

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**  
**2019-YL-165**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİ**  
**GÜÇLENDİRME DÜZEYİ**

**HAZIRLAYAN**  
**Derya FİDAN TOPRAKCI**

**TEZ DANIŞMANI**  
**Dr. Öğretim Üyesi Bilgen KIRAL**

**AYDIN- 2019**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

**T.C.**  
**AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**AYDIN**

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

19/08/2019

Derya FİDAN TOPRAKCI

## ÖZET

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİ GÜÇLENDİRME DÜZEYİ

Derya FİDAN TOPRAKCI

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Bilgen KIRAL

2019, XIII + 94 sayfa

Araştırma, okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyini ve bunun çeşitli değişkenlere (cinsiyet, kıdem, aynı okulda çalışma yılı ve branş) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2018-2019 akademik yılında Aydın ili Efeler ilçesinde 10 ortaokulda görev yapan 324 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde desenlemiştir.

Araştırmada veri toplamak için “*Kişisel Bilgiler Formu*” ile “*Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği*” kullanılmıştır. Yapılan çalışmada veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin en yüksek güçlendirmeyi takım çalışması ve yönetsel destek boyutlarında yaptığı, ardından karara katılım ve yetki devri boyutlarında, en düşük güçlendirmeyi ise iletişim boyutunda yaptığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinde, cinsiyet, kıdem ve aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; branş değişkenine göre yetki devri boyutunda sözel ve sayısal branşları arasında sözel branşı, sayısal ve yetenek branşları arasında yetenek branşı lehine; karara katılım, takım çalışması ve iletişim boyutlarında sayısal ve yetenek branşları arasında yetenek branşı lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin öğretmen güçlendirme konusunda, öğretmenlere daha fazla konuda yetki devretme, karar alma sürecinde öğretmenlerin daha aktif olmalarını sağlama, yönetici ve öğretmenlerin arasındaki iletişimin artması için öğretmenlerini dinleme ve fikirlerini dikkate alma konularında daha titiz ve özverili olmaları gibi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Güç, güçlendirme, öğretmen, öğretmen güçlendirme, yönetici, ortaokul

## ABSTRACT

### SCHOOL ADMINISTRATOR'S LEVEL OF TEACHER EMPOWERMENT

Derya FİDAN TOPRAKCI

MSc Thesis at Educational Sciences

Supervisor: Dr. Bilgen KIRAL

2019, XIII + 94 pages

The research was conducted in order to determine the level of school administrator's empowerment of teachers and to establish whether this exhibits any significant differences based on various variables (gender, seniority, working year at the same school and branch) or not. The research was conducted with 324 teachers working in 10 secondary schools in Efeler district of Aydın province in 2018-2019 academic year. The research was designed in the survey model of quantitative research methods.

*“Personal Information Form”* and *“Teacher's Behavioral Empowerment Scale”* were used to collect data in this research. In this study, data were analyzed with SPSS 21 program. According to the results of the research, it was found out that school administrators show the highest empowerment in team work and managerial support dimensions, they are followed by participation in decision-making and transfer of authority dimensions and the lowest empowerment is in terms of communication level dimension.

As a result of comparing the opinions of secondary school teachers about empowerment, it was found that there is no statistically significant difference based on gender, seniority and working year in the same school. It was determined that there is a significant difference between the opinions based on branch variable in the dimensions of transfer of authority, participation in the decision making, team work and communication. As a result of the research, in order to empower teachers the administrators are advised to transfer more authority about more subjects to teachers, to ensure teachers to be more active in decision making process, to be more diligent and devoted to listen teachers and take their ideas into account for improving the communication between administrators and teachers.

**Key Words:** Power, empowerment, teacher, teacher empowerment, administrator, secondary school.

## ÖNSÖZ

Günümüz toplumunda sürekli değişen ve gelişen mekanizmalar söz konusudur. Yönetim anlayışları da buna bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Örgütlerdeki yeniden yapılanma gereksinimleri ile yönetimin izleyeceği ve uygulayacağı stratejilerde de farklılıklar oluşmuştur. Toplumların gelişmesinde büyük öneme sahip okullarda yöneticilerin uygulayacağı yöntemler de değişerek bu gelişime paralellik göstermektedir. Yeni yöntemlerle birlikte örgüt uygulamaları arasında personel güçlendirme konusunun önemi artmıştır. Personel güçlendirmenin okullardaki uygulaması olan öğretmen güçlendirme, okul yöneticilerinin, okul kalitesi, iş verimi, örgütsel bağlılık, motivasyon ve başarının artırımı konusunda yararlanabileceği bir yöntem olmaktadır.

Aydın ili Efeler ilçesi ortaokullardaki okul yöneticilerinin öğretmen güçlendirme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın Türk Eğitim Sistemi'nde görev yapan tüm okul müdürlerine öğretmen güçlendirme hakkında katkı sağlaması beklenmektedir. Hazırlanan tez kapsamındaki konu bu sebepten önemli görülmektedir.

Tez çalışmalarım süresince, beni yönlendiren, bana zaman ayıran ve desteklerini esirgemeyen değerli danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Bilgen KIRAL hocam başta olmak üzere, anlattıklarıyla ufkumu açan ve sabırla beni destekleyen hocalarım Sayın Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA ve Sayın Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, üzerimde emeği olan tüm öğretim üyesi hocalarıma, tezimi okuyan ve fikirlerini benimle paylaşan değerli jüri üyelerine, her zaman yardımımıza koşan araştırma görevlisi arkadaşlarım Burcu ALTUN ve Tahir YILMAZ'a, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerime ve öğretmenlere ulaşmamda yardımcı olan okul müdürlerine, bugünlere gelmemi sağlayan aileme ve her zaman yanımda olan sevgili eşim Hakan TOPRAKCI'ya teşekkürlerimi sunarım.

# İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	ii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
EKLER DİZİNİ .....	xii
KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
GİRİŞ.....	1
<b>1. BÖLÜM</b> .....	<b>3</b>
1. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI.....	3
1.1 Araştırmanın Konusu ve Amacı.....	3
1.2 Araştırmanın Soruları.....	6
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Araştırmanın Yöntemi .....	9
1.4.1. Araştırmanın Modeli.....	9
1.4.2. Evren ve Örneklem .....	9
1.4.3. Veri Toplama Araçları .....	12
1.4.4. Verilerin Analizi .....	14
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımları .....	15
1.6. İlgili Araştırmalar.....	15
1.6.1.Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	16
1.6.2.Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	21

<b>2. BÖLÜM .....</b>	<b>26</b>
2. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	26
2.1. Güç ve Güçlendirme Kavramları .....	26
2.1.1 Güç.....	26
2.1.2. Güçlendirme .....	27
2.2. Personel Güçlendirmeyle İlgili Kavramlar .....	28
2.2.1. Personel Güçlendirme ve Motivasyon .....	28
2.2.2. Personel Güçlendirme ve Yetki Devri .....	29
2.2.3. Personel Güçlendirme ve Yönetime Katılma .....	30
2.2.4. Personel Güçlendirme ve İş Zenginleştirme .....	31
2.3. Personel Güçlendirmenin Önemli Unsurları.....	31
2.3.1. Örgütsel Kaynakları Koruma.....	31
2.3.2. Örgütsel Kaynakları Bütünleştirme .....	32
2.4. Personel Güçlendirmenin Boyutları.....	33
2.4.1. Davranışsal Güçlendirme.....	33
2.4.2. Psikolojik Güçlendirme .....	34
2.5. Etkili Bir Personel Güçlendirme İçin Gerekli Koşullar ve Personel Güçlendirmenin Sonuçları.....	35
2.6. Eğitim Alanında Güçlendirme .....	38
2.6.1. Öğretmen Güçlendirme.....	39
2.6.2. Öğretmen Güçlendirmenin Boyutları .....	40
2.6.2.1. Karara Katılım .....	41
2.6.2.2. Mesleki Gelişim .....	43
2.6.2.3. Statü .....	44
2.6.2.4. Özyeterlik .....	45
2.6.2.5. Özerklik .....	45



2.6.2.6. Etki .....	47
2.6.2.7. Yetki Devri .....	47
2.6.2.8. Yönetmel Destek .....	48
2.6.2.9. Takım Çalışması .....	48
2.6.2.10. İletişim .....	49
2.6.3. Öğretmen Güçlendirme Öndeki Engeller .....	50
2.7. Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirme Kanalları .....	51
2.8. Öğretmen Güçlendirme Hukuki Temelleri ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yapılan Güçlendirme Çalışmaları .....	52
<b>3. BÖLÜM .....</b>	<b>56</b>
3. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	56
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	56
3.1.1. Yetki Devri Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	56
3.1.2. Yönetmel Destek Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	57
3.1.3. Karara Katılım Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	59
3.1.4. Takım Çalışması Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	61
3.1.5. İletişim Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	63
3.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşlerinin Boyutlar Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	65
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Çeşitli Değişkenlere Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar .....	66
3.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar .....	68
3.2.3. Aynı Okulda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar .....	69
3.2.4. Branş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar.....	71

<b>SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>73</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>77</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>90</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>94</b>

## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1.1. Aydın İli Efeler İlçesinde Görev Yapan Öğretmen Sayıları .....	9
Tablo 1.2. Çalışmaya Dâhil Edilen Okullar Ve Öğretmen Dağılımları .....	11
Tablo 1.3. Katılımcıların Seçilen Değişkenlere Göre Sayı Ve Yüzdeler Dağılımları .....	11
Tablo 1.4. Verilerin Normallik Dağılım Tablosu .....	14
Tablo 3.1. Yetki Devri Boyutuna Yönelik Görüşler.....	54
Tablo 3.2. Yönetsel Destek Boyutuna Yönelik Görüşler .....	55
Tablo 3.3. Karara Katılım Boyutuna Yönelik Görüşler .....	57
Tablo 3.4. Takım Çalışması Boyutuna Yönelik Görüşler .....	58
Tablo 3.5. İletişim Boyutuna Yönelik Görüşler .....	60
Tablo 3.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirme Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşler .....	61
Tablo 3.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşleri .....	62
Tablo 3.8. Kıdem Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşleri .....	64
Tablo 3.9. Aynı Okulda Çalışılan Süresi Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşleri.....	65
Tablo 3.10. Branş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşleri .....	66

## **EKLER DİZİNİ**

Ek 1. İzin Yazısı .....	84
Ek 2. İzin Uzatma Yazısı .....	85
Ek 3. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği.....	86

## KISALTMALAR DİZİNİ

$\bar{x}$  : Ortalama

% : Yüzde

S : Standart sapma

Sd : Serbestlik derecesi

F : Frekans

p : Anlamlılık düzeyi

n : Sayı

M.E.B : Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : Organisation for Economic Co-operation and Development



## GİRİŞ

İçinde bulunulan bu çağda teknolojik, bilimsel ve siyasi gelişme ve değişikliklerle beraber yönetim şekillerinde de farklılaşmalar olmaktadır. Bu bağlamda örgütüyle bütünleşmiş bireyler ve olumlu örgüt iklimini sağlayan yönetim stratejilerinden biri olan güçlendirmenin önemi artmıştır. Güçlendirme, örgütlerde karar verme sürecinin etkililiğini arttırırken; sürekli değişen çevre koşullarına hızla uyumu da sağlamaktadır (Çöl, 2008: 35). Dolayısıyla güçlendirme ile personelin işi konusunda yetki ve sorumluluk alması ile örgütsel etkinliğin arttırılması amaçlanmaktadır (Şahin, 2007: 3).

Güçlendirme, çalışanın örgüte olan bağlılığını arttırmaktadır. Yöneticinin emirler verip, çalışanın da uyguladığı bir sistem olan emir-komuta yönetim sistemi içinde çalışanlar sadece itaat etmekte, kendilerine denileni yapmaktadırlar. Kendi düşüncelerini ve kararlarını ortaya koyamamaktadırlar. Bu nedenle yüksek katılım ve yüksek performans gerektiren bir işe hemen adapte olamamaktadırlar. Öğrenilecek birçok yeni beceri; üstesinden gelinmesi ve hatta vazgeçilmesi gereken birçok eski alışkanlık vardır. Her yeni adımda katılım derecesi arttıkça personel güçlendirme derecesi de artmaktadır (Çetin ve Gürcan, 2001: 759). Emir-komuta sisteminden, sırası ile çalışanların üstlerine danışarak iş yaptığı danışmalı sisteme ve özel takımların oluşturulması gereken sisteme geçilmektedir. Bu sistemlerde orta dereceli katılım vardır. Katılım yükseldikçe personel takım yönetimi ile güçlendirilmektedir. En sonunda ise personelin tamamıyla güçlendirilmesi ile kendini işe adanması gelmektedir. Bu gelişme ile başlayan süreç, çalışanların gerekli yeni beceri ve davranışlara hazırlanması amacıyla adım adım ve dikkatli bir şekilde yönetilmelidir. Her bir yeni adımda, gereken katılım derecesi ve çalışanın güçlendirilmesi artmaktadır (Acaray, 2010).

Aydın ili Efeler İlçesi'nde ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin davranışsal güçlendirme düzeylerini saptamanın amaçlandığı bu araştırma, dört bölüm olarak planlanmıştır. Birinci bölümde araştırmanın konusu, amacı, önemi, yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, analizi, sınırlılıklar ile varsayımları ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Araştırmanın kuramsal ve kavramsal çerçeve olan ikinci bölümünde güç ve güçlendirme kavramları, personel güçlendirmeyle ilgili kavramlar, personel güçlendirmenin önemli unsurları, personel güçlendirmenin boyutları, etkili bir personel güçlendirme için

gerekli koşullar ve personel güçlendirmenin sonuçları, eğitim alanında güçlendirme, okul yöneticilerinin öğretmen güçlendirme kanalları ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan güçlendirme çalışmaları başlıklarına yer verilmiş alt başlıklarda konu literatür ışığında açıklanmıştır.

Üçüncü bölüm olan bulgular ve tartışma başlığında ise yetki devri, yönetsel destek, iletişim, takım çalışması ve karara katılma boyutlarına yönelik bulgular ve yorumlar ile çeşitli değişkenlere göre ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Son bölüm olan sonuç bölümünde araştırmanın bulguları ışığında elde edilen sonuçlar açıklanırken, konuya paralel öneriler geliştirilmiştir.



# 1. BÖLÜM

## 1. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu başlık altında, çalışmanın konusu, amacı, soruları, materyal ve yöntemi yer almaktadır. Bunlarla birlikte çalışmanın modeli, evreni ve örnekleme ile veri toplama araçları olan ölçekler hakkında bilgi verilmiştir.

### 1.1 Araştırmanın Konusu ve Amacı

Değişen ve gelişen düzen, örgüt yapılarında farklılık yaratmış, bu durum örgütlerde iç ve dış faktörlerini değişime zorlamıştır. Değişim örgütlerde, strateji ve yönetim biçimlerinde kendini gösterirken personel yapısında da etkili olmuştur. Personelin daha bilinçli ve donanımlı olma talebi, güçlendirme kavramını ortaya çıkarmıştır. Personel güçlendirme kavramı, örgütte genel bir değişimi ve personel özelinde gerekli olan (maliyet, hız, verimlilik vb.) değişimi zorunlu hale getirmiştir (Şimşek, 2004: 41).

Personel güçlendirme kavramı, tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde kavramın geleneksel yönetimde de var olduğu, gelişerek günümüze geldiği görülmektedir. Kavram ilk olarak Rosabeth Moss Kanter tarafından kullanılmış, 90'lı yılların başından itibaren çok kullanılmaya başlamıştır (Koch, 1997: 140). Tarihsel süreç içerisinde kavramın gelişimi 1920 yıllarından itibaren kendini göstermiş, 1930-50 yılları arasında ise Elton Mayo ve arkadaşlarının yaptığı davranışsal yaklaşımla birlikte değişime uğramıştır (Mucuk, 1998: 22).

Davranışsal yaklaşımın öncüsü olarak literatürde yer alan Elton Mayo ve arkadaşları Hawthorne çalışmalarıyla Taylorizmin konuyla ilgili yaklaşımlarını eleştirmiş ve çalışanların kişisel ihtiyaçlarının da olduğunu ve bu ihtiyaçların çalışanları motive edebileceğini savunmuşlardır (Mucuk, 1998: 22). Böylece kişilerin motive olmasında kişilik değişkenleri de önemli görülmektedir. Kişilik değişkenleri yaygın ve kalıcı özellikler göstermekte ve bu nedenle çalışanın işi ile ilgili çeşitli alanlarda öne çıkabilmektedirler. Kişilik genellikle kişide ortaya çıkan ölçülebilir özellikler olarak görülmekte ve örgüt içerisindeki çalışanların kendilerine özgü bir özellikler kombinasyonuna sahip olduğu düşünülmektedir. Bu özellikler, iş ile ilgili davranışlar sırasında kendini göstermektedir. Bu nedenle, kişilik karakteristikleri nedeni ile çalışanların örgütteki güçlendirme uygulamalarına verecekleri

tepkilerin farklılık göstereceğini düşünmek yanlış olmayacaktır (Jha ve Nair, 2006: 254-255).

Neo klasik yönetim düşüncesinin esasını oluşturan “*insan ilişkileri yaklaşımının*” ele aldığı başlıca konular, insan davranışı, insanlar arası ilişkiler, gruplar ve davranışları, algılama ve tutumlar, motivasyon, liderlik ve örgütlerde değişme ve gelişmedir (Mucuk, 1998: 22). “*Yetki devri*” kavramı da Klasik dönemden sonra Neoklasik dönemle birlikte insan unsurunun önem kazanmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu dönemde yetkiyi devralacak çalışanların psikolojik yapısını ortaya çıkarmaya çalışan McGregor’un X ve Y Teorileri yetki devrine yönelik ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilebilir. Ancak daha sonra, modern yönetim teorileri olarak gelişen sistem yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımıyla beraber personel güçlendirme kavramı ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir. Çalışanların daha fazla yetki ve sorumluluk alarak daha üst düzeyde katılım gösterebildikleri ve çalışanların işin sahibi haline getirildikleri personel güçlendirme anlayışı önem kazanmıştır (Pektaş, 2004).

1960’lı yıllarda “*katılma (katılım)*” kavramı önem kazanmaya başlamıştır. Bu yıllarda yapılan çalışmalar personelin isteklerinin, ilgilerinin ve yeteneklerinin fark edilmesi ve çalışanlarla yönetim arasında açık bir iletişim ve işbirliğinin doğmasına neden olmuştur. Bununla beraber 1970’li yıllar yöneticilerin, çalışanların yardımlarını istemeleri sonucu, çalışanların da yönetime karar verme sürecine katılma ilgi ve istekleri daha da artmıştır. 1980’ler rekabetin küreselleştiği ve hükümetlerin liberalleştiği, bunun sonucunda piyasaların daha rekabetçi olduğu, tüketicilerin tercih, kalite, tasarım ve hizmet açısından daha fazla talep edici duruma geldiği yıllar olarak değerlendirilebilir (Uzun, 2007).

1980’li yıllarla beraber ise kendi kendini yöneten takımlar gibi kavramların gelişmesi de toplam kalite yönetimi, insan kaynakları yönetimi gibi yeni yönetim teknikleri de “*personel güçlendirme*” kavramının gerekliliğini ve önemini daha da artırmıştır. Bütün bu gelişmelerle birlikte personel güçlendirme kavramı tam olarak 1990’lı yıllarda kavram olarak yerini bulmuş ve kabul edilmiş; geleneksel yönetim anlayışından personel güçlendirme anlayışına geçiş süreci olarak ifade edilebilir (Kargın, 2000: 10).

Güçlendirme kavramına olan ilginin artmış olmasının nedenlerinden birisi, personel güçlendirmenin “ *faydalı sonuçları*” olarak düşünülmektedir. Araştırmalarda, bu faydalı

sonuçlar arasında; satışlarda ve karlılıkta artış, maliyetlerde azalma, daha yüksek müşteri tatmini, daha az müşteri şikâyeti, örgüte bağlılıkta artış, etkinlikte artış, daha fazla sayıda müşteri, etkili problem çözümü, problem engelleme ve işlevler arası koordinasyon artışı görülmektedir (Ergeneli, Arı ve Metin, 2007: 41). Millet ve Sandberg (2005: 291), örgütlerin çalışanlarını psikolojik olarak güçlendirebileceklerini söylemektedirler. Yapı, rutinler ve kültürün değişimi sonucunda iş ortamında çalışanlara daha fazla öz-kararlılık sağlanması ile çalışanlar kontrolün kendilerinde olduğunu daha fazla hissedeceklerdir. Bu durumun ise çalışanların psikolojik ihtiyaçlarını daha fazla tatmin edeceği öne sürülmektedir.

Modern örgütlerin yapıları, günümüzde gitgide daha yatay bir hale gelmekte, yönetimdeki kademe sayıları azalmaktadır. Bu da güçlendirme kavramının git daha fazla önem taşıması anlamına gelmektedir. Güçlendirme, çalışanların işi yapabilecekleri ve gereken yeteneklere sahip oldukları konusundaki inançlarını pekiştirecek şekilde gücün dağıtılması olarak düşünülebilmektedir. Güçlendirmenin ardında yatan temel fikir, işe ve müşterilere en yakın olan kişinin, iş ile ilgili kararları vermesidir. Bu sayede çalışanların yetenek ve becerilerinden en etkili ve verimli şekilde yararlanılmış olacaktır (Nelson ve Quick, 1995).

Morris ve Nunnery (1993) öğretmen güçlendirme ve personel güçlendirme kavramlarını karşılaştırmışlardır. İki kavram da aynı anlama sahip olup; öğretmen güçlendirme, okul ortamında; personel güçlendirme ise işletme alanında kullanılmıştır. Bu nedenle, tıpkı işletmelerde olduğu gibi okullar eğer anlamlı değişim yapmak istiyorlarsa, öğretmenleri hedef almalıdırlar (Akt. Kıral, 2015).

Toplumlardaki en önemli örgütlerden olan okullarda ise öğretmen güçlendirmenin gerekliliği yapılan araştırmalarda (Acaray, 2010; Aydemir, 2014; Kıral, 2015; Klecker ve Loadman, 1996; Morris ve Nunnery, 1993; Short ve Rinehart, 1992) ortak fikir olarak savunulmuştur. Eğitim politikacıları, araştırmacılar ve uygulamacılar arasında ortak olan görüş öğretmenlerin güçlendirilmesinin ve mesleki gelişiminin eğitim açısından öneminin yüksek olduğu yönündedir (Kıral, 2015). Öğretmen güçlendirme kavramı 1980'li yıllarda eğitim reformu olarak ortaya çıkmış; alan yazında öğretmen memnuniyetsizliği, otorite, profesyonelleşme ve karar paylaşımı gibi konularla ilgili olarak yerini almıştır. Bu süreçte etkili bir eğitim adına reformun merkezinde öğretmen vardır (Acaray, 2010: 31).

1980'li yıllarda Amerika'da yapılan eğitim reformu çalışmalarında okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirmek için, liderlik, yönlendirme ve köklü değişiklik yapmaları yönünde çalışmaları gerektiğini vurgulanmıştır. Bir profesyonelleşme süreci olarak tanımlanan öğretmen güçlendirmede, öğretmenlerin işlerinin uzmanı olarak çalışmaları beklenmektedir. Bu yüzden öğretmenin statüsü, bilgisi ve karar verme, güçlendirme süreci için önemlidir (Acaray, 2010: 31).

Melenyzer (1990) öğretmen güçlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar ışığında güçlendirilmiş öğretmeni tanımlamıştır. Güçlendirilmiş öğretmen; daha ilgili seçimler yaparak kararlarında söz sahibi bir şekilde; ortak bir amaca yönelik davranarak sorumluluk alabilir. Başkalarına bir şeyler öğretmekten zevk alır, kendine ve yeteneklerine güvenerek kendini eleştirebilir. Kendi düşüncelerinin dinlendiğine ve düşünceleriyle okula katkı sağladığına inanarak kendine, okula ve topluma yararlı olur.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerini güçlendirme konusunda farkındalık oluşturması, güçlendirme çalışmalarına önem vermesi, öğretmenlerin bireysel çalışmalarında onlara destek vermesi ve öğretmenlerini dinleyerek birlikte hareket edilen bir çalışma ortamı oluşturması, onları yetkilendirip daha fazla işe katarak önemli hissettirmesi, öğretmenleri dolayısıyla öğrencileri motive ederek başarının artması ve okul atmosferinin olumlu gelişmesi açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenlerini ne düzeyde güçlendirdikleri araştırılarak yukarıda ifade edilen konularda katkı sağlaması amaçlanmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Soruları**

Bu araştırmanın amacı; Aydın ili Efeler İlçesi'nde ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin davranışsal güçlendirme düzeylerini saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Ortaokul öğretmenlerine göre;

1- Ortaokullardaki yöneticilerin öğretmenlerini davranışsal güçlendirme düzeyi nedir?

2- Ortaokullardaki yöneticilerin öğretmenlerini davranışsal güçlendirme düzeyleri;

a. Cinsiyete,

- b. K1deme,
- c. Aynı okulda çalışma s1uresine,
- d. Branşa g1re anlamlı bir farklılık g1stermekte midir?

### 1.3 Araştırmanın 1nemi

Geleneksel 1rg1t yapısı, yukarıdan aşağıya uzanan hiyerarşık, otoriter, merkeziyetçi ve yazılı kurallara dayanan bir ilişkiler sistemidir. Geleneksel 1rg1tle g1lendirilmiş 1rg1t karşılaştırıldığında; g1lendirilmiş 1rg1tte y1netici g1lendirme prensiplerini uygulamaktadır, m1şterinin memnuniyeti 1rg1t açısından daha 1nemlidir. G1lendirilmiş 1rg1t geleneksel 1rg1te g1re daha esnektir. G1lendirilmiş 1rg1tte çalışan kararlar vererek ve d1ř1ncelerini s1yleyerek y1ksek katılım sağlar, çalışan kendi kararlarının uygulayıcısı olarak yetkilendirilir. G1lendirilmiş 1rg1tte geleneksel 1rg1te kıyasla çalışana daha fazla değer verilir ve gelişimi sağlanır. G1lendirilmiş 1rg1tte geleneksel 1rg1tteki sadece y1neticilerin bilgi birikimine sahip olduğu algısına karşın hem y1neticilerin hem çalışanların bilgi birikimine sahip olduğu d1ř1n1lmektedir. İletişim, geleneksel 1rg1tte emir-komuta sistemi şeklinde iken g1lendirilmiş 1rg1tte her y1ne, yetişkin d1zeyinde bir 1zellik g1stermektedir. Sorumluluk, geleneksel 1rg1tte sadece y1netimde bulunan kişilerde; oysa g1lendirilmiş 1rg1tte y1netim ve çalışanlarda toplanmaktadır. Son olarak, geleneksel 1rg1tte y1netim y1neticiler tarafından idare edilirken g1lendirilmiş 1rg1tlerde çalışanların oluşturdukları takım 1yeleri ve y1neticiler ile birlikte y1r1t1lmektedir (Taş, 2017).

G1lendirme, savunması kolay olmasına rağmen, hayata geçirilmesi zor olabilen bir uygulamadır. Conger, liderlerin diğer kişileri nasıl g1lendirebileceği konusunda bazı temel noktalar ortaya koymaktadır. Bunlar (Akt. Nelson ve Quick, 1995):

- 1ncelikle y1neticiler, çalışanlarına olan g1venlerini belli etmeli ve y1ksek performans beklentileri ortaya koymalıdırlar.
- İkinil olarak ise, g1lendirilecek kişilerin, karar verme aşamalarına katılımları için fırsatlar yaratılmalıdır. Bu katılım hem fikirlerini seslendirme, hem de seçim yapma şansı verilmesi anlamına gelmektedir.

- Sonraki aşamada yöneticiler, kişisel otonomiye yani bağımsız karar verme gücünü kısıtlayan bürokratik engelleri asgariye indirgemelidirler. Çalışanların kendi kendilerini yönetmelerini engelleyen bazı eski örgüt kuralları ve politikalarının ortadan kaldırılması gerekmektedir.

