürün gücünün temellerindedir. Bu güç temeli 10 katılımcı tarafından algılanmıştır.

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün; müdürün öğretmenlere her hareketlerini izlediğini hissettirmesinden, üçüncü tarafların gücünü kullanarak baskı kurmasından, mevcut düzenin değiştirilmesi ya da istenmeyen dayatılması tehdidinden ve idari cezalarla tehdit etmekten kaynaklandığı görülmektedir.

Müdürün Öğretmenlere Onların Her Hareketini İzlediğini Hissettirmesi

Katılımcı ifadelerinde müdürün bazı durumlarda doğrudan tehdit etmek yerine dolaylı yollardan öğretmenlere her hareketlerini izlediğini hissettirdiği görülmüştür. Bu şekilde ortaya çıkan güç temeli de kişisel olmayan zorlayıcı güçtür.

Ben seni görüyorum, o an senin yanında olmasam da gözüm üzerinizde, ben olan şeyleri biliyorum baskısıyla yaptı bence. Yani orada biraz yumuşak da konuşuyor; hocam ben senin yanıdayım gibi konuşuyor ama böyle bir gücüm de var bilgin olsun demeye getiriyor. Direkt tehdit etmese de aba altından sopa göstermek gibi bir şey oluyor. Direkt söylemiyor ama yapabilirim bilgin olsun gözüm üzerindeki oynadı bence (Ö3).

Sınıfın birisine ders işliyorum müdür bir anda içeri girdi tabi çok gür bir sesle bağırarak çağırarak bir şeyler anlattı; işte ders nedir, din kültürü; konu nedir, vatan millet şöyledir böyledir diye epey bir bağırdı çağırdı çıktı. Ben hala şoktayım bir süre şoku atlatamadım; nasıl yapayım, derse nasıl konsantre olayım, derse nasıl başlayayım düşünürken bir daha geldi yine bir fırça öğrenciyi fırçalıyor bağılıyor çağırıyor. Sonuçta senin bir otoriten var sınıfta... Hiçbir gerekçe yokken dersin ortasında girip de o tür bir tavır göstermesi, seni orada herhangi bir öğretmen olarak görmemesi, oradaki gücünü adeta öğretmene güç gösterir gibi göstermesi; yani seni orada denetler gibi bak gözüm üzerinde bak takip ediliyorsun ya da ben seni baskı altına alırım bak öğrenciler de görsünler diyerek bir anlayış biçiminde olduğu için hazmedemedim tabi (Ö9).

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin katılımcı Ö9'un ifadesinde bu gücün; müdüre karşı öfke duymaya ve mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmeye sebep olduğu görülmektedir. Ö3'ün ifadelerinde bu güç kullanımının saygısızlık

olarak görüldüğü ve yeni gelen bir idareciye bu uygulamanın fazla görüldüğü anlaşılmaktadır. Ö9 ve Ö3'ün ifadelerinde ortak olarak bu güç temelini öfkeye neden olduğu görülmektedir. Ayrıca bu güç kullanımının öğretmede kendini göreviyle sınırlama ve asgari düzeyde sorumluluk almaya sebep olduğu görülmektedir.

Tabii ki olumsuzdu. Bunu, bir kere öğrencilerin duyabileceği bir şekilde yapmasından rahatsız olmuştum. Bir de yeni gelen bir idarecinin direkt bu şekilde benimle muhatap olması hoşuma gitmemişti. O an çok sinirlenmiştim. Kendisine karşı herhangi bir girişimde bulunmadım ama öfke duydum. Sonraki süreçte dediği şekilde yapmaya dikkat ettim; doğrusunu daha iyi biliyordur şeklinde düşünüp, dediği şekilde yapmaya devam ettim ama kendisine karşı olan tutumlarım değişti. Tabii ona karşı olan tutumumdan dolayı; yaptığım görevleri ona olan saygımdan ziyade sırf görevim olduğu için; kişiliğine değil makamına hürmeten yaptığım şeyler olmaya başladı. Mesela çok sevdiğim bir idarecimiz vardı. Bizden istediği şeyleri görevimiz olmasa dahi yapardık. Sırf o hocamız istiyor diye; olsun görevimiz değil ama yapalım derdik ama burada, burada derken örnek verdiğim durumda, benim görevim değil yapmayacağım diyebiliyorduk. Hatır gönül işi devreden çıktığı için sadece görevimiz olan şeyleri yapmaya; mevzuatsa mevzuat şeklinde davranmaya başlamıştık (Ö3).

Doğrusu oradan çıkıp gidip hemen kavga etmek, hocam ne oluyor, derdiniz nedir, sıkıntı nedir ki diye hesap sormak geldi içimden; bir gerildim; o an ders anlatma bitti benim için; yaptığım işin ne olduğu filan artık kafamdan gitti. Bu meslek bunu gerektiriyorsa bu işi yapmıyorum artık dedim. O noktaya geldim artık (Ö9).

Üçüncü Tarafın Gücünü Kullanarak Baskı Kurma

Katılımcı ifadelerinde kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımının üçüncü tarafların gücünü kullanarak tehdit etmeyle ya da bunu kullanarak baskı kurmayla da ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bu üçüncü tarafların müdürün bağlı bulunduğu sendikası,

merkez teşkilatta bir tanıdık ve hatta siyasi yakınlar olabildiği katılımcı ifadelerinde görülmektedir.

Sendikal olarak da güçlü bir sendikadaydı. Bu gücünü de baskı kurmak amacıyla kullandı. Bir keresinde laf arasında şey de söyledi; amcasının eski milletvekili olduğunu o yüzden kendisiyle çok fazla uğraşmamız gerektiğini ve kendisinin o ilçeden olduğunu falan da söylemişti. Bu çalıştığım okul bir ilçedeydi ve merkeze çevresindeki ilçelere uzak bir ilçeydi ve orali olmak bir avantajdı. Yani şöyle bir hemşericilik; İlçe Milli Eğitim 'de olan ilişkilerinden dolayı bir hemşericilik de vardı (Ö2).

Eğer kişisel bir husumeti olursa bu makamından kaynaklı yasalardan kaynaklı veya o kişiye bak böyle devam edersen; senin hakkında sarı zarf mesela, bunu hepimiz biliriz işte bir soruşturma geçirebilirsin ilçeden veya İl Milli Eğitim'den müfettişler gelip senin hakkında soruşturma başlatabilir, benim bir sözüme bakar gibisinden ifadeler kullanıyordu (Ö15).

Katılımcı Ö2'nin kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin ifadelerinde; öğretmenin gücün bu şekilde kullanılmasının faydalı olmayacağını ve motivasyonu sağlamada yetersiz kalacağını düşündüğü görülmektedir. Ö15'in ifadelerinde ise kişisel olmayan zorlayıcı gücün, öğretmen tarafından olumsuz algılandığı ve öğretmenin o okulda daha fazla çalışmak istememesine bağlı olarak okula olan bağlılığının azalmasına sebep olduğu görülmektedir.

Yani ben eğitimin içsel şeylerden beslendiğine inanıyorum; yani dıştan vereceğiniz tehditler ya da dıştan gücünüzü çok yukarıdan bir şekilde dışsal bir şekilde yukarıdan kullanmanızın çok faydalı olacağını düşünmüyorum(Ö2).

Tabii ki insanı olumsuz etkiliyor. Hiçbir şekilde de o okulda çalışmak istemiyordum (Ö15).

Mevcut Düzenin Değiştirilmesi ya da İstenmeyen Dayatılması Tehdidi

Katılımcı ifadeleri müdürün yasal yetkisini kullanarak ders programları ya da nöbet çizelgeleri gibi planlanmış görevlerin değiştirilmesi yoluyla güç kullandığını göstermektedir. Ayrıca bu planlamaların yapım aşamasında öğretmenin istemediği şekilde tasarlanması yoluyla da güç kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler mevcut düzenlerinin bozulmasını ya da hoş karşılanmayacak ders programı ya da nöbet çizelgeleri hazırlanmasını çoğu zaman istememektedir ve müdür bunun farkında olduğundan bunu öğretmenlere karşı bir güç olarak kullanabilmektedir. Bu yolla da müdürün kişisel olmayan zorlayıcı güç kullandığı görülmektedir.

Mevcut düzenimizin bozulacağını, ders programlarımızın daha kötü olarak değiştirileceğini falan söylüyordu. Yani bu aslında tehditsel bir şeydi (Ö2).

Hayatı zindan ederdi. Okul içerisindeki ve okul dışındaki; burada içerideki hayatı yasalardan aldığı güçleri kullanarak; dışındaki hayatı da tamamen zorbalık gücüyle zindan ediyordu. Bayan arkadaşları odasına çağırıp onları odasında alıkoyardı işte çay kahve ısmarlama bahanesiyle. Sırnaşık tavırlar sergilerdi ve bayan arkadaşlar bu durumdan sürekli rahatsız olurlardı. Bazen bize de anlatırlardı. İşin sıkıntılı tarafı bu bayan arkadaşlar hiçbir şekilde ses çıkaramıyorlardı. Ses çıkaranlar oluyordu; onlar da bu şekilde kötü muameleye maruz kalıyorlardı. Bir bayan öğretmen sıkıntı çıkarırsa bu olumsuz tavırlarından rahatsızlığını dile getirirse ki; getiren de oldu. O bayan öğretmenin ders programı üzerinde çok oynama yapıyordu arada boş saatleri koyardı. Haftalık ders saati az olmasına rağmen mutlaka her güne bir saat de olsa bir ders koyardı (Ö15).

