



**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN
LİDERLİK TARZLARI İLE KULLANDIKLARI GÜÇ TÜRLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Onur Halit Türkan

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren üç (3) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Onur Halit
Soyadı : Türkan
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle
Kullandıkları Güç Türleri Arasındaki İlişki
İngilizce Adı: The Relationship Between School Administrators' Leadership Styles
and the Types of Power They Use According to Teachers' Perceptions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Onur Halit TÜRKAN

İmzası:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Onur Halit TÜRKAN tarafından hazırlanan “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Kullandıkları Güç Türleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Emre SÖNMEZ

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi)

.....

Üye: Doç Dr. Onur ERDOĞAN

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 08/05/2025

Bu tezin, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Çalışmamın en başından sonuna kadar hem akademik rehberliğiyle hem de içten desteğiyle yanımda olan kıymetli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Emre SÖNMEZ'e, anket uygulama sürecinde kıymetli vakitlerini ayırarak değerli görüşleriyle çalışmama katkı sunan saygıdeğer meslektaşlarıma, özellikle bu süreçte yanımda olan sevgili eşim Dilara Leman TÜRKAN'a, hayatımın neşesi kızlarım Nil TÜRKAN ve Duru TÜRKAN'a, emekleriyle üzerimde sonsuz hakkı bulunan babam Mehmet TÜRKAN ve annem Nurhayat TÜRKAN'a, aramızdan ayrılmış olsalar da kalbimizdeki yerleri hep baki olan merhum kayınbabam Ahmet Serdar TOPALOĞLU'na ve merhume kayınvalidem Muhterem TOPALOĞLU'na,

Her zaman yanımda olan değerli kardeşlerim İsa TÜRKAN ve Emine Ebrar TÜRKAN'a, ve dostluğuyla bana güç veren kıymetli arkadaşım Dr. Hüseyin SAYIN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK TARZLARI İLE KULLANDIKLARI GÜÇ TÜRLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek Lisans Tezi)

**Onur Halit Türkan
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Haziran 2025

ÖZ

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzları ile kullandıkları örgütsel güç türleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik rolleri ile bu liderlik biçimlerinin ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kişilik gücü gibi güç türleriyle olan ilişkileri ele alınmıştır. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan 368 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veriler, Liderlik Rollerini Ölçeği ve Güç Tipi Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin liderlik rollerini genellikle yüksek düzeyde sergilediği göstermektedir. Bununla birlikte, yöneticilerin en sık başvurdukları güç türünün kişilik gücü olduğu tespit edilmiş; bu türü ödül gücü takip etmiştir. Zorlayıcı ve yasal güç ise öğretmenler tarafından daha düşük düzeyde algılanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerine (branş, cinsiyet, görev süresi vb.) göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Araştırmada, yöneticilerin kullandıkları güç türleri ile liderlik rolleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Vizyoner liderliğin özellikle kişilik gücü üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiş, kültürel liderlik ise tüm güç türlerini anlamlı şekilde yordayan bir değişken olarak öne çıkmıştır. Buna karşılık, öğretimsel ve dönüşümsel liderlik rollerinin güç türleri üzerinde ya zayıf ya da anlamlı olmayan etkileri olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin etkili liderlik sergileyebilmeleri için güç türlerini bilinçli ve dengeli biçimde kullanmaları gerektiği ortaya çıkmaktadır. Özellikle kişilik gücü ve ödül gücüne dayalı liderlik anlayışının, öğretmen algılarında olumlu karşılık bulduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik gibi boyutların etkili olabilmesi için sadece güç kullanımına değil, aynı zamanda iletişim, motivasyon ve değer temelli yaklaşımlara da ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu kapsamda, uygulayıcılar ve araştırmacılar için güç türlerinin liderlik davranışlarıyla nasıl bütünleştiğini anlamaya yönelik daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Liderlik, Liderlik Tarzları, Güç, Güç Türleri.
Sayfa Adedi : xv+117
Danışman : Doç. Dr. Emre SÖNMEZ

**THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS'
LEADERSHIP STYLES AND THE TYPES OF POWER THEY USE
ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS**

(M.S. Thesis)

Onur Halit Türkan

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2025

ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between the leadership styles adopted by school administrators and the types of organizational power they employ, based on teachers' perceptions. Within the scope of the research, visionary, instructional, cultural, and transformational leadership roles were addressed, along with their associations with power types such as reward power, legitimate power, coercive power, and referent (personal) power. The research was conducted using data collected from 368 teachers working in public and private schools affiliated with the Ministry of National Education in Konya during the 2024–2025 academic year. Data were gathered through the Leadership Roles Scale and the Types of Power Scale. Independent samples t-tests, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation, and multiple regression analyses were employed to analyze the data. The findings indicate that school administrators generally exhibit a high level of leadership roles. Among the power types, referent (personal) power was found to be the most frequently used by administrators, followed by reward power. In contrast, coercive and legitimate powers were perceived at lower levels by teachers. Moreover, significant differences were found in

certain sub-dimensions based on teachers' demographic characteristics (such as branch, gender, and years of service). The study revealed significant relationships between the types of power utilized by administrators and their leadership roles. Visionary leadership was found to be a significant predictor particularly of personal power, while cultural leadership emerged as a variable that significantly predicted all types of power. In contrast, instructional and transformational leadership roles were found to have either weak or statistically insignificant effects on the types of power. In conclusion, the study highlights that in order for school administrators to demonstrate effective leadership, they must use power types consciously and in a balanced manner. It is evident that leadership based on referent and reward power is positively perceived by teachers. Furthermore, the effectiveness of leadership dimensions such as instructional, cultural, and transformational leadership requires not only the appropriate use of power but also a focus on communication, motivation, and values-based approaches. In this context, it can be stated that more comprehensive studies are needed to understand how power types are integrated with leadership behaviors, particularly for practitioners and researchers.

Key Words : Leadership, Leadership Styles, Power, Types of Power
Page Number : xv+117
Supervisor : Associate Professor Dr. Emre SÖNMEZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. French ve Raven'in Liderlik ve Güç Kuramı Bağlamında Okul Yöneticiliği	10
2.2. Molm'a Göre Liderlik ve Güç Kullanımı	11

2.3. Liderlik	13
2.3.1. Liderliğin Tanımı.....	13
2.3.2. Liderlik Yaklaşımları	15
2.3.2.1. Vizyoner Liderlik	16
2.3.2.2. Öğretimsel Liderlik.....	16
2.3.2.3. Kültürel Liderlik	18
2.3.2.4. Dönüşümsel Liderlik.....	20
2.3.3. Liderlerin Güç Kaynakları	21
2.4. Güç	22
2.4.1. Güç Tanımı.....	22
2.4.1.1. Makam Gücü	23
2.4.1.2. Zorlayıcı Güç	23
2.4.1.3. Ödül Gücü.....	24
2.4.1.4. Yasal Güç	26
2.4.1.5. Kişilik Güçleri.....	26
2.4.1.5.1. Karizmatik Güç.....	26
2.4.1.5.2. Uzmanlık Gücü	28
2.4.1.6. Bilgi Gücü	29
2.4.1.7. Bağlılık Gücü	30
2.4.2. Gücün Bazı Kavramlarla İlişkisi.....	31
2.4.2.1. Güç ve Otorite	31
2.4.2.2. Güç ve Yetki.....	32
2.4.2.3. Güç ve Etki.....	33

2.4.2.4. Güç ve Bağlanma.....	34
2.4.2.5. Politik davranış.....	35
2.4.2.6. Kuvvet	35
2.4.2.7. Baskı	36
2.4.2.8. Pozitif (Otorite) Güç	36
2.5. Liderlerin Güç Kullanımında Başvurdukları Etkileme Teknikleri.....	38
2.6. Okul Yönetiminde Liderlik ve Güç Arasındaki İlişki	39
2.7. İlgili Araştırmalar	42
2.7.1. Yurt İçi Araştırmalar	42
2.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar	47
BÖLÜM III	50
YÖNTEM.....	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem.....	50
3.2.1. Örneklemdeki Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	51
3.3. Ölçme Araçları.....	56
3.3.1. Liderlik Rollerini Ölçeği.....	56
3.3.2. Güç Tipi Ölçeği	56
3.4. Verilerin Toplanması.....	58
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	58
BÖLÜM IV	59
BULGULAR	59
4.1. Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Liderlik Rollerini Ne Düzeydedir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	59
4.2. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Ne Düzeydedir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	61

4.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Cinsiyete Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	63
4.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerı Sergileme Düzeyleri Eğitim Düzeyine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	64
4.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Mesleki Kıdeme Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular..	65
4.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Kurumdaki Görev Süresine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	66
4.7. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Branşa Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	68
4.8. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular..	69
4.9. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	71
4.10. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Çalıştığı Mesleki Kıdeme Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	72
4.11. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Kurumdaki Görev Süresine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	74
4.12. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Tiplerine Öğretmenlerin Branşına Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular	75
4.13. Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Liderlik Rollerı İle Kullandıkları Güç Kaynakları Arasındaki İlişki Anlamli Mıdır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	76
4.14. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Benimsedikleri Liderlik Rollerini Anlamli Düzeyde Yordamakta Mıdır? Alt Amacına İlişkin Bulgular	78
BÖLÜM V	85
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	85
5.1. Sonuçlar	85
5.2. Tartışma.....	87

5.3. Öneriler.....	90
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	90
5.3.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	91
KAYNAKLAR.....	93
EKLER.....	108
EK 1. Demografik Bilgiler.....	109
EK 2. Güç Tipi Ölçeği.....	110
EK 3. Liderlik Roller Ölçeği	111
EK 4. Güç Tipi Ölçeği Kullanım İzini.....	113
EK 5. Liderlik Roller Ölçeği Kullanım İzini	114
EK 6. Enstitü Onayı.....	115
EK 7. MEB. Araştırma İzin Onayı.....	116

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	<i>Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	51
Tablo 2	<i>Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	51
Tablo 3	<i>Mezuniyet Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	52
Tablo 4	<i>Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	53
Tablo 5	<i>Mesleki Deneyim İçin Frekans ve Yüzde Değerleri</i>	54
Tablo 6	<i>Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....</i>	55
Tablo 7	<i>Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Liderlik Rollerine Ne Düzeydedir? Alt Amacına İlişkin Bulgular</i>	59
Tablo 8	<i>Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Ne Düzeydedir? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</i>	61
Tablo 9	<i>Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</i>	63
Tablo 10	<i>Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular..</i>	64
Tablo 11	<i>Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular..</i>	65
Tablo 12	<i>Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Kurumdaki Görev Süresine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</i>	66
Tablo 13	<i>Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Branşa Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</i>	68
Tablo 14	<i>Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular..</i>	69

Tablo 15	<i>Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</i>	71
Tablo 16	<i>Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Çalıştığı Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</i>	72
Tablo 17	<i>Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Kurumdaki Görev Süresine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</i>	74
Tablo 18	<i>Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Branşına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</i>	75
Tablo 19	<i>Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Liderlik Rollerini İle Kullandıkları Güç Kaynakları Arasındaki İlişki Anlamlı Mıdır? Alt Amacına İlişkin Bulgular.....</i>	76
Tablo 20	<i>Okul Yöneticilerinin Benimsediği Liderlik Rollerinin Ödül Gücünü Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu</i>	78
Tablo 21	<i>Okul Yöneticilerinin Benimsediği Liderlik Rollerinin Yasal Gücü Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu</i>	79
Tablo 22	<i>Okul Yöneticilerinin Benimsediği Liderlik Rollerinin Zorlayıcı Gücü Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu.....</i>	81
Tablo 23	<i>Okul Yöneticilerinin Benimsediği Liderlik Rollerinin Kişilik Gücünü Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu</i>	83

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, sınırlılıklara, sayıtlara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzün giderek karmaşıklaşan ve değişen dünyası ilerici, yenilikçi, enerjik ve coşkulu liderliği zorunlu kılmaktadır. Bugün ve yarın, önceliği doğal ve maddi kaynaklar değil, "akıl gücü" belirleyecektir. Bu nedenle liderlik ve yöneticilik her zamankinden daha önemlidir. Bu bağlamda iş dünyası ve araştırmacılar insan sermayesi yönetiminin nasıl olması gerektiğini düşünmektedirler (Eröncer, 2004). Ayrıca 19. yüzyıldan itibaren çalışanların performansını değerlendirme, örgütleri geliştirme, çalışanları motive etme ve örgütsel başarıyı sağlama ihtiyacı önceki yüzyıllara göre daha somut hale gelmiş ve böylece liderlik kavramı günümüzde popüler bir kavram haline gelmiştir (Yılmaz & Ceylan, 2011).

Her şeyden önce günümüzün eğitim liderleri bilgili ve çok yönlü olmalıdır. Bu liderler, hedeflere ulaşmak için genel politikalar belirleyebilen ve onlara ulaşma yollarını kontrol edebilen tek kişilerdir. Lider, eğitim girişimini olması gerekenden ayırmayı bilen ve sorumluluğu altındaki insan kaynağını bu yönde yönlendirebilen kişidir. Buna ek olarak, müdürlerin karmaşık kararlar almak için okulun diğer üyeleriyle birlikte çalışmak için çeşitli

liderlik teknikleri ve becerilerinin yanı sıra bilgi paylaşımı, danışmanlık ve kişilerarası çatışma yönetimi becerilerine de sahip olması gerekir (Pehlivan, 2018).

Liderlik bir süreç dahilinde ve belli şartlara bağlı olarak, kişilerin, grubun ya da kurumun hedefleri doğrultusunda yapılacak çalışmaların veya etkinlikleri çeşitli yöntemlerle etkileyerek yönvermesi olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda lider karşımıza kültürel alanda simge bir kişilik ya da yetenekleri ve becerileri ile karşısındakilere hayranlık uyandıracak kişi olarak çıkar. Bu kişi herhangi bir kuruluştaki ya da kamu kuruluşunda yer alabilir. Genel olarak insanları etkileyen kişileri lider olarak tanımlayabiliriz (Toksöz, 2010).

Eğitim, ülkenin kalkınmasında ve çağa uyum sağlamasında, bilim ve teknolojinin gelişmesinde en büyük rolü oynayan faktörlerden biridir. Liderlik, bütün kurumlarda önemli olduğu gibi okullarda da fazlasıyla önem arz etmektedir. Eğitim örgütlerinin başarısı, yani etkili eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütebilmeleri, etkili liderlere sahip olmalarıyla doğrudan ilişkilidir.

Okullar, misyonu kaliteli eğitim yoluyla yüksek nitelikli insanlar yetiştirmek olan eğitim kurumlarıdır. Öğretmenler okulların hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Özdoğru & Aydın, 2012). Ayrıca eğitimcilerin, tüm öğrenciler ve ebeveynleri ile diğer meslektaşları üzerinde büyük etkisi ve statüsü vardır (Öztürk & Şahin, 2017).

Eğitim kurumlarında yönetici pozisyonunda yer alan bireyler sadece okulun bürokratik işlerinin yürütmesinden mesul değildirler. Eğitim yöneticilerinin aynı zamanda liderlik özellikleri göstermeleri beklenir. Etkin liderlikte, amaçlanan hedeflere ulaşılabilmesi için okulun diğer paydaşlarıyla da doğru bir etkileşim içerisinde olunması gerekmektedir. Buna uyulmadan yürütülen bir liderlik, başarısızlık gibi bir sonuç çıkarabilir. Yönetimsel başarı için liderliğin fazlasıyla önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Modern yönetim yaklaşımları okul müdürlerinin, etkili bir liderlik sergilemesinin gün geçtikçe önemini arttığını belirtmektedir (Aytekin, 2014).

Birçok alanda olduğu gibi değişim ve dönüşüm hareketliliği yönetim alanında da ortaya çıkmıştır. Yönetim teorilerindeki değişiklikler nedeniyle çeşitlilik artmıştır. İyi bir lider,

uygulanabilir liderlik tarzlarını çevreye ve koşullara bağılı olarak ayırt eder. Birleşik ve genel kabul görmüş bir yönetim modelinden söz edemeyiz. Mevcut yönetim modelleri giderek daha insan odaklı, daha esnek, daha iletişimsel, sürekli değişime uyum sağlayabilen ve ileri görüşlü özelliklere sahip ve geleceğe yönelik hale gelmektedir (Erdemir, 2022).