- Son olarak yöneticiler, güçlendirdikleri kişilere ilham verici ve anlamlı hedefler koymalıdır. Çalışanlar bir hedefi benimsedikleri takdirde, o hedefle ilgili kişisel sorumluluk almaya daha istekli olacaklardır.

Personel güçlendirme ile ilgili pek çok yerli ve yabancı araştırmanın yapılmış (Melenyzer, 1990; Thomas, Velthouse ve Betty, 1990; Çelebi, 2009; Beşyaprak, 2012; Erdem, 2009; Demir, 2013; Koch, 1997; Mucuk, 1998; Uzun, 2007; Drucker, 1999) olmasına rağmen yöneticilerin öğretmen güçlendirme düzeyleri ile ilgili araştırma sayısının (Kıral, 2015; Moye, Alan ve Robert, 2005; Karakoç, 2009; Acaray, 2010) yeterli olmadığı görülmüştür.

Eğitim ve eğitimci bakış açısından güçlendirme kavramı değerlendirildiğinde, öğretmenlerin güçlendirilmesi ve mesleki gelişiminin eğitim açısından son derece önemli olduğu yönündedir. Öğrencilerin öğretmenlerin çıktısı olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin donanımsal durumunun yeterli olması ile okul gelişimi arasında doğru bir orantı vardır denilebilir. Okullarda öğretmen gelişimi okul yöneticileri ile sıkı bir bağa sahiptir. Okul yöneticisinin iki temel görevi, okul genelinde pozitif sağlıklı bir öğrenme ortamı yaratmak ve sürdürmek ile beraber personelin eğitim ortamında olumlu gelişim sağlamasına destek olmaktır (Bredeson ve Johansson, 2006; Akt. Kıral, 2018).

Okul müdürlerinin öğretmen güçlendirme uygulamalarıyla hedefledikleri, okulu belirlenen hedeflere ve amaçlara ulaştırmak, devlet politikaları paralelinde eğitim sistemini idame etmek, vatandaşlık bilinci olan, bilim ve teknolojik değişimlere ayak uyduran, analiz-sentez yeteneği gelişmiş ve başarılı bir kuşak yetiştirmektir. Bu geniş hedefler ve bu hedeflere ulaşma araçları düşünüldüğünde konunun son derece önemli olduğu görülmektedir. Kıral (2019: 628), bu hedeflere ancak lider yöneticiler ve güçlendirilmiş öğretmenlerle ulaşılabileceğini belirtmiştir.

Konuyla ilgili yeterli çalışmaya rastlanmamasının sonucunda, araştırma ile okul ortamının daha etkin ve daha olumlu olabilmesi için yöneticilerin öğretmenleri

güçlendirmesinin önemine değinilmek istenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulgularıyla okul müdürlerinin, güçlendirilmiş öğretmenlerle birlikte olumlu bir örgütsel iklimden, ortak alınan kararlardan, öğretmenlerin kişisel ve bilişsel olarak kendini geliştirmesinden, bunların sonucunda da daha motive edilmiş öğrencilerle daha etkin ve verimli bir eğitim-öğretim yaşantısından faydalanmaları amaçlanmaktadır.

#### 1.4 Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, verileri toplama araçları ve veri analizi yer almaktadır.

##### 1.4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın genel yapısı tarama modelindedir (Karasar, 2013: 77). Tarama modeli araştırmaların amacı, genellikle araştırmanın konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek, bununla ilgili bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 227). Bu modelle mevcut durum kendi koşullarına göre açıklanmaktadır (Karasar, 1991: 77). Araştırma ile ortaokullarda çalışan öğretmenlerin yöneticileri tarafından güçlendirilmesi, öğretmenlerin görüşlerine göre betimlenmeye çalışılmıştır.

##### 1.4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Aydın ili merkez ilçesi Efeler' de bulunan 35 resmi ortaokul ve 1002 öğretmen oluşturmaktadır. Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan öğretmen sayıları Tablo 1.1'de verilmiştir.

Tablo 1.1. Aydın İli Efeler İlçesinde Görev Yapan Öğretmen Sayıları

	Okul Adı	Toplam Öğretmen Sayısı (N)	%
1	75.Yıl Vali Muharrem Göktaoğlu Ortaokulu	40	4
2	Abdullah Gül Ortaokulu	11	1
3	Ahmet Şerife Sanlı Ortaokulu	44	4
4	Avukat Cevat Aldemir Ortaokulu	32	3
5	Baltaköy Hacı İbrahim Akdemir Ortaokulu	14	1
6	Çeştepe Atatürk Ortaokulu	16	2
7	Dalama Ortaokulu	15	2
8	Dalama Yeniköy Ortaokulu	9	1
9	Doktor Fevzi-Mürüvet Uğuroğlu Ortaokulu	92	9

10	Efeler İmam Hatip Ortaokulu	27	3
11	Efeler Ortaokulu	69	7
12	Gazipaşa Ortaokulu	120	12
13	Hacı Celal Oto Ortaokulu	35	3
14	Hacı Lütfiye Atay Ortaokulu	61	6
15	Ilıcabaşı Ortaokulu	7	1
16	Işıklı Ortaokulu	8	1
17	Kadıköy Ortaokulu	11	1
18	Kardeşköy Ortaokulu	9	1
19	Kızılcaaköy Ortaokulu	10	1
20	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	24	2
21	Mustafa Kiriş Ortaokulu	80	8
22	Nahit Menteşe Ortaokulu	40	4
23	Osman Yozgatlı Ortaokulu	43	4
24	Örsdemir Balkan Ortaokulu	10	1
25	Recep Tayyip ERDOĞAN Ortaokulu	15	2
26	Şehit Rıfat Tunçbilek Ortaokulu	30	3
27	Şehit Savcı Mehmet Selim Kiraz İmam Hatip Ortaokulu	28	3
28	Tepecik Ortaokulu	14	1
29	Umurlu Cavit Başlık Ortaokulu	19	2
30	Umurlu Eğrikavak Ortaokulu	7	1
31	Umurlu İmam Hatip Ortaokulu	8	1
32	Umurlu Kocagür Ortaokulu	7	1
33	Yeniköy Ortaokulu	14	1
34	Yılmazköy Ortaokulu	12	1
35	Zafer Ortaokulu	21	2
Toplam		1002	100

\*Kaynak: Aydın Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Tablo 1.1'e göre Aydın ili Efeler ilçesinde toplam 35 ortaokul ve görev yapana 1002 öğretmen olduğu görülmüştür. Araştırma hedef evreninin tamamına ulaşım zorlukları nedeniyle örneklem üzerinden yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğünün, örneklem büyüklükleri tablosundan .05 anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 278 kişi olduğu tespit edilmiş ancak %10 fazla alınarak yaklaşık 330 olmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015: 98).

Örneklem belirlenirken önce 35 ortaokul arasından 10 ortaokul basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2015: 85). Araştırmada kullanılan ölçekler için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır (Ek 1). Ölçeklerin uygulanacağı okullara gerekli izinler İl Milli Eğitim müdürlüğü tarafından gönderilmiştir. Ölçeklerin uygulanacağı basit seçkisiz örnekleme ile seçilen ortaokullarda ölçekler uygulanacağı zaman araştırmacı bizzat okula gidip öğretmenlerle birebir görüşmüş



ve istekli olanlara araştırma ölçeğini (Ek 3) uygulamıştır. Araştırmacı ölçeği uygularken bazı öğretmenlerin ölçekleri doldurma isteksizliklerinden ve ölçeklere verdikleri özensiz yanıtlarından dolayı sıkıntı yaşamış ve her okula birkaç defa gitmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin ölçek dönüş süreleri uzadığından ve araştırmacının kendi işindeki programının yoğunluğundan dolayı toplanan veriler istenilen örneklem sayısından az olmuştur. Bu nedenle Aydın Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeklerin Aydın ili Efeler ilçesindeki resmi ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde yapılması için uzatma izni alınmıştır (Ek 2). Çalışma, yeterli veri sayısına ulaşılması sebebiyle 10 okulda yürütülerek tamamlanmıştır. Çalışmaya dâhil edilen öğretmen ve okulların dağılımları Tablo 1.2'de verilmiştir.

Tablo 1.2. Çalışmaya Dâhil Edilen Okullar ve Öğretmen Dağılımları

<b>Ortaokul Adı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Efeler Ortaokulu	14	4.3
Doktor Fevzi-Mürüvet Uğurluoğlu Ortaokulu	80	24.7
Gazipaşa Ortaokulu	70	21.6
Hacı Lütfiye Atay Ortaokulu	41	12.7
Işıklı Ortaokulu	5	1.5
Mustafa Kiriş Ortaokulu	44	13.6
Nahit Menteşe Ortaokulu	18	5.6
Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu	16	4.9
75.Yıl Vali Muharrem Göktaoğlu Ortaokulu	19	5.9
Zafer Ortaokulu	17	5.2
<b>Toplam</b>	<b>324</b>	<b>100.0</b>

Tablo 1.2'de görüldüğü gibi toplam 10 okulda 330 öğretmenle yapılan çalışmada normallik analizi değerlendirmesi sonucu 6 katılımcı çalışma dışı bırakılmış, 324 katılımcıyla çalışma yürütülmüştür. Araştırma kapsamında kullanılan kişisel bilgi formu ile toplanan verilere ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımlar gibi betimsel istatistikler bulunmuş, elde edilen sonuçlar tablo haline getirilerek detaylı bir biçimde Tablo 1.3'te verilmiştir.

Tablo 1.3. Katılımcıların Seçilen Değişkenlere Göre Sayı ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler	Açıklama	n	%
Cinsiyet	Kadın	211	65.1
	Erkek	113	34.9
	Toplam	324	100
Kıdem	1-5 yıl	14	4.3
	6-10 yıl	29	9
	11-15 yıl	71	21.9
	16-20 yıl	88	27.2
	21 ve üstü	122	37.7
	Toplam	324	100
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-5 yıl	163	50.3
	6-10 yıl	113	34.9
	11-15 yıl	30	9.3
	16-20 yıl	16	4.9
	21 yıl ve üstü	2	0.6
	Toplam	324	100
Branş	Sözel	151	46.6
	Sayısal	99	30.6
	SKS*	74	22.8
	Toplam	324	100

\* Sanat, kültür ve spor dersleri

Tablo 1.3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 211'i (%65.1) kadın, 113'ü (%34.9) erkektir. Kıdem bakımından değerlendirildiğinde 1-5 yıl arası çalışan 14 (%4.3), 6-10 yıl arası çalışan 29 (%9), 11-15 yıl arası çalışan 71 (%21.9), 16-20 yıl arası çalışan 88 (%27.2) ve 21 ve üstü yıl arası çalışan 22 (37.7) öğretmen olduğu; aynı okulda çalışma süresi değerlendirildiğinde 1-5 yıl arası çalışan 163 (%50.3), 6-10 yıl arası çalışan 113 (%34.9), 11-15 yıl arası çalışan 30 (%9.3), 16-20 yıl arası çalışan 16 (%4.9) ve 21 yıl ve üstü çalışan 2 (%0.6) öğretmen olduğu; son olarak branş değişkeni değerlendirmesinde sözel derslerde 151 (%46.6), sayısal derslerde 99 (%30.6) ve sanat-kültür ve spor derslerinde 74 (%22.8) öğretmenin olduğu belirlenmiştir.

### 1.4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği" şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına ait bilgilerini almaya yönelik olarak araştırmacı tarafından “*Kişisel Bilgi Formu*” hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kırıl (2015) tarafından geliştirilmiş “*Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği*” kullanılmıştır.

### **Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kırıl (2015) tarafından geliştirilmiş “*Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği*” kullanılmıştır. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği 30 maddeden oluşmakta; ölçek 5 boyutlu ve 5’li likert tipindedir. Ölçeği değerlendiren kişilerin verilen önermelerin her birinde belirtilen görüşe katılma dereceleri her zaman (5), çoğu zaman (4), ara sıra (3), nadiren (2) ve hiçbir zaman (1) şeklindedir. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği’nin alt boyutları, yetki devri, yönetsel destek, karara katılım, takım çalışması ve iletişimdir. Yetki devri 5, yönetsel destek 4, karara katılım 9, takım çalışması 8 ve iletişim boyutu 4 maddeden oluşmaktadır.

“*Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeğinde*” Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda yakınlığın kareler ortalamasının karekökü (Root Mean Square of Approximation, RMSEA) değeri .065’tir; Normlaştırılmamış Uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) değeri .99; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) .99; Incremental Fit Index, (IFI) değeri .99; Standardize Edilmiş Ortalamaların Karekökü (Standardized RMR) değeri .035 olarak bulunmuştur.

Kırıl (2015) çalışmasında ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Bu katsayı Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeğinin faktör yapısının geçerliğine ilişkin yeterli kanıtlar elde edildikten sonra, toplam ve alt ölçekleri için güvenilirlik düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alt ölçeklere ilişkin alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla; yetki devri için .87; yönetsel destek için .87 ve karara katılım için .96, takım çalışması için .97 ve iletişim için .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için ise iç tutarlılık katsayısı; .98 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik analizi yapılmıştır ve bu amaçla Cronbach’s Alfa Katsayısı hesaplanmış, yetki devri .83, yönetsel destek .78, karara katılım .95, takım çalışması .96, iletişim .90 ve toplam puan .97 olarak belirlenmiştir.

Cronbach's Alfa Katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütleri aşağıda verilmiştir;

$0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2009: 405).

Bu durumda araştırma kapsamında kullanılan Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeğinin faktörlerini yansıtan ifadelerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Kırıl'ın (2015) çalışması ile benzer örneklem olması sebebiyle tekrar güvenilirlik analizleri yapılmamış, sadece Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır.

#### **1.4.4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizi, araştırmanın alt problemleri ve verilerin özelliklerine göre aşağıdaki teknikleri kullanarak yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, parametrik fark testleri (bağımsız gruplar için t testi, F testi) kullanılmıştır. Çalışmada cinsiyet değişkeni ile ilgili t Testi, aynı okulda çalışma süresi, kıdem ve branş değişkenleri için ise ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA ve t Testlerinde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

Verilerin analizinden önce verilerin normallik koşullarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Normalliği test edilecek verilerin basıklık ve çarpıklık katsayısına bakılmış saçılma gösteren 6 katılımcı çalışmadan çıkarılmıştır. Bu çıkarılma sonucunda elde edilen değerlerin de +2 ile -2 arasında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013), ayrıca bağımsız değişkenlerdeki veri sayısının da 10'un altında olmadığı görülmüştür (Ural ve Kılıç, 2005). Elde edilen bu değerlerden yola çıkarak araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada yapılan normallik testlerine ilişkin değerler Tablo 1.4'te verilmiştir.

Tablo 1.4. Verilerin Normallik Dağılım Tablosu

Alt boyutlar	$\bar{x}$	Çarpıklık	Std.	Basıklık	Std.
<b>Yetki Devri</b>	4.16	-.635	.13	.566	.270
<b>Yönetsel Destek</b>	4.31	-.916	.13	.746	.270
<b>Karara Katılım</b>	4.19	-1.093	.13	1.267	.270
<b>Takım Çalışması</b>	4.36	-1.315	.13	1.689	.270
<b>İletişim</b>	3.90	-.643	.13	-.091	.270

Tabloda 1.4.'te basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ve +2 aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmada davranışsal güçlendirme ölçeğinde kullanılan sınır değerleri aşağıda verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2015) :

Puan	Davranışsal Güçlendirme Sınır Değer
1 Hiçbir zaman	1.00-1.79
2 Nadiren	1.80-2.59
3 Ara sıra	2.60-3.39
4 Çoğu zaman	3.40-4.19
5 Her zaman	4.20-5.00

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımları

Bu araştırma 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlı olup; öğretmenlerin ölçekteki maddeleri objektif olarak doldurdukları varsayılmaktadır.

### 1.6. İlgili Araştırmalar

Öğretmen güçlendirme her geçen gün daha da önem kazanan, üzerinde durulması ve araştırma yapılması gereken bir konudur. Araştırmanın bu bölümünde yurtdışında 1990, yurtdışında 2007 yılından sonra yapılan güçlendirme ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

### 1.6.1.Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Sönmez (2007) “Örgütlerde alışanları Güçlendirmeye Yönelik Uygulamaların Rekabet Gücüne Etkisi” konulu bir çalışma yapmıştır. alışmasında; örgütlerde çalışanları güçlendirme yöntemlerinin tam anlamıyla uygulanmamasına rağmen, çalışanları güçlendirmeye yönelik yönetim yaklaşımlarını sergileyen firmaların satış potansiyelinin ve bölgesel etkinliğinin, rakip firmalara oranla daha yüksek olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda aşırı kontrole dayanan bir yönetim tarzını benimseyen firmaların, çalışanlar üzerinde baskı ve stres yarattığından, baskı ve stresin vermiş olduğu korku ile yapılan işlerde büyük oranda hata oluştuğunu; diğer taraftan; işleriyle ilgili yetki ve sorumluluğu üzerlerine alan; kararları kendileri veren firmanın ise iş performansının daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Erdem (2009) tarafından “Liderin Güçlendirme Davranışı, alışanın Psikolojik Güçlendirme Algısı ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Kültürel Değişkenler erevesinde İncelenmesi” işletme anabilim dalında yapılan doktora çalışmasında güçlendirme ve örgütsel bağlılık, kültürel değişkenler çerçevesinde ele alınmıştır. Bu alışmada “Güçlendirme”, hem çalışanın psikolojik güçlendirme algısı hem de liderin güçlendirme davranışı olarak değerlendirilmesi açısından dikkate değerlidir. Böylece, güçlendirme literatürünün iki yaklaşımı da çalışmaya dâhil edilmiştir. Kültürel değişkenlerin, güçlendirme boyutları ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerindeki rolleri incelenirken, psikolojik güçlendirme ile liderin güçlendirme davranışı arasındaki ilişki üzerinde de bir etkiye sahip olup olmadıkları araştırılmıştır. (1) alışanın psikolojik güçlendirme algısı ile liderin güçlendirme davranışı arasında bir ilişki var mıdır? (2) alışanın psikolojik güçlendirme algısı ile liderin güçlendirme davranışı arasındaki ilişkide kültür değişkenlerinin nasıl bir rolü vardır ? (3) alışanın psikolojik güçlendirme algısı ve liderin güçlendirme davranışı ile örgütsel bağlılık arasında nasıl bir ilişki vardır? (4) alışanın psikolojik güçlendirme algısı ile örgütsel bağlılık arasında kültür değişkenlerinin nasıl bir rolü vardır? (5) Liderin güçlendirme davranışı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide çalışanın psikolojik güçlendirme algısının nasıl bir rolü vardır? (6) Güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide demografik değişkenlerin nasıl bir etkisi vardır? Sorularına otomotiv endüstrisinde farklı ülkelerde faaliyet gösteren bir işletmede yapılan değerlendirme ile yanıt aranmaya çalışılmış, gerçekleştirilen analiz sonucunda, kültürel

değişkenlerden güç mesafesinin, liderin güçlendirme davranışı ve psikolojik güçlendirme algısı arasında düzenleyici rolde olduğu saptanmıştır. Sonuçlara göre, güç mesafesi düşük olan çalışanlar için psikolojik güçlendirme algısı ile liderin güçlendirme davranışı arasındaki ilişki daha zayıf iken, güç mesafesi yüksek çalışanlar, liderin güçlendirme davranışı sonucu kendilerini, güç mesafesi düşük olan çalışanlara göre psikolojik olarak daha fazla güçlendirilmiş hissetmektedirler.

Karakoç (2009) tarafından yapılan “*İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle İş Doyum Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” adlı çalışmada öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri (1) cinsiyet, (2) yaş, (3) medeni durum, (4) branş, (5) en son çalıştıkları kurumda çalıştıkları süre, (6) kıdem, (7) çalıştıkları okul sayısı, (8) evinin kendisine ait olup olmaması, (9) en son mezun oldukları okul, (10) hayatını en çok geçirdikleri yer, (11) katıldıkları hizmet içi eğitim kursu, semineri ve benzeri çalışmaların sayıları olmak üzere 11 değişkene göre değerlendirilmiş ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile iş doyum seviyeleri arasında genel olarak pozitif bir ilişki olduğu yani; öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yükseldikçe iş doyum düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Araştırmada dikkat çekici olan öğretmenlerin güçlendirme örüntülerinin son çalıştıkları kurumda çalıştıkları süre, kıdem, çalıştıkları okul sayısı, en son mezun oldukları okul, katıldıkları hizmet içi eğitim kursu, semineri sayısı değişkenine göre önemli ölçüde farklılaşmasıdır. Aynı okulda 0-5 yıl çalışmış olan öğretmenlerle 6-10 yıl arasında çalışmış öğretmenler arasında birinci grup lehine çıkmıştır. Aynı okulda daha az çalışmış öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri daha fazla çalışmış öğretmenlerden daha yüksektir. Öğretmenlerin güçlülük düzeyleri kıdem faktörüne göre de 1-5 yıl arası meslekî kıdeme sahip öğretmenler lehine çıkmıştır. Aynı şekilde daha fazla okulda görev yapmış öğretmenlerin daha yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Çelebi (2009) tarafından kamu yönetimi alanında yapılan “*Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Bir Araç Olarak Personel Güçlendirme*” adlı çalışmada personel güçlendirmenin, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, personel güçlendirme çabalarının, örgütsel bağlılığı artırma çabalarına katkısının yüksek olduğu belirlenmiştir

Acaray (2010) tarafından yapılan “Ankara İli İlk ve Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Güçlendirme Örüntüleri” isimli yüksek lisans tezinde personel güçlendirme kavramı eğitim alanında “öğretmen güçlendirme” olarak işlenmiştir. Araştırma neticesinde okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüleri bulgularına göre Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan okul müdürleri öncelik sırası ile dikkatli, entellektüel, bürokrat, hayat kurtaran, mutluluk veren, mesafeli, isyankâr ve saldırgan alt boyutlarının özelliklerini benimsemedikleri sonucuna varılmış dolayısıyla araştırma alanındaki okul müdürlerinin en fazla dikkatli boyutunu en az ise saldırgan boyutunu uyguladıkları görülmüştür. Araştırmanın alt problemlerini oluşturan değişkenlere ilişkin verilerde cinsiyet faktöründe Kadın ve erkek okul müdürlerinin güçlendirme örüntüleri alt boyutlarından yalnızca “isyankar” boyutuna verdikleri görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Kadın okul müdürleri erkek okul müdürlerine göre daha fazla isyankâr boyutun özelliklerini gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin güçlendirme örüntüleri alt boyutlarından yalnızca “mutluluk veren” alt boyutuna verdikleri görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin, ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerine göre daha fazla mutluluk veren alt boyutunun özelliklerini uyguladıkları görülmüştür.

Gültürk’e (2012) ait tez çalışmasında “güç” kavramı irdelenmiş ve okul yöneticilerinin güç kaynakları olarak makam gücü, yasal güç, karizma gücü olmak üzere üç farklı kategori üzerinden çalışanlarına hangi güç boyutunda hitap ettiği ve hangi güç kaynaklarını iletişim dili olarak kullandığını belirlemek amaç edinilmiştir. İstanbul il sınırı içerisinde belirlenen örneklem dâhilinde resmi ve özel ilköğretim okullarında öğretmenlere uygulanan anket ile onların nazarından yöneticilerinin değerlendirilmesi yapılmış ve araştırmadan elde edilen bulgulara göre resmi kurumlarda çalışan yöneticilerin makam gücünü, özel kurumlarda çalışan yöneticilerin ise uzmanlık gücünü kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir.

Beşyaprak (2012) de yine İşletme Anabilim dalında çalışılmış bir yüksek lisans tezi olup “Personel Güçlendirmenin Tükenmişlik Sendromu Üzerine Etkisi” konu edilmiş gerek “personel güçlendirme” gerek “tükenmişlik sendromu” kavramları ayrı ayrı ele alınarak belgesel bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışma, personel güçlendirme kavramını, tanımını, ortaya çıkış nedenleri, personel güçlendirme yaklaşımları, personel güçlendirme süreci, güçlendirmeyi kolaylaştırıcı faktörler, yöneticilerin rolü, güçlendirmenin avantaj ve



dezavantajları şeklinde ayrıntılı bir şekilde ele aldığı için bize kaynaklık edebilecek bir çalışmadır.

Demir (2013) tarafından yapılan “*Personel Güçlendirmenin İç Girişimciliğe Etkisi Ve Örgüt Kültürünün Bu İlişkideki Rolü Üzerine Bir Araştırma*” isimli tez çalışmasında personel güçlendirme, iç girişimciliği destekleyen bir yaklaşım olarak ele alınmış ve personel güçlendirme faktörleri; yönetici desteği ve motivasyon, etkin değerlendirme, ödüllendirme ve eğitim desteği, yetkinlik ve inisiyatif kullanma, kararlara ve yönetime katılma şeklinde ele alınarak İstanbul ilinde kamu/özel sektörde çalışmakta olan 3 ayrı alanda (hizmet, imalat, ticaret) farklı görev kademelerinde çalışana yönelik anketle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda iç girişimcilik faktörlerinden “*Risk almaya ilişkin destek*”, “*Stratejik Davranış ve Yönetmel Destek*”, “*Kaynak kullanımına ilişkin destek*” faktörlerine en fazla katkının personel güçlendirme faaliyetleri faktörlerinden “*yönetici desteği ve motivasyon*” faktörünün yaptığı sonucuna ulaşılmıştır

Aydemir (2014) tarafından yapılan çalışmada amaç Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntülerini belirlemek, bununla birlikte öğretmenleri güçlendirme çalışmalarında okul müdürlerinin geliştirebileceği alternatif stratejileri ve öğretmenlerin etkili ve verimli çalışabilmesi için yöneticilerin kendilerine özerklik tanınmasını talep ettikleri hususları değerlendirmektir. Çalışma hem nitel hem nicel özellik taşıyan karma yöntemle sürdürülmüş bir araştırmadır. Araştırmanın evreni, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerinde (Kocasinan, Melikgazi, Talas) görevli 228 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan ilk ve ortaokul müdürleri, öğretmenlere yönelik sırasıyla dikkatlilik hayat kurtarıcılık, bürokrat, entelektüel, saldırgan, mutluluk veren, isyankâr ve mesafeli örüntüleriyle ifade edilen güçlendirme örüntülerini kullanmaktadırlar. Okul müdürleri görev yaptıkları okullarda öğretmen güçlendirmeye yönelik okul iklimi, ödüllendirme, yönetim anlayışı, informal ilişkiler, sosyal etkinlikler, katılım, takım ruhu, liderlik, projelere destek olma, etkili iletişim, hizmetiçi eğitim, kurum kültürü oluşturma, materyal temini ve okulun fiziki yapısında iyileştirme konularında stratejiler sunmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlerin etkili ve verimli çalıştırılabilmesi için ödüllendirme ve cezalandırma, çalışma ekibini kurma, okul bütçesini oluşturma, performans değerlendirme, araç-gereç, gezi-gözlem, personel izinleri, mesai, denetim, kılık kıyafet,

müfredat, hizmet alımı hususlarında yetkilerinin artırılmasını böylelikle özerklik kazanmayı amaçlarlar.

Kıral (2015) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenleri okul yöneticilerinin güçlendirmesi ve yapılan güçlendirmenin öğretmenlerin kayıtsızlık durumları ile ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, okul yöneticileri en yüksek güçlendirmeyi; takım çalışması boyutunda; öğretmenlerse yönetsel destek ve takım çalışması boyutunda yaptıkları belirlenirken; hem okul yöneticilerinin, hem de öğretmenlerin güçlendirmenin tüm boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlere göre kıdem, cinsiyet, branş değişkenlerinde hiçbir boyutta anlamlı farklılık görülmemişken, aynı okulda çalışma yılına göre tüm boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Taş (2017) tarafından yapılan çalışmada amaç öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde yapılan çalışmanın evrenini İstanbul il merkezinde görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin okul türüne göre özel okul lehine, branşa göre fen-matematik-bilişim ile sosyo-kültürel branşlardaki öğretmenler lehine bir farklılaşma olduğu; cinsiyete, mesleki kıdeme ve okulda çalışma süresine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda öğretmen güçlendirmeye yönelik, dönüştürücü ve sürdürücü liderlik tipini benimseyen okul yöneticileri istemektedir. Öğretmenlerin en fazla güçlendirildiği alanların; karara katılım ve takım çalışması boyutlarında olduğu belirtilmektedir.