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde bu güç temelinin kullanımının öğretmeni müdüre karşı isyan etme pozisyonuna getirebileceği görülmüştür. Ayrıca Ö15'in kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güç kullanımının müdüre karşı öfkelenmeye sebep olduğu görülmektedir.

Zamanla aramızdaki ilişki çekişmelere dönüştü ve işin tadı kaçmış oldu. Mücadeleye girmiş olduk ve tamamen kopmuş olduk ve inada bindi ben onun söylediği şeyleri yapmayacağım durumuna döndü. Sonuçlarına katlanmayı da göze alıyorsunuz (Ö2).

Tabi buna söylenecek çok şey var aslında ama insanın dili varmıyor söylemeye. Bu terbiyesizlik yani hani burada bakıldığı zaman son derece muhafazakar bir yer artı kişi de kendini muhafazakar tanıtan bir kişi ama bu tip davranışlarını gördüğünüz zaman tiksiniyorsunuz, nefret ediyorsunuz yani hatta o insanı boğasınız geliyor (Ö15).

Kişisel olmayan zorlayıcı güç okul müdürünün doğrudan tehdit etmediği ancak öğretmenin verilen görevi yapmadığı takdirde baskıya maruz kalacağı algısı yoluyla da ortaya çıkabilmektedir. Yani burada öğretmen bir baskıya maruz kalır, öğretmen baskının ve haklı olduğunun farkındadır ve karşı çıkma isteği duyar. Ancak karşı çıkamaz; çünkü o an için o konuda haklı çıkarak baskıyı atlatsa bile müdürün bu baskıyı başka alanlara yayarak rahatsızlık vermesinden korkar. Bu da kişisel olmayan zorlayıcı bir güce maruz kalarak itaat etmesine (çoğu zaman) sebep olur.

Tabi o zaman da, daha sonraki zamanlarda da bu konuda benim yetkim nedir, müdür bu bahsettiği şeyleri bana ne kadar uygulayabilir şeklinde rahatsız olduğum konular oldu araştırdığımda yönetmeliğe baktığımda; tabi haklı olduğumu görsem bile uymak durumdasın. Çünkü sen bulamasan bile o bir şekilde yönetmeliğe uyduracak bir şeyler bulabiliyor. Neticede idareci. Belki bir şekilde o baskıyı o an için atlatabilirsin, yönetmelikte haklarına bakabilirsin, buna karşı koyabilirsin ama bunu başka bir alana yansıtıyor; başka bir yönden yansıtıyor. Çünkü sen orada bir çalışansın; işte derslerini bazı farklı noktalara yayabiliyor, senin nöbetini özellikle istemediğin zamanlara getirebiliyor, başka şekillerde dizayn edebiliyor (Ö9).

Müdür kendisine gebe kaldığımızı bildiği için okulda işimiz olan olmayan birçok şeyi bize yıkıyordu. Kendi işimizi zaten yapmakla mükellefiz ama kendi işini de bize yıkardı. Bütün toplantılarda kendisi okulda olması gerekirken

çoğu zaman olmazdı. Bizlerden birine telefon edip; hadi sen şunu yap, sen bunu yap, bilmem kim gelecek onu karşıla gibisinden bizi koşturuyordu. Burada gücünün kaynağı bizi zorluyordu; yani gücünün kaynağı bizi gebe bırakıyordu, nüfuzluydu yani zorbalıktı bu ya kesinlikle zorbalıktı. Çünkü bunu yapmadığınız takdirde hemen şey muhabbetleri olurdu; zaten korkardık yapmama gibi bir durumunuz olmazdı ama yapmayan arkadaşlar olduğunda da onlarla okul içerisinde sürekli husumet, ciddi bir mobbing uygulardı (Ö15).

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin katılımcı öğretmen ifadelerinde kötü hissettirdiği görülmektedir. Ayrıca bu güç kullanımının müdüre ve okula karşı nefrete neden olarak okula olan bağlılığı azalttığı görülmektedir.

Tabii ki son derece kötü hissettiriyordu; sadece okuldan değil hani meslekten de uzaklaştırıyordu. Her gün okula küfür ederek gidiyorduk. Affedersiniz ama oradaki insanlardan nefret ediyorduk, öğrencilerle hiç iyi anlaşamıyorduk (Ö15).

Bu şekilde güç kullanımını hiçbir şekilde tavsiye etmem. Çünkü Özellikle de yeni başlayanlar maalesef bu durumlarla sıkça karşı karşıya kalıyorlar (Ö15).

İdari Cezalarla Tehdit Etmek

Katılımcı ifadelerinde kişisel olmayan zorlayıcı gücün idari cezalarla tehdit etme yoluyla gerçekleşebildiği de görülmektedir. Burada aşağıda verilen ilk örnekte okul müdürünün sigara içen öğretmenleri para cezasıyla ve savunma almakla tehdit ettiği görülmektedir. İkinci örnekte başörtüsünün yasak olduğu dönemde yasağa uymayanları uyarı, kınama, sarı zarf, soruşturma gibi idari cezalarla tehdit ettiği görülmektedir.

Yasalardan, kanunlardan, yasaklardan, bulunduğu konumdan; bu yasak, bunun şu kadar cezası var; şu kadar para cezası var, bunu ödemeniz gerekiyor; devlet kurumu olduğu için bu para miktarı daha fazla bunları

hatırlattı. Yani burada yasal olarak bu şekilde davranmasını haklı buldum ancak üslup burada devreye giriyor. Üslup işin içinde olduğu zaman üslup, tarz, yaklaşım şekli, dillendirme şekli, uyarma şekli; hani buranın ağası benim; benim dediğim olur, ben bunu yaparım değil de arkadaşım biliyorsun yasak böyle, bak bunun yaptırımı var lütfen burada sigara içilmez içmeyin bu başka bir şeydir. İçerseniz bunu yapmak zorunda kalacağım başka bir şey; yapacağım başka bir şeydir. Hoca hanım burada sigara içemezsin, yasak, savunmanı ver bu başka bir şeydir. Bu üsluptur kişiliktir; bu kişiliğin araya girmesidir. Makamdan, yasalardan, görevden öte bir şeydir (Ö5).

Toplantılarda sürekli tehdit ediyordu; bu kurala uymak zorundasınız, ceza alırsınız, sarı zarf gönderirim, soruşturma açarım ve uyarı alırsınız kınama alırsınız şeklinde tehdit ediyordu. Zaten dinlemiyordu toplantılarda. Hep kendisi konuşuyordu. Yasalardan aldığı yetkiyi, gücü hep bir baskı, tehdit unsuru olarak kullanıyordu (Ö20).

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde, kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımının öğretmen tarafından müdürün yetersiz (olgunlaşmamış) olarak görülmesine sebep olduğu görülmektedir. Ayrıca Ö20'nin ifadelerinde görüldüğü gibi bu güç temeline sürekli maruz kalmak hoş karşılanmamaktadır. Sürekli tehdit edildiğinde kendini tehdit altında hissetmeye bağlı olarak motivasyonu düşürdüğü görülmekte ve öfkelenmeye sebep olacak düzeyde bir kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımının dolaylı yollardan öğrenciyi de olumsuz etkilediği görülmektedir.

Yani o makamı kullanan kişinin kişiliği ile ilgili bir şeydir; olgunlaşmamış bir kişilik size sıkıntı verir (Ö5).

Bunu toplantılarda sürekli dile getirmesi; sürekli ceza veririm, sarı zarf veririm; işte şunu yapmazsanız, bunu yapmazsanız bunu yaparım gibi sürekli uyarması hiç hoş değildi. Toplantılarda sürekli böyle şeylerden bahsetmesi, cezadan bahsetmesi tehdit edilmek sürekli kendini tehdit altında hissetmek kesinlikle hiç hoş değildi. Hep tehditle bir şey yaptırmaya çalışmak

motivasyonu düşürüyordu. İdareye kızdığımızda derslere öfke ile giriyoruz. Derslerde de sıkıntı oluyor o zaman biz de öğrenciye bağıyoruz. Yani biraz gücü yeten yetene oluyor; müdür bize bağıyor biz de girip öğrenciye bağıyoruz (Ö20).

Kategori 6: Özdeşim Gücü

Araştırma bulguları neticesinde okul müdürünün güç temelini algılandığı yollardan biri de özdeşim gücüdür. Bu güç temeli 8 katılımcı tarafından algılanmıştır. Özdeşim gücünün; müdürün özverisi ve okula olan faydasından, ideal yönetici oluşundan, kişisel çekiciliğinden ve müdürle benzer fikirlere sahip olmaktan kaynaklandığı görülmektedir.

Müdürün Özverisi ve Okula Olan Faydası

Okul müdürü okulla ilgili yapılması gereken işlerde özveriyle çalıştığında öğretmenler üzerinde saygınlık ve buna bağlı olarak öğretmenin müdürle özdeşim kurması durumu ortaya çıkmaktadır. Bu güç temeli, öğretmende müdürün özverisine denk düzeyde özveri göstermek isteği meydana getirerek; öğretmenin verilen görevi yerine getirmesine neden olmaktadır.

Bunun yanında müdür de canla başla çalıştı. Paketleme işleminde görev aldı; kendisinin özverili bir şekilde çalışması da işi kolayca kabul etmemizde etkili oldu (Ö1).