Günümüz çağdaş dünyasında geçmişe nazaran ihtiyaçların çeşitliliği ve değişmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Bununla birlikte yenilenme ve gelişme de beraberinde gelmektedir. Böylece eğitim kurumu liderlerinin, liderlik yaptıkları davranışlar ile zihin yapısı bakımından günümüze ayak uydurmaları yönetim anlayışlarının düşünme biçimlerini gözden geçirmelidirler. Eğitim kurumlarında liderlik yapacak kişiler veya yönetim kadrosu eleştirel bir bakış açısına sahip, olaylara geniş bir pencereden bakarak doğru analizleri yapan ve değerlendirebilen beceriler sergilemelidirler. Bu şekilde yapılacak bir liderlik performansı ile eğitim kurumunun temellerini sağlam atmış ve öncü bir kurum haline gelmesini sağlamış olabilirler (Saylık, 2015). Bilgi ve teknolojinin hızla ilerlediği bu küresel dünyada liderler kurumlarının ihtiyaçlarına göre ve kişilik özelliklerine bağılı olarak farklı liderlik yöntemleri sergilemektedirler. Bu durum okul yöneticileri içinde geçerli olmakla beraber her yönetici kişilik özelliklerine ve kurumun ihtiyaçlarına göre farklı liderlik yöntemleri kullanmaktadırlar. Günümüzde kabul gören çağdaş liderlik yöntemleri, bilgi liderliği, dönüşümcü, entelektüel, eleştirel, etik, öğretimsel, vizyoner vb. olarak gruplandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında, liderlik yöntemlerinden; dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, öğretimsel liderlik ve vizyoner liderlik ele alınacaktır.

Liderlik davranışının sergilenmesi belirli koşullara bağılıdır. Çalıştıkları kuruma karşı öfkeli, sıkılmış, bitkin, kırgın veya motivasyonsuz hisseden kişiler, kuruma fayda sağlayacak işler yapmakta çok zorlanırlar. Bu nedenle çalışanların kuruma verecekleri katkıyı liderler iyi yönetmelidirler (Özmen, 2017).

Liderlikte önem arzeden bir nokta da bireyler ile örgütleri etkileme ve yönlendirme güç ve otoritesinin var olmasıdır. Liderlerin tüm bireyler tarafından kabul edilen gayelere ulaşabilmesi için diğer bireylerin davranışlarını etkilemesi “güç” göstermesi ile

gerçekleşebilir. Güç, bireyleri etkilemekte kullanılan lider davranışlarının en önde geleni olarak ifade edilebilir (Arslanoğlu, 2016).

Yöneticiler, çalışanların davranışlarını şekillendirmek için güç ve yetkilerini kullanırlar. Yönetim açısından bakıldığında işin planlandığı anda çalışanların yönlendirmesi ve eksiksiz yapılması açısından güç önemli bir yere sahiptir. Güç, başkalarını etkileyebilme yeteneği olarak ifade edilebilir. Bunun gerçekleşebilmesi için insanların etkilenmesi gerekir ve davranışları etkilemek ancak belli bir gücün varlığıyla mümkündür (Baydemir, 2022).

Bağcı ve Bursalı (2011), bir kişinin hedeflerine ulaşması için başka bir kişiyi etkileme ve o kişide arzu edilen değişiklikleri yaratma yeteneğinin güçle ilişkili olduğunu vurgularlar. Yani eğer bir kişi, başkalarının değişmesine neden olacak bir eylemi başlatabiliyorsa, o zaman o kişinin başkaları üzerinde sahip olduğu güç veya tesirinden söz edebiliriz.

Gücün etkili ve verimli kullanımı aynı zamanda bir toplumun veya kurumun statüsünü de belirler. Yöneticilerin yetkilerini diğer bir ifadeyle güçlerini beş grupta ele alabiliriz. Bunlar; zorlayıcı, yasal, ödül, karizmatik ve uzmanlık gücüdür. Bir kişinin grup içindeki konumuna bağlı olarak sahip olduğu güce meşru güç denir. Ödül gücü, bireylerin haklarını arttırmak, unvanlarını yükseltmek, aylık gelirlerini artırmak, iş görenleri övmek gibi yöntemlerle insanları olumlu yönde etkilemek ve motivasyonlarını artırmaktır. Alt ve üst düzey çalışanların işyerinde ve birbirleriyle olan mesleki ilişkilerindeki baskıcı tutum ve davranışları zorlayıcı güçtür. Liderler, kişisel nitelikleri aracılığıyla üyeleri etkileme ve etkileme konusunda ikna edici bir yeteneğe sahiptir, bu gücü karizmatik güç olarak tanımlayabiliriz. Uzmanlık gücü, insanların belirli alanlardaki bilgi, yetenek ve kabiliyetlerinden elde edilen güçtür (Türkseven Dübüş & Göksoy, 2023).

Kurum liderlerinin gücü, bulundukları konumlarında ve bireysel özelliklerinde yatmaktadır. Kendiliğinden ortaya çıkmayan güçler konum ve kişilik güçleridir. Bürokratik güç, kurumsal yapıda yönetici düzeyinden kaynaklanır ve üstleri tarafından yöneticiye aktarılır. Kişilik gücü, kişinin bireysel karakterinden oluşur (Baydemir, 2022).

Biçimsel olmayan güç kaynaklarının çalışanlar üzerinde resmi, yasal ve zorlayıcı güç kaynaklarına göre daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Günümüz liderleri astlarına liderlik etmeli, onları geliştirici ve destekleyici bir rol oynamalı ve tüm bunları sağlamak ve onları etkilemek için bilgi, eğitim, beceri, empati, donanım, topluluk önünde konuşma vb. birçok kişisel kaynağa sahip olmalıdır. Bütün bunlar, vurgunun yasal güçten ziyade kişisel idari gücün ağırlığı üzerinde olduğunu göstermektedir (Toptaş & Taştan, 2020).

Liderlik ve güç kullanımına ilişkin literatüre bakıldığında, bu konuların odaklanılan boyutlar açısından büyük bir öneme sahip olduğu kabul edilmektedir. Güç kullanma yöntemleri, eğitim sistemi açısından incelendiğinde ise okul yöneticilerinin güç kullanma davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkilerinin ve güç kullanma sürecinin nasıl yönetileceğinin iyi bir şekilde anlaşılması oldukça kritik bir noktadır. Okullarda eğitim çalışanlarının okulun başarısı için daha fazla sorumluluk alması ve eğitim-öğretim sürecinin etkin ve verimli geçmesi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile güç kullanma yöntemleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, eğitim öğretim sürecine önemli katkılar sağlayabilecektir. Bu nedenle, eğitim yönetimi alanında yöneticilerin liderlik tarzları ile güç kullanma yöntemleri üzerine bir araştırma yapılması planlanmaktadır. Ancak, doğrudan okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile kullandıkları güç üzerine yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile kullandıkları güç türleri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Dolayısıyla araştırmanın ana problemi “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Kullandıkları Güç Kaynakları Arasında İlişki Bulunmakta mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu soru bağlamında araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişki incelenirken bazı değişkenlerin rolü de araştırılacaktır.

Öğretmenlerin görüşlerinin alınacağı bu çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, mesleki kıdemlerine, kurumdaki görev sürelerine ve branşlarına bakılarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaca yönelik olarak geliştirilen araştırma soruları şunlardır:

1. Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik rolleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ne düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeyleri eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeyleri kurumdaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeyleri branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmenlerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmenlerin çalıştığı mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmenlerin kurumdaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik rolleri ile kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişki anlamlı mıdır?
14. Okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik rolleri, kullandıkları güç kaynaklarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir ülkenin kalkınması ancak eğitimle mümkündür. Bu nedenle eğitimin en önemli parçası olan öğretmenler ve eğitim yöneticileri için çok önemlidirler. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine baktığımızda, öğretmenlerin ve lider yöneticilerin varlığı sayesinde eğitimin kalitesinin arttığını görüyoruz. Bu bağlamda okul müdürlerinin benimsediği liderlik özellikleri ve bu liderliği sergilerken kullandığı güç yöntemi okul içindeki tüm bireyleri doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Yöneticilerin liderlik nitelikleri eğitimin kalitesini olumlu yönde etkilemekte ve topluma katkı sağlamaktadır. Çünkü okul müdürlerinin öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer eğitim liderleri arasında, kısacası toplumda büyük nüfuzu ve statüsü vardır. Bu etkinin olumlu olabilmesi için okul müdürlerinin insan odaklı davranışlarının yüksek düzeyde olması gerektiği söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin görev yaptıkları süre boyunca okul içerisinde etkin bir yönetim sergilemeleri yöneticilik becerileri açısından önemlidir. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını artıracak, öğretmenler üzerinde farkındalık oluşturacak, eğitim çalışanlarının kendi önemli özelliklerini fark etmelerini sağlayacak, öğretmenlerin özelliklerini fark edecek ve buna göre davranış sergileyebilecek bir yönetim şekli

sergilemelidir. Bu yönetim şeklini sergilerken ve okulun hedeflerine ulaşmak için gerekirse otoriteyi kullanabilmelidirler.

Her organizasyonun, henüz başlangıç aşamasındayken kendine özgü özellikleri oluşmaktadır. Bu özellikler zamanla kısmen değişir ya da yerini yenileri alır. Ortaya çıkacak yeni gelişmeler hem kurum içinden hem de kurum dışından kaynaklı olarak karşımıza çıkabilir. Ortaya çıkabilecek olumsuz durumlarda eğitim liderinin kullanması gereken güç kaynakları olabilir. İyi bir yönetici doğru düşünerek ve sonuçlarını planlayarak gerekli olan güç kaynağını kullanmalı ve doğru bir liderlik özelliği sergilemelidir.

Ulusal literatürün incelenmesi sonucunda, öğretmen liderliği, örgütsel yaratıcılık, profesyonellik, örgüt kültürü, liderlik davranışının yeterliliği, gerekliliği ve sergileme dereceleri, müdür davranışları, örgütsel vatandaşlık, okul iklimi ve okulun organizasyonel kapasitesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalar tespit etmiştir.

Ancak yapılan alan yazın taramasında okul müdürlerinin liderlik stilleri ile sahip olduğu güç türü arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın, kamu ve özel okul öğretmenleri tarafından algılanan okul müdürlerinin liderlik stilleri ile sahip oldukları güç türleri arasındaki ilişkiyi anlamalarına ve ayrıca konuya dikkatlerini çekerek farkındalıklarını arttırmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, ölçme aracı olarak kullanılacak olan ölçeklerin araştırmanın amaçlarına uygun biçimde oluşturulduğu, ulaşılan verilerin gerçek bilgileri içerdiği ve araştırmaya katılacak öğretmenlerin araştırma sorularına içten bir biçimde cevap verecekleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin uygulanan ölçeklere verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Mevcut araştırmanın evrenini Konya ilinde bulunan

resmi ve özel okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile kullandıkları güç türleri arasındaki ilişkiye yönelik resmi ve özel okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşleri incelenecektir.

1.6. Tanımlar

Liderlik: Bass'a (1990) göre liderlik, belirli bir amaç için bir araya gelen bireylerin arasında etkin bir bağ kurarak, hedefe ulaşma yolunda karşılaşılabilecek sorunları çözme, ihtiyaçları karşılama ve aktif bir şekilde süreç içinde yer alma yeteneğidir (Yılmaz, 2022).

Güç: Bir kişinin diğerlerine yapmalarını istediğini yaptırabilme becerisidir (Hoy ve Miskel 2010).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. French ve Raven'in Liderlik ve Güç Kuramı Bağlamında Okul Yöneticiliği

Liderlik kuramlarının gelişim sürecinde sosyal psikoloji literatürüne önemli katkılar sunan John R. P. French, özellikle liderlerin astları üzerindeki etkilerini nasıl kurduklarını açıklamak üzere güç türlerine dayalı bir liderlik modeli geliştirmiştir. French ve iş arkadaşı Bertram Raven (1959), liderliğin temelinde gücün yatmakta olduğunu ileri sürerek, liderlerin farklı güç türleri aracılığıyla izleyicilerini etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, eğitim yönetimi alanında da sıklıkla referans alınan bir çerçeve sunar.

French ve Raven'ın kuramına göre liderin kullandığı güç türleri beş başlık altında toplanmaktadır:

1. Meşru Güç,
2. Zorlayıcı Güç,
3. Ödül Gücü,
4. Uzmanlık Gücü,
5. Referans (Karizmatik) Güç (French & Raven, 1959).

Eğitim örgütlerinde bu güç türlerinin kullanımı, yöneticilerin liderlik tarzlarını doğrudan etkilemekte ve öğretmenlerin yöneticilere yönelik algılarının şekillenmesinde kritik rol oynamaktadır. Özellikle öğretmenlerin yöneticilerinin hangi güç türlerini öncelikli olarak

kullandığını algılamaları, okul iklimi, güven ve iş birliği düzeyi üzerinde belirleyici olmaktadır (Koşar, Şahin ve Koşar, 2023).

Meşru güç, yöneticinin resmi pozisyonundan kaynaklanan otoritesine dayanır ve genellikle bürokratik okul yapılarında belirgin biçimde hissedilir. Zorlayıcı güç, yaptırım gücünü ifade ederken, bu tür güç kullanımının öğretmen motivasyonu üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu tespit edilmiştir. Ödül gücü, genellikle performansa bağlı teşvik unsurlarını içerir ve yöneticilerin öğretmenleri motive etmek için sıkça başvurdukları bir stratejidir. Ancak uzun vadede içsel motivasyonu desteklemekte sınırlı kalabilir (Demir, 2017).

Buna karşılık, uzmanlık gücü ve referans gücü, eğitim kurumlarında liderin etkili ve kalıcı bir liderlik sergilemesini mümkün kılan güç türleri olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin yöneticilerini bilgi, deneyim ve pedagojik yetkinlik temelinde güçlü olarak algılamaları (uzmanlık gücü), onları daha gönüllü biçimde izlemelerine neden olmaktadır. Referans gücü ise liderin kişisel özellikleri, iletişim becerileri ve karizmatik etkisi üzerinden öğretmenlerle duygusal bağ kurmasını sağlar (Aslanargun, 2009).

French'in liderlik kuramı, örgüt yöneticilerinin liderlik tarzlarını ve çalışanların algılarını açıklamada son derece işlevsel bir teorik temel sunmaktadır. Gücün yalnızca otorite ya da yaptırım aracı değil; aynı zamanda etkileme, yönlendirme ve birlikte üretme sürecinin bir parçası olarak ele alınması, modern örgüt liderliğinin yönünü belirlemektedir. Bu bağlamda, yöneticilerin güç kullanım tercihleri, onların liderlik tarzlarını ve çalışanlar üzerinde bıraktıkları etkiyi anlamada anahtar bir role sahiptir (Çalışkur, 2016).

2.2. Molm'a Göre Liderlik ve Güç Kullanımı

Liderlik genellikle, bir grubun ya da kurumun hedeflerine ulaşması için başkalarının davranışlarını etkileme süreci olarak tanımlanır. Bu süreçte gücün nasıl kullanıldığıysa, liderliğin etkisini doğrudan belirler. Özellikle okul gibi hiyerarşik yapıya sahip kurumlarda yöneticilerin hangi güç türlerini tercih ettiği, çalışanların algılarını ve ilişkilerin niteliğini

doğrudan etkiler. İşte tam da bu noktada, Linda D. Molm'un sosyal değişim kuramına dayanan güç anlayışı bize oldukça değerli bir bakış açısı sunar.

Molm (1997), gücün yalnızca baskı uygulamakla ilgili olmadığını söyler. Ona göre güç, insanlar arasındaki karşılıklı bağımlılıklardan doğar. Yani bir kişi, diğerine ne kadar bağımlıysa, o kadar güçsüzdür. Bu durumu şöyle özetler: “Güç, karşılıklı bağımlılığın eşit dağılmamasından kaynaklanır” (Molm, 1997). Başka bir deyişle, bir tarafın elinde daha fazla kaynak ya da seçenek varsa, güç o kişidedir.

Molm, gücün özellikle iki şekilde kullanıldığını vurgular: biri cezalandırmaya dayalı, diğeri ise ödüllendirmeye. Cezalandırıcı güç, bir kişinin istenmeyen bir sonuçla tehdit edilmesiyle işler. Örneğin bir yönetici, bir öğretmeni düşük performansı nedeniyle görevden alma tehdidinde bulunabilir. Bu, kısa vadede itaat yaratabilir ama uzun vadede güveni zedeler. Nitekim Molm, “Yaptırım kullanımı güveni azaltır, karşılıklılığı baltalar ve iş birliğini zayıflatır” diyerek bu durumu net bir şekilde ortaya koyar (Molm, 1997).

Ödüllendirme temelli güç ise, bireylerin olumlu pekiştirmeler yoluyla yönlendirilmesini içerir. Bu tür bir güç ilişkisi, daha çok karşılıklı güvene ve gönüllülüğe dayanır. Molm'un araştırmaları, bu yaklaşımın uzun vadede daha sağlıklı ilişkiler kurduğunu ve iş birliğini teşvik ettiğini göstermiştir (Molm, 1997).

Yaptığı deneysel çalışmalardan birinde Molm, Takahashi ve Peterson (2000) ile birlikte, insanlar arasındaki karşılıklı değişimin, müzakereyle yapılan değişimlere göre daha fazla güven ve bağlılık yarattığını bulmuştur. Araştırmacılar, “karşılıklı değişim daha güçlü güven ve duygusal bağlılık üretir” sonucuna varmışlardır. Bu da gösteriyor ki, gücün nasıl kullanıldığı, yalnızca sonuca değil, sürece ve ilişkiye de etki eder.