Ulutaş (2017) tarafından öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu branş, okul türü ve görev yapılan ilçeler dikkate alınarak katmanlı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 204 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada katılımcıların % 87'sinin, büyük bir çoğunluğunun, öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşük bulduğu belirlenirken, sadece % 13'ünün mesleklerinin statüsü hakkında olumlu görüş bildirdiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin bakış açısından mesleklerinin mevcut statüsünün düşük olmasına etki eden faktörler, mesleğe giriş ve mesleki eğitim, mesleğin işlevselliği, mesleğin ekonomik geliri, toplumsal algı ve mesleğin mevcut koşulları olarak belirlenmiştir. Katılımcılar mesleklerinin

statüsünün mevcut durumunda en belirleyici unsurun toplumsal algı teması kapsamında ele alınan “saygınlık” olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların % 82’si mesleğin düşük saygınlıkta görüldüğüne yönelik görüş ileri sürmüştür. Mesleği düşük saygınlıkta bulan katılımcılar bu duruma neden olan etkenleri; öğretmenliğin rahat bir meslek olarak kabul edilmesi, öğretmenliğin önemsiz bir meslek olarak görülmesi, öğretmenliğin değeri ve zorluğu toplum tarafından anlaşılmamış bir meslek olarak görülmesi, öğretmen yetersizlikleri, mesleğin ekonomik geliri, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmesi ile basın ve sosyal medya paylaşımları olarak ifade etmişlerdir.

Çetin ve Kıral (2018) araştırmalarında, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin güçlendirmeye dair düşüncelerini belirleyerek, öğretmen güçlendirmenin önündeki engelleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmen güçlendirmeye ilişkin olarak, iletişim kurma, dönüt sağlama, ödüllendirme, destek sağlama, değer verme, ihtiyaçları gözetme, takım ruhu oluşturma, sorumluluk alma, yetki devri gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmen güçlendirmesini engelleyen nedenler arasında ise genel olarak, yöneticiden kaynaklı nedenler, yasal nedenler, yönetsel nedenler, okul kaynaklı nedenler ve diğer nedenler olarak tespit edilmiştir.

### **1.6.2.Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Short ve Rinehart (1992) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul atmosferi algıları ile güçlendirme algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. 6 eyalette 8 okulda yapılan ve çeşitli okul güçlendirme projelerinde yer almış 257 öğretmen bir ankete tabi tutulmuştur. Bulgular okul ortamının, yaşın ve deneyimin güçlendirme konusunda önemli bir ön gösterge olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulara göre artan güçlendirme örgütsel bir çatışma yaratıp okul ikliminin kalitesinin düşmesine yol açabilmektedir. Öğretmenlerin güçleri arttıkça kendilerinin okulun işleyişi hakkında daha eleştirel olduğu bulunmuş, bunun olumsuz etkilerini engellemek için örgütsel problem çözme yetileri ve algılarının bir grup olarak geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Morris ve Nunnery, (1993) tarafından yapılan araştırmada Memphis Devlet Üniversitesinin Mesleki Gelişim Okulu (Professional Development School, PDS), özyeterlik, mesleki bilgi ve mesleki dayanışma açısından öğretmen güçlendirmeyi geliştirmek için tasarlanmıştır. PDS modelinin dayandığı üç ana etmen vardır; öğretmenlerin denetlenmesi, okul koşullarının geliştirilmesi ve mesleğe yönelik öğretmen eğitimi.

Toplanan verilerin incelenmesi sonucu PDS programına dâhil öğretmenlerin PDS programının öğretmen güçlendirmeyi geliştirdiğini hissettiklerini göstermektedir. Bu öğretmenlerinin böyle hissetmesinin sebebi bahsi geçen alanlarda PDS modelinin kendilerini geliştirdiğini düşünmeleridir. Özyeterlik öğretmenlerin meslekte kendilerini ne kadar pay sahibi ve etkili hissettiklerini, öğretmenlerin öğretmen olarak kendilerini ne kadar profesyonel, statü sahibi ve saygın hissettiklerini ifade etmektedir. Meslektaş dayanışması ise öğretmenlerin beraber çalışarak, buldukları okula, eğitim-öğretim olarak ne kadar katkı sağladıklarını hissettiklerini ölçmektedir. Mesleki bilgi ise öğretmenlerin kendi bilgi ve pedagojik yetilerini nasıl algıladıklarını ifade eder. PDS modelinde öğretmenler kendilerinin geliştiklerini rapor etmişlerdir. Ancak her ne kadar öğretmenler alanda geliştiklerini rapor etseler de, bütün bunlara rağmen buldukları okulda eğitim-öğretim sonuçlarını olumlu anlamda geliştirebilecek çok sınırlı bir güce sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Thomas ve Thymon'ın (1994) yaptığı bir araştırma hastanesi, elektronik firması ve bilgisayar servis sağlayıcısı ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda psikolojik personel güçlendirmenin alt boyutları olan anlam, seçim ve etki ile iş tatmini arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş yetkinlik ile iş tatmini arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Klecker ve Loadman (1996) tarafından okullar yeniden yapılandırıldığında öğretmen güçlendirmesinin artmasıyla beraber öğretmenlerin iş memnuniyetinin de artacağı hipotezi yeniden yapılandırılmakta olan okullarda çalışan sınıf öğretmenleri üzerinden, hatırı sayılır bir örnek boyutu kullanılarak araştırılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları Ohio'da 307 girişimci okulda çalışan 10544 sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada öğretmen güçlendirme 6 boyutta incelenmiştir. Bu boyutlar karara katılım, mesleki gelişim, statü, özyeterlik, özerklik ve etki olmak olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin iş memnuniyeti maaşlarından duyulan memnuniyet, kariyer opsiyonu, iş zorluğu, çalışma ortamı, iş arkadaşları ile olan ilişkiler ve öğrenciler ile olan ilişkiler boyutlarında incelenmektedir. Verilerin incelenmesi sonucu öğretmenlerin gerek iş memnuniyeti gerekse güçlendirilmeleri konusunda daha fazla gelişim gösterilmesinin mümkün olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile iş memnuniyeti arasında yüksek ve doğrusal bir bağ bulunmuştur. Bu iki faktör arasında % 49'a kadar varan ortak etken varyansı bulunmuştur. Her ne kadar bu iki yapı arasında yüksek bir bağ ve korelasyon bulduysa da, öğretmenlerin iş memnuniyetinin en az % 50'si güçlendirme ile

açıklanamamaktadır. Bu araştırmanın sonucu bu konuda daha fazla ilerleme kaydedebilmek için öğretmenlerin iş ortamı ile ilgili memnuniyetsizliklerinin üstüne düşmeleri ve bu alana odaklanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Goyne, Dara, Rowicki ve Triplitt (1999) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin öğretmenleri nasıl güçlendirip motive edebileceğini ve okul içerisinde öğretmenleri nasıl etkili takımlar halinde bir araya getirebileceğini açıklamaktadır. Güçlendirmenin etkili olması için liderlerin ve yöneticilerin kişilere güçlerini yaratıcı ve birlikte kullanmaları için destek olması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin kararları belli bir etki taşımaları ve yöneticilere öğretmenlere uygulanması mümkün olmayan ve sonuca varamayacak kararlar aldılmaktan çekinmeleri önerilmektedir. Yöneticiler ve liderler kendi korkularıyla yüzleşmeli ve çoğu kişinin güçlendirildiklerinde daha yaratıcı ve üstün bir seviyede diğer kişilerle beraber çalışmaya hazır olduğuna inanmalıdırlar. Bu makaleye göre etkili bir yetkilendirme üç ana etmene ihtiyaç duymaktadır. İlk olarak bilgi herkesle özgürce paylaşılmalı, ikinci olarak eski hiyerarşiler yönlendirilen takımlarla değiştirilmeli ve üçüncü olarak bu takımlara sınırları da olsa özerklik sağlanmalıdır.

Sigler ve Pearson (2000) çalışmalarında, örgütsel bağlılık ile psikolojik güçlendirme algısının ilişkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, çalışanların yaptıkları işi anlamlı bulma ve alanlarında etkili olduklarını düşünme durumunda örgüte bağlılıklarının arttığını; çalışan performansının psikolojik güçlendirme algısı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Aynı şekilde Niehoff ve diğerlerinin (2001) hizmet sektörü üzerinde yapmış olduğu araştırmada, psikolojik güçlendirme algısı ile sadakat arasında pozitif bir ilişki bulunduğu belirlemiştir.

Martin, Barbara ve Judy (2001) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin çalışma alanlarında algıladıkları güçlendirme seviyeleri ile öğretmenlerin öğrencilerin eğitimi için duydukları sorumluluk seviyeleri ve standart testlere dayanılarak ölçülen öğrenci başarıları arasındaki muhtemel ilişkilerin incelenmesidir. Katılımcılar ABD Missouri bölgesinde görev alan bir grup ilköğretim öğretmeninden oluşmaktadır. Bu katılımcılar Öğrenci Başarısı Sorumluluk Testi (Responsibility for Student Achievement Scale) ve Okul Katılımcıları Güçlendirme Ölçeği'ne (The School Participant Empowerment Scale) tabi tutulmuş ve bu testleri tamamlamışlardır. Toplanan veriler öğretmenlerin öğrencilerin başarısını üstlenmeye fazlasıyla hazır olduğunu ancak öğretmenlerin

öğrencilerin başarısızlıklarını üstlenmede tereddüt ettiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin güçlendirilmiş ve öğrencilerin başarı seviyeleri hakkında sorumluluk sahibi olmalarının, olumlu bir okul ortamı yaratmak ve öğretmenlerin verimliliğini artırmak için önemli olduğunu göstermektedir. Ancak bunun öğrencilerin başarı seviyesi üstündeki etkisinin, eğer varsa, ikincil olduğunu belli olmaktadır. Öğretmen güçlendirme ve öğretmenlerin sorumluluk hissi ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir korelasyon ve bağlantı bulunmamıştır.

Moye, Alan ve Robert (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin güçlendirilmesi ile yöneticilere olan kişilerarası güven duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Güven düzgün işleyen organizasyonlarda temel bir ihtiyaçtır. Güçlendirme üzerine olan araştırmalar çalışanların güçlendirilmelerinin yönetsel ve organizasyonsal verimlilik için anahtar bir etmen olduğunu göstermektedir. Öncelikle öğretmen güçlendirme ile yöneticilere olan kişilerarası güveni ölçecek bir anket geliştirilmiştir. Güçlendirme seviyesini ölçmek, bunun dışında da duygusal ve bilişsel olarak güven seviyelerini değerlendirmek için kullanılan var olan testler bu araştırmada kullanılmak üzere adapte edilmişlerdir. Bu anket ABD'de kentsel bölgede görev alan ilkökul öğretmenleri üzerinde uygulanmıştır. Çalışma alanlarında daha fazla güçlendirildiklerini düşünen öğretmenlerin yöneticilere karşı daha fazla kişilerarası güven duyduğu bulunmuştur. Aynı zamanda yaptıkları işi kişisel olarak anlamlı bulan ve çalışma alanlarında hatırı sayılır özerkliğe ve etkiye sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin yöneticilere daha fazla kişilerarası güven duyduğu bulunmuştur.

Pollak (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler sadece test sonuçlarını yükseltmeyi amaçlayan müfredat tarafından kısıtlandıklarını ve öğrencilerle yeterince etkileşime geçemediklerini hissetmektedirler. Ancak ABD ve diğer ülkelerde yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin işbirliği ve yöneticilerin desteği ile test sonuçları yükseltilirken aynı zamanda derslerin öğretmen-öğrenci etkileşimini ve katılımını arttıracak şekilde geliştirilmesinin ve daha derin bir eğitim-öğretime imkân tanıyacak şekilde ilettilmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı bunun nasıl yapılabileceğini keşfetmek ve öğretmenlerin seslerinin duyulmasını sağlayarak gerek öğretmenliğin gerekse okullarındaki yönetim ve liderliğin gelişmesine katkı sağlamalarına izin verilebilmesinin yolunu açmaktır. Devlet okullarında çalışan öğretmenler ile internet üzerinden anket yapılmıştır. Bu öğretmenlere öğrencileriyle olan etkileşimlerini arttırmak

için çeşitli müfredatları uygularken yaşadıkları deneyimler sorulmuştur. Bulgulara göre okulların öğrenci başarısını işbirliği yoluyla erişilmiş olan öğretmen güçlendirme ile elde edilebilir.

Genel olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan öğretmen güçlendirme ile ilgili çalışmalara bakıldığında, çalışmaların sayıca yetersiz olduğu ve bazı çalışmaların davranışsal bazılarının da psikolojik güçlendirme olarak farklı okul düzeylerinde incelendiği görülmüştür.

## 2. BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ve KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmanın kavramsal çerçevesi çizilerek, literatür incelemesine bağlı olarak güç, güçlendirme, personel güçlendirme, eğitimde güçlendirme ve sonuçlarına ilişkin açıklamalar ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan mevzuatta geçen çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Güç ve Güçlendirme Kavramları

Bu başlık altında güç ve güçlendirme kavramları açıklanarak, personel ve öğretmen güçlendirme kavramlarının teorik çerçevesine değinilmiştir.

##### 2.1.1 Güç

Güç kavramı, fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği, kuvvet, efor olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2018). Black (1986) ise; gücü bir tek kişi tarafından hissedilen algı değil, iki ya da daha fazla kişi arasındaki sosyal ilişki ve kişisel bir algılama olduğunu belirtmektedir. Güç ile ilgili belirtilen tanımlara bakıldığında tüm tanımlar etki yapabilme, istenileni yaptırabilme, kontrol kurma ve sahip olunan gücü paylaşabilme gibi ortak bir noktaya varmaktadır (Acaray, 2010: 12). French ve Raven (1959) gücü “*yasal güç, zorlayıcı güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç*” olarak ayırmışlardır (French ve Raven, 1959).

Başaran (1989: 18) ise gücü beşe ayırmıştır. Bunlar “*kaba güç, anamal, din, toplum ve bilgi*”dir. Kaba güç, fiziksel gücün kullanılarak personeli kontrol etmenin kaynağıdır. Diğer bir güç kaynağı anamaldır. Sermayeyi elinde bulunduranlar gücü detaylı bir şekilde kullanabilirler. Din, insanlara davranış kazandırmada büyük etki ettiğinden güç türlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı dine sahip olanlar din birliği yapabilir ve daha güçlü olabilirler. Örgütlerde yönetici, gücünü içinde bulunduğu toplumdan almaktadır. Örgütler çıktılarını topluma vererek ve girdilerini toplumdan alarak bu gücü kullanabilirler. Son olarak bilgili insanlar her zaman başkalarını etkileme gücüne sahiptirler. Bu nedenle bilgi diğer bir güç kaynağıdır. Hicks ve Gullett’e (1981) göre güç, fiziksel güç, ekonomik güç,



bilgi gücü, performans gücü, kişilik gücü, ödüllendirme gücü, cezalandırma gücü, ilgi gücü, pozisyon gücü, ideolojik güç ve yasal güç olarak sınıflandırılabilir (Hicks ve Gullett, 1981).

Güç bir tek kişi tarafından hissedilen algı değil, iki ya da daha fazla kişi arasındaki sosyal ilişkidir. Güç kişinin sahip olduğu veya olmadığı, bankaya koyup biriktirilebilen ve daha sonra kullanılacak bir nesne değil, kişiler arası algılamadır (Black, 1986). Kişinin sahip olduğu güç kullanan kişi tarafından değil, başkalarının, o gücü kullanan kişiyi gördüğü kadardır. Diğer bir deyişle kişiye gücü veren başkalarıdır ve o kişi ancak başkalarının onu gördüğü ve algıladığı kadar güç sembolüdür (Çelikten ve Can, 2000). Bunun gibi kaynaklardaki güce yönelik tanımlamalar ve açıklamalar birbiriyle benzerlik göstermektedir.

### 2.1.2. Güçlendirme

İngilizce’de “*Empower*” terimi “*Güç ya da yetki vermek*” anlamlarında kullanılmaktadır. Schermerhorn’a (1989: 440) göre güçlendirme, personelin kendi işlerini ve kendilerini etkileyen kararları alması için gerekli olan gücün kullanılması için yöneticilerin yardım etme sürecidir. Güçlendirme, çalışanların kendilerini motive edilmiş hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı, inisiyatif kullanarak harekete geçme arzusu duydukları, olayları kontrol edebileceklerine inandıkları ve örgütün amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan koşullar şeklinde tanımlanmaktadır (Koçel, 2005: 416). Elma’ya (2000: 185) göre güçlendirme, yöneticinin çalışanlardan ne yapmaları gerektiğini söylemekten çok, çalışanların neyi nasıl yapacaklarına kendilerinin karar verebilecekleri bir özgürlük ortamının sağlanmasına yönelik bir girişimdir. Doğan’a (2003: 13) göre ise güçlendirme, çalışanların yaratıcılık ve motivasyon güçlerinin kullanılması ile eski, “*emir tarzındaki*” yönetim uygulamalarından bir an önce uzaklaşarak işletme problemlerinin çözülmesi anlamına gelir. Thorlakson’a (1996) göre güçlendirme, personelin söylenenleri yapanlar konumundan, önemli, gerekli, ihtiyaç duyulanı yapanlar konumuna getirilmesini ifade etmektedir. Foy’a (1994: 5) göre güçlendirme, bir örgütte personelin sesini duyurabilmesi, kendini etkileyen planlara ve kararlara katkıda bulunması, işyerinde performansı geliştirmek için deneyimlerin kullanılması fırsatlarının yaratılmasıdır. Güçlendirme, personelin kendi yaptıkları işlerde otoritesinin arttırılması, daha fazla karar hakkını elinde bulundurması ve daha özgür olabilmesidir (Akt. Altuğ, 1997: 50). Conger ve Kanungo’ya (1988: 474) göre, güçlendirme,

örgüt üyeleri arasında çaresizliğe neden olan durumları tanımlayarak, örgütsel davranış kuralları içerisinde ya da resmi olmayan yollarla elde edilen bilgiyi kullanarak bu durumları ortadan kaldırma ve kendine güveni artırma sürecidir.

Çaresizliğe neden olan durumlar saptandığında, güçlendirme teknikleri ve stratejileri kullanılarak bu çaresizlik durumu ortadan kalkabilir. Bandura'ya (1986) göre güçlendirme, bireyin kendisine olan inancını artırma ya da güçsüzlüğüne olan inancını azaltmaktır. Güçlendirilmiş personel ise kendi başarısına, verimliliğine güvenen kimsedir (Bandura, 1986). Bir grup ya da birey olarak etkili karar alma kapasitesi diğer bir deyişle karar almak ve bunları önceden planlanan amaçları gerçekleştirecek şekilde uygulamaktır (Alsop, Bertelsen ve Holland, 2006: 1). Yukarıda verilen tanımlara dayanarak güçlendirme, çalışanların, kendilerini motive olmuş hissettikleri ortamda, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenin artırılması şansı verilmesi olarak tanımlanmaktadır. Burada güçlendirme kavramını anlamak için üç bileşenine dikkat etmek gerekmektedir. Kavram çok boyutlu, sosyal ve bir süreçtir (Czuba, 1999: 2). Güçlendirme sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve diğer disiplinler içinde meydana geldiği için çok boyutludur. Kavram bir süreçtir; çünkü güçlendirme, üzerinde duruldukça gelişmekte ve büyümektedir.

Güçlendirme kavramının tanımına bakıldığında görülmektedir ki çalışanın yaratıcı, geliştirici ve aktif olabileceği bir uygulamadır. Kavram literatürde verimlilik, motivasyon, yaratıcılık, inisiyatif kullanma gibi yaklaşımlarla kodlanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, yöneticilerin çalışanlar üzerinde olumlu, katılımcı ve geliştirici yönde göstermiş olduğu tavrın iş çıktısı üzerinde daha başarılı olma durumudur denilebilir.

## **2.2. Personel Güçlendirmeyle İlgili Kavramlar**

Çalışmada, personel güçlendirmeyle ilgili kavramlar personel güçlendirme ve motivasyon, personel güçlendirme ve yetki devri, personel güçlendirme ve yönetime katılma, personel güçlendirme ve iş zenginleştirme başlıkları incelenmiştir.

### **2.2.1. Personel Güçlendirme ve Motivasyon**

Motivasyon, kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek üzere, kendi arzu ve istekleri ile davranışlarıdır. Örgütlerde, çalışan motivasyonu, resmi görev tanımlamalarının, talimatların ötesinde, çalışanların işlerini yaparken ne kadar istekli olduklarını ifade eder.

Yapılan iş, kişi açısından farklı boyutlarda farklı anlamlar taşımaktadır. Bunların başlıcaları; *“işin ekonomik değeri ve anlamı, işin sosyal statü ve prestij değeri ve anlamı, işin psikolojik değeri ve anlamı”* şeklindedir (Koçel, 2005).

Çalışanlarının motivasyonunun yüksek olduğu bir örgütte başarı da daha fazla olacaktır. İşte bu nedenle, çalışan motivasyonu örgütlerde yöneticilerin sağlaması gereken önemli koşullardan birisidir. Personel güçlendirme kavramı bu noktada öne çıkmaktadır. Personel güçlendirmenin bir boyutu da çalışanları motive etmek ve enerjilerini yükseltmektir. Bu boyutuyla personel güçlendirme, işyerindeki genel çalışma ortamının motive edici olması, çalışanın yaptığı işin özelliklerinin motive edici olması ve yönetici çalışan ilişkisinin özelliklerinin çalışanı motive edici olması olmak üzere 3 temel alanda sağlanabilir (Thomas, Velthouse ve Betty, 1990: 667).

Güçlendirme çalışanları motive etmekte kullanılan bir araçtır. Yönetimin sadece güç ve kontrolü çalışana bırakmasıyla güçlendirme gerçekleşmez. Aynı zamanda çalışanın bu gücü talep edebilme ve yönetebilme becerisine sahip olması, sahip değilse bile, bu becerinin kendine kazandırılması gerekir. Motivasyon kavramında kontrol edilen, yönlendirilen bir çalışan profili vardır. Güçlendirme kavramında ise kontrol çalışandadır. İşletmenin güçlendirme uygulamasına gitmesindeki amacı, çalışanın kendini yetiştirmesi ve işiyle ilgili kararları üst düzey desteği duymadan alabilecek duruma gelmesidir (Çöl, 2004).

### **2.2.2. Personel Güçlendirme ve Yetki Devri**

Güçlendirme kavramının sıkça karıştırıldığı kavramlardan birisi de yetki devridir. Bu yaklaşımın temeli, hiyerarşinin alt kademelerindeki çalışanlara yetkinin devredilmesi ve karar verme sürecinin bu anlamda ademi merkezi hale getirilmesidir (Conger ve Kanungo, 1988: 476). Yetki devri, bir yöneticinin herhangi bir konuda kendisine verilmiş karar verme yetkisini, kendi isteği ile bir astına vermesi ve gerekli gördüğünde tekrar geriye alması sürecidir. Bu yetki devri ondan tamamen vazgeçmek anlamına gelmez. Temel yetkiler yine yöneticidedir. Görev ve sorumluluğun asta verilmesi açısından güçlendirme ve yetki devri benzerlik gösterir (Çöl, 2004). Ancak yetki devrinin temelinde yöneticinin yetkiyi devretmesine rağmen işin yapılış metotları ve görev tanımları aracılığı ile çalışanların yönlendirilmesi ve sonucun kontrolü anlayışı vardır. Çalışanın yaptığı işi daha iyi bildiği ve bilebileceği anlayışından yola çıkan güçlendirme ise, çalışanın uzmanlığını arttırarak fırsatları görmesini ve gerekli kararları kendi başına verebilmesini sağlar ve çalışanı işinin

sahibi haline getirmeye çalışır. Güçlendirmede hem işi yapmak için gerekli olan yetki hem de işin sonucundan doğan sorumluluk çalışana aittir (Gürsoy, 2010: 58).

### **2.2.3. Personel Güçlendirme ve Yönetime Katılma**

Güçlendirme kavramının sıkça karıştırıldığı kavramlardan birisi de yönetime katılmadır. Yönetime katılma, çalışanların işletmenin karar alma sürecine katılmaları anlamına gelir. Güçlendirme çalışanların yönetime daha fazla katılmalarını hedefler. Dolayısıyla belirli yetkilerin devrini, çalışanların yönetime katılımını gerektirecektir. Ama hem yönetime katılımın hem de yetki devrinin ötesinde bir anlayışı gerektirir. Güçlendirme çalışanın uzmanlık bilgisine güvenmeyi ve onun işe karşı tutumunu değiştirmeyi, kendisini işinin sahibi gibi görmesini gerektirir. Geçici ve tercihe dayalı bir seçim değildir. Bu nedenle de güçlendirme katılımı kapsar, fakat her katılım güçlendirmeyi içermez (Doğan, 2006).

Personel güçlendirme yaklaşımı ile yönetime katılma kavramları birbirlerine sıkça karıştırılmaktadır. Yönetime katılmada, insan kaynakları karar verme sürecine aşağıdan yukarıya doğru katılmakta ve mutlak bir katılımdan değil de kısmi bir katılımdan söz edilmektedir. İnsan kaynaklarının karar verme sürecine katılma dereceleri, insan kaynaklarındaki beceri ve arzu düzeyi, işletmenin katılımcılığının düzeyini ortaya koymaktadır. Güçlendirmede ise, insan kaynaklarının karar ve faaliyetlere aktif olarak katılmaları söz konusudur (Şimşek, 2004: 13).

### **2.2.4. Personel Güçlendirme ve İş Zenginleştirme**

İş zenginleştirme, planlama ve kontrol etme konularında iş gören sorumluluklarını artırılmasıdır. İş zenginleştirme, iş tasarımı yaklaşımlarından biridir. iş tasarımı, verimliliği yükseltme ve bireyin tatminini arttırmak için iş yapılandırmasının motivasyon yaklaşımlarına uygulanmasıdır. Diğer bir deyişle, işin yapısı değiştirilerek, iş çalışana daha uygun hale getirilir ve böylece çalışanın iş yapma arzusu artar. İş zenginleştirme, çalışanın sadece işin icrasını yapmasına değil, onun planlanmasına, nasıl yapılacağına ilişkin kararlara katılmasına imkân verilmesidir (Eren, 2008: 401).

Personel güçlendirmeye büyük benzerlik gösteren iş zenginleştirmesinde asıl olan sorumlulukların artırılmasıdır. Bu sorumluluk dâhilinde çalışana birçok konuda karar verme yetkisi sağlanmıştır. Güçlendirilmiş personele ulaşmada iş zenginleştirilmesi bir adımdır denilebilir. Çalışma yöntemlerinin belirlenmesi, kullanılacak makine teçhizatın seçimi, işin kalitesinden sorumlu olma, kendi çalışma hızını belirleme gibi iş zenginleştirmeye örnekler verilebilir (Çöl, 2004). Bu davranış biçimleri güçlendirilmiş personelde de bulunur.

### **2.3. Personel Güçlendirmenin Önemli Unsurları**

Personel güçlendirme kavramının unsurları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde belirlenmiştir. Robbins, Crino ve Fredendall'ye (2002: 423) göre, personel güçlendirme çevresel ve bireysel unsurlardan oluşmaktadır. Bodner'e (2003: 24) göre güçlendirme unsurları, takım çalışması, kültür, güven, sorumluluk, liderlik, bilgi paylaşımı ve bağlılıktır. Koçel'e (2005: 302) göre güçlendirme unsurları, örgüt unsuru, güçlendirilecek insan kaynağı unsuru ve yönetici unsuru olarak üç grup altında toplanmalıdır. Neusch ve Siebenaler'e (1993) göre ise, bu unsurlar güven, bilgi paylaşımı, sorumluluk, eğitim, bağlılık, özgürlük, geri bildirim ve performans sonuçlarından oluşmaktadır (Akt. Marshall, 2002: 80).