Üzerimizde bıraktığı özellikle benim üzerimde bıraktığı bu saygınlıktan dolayı bazen proje çalışmaları TÜBİTAK ile ilgili çalışmalar olsun, diğer Avrupa Birliği çalışmaları olsun Ali Bey der şu çalışmayı yapalım mı der. Tamam, müdürüm diyorum siz bu kadar destek verdikten sonra niye olmasın. Ben sizin yanımda olduğunuzu bildikten sonra ben sizinle her şeye varım ama olumlu olur ama olumsuz olur. Sırf onun bu özverilerinin bende uyandırdığı minnet mi dersiniz, saygı mı dersiniz; ne dersiniz bilemem ama böyle bir sebepten dolayı o çalışmalar için özveri gösteriyorsunuz (Ö16).

Katılımcı Ö16'nın özdeşim gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde, özdeşim gücünün öğretmende fedakârlık yapma isteği meydana getirdiği görülmektedir. Okul müdürünün okula ve okulla ilgili yerine getirilmesi gereken görevlere sahiplenmesi, öğretmenin de sahiplenmeye bağlı özveriyle çalışmasına neden olmaktadır.

Müdürüm bana böyle söyledi; ben de bu emeği boşa çıkarır mıyım diye fedakârlık gösteriyorsun. Müdürün gösterdiği bu sahiplenme karşısında ben de daha bir özveriyle çalışıyorum (Ö16).

Okul müdürünün daha önce okul için yaptıkları da öğretmenlerin özdeşim kurmalarında etkili olmaktadır. Müdürün okuldaki görevlerini özveriyle yerine getirmesi ve okula faydalı olması sonucu öğretmende de katkı sağlama isteği meydana geldiği görülmektedir.

Müdür beyin istediği görevi kabul ettim; çünkü müdür beyi bir yıldır tanıyordum ve kendisiyle bu okulda farklı şeyler yapacağımızı düşünüyordum. Kendisini bu okul için bir şans olarak düşünüyordum. Ben de buna biraz katkı sağlamak istedim ve görevi kabul ettim (Ö4).

O kadar iyi bir idareciydi ki; kendi işini o kadar özveriyle yapıyordu ki okulda o kadar çok zaman harcıyordu ki; sürekli okuldaydı okul için çok fedakârlık yapıyordu. Benim de çok işim yoktu. 2 saat okulda fazla kalmak bana hiçbir şey kaybettirmezdi. Okulun iyi duruma gelmesi için yaptığı fedakârlıkları görünce benim de yapmam lazım diye düşündüm (Ö20).

Ö4'ün özdeşim gücünün etkisine yönelik ifadelerinde öğretmende okul müdürünün yanında olma motivasyonuna neden olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcının “müdür bey okul için faydalı bir insan, ... bir hediye” ifadesi, müdürün daha önce okula sağladığı faydalar ve sonrasında sağlayacağı faydaların beklentisi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcı Ö20'nin ifadelerinde müdürün özveriyle işleri yapmasının ideal olarak alınmasına etkisi görülmektedir.

Görevi kabul etmemin %80 sebebi; müdür bey okul için faydalı bir insan, bu okul için bir şans, bir hediye; bu yüzden de onun yanında olmalıyım diye düşündüm (Ö4).

O zaman üzerimde bir etkisi vardı bizim için bir ideal olmuştu (Ö20).

Müdürün İdeal Yönetici Olması

Okul müdürü yönetim tarzı nedeniyle öğretmen tarafından ideal müdür olarak algılanabilir. Ö12'in "müdür, müdür gibi olacak" ifadesi öğretmenin zihnindeki ideal müdür beklentisinin gerçekleştiğini göstermektedir. İdeal müdür algısının, öğretmenin müdürüyle özdeşim kurmasına neden olarak; öğretilerde müdürüne benzeme isteği meydana getirdiği görülmektedir.

İdareci böyle olmalı. İdarecilik gibi bir hedefim yok ama idareci olsaydım onun gibi olmak isterdim (Ö3).

Bu benim için önemlidir; müdür, müdür gibi olacak. Sana diyorum ya vallahi bak böyle bir adam, böyle bir karizma... Ben onun üstüne müdür görmedim (Ö12).

Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı Ö3'ün ifadelerine göre; özdeşim gücü güce maruz kalanın güç sahibinin istediklerini yerine getirmesini sağlamaktadır.

Bu anlattığım şeyler bu müdürümüzle birebir örtüşüyor. O yüzden de ne dese yapardık (Ö3).

Müdürün Kişisel Çekiciliği

Okul müdürünün kişisel çekiciliği ve karizması öğretmenin müdürle özdeşim kurmasını sağlamaktadır.

Hem kişisel bir karizması saygınlığı da vardı üzerimizde. insanın babası bile bu kadar etkili olmaz (Ö12).

Benim üzerimde bıraktığı etkisiydi; kişisel karizmasıyla, oturuşuyla, kalkışıyla, daha önce öğretmenim oluşuyla... Hem bu etkisiyle hem de o an ikna yoluyla benim normalde yapmak istemediğim bir şeyi yapmama sebep oldu (Ö18).

Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde bu gücün yüksek düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. “İnsanın babası bile bu kadar etkili olmaz” diyen katılımcı Ö12, bu gücün etkisini ortaya koymaktadır. Ö18’in ifadeleri ise normalde yapmak istenilmeyen bir şeyin bu güçle yaptırılabilmesini göstermektedir. Ayrıca bu güç temeli bilgi (ikna) gücüyle birlikte kullanıldığında yerine getirilmesi gereken görevin daha kolay kabullenilebileceği görülmektedir.

...insanın babası bile bu kadar etkili olmaz (Ö12).

Hem bu etkisiyle hem de o an ikna yoluyla benim normalde yapmak istemediğim bir şeyi yapmama sebep oldu (Ö18).

Benzer Fikirlere Sahip Olma

Okul müdürü öğretmenin zaten zihninde olan bir şeyi yaptırmak istediğinde öğretmen bu durumda özdeşim gücüne maruz kalmaktadır. Öğretmen sahip olduğu fikri müdürde de gördüğünde özdeş oldukları algısına bağlı olarak verilen görevi yerine getirmektedir.

Mesela diğer güç kaynaklarına baktığınız zaman hep siz istemediğiniz halde ya da çok aşırı istekli olmadığınız halde ikna ile zorla vs. yaptırmaya çalışırken birden bakıyorsunuz sizinle aynı şeyi düşünüyor, aynı şekilde yapılmasını istiyor ve burada insanlar daha içten çalışır bence (Ö17).

Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde bu gücün, öğretmeni mutlu ettiği, öğretmenin motivasyonunu ve dolayısıyla performansını artırdığı görülmektedir. Ayrıca müdürle aynı fikirde olmanın ileriki zamanlarda da devam edeceği inancı, öğretmende daha sonradan yapılacak işlerde müdürün yanında olacağı algısına neden olmaktadır. Bu da müdüre ve dolayısıyla okula olan

duyguların olumlu anlamda gelişmesini sağlamaktadır. Ö17 bu durumu daha hevesle çalışmak olarak ifade etmiştir.

Öyle bir ortamda insan mutlu oluyor. Çünkü senin de istediğin bir şey yapılacağından dolayı daha çok istekli oluyorsun. Sen de bilirsin ki bir şeyler yaptığın zaman idare de arkandadır çünkü. Aynı doğrultuda düşündüğünüz için de daha hevesle çalışır insan (Ö17).

Kategori 7: Kişisel Zorlayıcı Güç

Müdürün güç temelini algılama yollarından birisi de kişisel zorlayıcı güçtür. Bu güç temeli 4 katılımcı tarafından algılanmıştır. Genel olarak; kişisel olarak cezalandırmak ve öğretmeni takdirden mahrum bırakmak şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Kişisel Olarak Cezalandırmak

Öğretmenin daha önceki davranışlarından dolayı öğretmeni cezalandırma niyetinde olan ve bundan dolayı kişisel olarak öğretmeni cezalandıran müdürün güç temeli kişisel zorlayıcı güçtür. Müdürün kişisel cezalandırma araçları olarak; sürekli izin alan öğretmene üzüldüğünü belli etmek, kırgınlık göstermek, selamını almamak ya da selam vermemek şeklinde kullanabildiği görülmüştür.

Bazı insan vardır şöyle bir baktığı zaman söze gerek kalmaz. Yani müdürümüz o tarz bir insandı; sürekli izin alan arkadaşlara karşı üzüldüğünü belirten bir ifadesi vardı. Fırçalama değil yani bir kırgınlık gibi diyelim bir ifadesi oluyordu. Böyle bir şey yaşamak benim hoşuma gitmezdi (Ö1).

O anda selamını almadığı zaman ya da sana selam vermediği zaman sanki seni değersizleştirmeye çalışıyor. Ben senin amirinin canım isterse alırım o selamı canım istemezse almam gibi davrandı. Bunu değer vermemek olarak görüyorum. Bu muhtemelen bir cezalandırma aracıdır; yani bir gün öncesinden ya bir şeye kızmıştır ya bir şey olmuştur, hoşlanmadığı bir şey yapmışsındır veyahut da bir gün öncesinde 5-10 dakika gecikmişsindir, onu söylememiştir, içinde kalmıştır filan ondan öyle davranıyor. Cezalandırmaydı

yani. Hem makamından aldığı güç hem de kendi kişisel hesaplarını bir şekilde bizi cezalandırmak için kullandı. Daha önceki yaşadığı şeylere karşılık üzerimizde bir baskı kurdu. İdareci olduğunu, bizim amirimiz olduğunu, egolarını tatmin etmek niyetinde olduğunu gösterdi (Ö13).