Bir diğer çalışmasında (Molm, Peterson & Takahashi, 2003) ise müzakere edilen ilişkilerin, daha düşük adalet algısı yarattığı ortaya konmuştur. Çünkü müzakere süreci, taraflar arasındaki çıkar çatışmalarını daha görünür hâle getirir ve bu da karşılıklı güvenin zedelenmesine neden olabilir.

Eğitim kurumları özelinde düşündüğümüzde, bu kuramsal yaklaşımlar özellikle yöneticilerin liderlik tarzlarını değerlendirirken çok değerli hale gelir. Yöneticiler yaptırım gücüne başvurdıklarında öğretmenlerde güven kaybı yaşanabilir, bu da motivasyon ve bağlılığı düşürebilir (Kızrak & Varoğlu, 2023). Buna karşılık ödüllendirme temelli, katılımcı ve güvene dayalı bir güç kullanımı, daha olumlu bir okul iklimi yaratır (Açıkgöz & Esen, 2024; Bakan & Büyükbeşe, 2010).

Sonuç olarak, Molm'un güç kuramı bize şunu açıkça gösteriyor: Güç, sadece bir şeyi yaptırma aracı değil; aynı zamanda ilişkileri kurma ve sürdürme biçimidir. Bu yüzden bir liderin hangi güç türünü seçtiği, sadece sonuçları değil, aynı zamanda süreçleri ve ilişkileri de şekillendirir.

2.3. Liderlik

2.3.1.Liderliğin Tanımı

Liderlik; geçmişte olduğu gibi ve çağımızda da oldukça üzerinde tartışılan ve araştırılan bir konudur. Kökeni insanlığın varoluşuna dayanan liderlik kavramı, 19. yüzyılın başlarından itibaren bilimsel araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Liderlik, 1920'li yıllardan bu yana teorik olarak incelenmekte olup son yıllarda yönetim ve örgüt alanlarındaki araştırmacıların ve uygulayıcıların ilgisini çekmeye devam etmektedir. Konu çeşitli açılardan ele alınırken, özellikle örgütlerde liderliğin önemi üzerinde çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Bakan & Büyükbeşe, 2010; Bolat & Seymen, 2003; Özten, 2023).

Liderlik, bir grup veya kuruluştaki kişilerin belirli bir hedefe ulaşmaları için başkalarını etkileme ve yönlendirme sürecidir. Liderler insanların potansiyelini keşfedebilmeli ve onlara ilham verebilmelidir (Alireisoğlu, 2020). Bu tanım liderlik niteliklerini, kişisel nitelikleri ve nüfuzu içermektedir. Liderlik, yalnızca liderlik konumundaki kişilerin bir özelliği olmayıp, aynı zamanda herkesin kendi liderlik tarzını geliştirebileceği dinamik bir süreçtir (Yılmaz & Ceylan, 2011). Bu durum liderliğin sadece bir otorite biçimi değil, aynı zamanda etkileşimli ve ilişkisel bir süreç olduğunu da göstermektedir. Bir liderin etkililiği, takipçileriyle kurduğu

güvene dayalı ilişkiler ve iletişim becerileriyle doğrudan ilişkilidir (Dinlemez, 2021; Özten, 2023).

Liderlik, bir grup insanı birleştirmek amacıyla etkilme ve belirli hedeflere ulaşmak için yönetim kararlarını ortaklaşa uygulama sürecidir. Liderlik ile ilgili olarak aşağıdaki tanımlar verilebilir (Bryman, 1992, Aktaran: Karayel, 2024, s.33):

- İş geliştirme, üretimin genişletilmesi, yan kuruluşların oluşturulması, yeni mağazaların açılması: yönetim başarıyı çoğaltır;
- Liderlik yeteneği, dönüşüm süreçlerini organize etmede, teknolojileri güncellemede etkili bir dönüştürücü olma yeteneğidir;
- Stratejik hedeflere ulaşmak için çabaların sistematik bir şekilde harekete geçirilmesine dayanan, takipçiler ve yeni liderler olarak çalışanların bireysel potansiyelinin kararlı bir şekilde gerçekleştirilmesinde: Bir lider için aktif çalışma, bir hedefe doğru ilerlemek anlamına gelir ve kendi potansiyeli kararlılıkla gerçekleşir.

Ağiroğlu Bakır (2013) ise, Liderliğin birçok açıdan ele alınmış ve tanımlanmış olmadığını belirtmekle beraber bunlardan en yaygın kabul görenlerinden bazılarını şöyle sıralamıştır:

- Liderlik, ortak ülküler etrafında birleşen bireyleri ülküleri gerçekleştirmek üzere etkilme sürecidir.
- Liderlik, etkili bireysel yetilere bağlı bir güçtür.
- Liderlik, takip edenleri belirlenen gayelere götürebilme etkisini gösterebilmektir.
- Liderlik, belirli bir durum ve şartlar altında hedefe varmak için başkalarının davranışlarını ve eylemlerini etkilme sanatıdır.
- Liderlik, amaçlara ulaşmak için bir topluluğu yönlendirebilme yeteneğidir.

Liderlik, bir örgütün üyelerini hedeflere ulaşma yönünde yönlendirme ve örgüt içindeki sorumlulukları konusunda bilgilendirme yeteneğidir. Hedeflerine ulaşmalarında onlara destek olabilmeli ve etkili liderlik hedefleri belirleyen güçlü bir ekip kurabilme, insanların kuruluşun hedeflerini kendi hedefleri olarak kabul etmelerini sağlamak ve üyeleri kendi

çıkarlarından ziyade grubun çıkarlarını düşünmeye ikna edebilmektir (Sezer, Atmaca, Kaya Köse ve Bozacı, 2023).

2.3.2.Liderlik Yaklaşımları

Liderlik alanında birçok yaklaşım geliştirilmiştir. Davranışsal yaklaşımlar liderlerin davranış tarzlarına odaklanırken durumsal yaklaşımlar liderliğin çevresel faktörlere bağlı olduğunu varsaymaktadır (Aygün, 2018). Ohio State Üniversitesi'nin liderlik ile ilgili araştırmaları ve Michigan State Üniversitesi'nin yaptığı çalışmalar, yönetim süreci hakkında açıklamalar yapmayı amaçlar. Bu teorilerin ana fikri, liderlerin başarılı olmasındaki en önemli unsurun liderin sahip olduğu özelliklerden ziyade, liderin süreç boyunca yansıttığı yaklaşımlar olduğudur. Bu yaklaşım, liderliğin etkinliğinin, liderin kişisel özelliklerinden çok, liderlik sürecindeki davranışlarına ve yöneticilik tarzına bağlı olduğunu vurgular. Bu bağlamda yöneticilerin karşılaştıkları durumları doğru analiz edebilmeleri etkili liderlik için temel bir yetkinliktir (Kılıç, 2024). Dönüşümcü liderlik, liderin takipçilerinin motivasyonunu artıran ve onları daha yüksek hedeflere yönlendiren vizyonunu ve ilhamını ifade eder (Mirsultan & Marimuthu, 2021). Dönüşümcü liderlerin etkisi örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Erdemir, 2022). Dönüşümcü liderlik, liderlerin takipçilerine güven, sadakat, hayranlık ve saygı hissettirerek olumlu bir ilişki kurmalarını sağlar. Bu liderler, takipçilerini kişisel çıkarlar yerine ortak bir vizyon etrafında motive ederler, böylece birlikte bir kimlik oluştururlar. Lider, takipçilerinin potansiyellerini açığa çıkararak onları geliştirmeye teşvik eder ve bu süreçte onlara destek olur. Dönüşümcü liderlik, lider ile takipçileri arasındaki ilişkiyi güçlendirir ve organizasyonel hedeflere ulaşmada daha etkili bir yaklaşım sağlar (Kılıç, 2024). Bu çeşitlilik, liderlik yaklaşımlarının farklılık gösterdiğini ve her yaklaşımın farklı durumlarda uygun olabileceğini düşündürmektedir.

2.3.2.1. Vizyoner Liderlik

1990'lı yılların başından itibaren vizyoner liderlik araştırmacılar için giderek daha önemli bir rol oynamaya başladı. Kurumun geleceğine ilişkin vizyon oluşturma, belirsizliği ortadan kaldırma ve geleceğe yönelik kararları etkileme açısından vizyon sahibi liderlerin geleceğin en önemli liderleri olduğu söylenebilir (Çelik, 2012).

Vizyoner liderlik tarzına sahip bir lider üç rolü yerine getirmesi beklenir. Bu roller şunlardır: yolu görmek, yolu takip etmek ve yolda ilerlemek. Liderin görevi yolu görmektir. Kurumsal başarıya ulaşmak için en uygun yolu seçmelidir. Buradaki yol, kurumun gelecek vizyonudur. Yolu takip etmek liderin işidir. Önceden belirlenmiş bir amaca ulaşmayı amaçlayan çalışmadır. Liderin görevi yol göstermektir. Liderler yeni ufuklar açar. Açılan bu yolda, organizasyonun belirlenen vizyonuna, takipçilerinin seçilen yolu takip etmesiyle sağlanır (Can, 2022; Çelik. 2012; Orhan, 2020).

İnsanları ortak hayaller etrafında birleştiren, geleceğe dair büyük bir resim çizebilen, nereye gitmek istediklerini gösteren ancak oraya nasıl ulaşılacağını açıklamayan, insanları yenilik yapmaya ve denemeye teşvik eden ve risk almanın kapısını açan lider türüdür. Vizyoner liderler her zaman yeni bilgilere açıktırlar, çünkü her yeni bilginin yeni olanaklar ve yeni ufuklar açtığını bilirler. Vizyon sahibi liderler ısrarcıdırlar ve projelerinden kolay kolay vazgeçmezler. Geliştirdikleri vizyonları meslektaşlarına tüm yönleriyle ve detaylarıyla anlatıp onları ikna edebilecek güçlü bir ikna gücüne sahiptirler (Arslanoğlu, 2016; Dedeoluk, Kırmızı, Başel ve Çöllü, 2023).

2.3.2.2. Öğretimsel Liderlik

Günümüzde okul yöneticilerinin sahip olması gereken liderlik anlayışı, yalnızca yönetsel süreçleri kapsamakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğretim süreçlerini yönlendirebilen, pedagojik gelişimi destekleyen bir niteliğe bürünmektedir. Bu bağlamda öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini iyileştirmek amacıyla sergiledikleri yönlendirici ve destekleyici liderlik davranışlarını ifade etmektedir. Öğretimsel liderlik,

öğretim sürecinin kalitesini artırmayı hedeflerken aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik eden bir işlev üstlenmektedir (Sever, 2020).

Öğretimsel liderlik öğrenmeye odaklanan bir liderlik tarzıdır. öğretimsel liderlik rolünü üstlenen okul müdürü, öncelikle okulun misyonunu tüm üyelere açık bir şekilde iletmelidir. Öğretimsel lidere göre okulun temel amacı öğrenciler için verimli ve kaliteli bir eğitim hizmeti sunmaktır. Eğitim sürecinin lideri konumunda olan kişi, öğrenme sürecinin etkililiğini değerlendirir, öğrenme kalitesindeki bozulmanın nedenlerini saptamaya çalışır ve bunu düzeltecek önlemleri planlar. Başka bir deyişle, eğitim lideri öğretimsel liderlik, kaliteli eğitim arayışı olarak, eğitimi kontrol etmeyi ve etkinliğini artırmayı amaçlayan bir liderlik pozisyonu olarak açıklanabilir (Türmak vd., 2023).

Öğretimsel liderliği diğer liderlik biçimlerinden ayıran en önemli özellik, öğretme ve öğrenme süreçlerine vurgu yapmasıdır. Diğer liderlik rollerinden farklı olarak Öğretimsel liderliği, öğrencilerle, öğretmenlerle, programlarla ve öğretim-öğrenme süreçleriyle doğrudan etkileşim gerektirir. Okul ise üç önemli güç tarafından belirlenir: öğrenciler, öğretmenler ve toplum. Okulun etkinliği bu üç gücün programa göre etkileşimine bağlıdır. Öğretimsel liderli olarak okul müdürünün temel görevi, eğitimin kalitesini artırmak için bu güçleri okulun hedefleri doğrultusunda ustalıkla koordine etmektir (Gümüşeli, 2001).

Ancak, öğretimsel liderliğin yalnızca bireysel çaba ile sürdürülebilir olmadığı, kurumsal bir yapı ve destek sistemleri ile beslenmesi gerektiği de unutulmamalıdır. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini etkili biçimde yerine getirebilmeleri, hem Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan yapısal desteklere hem de okulun iç dinamiklerine bağlıdır. Bu nedenle, öğretimsel liderlik yalnızca liderin kişisel becerileriyle değil, aynı zamanda örgütsel kültür, iletişim biçimi ve güç kullanım tarzı ile de yakından ilişkilidir (Saylık, 2015; Taşdemir, 2021).

Okullarda öğretimsel liderlik rolünü üstlenebilen okul müdürlerinin, okulun akademik başarılarını önemli ölçüde hızlandırabileceğine, öğretmen gelişimini ve motivasyonunu

artırabileceğine, okulun temel işlevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebileceğine, dolayısıyla öğretmen yeterliliğinin ve motivasyonunun artmasına katkıda bulunabileceğine inanılmaktadır. Okul müdürlerinin yönetsel davranışlarındaki değişiklikler okulun uzun vadeli başarısı üzerinde etkili olması beklenmektedir. Okul yönetiminin seçtiği liderlik yaklaşımı, personeli etkiler ve davranışlarının okulun hedefleriyle tutarlı olmasını sağlamaktadır (Türmak vd., 2023).

Sonuç olarak, öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde olumlu bir pedagojik etki yaratma gücünü barındırmakta ve bu yönüyle yalnızca liderlik tarzını değil, aynı zamanda hangi güç türleriyle bu liderliğin desteklendiğini anlamada da anahtar bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen algılarına dayalı olarak yapılacak değerlendirmeler, yöneticilerin sahip oldukları liderlik yaklaşımı ile uygulamada tercih ettikleri güç biçimleri arasında nasıl bir etkileşim olduğunu ortaya koyma açısından önemlidir (Dinlemez, 2021).

2.3.2.3. Kültürel Liderlik

Kültür; bir bireyi, zümreyi, sınıfı veya toplumu diğerlerinden ayıran, kendine özgü bir yapı ve karaktere sahip olan, grubun bireysel üyelerinin düşünce tarzı ve alışkanlıkları hakkında fikir veren, toplum üyeleri arasında dayanışmayı sağlayan, toplumsal yeteneklere sahip olan ve bunları gelecek kuşaklara aktarabilen bütün maddi ve fikri ürünleri kapsar. Kültürel lider, insanları örgüt kültürü etrafında birleştirerek ve hem örgütün hem de insanların ihtiyaçlarını karşılayarak onları etkileyebilir ve olumlu sonuçlar elde edebilir. Ortak bir kültürle insanları nasıl etkileyeceğini bilen liderler, onları nasıl başarılı bir şekilde yöneteceğini de bilirler (Sever, 2020).

Okul yöneticilerinin etkili bir liderlik sergileyebilmeleri, yalnızca öğretimsel ya da yönetsel süreçleri yönetmekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda okulun kültürel yapısını tanıma, yönlendirme ve geliştirme sorumluluğunu da içermektedir. Bu doğrultuda, kültürel liderlik, okul yöneticisinin okulun değerlerini, inançlarını, normlarını ve tarihsel birikimini dikkate alarak okul topluluğunun kimliğini oluşturma ve sürdürme sürecinde üstlendiği liderlik

rolüdür. Kültürel lider, okulda ortak bir anlam dünyası yaratmayı, pozitif bir okul iklimi geliştirmeyi ve paydaşlar arasında güçlü bir aidiyet duygusu oluşturmayı hedefler (Schein, 2010).

Kültürel liderlik, okul kültürünü şekillendirme gücüyle, öğretmenlerin davranış biçimlerini, öğrencilerin öğrenme ortamlarına olan bakışlarını ve velilerin okulla olan ilişkilerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle kültürel liderlik, diğer liderlik biçimlerinden farklı olarak daha çok okulun kimliği ve değer sistemleriyle ilişkilendirilir. Kültürel liderlik, lider tarafından kurumun misyon ve hedeflerinin oluşturulması ve sürdürülmesi ile doğrudan ilişkilidir. Aynı zamanda kültürel liderlik kurumdaki çalışanlar tarafından paylaşılan, fikirler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi ile ilişkilidir (Yıldırım, 2001).

Kültürel liderlik sergileyen yöneticiler, okulda ortak değerler oluşturmak, ritüelleri ve gelenekleri sürdürmek, paydaşlar arasında güven temelli ilişkiler kurmak gibi davranışlar gösterir. Bu liderlik türü, özellikle öğretmenler tarafından yüksek düzeyde takdir edilmekte; öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını, mesleki tatminlerini ve iş birliğine olan açıklıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda kültürel liderlik, okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan etkileşimlerinde tercih ettikleri güç türleriyle de ilişkilidir. Yöneticilerin sahip oldukları kişisel nitelikler, etik duruşları ve kurum içindeki konumları, kültürel liderlik etkilerini pekiştirmektedir (Sönmez, 2008).