Güçlendirmenin temeli, daha alt kademelerde karar alma ve yetki devridir. Geleceğe yönelik ortak vizyonu kullanarak tüm personeli işe bağlamakta ve böylece de insanlarda gurur, kendine güven ve sorumluluk duygularını geliştirmektedir. Güçlendirilen personel; örgütün hedeflerine ulaşmasında daha proaktif ve yeterli davranacaktır (Robbins, Crino, Fredendall, 2002: 479). Personel güçlendirme, personelin bir yöneticini onayını almaksızın ve kararlarının reddedilmesi söz konusu olmaksızın, karar verme yetkisine sahip olmasını öngörmektedir. Doğan'a (2003: 23) göre, başarılı olmak için her örgüt kendi kültürüne ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde personel güçlendirme yapmalıdır. Örgüte uygun personel güçlendirme sürecin etkinliği açısından önemlidir. Her örgüt, personel güçlendirme uygulamalarını kendisine uygun şekilde düzenlemeli ve bu düzenlemeleri personel ile paylaşmalıdır.

#### **2.3.1. Örgütsel Kaynakları Koruma**

Yönetici davranışları genellikle personelin hata yapmasını önlemeye yöneliktir. İnsanlar yanılabilirler ve seçim yaptıkları zaman hata da yapabilirler. Bazı örgütler insan

davranışlarındaki çeşitliliği ve insanların hata olasılıklarını azaltmak için yönetim sistemleri (kurallar ve roller) kullanırlar (Erdem, 2009). Bununla birlikte iş ortamında karar vermede, kişisel yeteneklerin kaldırılması, bu örgütlerde kişisel kararların kaçınılmaz bir şekilde sınırlandırılmasına sebep olmaktadır. Bunun sebebi, çok yönlü bağımsız görevlerin önceden tanımlanması, örgütsel karar noktalarının önceden belirlenmesi, kıt ve değerli kaynakların önceden tayin edilmesidir. Örgütsel kaynaklar (teknoloji, zaman, insan ve para) bazı keyfi standartlara ya da ihtiyaca göre paylaşılır. Bu geleneksel yönetim tutumu birçok örgütte kökleşmiştir. Bu değerli kaynakları korumak için, örgütte sadece ihtiyaç duyulanlar paylaşılır. Yürürlükte olan bu tutum kaynakları korumak içindir. Kaynakları koruma, arzu edilen sonuçlara odaklanarak doğru şeyi yapmanın geniş resminden ziyade, basit bir şekilde doğru şeyi yapmaya odaklanmıştır. Başarısızlığı önlemek için kaynakları koruma konusu en iyi şekilde “*kazanmak için oynamaktan*” ziyade “*kaybetmemek için oynamak*” olarak anlatılabilir. Bu tarz örgütlerde personel sorumluluk alma ve öğrenme şansından kaçındığı için güçlendirilmiş bir çevre yaratılamaz (Duvall, 1999: 205–206).

### **2.3.2. Örgütsel Kaynakları Bütünleştirme**

İnsanların örgütlerden temel beklentisi, başarı fırsatlarıdır. Çalışanlar buna paralel olarak da enerji, fikir ve beklentilerini örgüte sunarlar ve beklentilerinin karşılanmasını beklerler. Örgüte katılmanın bir nedeni, kişisel olarak başarılı olmak ve kişisel ihtiyaçları karşılamının yeni yollarını keşfetmektir. Personelin çoğu, işlerindeki amaç ve hedeflere ulaşabildiklerinde, hem kendileri hem de örgüt açısından kabul edilebilir olurlar. Kişisel tatmini ve üreticiliği gerektirir. Örgüt amaçlarını başarıyla eş zamanlı olarak kişisel başarıyı da sağlarlar. Bireyler arasında karşılıklı etkileşimi geliştirmeyi seçen örgütler başarılı çıktılar yaratmak için yönetilirler. Bu etkileşimde, başarı ve başarısızlık bireylerce eşit sorumluluklarla üstlenilir. Bu çerçevede örgütler, ya örgütsel başarıyı sağlamak için örgütsel kaynakları bütünleştirecek, ya da örgütsel başarısızlığı önlemek için örgütsel kaynakları koruyacaktır (Duvall, 1999: 207).

Honold’a (1997) göre personel güçlendirmenin temel unsurları şöyle sayılabilir:

- Değerlerin paylaşıldığı bir sistem oluşturulması,
- Katı hiyerarşik yapı yerine akıcı bir yapılanmanın sağlanması,

- Etkin bir liderlik sistemi ve liderliği kolaylaştırması,
- Çift yönlü, açık ve dürüst iletişim kurulması,
- Performans için ortaklık ilişkilerinin, performans yönetimi içinde ödüllendirme sisteminin ve herkesi ödüllendiren bir ödeme sisteminin oluşturulması,
- Güvenilir personelin desteğinin sağlanması ve işinde yeterli, öğrenme ve karar vermede esnek kişilerin çalışması,
- Kritik bilgilerin toplanması ve ölçülmesi,
- Uygulama gruplarının oluşturulması,
- Güç paylaşımının sağlanması,
- İşten çıkarmanın azaltılması,
- Örgütsel yapı ve örgüt kültürüne göre yönlendirilmesi,
- Değişim ve yeniliklere açık olunması şeklindedir.

Görüldüğü gibi personeli güçlendirmeden önce örgütün sahip olması gereken temel uygulamalar vardır. Öncelikle bunlar tam olarak sağlanmalı, daha sonra personel güçlendirme süreci başlatılmalıdır. Bunların sağlanması ile güçlendirme sürecinin başarı ile yönetileceği söylenebilir.

## **2.4. Personel Güçlendirmenin Boyutları**

Literatürde güçlendirme kavramı yapısal/davranışsal ve psikolojik olmak üzere iki şekildedir. Bu kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

### **2.4.1. Davranışsal Güçlendirme**

Davranışsal güçlendirme olarak da adlandırılan yapısal güçlendirme, çalışanın örgütteki katılımını sınırlayan, onları pasifliğe ve güçsüzlüğe iten yapısal unsurların düzenlenerek üstün asta bilgi ve güç aktarmasıdır. Bu süreç, üst yöneticiden orta kademe yöneticilere, orta kademe yöneticilerden de alt kademedeki çalışana, bilginin ve gücün dağılması şeklinde gerçekleşmektedir (Hales ve Klidas, 1998). Bacharach ve Lawler'a

(1980) göre yapısal güçlendirme, çalışanlara önemli kararlar alabilme yetkisinin verilmesi ve bu yetkiye denk sorumluluğu da alabilme bilincine sahip olmalarının sağlanmasıdır.

Çalışanın davranışsal güçlendirilmesinin, çalışanın fikirlerini söylemesi, vatandaşlık davranışı göstermesi, yenilikçi performans göstermesi gibi çıktılarla ifade edilmesine karşın, bunun tam bir model olarak değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Boudrias, Gaudreau, Savoie ve Morin (2009), güçlendirmenin tam olarak değerlendirilebilmesi için, yöneticinin güçlendirme davranışı ve çalışanın psikolojik güçlendirme algısının yanı sıra, çalışanın davranışsal güçlendirmesinin de değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedirler.

Moore, Hopkins ve Hopkins (1998) yapısal güçlendirmede yetki, kaynaklar ve enformasyon olmak üzere üç unsurun önemli olduğunu belirtmektedir. Karar verme ve uygulama hakkı olarak tanımlanan yetki, güçlendirme sürecinde yöneticinin çalışana tanıdığı özerkliği ifade etmektedir. Kaynak boyutunda, çalışanlar işlerini verimli bir şekilde yapabilmeleri için ihtiyaç duyulan tüm kaynaklara ulaşabilmeli ve bunları istediği gibi kullanabilmelidir. Araştırmacıların bir grup yönetici ve çalışan ile bu üç güçlendirme kavramı arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, yöneticinin güçlendirme davranışı ile psikolojik güçlendirme arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki saptanırken, psikolojik güçlendirmenin yöneticinin güçlendirme davranışı ile davranışsal güçlendirme arasında aracı rolüne sahip olduğunu ortaya konulmuştur.

#### **2.4.2. Psikolojik Güçlendirme**

Güçlendirme ile ilgili literatürün ilk dönemlerinde yer alan çalışmalar, çalışanlar için, kaynaklar ve bilginin erişilebilirliğinin artırılması ve üst düzeyden alt düzeye doğru yetkilerin verilmesini içeren güçlendirilmiş yönetim uygulamaları üzerinde odaklanmış (Spreitzer, 1995) ve güçlendirme, gücün paylaşılması ile aynı anlamda kullanılmıştır. İlerleyen dönemdeki araştırmacılar tarafından güçlendirme için daha geniş bir analiz gerektiği görülmüş ve kavramın yeniden ele alınması söz konusu olmuştur. Güçlendirme literatürünün öne çıkan araştırmacılarından Conger ve Kanungo (1988: 474), güçlendirmenin psikolojik ve yönetsel boyutları ile ele alınması gerektiğini belirtmiş ve kavramın bu iki boyut çerçevesinde çeşitli yaklaşımların bütünleştirilmesi olarak görülmesi halinde doğru analizlerin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre güçlendirme, *“formal ve informal yollarla etkin bilginin sağlanması, güçsüzlüğe neden olan durumların*



*tanımlanması ve ortadan kaldırılması ile organizasyon üyeleri arasında öz-etki hislerini artıran bir süreç” olarak ifade edilmektedir.*

Güçlendirme, çalışanların, kendilerini motive edilmiş hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı, inisiyatif kullanarak harekete geçme arzusu duydukları, olayları kontrol edebileceklerine inandıkları ve organizasyonun amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan uygulamaları ve koşulları ifade etmektedir (Koçel, 2005).

Literatürde psikolojik güçlendirme anlam, yeterlilik, özerklik ve etki olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır (Spreitzer, 1995). (1) *Anlam*, işin gerektirdiği rollerle çalışanların inançları, değerleri ve davranışları arasındaki uygunluğu ifade etmektedir. (2) *Yeterlilik*, çalışanın işini en iyi biçimde yapabileceğine ve kendi yeteneklerine olan inancıdır (Çöl, 2004). (3) *Özerklik*, çalışanın görevini başlatmada, sürdürmede ve düzenlemede inisiyatif kullanabilme becerisini ifade etmektedir. Ayrıca özerklik, örgüt içinde çalışanların davranış şekilleri, attığı adımlar, izlediği yollar ve talimatlar konusunda belirli sınırlar çerçevesinde özgürce hareket edebilmesidir (Spreitzer, 1995). (4) *Etki* ise çalışanın işinde stratejik, yönetsel ve operasyonel çıktılar etkileyebilme düzeyidir. Başka bir ifade ile örgütsel çıktılar üzerindeki çalışanın kişisel kontrolünün derecesini veya işinde fark yaratabileceğine dair inancını ifade etmektedir. Örgüte fayda sağlama düzeyinin düşük olduğu algısı, çalışanlarda acizlik ve huzursuzluk hissinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Carless, 2004).

## **2.5. Etkili Bir Personel Güçlendirme İçin Gerekli Koşullar ve Personel Güçlendirmenin Sonuçları**

Schlesinger ve Heskett'e (1991) göre, başarılı bir personel güçlendirme için örgütün sahip olduğu kültürün ve değerlerin işbirliği ve yönetime katılma anlayışlarını içermesi, Byham ve Cox'a (1992) göre ise, insan kaynaklarının yaptıkları işi kendi işleri gibi görebilmeleri için yönetime katılmaları ve aldıkları kararlardan ötürü sorumluluk taşımaları gerekmektedir (Akt. Seaborne, 2003: 26).

Conger ve Kanungo (1988) ise, personel güçlendirmede katımlı yönetim anlayışının gerekli ama tek başına yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bunun dışında iş zenginleştirme, motivasyon, performans temelli ödül sistemleri, üst yönetimle yakın ilişkiler, biçimsel ve

biçimsel olmayan amaçlar, insan kaynaklarının psikolojik olarak güçlendirilmesi gibi unsurlara da önem verilmesi gerekmektedir (Franz, 2004: 4).

Bowen ve Lawler (1992: 73), hizmet sektörü çalışanlarında güçlendirme uygulamalarının nasıl, neden ve ne zaman yapılacağını inceledikleri makalelerinde güçlendirme uygulamalarının aşağıdaki faydaları sağladığını iddia etmektedirler:

- Hizmet verirken, müşteri ihtiyaçlarına; hizmet iyileştirirken tatmin olmamış müşterilere daha hızlı ve zamanında cevap verebilme,
- Çalışanların işleri ve kendileri hakkında çok daha iyi hissedebilmeleri.
- Çalışanların müşterilere çok daha sıcak ve şevkle yaklaşabilmeleri.
- Güçlendirilen çalışanların çok iyi bir fikir kaynağı olabilmeleri.
- Müşteri sadakatini ve kulaktan kulağa reklamı sağlayabilme olarak sıralanabilir.

Uygulamada başarıyı belirleyen iki temel unsurdan bahsedilebilir. Bunlar yönetimde yer alan kişilerin güçlendirme yaklaşımına ve getireceği faydalara duydukları inanç ve aynı yöneticilerin çalışanlarına ne ölçüde adil ve dürüst davrandıklarıdır (Baruch, 1998). Baruch (1998: 8) bu iki temel boyutu bir tabloya yerleştirdiğinde, güçlendirme yaklaşımını uygulamak isteyen tüm örgütlerin karşılıklarına çıkan seçeneklerin kapsamlı bir şekilde özetlenebileceğini öne sürmektedir.

Baruch'un (1998) sınıflandırmasına göre, güçlendirme uygulayan örgütleri genel olarak dört sınıfa ayırmak mümkündür. Yönetim, güçlendirme yaklaşımına duyduğu inancın ölçüsüne göre "*Düşük ve Yüksek İnanç*" seviyesinde sınıflandırılmıştır. Yine yönetim, çalışanlara ne ölçüde adil ve dürüst bir şekilde yaklaştığına göre "*Adil ve Adil Olmayan*" şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu iki boyutun karşılıklı eşleştirmeleri dört ayrı örgütsel durum ortaya çıkarmaktadır. Bunlar: "*Kopuk, Hilekâr, Aydınlanmış ve Cimri*" uygulamalardır. Bu dörtlü sınıflandırmada inanç boyutu örgütte güçlendirmenin uygulanıp uygulanmama kararını belirlemektedir. Adalet boyutu ise güçlendirilmiş çalışanın güçlendirme neticesinde ödüllendirilip ödüllendirilmeyeceğini işaret etmektedir.

*Kopuk* olarak sınıflandırılan uygulama tipi, güçlendirme yaklaşımının faydasına duyulan inancın düşüklüğünden kaynaklanmaktadır. Genelde McGregor'un X yaklaşımını

benimseyen yöneticilerce tercih edilmektedir. *Hilekâr* olarak sınıflandırılan uygulama tipi, güçlendirme uygulamalarına verilen desteğin sadece lafta olduğu uygulamalardır. Bu uygulama tipinde ne güçlendirmeye inanç duyulur ne de çalışanlara karşı adil ve dürüst bir tavır mevcuttur. *Cimri* uygulamalarda güçlendirmenin faydasına duyulan inanç tamdır. Alt seviyede çalışanlardan da güçlendirilmiş davranışlar fazlasıyla beklenmektedir. Ama bu derece içsel sahiplenmeyi ödüllendiren, teşvik eden bir yönetim yaklaşımı mevcut değildir. *Aydınlanmış* uygulamalar ise, kitapta yazılanın birebir uygulandığı başarılı güçlendirme uygulamalarıdır. Baruch'a (1998) göre her uygulama, bu dört farklı uç noktanın arasında bir yerde durur ve uygulamanın başarı veya başarısızlığını temelinde bu duruş belirlemektedir.

Güçlendirme uygulamaları herkes tarafından aynı şekilde algılanmamaktadır. İş sonuçları açısından net bir şekilde ortada olan faydalar, çalışan açısından bu şekilde algılanmayabilir (Greasley, King, Brayman, Dainty, Price ve Soetanto 2005: 255). Bazı işçiler daha fazla sorumluluktan kaçınırken, bazıları da bu uygulamayı yönetimin kadro azaltma projelerinin bir parçası olarak görebilir. Yöneticiler de benzer şekilde güçlendirmeyi kendi varlıklarına, sahip oldukları güce bir tehdit olarak algılayabilirler. Bu farklı algılamaların hepsi güçlendirme uygulamalarında başarısızlığın yolunu açmaktadır. Spreitzer, Kizilos ve Nason (1997), güçlendirme uygulamalarının başarısızlığının temel nedeni olarak anlam, yeterlilik, özerklik ve etki bazında kavramsal yanılgılara işaret etmişlerdir.

Güçlendirme, yöneticilerin çalışanlara yaptıkları, onlara uyguladıkları bir şey değildir. Aksine çalışanların işlerindeki rollerine karşı sahip oldukları bir yaklaşım, bir düşünce yapısıdır. Yöneticiler iş yerinde güçlendirmeye daha müsait bir ortamın oluşmasına yardımcı olabilirler. Ama tüm bu gayretin sonunda güçlendirilmiş davranışlar sergileyip sergilememeye karar verecek olanlar çalışanlardır. Güçlendirilmiş bir çalışanı, mucizevi bir programın pasif bir alıcısı olarak gören uygulamalar başarısızlığa mahkûmdur. Bu durum güçlendirme paradoksu olarak da adlandırılır. Eğer çalışan gerçekten güçlendirilmişse, öncelikle güçlendirilmek isteyip istemediği konusunda seçme hakkı yapma gücüne sahip olmalıdır. Güçlendirme, yukarıdan aşağıya, emir komuta zincirinde uygulanacak bir yönetim yaklaşımı değildir. Örgütlerde temel düşünce yapısı değişiklikleri gerektirir ve bu nedenle de uygulaması hiç kolay değildir (Gürsoy, 2010: 68).

## 2.6. Eğitim Alanında Güçlendirme

1970'lerde "*personel güçlendirme*" Amerika'da eğitim sistemi içinde ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu nedenle eğitim sistemini yeniden inşa etmek ve okulların kalitesini artırmak için büyük bir gayretle reformlar başlatılmıştır. İlk dalga işletme alanında Taylor'dan etkilenerek "*otoriter, öğretmen merkezli, hırslı, tek düze bir anlayışla*" gelmiştir. Bu yaklaşım, Amerika okullarında çok az bir değişim yapmıştır. Daha sonra sistemin tamamen değişimini öngören, altyapıyı yeniden oluşturma fikri ile ikinci dalga yayılmıştır. Bu anlayış "*öğrenci merkezli, katılımcı, işbirlikçi ve çok yönlü değerlere*" önem vermiştir. Bu dönemde demokratik prensipler ve şu anki ortak karar verme anlayışı yerini almıştır. Devlet okullarını iyileştirme fikri daha fazla dikkate alınmıştır. Bir tarafta otorite fikri, diğer yanda demokratik yönetim anlayışı çatışması başlamıştır. Neticede, yapılan çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin yasalar çerçevesinde okuldaki kararlara katılması gerektiği ifade edilmiştir (Enderlin-Lampe, 2002: 139). Bu şekilde personel güçlendirme sürecinde öğretmenler, değişimin merkezine konulmuştur (Acaray, 2010: 20).

Öğretmen güçlendirme kavramı 1980'li yıllarda eğitim reformu olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen güçlendirme kavramı literatürde öğretmen memnuniyetsizliği, otorite, profesyonelleşme ve karar paylaşımı gibi konularla ilgili olarak yerini almıştır. Bu süreçte öğretmen etkili bir eğitim adına reformun merkezindedir (Acaray, 2010: 31). Morris ve Nunnery (1993: 4) öğretmen güçlendirme ve personel güçlendirme kavramlarını karşılaştırmışlardır. İki kavram da aynı anlamlara sahiptir; öğretmen güçlendirme, okul ortamında; personel güçlendirme ise işletme alanında kullanılmıştır.

Öğretmen güçlendirme okul reformunun merkezinde yer alır. Bu nedenle, eğer okullar anlamlı değişim yapmak istiyorlarsa, öğretmenleri hedef almalıdırlar (Kıral, 2015; 2019). Law, Walker ve Dimmock (2003: 507) öğretmen güçlendirme boyutlarını, yöneticinin danışmanlık görevi ve gücü öğretmenlerle paylaşımına hazır bulunuşluğuna bağlamaktadırlar.

Yönetici, gücünü paylaşarak, çalışanı eğiterek, onun görüşlerine başvurarak, onları geliştirerek, işbirliği ve demokrasi içinde çalışarak rehberlik ve katılımı sağlama rolünü yerine getirmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin katılımı sağlanmış olmaktadır. Diğer taraftan, yönetici kontrol aracını kullanarak, öğretmeni dışlayarak, sürekli kendi istediklerini yaparak ve ya öğretmenlerin görüşlerine başvurmayarak öğretmeni karar verme sürecinin

dışında bırakmakta; nihayetinde güçlendirme sağlanamamaktadır. Güçlendirme sürecinin bir ucunda öğretmenin profesyonel gelişimi ve karar verme süreci hâkimken; diğer tarafında denetim, kontrol, katılımın sağlanmaması ve otokratik karar verme durumu hâkimdir denilebilir (Acaray, 2010 ).

Okulda güçlendirme uygulaması için bilginin herkesle paylaşılması gereklidir. Böylece okuldaki çalışanlar arasında güven pekişmektedir. Ast-üst ilişki vurgusu azaltılarak okulda aidiyetlik duygusu artmaktadır. Ayrıca, eski hiyerarşi yerine kendi dinamikleri olan bir takım çalışmasının yaratılması güçlendirme için önemlidir. Çözüm üretebilen, işbirlikçi ruhu olan takımlar, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde yardımcı olmakta ve okulun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırmaktadır. Eski otoriter sistemin yıkılması için yeni çalışma şeklini destekleyici bir yapının yerleşmesi gereklidir (Acaray, 2010: 51).

### **2.6.1. Öğretmen Güçlendirme**

Son yıllarda yaşanan büyük yenilikler ve gelişmelerden dolayı bilgi çağına girilmiştir. Bu nedenle bilgiye sahip olma ve onu kullanabilme tüm toplumlar için son derece önemli bir hal almıştır. Gücün bir tek kişi ya da toplulukta bulunması fikri bu yüzyılda etkisini kaybetmiştir. Bir örgütün ya da herhangi sosyal bir faaliyetin verimli bir şekilde üretim yapabilmesi ve bunu sürdürebilmesi katılımcıların tamamının ya da büyük çoğunluğunun görev ve sorumluluklarını üstlenip yerine getirmesi ile mümkün olacaktır. Güçlendirme bireylerin sorumluluğunu artıran, örgüt hedeflerine ulaşmada sorumluluk yükleyen bir yöntemdir. Güçlendirilmiş insan kendisini merkezde, başarılı bir takımın üyesi gibi hissetmektedir. Takım ruhu geliştiğinden, tüm takım üyeleri etkili bir iletişim ile problemleri yok etmekte, diğer personele yardım etmekte ve takımın iyi işler çıkarması için çaba göstermektedirler (Foy, 1994: 8).

Öğretmen güçlendirmeden anlaşılması gereken öğretmenlerin kendi gelişimlerini üstlenebilme ve problemlerini çözebilme yeterliliklerini geliştirme sürecidir (Short ve Rinehart, 1992). Güçlendirme bir üründen ziyade bir süreç, bir varış yerine bir yolculuk olarak algılanabilir. Öğretmenlerin işlerini doğrudan etkileyen önemli kararlara katılımını kapsar. Öğretmenlerin iş yaşamlarındaki belli açıları kontrol edebilmeye olan inançlarını ifade eder (Özdaşlı, 2006).

Öğretmen güçlendirme, yöneticilerin bir okul içinde güçlü ve etkili ekipler kurmaları için mükemmel bir yoldur. Öğretmenleri güçlendirmek, yöneticilerin unvanlarına ve konumlarına eşlik eden yetki ve sorumluluktan vazgeçtiği anlamına gelmemektedir. Daha ziyade, bu, onların okulda değişiklikler hakkında kararlar vermelerine ve uygulamalarına yardımcı olmaktan sorumlu kişilerle iktidarı paylaştıkları anlamına gelmektedir. Eğitimi geliştirmeye yönelik her aşamada öğretmenler merkezi konumdadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde olan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sadece söylenenleri yapan uygulayıcılar olmaları eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan problemlere dolaylı çözümler bulmaktır. Bu ise bulunan çözümlerin etkililiğini azaltmaktadır. Unutulmamalıdır ki öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirleme noktasında en iyi konumdadırlar (Darling ve Berry, 1988). Öğretmen güçlendirmede öğretmenler karşılaştıkları sıkıntılara farklı kişiler tarafından çözümler bulunmasını beklemekten ziyade kendileri çözüm üreticiler olabilirler.

Güçlendirme ile öğretmenler yerel problemleri özgürce çözebilme ve sonuçlandırma hissiyatı ile hareket edeceklerdir. Dolayısıyla öğretmenler de kendilerini yetkili ve söz sahibi bireyler olarak görecektir ve kendilerini yönetici konumunda bulunan idarecilerin yerine koyabileceklerdir. Öğretmen güçlendirmenin bir diğer tanımı ise devlet okullarının hiyerarşik yapısı içerisinde gücün öğretmenlere üstlerindeki birileri (genellikle okul müdürleri) tarafından aktarılması olarak yapılmıştır (Klecker ve Loadman, 1996).

Öğretmen güçlendirme öğretmenlerin kendi gelişimlerini üstlenebilme ve problemlerini çözebilme yeterliliklerini geliştirme sürecidir (Short ve Rinehart, 1992). Öğretmen güçlendirme bu yönüyle de çalışma alanı ve iş yerinde kontrol sağlama; kişinin kendi kararlarını verebilmesi ve bütçede, personel kadrosunda ve program kararlarında söz sahibi olmasıdır. Bir kişinin özerklik, sorumluluk, seçim ve yetki imkânlarına sahip olmasıdır (Klecker ve Loadman, 1996).

### **2.6.2. Öğretmen Güçlendirmenin Boyutları**

Alan yazında en çok kullanılan güçlendirme boyutları karara katılım, mesleki gelişim, statü, özyeterlik, özerklik, etki, yetki devri, yönetsel destek, takım çalışması ve iletişimidir.

### 2.6.2.1. Karara Katılım

Günümüzde bireyler çalıştıkları kurumda sadece söylenenleri yapan birer çalışan olmak yerine çalıştıkları örgütün yönetimine katılıp söz sahibi olmak isterler. Dolayısıyla kendilerini ilgilendiren her türlü kararda etkin bir şekilde rol alıp düşüncelerini ifade etmek ve çalıştıkları kurumda fikirlerine danışılmasını istemektedirler. Çalışanların karar sürecine katılması, 1930’larda başlayan “*katılnalı yönetim veya karara katılma*” kavramı ile yönetim bilimi alan yazınında geniş bir şekilde yer almaya başlamıştır. Katılnalı yönetim anlayışına göre, örgüt üyelerinin karar verme sürecine katılmaları verimliliği artırır ve karar verme ile örgütsel verimlilik arasında doğrudan bir ilişki vardır (Hicks, 1979: 31). Örgütte kararlara katılım sağlayan insanlar, örgüt faaliyetlerinde sorumluluk almaya teşvik edilirler ve örgütlerinden bahsederken “*biz*” kavramını kullanırlar. Eğitim-öğretim faaliyetleri açısından karara katılım öğretmenlerin işlerini doğrudan etkileyen önemli kararlara katılımını kapsamaktadır. Öğretmenlere iyi fikirleri olduğunu ve karar vermede güvenildiklerini hissettirmektedir. Öğretmenlerin sorun çözme kapasitelerindeki kaliteyi de artırmaktadır (Duhon, 1998). Karar vermeye katılımı teşvik eden okul ortamı açıklık ve risk alabilme üzerine kurulmuştur. Bu ortam öğretmenlerin yeni fikirler ve yaklaşımların kullanımını teşvik etmektedir (Short ve Rinehart, 1992). Bireyler kendi görüşlerine değer verilmesini ve görüşlerinin önemsenmesini isterler. Çalışanlar, kendilerini ilgilendiren her türlü kararın görüşülmesine ve sonuçlandırılmasına aktif olarak katılıp, düşüncelerini ifade etmek istemekte veya fikirlerinin sorulmasını arzu etmektedirler (Eren, 2008).