Kişisel zorlayıcı gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinden Ö1'in ifadesi bu güç temeline başvurmanın müdürün beklentilerine uymayan davranışlardan kaçınma etkisi olduğunu göstermektedir. Ö13'ün ifadeleri ise kişisel zorlayıcı gücün öğretmeni daha ciddi anlamda etkilediğini; hatta okuldan ayrılma isteğine bağlı okula olan bağlılığı azalttığını göstermektedir.

Böyle bir şey yaşamak benim hoşuma gitmezdi (Ö1).

Bu beni çok kötü etkiliyor. Etkilendim o zaman için ve bundan sonra kullanacak olması da beni çok kötü etkiler. Hak etmedim diye düşünüyorsun. O yüzden de olumsuz etkileniyorsun yani şu his geliyor bir an için; ben seneye tayin alıp gideyim (Ö13).

Öğretmeni Takdirten Mahrum Bırakmak

Okul müdürü öğretmenin ödüllendirilmeyi beklediği durumlarda öğretmeni ödüllendirmiyorsa öğretmen cezalandırılmış hissetmektedir ve bu durumda ortaya çıkan güç temeli kişisel zorlayıcı güçtür. Ö19'un ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmen yapılan bir iş sonunda müdürden kişisel olarak iltifat etmek, halini sormak gibi takdir edici davranışlar görmeyi beklerken; müdür öğretmeni bu takdirden mahrum bırakarak öğretmenin alınmasına sebep olmuştur. Bunun da öğretilerde cezalandırılmış algısı oluşturduğu görülmektedir.

Şu an ne iş olduğunu hatırlayamıyorum tabi ama dün bir iş yapılmıştı birlikte yapmıştık. Diğer arkadaşına çok mu yoruldun diye sordu; ama ben de çok yorulmuştum bayağı bir yorulmuştum; bana böyle bir şey sormamış olmasından dolayı an için bir alınganlık yaptım. Belki ben de oradan küçük bir iltifat gibi ya da bir sormak gibi bir şey beklemiştim. Çünkü o gün ikimiz birlikte çalışmıştık; ikimiz birlikte yorulmuştuk. Ona yoruldun mu diyerek

aslında onu ödüllendirdi ve beni de bu ödülde mahrum bıraktı. Yani on an ikimize birden yapmayarak (Ö19).

Katılımcı Ö19'un kişisel zorlayıcı gücün etkisine ilişkin ifadelerinde ödülde mahrum bırakılarak cezalandırılmayı öğretmenin doğru bulmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenin beklentilerinin gerçekleşmemesine bağlı olarak olumsuz tutum geliştirdiği ve motivasyonun düştüğü görülmektedir.

İnsan bir şey yaptığında bunun sonucunda böyle şeyler bekliyor. Bu çalışan öğretmenler için olsun, hizmetliler için olsun insanoğlu istiyor. Yani bir arkadaşına ne kadar iyisin, öğrencilerle aran ne kadar iyi, öğrenciler sizi ne kadar da seviyor diye söyleyebilir. Değilse bile bunu motive etmek için söyleyebilir ya da hizmetlere arkadaşlara ne kadar iyi yapmışsınız gibi söyleyebilir. Yani bunu insan istiyor; bu tür şeylerin olumlu yönde etki edeceğini düşünüyorum. Çünkü ben olumlu şeyler duyduğum zaman daha çok motive oluyorum; olumsuz şeyler duyduğum zaman motivasyonum düşüyor (Ö19).

Kategori 8: Uzmanlık Gücü

Araştırma bulgularına göre müdürün güç temelini algılama yollarındaki farklılıklardan biri de uzmanlık gücüdür. Bu güç temeli 2 katılımcı tarafından algılanmıştır. Katılımcı ifadelerine göre bu güç temeli, öğretmenin müdürün özel bir alanda bilgisinin ya da uzmanlığının olduğu algısından kaynaklanmaktadır.

O konudaki uzmanlığını, yeterince hakim olmayan arkadaşlara karşı bir baskı aracı olarak kullanması söz konusu. Gücünün kaynağı buydu bence; mevzuatı hepimizden iyi bilmesiydi (Ö3).

Bunlar sizin iyiliğiniz için dediği zaman bir bildiği vardır diye ikna oluyorduk. İnaniyorduk, o şekilde yapmaya çalışıyorduk. Hem de yönetmenlikte böyle bir şey varmış diye; müdür sonuçta yönetmeliğe hakimdir diye kabulleniyorduk. Hani onun uzmanlığına güvenerek itaat ediyorduk.

Yani böyle oluyormuş demek ki; bu işler yönetmelikte olmasaydı müdür zaten söylemezdi diye kabul ediyorduk (Ö9).

Uzmanlık gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinden Ö3'ün ifadelerinde uzmanlık gücünün korku verici bir yanı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu güç öğretmen üzerinde baskı da oluşturabilmektedir. Katılımcı Ö9'un ifadelerinde, müdürün uzman olduğu özel alanda (mevzuat) öğretmenin de bilgisinin artmasına bağlı olarak müdürün sahip olduğu uzmanlığın gücünün de azaldığı görülmektedir.

Yani müdürlerimiz mevzuata bizden daha hâkimler; çünkü sürekli bu problemlerle karşılaştıkları için, sürekli yönetmeliklerle falan ilgili oldukları için, böyle sorunlarla da karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını çok iyi biliyorlar. Ama biz ayda yılda bir karşılaşıyoruz ve az çok biliyoruz. Acaba öyle miydi böyle miydi diye hiçbir zaman kesin bir kanaate varamıyoruz. Yani müdür A'dan Z'ye her şeyi bildiği için bazen bu konuda da üzerimizde bir hâkimiyet kurabiliyor. Birkaç yerde tereddütte kalsanız bile yine de buna rağmen müdürün o konudaki uzmanlığına güvenerek; acaba yanlış mı biliyorum gibi bir hisse kapılıyorsunuz. Yani bazen yönetmeliğe hâkim olmalarını, bu konudaki uzmanlıklarını baskı unsuru olarak kullanabiliyorlar. Yani bu baskı sonucunda da bir tedirginlik hissediyorsunuz; ya bildiklerim doğru değilse hissine kapılıyorsunuz. ...eğer biz de haklarımızı onun kadar iyi bilseydik müdür bunu bize karşı kullanmaya çalıştığında üzerimizde baskı hissetmeyecektik (Ö3).

Şimdi en başta pek olumsuz hissetmiyorsun işler bu şekilde işliyor inancındasın. Ama daha sonra daha rahat bir ortama, daha anlayışlı bir müdüre düşünce, yönetmeliklerin de tam olarak öyle olmadığını öğrenince eziyet çekiyormuşum diyorsun (Ö9).

Kategori 9: Uğranılan Zarara Dayalı Meşru Güç

Okul müdürünün gücünün temelini algılama yollarından biri de uğranılan zarara dayalı meşru güçtür. Bu güç temeli 1 katılımcı tarafından algılanmıştır. Ö3'ün ifadelerinde uğranılan zarara dayalı meşru gücün, öğretmendeki müdürünü zor

durumda bırakmaya bağlı olarak mahcubiyet duygusunun oluşması ve bu mahcubiyetin giderilmesi isteği sonucu ortaya çıktığı görülmektedir.

Karne günü gelmiş artık karneler çıkmış. Sağ olsun durumu toparlamıştı; tamam demişti hallederiz. Ondan sonra şaka yollu filan da demiştim; tamam bugün ne istersiniz yapacağım, bütün işlerinizi ben yapacağım demiştim. Ona karşı kendimi çok mahcup hissettiğim için gerçekten yapardım; çünkü o an kızsız bile; kızma gibi bir hakkı var mı yok mu bilemiyorum ama kızsız bile haklıydı bence. Çok mahcup olmuşum. ... Müdürümü zor durumda bırakmışım. Gerçekten çok mahcup olmuşum. Tamam demiştim çay getireyim mi size diyerek şaka yapmışım; bütün işlerinizi ben yapacağım demiştim. O da öyle bir gündü (Ö3).

Uğranılan zarara dayalı meşru gücün etkisine ilişkin katılımcı Ö3'ün ifadelerinde bu güce maruz kalmanın öğretmeni ekstra çaba sarf etmeye yönlendirdiği görülmektedir. Hatta öğretmen mahcubiyetini gidermek için müdürün kişisel görevlerini bile müdür adına yerine getirmeyi göze almıştır.

Öyle deyince çok mutlu olmuşum. Yani demek ki halledilebilir bir şey demiştim ve rahatlamışım. Mahcubiyetimi gidermek için o gün bütün işlerini yapmak istedim (Ö3).