Kültürel liderlik, okul yöneticilerinin kurumun ruhunu şekillendirmedeki etkisini ortaya koyan bir liderlik türüdür. Bu liderlik tarzı, yöneticilerin okul paydaşlarıyla kurdukları değer merkezli ilişkiler aracılığıyla, hem okulun kimliğini güçlendirmekte hem de öğretmenlerin yöneticiler üzerindeki algılarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmen algılarına dayalı değerlendirmelerde kültürel liderliğe ilişkin bulgular, yöneticilerin sadece yöneten değil; yönlendiren, birleştiren ve kimlik inşa eden liderler olup olmadığını ortaya koyma açısından önemlidir (Yılmaz, vd., 2024).

2.3.2.4. Dönüşümsel Liderlik

Eğitim kurumlarında liderlik anlayışı, özellikle son yıllarda klasik yönetsel yaklaşımlardan sıyrılarak daha vizyoner ve etkileşim temelli modellerin ön plana çıkmasıyla evrim geçirmiştir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik, yalnızca yönetsel görevleri yerine getirmekten öte, örgütsel kültürü dönüştürme, çalışanları geliştirme ve ortak bir misyona dayalı olarak okulu daha ileriye taşıma çabasıyla tanımlanır. İlk olarak Burns (1978) tarafından kavramsallaştırılan dönüşümcü liderlik, daha sonra Bass (1985) tarafından eğitim kurumlarına uyarlanmış ve lider ile izleyiciler arasında karşılıklı bir gelişim ve motivasyon süreci olarak açıklanmıştır (Zengin, Akın ve Karadaş, 2021).

Eğitimde dönüşümsel liderlik, öğretmenleri ve öğrencileri daha iyi akademik sonuçlar elde etmeleri için ilhamlandırmayı ve motive etmeyi amaçlar. Bu liderler örnek olarak liderlik eder ve yenilikçiliği, yaratıcılığı ve olumlu bir okul kültürünü teşvik eder. Başkalarına potansiyellerine ulaşmaları ve eğitim topluluğunun büyümesine ve başarısına katkıda bulunmaları için ilham verirler (Dedeoluk, Kırmızı, Başel ve Çöllü, 2023).

Dönüşümcü liderlik etkisinin idealize edilmiş boyutunda lider, meslektaşları tarafından hayranlık duyulan, saygı duyulan ve taklit edilen karizmatik kaynaklara sahiptir. Liderlerinin yüksek ahlaki ve etik niteliklere sahip olduğuna ve bu niteliklerin kalıcı olduğuna inanırlar. Dönüşümcü liderlik, dört temel boyutta ele alınır: idealleştirilmiş etki (karizma), ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi. Eğitim kurumlarında bu liderlik türünü benimseyen okul yöneticileri, öğretmenlerin potansiyellerini açığa çıkarmak, ortak hedefler etrafında bütünleşmeyi sağlamak ve okulun vizyonunu paylaşılabılır hâle getirmek gibi roller üstlenmektedir (Ertürk & Argon, 2021).

Dönüşümcü liderler; sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan bireyler değil, aynı zamanda eylemleriyle takipçilerinde fikir yaratan kişilerdir. Dönüşümcü liderler, girişimciliği ve kişisel gelişimi destekleyen ve enerji seviyesi yüksek bir ortam yaratırlar. Dönüşümcü liderler, demokratik ve kolektif bir girişim olabilecek vizyon ve fikirlerin geliştirilmesine

katılabilirler. Grup üyelerinin ilgili değişim süreçlerine katılımını teşvik ederler ve bu süreçte öncü veya katılımcı bir rol oynayabilirler. Dönüşümcü liderler, takipçilerinde bir tatmin ve başarı duygusu yaratırlar. Liderin çalışma tarzı, astları arasında bir tatmin kaynağıdır. Dönüşümcü liderlik davranışı; fazladan çaba, etkinlik ve tatmin üzerinde "pekiştirici bir etkiye" sahiptir. Fazladan çaba, etkinlik ve tatmin; dönüşümcü liderlik davranışında olumlu bir artış gösterir (Sever, 2020).

Sonuç olarak, dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve okula bağlılıklarını artıran bir liderlik biçimi olarak öne çıkmaktadır. Bu liderlik tarzı, yalnızca bireysel bir yöneticilik niteliği değil, aynı zamanda kurumsal bir değişim aracı olarak da değerlendirilmelidir. Öğretmen algılarına dayalı yapılacak analizlerde, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini ne ölçüde yerine getirdiklerinin belirlenmesi, hem liderlik tarzlarının hem de kullandıkları güç türlerinin niteliğini anlamada yol gösterici olacaktır (Zengin, Akın ve Karadaş, 2021).

2.3.3.Liderlerin Güç Kaynakları

Liderler, etkilerini artırmak için farklı güç kaynaklarına sahiptirler. Bu güç kaynakları arasında pozitif güç (otorite), uzmanlık gücü ve ilişkisel güç yer almaktadır (Erdemir, 2022). Güç kaynakları, bir liderin etkili olmasını sağlayan unsurlardır; ancak bu güçlerin nasıl kullanıldığı da önemlidir. Örneğin, pozitif güç liderin biçimsel otoritesinden gelirken, ilişkisel güç liderin sosyal ağları ve insanlarla olan güvenilir ilişkileri tarafından belirlenir (Dinlemez, 2021). Güç kaynaklarının etkili kullanımı, yöneticilerin başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilir. Özellikle liderlerin uzmanlığı, takipçileri arasında güven ve motivasyon yaratmada önemli bir rol oynar (Kaya, 2016).

Liderlik olgusunun temelinde yer alan en önemli unsurlardan biri güçtür. Ancak bu güç, salt bir otorite ya da yaptırım aracı olarak değil; belirli kaynaklardan beslenen, liderin bireysel ve kurumsal etki kapasitesini şekillendiren çok boyutlu bir olgudur. Liderlerin kullandıkları

güç türleri kadar, bu güçlerin beslendiği kaynaklar da liderlik tarzlarının belirlenmesinde kritik rol oynamaktadır (Koçel, 2011).

Literatürde liderlerin güç kaynakları genel olarak iki ana grupta toplanmaktadır: kişisel (kişilik temelli) güç kaynakları ve pozisyona dayalı güç kaynakları (French & Raven, 1959; Hoy & Miskel, 2010). Bu ayırım, özellikle okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını anlamada ve öğretmen algılarını yorumlamada önemli bir çerçeve sunar.

2.4. Güç

2.4.1. Güç Tanımı

Gücün tanımında farklı bakış açılarından değerlendirme yapılarak açıklanılmaya çalışılmaktadır. Bu bakış açılarından birine göre güç “Kullanılabilir” olmalıdır. Yani kullanılamayan güç, güç olarak değerlendirilemez. Başka bir bakış açısına göre karşılıklı etkileşim gerekmektedir. Güce maruz kalanın bundan haberinin olması ve güç sahibinin de uyguladığı gücün sonucunu bilmesi gerekmektedir. Bu da “Etkileşim”le mümkündür. Diğer bir bakış açısına göre ise gücün tanımında “Algılama” olgusunun da bulunması gerekmektedir. Güce maruz kalanın güç sahibini nasıl algıladığı kullanılan güçten etkilenme durumunu değiştirmektedir (Keyik & Erol, 2019).

Her ne kadar farklı bakış açıları ve tanımlamaları olsa da “Güç, bir bireyin veya grubun başkalarını etkileme yeteneğidir” şeklinde ifade edilebilir. Bu kavram özellikle liderlik ve yönetim bağlamında önemlidir. Örgütün amaçlarına yönelik faaliyetlerin hepsini yönetici veya liderin yapması beklenilemez. Yönetici veya liderin bu faaliyetlerde başarıya ulaşmak için örgütün çalışanlarını teşvik ederek gayretle ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlaması gerekmektedir. Bu da çoğu zaman güç ile olmaktadır (Alkan & Erdem, 2019). Güç, örgütteki işleyişin yönetici ya da liderin istek ve kararlarına göre yürümesini, işleyiş esnasında da örgüt çalışanlarının “Yapma” veya “Yapmama” fikirlerinin aksine hareket etmelerini sağlamayı ifade etmektedir (Özdemir, 2019).

Güç sadece konum veya otoriteden değil aynı zamanda kişisel özelliklerden ve ilişki dinamiklerinden de gelir (Nartgün, Nartgün ve Arıcı, 2016). Yasal güç ve ödül gücü ile zorlayıcı güç, idarecilerin pozisyonlarından kaynaklanan güçlerdir; uzmanlık gücü ve karizma (kişilik) gücü ise yöneticilerin bireysel kaynaklardan gelen güçleridir. Bu güçler, yöneticilerin farklı durumlar ve ilişkilerde etkili olabilmelerini sağlayan çeşitli araçlardır (Erdoğan & Sabancı, 2024). Pozisyon temelli güç kaynakları genellikle yönetsel kontrol açısından etkili olsa da, ilişki temelli liderlik ya da dönüşümcü liderlik gibi modellerde sınırlı kalabilir. Bu nedenle tek başına bu güç kaynaklarıyla hareket eden liderler, öğretmenler tarafından daha “otoriter” veya “bürokratik” algılanabilmektedir. Kişisel güç kaynakları ise öğretmenlerin yöneticilerini bir “rol modeli” olarak görmelerini sağlar. Bu durum, hem okul içi iş birliğini hem de kurumsal bağlılığı artıran önemli bir faktördür. Ayrıca bu güç türlerinin, dönüşümcü liderlik ve etik liderlik gibi çağdaş liderlik yaklaşımlarıyla doğrudan örtüştüğü de görülmektedir (Özdemir, 2017). Güç, etkili yönetim için temel bir araçtır ve yöneticilerin karar alma süreçlerinde hayati bir rol oynar.

2.4.1.1. Makam Gücü

Makam gücü, kişinin pozisyonuna dayalı olarak başkalarını etkileme yeteneğidir. Eğitim kurumlarında yöneticiler, yetkilerini çalışanların davranışlarını kontrol etmek için kullanabilirler. Örneğin, Ayık ve Diş (2022) çalışmalarında, yetkinin öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak, etkili ve uzun vadeli liderlik için yalnızca makam gücüne güvenmek yeterli değildir. Bu tür bir gücün, astların güvenini kazanmak için kullanılmadığı sürece kalıcı bir etkisi yoktur.

2.4.1.2. Zorlayıcı Güç

“Ceza” kavramı bu gücün asıl dayanağıdır. Güce maruz kalanı hoşuna gitmeyecek olumsuz bir durumda bırakmak, istediğine ulaşamamasını sağlama veya yapmayı istemediğini yaptırma zorlayıcı gücün kapsamındadır (Sakallı, 2010). Bu nedenle ceza tehdidiyle işin yapılmasını sağlamak zorlayıcı gücün kullanımında çoğunlukla ilk sıradadır. Bu duruma,

“Uyarma”, “Kınama”, “Maaştan Kesme” “İşine Son Verme” gibi ceza uygulamalarıyla çalışanın kendisinden istenilen her şeyi yerine getirmesi örnek verilebilir (Özkalp & Kirel, 2016). Zorlayıcı güç ile ödül gücü birbirinin tam tersidir. Yönetici ya da liderin isteklerine karşı çıkılması, itaatsizlik gösterilmesi durumunda bunu yapan çalışanın veya takipçinin cezalandırılmasını gerektirir. Bu gücün özü zorlamadır (Eraslan, 2004).

Cezalandırmanın gereksiz kullanılması etkisini azaltabilir, çok sert ya da kullanımında tutarsızlıklar olursa arzu edilmeyen sonuçlar doğurabilir (Atmaca, 2014). Sık sık ceza yöntemine başvuran okul yöneticisi, öğretmen ve diğer çalışanların morallerinin bozularak konsantrasyonlarının azalmasına, hatta kendisine karşı öfke ve kin duygularının gelişmesine neden olabilir. Bu gücün sık kullanımı, eğitim ortamını olumsuz etkileyebilir ve öğretmenlerin iş doyumunu azaltabilir. Zorlayıcı gücün etkilerini inceleyen Demir (2017), bu gücün kullanılmasının öğretmenler arasında “Sinizm”i artırabileceğini öne sürmektedir. Bu durum yöneticilerin otorite kullanırken dikkatli olmaları gerektiğini göstermektedir; Çok kısıtlayıcı bir yönetim tarzı, çalışanların kuruma olan bağlılığını zayıflatabilir.

2.4.1.3. Ödül Gücü

Zorlayıcı gücün tam tersi bir güç olarak da değerlendirilebilecek ek ücret, ücret artışı, kıdem terfiisi gibi maddi; diğer çalışanların haberi olacak şekilde övülme, başarı belgesi gibi manevi ödüller “Ödül Gücü”nün araçlarıdır (Göksu, 2004). İnsanların, topluluk yaşamında kendi yararlarına sonuç oluşturacağını düşündükleri diğer insanların istek ve emirlerine kolaylıkla uydukları görülür. Ödül verme yetkisine sahip kişiler bu insanlar üzerinde kolaylıkla bu gücü kullanabilirler. Lider veya yöneticiler astlarının durumunu çoğunlukla bu güç türünden faydalanarak değerlendirme yoluna gitmektedirler (Kayalı, 2011).

Ödüllerin etkinliği, yöneticilerin çalışanlarına motive edici ödüller sunma becerisine bağlıdır. Bunun dışında, yönetici veya lider tarafından ödül gücünün kurumdaki tüm astlara adil bir şekilde dağıtılması, etkili bir güç türü olan ödül gücünün başarılı bir şekilde kullanıldığının göstergesidir (Şimşek, 2002). Uzun & Köse (2021), ödülün gücünün

öğretmen katılımını artırdığını bulmuştur. Bunu akılda tutarak, yöneticiler ödül sistemlerini dikkatlice planlamalıdır; çünkü etkili bir ödül sistemi yalnızca motivasyonu artırmakla kalmaz, aynı zamanda çalışanların kuruma olan güvenini de güçlendirir. Bu noktada liderin dikkat etmesi gereken önemli birkaç ayrıntı vardır. Ödül gücüne sık sık ve kontrolsüz bir şekilde başvurulması ödülün motive etme özelliğinin zamanla azalıp kaybolmasına neden olabilir. Diğer yandan, ödülün elde edilmesi ya da elde edilememesi sonucu motivasyon düşüklüğüne neden olabilir. Bu nedenlerle yönetici veya liderlerin, ödül gücünü çok hassas şekilde kullanmaları gerekmektedir (Özdemir, 2013).

Okul yöneticilerinin ödül gücünü kullanma biçimi, öğretmen algılarını ve iş doyumunu doğrudan etkilemektedir. Etkili yöneticiler, öğretmenlerin çabalarını fark ederek, onları takdir eder ve bu takdiri kamuoyu önünde yaparak ödül gücünü daha da pekiştirir (Balci, 2014). Bu tür uygulamalar, sadece ödül alan öğretmeni değil, tüm öğretmen kadrosunu motive edici bir işlev görür.

Ayrıca ödül gücü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmede de rol oynar. Yöneticiler, yenilikçi uygulamalar geliştiren ya da başarı sağlayan öğretmenleri ödüllendirerek bu davranışların kurumsal kültüre yayılmasını sağlarlar (Şişman, 2012).

Öğretmenler, ödül gücünü yöneticinin adil ve takdîrkâr bir tutuma sahip olup olmadığını gösteren önemli bir gösterge olarak görmektedir. Yılmaz & Altınkurt (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin, okul yöneticisinin ödül gücünü adil biçimde kullandığında kuruma olan güvenlerinin arttığını belirtmiştir. Aynı çalışmada, ödüllerin kişisel yakınlık yerine nesnel kriterlere göre bir başka deyişle örgütsel adalete uygun davranarak verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yılmaz & Karakuş (2008) ise, ödül gücünün öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymuş, ancak adaletsiz ya da sembolik kalan ödül uygulamalarının ters etkiler yaratabileceğini belirtmiştir.

2.4.1.4. Yasal Güç

Yasal güç, belirli yasal ve kurumsal normlara dayanarak başkalarını etkileme yeteneğidir. Yasal güç, yöneticilerin yetkilerini ve sorumluluklarını kullanarak karar almalarına imkân tanır (Bakan & Büyükbeşe, 2010). Yasal güç, etkinliğini liderin pozisyonundan alır. Diğer bir ifadeyle, kurum veya örgüt belirlediği bir pozisyonunda bulunan kişiye, örgütün diğer elemanlarına emretme hakkı verir (Ivancevich vd. 2013). Yasal gücün kanuni dayanaklarının olması, örgüt elemanlarına, lider veya yöneticilerin kendilerine söz söyleme veya emretme hakkı olduğunu düşündürür (Özdemir, 2013).