Örgüt üyeleri karara katıldıkları ölçüde grubu benimser, amaçlarını kabul eder ve diğer üyelere yaklaşarak onlarla işbirliğine girerler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 208). Bu durum okulda daha katılımcı ve verimli bir atmosferin oluşmasını sağlar. Karara katılım sadece fikir beyan etmek ve söz sahibi olmak demek değildir. Kendilerini karar verici noktalarda gören bireylerde kuruma sahiplenme ve aidiyet duygusu da artacaktır. Yönetim sürecinde karara katılan kişinin kendisinin değerli olduğunu ve fikirlerine saygı duyulduğu hissetmesi beklenir. Çalışanlar ancak kendilerinin saygı duyulan bireyler olduklarına inandıklarında örgütteki uygulamalar hakkında samimi duygularını belli edebilirler (Göksoy, 2014). Karar verme mekanizmasında yer alan öğretmenler örgütün hedeflerini kendi hedefleri olarak benimser ve hedefler doğrultusunda çalışırlar. Karara katılma, zihinsel ve duygusal olarak çalışanların örgüt amaçları için çalışmaya ve sorumlulukları paylaşmaya yönlendirir (Davis, 1982). Okulda öğretmenlere karar vermede önemli bir yetki

verme, güçlendirmede temel bir unsurdur. Ne var ki karar vermede öğretmen katılımının olabilmesi için öğretmenler katılımlarının gerçekçi ve fikirlerinin karar vermede kritik öneme sahip olduğunu hissetmesi gerekmektedir (Short ve Rinehart, 1992).

Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinden ne kadar sorumlu olduklarını hissedersen, yaptıkları işten kendilerini o derece sorumlu hissetmektedirler. Ayrıca bu algı karar vermeye katılımı daha fazla ilgi ve isteğe sebebiyet vermektedir (Sims ve Lorenzi, 1992). Ashton ve Webb (1986) tarafından yapılan araştırmada yukarıda sayılanlara rağmen öğretmenler karar verme sürecindeki etkisizliklerinden dolayı hayal kırıklıklarının ve karamsarlıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler danışılmadıklarını ve iyi kararlar veremeyecekleri hissiyatına kapıldıklarını hissettirilmişlerdir (Ashton ve Webb, 1986). Bu da güçlendirmeyi etkisiz hale getirebilmektedir.

Bir yöneticinin öğretmenleri karar vermeye katmasında içtenlik çok önemlidir. Bu içtenliğin öğretmenler tarafından bilinmesi, öğretmenlerin de içten bir istek ve çaba ile kendilerine düşeni yapmalarında etkili olur. Yöneticinin öğretmene saygı duyması, fikirlerini sorması ve dikkate alması, yaptığı işe ilgi göstermesi öğretmenin moralini yükseltir (Aydın, 2005). Sadece bedensel değil, düşünsel gücün de kullanılmasını sağladığından, bireylerin kendilerine olan özgüven duygularının gelişmesine ve kendilerini gerçekleştirme özlemine kavuşmasını sağlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Karara katılım, okula bağlılığı ve öğretmenlerin adanmışlığı artırır; karara katılan öğretmenin öğrenme ve uygulama motivasyonunu, mesleki tatminini artar ve bu sayede öğretmenin yeni çalışmalara katılımıyla üretkenliği de artmaktadır (Daşan, 2015). Buna rağmen ülkemizde öğretmenlerin karara katılım düzeyleri genel olarak istenilen seviyede değildir. Gürkan (2006) tarafından yapılan araştırmada mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara katılma durumları ve isteklerine ilişkin algıları incelenmiş ve eğitim kurumlarında görev alan 1003 öğretmen ile yapılan araştırmada öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara çok az katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Başyigit (2009) çalışmasında öğretmenlerin genel olarak karar alma sürecine katılım düzeyleri “Orta düzeyde” olmuştur. Kaygısız (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili kararlara katılım düzeylerinin aritmetik ortalaması düşük olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç eğitim programları ile ilgili okul yönetiminin aldığı kararlara öğretmenlerin katılma düzeylerinin



yeterli olmadığı sonucunun göstergesidir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir. Erbek (2017) tarafından yapılan Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak karara katılma durumları adlı çalışma sonuçları da aynı şekilde “*Biraz*” düzeyindedir. Biraz karara katılım düzeyi oldukça düşük bir sonuç olup; öğretmenlerin kararlarda yeterince söz sahibi olmadıklarının bir göstergesidir.

### **2.6.2.2. Mesleki Gelişim**

Kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi gereken mesleklerin başında öğretmenlik mesleği gelmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda onlara mesleki anlamda ilerleme ve gelişme, sürekli olarak öğrenme ve kişinin okul çalışma ortamı ile kabiliyetlerini geliştirme imkânı vermesini ifade etmektedir (Özdemir, 2016). Lightfoot (1986) tarafından yürütülen bir araştırmadaki öğretmenler, toplumdaki ve ebeveynlerden fikirleri için aldıkları saygı sayesinde mesleki gelişim yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki açıdan kendini geliştirmiş ve alanında uzman kişiler olarak kabul edilmeleri, eğitim üzerinde olumlu katkılar sağlamaktadır. Mesleki gelişim noktasında öğretmenlere sağlanacak olan fırsat ve desteğin sürekliliği, nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi ve nitelikli öğretimin gerçekleştirilebilmesi için önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenler bu sayede kendilerini söylenenleri yapan bireyler olarak görmekten ziyade, yeniliklere açık ve kendilerini mesleki açılarından geliştirmek için çaba sarf edeceklerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun onlara mesleki açıdan ilerlemeleri ve gelişmeleri için imkân tanınmasını, ara vermeksizin öğrenmelerini, okulun iş ortamında kendi kabiliyetlerini geliştirebilmesini nitelemektedir (Duhon, 1998).

Okul yöneticilerinin hem okulu geliştirmek, hem de öğrenci başarısını artırmak için yapmaları gereken en önemli şey öğretmenlerinden mesleki gelişime ilişkin beklentilerini ifade etmek ve öğretmenler bu beklentiler doğrultusunda yeni bilgi, beceri ve tecrübeler edinirken onları desteklemektir (Payne ve Wolfson, 2000). Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlere sadece okuldaki yeteneklerini geliştirme imkânı vermemektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bilgilerini güncel tutarak, deneyimleri ile ilgili yansıtıcı düşünme olanağı vermekte, öğretmenler arası bilgi paylaşımını sağlayarak ve yenilikçi düşünme fırsatları sunmaktadır (Adey, 2006). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile

öğretmenlerin alanlarında daha yetkin olmaları, yeni teknikler ve araştırmalar ile davranış ve yaklaşımlarının yenilenmesi, öğretmenler arasında bilgi paylaşımının sağlanması ve daha etkili olmaları hedeflenmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009).

### 2.6.2.3. Statü

Statü, genel anlamda bir kişinin toplumdaki yeri ve konumunu ifade etmektedir. Bir bireyin statüsü toplumdaki diğer kişiler tarafından nasıl görüldüğü ve değerlendirildiğidir. Statü ile kast edilen öğretmenlerin mesleki saygınlığı ve meslektaşlarından gelen takdiri algılamaları, öğretmenlerin diğer bireylerin kendi bilgi ve deneyimlerine saygı duyduklarını hissetmeleridir (Hacettepe Üniversitesi, 2017).

Statü öğretmenin profesyonel anlamda saygı duyulduklarını ve meslektaşları tarafından takdir edildiklerini hissetmelerini kapsamaktadır (Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2018; Duhon, 1998). Parsons (1970) statüyü, sosyal yapıdaki verilmiş ve kazanılmış konum olarak tanımlamıştır. Bir mesleğin statüsü düşünüldüğünde akla gelen ilk faktörlerden biri ekonomik getirisidir. Türkiye’de son yıllarda öğretmen maaşlarında ciddi iyileştirmeler yapılmış olsa da, sosyal statüsü yüksek olan diğer meslekler ile kıyaslandığında öğretmen maaşlarının ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında, eğitim-öğretim ile alakası olmayan farklı görevleri de ek olarak yapmak zorunda kalmaktadırlar. Zayıf imkânlar, alakasız iş yükü, öğretmenin zamanına müdahale, yetersiz aile desteği ve öğretme ile alakası olmayan ulaşım, kafeterya, evrak hazırlama sorumluluğu gibi görevler ile uğraşmak öğretmenin düşük statü hissiyatını artırır (Göker ve Gündüz, 2017). Öğretmenler halkın eğitime olan inançlarının azalmasından dolayı konumlarının yıpratıldığı konusunda endişelidirler. Yetersiz maaş ve öğretmenlikte haklardan mahrumiyet öğretmenlerin kendilerine saygı göstermemesine sebebiyet vermektedir (Maeroff, 1988). Öğretmenler okullardaki kritik kararları alma hususunda kendilerini önemsiz ve dışlanmış hissetmektedirler (Ashton ve Webb, 1986). Öğretmenlik mesleği bütün toplumda değerli ve kutsal bir meslek olarak görülmüş olmasına rağmen, toplumsal statü açısından Türkiye’de istenilen noktada olmadığı söylenebilir.

#### **2.6.2.4. Özyeterlik**

Özyeterlik, bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı, kısaca kişinin kendini bilmesidir (Korkmaz, 2002: 209). Öğretmen özyeterliği, öğretmenin öğrencinin öğrenmesine yardımcı olacak yetenek ve kabiliyete sahip olduğunu, öğrenciler için etkili programlar yapmada yeterli olduğunu ve öğrencinin öğrenmesinde değişiklik yapabileceğini hissetmesidir. Ayrıca öğretmenin öğrenciyi öğrenme noktasında ne derece destekleyebildiğini, kendi yeterliliğinin sınırı açısından kendine duyduğu güvenin yeterliliğidir (Bandura, 1994). Rosenholtz'a (1988) göre öğretmenin mesleki kabiliyet açısından yeterlilik ve kabiliyet konusundaki güveni, öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkilidir.

Özyeterlik inancı, öğretmenin sınıf içi aktiviteleri gerçekleştirmesinde etkilidir ve öğretim konusunda da özyeterlik inancı yüksek olan öğretmen daha istekli ve daha tutkuludur (Bıkmaz, 2004). Düşük özyeterliğe sahip bireyler zor ve tehlikeli gördükleri işler konusunda çekingen ve ürkektirler. Bu vasfa sahip olan öğretmenler, öğrencilerini motive edemez, onlara yol gösterme hususunda yetersiz kalırlar. Zor koşullarda mücadele konusunda yetersiz kalarak, sonucun ne olacağından ziyade, sonucun başarısız olma ihtimali üzerinde dururlar. Bu ise kişileri yenilikçi fikirlerden alıkoyar, mücadele konusunda yetersiz bırakır. Yüksek özyeterliğe sahip bireyler sonucun başarısız olma ihtimalinden ziyade, süreç boyunca üstesinden gelmeleri gereken hususlara odaklanır ve önlerine çıkan engelleri aşılması gereken hedefler olarak görürler. Bu özelliğe sahip olan öğretmenler öğrencilerini motive etmeyi bilir, pes etmemeyi, mücadelecilik olmayı öğretirler. Öğretmen güçlendirmenin alt boyutlarından olan özyeterlik konusunda ülkemizde öğretmenler genel anlamda kendilerini yeterli görmektedirler (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014).

#### **2.6.2.5. Özerklik**

Özerklik, genel anlamda bireyin kendi iradesiyle, bireysel olarak kendi hayatı ya da çalıştığı iş ile alakalı özgürce karar alabilmesi, inisiyatif kullanabilmesidir. Kendi kendini tayin hakkı olarak da ifade edilebilir. Özerklik kendi kendini yönetmek; kişinin kararlarını herhangi bir dış baskı olmadan kendi iradesiyle almasını ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Eğitim görevlerini gerçekleştirmedeki esneklik ve özerklik, öğretmenliği profesyonel bir statüye yükseltmede çok önemlidir (Rosenholtz ve Simpson, 1990). Özerklik

öğretmenlerin iş yaşamlarındaki belli açıları kontrol edebilmeye olan inançlarıdır (Duhon, 1998). Bu açılardan öğretmen özerkliği programda, ders kitapları ve eğitim planlamasında kontrol olarak da açıklanabilir. Denemeyi ve risk almayı destekleyen okullar öğretmen özerkliği kurarlar. Özerklik başarının ön koşuludur (Firestone ve James, 1993). Özerkliğin olduğu alanlarda öğretmenler okulun eğitim çerçevesini şekillendirmektedirler (Lighfoot, 1986). Friedman'a (1999) göre öğretmen özerkliği, yeni fikirleri ve etkinlikleri başlatabilme ve okul politikalarında ve uygulamalarında söz sahibi olma anlamına gelmektedir. Eğitimde öğretmenlerin nasıl hareket etmesi gerektiğini otoriter kültürün yaşandığı ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenler genelde kendilerine söylenenleri, bir teknisyen gibi sadece uygularlar. Öğretmenlerin hareket kabiliyetleri sınırlandırılmış, öğretmen ya da öğrenci başarısı kurallara uyum derecesi ile ilişkilendirilmiştir. Daha esnek olan sistemlerde ise öğretmenler mesleki alandaki yeterliliklerini uygularlar ve eğitim-öğretim süreci boyunca gerekli gördükleri alanlarda esneklik sağlayabilirler (Elmore, Peterson ve McCarthey, 1996).

Özerkliğin olmaması durumunda öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olmalarının her hangi bir önemi kalmamaktadır. Kendini bağımlı ya da sınırlandırılmış hissedilen öğretmenler herhangi bir inisiyatif alamayacak, öğrenci gelişimi yönüyle istenilen düzeyde başarılar elde edemeyecek ve bu sonuçlardan kendini sorumlu tutmayacaktır. Öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanlarının genişlemesi, öğretim esnasında uygulayacakları yöntem ve faaliyetlerin daha serbest bir ortamda oluşturulmasını sağlayacak ve bu durum öğretmenlerin daha girişimci olmalarını ve öğretim faaliyetlerindeki etkinliklerini artıracaktır (Freidman, 1999).

Okullardaki geleneksel, bürokratik yapı öğretmen özerkliğini engellemekte ve öğretmeni mesleki açıdan olumsuz etkilemektedir (Ramos, 2006). Fakat unutulmamalıdır ki öğretmenler eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmını sınıf ortamında gerçekleştirmektedirler. Öğretmenler ne kadar merkezî bir yaklaşım altında eğitim-öğretim faaliyetlerini yapıyor gözükseler de sınıf içinde kazanımın nasıl, ne kadar ve ne şekilde öğretileceği konusunda büyük ölçüde kendileri karar verebilmektedir (Öztürk, 2011). Öğretmenler, alanlarının uzmanları olarak öğrenme süreçlerini kendi tercihlerine göre düzenleyebilmelidir (Pearson ve Moomaw, 2005). Şakar (2013) tarafından yapılan araştırmada lisede çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir özerklik algısına sahip

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan merkezi sınavların ortaokul öğretmenleri üzerinde daha fazla etkisinin olduğu ve bunun da öğretmen özerkliğini etkilediği saptanmıştır.

#### **2.6.2.6. Etki**

Etki, örgüt üyelerinin diğerleri üzerinde etkili olabilmesi, onlar üzerinde bazı değişikliklere yol açabilmesi anlamına gelmektedir. Etki, bir bireyin iş yerindeki stratejik, yönetsel ve işletimsel sonuçlar üzerindeki tesir derecesidir (Ashforth, 1989). Diğer bir ifade ile örgüt içerisinde meydana gelen önemli sonuçları etkileyebilme gücünü, bireyin yaptığı işte fark yaratabildiğine olan inancını ifade etmektedir. Öğretmenlerin öz saygınlığı, yetkili bir şekilde değerli bir şeyler yaptıklarında ve başarıları için fark edildiklerinde artmaktadır (Ashton ve Webb, 1986).

Brophy'e (1982) göre etkili öğretmenler öğrencilerinin öğretimi ile ilgili tüm sorumlulukları üstlenebilecek düzeydedirler. Etkili öğretmenlerin program içeriklerini öğrencilerine öğretebileceklerine, öğrencilerin de öğrenebileceklerine olan inançları tamdır. Etkili öğretmenler sınıflarını başarılı bir şekilde yönetip, gerektiği yerde farklı öğretim metotları kullanan, alanında uzman kişilerdir. Esnek ve üretken, özyeterlik sahibi ve öğrencileri ile sınıf içi ve sınıf dışı iletişimleri iyidirler. Öğrencilerle sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da iletişim halindedirler (Tatar, 2004: 24). Öğrencileri derse etkin bir şekilde dâhil ettikleri gibi, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda da bu etkinliğini devam ettirir, öğrencilerin gelişiminde de olumlu sonuçlar elde eder. Ülkemizde etki alt boyutu açısından öğretmenler genel anlamda kendilerini okulda etkili bireyler olarak düşünmektedirler (Şentürk ve Oral, 2008). Doğan (2006) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler, soru sormaları için öğrencilerini cesaretlendirme, öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemeleri için fırsat verme, öğretmenlere öğrencilerin istedikleri zaman ulaşabilirliği, derste açıklanan farklı görüşlerin kaynağını açıklayabilme, uygun olan yerlerde farklı bakış açılarını sunma, sınıf içi etkinlikleri adil bir şekilde değerlendirme konularında başarılı görülmektedir.

#### **2.6.2.7. Yetki Devri**

Yöneticilerin, kendilerine ait yetkilerin bir kısmını yardımcılara veya daha alt kademedeki yöneticilere devretmeleri, tarihte çok eskilerden beri uygulanan yöntemdir. Yetki devri ile yönetici zamanını daha önemli, acil ve farklı işlere ayırabilmektedir (Elma, 2000: 181). Yarmalı'ya (2002: 28) göre yetki devri birinin bir unvandan, bir rütbeden

çıkardığı etkiye dayanarak alt görevde çalışanlara sorumluluk vermesidir. Doğan'a (2003: 12) göre yöneticinin kendisinin olan hakkı, daha iyi sonuç alacağı beklentisi ile geçici olarak bir astına devretmesidir. Yetki devri, karmaşık, rekabetçi dünyada var olmak için savaşılan örgülerde kullanılmayan insan kapasitesinin bulunmasına imkân vermektedir (Elma, 2000: 181).

Yetki devri, karar almanın ve uygulamanın hızlanmasını sağlamaktadır. Ayrıca çalışanların eğitilmesine, yeteneklerinin geliştirilmesine ve onların daha yüksek görevler için hazırlanmalarına imkân vermektedir. Yetki devri ile çalışanların işleri sahiplenmeleri sağlanmış olur (Morgül, 2014) ve kararların kalitesi yükselir. Yetki devri motivasyonu artırır ve kararlara alt kademelerin katılmasıyla bu kararların daha fazla benimsenmesini sağlayacak yönetim atmosferini oluşturup artırır (Kıral, 2015; Minzer, 2008; Şahin, 2010).

#### **2.6.2.8. Yönetimsel destek**

Okullarda yönetimsel destek; eğitimsel hedeflerin başarılmasında, mesleki ve kişisel hedeflere ulaşılmasında öğretmenlere destek sağlamaktır (Çetin ve Kıral, 2018; Kıral, 2015). Bir müdür yönetimsel desteği okulunun misyonunda "*hedef koyanlar ve başarılanlar*" olarak ifadelendirmektedir. Aynı okulda çalışan öğretmenlerse yönetimsel desteği kaynaklar, zaman, para, materyal, proje hazırlama, eğitim desteği konularında müdürlerin öğretmenlere destek olması olarak ifadelendirmişlerdir (Melenyzer, 1990).

Okul ortamında yöneticiler örgütsel amaçları gerçekleştirmede, öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını artırmada ve öğretmenlerin okula ait beklentilerini karşılamada öğretmenler üzerinde etki yapmaktadırlar. Bu sebeple okul yöneticileri öğretmenlerine değer vermeli, onların rahat ve huzurlu bir ortamda çalışmalarını sağlamalı, çalışma koşullarını iyileştirmeli, fikirlerine önem vermeli, şikâyetlerini dikkate almalı, sorunlarıyla ilgilenmeli, başarıları ile övünerek onları ödüllendirmelidir (Derinbay, 2011: 5).

#### **2.6.2.9. Takım Çalışması**

Örgütler için çok önemli olan takım çalışmasını eğitim kurumlarından soyutlamak mümkün değildir. Her an binlerce iletiyi almak durumunda olan günümüz insanının var olan değerlerini korumak, bozulan ya da boşalan kültür gözeneklerini bir yolla yeniden

düzenleyip dengesini sağlamak için çok yönlü, çeşitli gruplarla iletişim kurması gerekmektedir (Kocabaş ve Gökbaş, 2003: 8).

Örgütte çeşitli takımların etkinliğinin gelişmesi, takımın amaçlarının geliştirilmesi ve öncelik sırasına konulmasına, takım üyelerinin rol, beklenti ve sorumluluklarının belirlenmesi, takım üyelerinin ilişkilerin geliştirilmesine bağlıdır. Yine problem çözme, karar alma, kaynak ya da planlama etkinliklerinin kullanımında etkililiğe, çekişmenin azaltılmasına, örgüt ikliminin geliştirilmesine, takımın özelliğinin örgütün toplam fonksiyonu içindeki rolünün daha iyi anlaşılmasına, örgütte diğer iş grupları ile çalışma yeteneğinin geliştirilmesine ve grup üyeleri arasında karşılıklı destek duygularına bağlıdır (Balcı, 1995: 85).

#### **2.6.2.10. İletişim**

Günümüzde öğretmenlerden beklenen en önemli becerilerden biri ilişki kurdukları, etkiledikleri bütün insanlarla, özellikle de meslektaşları, okul yöneticileri, öğrencileri ve öğrencilerin aileleriyle etkili iletişimlerinin olmasıdır. Öğretmenlerin etkili iletişimci olmaları, paydaşlar arası ilişkilerin gelişmesi, okulların gelişmesi, eğitim kalitesinin yükselmesi bakımından oldukça önemli bir etkidir. (Gülbahar ve Sıvacı, 2018: 270).

Öğretmenler ve okul yöneticileri arasında sağlıklı ve güçlü bir iletişimin kurulması için, öğretmenlerin kendilerini okul kültürüne ait ve iyi hissetmesi gerekmektedir. Çünkü iş tatmini yüksek ve kendini okula ait hisseden öğretmenin okuldaki başarısı da artacaktır (Çetin ve Kıral, 2018; Eroğlu, 2014: 239). Öğretmenlerden gelecek mesajların okul yöneticileri tarafından olumsuz algılanması, öğretmen-yönetici iletişimini de olumsuz etkileyebilmektedir (Hoşgörür, 2007). Bütün bu durumlar okuldaki iletişimi olumsuz etkilemektedir. Aslında bu durum genel olarak yaşamın tüm alanları için de geçerlidir. Kişilerarası iletişimi olumsuz etkileyen faktörlerden birisi de iletişim engelleridir (Taşdan ve Güngör, 2016: 1460).

Bu çalışma kapsamında öğretmen güçlendirmenin boyutlarından “*yetki devri, yönetsel destek, karara katılım, takım çalışması ve iletişim*” olmak üzere 5 boyut olarak değerlendirilmiştir (Kıral, 2015).

### 2.6.3. Öğretmen Güçlendirmenin Önündeki Engeller

Öğretmen güçlendirme, çoğu öğretmen açısından olumlu sonuçlar doğursa da yöneticiler açısından aynı şekilde sonuçlanmayabilir (Acaray, 2010). Cherniss'e (1997: 146) göre güçlendirme okul yöneticileri için tehdit edici olabilir, bu nedenle bu sürece karşı koyabilirler. Güçlendirme çalışmalarındaki problem, öğretmene kendi gücünü kullanamayacağı alanlarda sorumluluk yüklemek ve karar aşamasına katmaktır. Öğretmen alınacak karara ilişkin sorumluluk hissetmelidir. Eğer kararın sonucu öğretmen için önemli değilse, konu ile ilgili olarak kendilerini konuya ait hissetmezlerse, öğretmenler gerçek düşüncelerini, kaliteli zamanlarını ve gayretlerini karara katmazlar (Goyne vd., 1999: 4).

Okulda güçlendirme uygulamalarının karşılaşılabileceği diğer problem güç yanılmasıdır. Bu, bir kararla ilgili olarak öğretmene sorumluluk vermek fakat kararın uygulamasına dair gücün verilmemesidir. Bu durumda öğretmen yöneticinin karara katmakta isteksiz olduğunu düşünebilir. Bazı yöneticiler ise okulda güçlendirmenin çalışmasını isterler; fakat öte yandan güçlendirme sonucu gelen sorumluluğun öğretmenler tarafından istenmediğini öğretmenlerin kendilerini işe çok fazla vermek istemediklerini düşünürler. Oysa yönetici, fırsat verildiğinde öğretmenin tüm yeteneklerini ortaya çıkarabileceğini unutmamalıdır. Yöneticinin asıl korkusu kontrolü kaybetmektir. Aslında bazı kontrollerden vazgeçmek yöneticinin gücünü arttırabilir, öğretmenler tarafından daha fazla saygı duyulabilir. Böylelikle yeni roller alabilirler (Goyne vd., 1999: 5).

Güçlendirme pek çok yöneticinin gözünde disiplin ve kontrolün azalacağı kaygısı yaratsa da, aslında bu kavramın ana fikri bunun tam tersine işaret etmektedir. Çalışanlara görevlerini ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirmede veya etkin bir şekilde karar almada güven duyulmaması, kurallar ve politikaların insanlardan daha önemli hale getirilmesi, örgüt ve karar verme sürecine ilişkin bilgilerin paylaşılmaması, çağdaş yönetim anlayışında güçlendirmenin uygulanmasının gerekliliğini göstermektedir (Doğan, 2003: 141).

Jacobson'a (2001: 12) göre güçlendirmenin engelleri arasında olumsuz öğretmen önyargıları, etkileşim için zamanın olmaması ve ortamların yaratılmaması, öğretmenin kendini geliştirebilecekleri ortamların eksikliği ve politik engeller sayılmaktadır. İhtiyaçları karşılamayan, tepeden inme programlar öğretmenlerin programlar, öğretmenlerin



istemeyerek katılımına neden olmakta ve gelişimlerine katkı sağlamamaktadır. Okul yönetimi özellikle merkezden yönetildiğinde bazı kurallara uymak zorunda kaldığından öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Bu nedenle, öğretmen güçlendirmesi politik engellere maruz kalmaktadır. Değınilen bu durumlar öğretmenin çalışma azmini kırmaktadır (Balcı, 2014: 29).

Byron ve Kerchner (1991: 11), öğretmenlerin, en başta karar aşamasına isteyerek katıldıklarını, her şeyden haberdar olmak istediklerini daha sonraları ise bunları öğrenmenin anlamlı olmadıkları kanaatine vardıklarını ifade etmişlerdir. Bu kararların her gün okul müdürü tarafından üzerinde detaylı bir şekilde düşünülmesi gereken önemli kararlar olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmenler kendilerine verilen gücü geri vermek için her zaman hazırdırlar. Byron ve Kerchner'e (1991: 12) göre, karar aşamasına öğretmenlerin de katıldığı okullarda öğretmenlerin ve idari kadronun vermesi gereken kararlar çok belirgin bir şekilde ayrılması gerekmektedir. Öğretmenler karar aşamasına katıldıklarında, daha birçok konu ile ilgili olarak tecrübeleri olmadıkları fark edilmiş; okul bütçesi, personel, öğretmen sorunları ve öğrenci hakları gibi konularda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından etkili bir karar alınamayacağı düşünülmüştür.