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Bir okul müdürünün güç temeline ilişkin kaç farklı öğretmen algılaması olduğunu ve bu farklı algılama yollarının öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu Fenomenografik araştırma neticesinde öğretmenlerin algılama farklılıkları ortaya konulmuştur. Bu farklı algılama yolları tanımlayıcı kategorilere ayrılarak gösterilmiştir. Kategoriler sıralanırken en fazla katılımcı tarafından algılanan güç temelinden başlanarak sıralama yapılmıştır. Algılanan farklı yollardan biri kişisel ödül gücüdür. Bu güç temeli 14 katılımcı tarafından algılanmıştır. Polat (2010), Kayalı (2011), Cömert (2014), Demir (2014) ve Vatansever (2017) de ödül gücü kullanımının “çok” düzeyinde kullanılan güç temelleri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özaslan (2006) üniversite ortamında yaptığı çalışmasında öğretim elemanlarının ifadeleri doğrultusunda, bölüm başkanlarının en fazla ödül gücünü kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki yaptıkları araştırmada ödül gücünün en az düzeyde kullanılan güç temeli olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Yorulmaz (2014) da ödül gücünün en az düzeyde kullanıldığını tespit etmiştir. Burke ve Wilcox’la (1971) birlikte Yorulmaz’ın (2014) araştırması hem okuduğunuz bu araştırma sonuçlarının hem de yurtiçi araştırmalarında genel olarak ulaşılan sonuçların aksini gösteren bir çalışmadır. Bu sonuç gücün yöneticiden yöneticiye, kurumdan kuruma farklılık gösterebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Okuduğunuz bu araştırma en fazla kullanılan güç temellerini ortaya koymak amacıyla yapılmamış olup; müdürün güç temelini algılanmasındaki farklı yolların ortaya konulması amaçlanarak yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde en fazla frekansla dile getirilen güç temeli olarak ödül gücünün alt boyutlarından olan kişisel ödül gücü olduğu görülmüştür. Katılımcıların en yüksek frekansla ödül gücünü dile getirmesi,

Türkiye’de okul müdürlerinin en çok ödül gücü kullandığı anlamına gelmez. Nitel araştırmalardan böylesi genellemeler, elbette, yapılamaz. Öte yandan ödül gücünün varlığına rastlanmış olması bile söz konusu güç temelini evrensel bir nitelik taşıdığına işaret eden bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Kişisel ödül gücüyle ilgili katılımcı ifadeleri bu güç kullanımının müdürün takdir yoluyla uygulamasının öğretmeni onurlandırmak, gururlandırmak, emeğinin karşılığını almaya bağlı mutluluk duymak gibi etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcı ifadeleri motivasyon artışına bağlı işleri severek yapmak, okula olan bağlılığın artmasına bağlı okula mutlu gitmek gibi duygulara neden olduğunu ifade ederek okula olan bağlılığı artırdığını göstermiştir. Akgül (2013) de ödül gücünün örgütsel bağlılığı artırdığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır.

Okuduğunuz bu araştırma bulguları neticesinde kişisel ödül gücü kullanımının motivasyonu ve performansı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir şekilde Polat (2010) da ödüllendirmenin her türlü ödülün yani kişisel olsun olmasının motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kişisel ödül gücünün etkisine yönelik katılımcı ifadelerinde bu güç kullanımının örgüt ortamında olumlu hava oluşturabileceği görülmüştür. Bunu öğretmenin ödüllendirilmeye bağlı olarak ruh dünyasında olumlu duygular geliştirmesi ve bunu da iş ortamına, iş arkadaşlarına, öğrencilere vs. yansıtması sonucu olarak görebiliriz. Kişisel ödül gücünün genel olarak öğretmeni olumlu etkilediği ve kullanılmasının öğretmenler tarafından doğru bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları yapılan iyiliğe dayalı meşru güç en fazla katılımcı tarafından algılanan güç temellerinden biri olduğunu göstermektedir. Bu güç temeli 13 katılımcı tarafından algılanmıştır. Bu güç temelini kişisel ödül gücünden sonra en fazla algılanan güç temeli olması, bu güç temelini yapılan iyiliklere bağlı olarak gerçekleşmesinin ve ödüllendirmenin yapılan iyiliğe bağlı olarak karşılık verme isteğine sebep olmasının sonucu olarak görülebilir. Yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün ortaya çıkmasına neden olan iyiliklerin öğretmenler üzerinde uzun süreli etki kurabildiği ve sonrasında yerine getirilmesi istenen görevlerin mümkün oldukça

yapılmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca işleri severek yapmaya bağlı olarak motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu bir güç temeli olarak görülmekle birlikte; yapılan iyilikler sonucunda öğretmene oluşan borçlu hissetme duygusunun, nasıl olsa beni kırmaz diyerek kötüye kullanılmasının doğru bulunmadığı anlaşılmıştır.

Okul müdürünün yaptığı iyiliklerin öğretmene borçlu hissettirmenin yanında baskı hissetmesine de sebep olabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu baskı öğretmenin müdürü henüz tanımamasına, nasıl birisi olduğunu bilmemesine bağlı olarak karşılığında ne isteyecek acaba tereddütünden kaynaklı olabilir. Bu durumda öğretmen yapılan iyiliğe karşı minnet duymakta ancak karşılığında istenecekler konusunda baskı hissetmektedir.

Araştırma bulguları neticesinde ortaya çıkan diğer bir güç temeli de bilgi (ikna) gücüdür ve 13 katılımcı tarafından algılanmıştır. Arslanargun (2009) bilgi (ikna) gücünün ilköğretim okullarında ve liselerde müdürler tarafından en fazla kullanılan güç temellerinden biri olduğu, Pars (2017) ise bilgi (ikna) gücünün orta düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi geçmiş yıllarda yapılan araştırmalar da tıpkı bu araştırma gibi bilgi (ikna) gücünün varlığına işaret etmişlerdir. sonuçlarında en çok kullanılan güç temelleri arasında bilgi (ikna) gücünün olması ve okuduğunuz bu araştırmada en fazla kişi tarafından algılanmış olması açısından önceki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Okuduğunuz bu araştırmada katılımcıların bilgi (ikna) gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde öğretmene yapılacak olan görevle ya da işle ilgili detaylı, anlaşılır ve makul açıklamalar yapıldığında öğretmenin kafasında soru işareti bırakmayarak görevini daha kolay yapmasını ve buna bağlı olarak motivasyonu artırdığı anlaşılmıştır. Polat (2010) da bilgi (ikna) gücünün motivasyonu artıran bir güç temeli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada makul açıklamaların yapılmış olmasının, torpil ya da kayırmacılık olduğu düşüncesini ortadan kaldırarak müdürün adil olduğu duygusunun gelişmesini sağladığı görülmektedir. Pars (2017)

da bilgi (ikna) gücünün düşük düzeyde olsa da örgütsel güveni artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları neticesinde katılımcı ifadelerine göre bilgi (ikna) gücünün müdür tarafından kullanılmasının doğru bulunduğu ve öğretmenler üzerinde olumlu yönde kalıcı değişikliğe neden olabildiği saptanmıştır. Ayrıca bilgi yoluyla ikna edilen öğretmen üzerinde gücün etkisinin, gücü kullananın o ortamda olmasından bağımsız olarak devam ettiği görülmüştür. Bu durum Raven'in (1993) bağımlılık ve denetlenme ihtiyacına göre sınıflandırmasında bilgi gücünü, güç sahibine olan bağımlılık ve güce maruz kalanın denetlenmesine gerek olmayan bir güç temeli olarak kategorize etmesinin doğruluğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak elde edilen bulgular neticesinde bilgi (ikna) gücü kullanımının ikna olmaya bağlı olarak öğretmende ödün verme ve fedakârlık gösterme tutumları geliştirme etkisi olduğu saptanmıştır. İkna yoluyla öğretmene sunulan bilgi, öğretmenin kafasında soru işareti bırakmayarak verilen görevin faydalarını, nedenlerini, sonuçlarını görmesini sağlamakta ve makul bulunan bilgi, ödün vermek ya da fedakârlık yapmak gerekse bile verilen görevin yapılması için öğretmenin fazladan çaba göstermesini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmeni ikna etmek için sunulan bilgilerin öğretmenin beklentilerine paralel olduğu durumlarda ikna daha kolay gerçekleşebilmektedir. Bilgilerin öğretmenin düşüncelerine paralel olması "olması gereken buydu" gibi ifadelerden anlaşılmaktadır.

Araştırma bulguları neticesinde bilgi yoluyla ikna olan öğretmenin kısa süreli tedirginlik yaşayabileceği görülmüştür. Bu durum öğretmenin mevcut fikrinin değişmesinin öğretmene verdiği rahatsızlık olarak görülebilir. Ancak bu etkinin uzun süreli olmadığı görülmüştür.

Katılımcıların araştırmanın odağını oluşturan fenomene ilişkin algılamalarından bir diğeri de pozisyona dayalı meşru güç algılamasıdır. Bu güç temeli 11 katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu güç temeli formal ya da informal sosyal bir yapı içerisinde daha statüdeki bireyin isteklerine uyulması yönündeki

sosyal kabulden kaynaklanır (Raven, 2008). Okuduğunuz araştırma bulguları neticesinde pozisyona dayalı meşru gücün iki şekilde ortaya çıktığı gözlemlenmiştir: Birinci olarak okul müdürünün sahip olduğu pozisyonu, kuralları, yasaları, yönetmelikleri vurgulayarak isteğinin meşruiyetini ortaya koyması sonucu; ikinci olarak öğretmenlerin okul müdürünün pozisyonunu ya da yetkilerini meşru olarak görmesi sonucu ortaya çıktığı görülmüştür.