Yasal güç, liderlerin organizasyondaki hiyerarşik konumlarına veya rollerine dayalı olarak sahip oldukları güç türüdür. Bir gruptaki ast-üst ilişkisine dayanan ve üyeler tarafından kabul edilen otoriter bir güçtür. Liderler bu otorite aracılığıyla organizasyonda elde edilecek hedefleri tanımlarlar. Bunlara ulaşmak için gerekli kuralları belirler ve çalışmak için gerekli talimatları sağlarlar. Organizasyon üyelerinin bu kurallara uygun hareket etmesini sağlamak için gözetim otoritelerini kullanırlar. Astların bu kuralları kabul edebilmesi için verilen kurallar ve talimatlar yasal, anlaşılır ve belirsizliğe yer vermemelidir. Yasal güç uygulanması en kolay güç türüdür, ancak en etkili güç olarak kabul edilmez (Aytaç, 2011).

Ancak, yasal güçlerin aşırı kullanımı çalışan motivasyonu üzerinde iş doyumsuzluğu, çatışma ve direnç gibi olumsuz etkiler oluşturabilir. Bu nedenle yöneticilerin bu kaynağı dengeli bir şekilde kullanmaları önemlidir (Yılmaz & Altınkurt 2012).

2.4.1.5. Kişilik Güçleri

Kişilik güçleri, bireylerin kişisel özellikleri ve becerilerinden kaynaklanan yeteneklerdir. Kişilik güçleri iki alt bölüme ayrılabilir: karizmatik güç ve uzmanlık gücü.

2.4.1.5.1. Karizmatik Güç

Fransızca “Charisme” kelimesinden gelen “Karizma” kelimesi birden fazla benzer anlamda kullanılmakla beraber çoğunlukla “Çekicilik”, “Etkileyicilik” anlamlarında

kullanılmaktadır. “Karizma”, doğuştan gelen bir özellik olabildiği gibi sonradan da kazanılabilen bir özelliktir. Kendinden emin olup, kendine güvenmeyi gerektirir. Karizmatik kişi, başkalarının dikkatini çeker (Pars, 2017).

Karizmatik güç, bir liderin kişisel çekiciliği ve liderlik becerileri aracılığıyla başkaları üzerinde meydana getirdiği etkidir. Bu tür bir güç, etkili liderlik için çok değerlidir; Çünkü karizmatik liderler takipçilerini motive edebilir ve onlarla güçlü bağlar kurabilirler (Kaya vd., 2023). Karizmatik liderlerin etkisi genellikle çalışanların iş tatminini artırır ve onları daha iyi performans göstermeye motive eder. Karizmatik liderler, beğenilen, saygı duyulan ve model alınan kişilerdir (Hoy & Miskel 2010).

Karizmatik güce sahip bireylerde bulunması gereken üç temel özellik şunlardır:

- *Yüksek Özgüven:* Karizmatik liderler, kendilerine ve yeteneklerine olan güvenleri sayesinde etraflarındaki insanları etkilerler.
- *Etkileme Yeteneğinin Gelişmiş Olması:* Bu liderler, çevrelerindeki insanları etkileme ve onlara yön verme konusunda doğal bir yeteneğe sahiptirler.
- *İkna Etme Kapasitesinin Gelişmiş Olması:* Karizmatik bireyler, söylediklerini başkalarına inandırma ve onları ikna etme konusunda yüksek bir kapasiteye sahiptirler (Okumuş, 2019).

Bu özellikler, karizmatik liderlerin güçlü bir etki yaratmalarını ve insanları ortak hedeflere yönlendirmelerini sağlar.

Karizmatik okul müdürleri, emri altındaki öğretmenlerce örnek alınan hatta idolleştirilen yöneticilerdir. Öğretmenler, idolleştirdiği yöneticisinin dikkatini çekmek, onun tarafından kabul görmek için, istek ve emirlerini daha kolay yerine getirirler.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yöneticilerinde en fazla değer verdiği güç türlerinden birinin referans gücü olduğunu göstermektedir. Örneğin, Yılmaz & Karakuş (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin referans gücü yüksek olan yöneticileri daha

çok benimsediği, bu yöneticilerin örgütsel bağlılık ve iş doyumu üzerinde pozitif etkiler yarattığı vurgulanmıştır.

Ayrıca, referans gücü, öğretmenlerin yöneticilerini bir “model figür” olarak görmelerini sağladığı için, liderliğin kurumsal sınırlarını aşarak bireysel düzeyde de güçlü bir etki yaratmaktadır. Özdemir (2017), referans gücünün öğretmenlerin iş birliği yapma isteğini, özverili davranışlarını ve mesleki bağlılıklarını artırdığını ortaya koymuştur.

2.4.1.5.2. Uzmanlık Gücü

Uzmanlık gücü, bireyin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyime bağlı olarak başkaları üzerinde etki kurabilme yetisini ifade eder. French & Raven’ın (1959) güç tipolojisinde yer alan bu güç türü, özellikle bilgi çağına getirdiği uzmanlaşma olgusuyla birlikte daha da önem kazanmıştır. Liderin yetki sahibi olmasından değil, bilgi ve yeterliliğiyle kabul görmesinden kaynaklanan bir güç biçimidir.

Özellikle eğitim alanında yöneticilerin pedagojik bilgiye, mevzuat bilgisine, öğretim yöntemlerine ve teknolojik gelişmelere hâkim olmaları, öğretmenlerin gözünde saygınlık ve rehberlik vasfını artırmaktadır. Bu anlamda uzmanlık gücü, sadece teknik bilgi değil; aynı zamanda uygulamaya dönük rehberlik kapasitesi anlamına da gelir (Koçel, 2011).

Okul yöneticileri açısından uzmanlık gücü, özellikle öğretimsel liderlik, stratejik planlama, kriz yönetimi, müfredat bilgisi ve kanun–mevzuat bilgisi gibi konularda öne çıkar. Uzmanlığı yüksek olan bir yönetici, yalnızca yönetsel değil, aynı zamanda mesleki rehberlik sağlayan bir figür haline gelir.

Uzmanlık gücü, liderin sahip olduğu özel yetenek, bilgi ve becerileridir (Can, 2013). Uzman yöneticiler, bilgilerini etkili kararlar almak ve çalışanları motive etmek için kullanabilirler (Çelik & Ayık, 2023). Uzmanlık gücüne sahip olan yöneticiler, belirli durumlarda yapılması gereken işe dair üst düzey fikirler sunabilir veya farklı yeteneklere sahip olabilirler. Bu nedenle, uzmanlık gücünün temel kaynağı, çalışanların yöneticilerine işin nasıl yapılacağı

konusunda güven duymaları ile ilişkilidir. Çalışanlar, yöneticilerinin bilgi ve becerilerine güvendikçe, onların liderliğine daha fazla saygı gösterirler. Bu güven, yöneticinin uzmanlık bilgisinin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar (Okumuş, 2019). Çalışanların, liderin uzmanlık gücüne inanmaları, ona karşı olan davranış ve tutumlarını da olumlu etkilemekte, itaat etmeye yatkın olmalarını sağlamaktadır (Buluç, 2009). Bu nedenle, eğitim liderlerinin mesleki bilgilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve genişletmeleri önemlidir. Uzmanlık gücü, yöneticilerin çalışanlar üzerindeki etkisini güçlendirir ve güvenilirliklerini artırır.

Eğitim örgütü olan okullarda da uzmanlık gücü, okul liderinin derin bilgileri ile deneyimlerine bağlıdır. Uzmanlık gücü, aynı zamanda idareci ile çalışanların karşılıklı güvenlerine de dayanır (Can, 2014). Okul idarecisinin hem alanında hem de yönetmede uzman olması, onun yönetsel gücü elinde tutmasını sağlar. Böylelikle çalışanlar, yöneticisinin uzmanlık gücüne bağlanırlar (Başaran, 2000).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yöneticilerinde en çok görmek istedikleri güç türlerinden birinin uzmanlık gücü olduğunu göstermektedir. Örneğin, Yıldırım (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bilgi düzeyi yüksek yöneticilerin daha adil, daha rehberlik edici ve daha güvenilir olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Ayık & Diş (2022), uzmanlık gücü yüksek yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu düzeyde artırdığını ortaya koymuşlardır.

Bununla birlikte uzmanlık gücünün yeterince kullanılmadığı durumlarda, öğretmenler yöneticilerini "formel görev sahibi" ama "yetersiz rehber" olarak değerlendirmekte, bu durum da kurumsal güveni ve bağlılığı zedelemektedir (Özdemir, 2017). Bu nedenle uzmanlık gücü, özellikle eğitim kurumlarında liderliğin niteliğini doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

2.4.1.6. Bilgi Gücü

Bilgi, günümüzde zaman kadar değerlidir. Bu nedenle bilgi sahipleri daima güçlüdürler. Bilgi birikimine sahip toplumlar için, bilgiyi kontrol ederek gücü elinde tutabilmek her

zaman önemli olmuştur. Tarihin derinlikleri bilgiye sahip olup bu bilgileri kontrol etme çabası sarfeden devletler ve yönetimlerle doludur. Bir anlamda tarih boyunca, bilgiye sahip olanlar ve bu sayede her zaman güce sahip olanlar toplumları yönetmişlerdir (Zıllıoğlu, 2003).

Önceleri uzmanlık gücüyle beraber değerlendirilen bilgi gücü, liderin ikna edici ve mantığa dayalı aktarımlarıyla karşısındakileri etkilemesine dayalıdır. Diğer bir ifadeyle, yönetici veya liderin ortaya koyduğu işlerle himayesindekiler üzerinde bıraktığı etkiye dayanmaktadır. Alt kademedekiler liderinin veya yöneticisinin izah ve eylemlerinden etkilenip, üstünlüğünü kabul etmektedirler (Aslanargun, 2009).

Francis Bacon tarafından ileri sürülen “bilgi güçtür” kavramı sık sık kullanılmaktadır. Bu kavramdan hareketle, bilgi güç demekse, bilgi sahibi de güç sahibidir. Dolayısıyla, güç sahibi olmak olmak isteyenin bilgiye de sahip olması gerekir (Bayrak, 1995).

Okul müdürlerinin karar alma aşamalarında öğretmenlerine gerekli açıklamaları yaparak bilgilendirmesi, tecrübelerini ve bilgilerini kullanıp ikna kabiliyetini de devreye sokarak yönetim göstermesi okul idaresinde bilgi gücünün kullanılması olarak değerlendirilebilir.

2.4.1.7. Bağlılık Gücü

Bağlılık gücü, eğitim kurumlarındaki yöneticilerin işbirliği ortamı oluşturmaya, öğretmenlerinin desteğiyle uyumlu bir öğretim ortamı oluşturulması için ortaya koyduğu davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir (Aslanargun, 2009). Diğer bir deyişle idarecinin çalışanların da desteğiyle yürütülen işlerde beraber ve uyumlu çalışmasıyla kullandığı güç kaynağıdır. Yöneticiler, çalışanların da desteğiyle yapması gerekenleri daha hızlı yapmaktadırlar. Bundan dolayı idareciler de astlarına destek olarak uyumlu bir çalışma ortamı oluşturmaya özen gösterirler.

Eğitim kurumlarında bazı öğretmenler informal olarak yani özellikle güçlü kişilik özelliklerine dayalı olarak diğer öğretmenler üzerinde söz sahibi olabilmektedirler. Okulun

işleyişinde idarecilere yardımcı olan bu öğretmenler sayesinde işler zamanında yapılabilir. Bu durum idareciler tarafından memnuniyetle karşılanır (Pars, 2017).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma aidiyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşmasını desteklemek için şeffaf, bilgilendirici, katılımcı ve destekleyici bir yönetim anlayışı benimseyerek, onların kendilerini huzurlu ve kuruma ait hissetmelerini sağlamalıdır. Böylece yöneticiler, öğretmenlerin okula olan örgütsel bağlılıklarını artırmalıdır. Çünkü çalışanların düşük örgütsel bağlılık düzeyi, örgütle özdeşleşememe, örgüte karşı olumsuz tutum geliştirme ve işten ayrılma isteği gibi durumlara yol açabilir. Bu doğrultuda, yöneticiler sergiledikleri güç türleriyle olumsuz durumları önleyerek, öğretmenlerin okula daha güçlü bir bağlılık geliştirmelerini sağlayabilirler (Şenay, 2017).

2.4.2. Gücün Bazı Kavramlarla İlişkisi

2.4.2.1. Güç ve Otorite

Güç ve otorite kavramları birbirini tamamlayarak yöneticilerin etkili liderlik yapmalarını sağlar. Güç, bir kişinin belirli bir konumda sahip olduğu gücü ifade ederken otorite, bu gücü kullanarak başkalarını etkileme yeteneğidir. Bu iki kavram arasındaki doğru denge, yöneticilerin etkin yönetim sergileyebilmeleri açısından oldukça önemlidir.

Birbirine oldukça yakın kavramlar olan güç ve otoriteyi ayıran bazı önemli noktalar vardır. Otorite, fiziksel zorlamaya başvurmada, yasalarla desteklenen meşru bir güç olarak tanımlanır. Güç meşruiyet kazandığında otoriteye dönüşür. Güç, herhangi bir dayanağa ihtiyaç duymadan başkalarının davranışlarını değiştirme yeteneği iken, otorite ise resmi bir konuma ve yasal bir temele dayanan meşru bir güç biçimidir. Otorite, belirli bir makama ait olup, o makamda bulunan kişi tarafından kullanılmaktadır. Ancak kişi, makamdan ayrıldığında veya görevden alındığında, makamın sağladığı otoriteyi de kaybeder (Ertürk, 2019). Otoritenin düzenli ve sürekli bir yapıya sahip olması, onu güce kıyasla daha istikrarlı

kılar. Otoritenin yasal olması kadar, otorite altındaki bireylerin ona itaat etmesi de büyük önem taşır. İtaatsizlik durumunda otoriteden söz edilemez ve otorite meşruiyetini kaybeder. Bu bağlamda, otorite altındaki bireyin otoriteyi kabullenmesinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (Çalışkur, 2016).

Otorite sahibi olmak, her zaman güç sahibi olmayı ifade etmez. Bazı yöneticiler güç sahibi olmalarına rağmen otoriteye sahip olmayabilirken, bazıları ise otorite sahibi olup güçten yoksun olabilir. Güç, bir şeyi yapabilme yeteneği olarak tanımlanırken, otorite ise bir topluluk, örgüt veya kanun tarafından lidere verilen bir şeyi yapma hakkı olarak görülmektedir (Alkan & Erdem, 2019).

2.4.2.2. Güç ve Yetki

Güç ve yetki okul yönetiminde önemli bir rol oynar. Güç, yöneticilerin karar alma süreçlerinde etkileme yeteneğini ifade ederken, yetki bu güçleri kullanma hakkı ve sorumluluğunu ifade eder (Hoy & Miskel 2010). Okul yöneticileri güç ve yetki arasında bir denge sağlamaya dikkat etmelidir; çünkü bu denge öğretmen motivasyonunu ve bağlılığını etkileyen önemli bir unsurdur.

Yetki, mevcut otorite namına iş yapma, işleri yürütme hakkı olarak tanımlanmaktadır. Yetki; otoritenin, hiyerarşik olarak kurumdaki tüm makamlarda temsil edilmesini içermektedir. Bu hiyerarşi içerisinde en üstten alta doğru olarak talimat verme yetkisi dağıtılmaktadır. Talimat sınırı ise bulunulan pozisyona göre değişmektedir. Yetkinin kaynağı ise örgütlerdeki kurumsal sözleşmeler veya kanuni dayanaklar olmaktadır. Bu dayanaklar ile bir üstteki yönetici bir alttaki yöneticiye yetki verebilmektedir. Yetki gücü artırdığı gibi kişi de kendi gayreti ile yetkisinin gücünü artırabilmektedir (Akgül, 2013). Yöneticiler tarafından bu gücün etkili bir şekilde kullanılması öğretmenlerin motivasyonunu artırabilir.

Yönetimdeki güç çeşitli kaynaklardan gelir. Makam gücü, yöneticinin pozisyonundan ve resmi otoritesinden gelen bir güç türüdür. Ancak, bu tür güç temelli yönetim genellikle öğretmenler arasında güven eksikliği yaratabilir (Aydın, 2016). Yetki, öğretmenlerin karar

alma süreçlerine katılımını sağlamak için önemli bir araçtır. Öğretmenlere yetki vermek, kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve bu da öğretmenlerin örgütsel bağlılığını güçlendirir (Uzun & Köse, 2021). Yetkilendirmek, öğretmenler arasında güven oluşturmanın bir yoludur. Bu nedenle, öğretmenlere kendi alanlarında yetki verilirse, bu sadece motivasyonu artırmakla kalmaz, aynı zamanda okul kültürü üzerinde de olumlu bir etki yaratır (Kızanıklı, Koç ve Kılıçlar, 2016).