## **2.7. Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirme Kanalları**

Okulda güçlendirme uygulaması için bilginin herkesle paylaşılması gereklidir. Böylece okuldaki çalışanlar arasında güven pekişmektedir. Ast-üst baskısı azaltılarak okulda aidiyetlik duygusu artmaktadır. Ayrıca, eski hiyerarşik düzen yerine kendi dinamikleri olan bir takım çalışmasının yaratılması güçlendirme için önemlidir. Çözüm üretebilen, işbirlikçi ruhu olan takımlar, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde yardımcı olmakta ve okulun amaçlarına daha kolay ulaşmasını sağlamaktadır. Otoriter sistemin yerine çağdaş çalışma şeklini destekleyici bir yapının yerleşmesi gereklidir (Acaray, 2010: 35).

Okullarda öğretmen güçlendirme işlemi çeşitli şekillerde uygulanabilir. Öğretmenleri karar alma sürecine dâhil etmek bunlardan biridir. Yöneticiler öğretmenlerin karar verme sürecine katılımını sağlarken katılanların görüş ve önerilerini rahatlıkla belirtecekleri demokratik bir ortam oluşturmalıdır. Bu sayede her bir öğretmenin kendini ilgilendiren konularda sürece katılması sağlanır ve öğretmenler kendi iş ortamları üzerinde kontrolü artırmak için fırsatlar elde ederler. Yine öğretmen güçlendirmenin sağlanması için

öğretmenin kendisini geliştirebileceği eğitim imkânları sunulmalı, gerekli ortam ve çalışma şartları oluşturulmalıdır (Doğan, 2003).

Okul yöneticilerinin öğretmenler için açık bir iletişim ortamı oluşturması, öğretmenlerin fikirlerini rahatça ortaya koymaları, doğru kararlar alabilmeleri ve kendini geliştirebilmeleri açısından oldukça önemlidir (Kıral, 2015). Öğretmen güçlendirme için bir diğer önemli nokta, öğretmenin performansı ile ilgili geri bildirim yapılmasıdır. Bu sayede öğretmen yanlışlarını düzeltme fırsatı bulabilir, doğru yaptığı davranışlar içinse övgü görür. Böylece öğretmenin işiyle ilgili motivasyonu da sağlanmış olur. Motive olan öğretmenler kendini güçlendirilmiş hissederler (Cafoğlu, 1996).

Okullarda yöneticilerin öğretmenlere güçlendirme stratejisini uygulaması hem yönetici ve öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumlu sonuçlar yaratacağı düşünülmektedir. Kapsam genişletilirse öğretmen güçlendirme eğitim sistemi içerisindeki gelişme ve değişiklikler için de büyük oranda fayda sağlayacağı söylenebilir.

## **2.8. Öğretmen Güçlendirmenin Hukuki Temelleri ve Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yapılan Güçlendirme Çalışmaları**

Türkiye’de örgütlenme yapısının dikey olması sonucu kararlar sırasıyla MEB tarafından il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine oradan da okul müdürlerine ve son uygulayıcı basamağında olan öğretmenlere ulaşmaktadır. Öğretmenler MEB’in hazırladığı mevzuat hükümlerine bağlı olmakla birlikte memur statüsü sonucu diğer yasal hükümlere tabidir. Aşağıda hem MEB hem de devletin diğer organları tarafından öğretmenleri güçlendirmek için oluşturulmuş yasal metinlere yer verilmiştir (Kıral, 2019);

*İlköğretim ve Eğitim Kanunu;* İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun, 44 (kendi alanında yetkili kılma), 51 (öğretmenlik mesleğinin önemi), 64 (köy okullarında öğretmenlik yapanları güçlendirme), 67 (köy okullarında öğretmenlik yapanları güçlendirme) ve 87 (köy okullarında çalışan öğretmen ve müdürleri destekleme) maddeleri öğretmenleri doğrudan veya dolaylı yollarla güçlendirmeyi desteklemektedir.

*Devlet Memurları Kanunu;* Devlet Memurları Kanunu’nun 3 (görevinde yükselme imkanı), 6 (mesleki içselleştirme, sadakat ve sorumluluk), 11 (yetki devri boyutu, görev ve yükümlülükler), 18 (iş güvencesi), 21 (müracaat ve şikayet etme hakkı), 37 (motive ederek

güçlendirme, disiplin cezası almayı derece ilerletme ile ödüllendirme), 64 (kademe ilerleme hakkı), 78 (kişisel ve mesleki gelişimi destekleyici yurt dışında eğitim alma, staj yapma, görev alma), 101 (öğretmenin haklarını koruyucu, hamilelik ve engel durumunda nöbet düzenlenmesi hakkı), 104 (izin vererek desteklemek, annelik, babalık ve süt izni), 122 (performans ödüllendirme, başarı ve üstün başarı belgeleri verilmesi), 130 (iş güvencesi ve korunma, savunma hakkı), 135 (itiraz hakkı), 152 (zam ve tazminat hakkı), 176 (ek ders ücretleri ve düzenlenmesi), 177 (yol giderleri), 202 (ihtiyaç anında yardım yapılması, aile yardımı), 214 (mesleki ve kişisel gelişim, sağlamak amacıyla hizmet içi eğitimler) ve 218 (mesleki ve kişisel gelişimi sağlamak amacıyla yurt dışı eğitimi) maddeleri öğretmen güçlendirme ile doğrudan veya dolaylı yollarla ilişkilidir.

*Milli Eğitim Temel Kanunu*; Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 13 (gerekli donanımların sağlanması), 48 (mesleki ve kişisel gelişimi sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim), 49 (mesleki ve kişisel gelişim, yurt içi ve yurt dışında ihtisas yapma konusunda izin imkanı), 50 (personel destekleme, mahrumiyet bölgelerinde konut sağlama), 51 (eğitim alanlarını yapıcı ve geliştirici maddi destek) ve 53 (araç ve gereçlerin yenilenmesi) maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen güçlendirme ile ilgilidir.

*Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu*; Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu'nun 18 (sendikal üyelik ve faaliyet konusunda sendika üyelerinin ve yöneticilerin güvencesi), 19 (çalışma koşullarının düzeltilmesi ve iş güvenliği) ve 28 (mali haklar) maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen güçlendirme ile ilgilidir.

*Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevlileri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*; Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevlileri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 15 (mesleki ve kişisel gelişim konusunda hizmet içi eğitimler, kurslar, konferans, sempozyum vb. düzenlenmesi) ve 27 (eğitim-öğretimi düzenleme, ders araç-gereçlerinin sağlanması) maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen güçlendirme ile ilgilidir.

*Milli Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge*; Milli Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge'nin 5, 6 ve 7 (başarılı öğretmenleri ödüllendirmek) maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen güçlendirme ile ilgilidir.

*Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar*; Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar'ın 6 (ek ücretlerin belirlenmesi), 7 (mesleki ve kişisel gelişim alanlarında görevli öğretmenlere ek ders verilmesi), 8 (izin günü çalışan öğretmenleri mali yönden ödüllendirilmesi), 12 (sınav görevlerinde ek ücret) ve 14 (maaş dışında ek ücret) ve 17 (ek çalışmalar karşılığında ek ders ücreti verilmesi) maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen güçlendirme kapsamındadır.

*Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*; Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 5 (öğretmenlerin mazeretleri doğrultusunda ders programı hazırlanması), 6 (yaz tatili görevlerinde gönüllü öğretmenlerin görevlendirilmesi), 38 (seminer programı ve düzenlenmesi) ve 44 (mazeret durumlarına göre nöbet görevinden muaf olma) maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen güçlendirme kapsamında değerlendirilmektedir.

*Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*; Milli eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliğininin 9 (karara katılma boyutunda zümre öğretmenler kurulu ve okul müdürünün ortak kararıyla dersleri blog yapabilme hakkı), 12 (ders programı düzenlenmesinde öğretmenlerin durumunu göz önüne alma), 77 (okul yöneticilerinin örgütsel destek konusunda görevleri), 78 (okul müdürünün görev ve sorumlulukları konusunda öğretmenlerle işbirliği yapılması, personel geliştirme ve yetiştirme için hizmet içi faaliyetler planlama, araştırma ve proje yapma konusunda teşvik etme, başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesini teklif etme ve güvenliğinin sağlanması), 88 (koordinatör öğretmen görevlendirme), 91 (nöbet görevi muafiyeti) ve 110 (kurul ve zümre toplantıları ile ilgili yetki devri, karara katılım ve destekleme) maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen güçlendirme kapsamında değerlendirilmektedir.

*Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi*; Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi'nin 10 (nikah, analık, babalık, yakının evlenmesi veya ölümü durumlarındaki izinler), 11 (hastalık ve refakat izni), 18 (lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere program konusunda imkan tanıma) maddeleri doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen güçlendirme kapsamında değerlendirilmektedir.

*Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*; Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin 6 (sosyal etkinlikler kurulunda yetkilendirme) maddesi güçlendirme ile ilişkilidir.

Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 Eğitim Vizyonu hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilen "*Öğretmenin Güçlendirilmesi Çalıştayı*" nda öğretmenlerin; karar alma süreçlerine dâhil edilmesi, statülerinin geliştirilmesi, öz yeterliliklerinin güçlendirilmesi, özerkliklerinin desteklenmesi, sosyal çekicilikleri, güvenilirliği ve ilişkilerinin geliştirilmesi, yönetimin parçası yapılmaları, öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sağlanması konularında öğretmenlerin güçlendirilmesi ile ilgili stratejiler geliştirilmiştir.

Yukarıda belirtilen Milli Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı çalışmalara bakıldığında, Türkiye'deki mevcut sistem, öğretmenleri teşvik etmekten uzak durumdadır. Hukuki dayanaklar olsa da uygulamada bu hakların havada kaldığı ve okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme konusunda yeterli desteği vermedikleri görülmektedir. Oysa öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılacak etkili bir ödül sistemi eğitimde verimliliği artırıcı bir unsur olabilir. Öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri dikkate alınmadan geliştirilen ödül sistemi uygulamaları, öğretmenlerde performansı artırıcı gerekli etkiyi gösterememektedir (Çelebi, Vuranok ve Turgut, 2015: 79).

### 3. BÖLÜM

#### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri analiz edilerek, araştırma bulguları betimlenmiş ve sonrasında yorumlanmıştır.

##### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

###### 3.1.1. Yetki Devri Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeğinin “Yetki Devri” boyutundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Yetki Devri Boyutuna Yönelik Görüşler

Madde No	Yetki Devri Boyutu	N	$\bar{x}$	S	Sırası	Derecesi
1	İşimizi nasıl yapmamız gerektiği konusunda kontrolün bizde olduğunu hissettirir.	324	4.23	.732	1	Her zaman
3	Okulda karşılaştığımız sorunları çözmede yeterli olduğumuz hissi verir.	324	4.19	.754	2	Çoğu zaman
2	Kendi sorumluluk alanımızda bir problem çıktığında onu çözme yetkisini bize verir.	324	4.18	.721	3	Çoğu zaman
5	İşleri yapmamızda bizi yetkili kılar.	324	4.14	.761	4	Çoğu zaman
4	Yetkilerinin bir kısmını bize devrederek, bize güvendiğini hissettirir.	324	3.88	.933	5	Çoğu zaman

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi yetki devri boyutunda öğretmenlerin görece en yüksek düzeyde katıldıkları ifade, “İşimizi nasıl yapmamız gerektiği konusunda kontrolün bizde olduğunu hissettirir” ( $\bar{x}$  =4.23) ifadesi olmuştur. Bunu sırasıyla “Okulda karşılaştığımız

*sorunları çözmeye yeterli olduğumuz hissi verir*” ( $\bar{x} = 4.19$ ), “*Kendi sorumluluk alanımızda bir problem çıktığında onu çözmeye yetkisini bize verir.*” ( $\bar{x} = 4.18$ ), “*İşleri yapmamızda bizi yetkili kılar*” ( $\bar{x} = 4.14$ ) ifadeleri izlemekte olup; bu ifadeler ile karşılaştırıldığında en düşük ortalamaya sahip “*Yetkilerinin bir kısmını bize devrederek, bize güvendiğini hissettirir*” ( $\bar{x} = 3.88$ ) ifadesinin olduğu belirlenmiştir. Çoğu ifadeye yer alan derecenin “*çoğu zaman*” olduğu görülmüştür.

Yetki devri boyutunda “*İşimizi nasıl yapmamız gerektiği konusunda kontrolün bizde olduğunu hissettirir*” ifadesi en yüksek ortalamaya sahip olduğu çalışmada görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin kendi inisiyatiflerini kullanabildikleri sonucu çıkarılabilir. En düşük ortalamanın ise “*Yetkilerinin bir kısmını bize devrederek, bize güvendiğini hissettirir*” ifadesinde olduğu görülmüş, bu algının okul yöneticilerinin yetki devri konusunda, bürokratik yapı gereği öğretmenlere sorumluluk vermek istememelerinden, yetkinin kendilerinde olmasından hoşlanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Kırıl (2015) yapmış olduğu çalışmanın sonucunda öğretmen ifadelerinin yetki devri boyutunda çalışmayla paralel olarak “*çoğu zaman*” olarak belirlendiğini; Koçak, Turan ve Aydoğdu (2012) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının manidar derecede beklenen ortalamanın üstünde olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmadaki yetki devri boyutuna yönelik algılara bakıldığında, yapılan bu iki çalışmanın sonuçlarıyla çalışma örtüşmektedir.

### **3.1.2. Yönetmel Destek Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Ortaokul öğretmenlerinin Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeğinin “*Yönetmel Destek*” boyutundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Yönetmel Destek Boyutuna Yönelik Görüşler

Madde No	Yönetmel Destek Boyutu	N	$\bar{x}$	S	Sırası	Derecesi
6	Eğitim-öğretim kalitesini artırmak üzere teknolojiyi okulda kullanmamızı teşvik eder.	324	4.41	.727	1	Her zaman
7	Okulda bilgi, beceri ve yeteneklerimizi kullanma fırsatları sağlar.	324	4.33	.756	2	Her zaman
9	Ders programımızın düzenlemesinde özel durumlarımızı dikkate alır.	324	4.22	.894	3	Her zaman
8	Okula ve sınıfa ait fiziki ihtiyaçların (tamiratlar, malzeme temini vb.) kısa sürede karşılanmasını sağlar.	324	4.08	.863	4	Çoğu zaman

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi yönetmel destek boyutunda öğretmen görüşlerine göre görece en yüksek düzeyde katılım gösterilen ifade “Eğitim-öğretim kalitesini artırmak üzere teknolojiyi okulda kullanmaları konusunda öğretmenleri teşvik eder” ( $\bar{x}$  =4.41) ifadesidir. Bunu sırasıyla “Okulda bilgi, beceri ve yeteneklerimizi kullanma fırsatları sağlar” ( $\bar{x}$  =4.33), “Ders programımızın düzenlemesinde özel durumlarımızı dikkate alır” ( $\bar{x}$  =4.22) ifadeleri izlemektedir. Diğer ifade ortalamalarıyla karşılaştırıldığında “Okula ve sınıfa ait fiziki ihtiyaçların (tamiratlar, malzeme temini vb.) kısa sürede karşılanmasını sağlar.” ( $\bar{x}$  =3.39) ifadesi en düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Okula ve sınıfa ait fiziki ihtiyaçların (tamiratlar, malzeme temini vb.) kısa sürede karşılanmasını sağlar” ifadesi derecesi “çoğu zaman” olduğu, diğer ifadelerin derecesinin ise “her zaman” olduğu görülmüştür.

Derinbay (2011) çalışmasında, öğretmenlerin Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği yönetmel destek boyutundaki yedi maddeye “Katılıyorum” şeklinde görüş belirttiklerini, “Okul yönetimi, öğretimsel konularda bana rehberlik eder.” ve “Okul yönetimi her türlü eleştiriye açıktır.” ifadelerine ise en düşük düzeyde katıldıklarını “Kısmen katılıyorum” şeklinde ifade ettiklerini belirtilmiştir. Kıral (2015) çalışmasında yönetmel destek boyutunda yer alan dört maddede de “çoğu zaman” ifadesinin olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise yönetmel destek boyutunun sadece birinde “çoğu zaman” ifadesi yer alırken diğer



maddelerde “*her zaman*” ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Yapılan çalışmayla Kıral’ın (2015) çalışması arasındaki bu farklılık, liselere göre ortaokullarda veli desteğinin daha fazla olmasından ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin yönetsel destek algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin algılarına bakıldığında, okul yöneticilerinin öğretmenleri teknolojik imkanlar konusunda teşvik ettiği, bu durumun sebeplerinden biri Milli Eğitim Bakanlığı’nın uygulaması olan Eğitim Bilişim Ağı eğitim portalının kullanılmasının önemsenmesi, yukarıdan aşağıya bu durumla ilgili uyarıların yapılması da olabilir. Ayrıca günümüz gelişen teknolojiyle birlikte eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması ve yeni nesil öğrencilere ayak uydurulması açısından teknolojinin kullanılmasının önemli olduğu düşünülebilir. Öte yandan okula ve sınıfa ait fiziki ihtiyaçların karşılanması konusunda öğretmenlerin görece düşük algısının, bu gibi ihtiyaçlar için okulların bir ödeneğinin olmaması, okul-aile birliği vasıtasıyla kermes, gezi vs düzenlenerek bir bütçe ayarlanarak fiziki ihtiyaçların karşılanmasını ikincil plana atmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yapısal güçlendirmenin sağlanabilmesi için örgüt içerisinde yönetsel uygulamalarda bir takım değişikliklerin yapılması gerektiği söylenebilir. Yönetsel destek boyutunda yer alan maddelerin hem okul için gerekli olan fiziki ihtiyaçların hem de öğretmenlerin ders işleyişleriyle ilgili kendilerine ait ihtiyaçların karşılandığı çalışma sonuçlarına göre ifade edilebilir. Öğretmenin yönetsel desteğin sağlandığını düşünmesi, derse ve okula karşı motivasyonunu artıracığı söylenebilir.

### **3.1.3. Karara Katılım Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Ortaokul öğretmenlerinin Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeğinin “*Karara Katılım*” boyutundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Karara Katılım Boyutuna Yönelik Görüşler

	<b>Karara Katılım Boyutu</b>	n	$\bar{x}$	S	Sırası	Derecesi
16	Toplantılarda bizlere yeterince söz hakkı verir.	324	4.37	.763	1	Her zaman
12	Bizlerden gelebilecek farklı görüş ve önerilere açıktır.	324	4.25	.860	2	Her zaman
15	Bizleri ilgilendiren konularda karara katılmamızı ister.	324	4.23	.859	3	Her zaman
11	Toplantılarda söz aldığımızda fikirlerimize değer verdiğini gösterir.	324	4.20	.875	4	Her zaman
10	Alınacak kararlarda söz sahibi olduğumuzu hissettirir.	324	4.06	.879	5	Çoğu zaman
17	Alınacak kararlarda itirazlarımızı dikkate alır.	324	4.05	.907	6	Çoğu zaman
18	Okulla ilgili konularda uzmanlığımıza güvenerek bize danışır.	324	4.05	.900	7	Çoğu zaman
14	Okulla ilgili alınacak kararlarda yeterli olduğumuza inanır.	324	4.03	.887	8	Çoğu zaman
13	Yönetime katılma konusunda bizleri motive eder.	324	3.94	.942	9	Çoğu zaman

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi karara katılma alt boyutunda öğretmen görüşlerine göre görece en yüksek düzeyde katılım alan ifade “*Toplantılarda bizlere yeterince söz hakkı verir*” ( $\bar{x}=4.37$ ) ifadesidir. Bunu sırasıyla “*Bizlerden gelebilecek farklı görüş ve önerilere açıktır*” ( $\bar{x}=4.25$ ), “*Bizleri ilgilendiren konularda karara katılmamızı ister*” ( $\bar{x}=4.23$ ), “*Toplantılarda söz aldığımızda fikirlerimize değer verdiğini gösterir*” ( $\bar{x}=4.20$ ), “*Alınacak kararlarda itirazlarımızı dikkate alır*” ( $\bar{x}=4.06$ ), “*Alınacak kararlarda itirazlarımızı dikkate alır*” ( $\bar{x}=4.05$ ), “*Okulla ilgili konularda uzmanlığımıza güvenerek bize danışır*” ( $\bar{x}=4.05$ ), “*Okulla ilgili alınacak kararlarda yeterli olduğumuza inanır*” ( $\bar{x}=4.03$ ) ifadeleri izlemektedir. Bu ifadelerden ortalama olarak diğerleri ile karşılaştırıldığında “*Yönetime*

*katılma konusunda bizleri motive eder*” ( $\bar{x}=4.30$ ) ifadesinin en düşük olduğu belirlenmiştir. Yetki devri boyutuyla benzer şekilde, okul yöneticilerinin öğretmenlerin yönetime katılma ve öğretmenlere yetki devretme konusunda çok güvenmedikleri, genel olarak sorumluluklarını kendilerinin yapmak istedikleri söylenebilir. Derece değerlendirmesine bakıldığında da karara katılım boyutu ifadelerinde “*çoğu zaman*” ve “*her zaman*” olmak üzere iki derecenin yer aldığı görülmüştür.

Uyar’ın (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kararlara katılmaya ilişkin verdikleri yanıtlarda kararlara katılma ortalamasının orta düzeyde ( $\bar{x}=3.06$ ) olduğu görülmüştür. Demirtaş ve Alanoğlu (2015) çalışmalarında katılımcıların, eğitimsel kararlara katılım yönündeki algıları yüksek düzeyde olmasına rağmen, yönetsel kararlara katılımlarının sağlandığına yönelik algıları orta düzeyde olduğu bu durumun yapılan çalışmayla benzer şekilde yöneticilerin yetki devretme ve öğretmenleri yönetime katma konusunda fazla istekli olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Köklü (2012) ve Gürkan’ın (2006) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin karara katılım seviyesi düşük olduğu belirlenmiş, bu durum, yapılan çalışmayla farklı zaman ve örneklerle yapılması sebebiyle değişik sonuç göstermiş olabilir. Acet (2006) ve Kırıl’ın (2015) çalışmasında öğretmenlerin karara katılma değerlendirmesinde ise yapılan çalışmayla benzer sonuçları göstermektedir. Öğretmenlerin karara katılma ortalamalarının en düşük 3.45 olduğu, ifadelerinde “*çoğu zaman*” ve “*her zaman*” olduğu belirlenmiştir.

#### **3.1.4. Takım Çalışması Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar**

Ortaokul öğretmenlerinin Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeğinin “*Takım Çalışması*” boyutundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Takım Çalışması Boyutuna Yönelik Görüşler

Madde No	Takım Çalışması Boyutu	n	$\bar{x}$	S	Sırası	Derecesi
22	Bizim öğrencimiz, bizim velimiz, bizim okulumuz vb. şeklinde konuşarak okulumuzu sahiplenmemiz için çaba gösterir.	324	4.39	.797	1	Her zaman
23	Takım sinerjisinin okulu daha başarılı yapacağına inanır.	324	4.33	.799	2	Her zaman
24	Takım çalışmasının okulu daha güçlü kılacağını her fırsatta dile getirir.	324	4.33	.833	3	Her zaman
25	İşbirliği içerisinde çalışmayı özendirir.	324	4.27	.832	4	Her zaman
21	Takım çalışmasına önem verir.	324	4.25	.887	5	Her zaman
26	Okulla ilgili aktivitelerde birlik beraberliğin sağlanmasına özen gösterir.	324	4.24	.887	6	Her zaman
19	Okulda “Biz” bilinci oluşturmaya çalışır.	324	4.21	.874	7	Her zaman
20	İşlerin yapılmasında ortak bir bilinç oluşturma gayretindedir.	324	4.20	.850	8	Her zaman

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi takım çalışması boyutunda öğretmen görüşlerine göre görece en yüksek düzeyde katılım gösterilen ifade *“Bizim öğrencimiz, bizim velimiz, bizim okulumuz vb. şeklinde konuşarak okulumuzu sahiplenmemiz için çaba gösterir”* ( $\bar{x}=4.39$ ) ifadesidir. Bunu sırasıyla *“Takım sinerjisinin okulu daha başarılı yapacağına inanır”* ( $\bar{x}=4.33$ ), *“Takım çalışmasının okulu daha güçlü kılacağını her fırsatta dile getirir”* ( $\bar{x}=4.33$ ), *“İşbirliği içerisinde çalışmayı özendirir”* ( $\bar{x}=4.27$ ), *“Takım çalışmasına önem verir”* ( $\bar{x}=4.25$ ), *“Okulla ilgili aktivitelerde birlik beraberliğin sağlanmasına özen gösterir”* ( $\bar{x}=4.24$ ), *“Okulda “Biz” bilinci oluşturmaya çalışır”* ( $\bar{x}=4.21$ ) ifadeleri izlemektedir. Bu ifadelerden ortalama olarak diğerleri ile karşılaştırıldığında *“İşlerin yapılmasında ortak bir bilinç oluşturma gayretindedir”* ( $\bar{x}=4.20$ ) ifadesinin en düşük olduğu belirlenmiştir. Derece değerlendirmesinde tüm ifadelerde *“her zaman”* olduğu görülmüştür.

Erol (2008) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim müfettişlerinin, gruplarındaki müfettişlerin takım halinde çalışma becerilerini “çoğu zaman” düzeyinde algıladıkları ve takım çalışması becerisini gösterdikleri bildirilmiştir. Aynı şekilde Kıral (2015) çalışmasında takım çalışması ortalamalarının yapılan çalışmayla paralel olduğu, “çoğu zaman” ifadesinin çalışmada bildirildiği görülmüştür. İncelenen bu çalışmalar yapılan çalışmayla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin, takım çalışmasının okul başarısını, okul iklimini, örgütsel bağlılığı ve aidiyet duygusunu olumlu yönde etkileyeceğinin kısmen farkında oldukları söylenebilir. Goyne, Dara, Rowicki ve Triplitt (1999) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin takım halinde bir araya gelmesinin, herkesle bilginin özgürce paylaşılmasının ve takımlara özerklik tanınmasının öğretmenin etkili bir şekilde yetkilendirilmesi için gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin algılarına bakıldığında, okul yöneticilerinin biz bilinci oluşturarak öğretmenlerin aidiyet hissini arttırmayı önemseyemediği söylenebilir. Diğer yandan okul yöneticilerin ortak bir bilinç oluşturma çalışmayı çok önemseyemediği, işleri daha çok kendilerine uygun düşünceler doğrultusunda yaptıkları düşünülebilir. Okullarda çalışanların her birinin amaçlar doğrultusunda yaptıkları işlerin başarısı, diğer çalışanların başarısına bağlı olduğu, okulların etkili ve etkin olabilmesi için takım ruhu ile çalışılmasının olumlu etki sağlayacağı söylenebilir.