Pozisyona dayalı meşru güç temelini özellikle adil kullanılmadığı durumlarda öğretmende ayrımcılığa bağlı mağduriyet algısı oluşturduğu ve bunun da örgütsel adalet algısına zarar verdiği görülmüştür. Ayrıca bu güç temelini okula olan bağlılığı azaltarak okuldan ayrılma isteği meydana getirdiği de görülmüştür. Ancak bir konuda müdürden özel imtiyaz talep eden bir katılımcının ifadesinde, okul müdürü pozisyonuna dayalı meşru gücünü öğretmenin aleyhine kullanmış ve bunun sonucunda o an istediğini alamasa bile öğretmende müdürün adil olduğu algısının artmasına ve buna bağlı olarak kendini güvende hissetmeye neden olduğu görülmüştür. Bu iki sonuç, pozisyona dayalı meşru gücün adil kullanılmadığı durumlarda örgütsel adalet algısına zarar verdiği; adil kullanıldığında örgütsel adalet algısına katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Pozisyona dayalı meşru gücün etkisine yönelik katılımcı ifadelerinde pozisyona dayalı meşru gücün, bilgi (ikna) gücüyle birlikte kullanıldığında daha etkili olduğu görülmüştür. Bu durumu gösteren katılımcının ifadesinde, pozisyonuna dayalı gücünün meşruiyetini ön planda tutarak öğretmenin fikrini değiştirmeye çalışan müdürün ilk etapta olumsuz bir izlenim bıraktığı görülürken; sonrasında müdürün yapılmasını istediği şeyin neden yapılması gerektiğiyle ilgili öğretmene sunduğu mantıksal argümanlarla birlikte öğretmenin ikna olduğu ve fikrini değiştirdiği görülmektedir.

Araştırma bulguları neticesinde öğretmenin sahip olduğu; her organizasyonun yöneticiye ihtiyacı olduğu düşüncesi, öğretmenin gücü meşru görmesini sağladığı görülmektedir. Özellikle gönüllülük esasına dayalı işlerde öğretmenlerin yeterince katılım göstermediği düşüncesi gücü meşru görmede etkili olmaktadır. Araştırma

bulgularına göre okul müdürünün yaşı da öğretmenin gücü meşru görmesinde bir etkindir. French ve Raven'ın 1959 tarihli metninde de yaşın gücü meşru görmede etken olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları neticesinde okul müdürünün işini doğru yapması ve adil olması da gücün meşru olarak görülmesini sağladığı ve müdüre olan saygınlığa bağlı olarak onun etkileme davranışlarına meşruiyet atfettiği görülmektedir.

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temeline ilişkin bir diğer algılama ise, kişisel olmayan zorlayıcı güç temeli algılamasıdır. Katılımcı ifadelerine göre kişisel olmayan zorlayıcı gücün; müdürün öğretmenlere her hareketlerini izlediğini hissettirmesinden, üçüncü tarafların gücünü kullanarak baskı kurmasından, mevcut düzenin değiştirilmesi ya da istenmeyen dayatılması tehdidinden ve idari cezalarla tehdit etmekten kaynaklandığı görülmektedir.

Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluşta yürüttüğü çalışmasında kişisel olmayan zorlayıcı gücün üst boyutu olarak zorlayıcı gücün orta düzeyde kullanıldığını ortaya koymuştur. Aslanargun (2009), Kayalı (2011), Altinkurt ve arkadaşları (2016) ve Özhan (2016) zorlayıcı gücün en az kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Pars (2017) zorlayıcı gücün en fazla kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma, geçmiş yıllarda yürütülmüş araştırmalar gibi bu güç temelini varlığını ortaya koymuştur.

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin bulgular; bu güç temelini öğretmende müdüre karşı öfke duymaya, mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmeye sebep olduğunu göstermektedir. Kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanan müdürün davranışının saygısızlık olarak görülmekte olduğu ve özellikle yeni gelmiş bir idareciye fazla görülen bir davranış olduğu görülmüştür. Bu da göstermektedir ki; öğretmen tarafından okula yeni gelen idarecilerden daha ılımlı davranışlar beklenmektedir.

Katılımcı ifadeleri, gücün zorlayıcı bir şekilde kullanılmasının öğretmen tarafından okulun genel işleyişine faydasının olmayacağı ve motivasyonu sağlamada yetersiz kalacağı şeklinde algılandığı göstermiştir. Polat (2010) da zorlayıcı gücün motivasyonu azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Ö5 kodlu katılımcının ifadesinde kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanan müdürün yetersiz (“olgunlaşmamış”) olarak algılandığı görülmüştür. Bu güç temelini kullanan müdürün yetersiz olarak algılanmasının sebebini müdürün yönetmeyi bilmemesi ve ileride zarar vereceği algısı olarak görülebilir. Çünkü katılımcı Ö5 “olgunlaşmamış bir kişilik size sıkıntı verir” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımının, öğretmenin o okulda daha fazla çalışmak istememesine, müdüre ve okula karşı nefrete neden olmaya bağlı okula olan bağlılığı azalttığı görülmüştür. Bu güç temelini öğretmeni müdüre karşı isyan etme pozisyonuna getirebileceği görülmüştür (özellikle sıkça kullanılması durumlarında). Ayrıca başka bir katılımcının ifadelerinden elde edilen bulgulara göre kişisel olmayan zorlayıcı gücün tekrar eden şekilde kullanılması öğretmen tarafından hoş karşılanmadığını göstermiştir. Sürekli tehdit edildiğinde kendini tehdit altında hissetmeye bağlı olarak motivasyonu düşürdüğü görülmekte ve öfkelenmeye sebep olacak düzeyde bir kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımının dolaylı yollardan öğrenciyi de olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu sonuç Uçar’ın (2016) örgütsel depresyonla ilgili çalışmasındaki bulgularla tutarlıdır. Uçar’a göre zorlayıcı güç kullanımı örgütsel depresyonu artırmaktadır.

Araştırma bulguları neticesinde okul müdürünün güç temeline ilişkin algılamalardan biri de özdeşim gücü algılamasıdır. Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki yürüttükleri bir araştırmada özdeşim gücünün en az düzeyde kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma bulguları özdeşim gücünün; müdürün özverisi ve okula olan faydasından, ideal yönetici oluşundan, kişisel çekiciliğinden ve müdürün öğretmenle benzer fikirlere sahip olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Okul müdürünün özverili bir şekilde görevlerini yerine getirmesinin, ideal yönetici olarak

algılanmasının ve kişisel çekiciliğinin öğretmende müdürle özdeşim kurma isteği oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenin zihninde olan düşünceleri müdürde de görmesi müdürle özdeşim kurmasına neden olmaktadır. French ve Raven (1959/1968) ve Raven (2008) özdeşim gücünün güce maruz kalanın güç sahibiyle benzerlik kurmaktan, model olarak görmekten, güç sahibinin çekiciliğine bağlı olarak yakınlık kurma isteğine, güç sahibinin yaptıklarının benzerini ya da daha iyisini yapmaya çalışmaya neden olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma bulguları neticesinde özdeşim gücünün öğretmende motivasyon artışı ve fedakârlık yapma isteği meydana getirdiği görülmüştür. Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri bu gücün, öğretmeni mutlu ettiğini, daha hevesle çalışmasını sağladığını ve dolayısıyla öğretmenin performansını artırdığını göstermiştir. Ayrıca müdürle aynı fikirde olmanın ileriki zamanlarda da devam edeceği inancı, öğretmende daha sonradan yapılacak işlerde müdürün yanında olacağı algısına neden olmaktadır. Bu da müdüre ve dolayısıyla okula olan güveni ve bağlılığı artırmaktadır.

Okul müdürünün okula ve okulla ilgili yerine getirilmesi gereken görevlere sahiplenmesi, öğretmenin de sahiplenmeye bağlı özveriyle çalışmasına ve müdürle birlikte okula katkı sağlama isteğine neden olmaktadır. Ayrıca müdürün görevlerini özveriyle yerine getirmesi öğretmenler tarafından müdürün ideal müdür olarak algılanmasını sağlamaktadır. Müdürü ideal olarak görme sonucunda öğretmende müdüre benzeme isteği meydana gelmektedir.

Özdeşim gücünün genel etkisi olarak bu gücün, güce maruz kalanın güç sahibinin istediklerini yerine getirmesini sağlamakta olduğu görülmüştür. Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri bu gücün yüksek düzeyde etkileme potansiyeli olduğunu göstermiştir. Bu etkinin düzeyi “insanın babası bile bu kadar etkili olmaz” diyen katılımcı Ö12’nin ifadesinden anlaşılmaktadır. Ayrıca bilgi (ikna) gücüyle birlikte kullanıldığında özdeşim gücünün, etkisinin artarak yerine getirilmesi gereken görevin öğretmen tarafından daha kolay kabullenilebildiği görülmüştür.

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temeline ilişkin algılamalardan biri de kişisel zorlayıcı güçtür. Bu güç temelini genel olarak kişisel olarak cezalandırmak ve öğretmeni takdirden mahrum bırakmak şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Kişisel zorlayıcı güç kullanımı öğretmenin olumsuz tutum geliştirmesine ve motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır. Polat (2010) kişisel zorlayıcı gücün üst boyutu olan zorlayıcı gücün motivasyonu düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı ifadeleri bu güç kullanımının doğru bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca bu gücün kullanımı, öğretmenin okula olan bağlılığının azalmasına bağlı olarak okuldan ayrılmak istemesine sebep olmaktadır. Akgül (2013) de düşük düzeyde de olsa zorlayıcı güç kullanımının örgütsel bağlılığı azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma verileri kişisel zorlayıcı gücün kullanılmasının, öğretilerde müdürün beklentilerine uymayan davranışlardan kaçınma etkisi olduğunu göstermiştir. Bu kaçınma etkisi gücün olumsuz etkilerinden kaçınmak olarak görülebilir. Çünkü kişisel zorlayıcı gücün etkileri tamamen olumsuz yöndedir ve öğretmenin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır. Olumsuz etkilerden kaçınmak isteyen öğretmen, müdüre karşı uyma davranışı göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre müdürün güç temeline ilişkin algılamalardan diğeri de uzmanlık gücü algılamasıdır. Burke ve Wilcox (1971) uzmanlık gücünün en fazla kullanılan güç temeli olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum Burke ve Wilcox'un araştırmalarını kamuya ait bir sağlık kurumunda yürütmesinin ve sağlık sektöründe uzmanlığın belirgin bir güç olmasının sonucu olarak görülebilir.