Yönetiminde, güç ve yetki arasındaki ilişki örgütsel yapıların dinamik bir parçasıdır. Yöneticilerin karizmatik liderlik becerileri, öğretmen güvenini ve bağlılığını artırarak genel okul etkinliğine önemli ölçüde katkıda bulunabilir (Demir, 2017). Bu nedenle güç ve yetki dengesi yalnızca yönetim tarafından değil, aynı zamanda öğretmenlerin aktif katılımıyla da şekillenen bir süreçtir.

2.4.2.3. Güç ve Etki

Güç, etki oluşturmanın önemli bir aracıdır. Eğitim kurumlarında yöneticilerin gücü nasıl kullandıkları, öğretmenlerin davranışlarını ve motivasyonlarını belirlemede büyük bir etkiye sahiptir (Yılmaz & Altinkurt 2012). Güç, yalnızca karar alma sürecini değil, aynı zamanda öğretmenlerin örgüte katılımını ve memnuniyetini de etkiler. Bu nedenle liderlerin, güçlerini kullanırken dikkatli olmaları ve olumlu bir etki yaratmaya odaklanmaları gerekmektedir.

Etki, liderin gücünü kullanarak takipçilerini istenilen davranışlara yönlendirmesinin somut bir yansımasıdır. Gücün başarılı bir şekilde sonuç vermesine ise etkileme denir (Şener Pars, 2017). Güç ve etkileme arasında olumlu bir ilişki bulunur; etkileme, gücü artırırken, güç de etkileme yeteneğini pekiştirir. Bu da liderin gücünün arttıkça başkalarını etkileme olasılığını güçlendirir (Ertürk, 2019). Etkileme, genellikle güç gibi resmi ve yasal ilişkilerde değil, bireyler arasında gelişen bir süreç olarak tanımlanır ve fikirlerin yönlendirilmesinde etkili olabilir (Çetin, 2019).

2.4.2.4. Güç ve Bağlanma

Güç ile bağımlılık arasında güçlü bir ilişki vardır. Takipçilerin ve astların lidere olan bağlılığı ne kadar çoksa, liderin gücü de o kadar artmaktadır. Aynı şekilde, takipçiler lidere olan bağımlılıkları ölçüsünde liderin verdikleri talimatlara uymak zorunda hissederler. Güç kaynakları, herkeste bulunabilen ancak bağımlılığı azaltıcı bir etkiye sahip olan unsurlardır. Güç kaynaklarının gücü arttıkça, bağımlılık da azalır. Eğitim, yetenek, uzmanlık ve deneyim gibi unsurlar, bu bağımlılığı azaltmaktadır (Liceli, 2019).

Uzmanlık ya da karizmatik güç kullanımı, genellikle çalışanlarda bağlılık yaratır. Bağlılık, bireylerin yöneticilerinin amaçlarına ulaşabilmesi için yüksek seviyede çaba sarf etmeleri demektir (Ivancevich vd., 2013). Robbins & Coulter (2003), örgütsel bağlılığı, çalışanın örgüte sadık kalması, örgüt değerleri ve misyonuyla kendisini bütünleştirerek örgütte kalmayı amaçlayan davranışlar sergilemesi olarak tanımlar.

Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi ve verimli çalışabilmesi için, çalışanların örgüte olan bağlılıklarının artırılması gereklidir. Bu bağlılık genellikle örgütlerde işverenler tarafından sağlanmaktadır (Yorulmaz, 2014). Ancak eğitim kurumlarında bu sorumluluk okul yöneticilerine aittir.

Tsui ve Cheng (1999), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını, kendilerini çalıştıkları okulla özdeşleştirerek ve o okula ait hissetmeleri şeklinde açıklamıştır (akt. Polat, 2010). Bu durum, öğretmenlerin okul yöneticilerinin taleplerini gönüllü bir şekilde yerine getirmelerine yol açar. Öğretmenlerin okula olan örgütsel bağlılıklarının yüksek olması, okulun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracağından, bağlılık oluşturan örgütsel güç türlerinin etkin bir şekilde kullanılması önemlidir.

Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütle ne kadar özdeşleştiğini gösteren bir ölçüttür. Bu çerçevede, eğitim kurumlarında öğretmenlerin okula olan bağlılıkları, okulun hedeflerini kabul etme, bu hedefler doğrultusunda yoğun çaba sarf etme ve okulda kalmaya yönelik isteklerini belirler (Randall, 1987'den aktaran Balay, 2000).

Bu bağlamda, okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları son derece kritiktir. Toplumun geleceğini şekillendirecek bireyleri yetiştirmeleri nedeniyle, öğretmenlerin okul içindeki başarıları, bir ülkenin geleceğini etkileyebilecek güçtedir. Okul yöneticileri, bu önemli sorumluluğu taşıyan öğretmenlere, çalışma ortamında gereken tüm desteği sunmakla yükümlüdür (Deniz, 2013).

Bu doğrultuda, öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin, okul yöneticilerinin kullandığı güç türleriyle doğrudan ilişkili olduğu kabul edilmektedir.

2.4.2.5. Politik davranış

Güç kazanmayı hedefleyen lider ya da yöneticilerin, bireylerin ve takipçilerin, kendi çıkarları ve amaçları doğrultusunda hareket etmelerini sağlamaya yönelik tutumları, politik davranışlar olarak adlandırılmaktadır. Organizasyonlara ve bireylere bağlı olarak değişkenlik gösteren bu politik davranışlar, bazen olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi, yanlış ve yanıltıcı şekilde kullanıldığında olumsuz sonuçlar da yaratabilir. Bu bağlamda, davranışların sınırları oldukça ince bir çizgiyle ayrılmaktadır. Ayrıca dışarıdan bakıldığında bazı eylemler etik açıdan sorgulanabilir olup, yanlış anlaşılmalara yol açabilmektedir (Akgül, 2013).

2.4.2.6. Kuvvet

Kuvvet, potansiyel olarak var olan gücün etkin bir şekilde kullanılarak somut hale gelmesi olarak tanımlanır. Lider veya yönetici, bireylerden ya da çalışanlarından belirli eylemleri gerçekleştirmelerini ister. Birey ya da çalışanlar da bu istekleri yerine getirir. İzleyen ya da çalışanların bu istekleri yerine getirmeyi reddetmesi halinde liderin aldığı bazı önlemler ve uyguladığı stratejiler sonucu bu emirler yerine getirilirse, liderin kuvvet kullandığı kabul edilir (Demir, 2014).

2.4.2.7. Baskı

Baskı, gücün nasıl kullanıldığını açıklayan bir kavramdır. Temelde baskı, planlı bir şekilde ve zorlama yoluyla, hem psikolojik hem de fiziksel olarak uygulanabilir. Lider veya yönetici, izleyenlerini ve astlarını belirli hedeflere ulaşmak için belirli davranışlar sergilemeye yönlendirir. Genellikle alt pozisyonundaki kişiler üzerinde daha sık uygulansa da, eşit konumda olan kişiler arasında da bu tür davranışlar görülebilir. Genellikle olumsuz bir çağrışım yaratan baskı, durum ve amaca bağlı olarak olumlu bir şekilde de algılanabilir (Çetin, 2019).

2.4.2.8. Pozitif (Otorite) Güç

Pozitif güç, liderin örgüt içinde kabul gören, saygı uyandıran ve gönüllü bağlılık yaratan bir otoriteyle hareket etmesi anlamına gelir. Bu güç türü, sadece yasal bir otoriteden değil; aynı zamanda bireyin kişilik özelliklerinden, mesleki yetkinliğinden ve örgüt içindeki itibardan beslenmektedir (French & Raven, 1959). Diğer bir ifadeyle pozitif güç, zorlayıcı ya da manipülatif değil; yönlendirici, yapıcı ve ilham verici bir güç türüdür.

Otorite kavramı zaman zaman yalnızca emir veren, disiplin sağlayan bir yapıyla ilişkilendirilse de, pozitif otorite, daha çok meşruiyet, adil liderlik, etkili iletişim ve karizmatik etki ile karakterize edilmektedir (Koçel, 2011). Okul yöneticileri bağlamında bu güç, hem yasal otorite hem de kişisel etki ile birleştiğinde en etkili biçimini alır. Özellikle eğitim kurumlarında bu tür bir otorite, öğretmenlerin yönetime duyduğu güveni ve katılım isteğini artırmaktadır.

Pozitif gücün temel özellikleri arasında şunlar sayılabilir:

- Güvene dayalı etki: Liderin çalışanları ikna etme sürecinde baskı kurmak yerine güven inşa etmesi.
- İkna ve rehberlik becerisi: Yöneticinin öğretmenleri yönlendirme yetkinliğinin olması.

- Yasal ve etik temellilik: Liderin otoritesini yasa, mevzuat ve etik ilkelerle desteklemesi.
- Empati ve anlayış: Liderin karşısındaki bireylerin ihtiyaçlarına duyarlılık göstermesi.

Bu çerçevede pozitif güç, dönüşümcü liderlik, etkileşimsel liderlik ve hizmetkâr liderlik yaklaşımlarıyla paralellik göstermektedir. Bu liderlik biçimlerinde, liderin etkisi görev tanımı ya da unvandan değil; daha çok insani ilişkiler, güvenilirlik ve iş birliğinden doğmaktadır (Bass & Avolio, 1994).

Eğitim ortamlarında pozitif güç, okul yöneticisinin öğretmenler üzerindeki etkisinin kalıcı ve gönüllü olmasını sağlar. Yöneticinin adil kararlar alması, öğretmenlerin fikirlerine değer vermesi ve kişisel davranışlarıyla örnek olması, pozitif gücün en önemli göstergelerindendir. Bu güç türü sayesinde okul yöneticisi sadece bir emir-komuta figürü değil, aynı zamanda bir lider-öğretici haline gelir (Şişman, 2012).

Araştırmalar, öğretmenlerin en çok etkilendiği yöneticilerin pozitif gücü etkin biçimde kullananlar olduğunu göstermektedir. Yıldırım (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin yöneticilerinden beklediği temel liderlik özelliği, “adil, anlayışlı ve güven veren bir otorite figürü” olmalarıdır. Bu beklentiler, pozitif gücün hem liderin başarısını hem de öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırdığını ortaya koymaktadır.

Pozitif gücün öğretmen algıları üzerindeki etkisi oldukça belirgindir. Bu güç türü, öğretmenlerin yöneticilerini bir “lider figürü” olarak görmesini sağlarken; aynı zamanda yönetime katılım düzeyini, motivasyonu ve iş doyumunu da artırmaktadır. Örneğin, Balay (2006) yaptığı araştırmada, pozitif güce sahip yöneticilerin çalıştıkları kurumlarda daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık ve daha az çatışma yaşandığını ortaya koymuştur.

Ayrıca pozitif güç, öğretmenlerin sadece görevlerini yerine getirme düzeyini değil, kurumsal aidiyet, özveriyle çalışma, yeniliklere açıklık gibi psikolojik ve davranışsal unsurları da

olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum, liderlik gücünün yalnızca yönetsel bir unsur değil, aynı zamanda psikolojik ve kültürel bir unsur olduğunu da göstermektedir (Özdemir, 2017).

2.5. Liderlerin Güç Kullanımında Başvurdukları Etkileme Teknikleri

Liderler, örgütsel hedeflere ulaşmak ve çalışanların davranışlarını yönlendirmek amacıyla çeşitli etkileme teknikleri kullanmaktadır. Bu teknikler, liderin sahip olduğu güç türlerine ve liderlik tarzına bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Liderlerin kullandığı başlıca etkileme teknikleri şunlardır:

Rasyonel İkna: Lider, mantıklı ve analitik argümanlar sunarak çalışanlarını belirli bir eyleme ikna etmeye çalışır. Bu teknik, genellikle verilere, araştırmalara ve mantıksal çıkarımlara dayanır (Güçlü, 2016).

Danışma (İstişare): Lider, çalışanlarının görüş ve önerilerini alarak karar süreçlerine katılımlarını sağlar. Bu yaklaşım, çalışanların aidiyet duygusunu artırarak iş birliğini teşvik eder (Güçlü, 2016).

İlham Verici Çağrılar: Lider, vizyoner bir yaklaşım sergileyerek çalışanlarının duygularına hitap eder ve onları daha yüksek hedeflere ulaşma konusunda motive eder (Küçüközkan, 2015).

Kişisel Çekicilik (Karizma): Karizmatik liderler, bireysel çekicilikleri ve güven veren duruşları sayesinde çalışanlarını etkileyerek onların desteğini kazanır (Küçüközkan, 2015).

Ödüllendirme: Lider, belirli bir davranış karşılığında maddi veya manevi ödüller sunarak çalışanlarını teşvik eder. Bu teknik, çalışanların motivasyonunu artırmada etkilidir (Güçlü, 2016).

Baskı ve Zorlama: Lider, çalışanları belirli bir davranışa yönlendirmek için otoritesini kullanarak baskı uygulayabilir veya olumsuz sonuçları (ceza, uyarı vb.) ima edebilir. Bu yaklaşım, genellikle kısa vadeli sonuçlar elde etmek için kullanılır (Güçlü, 2016).

Koalisyon Kurma: Lider, belirli bir kararı desteklemek veya bir değişikliği uygulamak amacıyla diğer etkili bireylerin desteğini alarak gc birliği yapar (Gl, 2016).

Meşruiyet Kullanımı: Lider, otoritesini resmi yetkilerinden veya organizasyonel kurallardan alarak ynlendirme yapar. Çalışanlar, liderin yetkisini kabul ettiğinde talimatlarına daha kolay uyum sağlar (Gl, 2016).

Yapılan araştırmalar, liderlerin kullandığı etkileme tekniklerinin çalışanların tutum ve davranışları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin, rasyonel ikna ve danışma gibi yapıcı tekniklerin çalışanların iş memnuniyetini ve performansını artırdığı bulunmuştur (Gl, 2016). Buna karşılık, baskı ve zorlama gibi zorlayıcı tekniklerin çalışanların motivasyonunu olumsuz etkilediği ve işten ayrılma niyetini artırdığı tespit edilmiştir (Gl, 2016).

Ayrıca, liderlerin kullandıkları etkileme teknikleri ile liderlik tarzları arasında da ilişkiler olduğu saptanmıştır. Özellikle, işbirlikçi ve hükmedici çatışma yönetimi yaklaşımları ile uzmanlık ve özdeşim gücü kullanımı arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur (Yıldız, 2019).

Liderlik tarzlarının personel güçlendirme üzerindeki etkileri incelendiğinde, dönüşümcü liderlik tarzının çalışanların psikolojik güçlenme algısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Kaya & Ceylan, 2014). Bu durum, liderlerin etkileme tekniklerinin çalışanların yetkinlik ve özerklik hislerini nasıl şekillendirdiğini göstermektedir.

Liderlerin kullandıkları etkileme teknikleri, örgütsel etkinlik ve çalışan memnuniyeti üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Liderlerin, durumun gerekliliklerine ve çalışanların ihtiyaçlarına uygun etkileme stratejileri seçmeleri, örgütsel başarıyı artırmada önemli bir faktördür.

2.6. Okul Yönetiminde Liderlik ve Gc Arasındaki İlişki

Liderlik ve gc kavramı, okul yöneticilerinin performansını ve etkinliğini belirleyen temel unsurlardan biridir. Liderlik, bir grubu hedeflerine ulaştırmak için yönlendirme ve etkileme

sürecidir (Hoy & Miskel 2010), güç ise liderlerin etki sürecinde kullandıkları araçları ifade eder. Okul yöneticilerinin etkili liderlik ortaya koymak için kullandıkları güç türlerinin öğretmenler ve diğer personel üzerindeki etkilerini dikkatlice analiz etmeleri önemlidir. Bu bağlamda, yönetim ve güç ilişkileri, çalışan atmosferi ve motivasyonu açısından büyük önem taşımaktadır (Yılmaz & Altinkurt 2012).

Liderlik stilleri ile otorite türleri arasındaki ilişki öğretmenlerin iş tatminine ve okul iklimine katkıda bulunmaktadır. Araştırmalar, dönüşümsel liderlik gibi etkileşimci liderlik yaklaşımlarının çalışan bağlılığını ve iş memnuniyetini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Hu, Zhang ve Wang, 2015). Özellikle dönüşümcü liderlerin kişisel ilham sağladığı ve çalışanların örgütle güçlü ilişkiler kurmasını sağladığı gözlemlenmiştir. Bu, çalışanların performansını artırır ve örgüt kültürünü olumlu yönde geliştirir (Liu, Jing ve Gao, 2015). Okul liderlerinin bu tür yaklaşımları benimsemesi eğitim kurumlarının başarısını ve uyumunu artırabilir.