### 3.1.5. İletişim Boyutuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin Öğretmenlerin Davranışsal Açısından Güçlendirilmesi Ölçeğinin “İletişim” boyutundaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. İletişim Boyutuna Yönelik Görüşler

Madde No	İletişim Boyutu	n	$\bar{X}$	S	Sırası	Derecesi
29	Gerekli zamanlarda dönütler vererek, kişisel ve mesleki gelişimimize yardımcı olur.	324	3.92	.986	1	Çoğu zaman
30	Tavır ve davranışlarımızdan ne demek istediğimizi anlar.	324	3.86	1.000	2	Çoğu zaman

28	Öğretmenlerin arasındaki problemleri çözmek için arabuluculuk yapar.	324	3.74	1.078	3	Çoğu zaman
27	Teneffüslerde öğretmenler odasına gelerek sorunlarımızı paylaşır.	324	3.66	1.150	4	Çoğu zaman

Tablo 3.5’te görüldüğü gibi iletişim boyutu öğretmen görüşlerine göre görece en yüksek düzeyde katılım alan ifade “*Gerekli zamanlarda dönütler vererek, kişisel ve mesleki gelişimimize yardımcı olur*” ( $\bar{x}=3.92$ ) ifadesidir. Bunu sırasıyla “*Tavır ve davranışlarımızdan ne demek istediğimizi anlar*” ( $\bar{x}=3.86$ ), “*Öğretmenlerin arasındaki problemleri çözmek için arabuluculuk yapar*” ( $\bar{x}=3.74$ ) ifadeleri izlemektedir. Bu ifadelerden ortalama olarak diğerleri ile karşılaştırıldığında “*Teneffüslerde öğretmenler odasına gelerek sorunlarımızı paylaşır*” ( $\bar{x}=3.66$ ) ifadesinin en düşük olduğu belirlenmiştir. Derece değerlendirmesinde tüm ifadelerde “*çoğu zaman*” olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmada iletişim boyutunda öğretmenlerin “*çoğu zaman*” ifadesine yer verdiği fakat diğer boyutlarla karşılaştırıldığında ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenleriyle yeterli iletişim kurmadığı ya da kurulan iletişimin etkin olmadığı söylenebilir. Yöneticilerin herhangi bir sorun yaşandığında öğretmenler odasına giderek paylaşmak yerine öğretmenlerin sorunları bildirmeleri için kendi makamlarına gelmelerini tercih ettikleri düşünülebilir.

Kösterelioğlu ve Argon (2010) çalışmalarında, yöneticilerin iletişim sürecindeki etkililiklerine ilişkin öğretmen algılarının, en yüksek ortalamaya “*Yöneticinin ilgisi*” boyutunda sahip olduğunu, yönetici öğretmen iletişiminin genel olarak olumlu olduğunu bildirmişlerdir. Karlı (2007) ve Kırıl (2015) tarafından yapılan araştırmanın da sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Karlı (2007), Kırıl (2015) ve bu çalışmalarla, Kösterelioğlu ve Argon’un (2010) çalışması arasında iletişim konusundaki farklılığın sebebinin yöneticinin ilgisinin öğretmen tarafından hissedilmesiyle, somut olarak yöneticinin öğretmenlerle iletişim kurmasının farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

### 3.1.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşlerinin Boyutlar Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin, güçlendirme alt ölçeklerine (Yetki Devri, Yönetsel Destek, Karara Katılım, Takım Çalışması ve İletişim) verdikleri cevaplara göre incelenerek betimsel istatistikleri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirme Alt Ölçeklerine İlişkin Görüşler

Boyutlar	n	$\bar{x}$	s	Sırası	Derecesi
Takım Çalışması	324	4.28	.748	1	Her zaman
Yönetsel Destek	324	4.26	.631	2	Her zaman
Karara Katılım	324	4.13	.750	3	Çoğu zaman
Yetki Devri	324	4.12	.610	4	Çoğu zaman
İletişim	324	3.80	.929	5	Çoğu zaman

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirilmeye ilişkin görece en yüksek güçlendirmenin; takım çalışması ( $\bar{x}= 4.28$ ) boyutunda olduğu bunu sırasıyla; yönetsel destek ( $\bar{x}= 4.26$ ), karara katılım ( $\bar{x}= 4.13$ ), yetki devri ( $\bar{x}= 4.12$ ) ve en son olarak da iletişim ( $\bar{x}= 3.80$ ) boyutunun izlediği görülmektedir.

Çalışmada öğretmen güçlendirmenin en yüksek düzeyde takım çalışması ve yönetsel destek boyutlarında yapıldığı; en düşük düzeyin ise iletişim boyutunda olduğu belirlenmiştir. Bu duruma göre, yöneticilerin öğretmenlerin aidiyet duygusuyla çalıştıklarında başarının artacağını düşünmeleri ve ona göre stratejiler izlemeleri, iletişim konusunda ise bürokratik yapı engeli ve atanmış yöneticilerin liderlik özellikleri göstermeleri konusunda yetersiz kaldıkları düşünülebilir. Çalışma sonucu ile Kıral'ın (2015) çalışma sonuçları paralellik göstermektedir. Farklı illerde ve farklı öğretim kademesinde yapılan bu iki çalışmaya bakıldığında öğretmen güçlendirme konusunda iletişim probleminin önemszenmesi ve okul yöneticilerinin iletişimi güçlendirmeye yönelik etkinlikler, çalışmalar yapmaları gerektiği söylenebilir. Short ve Rinehart (1992) tarafından yapılan araştırmada ise

yöneticilerin güçlendirmesinde karara katılım ilk sırada yer alırken, yapılan çalışmada bu boyut üçüncü sırada yer almıştır. Dolayısıyla yurt dışında eğitim veren okullarda öğretmenlerin karara katılımının yurt içinde eğitim veren okullara göre daha önemsendiği söylenebilir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Çeşitli Değişkenlere Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin, öğretmenlerin güçlendirilmesine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, kıdem, aynı okulda çalışılan süre ve branş değişkenlerine göre elde edilen bulgular aşağıda ele alınmaktadır.

#### 3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşleri

Boyutlar	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>P</i>																																																								
Yetki Devri	Kadın	211	4.09	.616	322	-1.433	.153																																																								
	Erkek	113	4.19	.596				Yönetmel Destek	Kadın	211	4.29	.619	322	.983	.326	Erkek	113	4.21	.653	Karara Katılım	Kadın	211	4.10	.760	322	-1.015	.311	Erkek	113	4.19	.732	Takım Çalışması	Kadın	211	4.26	.767	322	-.511	.610	Erkek	113	4.31	.713	İletişim	Kadın	211	3.75	.933	322	-1.244	.215	Erkek	113	3.88	.919	Genel güç.	Kadın	211	4.12	.673	322	-.824	.41
Yönetmel Destek	Kadın	211	4.29	.619	322	.983	.326																																																								
	Erkek	113	4.21	.653				Karara Katılım	Kadın	211	4.10	.760	322	-1.015	.311	Erkek	113	4.19	.732	Takım Çalışması	Kadın	211	4.26	.767	322	-.511	.610	Erkek	113	4.31	.713	İletişim	Kadın	211	3.75	.933	322	-1.244	.215	Erkek	113	3.88	.919	Genel güç.	Kadın	211	4.12	.673	322	-.824	.41	Erkek	113	4.18	.646								
Karara Katılım	Kadın	211	4.10	.760	322	-1.015	.311																																																								
	Erkek	113	4.19	.732				Takım Çalışması	Kadın	211	4.26	.767	322	-.511	.610	Erkek	113	4.31	.713	İletişim	Kadın	211	3.75	.933	322	-1.244	.215	Erkek	113	3.88	.919	Genel güç.	Kadın	211	4.12	.673	322	-.824	.41	Erkek	113	4.18	.646																				
Takım Çalışması	Kadın	211	4.26	.767	322	-.511	.610																																																								
	Erkek	113	4.31	.713				İletişim	Kadın	211	3.75	.933	322	-1.244	.215	Erkek	113	3.88	.919	Genel güç.	Kadın	211	4.12	.673	322	-.824	.41	Erkek	113	4.18	.646																																
İletişim	Kadın	211	3.75	.933	322	-1.244	.215																																																								
	Erkek	113	3.88	.919				Genel güç.	Kadın	211	4.12	.673	322	-.824	.41	Erkek	113	4.18	.646																																												
Genel güç.	Kadın	211	4.12	.673	322	-.824	.41																																																								
	Erkek	113	4.18	.646																																																											



Tablo 3.7 incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri; yetki devri [ $t_{(322)} = -1.433$ ;  $p > .05$ ], yönetsel destek [ $t_{(322)} = .983$ ;  $p > .05$ ], karara katılma [ $t_{(322)} = -1.015$ ;  $p > .05$ ], takım çalışması [ $t_{(322)} = -.511$ ;  $p > .05$ ], iletişim [ $t_{(322)} = -1.244$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında ve genel güç toplam puanında [ $t_{(322)} = -.824$ ;  $p > .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çalışmada ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Fakat ortalamalara baktığımızda Yönetsel Destek boyutu dışındaki boyutlarda, erkek öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu, bu değerlendirme paralelinde erkek öğretmenlerin güçlendirme değerlendirmesinde daha olumlu olduğu söylenebilir. Günümüzde çalışan kadın ve erkeğin eşitlik algısına dikkat çekilmesinden dolayı kadın-erkek arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemesine rağmen, hala daha erkek egemen ve ataerkil toplumun etkilerinin gözlemlendiği, okul yöneticilerinin de öğretmenlere yönelik bu algı ve uygulamalarına devam ettiği söylenebilir. Kadın ve erkek arasında, erkeklerin öğretmen güçlendirmeye yönelik algılarının yüksek olmasının sebeplerinden birinin, okullarda erkek yönetici sayısının daha fazla olması ve erkek yöneticilerin hem cinslerine yönelik olumlu algıları olduğu söylenebilir.

Gül (2010), Ankara ili örneğinde lise öğretmenlerinde algılanan örgütsel desteğin karara katılım boyutunda cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek destek algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durum yapılan çalışmadan farklı olarak Gül' ün (2010) çalışmasının Ankara ilinde ve lise öğretmenlerine yönelik yapılmasından kaynaklanmış olabilir.

Demirtaş (2005) çalışmasında takım algısına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini; Çakır ve Nartgün (2018), Derinbay'ın (2011) ve Eğriboyun'un (2013) çalışmalarında cinsiyete yönelik bir farklılık belirlenmediğini bildirmiş ancak bu çalışma ile benzer şekilde erkeklerin ortalama puanlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Kırıl'ın (2015) çalışmasında da öğretmen değerlendirmesi sonucunda cinsiyet ve boyutlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında genel olarak baskın bir kadın-erkek

ayrımının olmadığı; ancak karara katılma, yetki devri, iletişim ve takım çalışması konularında kadınlara göre erkeklere daha imtiyazlı davranıldığı söylenebilir.

### 3.2.2. Kıdem Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinin, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi Sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Kıdem Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşleri

Boyutlar	Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Anl. Fark
Yetki Devri	1-5 yıl	14	4.30	.841	4; 319	1.029	.392	-
	6-10 yıl	29	4.18	.664				
	11-15 yıl	71	4.04	.657				
	16-20 yıl	88	4.19	.528				
	21 ve üstü	122	4.09	.591				
Yönetmel Destek	1-5 yıl	14	4.23	.683	4; 319	.502	.734	-
	6-10 yıl	29	4.38	.682				
	11-15 yıl	71	4.21	.643				
	16-20 yıl	88	4.30	.602				
	21 ve üstü	122	4.24	.621				
Karara Katılım	1-5 yıl	14	4.23	.901	4; 319	.480	.751	-
	6-10 yıl	29	4.16	.912				
	11-15 yıl	71	4.03	.817				
	16-20 yıl	88	4.19	.616				
	21 ve üstü	122	4.13	.755				
Takım Çalışması	1-5 yıl	14	4.35	1.023	4; 319	.708	.587	-
	6-10 yıl	29	4.45	.791				
	11-15 yıl	71	4.19	.792				
	16-20 yıl	88	4.31	.645				
	21 ve üstü	122	4.26	.746				
İletişim	1-5 yıl	14	3.73	1.051	4; 319	.833	.505	-
	6-10 yıl	29	4.00	1.002				
	11-15 yıl	71	3.65	.953				
	16-20 yıl	88	3.80	.872				
	21 ve üstü	122	3.84	.921				
Genel güç.	1-5 yıl	14	4.20	.847	4; 319	.648	.629	-
	6-10 yıl	29	4.25	.766				
	11-15 yıl	71	4.05	.705				
	16-20 yıl	88	4.18	.573				
	21 ve üstü	122	4.13	.654				

Tablo 3.8’de görülebileceği gibi öğretmenlerin görüşlerine göre, yetki devri [ $F_{(4-319)}=1.029$ ;  $p > .05$ ], yönetmel destek [ $F_{(4-319)}= .502$ ;  $p < .05$ ], karara katılma [ $F_{(4-319)}= .480$ ;  $p < .05$ ], takım çalışması [ $F_{(4-319)}= .708$ ;  $p < .05$ ], iletişim [ $F_{(4-319)}= .833$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında ve

genel güç toplam puanlarında [ $F_{(4-319)} = .648$ ;  $p < .05$ ] kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Derinbay (2011) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre yönetsel destek boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlemezken; Çakır ve Nartgün (2018), yönetsel destek boyutunda mesleki kıdem süresi 0-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenler ve 0-5 yıl olan öğretmenler ile 11-15 yıl olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık gözlemlendiğini bildirmişlerdir. Aynı şekilde Yorulmaz vd. (2018) Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Özerklik Davranışları Arasındaki İlişkini araştırdığı çalışmalarında, yapısal güçlendirmenin toplam puanındaki fark 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile 9 yıl altı ve 10-19 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Belirtilen çalışmalarda bu çalışmadan farklı olarak kıdeme göre farklılık gözlenmesinin örneklemelerin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Taş (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmeleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı bildirilmiştir. Kırıl (2015) çalışmasının sonucunda, mesleki kıdemin öğretmen güçlendirmede belirlenen alt boyutlarda bir farklılık belirlenmediğini bildirmiştir. İki çalışmanın sonucu da bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çalışma yılları ile okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmeleri arasında doğrudan bir bağ olmadığı düşünülebilir.

### **3.2.3. Aynı Okulda Çalışılan Süresi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar**

Ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinin; aynı okulda çalışılan süre değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA Testi sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir. 21 yıl ve üstü aynı okulda çalışan öğretmenlerin 2 kişi olması sonucu 16-20 yıl arası olarak birleştirilmiştir.

Tablo 3.9. Aynı Okulda Çalışılan Süresi Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşleri

Boyutlar	Aynı Okulda Çalışılan Süre	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anl. Fark
Yetki Devri	1-5 yıl	163	4.09	.649	.871	.456	-	
	6-10 yıl	113	4.18	.570				
	11-15 yıl	30	4.16	.583				
	16-20 yıl	18	3.98	.524				
Yönetsel Destek	1-5 yıl	163	4.24	.650	.583	.626	-	
	6-10 yıl	113	4.28	.609				
	11-15 yıl	30	4.37	.607				
	16-20 yıl	18	4.16	.664				
Karara Katılım	1-5 yıl	163	4.07	.786	.633	.594	-	
	6-10 yıl	113	4.19	.734				
	11-15 yıl	30	4.20	.694				
	16-20 yıl	18	4.17	.615				
Takım Çalışması	1-5 yıl	163	4.27	.808	.369	.776	-	
	6-10 yıl	113	4.27	.709				
	11-15 yıl	30	4.26	.688				
	16-20 yıl	18	4.46	.517				
İletişim	1-5 yıl	163	3.75	.995	.575	.632	-	
	6-10 yıl	113	3.87	.873				
	11-15 yıl	30	3.89	.816				
	16-20 yıl	18	3.68	.848				
Genel güç	1-5 yıl	163	4.11	.706	.316	.814	-	
	6-10 yıl	113	4.18	.640				
	11-15 yıl	30	4.19	.597				
	16-20 yıl	18	4.15	.532				

Tablo 3.9’da görülebileceği gibi öğretmenlerin görüşlerine göre, yetki devri [ $F_{(3-320)} = .871$ ;  $p > .05$ ], yönetsel destek [ $F_{(3-320)} = .583$ ;  $p < .05$ ], karara katılma [ $F_{(3-320)} = .633$ ;  $p < .05$ ], takım çalışması [ $F_{(3-320)} = .369$ ;  $p < .05$ ], iletişim [ $F_{(3-320)} = .575$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında ve genel güç toplam puanlarında [ $F_{(3-320)} = .316$ ;  $p < .05$ ] aynı okulda çalışma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Çalışmada aynı okulda çalışılan süre değişkeni yetki devri, yönetsel destek, karara katılım, takım çalışması, iletişim ve genel güçlendirme puanları değerlendirmesi sonucunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Çalışma ile paralel olarak Taş (2017) tarafından öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Her iki çalışma için de aynı okulda çalışma süresinin öğretmen güçlendirme konusunda etkili olmadığı düşünülebilir. Fakat Kırıl’ın (2015) yapmış olduğu çalışmanın tüm boyutlarında aynı okulda çalışma süresi değişkeninde 11-15 yıl aynı okulda çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık

belirlenmiş; bu duruma örneklem gruplarının farklı okul düzeylerinden alınmasının sebep olabileceği söylenebilir. Ayrıca Kırıl'ın çalışmasının liselerdeki öğretmenlerle yapılması, lise öğretmenlerinin öğrenciyi, çevreyi bilmesi, yöneticiyi daha iyi tanıyarak ona göre davranmasının üniversiteye hazırlama konusunda daha önemli olmasının farklılık yarattığı düşünülebilir.

### 3.2.4. Branş Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinin, branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA analiz sonuçları tablo 3.10' da verilmiştir.

Tablo 3.10. Branş Değişkenine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Güçlendirmeye Ait Görüşleri

Boyutlar	Branş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Anl. Fark
Yetki Devri	Sözel	151	4.16	.592	21,321	5.356	.005*	1-2
	Sayısal	99	3.97	.591				2-3
	SKS	74	4.26	.634				
Yönetsel Destek	Sözel	151	4.34	.572	21,321	2.968	.053	-
	Sayısal	99	4.14	.621				
	SKS	74	4.26	.724				
Karara Katılım	Sözel	151	4.13	.703	21,321	3.402	.035*	2-3
	Sayısal	99	4.00	.752				
	SKS	74	4.30	.811				
Takım Çalışması	Sözel	151	4.32	.733	21,321	3.360	.036*	2-3
	Sayısal	99	4.13	.732				
	SKS	74	4.41	.761				
İletişim	Sözel	151	3.77	.883	21,321	3.730	.025*	2-3
	Sayısal	99	3.66	.964				
	SKS	74	4.04	.935				
Genel güç.	Sözel	151	4.17	.922	21,321	3.977	.020*	2-3
	Sayısal	99	4.00	.631				
	SKS	74	4.28	.653				

$P < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.10'da görülebileceği gibi öğretmenlerin görüşlerine göre, yetki devri [ $F_{(3-321)} = 5.356$ ;  $p > .05$ ], karara katılma [ $F_{(3-321)} = 3.402$ ;  $p < .05$ ], takım çalışması [ $F_{(3-321)} = 3.360$ ;  $p < .05$ ], iletişim [ $F_{(3-321)} = 3.730$ ;  $p > .05$ ] boyutlarında ve genel güç toplam puanlarında [ $F_{(3-321)} = 3.977$ ;  $p < .05$ ] branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenirken; yönetsel destek [ $F_{(3-321)} = 2.968$ ;  $p < .05$ ] boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinin, branş değişkenine göre değerlendirilmesi sonucunda yetki devri boyutunda sözel ve sayısal branşları arasında sözel branşı, sayısal ve yetenek branşları arasında yetenek branşı lehine; karara katılım, takım çalışması, iletişim ve genel güçlendirme boyutlarında sayısal ve yetenek branşları arasında yetenek branşı lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Yetki devri boyutunda sözel branşı ve yetenek branşı öğretmenlere sayısal branşı öğretmenlere göre daha çok yetki devredilmesinin sebeplerinden biri sayısal branşı öğretmenlerin akademik yüklerinin ve ders saatlerinin daha fazla olması sayılabilir. Karara katılım, takım çalışması, iletişim ve genel güçlendirme boyutlarında yetenek branşı öğretmenlerinin sayısal branşı öğretmenlerine göre güçlendirme algılarının yüksek olmasının sebebi ise yetenek branşı öğretmenlerinin sosyal iletişimlerinin daha iyi ve zamanlarının daha çok olması olarak düşünülebilir.

Taş'ın (2017) çalışmasında bu çalışmanın aksine yetki devri ve takım çalışması boyutlarında fen-matematik-bilişim branşı lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılığın Taş'ın (2017) çalışmasının İstanbul ilinde, resmi ve özel okullarda, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde uygulanmış olması, ayrıca çalışma yapıldıktan sonra 2018 yılında hem liselere geçiş hem de üniversiteye geçiş sınav sisteminin değişmesi ile sayısal branşların öneminin ve akademik yükünün artmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Kösterelioğlu ve Argon'un (2010) çalışmalarında yöneticilerin iletişim sürecindeki etkililiklerine ilişkin öğretmen algılarında branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Derinbay (2011) yönetsel destek boyutunda, Kıral (2015) tüm alt boyutlarda branş değişkeninde anlamlı bir farklılığa rastlanmadığını bildirmişlerdir. Çubukçu ve Döndar (2003) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algıları cinsiyet, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Karlı (2007) tarafından yapılan araştırmada ise yönetici öğretmen iletişimde branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Erbek (2017) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki adlı çalışmada öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkenine göre etkilenip etkilenmediği incelenmiş, katılım düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkenine göre etkilenmediği sonucuna varılmıştır. Belirtilen çalışmalarla bu çalışmanın farklılık göstermesinin sebebi olarak örneklemelerin ve uygulama yıllarının farklı olması söylenebilir.

## SONUÇ

Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışma sonucunda aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeğinin “*yetki devri*” boyutundaki çoğu ifadeye yer alan derecenin “*çoğu zaman*” olduğu görülmüştür. Yetki devri boyutunda yöneticilerin görece en yüksek düzeyde katıldıkları ifadenin “*İşimizi nasıl yapmamız gerektiği konusunda kontrolün bizde olduğunu hissettirir*” olduğu, en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise “*Yetkilerinin bir kısmını bize devrederek, bize güvendiğini hissettirir*” ifadesi olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeğinin “*yönetmel destek*” boyutundaki ifadelerde yer alan derecenin çoğunlukla “*her zaman*” olduğu görülmüştür. Yönetmel destek boyutunda öğretmen görüşlerine göre en yüksek düzeyde katılımın “*Eğitim-öğretim kalitesini artırmak üzere teknolojiyi okulda kullanmaları konusunda öğretmenleri teşvik eder*”, en düşük katılımın ise “*Okula ve sınıfa ait fiziki ihtiyaçların (tamiratlar, malzeme temini vb.) kısa sürede karşılanmasını sağlar.*” ifadesi olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeğinin “*karara katılım*” boyutundaki ifadelerde yer alan derecenin genel olarak “*çoğu zaman*” olduğu görülmüştür. Karara katılma alt boyutunda öğretmen görüşlerine göre en yüksek düzeyde katılım alan ifade “*Toplantılarda bizlere yeterince söz hakkı verir*” iken en düşük düzeyde ifadenin de “*Yönetime katılma konusunda bizleri motive eder*” olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeğinin “*takım çalışması*” boyutundaki tüm ifadelerde yer alan derecenin “*her zaman*” olduğu görülmüştür. Takım çalışması boyutunda öğretmen görüşlerine göre en yüksek düzeyde katılım gösterilen ifade “*Bizim öğrencimiz, bizim velimiz, bizim okulumuz vb. şeklinde konuşarak okulumuzu sahiplenmemiz için çaba gösterir*” iken en düşük düzeyde katılım gösterilen ifadenin “*İşlerin yapılmasında ortak bir bilinç oluşturma gayretindedir*” olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeğinin “iletişim” boyutundaki tüm ifadelerde yer alan derecenin “çoğu zaman” olduğu görülmüştür. İletişim boyutu yönetici görüşlerine göre görece en yüksek düzeyde katılım alan ifade “Gerekli zamanlarda dönütler vererek, kişisel ve mesleki gelişimimize yardımcı olur” iken; en düşük katılımın “Teneffüslerde öğretmenler odasına gelerek sorunlarımızı paylaşır” ifadesi olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin, güçlendirme alt ölçeklerine (Yetki Devri, Yönetsel Destek, Karara Katılım, Takım Çalışması ve İletişim) verdikleri cevaplara göre öğretmen güçlendirmenin en yüksek düzeyde “takım çalışması” boyutlarında yapıldığı; en düşük düzeyde ise “iletişim” boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinin, cinsiyet, kıdem ve aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre değerlendirilmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin güçlendirmeye ait görüşlerinin, branş değişkenine göre değerlendirilmesi sonucunda “yetki devri” boyutunda sözel ve sayısal branşları arasında sözel branşı, sayısal ve yetenek branşları arasında yetenek branşı lehine; “karara katılım, takım çalışması, iletişim ve genel güçlendirme” boyutlarında sayısal ve yetenek branşları arasında yetenek branşı lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına uygun olarak geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

### Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışma Aydın ili Efeler ilçesindeki ortaokullarda sınırlı bir bölgede yapıldığı için, çalışma farklı okullarda, farklı il ve ilçelerde veya Türkiye genelinde de yapılabilir.
2. Çalışma eğitim-öğretimin farklı kademelerindeki (okul öncesi, ilkököl, lise) öğretmenlere uygulanabilir.
3. Bu çalışmada öğretmenlere ait algılar incelenmiş olup aynı çalışma okul yöneticilerinin algılarına yönelik de yapılabilir.



4. Araştırmada devlet ortaokullarındaki öğretmenlerin algıları incelenmiş olduğundan, benzer bir çalışma özel okullardaki öğretmen ve yöneticiler için yapıp her iki araştırma arasında karşılaştırma yapılabilir.

5. Bu araştırma nicel olarak yapılmıştır. Daha detaylı ve bireysel verilerin daha çok irdelenebilmesi açısından aynı çalışma nitel olarak da yapılabilir.

### **Uygulayıcılara Öneriler**

1. Çalışmada öğretmenlere yönelik “*yetki devri, karara katılım ve iletişim*” boyutlarında sonuçların genel olarak “*çoğu zaman*” olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak yöneticilerin öğretmen güçlendirme konusunda, öğretmenleri daha fazla konuda yetki devri, karar alma sürecinde öğretmenlerin daha aktif olmalarını sağlama, yönetici ve öğretmenlerin arasındaki iletişimin artması açısından öğretmenlerini dinleme ve fikirlerini dikkate alma konularında daha titiz ve özverili olmaları önerilebilir.

2. Çalışmada yetki devri konusunda sözel branşların sayısal branşlara göre daha olumlu bir algıya sahip olduğu görülmüştür. Bu durum sayısal branşı öğretmenlerinin ders yükünün daha fazla ve programının daha yoğun olması, akademik açıdan sayısal derslerin öğrenci, veli ve yöneticiler tarafından daha önemli algılanması sebebiyle sayısal dersi öğretmenlerine yetki verilmesi yerine derslerine ağırlık vermeleri düşüncesiyle oluşmuş olabilir. Diğer bir açıdan bakıldığında ise “*yetki devri, karar katılım, takım çalışması, iletişim ve genel güçlendirme*” boyutlarında yetenek alanlarındaki branş öğretmenlerinin sayısal branşlardan daha olumlu algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu durum yetenek branşlarının sosyal etkinlikler, yarışmalar, turnuvalar vb. katılımlarından dolayı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin motivasyonu açısından, okul yöneticilerinin, öğretmen güçlendirme konusunda ikilik yaratmadan her branş için aynı tutumu sergilemeleri konusunda daha dikkatli davranmaları önerilebilir.

3. Çalışmada öğretmen güçlendirmenin en düşük “*iletişim*” boyutunda olduğu görülmüştür. Bu konuda okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve öğretmenlerin de birbirleri ile iletişiminin artırılması için sosyal etkinlikler, geziler, çalıştaylar vb. düzenlenebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri ile daha fazla iletişime geçmeleri ve onların sorunlarını dinlemeleri önerilebilir.

3. Öğretmen güçlendirme konusunda “*çoğu zaman*” olarak gözlenen derecelerin çokça olduğu görülmüştür. Öğretmen güçlendirme algısının artırılması amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerine yönelik öğretmen güçlendirme ile ilgili yöntem ve stratejilerin anlatılacağı seminerler ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu süreçte üniversitelerle işbirliği yapılarak bu konuda çalışma yapan kişilerin bilgi birikiminden ve tecrübelerinden yararlanılabilir.