Katılımcı ifadelerine göre bu güç temeli, öğretmenin müdürün özel bir alanda bilgisinin ya da uzmanlığının olduğu algısından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların uzmanlık gücünün etkisine yönelik ifadelerinde bu gücün, öğretilerde korkuya neden olabildiğini görülmüştür. Ayrıca bu güç öğretmen üzerinde baskıya da neden olabilmektedir. Ancak müdürün uzman olduğu özel alanda (mevzuat) öğretmenin de bilgisinin artmasına bağlı olarak müdürün sahip olduğu uzmanlığın gücünün de azaldığı görülmüştür.

Okul müdürünün gücünün temelinde yönelik algılamalardan biri de uğranılan zarara dayalı meşru güçtür. Katılımcı ifadelerinde uğranılan zarara dayalı meşru gücün, öğretimde müdürünü zor durumda bırakmaya bağlı olarak mahcubiyet duygusunun oluşması ve bu mahcubiyetin giderilmesi isteği sonucu ortaya çıktığı görülmüştür.

Uğranılan zarara dayalı meşru gücün etkisine yönelik katılımcı ifadelerinde bu güce maruz kalmanın, güç sahibinin istediklerinin yerine getirilmesi etkisi olduğu görülmüştür. Hatta bu güç kullanımı, güç sahibinin istediklerini yerine getirmede öğretmenin ekstra çaba sarf etmesine neden olmaktadır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Araştırma Önerileri

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki araştırma önerileri dile getirilebilir:

1. Bu araştırma neticesinde tespit edilen güç temellerinin kullanım sıklığını ortaya koymak amacıyla nicel araştırmalar yapılabilir.
2. Müdür-öğretmen etkileşiminde güç temelleri konusu nitel araştırmanın diğer desenleriyle ele alınarak uygulamaya yönelik daha farklı önerilere ulaşılabilir.
3. Bu araştırmada ortaya konan bulgulardan yararlanılarak okul yöneticilerinin güç temellerine odaklanan bir ölçek geliştirilebilir.

5.2.2. Uygulama Önerileri

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki uygulama önerileri dile getirilebilir:

1. Araştırma bulguları, güçle ilgili diğer araştırmaların bulgularıyla birlikte hazırlanacak bir proje kapsamında müdürlerin yönetim anlamında gelişiminde kullanılabilir.
2. Okul müdürleri tarafından hangi güç temeline dayalı davranışların ne gibi etkileri olduğunu ortaya koyan bu araştırmanın bulguları, müdürler tarafından okunarak etkili yönetimi sağlamak açısından kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağçay, F. (2015). *Liderin güç kaynakları kullanımı ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). İzmir.
- Akgül, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin yönetimde gücü kullanma stillerinin öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılığa etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Edirne.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Apak, F. (2016). *Okul yöneticilerinin gücü kullanma biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). İstanbul.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Ankara.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Yayınları.
- Barnard, C. I. (1938). The theory of authority. *The functions of the executive*, 161-184.
- Barnard, A., McCosker, H. and Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative health research*, 9(2), 212-226.
- Barnes, B. K. (2015). *Exercising influence: a guide for making things happen at work, at home, and in your community* (Ed. 3). New Jersey: John Wiley & Sons.

- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi* (1 b.). İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Bowden, J. A. and Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Brooks, I. (2006). *Organisational behaviour: Individuals, groups and organisation* (Third Edition). London: Pearson Education Limited.
- Burke, R. J. and Wilcox, D. S. (1971). Bases of supervisory power and subordinate job satisfactions. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 3(2), 183.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyük Larousse sözlük ve ansiklopedisi (Cilt 9). (1986). *Etki*. İstanbul: Milliyet Yayınları. s.4814.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel aldanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Corbett, J. M. (1994). *Critical cases in organisational behaviour*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: The Macmillan Press LTD.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Kahramanmaraş.
- Crant, J. M. and Bateman, T. S. (2000). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of organizational Behavior*, 21(1), 63-75.
- Dall'Alba, G., Walsh, E., Bowden, J., Martin, E., Marton, F., Masters, G., ... and Stephanou, A. (1989). Assessing understanding: A phenomenographic approach. *Research in Science Education*, 19(1), 57-66.

- Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Sivas.
- Didiş, N., Özcan, Ö. ve Abak, M. (2008). Öğrencilerin bakış açısıyla kuantum fiziği: Nitel çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 86-94.
- Erchul, W. P. and Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: A contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137-171.
- Erdoğan, B. (1997). Örgütsel güç ve politika. *Yönetim*, 8(26), 21-31.
- Ergin, M. (2003). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Hisar Kültür Gönüllüleri.
- French J. R. P., (1956). A formal theory of social power. *Psychological review*, 63(3), 181.
- French, J.R.P. and Raven, B. (1968). The bases of social power. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory*, (pp. 259–269). New York: Harper & Row. (Original work published in 1959).
- Gemmill, G. R. and Wilemon, D. L. (1972). The product manager as an influence agent. *The Journal of Marketing*, 36(1), 26-30.
- Gilovich, T., Keltner, D. and Nisbett, R. E. (2010). *Social psychology* (Ed. 2). New York, London: W.W. Norton & Company.
- Gültürk, Z. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin güç kaynaklarından yararlanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). İstanbul.
- Hellriegel, D. and Slocum, J. W. (2010). *Organizational behavior* (Ed. 13). Mason, USA: South-Western Cengage Learning.

- Hinkin, T. R. and Schriesheim, C. A. (1989). Development and application of new scales to measure the French and Raven (1959) bases of social power. *Journal of applied psychology*, 74(4), 561.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (7. Baskıdan Çeviri). (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jackson, N. and Carter, P. (2007). *Rethinking organisational behavior: A poststructuralist framework*. London: Pearson Education.
- Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Uşak.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Malatya.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organisational behaviour*. New Delhi: New Age International Pvt. Ltd.
- Koslowsky, M., Schwarzwald, J. and Ashuri, S. (2001). On the relationship between subordinates' compliance to power sources and organisational attitudes. *Applied Psychology*, 50(3), 455-476.
- Koşar, S. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- Kreitner, R. (2009). *Management* (Ed. 11). Boston: Cengage Learning. Inc.

- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. (D. K. Adams and K. E. Zener, Çev.) New York and London: McGraw-Hill Book Company.
- Luecke, R. (2005). *Power, influence, and persuasion: Sell your ideas and make things happen* (Free Access To Online Tools). Massachusetts, Boston, USA: Harvard Business Press.
- Machiavelli, N. (1994). *Prens*, (çev. Nazım Güvenç). İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Mann, M. (1986). *The Sources of Social Power: Volume 1, A History of Power from the Beginning to AD 1760*. New York: Cambridge University Press.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1988), Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality, in Sherman, R.R. and Webb, R.B. (Eds), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Routledge, London, pp. 140-160.
- Marton, F. (1994, November). The idea of phenomenography. In *Conference Proceedings, Phenomenography: Philosophy and practice QUT, Brisbane* (pp. 7-9).
- Marton, F. and Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*. 24(4), 335-348.
- Marton, F. and Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher education*, 8(4), 471-486.
- Memduhoğlu, H. B., ve Yılmaz, K. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Milli Eğitim Temel Kanunu, Kanun Numarası: 1739, Resmi Gazete, 24.06.1973, Sayı: 14574.
- Moffett, J. D. and Sloman, M. S. (1991). Delegation of authority. *Integrated Network Management II*, 595-606.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organisational behaviour* (Ed. 7). London: Prentice Halls(Financial Times).
- Munduate, L. and Dorado, M. A. (1998). Supervisor power bases, co-operative behaviour, and organizational commitment. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(2), 163-177.
- Orgill, M. (2012), “Phenomenography”, in Seed, N.M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, New York, pp. 2608-2611.
- Osteraker, M. (2002), “Phenomenography as a research method in management research”, available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.5234&rep=rep1&type=pdf>
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Konya.
- Özaslan, G. (2017). French ve Raven perspektifiyle kişilerarası gücün temelleri. Editörler Yılmaz, E. ve Yılmaz, H. (Ed.) *Eğitimden Damlalar* içinde (s. 35-60). Konya: Palet Yayınları.
- Özaslan G. (2018). Principals’ conceptions of their current power basis revealed through phenomenography. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 220-235.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Diyarbakır.

Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Samsun.

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

Pfeffer, J. and Salancik, G. R. (2003). *The External Control of Organisations: A Resource Dependency Perspective*. California: Stanford University Press.

Pierro, A., Raven, B. H., Amato, C. and Bélanger, J. J. (2013). Bases of social power, leadership styles, and organizational commitment. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1122-1134.