Okul yöneticileri liderlik rollerinde farklı otorite türlerini kullanırlar. Bunlara yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, karizmatik güç ve uzmanlık gücü dâhildir (Bakan & Büyükbeşe, 2010). Araştırmalar, yasal gücün öncelikle hiyerarşik bir yapı içinde disiplini sağlamaya hizmet ettiğini, uzmanlık gücünün ise çalışanların güvenini kazandığını göstermektedir (Demir, 2017). Bu güçlerin etkili bir şekilde kullanılmasının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Koşar, Şahin ve Koşar, 2023). Bu güçlerin etkili bir şekilde kullanılması, eğitim kurumlarının profesyonel bir yapı oluşturmaya yardımcı olabilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç biçimlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi de önemlidir. Örneğin ödül gücünün öğretmenlerin çalışma motivasyonunu artırdığı, zorlayıcı gücün ise motivasyonu azalttığı ileri sürülmektedir (Ayık & Diş, 2022). Öte yandan karizmatik liderlik, öğretmenlerin sadece okul yönetimine değil, okul eğitiminin tüm süreçlerine olan bağlılığını da artırmaktadır (Mirsultan & Marimuthu, 2021). Bu bağlamda

okul liderlerinin olumlu bir okul iklimi yaratmak için daha karizmatik ve bilgili bir güç kullanması faydalı olacaktır.

Okul liderliği ile güç kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, okul liderleri tarafından kullanılan gücün öğretmen iş tatmini, örgütsel bağlılık ve performansta merkezi bir rol oynadığını göstermiştir. Bu güç türleri arasında, dönüşümsel liderlik özelliklerine sahip olanların öğretmenlerin okul çalışmalarına olan bağlılığını artırdığı ve daha yüksek motivasyon sağladığı gözlemlenmiştir (Sezer vd., 2023). Özellikle, dönüşümsel liderlik becerilerine sahip yöneticilerin çalışan yaratıcılığını teşvik ettiği ve örgütsel sinizmi azalttığı gösterilmiştir (Çelik & Ayık, 2023). Bu liderlik tarzının yaygınlaşması, eğitim kurumlarının yenilikçi ve destekleyici bir yapıya sahip olmasını sağlamaya yardımcı olabilir.

Ayrıca okul yönetiminin kullandığı güç türlerinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda yasal ve zorlayıcı gücün yoğun kullanımı öğretmenlerin sessizlik davranışlarını arttırmakta, bu da iletişim ve işbirliğini olumsuz etkilemektedir (Aydın, 2016). Bu sonuçlar okul yöneticilerinin yetkilerini daha bilinçli ve dengeli kullanmaları gerektiğini göstermektedir. Sessizliğin hâkim olduğu bir okul ortamı, öğretmenlerin yeniliğe katkıda bulunma motivasyonunu azaltabilir ve dolayısıyla okulun gelişim hızı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir.

Sonuç olarak, okul yönetiminde liderlik ve güç arasındaki ilişki yalnızca liderlerin davranışlarını değil, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonunu, bağlılığını ve iş tatminini de etkiler. Etkili liderlik göstermek için, okul yöneticileri ne tür bir gücü, ne zaman ve nasıl kullandıklarının farkında olmalıdır (Kızanlıkl, Koç ve Kılıçlar, 2016). Bu bağlamda, okul yöneticileri tarafından liderlik ve güç kullanımı dengeli olmalı ve olumlu bir örgütsel kültürü destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Güç ve liderliğin böyle dengeli bir stratejisi, öğretmen katılımını ve işbirliğini artırarak okulun genel başarısına önemli ölçüde katkıda bulunacaktır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile kullandıkları güç türleri arasındaki ilişki üzerine dünya genelinde veya Türkiye’de gerçekleştirilen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Her ne kadar liderlik tarzları ile güç türleri üzerine çok fazla çalışma olmasa da ayrı ayrı hem liderlik hem de güç türleri üzerine literatürde birçok çalışma vardır.

2.7.1.Yurt İçi Araştırmalar

Beycioğlu (2009), hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin büyük bir kısmının okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğine işaret eden davranışlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, Beycioğlu (2009), nicel verilere dayanan bulguların, nitel verilerle de doğrulandığını belirtmiştir. Kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlar arası işbirliği alanlarında, öğretmenler ve yöneticilerin çoğunluğu okullarında öğretmen liderliğinin varlığını gösteren davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin algı düzeyine göre yüksek olduğu ve bu bulgunun, hem nicel hem de nitel verilerle desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ağiroğlu Bakır (2013), yaptığı araştırmada, özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyinin, paylaşılan liderliğin tüm alt boyutları açısından resmi ilköğretim okullarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde, özel ilköğretim okullarındaki örgütsel bağlılık düzeyinin de resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırma, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla paylaşılan liderlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Nicel veriler, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin, hem paylaşılan liderlik hem de örgütsel bağlılık algılarının, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, nitel verilerle de tamamen desteklenmiştir.

Kölükçü (2011), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliği ve bu davranışların sergilenme derecesine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliği ile bu davranışların sergilenme derecesine dair görüşlerinin tüm boyutlarda daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin, kurumsal gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında, öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliği ile ilgili görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, meslektaşlarla işbirliği boyutunda, kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğretmen liderliğini gösteren davranışların sergilenme derecesine ilişkin görüşlerinin, kurumsal gelişim, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, tüm boyutlarda cinsiyet değişkeni ile öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliği ve sergilenme derecesine dair görüşler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları kişisel değişkenler açısından incelendiğinde, liderlik davranışlarının hem gerekliliği hem de sergilenme düzeyinde cinsiyet, kurum türü, kıdem ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algıları ile örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma, kıdem süresinin önceki çalışmalarda öğretmenlerin görüşleriyle bağlantılı olduğunu ve bu nedenle kıdem süresi ile liderlik arasındaki ilişkinin önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir (Ülger, 2015).

Kaya (2016), öğretmen liderliği yeterliklerine ilişkin yaptığı analizler sonucunda, öğretmenlerin liderlik davranışlarını genel olarak yüksek düzeyde sergilediklerini ortaya koymuştur. İlkokul öğretmenlerinin liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediği, ortaokul öğretmenlerinin ise bu davranışları orta düzeyde gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin liderlik davranışlarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre değişmediği,

ancak öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Can'ın (2014) "Öğretmen Liderliği" kitabında, öğretmen liderliği konusunda şu öneriler sunulmaktadır: Okullarda girişimci, üretken ve liderlik odaklı öğretmen davranışlarının sergilenebilmesi için, öğretmen yetiştirme programlarının ve ortamlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Toplum için hizmet edecek ve liderlik rolü üstlenecek öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla, öğretmenlerin bilgi ve beceri yönünden donanımlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programları ve ortamları, bağımsız düşünceler üretebilen, yaratıcı projeler geliştirebilen, özgün bir vizyona sahip olan ve çevresindeki öğrenci, veli ve okul personelinin etkileyebilen öğretmenler yetiştirmek üzere güçlendirilmelidir. Bunun sağlanabilmesi için öğretmenlere uygun koşullar sunulmalı, okul liderleri ise onların mesleki gelişimini destekleyecek olanaklar sağlamalıdır. Ayrıca, öğretmen liderliğinin önündeki engelleri kaldırmak için araştırma yapılmalı, okul koşulları iyileştirilmeli, öğrencilerin velilerinin eğitilmesine yönelik çalışmalar yürütülmeli ve hem öğrenci hem de öğretmen değerlendirme süreçlerindeki eksiklikler giderilmelidir.

Ortaokul öğretmenlerinin yöneticilerinin liderlik tutumlarını, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendiren bu çalışmada, öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını şu başlıklar altında yoğunlaştırdıklarını ifade etmişlerdir: değişiklik yapma konusunda isteklilik, işleri yürütürken kimseye açıklama yapma ihtiyacı hissetmeme, çalışanların kişisel problemleriyle yakından ilgilenme, işle ilgili kararları çalışanlara danışmadan alma, yeni fikirleri hızla benimseme ve çalışanlara arkadaşça yaklaşma. Çalışmanın sonucunda, incelenen grup içinde otokratik liderlik tarzının uygulandığı belirlenmiştir. Ayrıca eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet, medeni durum ve hizmet içi eğitim alıp almama gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik tutumlarına karşı genel olarak olumlu yanıtlar verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Sezer vd., 2023).

Dinlemez (2021), ilkököl yöneticilerinin liderlik özelliklerini değerlendirdiği çalışmasında, oköl müdürlerinin ağırlıklı olarak "etik liderlik" ve "kölltölrel liderlik" özelliklerini öne çıkardıklarını, buna karşın "öğretimsel liderlik" özelliklerini daha az sergilediklerini ortaya koymuştur.

Bağcı & Mohan Bursalı (2011), yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının çalışanların örgölte bağlılıkları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Yapısal eşitlik modeli (SEM) kullanılarak yapılan analizler sonucunda, etkileyici kişilik, uzmanlık, konum ve ekonomik güç algılarının duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık üzerinde olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca, konum ve ekonomik güç algılarının duygusal ve devamlılık bağlılığını olumlu etkilerken, normatif bağlılığı olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yörek (2024), doktora çalışmasında öğretmen algılarına dayanarak oköl öncesi, ilkököl, ortaoköl ve liselerde görev yapan oköl müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgöltsel muhalefet ve güç mesafesi değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ile örgöltsel muhalefet arasındaki ilişkide güç mesafesinin aracılık rolöl olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları, güç mesafesinin yasal güç, ödöl gücü ve zorlayıcı güç ile dikey muhalefet arasındaki ilişkide aracılık ettiğini göstermiştir. Ayrıca, yöneticilerin en çok uzmanlık gücölne kullandıkları, ancak zorlayıcı güç hariç diğer güç kaynaklarına da yüksek düzeyde başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin kullandıkları güç türölne, örgöl içindeki güç mesafesini ve muhalefet biçimini etkilediği dikkate alındığında, yöneticilerin güç kaynaklarının farkında olmalarının ve bu kaynakları hangi durumlarda ne sıklıkla kullanacaklarını bilmelerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

elik & Ayık (2023), çalışmalarında ortaoköl yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının, öğretmenlerin örgöltsel yaratıcılık ve örgöltsel sinizm üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada, oköl yöneticilerinin kullandığı ödöl gücü ve kişilik gücü ile öğretmenlerin örgöltsel yaratıcılıkları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu; buna karşılık, yasal güç ve zorlayıcı güç ile dölşük düzeyde ve negatif bir ilişki

bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, örgütsel güç kaynaklarının alt boyutlarını en güçlü şekilde yordayan değişkenin kişilik gücü olduğu belirlenmiştir. Kişilik gücünün, yaratıcı düşünme alt boyutu hariç örgütsel yaratıcılığın tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı ifade edilmiştir.

Demir (2017), öğretmen algılarına göre yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin informal güç kaynakları olan uzmanlık gücü, karizmatik güç ve ödüllendirme gücünü göreceli olarak daha az kullandıkları sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, yöneticilere örgütsel güç kaynaklarını daha etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitimlere katılmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Koşar, şahin ve Koşar (2023), okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide okula güvenin aracılık rolünü inceledikleri çalışmalarında, kişisel veya ödöl gücü kullanan okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin okullarına karşı daha yüksek güven duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun aksine, yasal gücün okula güvenin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ve zorlayıcı gücün de okula güveni düşük düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmada, güç kullanımı ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında doğrudan bir ilişki bulunmadığı ifade edilmiştir. Ancak, kişisel veya ödöl gücü, yasal veya zorlayıcı güç kullanımı durumunda öğretmenlerin okullarına duyduğu güvenin dolaylı bir etkisi ile bu iki değişken arasındaki toplam etki büyüklüğü anlamlı bulunmuştur.

Zıblım (2020), okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya Türkiye'nin Muğla ilinden 384, Gana'nın Tamale şehrinden ise 407 öğretmen katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, her iki ülkede yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının benzer sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, yöneticilerin sırasıyla en çok ödöl gücü, kişilik gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç kaynaklarını kullandıkları tespit edilmiştir.

2.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Mirsultan & Marimuthu (2021), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin müdürlerinin liderlik tarzlarının, kamu ortaokullarındaki iş tatminlerini nasıl etkilediğini ve bunun öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma, öğretmenlerin müdürlerinin liderlik tarzına ilişkin algılarının, öğretmenlerin iş tatminini nasıl artırdığı ve öğretmen iş tatmini üzerindeki belirgin etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, hangi liderlik uygulamalarının öğretmen iş tatminiyle ilişkili olduğunu belirlemek istemişlerdir. Araştırmacılar, resmi ortaokullarda görev yapan müdürlerin hangi liderlik tarzını daha etkili kullandıklarını keşfetmek için dönüşümsel ve işlemsel liderlik tarzlarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin bilgi ve algılarının, müdürlerin daha iyi bir çalışma ortamı yaratmalarına ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olabileceğini doğrulamayı amaçlamışlardır. Sonuç olarak, müdürlerin sergiledikleri liderlik tarzlarının, öğretmenlerin iş tatmini ile önemli bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kazmi & Naaranoja (2013), yaptıkları çalışmada "liderlik yönetim seçenekleri" (işlemsel liderlik, serbest bırakıcı liderlik) aracılığıyla çalışanların "yaratıcılık" düzeyini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, dönüşümsel liderliğin, örgütsel çalışanlar arasında işgücü çeşitliliği olan ve sıradan performans gösteren bireyler tarafından bile yaratıcılığın ortaya konmasına destek sağladığını doğrulamışlardır.

Reiley & Jacobs (2016), yaptıkları çalışmada örgütlerde yöneticilerin gücü farklı şekillerde ve farklı amaçlarla kullandığını vurgulamışlardır. Güç (power) yönetim alanında genellikle negatif çağrışımlar yaratsa da, liderlik süreci için temel bir unsur olduğunu belirtmişlerdir.

Le Roux (2012) tarafından yapılan araştırmada, kaliteli eğitim için olası güç kaynakları ve ilkeler incelenmiştir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla bireysel görüşmeler yapılmış ve veri toplanmıştır. Katılımcıların, güç kullanmak konusunda genellikle isteksiz veya korktuklarını belirledikleri gözlemlenmiştir. Bazı yöneticiler, gücü konumlarının kötüye kullanılması olarak algıladıkları için güç kullanmaktan kaçındıklarını

ifade etmişlerdir. Görüşmeler sonucunda, müdürlerin konumsal güç ve kişisel gücün bir kombinasyonunu kullandığı, ancak genellikle konumsal güce başvurdukları tespit edilmiştir. Müdürler, aynı zamanda ödül gücüne de güvendiklerini ve bu gücü kendilerine güven inşa etmenin bir yolu olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, müdürler farklı öğrenme alanlarındaki bilgileri ve uzmanlıkları nedeniyle uzman gücü ve bilgi gücünü kullandıklarını, bir diğer güç kaynağının ise yasal güç olduğunu ifade etmişlerdir.

Ricketts (2005) tarafından yapılan “Liderlerin Eleştirel Düşünme Yetenekleri ile Liderlik Gelişimi Arasındaki İlişki” adlı çalışmada, eleştirel düşünme ve liderlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın hedef kitlesi, 2002 yılında gerçekleştirilen ulusal FFA kongresi temsilcilerinden oluşmuştur. Bu temsilciler, örgütte liderlik pozisyonlarında bulundukları için araştırmacı tarafından özel olarak seçilmiştir. Eleştirel düşünme yetenekleri ve liderlik ölçme araçları, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Toplanan verilerin sonuçlarına göre, toplam eleştirel düşünme yetenekleri ile liderlik gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, liderlik deneyimleri ile eleştirel düşünme yetenekleri arasındaki ilişkinin de anlamlı olduğu belirtilmiştir. Araştırmacı, liderlik eğitiminde eleştirel düşünme yeteneklerine daha fazla önem verilmesini ve liderlik ile eleştirel düşünme yetenekleri arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu konuyu inceleyen çalışmaların sayısının artırılmasını önermiştir.

Hartadi, Handoko, Abdul Muhith ve Mamik (2020), yaptıkları araştırmanın amacının, dönüşümsel liderlik tarzı ve örgütsel kültürün, Endonezya'daki anne ve çocuk hastanelerinde, özellikle Doğu Java Eyaletinde, örgütsel vatandaşlık davranışı ve çalışan performansı üzerindeki etkilerini test etmek ve analiz etmek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, dönüşümsel liderlik tarzının örgütsel vatandaşlık davranışını önemli ölçüde etkilediği; örgütsel kültürün de örgütsel vatandaşlık davranışını önemli ölçüde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dönüşümsel liderliğin çalışanların performansını önemli ölçüde etkilediği, ancak örgütsel kültürün çalışanların performansını önemsiz şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Son olarak, örgütsel vatandaşlık davranışının, Doğu Java'daki

anne ve çocuk hastanelerinde hemşirelerin performansını önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan bir tarama yaklaşımıdır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve eğer değişim varsa, bunun nasıl gerçekleştiği incelenmeye çalışılır (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında Konya İli Merkez ilçelerinde faaliyet gösteren resmi ve özel okullarda görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre merkez ilçelerinde bu çalışmanın yapıldığı dönemde görevli öğretmenlerin sayısı 16219 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada Konya il merkezinde bulunan resmi ve özel okullarda görev yapan 376 öğretmene ulaşarak çalışma yapılmıştır.