4. Okul müdürlerine, öğretmenleri yetkilendirme, ödüllendirme, öğretmen gelişimine yönelik çalışmalar yapma konularında yetki verilmesi sağlanabilir. Bu araştırmalar sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni uygulamalar geliştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Acaray, T. (2010). *Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Güçlendirme Örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılım arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Adey, P. (2006). A Model For The Professional Development of Teachers of Thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 49-56. doi:10.1016/j.tsc.
- Alsop, R., Bertelsen, M. & Holland, J. (2006). *Empowerment in practice : From analysis to implementation (English)*. Directions in development. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/286191468315851702/Empowerment-in-practice-from-analysis-to-implementation>
- Altuğ , D. (1997). *Örgütsel Davranış*. Haberal Eğitim Vakfı, Ankara.
- Ashforth, B. E. (1989). The experience of powerlessness in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 207-242.
- Ashton, P.T. & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Aydemir, S. M. (2014). *Güçlendirme Örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Bacharach, S. & Lawler, E. (1980). *Power and politics in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul; Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hallı.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71 -78.
- Baruch, Y. (1998). Applying empowerment: organizational model, Career Development International. *Bradford*, 13(2), 82.
- Başaran, İ. E. (1989). *Örgütsel Davranış. İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Umut Yayım.
- Başığit, F. (2009). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Beşyaprak, S. (2012). *Personel Güçlendirilmenin Tükenmişlik Sendromu Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bıkmaz, F.H. (2004). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Black, F. (1986). Noise. *The Journal of Finance* XLI (3), 529-543.
- Bodner, S.L. (2003). *Dimensional Assessment Empowerment in Organizations*. Doctor of Philosophy Degree, University of North Texas, USA.
- Boudrias, J.S., Gaudreau, P., Savoie, A. & Morin, A.J.S. (2009). Employee Empowerment: From Managerial Practices to Employees Behavioral Empowerment. *Leadership and Organization Development Journal*, 30 (7), 625-638.
- Bowen, D.E. & Lawler, E. E. (1992). The empowerment of service workers: what, why, how and when. *Sloan Management Review*, 33, 31-39.
- Brophy, J. (1982). Successful Teaching Strategies for the Inner-City Child. *Phi Delta Kappan*. 63(8), 527-530.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Byham, W.C. & Cox, J. (1992). *Zapp in education*. Fawcett Columbine, New York.
- Byron, K. & Kerchner, C. T. (1991). Defining Principal Leadership in an Era of Teacher Empowerment. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 336 862).
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Avni Akyol Umut Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Carless, A. S. (2004). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychological climate and job satisfaction?. *Journal of Business And Psychology*, 18(4), 405-425.
- Cherniss, C. (1997). Teacher Empowerment, Consultation and the Creation of New programs in Schools. *Journal of educational and Psychological Consultation*, 8, 135-152.
- Conger, A.J. & Kanungo N. R. (1988), The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13 (3), 471-482.
- Czuba, C. (1999). Empowerment: What Is It?. *Journal of Extension*, 3 (5), 1-6.
- Çakır, S. ve Nartgün, Ş.S. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (55), 555-570.

- Çalışıcı Çelik N. ve Kıral, B. (2018). Öğretmenlik Mesleğine Saygıya İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 405-432.
- Çelebi, M. A. (2009). *Örgütsel Bağlılığın Sağlanılmasında Bir Araç Olarak Personel Güçlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Çelebi, N., Vuranok, T. T. ve Turgut, I.E. (2015). İlk ve Ortaokullarda Öğretmenlerin Ödül Sistemine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 75 -104.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2000). Alt Düzey Personelin Güç Kaynakları (Erciyes Üniversitesi Örneği) , *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22: 269.
- Çetin C. ve G. Gürcan (2001, Mayıs). Yetki Devri ve Personelin Güçlendirilmesi İlişkisi Kamu ve Özel Sektörde Bir Uygulama. *9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri*, İstanbul, s.759.
- Çetin, M. ve Kıral, B. (2018). Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirmesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 281-310.
- Çöl, G. (2004). Personel güçlendirme (empowerment) kavramının benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6, 35-46.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 35-46.
- Çubukçu, Z. ve Döndar, D. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 261-269.
- Darling-Hammond, L. & Berry, B. (1988). *The Evolution of Teacher Policy*. Santa Monica: The RAND Corporation.
- Daşan, S. (2015). *Öğrenen okul ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Davis, K. (1982). *İşletmelerde insan davranışı: örgütsel davranış* (Çev: Somay, T., Aykar, T. ve Yalçın, S.). İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Elmore, R. F., Peterson, P. L. & McCarthey, S. J. (1996). *Restructuring in the classroom: Teaching, learning, and school organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self- Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

- Demir, T. (2013). *Personel Güçlendirmenin İç Girişimciliğe Etkisi ve Örgüt Kültürünün Bu İlişkideki Rolü Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2005). Okul Çalışanlarının Takım Algısı (Malatya Örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, (6) 1, 39–59.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (2), 83-100
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Doğan, S. (2003). *Personel Güçlendirme-Empowerment*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Doğan, S. (2006). *Personel Güçlendirme*, (2. Baskı). Ankara: Kare Yayınları.
- Drucker, P. F. (1999). *21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları*. (Çev: Bahçivangil, İ. Ve Gorbon, G.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Duhon, B. (1998). It's all in our heads. *Inform*, 12 (8), 8-13.
- Duvall, C.K. (1999). Developing Individual Freedom Act Empowerment in the Knowledge Organization. *Participation and Empowerment Journal*, 7, 204-212.
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel destek algıları arasındaki ilişki. *Journal of the Institute of Social Sciences*, 12(1), 17-43.
- Elma, C. (2000). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*. Elma C. ve Demir, K. (Editörler). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Enderlin-Lampe, S. (2002). Empowerment: Teacher perceptions, aspirations, and efficacy. *Journal of Instructional Psychology*, September, 1-8. [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_mOFCG/is\\_3\\_29/ai?91707789/print](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOFCG/is_3_29/ai?91707789/print).
- Erdem, F.S. (2009 ). *Liderin Güçlendirme Davranışı, Çalışanın Psikolojik Güçlendirme Algısı ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Kültürel Değişkenler Çerçevesinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergeneli, A., Arı, G.S. ve Metin, S. (2007). Psychological Empowerment and Its Relationship to Trust in Immediate Managers. *Journal of Business Research*, 60, 41-49.

- Eroğlu, E. (2014). Eğitim ortamlarında etkili iletişim boyutları. Demiray, U., (Ed.), *Etkili İletişim* içinde. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Erol, A. E. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin takım halinde çalışma becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erstad, M. (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9(7), 325-333.
- Firestone, W.A. & James R. P. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Foy, N. (1994). *Empowering People at Work*. Great Britain: Gower Publishing.
- Franz, C. (2004). *A Cross-Cultural Study Of Employee Empowerment And Organizational Justice*. Doctor Of Philosophy Degree, Wayne State University, USA.
- French, J. R. P. & Raven, B. (1959). The bases of social power. Cartwright, D. and Zander, A. (Ed.) *Group dynamics*. New York: Harper & Row.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (1), 58-76
- Goyne, J., Dara P., Rowicki, M.A. & Triplitt, T. (1999). The Journey to Teacher Empowerment. (*ERIC Document Reproduction Service*, No. ED4343849).
- Göker, S.D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya Öleğinde Öğretmenlerin Saygınlık Statüsü Ve Özlük Hakları. *Milli Eğitim*, 213, 177-196.
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Greasley, K., King, N., Bryman, A., Dainty, A., Price, A. & Soetanto, R. (2005). Employee Perceptions of Empowerment. *Employee Relations*, 27(4), 354-368.
- Gül, A.L. (2010). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gülbahar, B. ve Sıvacı, S.Y. (2018). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 268-301.
- Gültürk, Z. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin güç kaynaklarından yararlanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, M. (2006). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gürsoy, A. (2010). *İş karmaşıklığının çalışanların güçlendirme algısı üzerine. Etkisi: ampirik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Güven, M. (2001). Çağdaş Bir Yönetim Yaklaşımı, Personel Güçlendirme. *Öneri*, 4(16), 113-126.
- Hacettepe Üniversitesi (2017). *Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum Ve Öneriler*. [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/TR\\_OgretmenEgitim-istihdam\\_Rapor.docx](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/TR_OgretmenEgitim-istihdam_Rapor.docx)
- Hales, C. & Klidas, A. (1998). Empowerment in five-stars hotels: choice, voice or rhetoric?. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 10(3): 88-95.
- Hicks, H. G. ve Gullett, C. R. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve Davranış*. (Çev. Baykal, B.). İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
- Hicks, H.G. (1979). *Örgütlerin yönetimi: Sistemler ve beşeri kaynaklar açısından*. (Çev. Tekok, O., Aytek, B. ve Bumin, B.). Ankara: Turhan Kitapevi.
- Honold, L. (1997). A Review of the literature on employee empowerment. *Empowerment in Organizations*, 5(4), 202-212.
- Hoşgörür, V. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Jacobson, A. (2001). Developing a Voice: Teacher Empowerment and Second Language Education. (*ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 456105).
- Jha, S.S. & Nair, S.K. (2006). Empowerment in the Indian Hotel Industry: The Role of Employee Personality. *IIMB Management Review*, September,2006, 253-264.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (4. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakoç, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri İle İş Doyum Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N.(1991). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (4. Baskı). Ankara: Sanem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık .
- Kargın, V. (2000). *Personeli Güçlendirme Kavramı ve Konfeksiyon İmalat İşletmelerinde Personeli Güçlendirme Uygulanmalarına Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Karlı, C. (2007). *İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi: Öğretmen Algularına Göre İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneğinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaygısız, A. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde Kayıtsızlık ve Güçlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2019). Öğretmen Güçlendirme. Cemaloğlu, N. ve Özdemir, M., (Editörler), *Eğitim Yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Klecker, B. & Loadman, W. E. (1996). Exploring the Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction. (*ERIC Document Reproduction Service*, No. ED400254).
- Kocabaş, İ. ve Gökbaşı, M. (2003). Eğitimde Takım Çalışması: *Eğitim ve Bilim*. 28 (130), 8-15.
- Koch, R. (1997). *A'dan Z'ye İşletme ve Finans, Araç, Terim ve Teknikler İçin Tanımlayıcı Rehber*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012), Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3 (5), 117-148.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Korkmaz, İ. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Köklü, M. (2012). Orta öğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37, (165), 208-223.
- Kösterelioğlu, A.M. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, (1), 1-14.
- Law, L.Y.S., Walker, A. & Dimmock, C. (2003). The influence of principals' values on their perception and management of school problems. *Journal of Educational Administration*, 41(5), 498-523.
- Lightfoot, S.L. (1986). On Goodness in School: Themes of Empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63, 435-446.

- Maeroff, G. I. (1988). The Empowerment of Teachers. Overcoming the Crisis of Confidence. (*ERIC Document Reproduction Service*, No. ED296995).
- Marshall, G.V. (2002). *Empowerment and Occupational Stres of International Society For Performance Improvement Members*. Doctor of Philosophy Degree, The University Of Tennessee, USA.
- Martin, B.N., Barbara C. & Judy A. J. (2001). Is There a Connection: Teacher Empowerment, Teachers' Senseof Responsibility, and Student Success? (*ERIC Document Reproduction Service*,No. ED460116).
- McGregor, D. (1960). *The Human Side Of Enterprise*. McGraw Hill Inc, Newyork.
- Melenyzer, B. J. (1990). *Teacher Empowerment: The Discourse, Meanings and Social Actions of Teachers*. The Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education, Orlando, Florida.
- Millet, P. & Sandberg, K. W. (2005). Time for Change: Can Empowerment Be a Solution to Meet the Perils of Modern Day Working Life?. *Work*, 24(3), 291–295.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2001). *Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesi*. 17 Temmuz 2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1627.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Personeline Başarı, Üstün Başarı Belgesi ve Ödül Verilmesine Dair Yönerge*. Tebliğler Dergisi, Mart 2013/2666. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1637.pdf>
- Minzer B. (2008). *Die Delegation von Aufgaben von der Gemeindebehörde an die Gemeindeverwaltung aus betriebswirtschaftlicher und rechtlicher Sicht*. Master Thesis am Institut für VerwaltungsManagement, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Winterthur, Zurich.
- Moore, L. G., Hopkins, W. E., & Hopkins, S. A. (1998). Quality and empowerment programs: Dual paths to customer satisfaction?. *Managing Service Quality*, 8(2): 133-141.
- Morgül, T. (2014). Delegasyon-Yetki Devri-, [http://www.academia.edu/6089956/DelegasyonYetki\\_Devri](http://www.academia.edu/6089956/DelegasyonYetki_Devri)
- Morris, V. G. & Nunnery, J. A. (1993). Teacher Empowerment in a Professional Development School Collaborative: Pilot Assessment. Technical Report 931101. Memphis State University Tennessee Center for Research in Educational Policy.
- Moye, J. M., Alan B.H. & Robert J.E. (2005). Teacher-principal Relationships: Exploring Linkages Between Empowerment and Interpersonal Trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Mucuk, İ. (1998). *Modern İşletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Nelson, D.L. & Quick, J.C. (1995). *Organizational Behaviour – Foundations, Realities and Challenges, (Alternate Edition)*. St. Paul/Minneapolis: West Publishing Company.
- Neusch, D. & Siebenaler, A. (1993). *The High Performance Enterprise*, Oliver Wight Publications, Vermont.
- Niehoff, B. P., Moorman, R. H., Blakely, G. & Fuller J. (2001). The Influence of Empowerment and Job Enrichment on Employee Loyalty in a Downsizing Environment. *Group and Organization Management*, 26(1), 91-114.
- OECD, 2009. Professional Development of Teachers: Creating Effective Teaching and Learning Environments. Paris: OECD Publishing.
- Özdaşı, K. (2006). Toplam Kalite Yönetimi Ve Yenilik İlişkisi: Bir Örnek olay. *Akademik Bakış Türk Dünyası Celalabad İşletme Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10.
- Özdemir, S.M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özdemir, Y.T., Kartal, S.E. ve Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2), 190-215
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (35), 82-99.
- Parsons, T. (1970). Equality and Inequality in Modern Society or Social Stratification Revisited. *Sociological Inquiry*, 40(2), 13-72.
- Payne, D. & Wolfson, T. (2000). Teacher Professional Development-The Principal's Critical Role. *NASSP Bulletin*, 84(618), 13-21.
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pektaş, N. (2004). *Personeli Güçlendirme ve Bir Örgüt Ortamının Güçlendirme Uygulamalarına Yatkinliğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pollak, C. J. (2009). *Teacher Empowerment and Collaboration Enhances Student Engagement In Data-Driven Environments*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education. School of Education Dominican University of California.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Resmi Gazete, (1961). 12/1/1961 tarihli ve 222 nolu İlköğretim ve Eğitim Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf>

- Resmi Gazete, (1965). 14/7/1965 tarihli ve 657 nolu Devlet Memurları Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>
- Resmi Gazete, (1973). 24/6/1973 tarihli ve 1739 nolu Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Resmi Gazete, (2001). 25/6/2001 tarihli ve 4688 numaralı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4688.pdf>
- Resmi Gazete, (2011). 14/09/2011 tarihli ve KHK/652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Resmi Gazete, (2014). 26/07/2014 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>
- Resmi Gazete, (2016). 1/12/2016 tarihli ve 11350 nolu Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf>
- Resmi Gazete, (2017). 16/09/2017 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/20161748\\_MYLLY\\_EYYTYM\\_BAKANLIYI\\_ORTAYYRETYM\\_KURUMLARI\\_YNETMELYYY.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748_MYLLY_EYYTYM_BAKANLIYI_ORTAYYRETYM_KURUMLARI_YNETMELYYY.pdf)
- Resmi Gazete, (2017). 08/06/2017 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/08095142\\_Yeni\\_Microsoft\\_Word\\_Belgesi.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/08095142_Yeni_Microsoft_Word_Belgesi.pdf)
- Robbins, T.L., Crino, M.D. & Fredendall, L.D. (2002). An Integrative Model Of The Empowerment Process. *Human Resource Management Review*, 12(3), 419-443.
- Rosenholtz, S. J. (1988). Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment. Implications for Teacher For Teacher Induction Programs. *Elementary School Journal*, 89, 421-439.
- Rosenholtz, S. J. & Simpson C. (1990). Workplace Conditions And The Rise And Fall Of Teachers' Commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi
- Schermerhorn, J.R. (1989). *Management and Productivity*. Third Edition. Printed in the United States America.
- Schlesinger, L.A. & Heskett, J. (1991). Breaking the Cycle of Failure in Services. *MIT Sloan Management Review*, 32 (3), 17-28.
- Seaborne, W. (2003). *An Examination Of The Relationship Between Leadership Style and Empowerment*. Doctor of Philosophy Degree, Regent University, USA.

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Short, P. M. & Rinehart S. R. (1992). *Teacher Empowerment and School Climate*. San Francisco: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Sigler, T. H. & Pearson, C. M. (2000). Creating An Empowering Culture: Examining the Relationship Between Organizational Culture and Perceptions of Empowerment. *Journal of Quality Management*, 5 (1), 27-53.
- Sims, H.P. ve Lorenzi, P. (1992). *The New Leadership Paradigm*. London: Sage Publications.
- Sönmez, A. (2007). Örgütlerde çalışanları güçlendirmeye yönelik uygulamaların rekabet gücüne etkisi: *Bucak/Burdur Bölgesi 3s plazalar örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A. & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement and Validation. *Academy of Management Journal*, 38 (5), 1442-1465.
- Spreitzer, G.M. (1996). Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment. *Academy of Management Journal*, 39 (2), 483-504.
- Spreitzer, G.M., De Janasz, S.C. & Quin, R.E. (1999). Empowered to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 511-526.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, Y. (2010). *Yönetim Bilimi ve Türk Kamu Yönetimi*, (2. Baskı). Trabzon: Murathan Yayınevi.
- Şakar, S. A. (2013). English teachers' self -perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şentürk, H. Ve Oral, B. (2008). Türkiye'de Sınıf Yönetimi İle İlgili Yapılan Bazı Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- Şimşek, N. (2004). *Personel Güçlendirme ve Türk Sigorta Sektöründe Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education.
- Taş, M. (2017). *Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi İle Yöneticilerin Algılanan Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşdan, M. ve Güngör, S. (2016). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki İletişim Engellerine İlişkin Algıları. *EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1458-1490.
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-26.
- Thomas, K. & Tymon, W. (1994). Does empowerment always work: Understanding the role of intrinsic motivation and personal interpretation. *Journal of Management Systems*, 6(2), 1-13.
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Thorlakson, A. J. H. (1996), "An Empirical Study of Empowerment in the Workplace". *Group and Organization Management*, 21(21), 67.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). Güç. 10 Aralık 2018 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a6b21e3f1472.49097822](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a6b21e3f1472.49097822) sitesinden alınmıştır.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ural, A. ve Kılıç İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uyar, Ş. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, G. (2007). *Personel güçlendirme yöntemleri ve Honda Türkiye A.Ş.'deki inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yarmalı, S. (2002). *Yetki Verme*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yorulmaz, İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3>.

## EKLER

### EK 1. İzin Yazısı



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-7540273  
Konu : Derya FİDAN TOPRAKCI'nın  
Araştırma İzni Hk.

13.04.2018

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

AYDIN

İlgi : 27.03.2018 tarih ve E-5547 sayılı yazınız.

İlgi yazı gereği; Üniversiteniz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yard. Doç. Dr. Bilgen KIRAL'ın danışmanlığını yaptığı tezli yüksek lisans öğrencisi Derya FİDAN TOPRAKCI tarafından yüksek lisans tezi kapsamında "*Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirme Düzeyi*" başlıklı çalışmasını İlimiz Efeler İlçesindeki Ortaokullarda çalışma yapmak isteği, Millî Eğitim Bakanlığı 2017/25 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiş olup inceleme sonucunda; **(2017-2018 Eğitim - Öğretim Yılı Bahar Dönemi boyunca eğitim - öğretimi aksatmayacak şekilde, okul idaresinin uygun göreceği zamanlarda ve mühürlü anketin kullanılarak yapılmasını uygun gören Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.**

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ekrem SABUNCU  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:  
1-Valilik Oluru  
2-Mühürlü Onaylı Ölçek ve Formlar

Adres : Meşrutiyet Mah. Kültür Cad.No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: Şef: A.ÇERÇİ
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel : 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr	Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7cd5-a5c2-37e2-9872-fcf9 kodu ile teyit edilebilir.



## Ek 2. İzin Uzatma Yazısı



T.C.  
AYDIN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.22778849  
Konu : Derya FİDAN TOPRAKÇI'nın  
Araştırma İzni

27/11/2018

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) 09.04.2018 tarih ve E.7192660 sayılı Valilik Olur'u.  
b) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü'nün  
22/11/2018 tarih ve E.21301 sayılı yazısı.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Programı tezli yüksek lisans öğrencisi Derya FİDAN TOPRAKÇI yüksek lisans tezi kapsamında "*Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirme Düzeyi*" başlıklı anket çalışmasını ilgi (a) Valilik Olur'u ile İlimiz Efeler İlçesindeki Ortaokullarda çalışma yapmaya başlamış olup, çalışmanın belirtilen süreler içinde tamamlayamadığını, bu nedenle anket çalışması için ek süre verilerek 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 01.07.2019 tarihine kadar uzatılmasını ilgi (b) yazıyla istemektedir.

Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Programı tezli yüksek lisans öğrencisi Derya FİDAN TOPRAKÇI yüksek lisans tezi kapsamında "*Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirme Düzeyi*" başlıklı anket çalışmasını İlimiz Efeler İlçesindeki Ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılı 01.07.2019 tarihine kadar yapması, eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürlüğünün gözetiminde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Bilal Yılmaz ÇANDIROĞLU  
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki: İlgi (a,b) yazı

OLUR  
27/11/2018

Yücel GEMİCİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Adres:	Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: Fatih YILMAZ (Memur)
Elektronik Ağ:	www.aydin.meb.gov.tr	Tel: 0256 215 10 28 - 1429 Dahili
e-posta:	yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr	Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4754-acb8-36bb-aafb-d873 kodu ile teyit edilebilir.

### Ek 3. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği

**Sayın Öğretmenim;**

Bu anket, yüksek lisans tezime veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgiler", ikinci bölümde "Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği" bulunmaktadır. Çalışmam kapsamında elde edilen veriler sadece bu tezde kullanılacak olup; başka bir kurum, kişi veya kişilerle paylaşılmayacaktır. Ankette isminizi belirtmenize gerek yoktur. Araştırmadan sağlıklı sonuçlar almak için hiçbir maddeyi atlamadan, tüm maddelerle ilgili samimi fikirlerinizi belirtiniz. Anketime zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tez Danışmanı  
**Dr. Öğretim Üyesi Bilgen KIRAL**  
Adnan Menderes Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi ABD  
[bilgenkiral@gmail.com](mailto:bilgenkiral@gmail.com)

**Derya FİDAN TOPRAKCI**  
Adnan Menderes Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi ABD  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
[deryafidan09@gmail.com](mailto:deryafidan09@gmail.com)

#### BÖLÜM I

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek
3. Mesleki Kıdem: ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri
4. Bu okulda çalışılan süre: ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üzeri
5. Branşınız: .....



**BÖLÜM II**  
**ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞSAL AÇIDAN GÜÇLENDİRİLMESİ ÖLÇEĞİ**

Aşağıda, okul yöneticilerinizin, okulunuzdaki öğretmenleri davranışsal açıdan güçlendirmesine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Okul yöneticilerinizin bu davranışları hangi sıklıkta gösterdiğini, ifadelerin karşısında bulunan ölçekte size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi atlamayınız ve her ifade için tek bir seçenek işaretleyiniz.

Sıra No	İFADELER	Okul Yöneticilerim;							Her Zaman (5)	Çoğu Zaman (4)	Ara Sıra (3)	Nadiren (2)	Hiçbir Zaman (1)
1	Okulda her şeyi yapmamak gerektiği konusunda kontrolcü bizi bilgilendirir.												
2	Kendi sorumluluk alanımızda bir problem çıktığında onu çözmeye yetkisini bize verir.												
3	Okulda kararlar (bizim sorunları çözmede yeterli olan) bizim hissettirir.												
4	Yetkilerinin bir kısmını bize devrederek, bize güvendiğini hissettirir.												
5	Bizleri yapmamızda bizi yetkililer.												
6	Eğitim-öğretim kalitesini artırmak üzere teknolojiyi okulda kullanmamızı teşvik eder.												
7	Okulda (bilgi, beceri ve yetenek) bizim kullanma fırsatları sağlar.												
8	Okula ve sınıfa ait fiziki ihtiyaçların (tamiratlar, malzeme temini vb.) kısa sürede karşılanmasını sağlar.												
9	Okulda bizim için düzenlenmesinde bize yardımcı olur. (Kafeterya)												
10	Alınacak kararlarda söz sahibi olduğumuzu hissettirir.												
11	Toplantılarda söz aldığımızdenek bizim için söz hakkı gösterir.												
12	Bizlerden gelebilecek farklı görüş ve önerilere açıktır.												
13	Bizden bir şey istemeye korkmaz.												
14	Okulla ilgili alınacak kararlarda yeterli olduğumuza inanır.												
15	Bizden istediğinden çok fazla karar almamızı sağlar.												
16	Toplantılarda bizlere yeterince söz hakkı verir.												
17	Okulda (okulda) kararlar (bizim sorunları çözmede yeterli olan) bizim hissettirir.												
18	Okulla ilgili konularda uzmanlığımıza güvenerek bize danışır.												
19	Okulda (bilgi, beceri ve yetenek) bizim kullanma fırsatları sağlar.												
20	İşlerin yapılmasında ortak bir bilinç oluşturma gayretindedir.												
21	Okulda (bilgi, beceri ve yetenek) bizim kullanma fırsatları sağlar.												
22	Bizim öğrencimiz, bizim velimiz, bizim okulumuz vb. şeklinde konuşarak okulumuzu sahiplenmemiz için çaba gösterir.												
23	Eğitim-öğretim kalitesini artırmak üzere teknolojiyi okulda kullanmamızı teşvik eder.												
24	Takım çalışmasının okulu daha güçlü kılacağını her fırsatta dile getirir.												
25	Okulda (bilgi, beceri ve yetenek) bizim kullanma fırsatları sağlar.												
26	Okulla ilgili aktivitelerde birlik beraberliğin sağlanmasına özen gösterir.												
27	Okulda (bilgi, beceri ve yetenek) bizim kullanma fırsatları sağlar.												
28	Öğretmenlerin arasındaki problemleri çözmek için arabuluculuk yapar.												
29	Okulda (bilgi, beceri ve yetenek) bizim kullanma fırsatları sağlar.												
30	Tavır ve davranışlarımızdan ne demek istediğimizi anlar.												



## **ÖZGEÇMİŞ**

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı: Derya FİDAN TOPRAKCI

Doğum Tarihi: 05/11/1989

### **Eğitim Bilgileri**

Lise: Aydın Ortaklar Anadolu Öğretmen Lisesi (2003-2007)

Lisans: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / İlköğretim Matematik Öğretmenliği (2008-2012)

Lisansüstü: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi Tezli YL Programı (2013-2019)

Yabancı dil: İngilizce

### **Mesleki Deneyim:**

Matematik Öğretmeni Aydın Uğur Dershaneleri (2012-2013)  
Kars Arpaçay 3 Kasım Yatılı Bölge Ortaokulu (2013-2015)  
Aydın Germencik Şehit Cafer Ortaokulu (2015-Halen)

Proje Yürütücüsü TÜBİTAK, Bilim Toplum Programları Müdürlüğü,  
“Germencik Bilimle Aydınlanıyor Bilim Şenliği Projesi”  
(2018-2019)

### **İletişim:**

E-posta adresi: deryafidan09@gmail.com