Podsakoff, P. M. and Schriesheim, C. A. (1985). Field studies of French and Raven's bases of power: Critique, reanalysis, and suggestions for future research.

Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). İstanbul.

Raven, B. H. (1965). Social influence and power. In I.D. Steiner and M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 371–382). New York: Holt, Rinehart, Winston.

Raven, B. H. (1993), The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49, 227–251. doi:10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x

- 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.
- Raven, B. H., Schwarzwald, J. and Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence. *Journal of applied social psychology*, 28(4), 307-332.
- Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2012). *Organizational behaviour* (Fifteenth ed.). New Jersey, USA: Pearson Education, Inc., publishing as Prentice Hall.
- Salancik, G. R. and Pfeffer, J. (1977). Who gets power and how they hold on to it: A strategic-contingency model of power. *Organizational dynamics*, 5(3), 3-21.
- Säljö, R. (1981). Learning approach and outcome: Some empirical observations. *Instructional Science*, 10(1), 47-65.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher education*, 8(4), 443-451.
- Sezgin, F. ve Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305-319.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.
- Tannenbaum, A. S. (1962). Control in organizations: Individual adjustment and organizational performance. *Administrative science quarterly*, 236-257.
- Türk Dili ve Edebiyatı Dersleri Kaynak Eğitim Sitesi. (2007). *Atatürk'ten Özlü Sözler-Özdeyişler-Vecizeler*. Mayıs 3, 2018 tarihinde [turkedebiyati.org: https://www.turkedebiyati.org/ataturk-ozdeyisler-ozlu-sozler.html](https://www.turkedebiyati.org/ataturk-ozdeyisler-ozlu-sozler.html) adresinden alındı.

Türk Dil Kurumu. (2006a). *Kontrol etmek*. (Türk Dil Kurumu) Mart 8, 2018 tarihinde [tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5aa05d86411326.23103517](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5aa05d86411326.23103517) adresinden alındı.

Türk Dil Kurumu. (2006b). *Etki*. (Türk Dil Kurumu) Temmuz 12, 2017 tarihinde [tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=118183](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=118183) adresinden alındı.

Tzu, S. (2009). *The Art of War* (Restored Translation b.). (L. Giles, Çev.) Pax Librorum Publishing House.

Uçar, L. (2016). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon düzeyi: Bir ilişkisel tarama modeli* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Siirt.

Vatansever, S. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Ankara.

Yukl, G. and Falbe, C. M. (1991). Importance of different power sources in downward and lateral relations. *Journal of applied psychology*, 76(3), 416.

Zimmerman, J. (1997). *The Different Centres of Control*. Financial Times, Pitman Publishing.

Ward, E. A. (2001). Social power bases of managers: Emergence of a new factor. *The Journal of social psychology, 141*(1), 144-147.

Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organisation*. (T. Parsons, Dü., A. M. Henderson, & T. Parsons, Çev.) New York: The Free Press, Glencoe, Illinois & The Falcon's Wings Press.

EKLER**Ek 1: Görüşme Soruları****Ek 2: Taahhüt Formu****Ek 3: Araştırma İzni****Ek 4: Özgeçmiş**

Ek-1. Görüşme Formu

ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN GÜÇ TEMELİNE İLİŞKİN ALGILAMALARI: FENOMENOGRFİK BİR ARAŞTIRMA

Açılış konuşması:

1. Araştırmacının kendisini tanıtması
2. Katılımcıya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izninin gösterilmesi
3. Katılımcının araştırmaya ilişkin bilgilendirilmesi
4. Katılımcının taahhüt formunu okuması ve imzalaması
5. Katılımcının iletişim bilgilerinin alınması
6. Katılımcıya başlamadan önce herhangi bir sorusunun olup olmadığının sorulması

SORULAR

1. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün sizin tutum ve davranışlarınızı etkilemeye, size istediklerini yaptırmaya çalıştığı bir örneği tasvir eder misiniz? Lütfen bu soruya kendi başınızdan geçen bir anınıza, yani kendi deneyiminize dayanarak cevap veriniz.
2. Anlattığınız bu örnekte söz konusu müdürün gücünün, yani size istediği şeyi yaptırabilme potansiyelinin, temeli (diğer bir deyişle kaynağı) neydi?
3. Bu güç temeline (kaynağına) yönelik düşünceleriniz ve duygularınız nasıldır?
4. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün vermiş olduğunuz örnektekinden farklı bir güç temeline (kaynağına) dayandığı başka örnekler de hatırlıyor musunuz?

Ek-2. Taahhüt Formu**ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN GÜÇ TEMELİNE İLİŞKİN
ALGILAMALARI: FENOMENOGRAFİK BİR ARAŞTIRMA****ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 20 öğretmenin ifadelerinden yola çıkarak kamuya ait okullarda görev yapmakta olan bir okul müdürünün güç temeline ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini ortaya koymak, algılama yollarının etkilerini ortaya koymak ve ortaya konulan algılamaları ilgili alan yazın çerçevesinde incelemektir.

ARAŞTIRMA SÜRECİ

Araştırmada nitel araştırma metodolojisi benimsenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı (eğer siz de kabul ederseniz) sizinle baş başa görüşme yapacaktır. Araştırmacı yüz yüze görüşmelerde ses kaydı alacaktır. Eğer bunlar sizi rahatsız ederse çalışmaya katılmayabilirsiniz.

RİSKLER VE RAHATSIZLIKLAR

Araştırma kapsamında size soracağımız sorular çalıştığınız okul, okul yöneticileri, iş arkadaşlarınız ya da idarecilerinize ilişkin değerlendirmeler yapmanızı gerektirebilir. Böylesi sorular sizi rahatsız ederse soruya cevap vermeyebilir, önceden verdiğiniz bazı cevapların metinden çıkarılmasını talep edebilir, hatta araştırmadan tamamen çekilebilirsiniz.

GİZLİLİK

Araştırma sonuçları raporlanırken isminizin yanı sıra okulunuzun, iş arkadaşlarınızın ve yöneticilerinizin ismi gibi kimliğinizi ortaya çıkarabilecek bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Diğer taraftan Şanlıurfa ilinde görev yapmakta olduğunuz araştırmada belirtilebilir. Dijital ses kayıt cihazı ile alınacak olan ses kaydınız kelime işlem programı formatında yazıya geçirilecektir. Kelime işlem dosyası içinde yukarıda

sayılan ve kimliğinizin anlaşılmasına neden olabilecek bilgilerin tamamı şifrelerle değiştirilecektir. Ses ve kelime işlem dosyaları araştırmacı tarafından araştırma ile ilişkisi olmayan başka hiç kimse ile paylaşmayacak ve araştırmanın tamamlanmasından sonra silinecektir.

KATILIM VE ARAşTIRMADAN ÇEKİLME

Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına tabidir. Katılımcılar istedikleri anda araştırmadan çekilebilirler ve daha öncesinde vermiş oldukları bilgileri de araştırmadan çekebilirler.

ARAşTIRMACININ KİMLİĞİ

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Tezli yüksek lisans yapmakta olan Ahmet Karakaş tarafından yürütölmektedir. Ahmet Karakaş'ın tez danışmanı yukarıda adı geçen ana bilim dalında görev yapmakta olan Dr. ÖĞr. Üyesi Gökhan Özaslan'dır. Ahmet Karakaş'a numaralı telefonda ve tr.ahmetkarakas@gmail.com adresinden ulaşabilirsiniz.

ARAşTIRMACININ VE KATILIMCININ İMZALARI

Çalışmam sürecinde yukarıda yazılı olan kurallara uyacağım.

.../.../2018

Yukarıda yazılanları okudum ve anladım.

.../.../2018

Ek-3. Araştırma İzni

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.3190498
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Ahmet KARAKAŞ)

14.02.2018

VALİLİK MAKAMINA

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet KARAKAŞ'ın 08.02.2018 tarihli başvurusunda, "Öğretmenlerin Müdürlerin Güç Temeline İlişkin Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma" konulu tez çalışmasını, ilimizde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu, 13/02/2018 tarihinde yapılan toplantıda anket uygulamasının; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasının ilimizde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulama yapılmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Nurcan BERBER
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
14.02.2018

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres: Şht.Hamit Fendoğlu Cnd. 44300 Merkez/MALATYA
Elektronik Ağ: malatya.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim44@meb.gov.tr

Bilgi için: Ortaöğretim Şubesi / 205
Tel: 0 (422) 323 25 05
Faks: 0 (422) 323 96 05

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 07c1-4640-3088-944c-c473 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4. Özgeçmiş**Özgeçmiş**

Adı Soyadı:	Ahmet KARAKAŞ	İmza:	
Doğum Yeri:	Malatya		
Doğum Tarihi:			
Öğrenim Durumu			
Derece	Okulun Adı	Program	Yer
İlköğretim	Kalecik İlkokulu		Malatya
Ortaöğretim	Kurucaova İlköğretim Okulu		Malatya
Lise	Sürgü Ç.P.L.		Malatya
Lisans	Harran Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Şanlıurfa
	Anadolu Üniversitesi	Uluslararası İlişkiler	Eskişehir
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	Konya
İş Deneyimi:	Kurudağ İlkokulu-Sınıf Öğretmeni 2013-2014 Harran Üniversitesi-Araştırma Görevlisi 2017-2018		
Tel:			
E-Posta:	tr.ahmetkarakas@gmail.com		
Adres	Doğanşehir/Malatya		