Araştırmada, örnekleme girecek okulların belirlenmesinde oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip olduğu bir örnekleme türüdür. Bu yöntemde, evrendeki eleman türlerinden her birinden örnekleme girenlerin sayısı tamamen şansa bırakılmıştır (Karasar, 2011).

3.2.1.Örneklemdaki Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Örneklemdaki öğretmenlerin cinsiyetlerine, görevlerine, eğitim durumlarına, meslekteki ve okuldaki kıdemlerine ait veriler aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 1

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Erkek	224	60,9
Kadın	144	39,1
Toplam	368	100,0

Tablo 1’de yer alan bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 224’ü (%60,9) erkek, 144’ü (%39,1) kadındır. Erkek katılımcıların oranı kadınlara kıyasla daha yüksek olmakla birlikte, kadın katılımcılar da toplam örneklemin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Genel olarak, örneklemden erkek katılımcıların daha fazla olması, liderlik ve güç algıları açısından belirli eğilimlerin oluşabileceğini düşündürse de kadın katılımcıların oranı da dikkate değer düzeydedir. Bu durum, çalışmanın cinsiyet temelli analizler yapabilmesi açısından önemli bir denge sağlamaktadır.

Tablo 2

Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
21-30	12	3,3
31-40	112	30,4
41-50	163	44,3
51 ve üzeri	81	22
Toplam	368	100,0

Tablo 2’de yer alan bulgulara göre, 21-30 yaş aralığında 12 öğretmen yer almakta olup, bu grup toplam örneklemin yalnızca %3,3’ünü oluşturmaktadır. 31-40 yaş aralığında 112 öğretmen bulunmakta ve bu grup %30,4 ile önemli bir paya sahiptir. 41-50 yaş aralığında yer alan 163 öğretmen, %44,3 ile en büyük grubu oluşturmaktadır. 51 yaş ve üzerindeki öğretmen sayısı ise 81 olup, bu grup toplamın %22’sidir.

Örnekleme en büyük grubu 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun deneyimli olduğunu göstermektedir. 21-30 yaş grubunun oldukça düşük bir orana sahip olması, göreve yeni başlayan veya az deneyime sahip öğretmenlerin araştırmaya katılımının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin yaşlarının, okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve güç kullanımı algıları ile nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırmada önemli bir değişken olabilir. Daha deneyimli öğretmenler (41 yaş ve üzeri) yöneticilerin liderlik tarzlarını geçmiş deneyimlerine dayanarak daha eleştirel değerlendirebilirken, daha genç öğretmenler (21-30 yaş grubu) farklı liderlik beklentilerine sahip olabilir.

Genel olarak bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun meslekte belirli bir deneyime sahip bireylerden oluştuğu ve orta yaş gruplarının baskın olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırma bulgularının daha çok tecrübeli öğretmenlerin algılarını yansıtacağı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3

Mezuniyet Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Lisans	298	81,0
Yüksek Lisans	67	18,2
Doktora	3	0,8
Toplam	368	100,0

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 298'i (%81,0) lisans, 67'si (%18,2) yüksek lisans, 3'ü (%0,8) doktora mezunu olduklarını ifade etmişlerdir.

Mezuniyet düzeyine göre lisans mezunları açık bir şekilde çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu sonuç, Türkiye'de genel öğretmen popülasyonunun çoğunlukla lisans düzeyinde eğitim almış olmasıyla tutarlıdır. Bu, lisans mezunlarının eğitim alanındaki baskın rolünü yansıtmaktadır. Yüksek lisans mezunlarının oranı ise öğretmenlerin kariyer gelişimi için lisansüstü eğitime yöneldiklerini, ancak bu eğitimi tamamlayanların oranının sınırlı olduğunu göstermektedir. Doktora mezunları örnekleme en düşük oranı temsil etmektedir.

Lisans mezunu öğretmenlerin daha fazla olması, bu grubun liderlik ve güç algıları açısından daha genel veya geleneksel bakış açılarına sahip olabileceğini düşündürebilirken, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin daha derinlemesine ve akademik bir bakış açısına sahip olmaları muhtemeldir. Genel olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olması, liderlik ve güç algılarında daha geleneksel bir yaklaşımın ön planda olabileceği anlamına gelebilir.

Tablo 4
Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Branş Öğretmeni	155	42,1
Sınıf Öğretmeni	213	57,9
Toplam	368	100,0

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre, sınıf öğretmeni sayısı 213 olup, toplam örneklemin %57,9'unu, branş öğretmeni sayısı ise 155 olup, toplamın %42,1'ini oluşturmaktadır.

Branşlara göre dağılımda, Sınıf Öğretmenliği en büyük grubu oluşturmuş, bu da sınıf öğretmenlerinin örneklem içinde daha yüksek bir temsil oranına sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin diğer branşlara kıyasla daha fazla sayıda bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. Eğitim sisteminde sınıf öğretmenliğinin ağırlıklı yer tuttuğu göz önünde bulundurulduğunda, bu durum örneklemin genel eğitim sistemini temsil etme yeterliliğini artırabilir.

Bu dağılım, öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerinin liderlik tarzları ve güç kullanımı algılarının farklılık gösterip göstermediğini incelemek açısından önemli bir nokta oluşturabilir. Sınıf öğretmenleri daha çok genel bir eğitim anlayışıyla çalışırken, branş öğretmenleri ise daha özelleşmiş bir alanda uzmanlaşmışlardır. Bu farklılık, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzlarına ve güç kullanımlarına karşı nasıl algılar geliştirdiğini etkileyebilir.

Tablo 5

Mesleki Deneyim İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
1-5 yıl	10	2,7
6-10 yıl	17	4,6
11-15 yıl	66	17,9
16-20 yıl	100	27,2
21 ve Üstü	175	47,6
Toplam	368	100,0

Tablo 5’te yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 10’u (%2,7) 1-5 yıl, 17’si (%4,6) 6-10 yıl, 66’sı (%17,9) 11-15 yıl, 100’ü (%27,2) 16-20 yıl, 175’i de (%47,6) 21 yıl ve mesleki deneyime sahiptirler.

Örneklemdeki öğretmenlerin büyük çoğunluğu, 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olup, bu grup %47,6 ile en büyük paya sahiptir. 16-20 yıl arasında mesleki deneyimi olan öğretmenler ise %27,2 ile ikinci sıradadır. Bu iki grup, toplamın %74,8’ini oluşturmaktadır. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun oldukça deneyimli olduğunu göstermektedir. 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında mesleki deneyimi olan öğretmenlerin oranı oldukça düşük olup, sırasıyla %2,7 ve %4,6’dır. Bu, genç öğretmenlerin araştırmaya katılımının sınırlı olduğunu ve daha çok deneyimli öğretmenlerin temsil edildiğini göstermektedir.

Mesleki deneyimin, liderlik tarzları ve güç kullanımı algıları üzerinde nasıl bir etki oluşturduğu araştırmada önemli bir yer tutabilir. Deneyimli öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzlarını daha objektif ve eleştirel bir biçimde değerlendirme eğiliminde olmaları muhtemelken, daha az deneyime sahip öğretmenlerin farklı algılar geliştirmesi mümkündür.

Genel olarak, örneklemdeki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yüksek mesleki deneyime sahip olması, liderlik algılarının daha olgun ve deneyime dayalı olabileceğini düşündürmektedir. Bu da araştırma sonuçlarının deneyimli öğretmenlerin bakış açılarını yansıtacağı anlamına gelir.

Tablo 6

Çalıştığı Okuldaki Görev Süresi İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
1-5 yıl	183	49,7
6-10 yıl	90	24,5
11 ve Üzeri	95	25,8
Toplam	368	100,0

Tablo 6’da yer alan bulgulara göre, 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmen sayısı 183 olup, toplamın %49,7’sini oluşturmaktadır. 6-10 yıl arasında görev süresi olan öğretmen sayısı 90 olup, toplamın %24,5’ini kapsamaktadır. 11 yıl ve üzeri görev süresi olan öğretmen sayısı 95 olup, toplamın %25,8’ini oluşturmaktadır.

Örneklemdaki öğretmenlerin büyük bir kısmı, 1-5 yıl arasında görev yapmakta olup, bu grup toplamın %49,7’sini temsil etmektedir. Bu, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının, şu anda çalıştıkları okullarda görev süresi kısa olan bireylerden oluştuğunu göstermektedir.

6-10 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerin oranı %24,5 iken, 11 yıl ve üzeri görev süresi olan öğretmenlerin oranı ise %25,8’dir. Bu iki grup, toplamın %50,3’ünü oluşturmaktadır ve daha deneyimli öğretmenler olarak kabul edilebilir.

Bu veriler, öğretmenlerin okulda görev sürelerinin, liderlik tarzları ve güç kullanımı algıları üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemek açısından önemlidir. Kısa süreli görevde olan öğretmenler, yöneticilerinin liderlik tarzlarını daha taze bir bakış açısıyla değerlendirebilirken, uzun süre görevde olan öğretmenler daha deneyimsel bir bakış açısına sahip olabilir. Ayrıca, okuldaki görev süresi arttıkça, öğretmenlerin okul kültürüne, yöneticilerin liderlik tarzlarına ve güç kullanımı yöntemlerine karşı algılarında da değişiklikler olabilir.

Genel olarak, kısa süreli görevde olan öğretmenlerin algılarının, uzun süreli görevde olan öğretmenlerden farklı olabileceği ve bunun liderlik tarzları üzerine etkilerinin araştırılabileceği söylenebilir.

3.3. Ölçme Araçları

3.3.1.Liderlik Rollerı Ölçeği

Okul müdürlerinin, liderlik rollerini ölçmek için Tahaoğlu (2007) tarafından geliştirilen liderlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 50 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin 4 alt boyutu vardır. Vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve dönüşümsel liderlik. Ölçme aracının güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri .97'dir. Liderlik Rollerı Ölçeğinde yer alan maddelerin ortak varyans değerlerinin, .72 ile .94, madde toplam korelasyonları .60 ile .90 arasında değiştiği görölmüştür.

Liderlik Rollerı Ölçeği'ne ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bulguları aşağıdaki şekildedir:

- Ki-kare (X^2) = 3245.743, Serbestlik Derecesi (df) = 1160, $p < .001$
- $X^2/df = 2.798$
- GFI = 0.735, AGFI = 0.709
- CFI = 0.919, IFI = 0.919, NFI = 0.880
- RMSEA = 0.070, RMR = 0.033

Bu değerler, ölçeğin faktör yapısının genel olarak kabul edilebilir düzeyde bir model uyumu sergilediğini göstermektedir. Özellikle CFI ve IFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması, modelin kuramsal yapıya güçlü bir biçimde oturduğuna işaret etmektedir. RMSEA değeri 0.08'in altında, X^2/df oranının ise 3'ün altında olması da modelin iyi bir uyum düzeyinde olduğunu desteklemektedir. Her ne kadar GFI ve AGFI değerleri 0.90 eşiğinin altında kalsa da, bu durum ölçeğin çok boyutlu ve karmaşık yapısından kaynaklanabilir ve literatürde toleransla karşılanabilmektedir.

3.3.2.Güç Tipi Ölçeği

Yöneticilerin kullandıkları gücü ölçmek amacıyla Koşar (2008) tarafından geliştirilen, Güç Tipi Ölçeği kullanılmıştır. Güç tipi ölçeği 33 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin alt boyutları şunlardır; kişilik gücü, ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güçtür. Ölçeğin güvenilirlik kat sayıları (Cronbach's Alfa katsayısı) şu şekildedir; kişilik gücü alt boyutu için .98, yine bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .73 ile .88, madde-toplam korelasyonları ise .74 ile .92 arasında değişmektedir. Ödül gücü alt boyutu için .92, bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .50 ile .67, madde-toplam korelasyonları ise .66 ile .81 arasında değişmektedir. Yasal güç alt boyutu için .86, bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .58 ile .83, madde-toplam korelasyonları ise .41 ile .74 arasında değişmektedir. Zorlayıcı güç alt boyutu için .81, bu boyutta yer alan maddelerin faktör yükleri .54 ile .72, madde-toplam korelasyonları ise .29 ile .77 arasında değiştiği görülmüştür.

Güç Tipi Ölçeği'ne ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) bulguları aşağıdaki şekildedir:

- Ki-kare (X^2) = 1522.816, Serbestlik Derecesi (df) = 481, $p < .001$
- $X^2/df = 3.166$
- GFI = 0.803, AGFI = 0.770
- CFI = 0.912, IFI = 0.912, NFI = 0.877
- RMSEA = 0.077, RMR = 0.133

Bu değerler, ölçeğin faktör yapısının genel olarak kabul edilebilir düzeyde bir model uyumu sergilediğini göstermektedir. Özellikle CFI ve IFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olması, faktör yapısının veriyle yüksek düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. RMSEA değeri 0.08'in altında, X^2/df ise 5'in altında kaldığı için modelin istatistiksel anlamda geçerli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, RMR değeri nispeten yüksek olup bu durum, modelin bazı gözlenen değişkenlerinde iyileştirme alanlarının olabileceğini göstermektedir. Ancak modelin diğer güçlü uyum indeksleri bu durumu dengelemektedir.

Her iki ölçek için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeklerin teorik temellere dayalı olarak oluşturulan faktör yapılarıyla yüksek düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Elde edilen CFI, IFI ve RMSEA gibi temel uyum indeksleri, Liderlik Roller Ölçeği ve Güç Tipi Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu nedenle, araştırma kapsamında ulaşılan ilişkisel bulguların; kullanılan ölçeklerin geçerli yapılar sunması sayesinde, ölçme hatalarından değil; değişkenler arasındaki gerçek ilişkilerden kaynaklandığı söylenebilir. Ölçeklerin yapı geçerliliğinin sağlanmış olması, çalışmada elde edilen sonuçların bilimsel güvenilirliğini artırmakta ve yorumların doğruluğunu desteklemektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla 3 farklı araç kullanılmıştır. Bunlar: demografik bilgiler formu, Liderlik Roller Ölçeği ve Güç Tipi Ölçeğidir. Oluşturulan anket formunda, bu iki ölçeğin yanı sıra öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili sorulara da yer verilmiştir. Anket, 2024-2025 eğitim öğretim yılı başlangıcında, yaklaşık 1 ay içerisinde ve yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Yapılacak araştırma için Üniversitenin Etik Kurulundan (Ek-6) ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-7) gerekli izinler alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde Bağımsız Örneklem t Testi (Independent Sample t Test), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Korelasyon katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizler için elde edilen sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Analizler SPSS 23.0 (PASW 23.0) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Liderlik Rollerinin Ne Düzeydedir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 7 Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Liderlik Rollerinin Ne Düzeydedir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Liderlik Rollerinin Ölçeği Alt Boyutları	n	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Vizyoner Liderlik	368	16	60	50,99	10,114
Öğretimsel Liderlik	368	16	70	57,35	11,59
Kültürel Liderlik	368	11	55	46,00	9,767
Dönüşümcü Liderlik	368	12	65	54,17	11,702

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre, okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik rollerine ilişkin olarak Liderlik Rollerinin Ölçeği alt boyutlarına dair elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Vizyoner Liderlik: Katılımcıların bu alt boyut için aldıkları puanlar 16 ile 60 arasında değişmekte olup, ortalama puan 50,99 ve standart sapma 10,114’tür. Bu, yöneticilerin genel olarak vizyoner liderlik rolüne dair orta seviyede bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, standart sapmanın 10,1 olması, verilerin oldukça geniş bir dağılıma sahip olduğunu, yani öğretmenlerin algılarının farklılık gösterdiğini belirtmektedir.

Öğretimsel Liderlik: Bu alt boyut için alınan puanlar 16 ile 70 arasında değişmekte olup, ortalama puan 57,35 ve standart sapma 11,59’dur. Öğretimsel liderlik, okul yöneticilerinin öğretim süreçlerine ne kadar odaklandığını ve eğitimi destekleyen bir liderlik anlayışına

sahip olup olmadığını gösterir. Ortalama değerin 57,35 olması, öğretmenlerin yöneticilerinin öğretimsel liderlik yönünü genellikle iyi seviyede benimsediklerini göstermektedir.

Kültürel Liderlik: Bu alt boyut için alınan puanlar 11 ile 55 arasında değişmekte olup, ortalama puan 46 ve standart sapma 9,767'dir. Kültürel liderlik, okul yöneticilerinin okul kültürünü şekillendirme ve okul içindeki sosyal ortamı yönetme becerilerini temsil eder. Ortalamanın 46 olması, okul yöneticilerinin orta düzeyde kültürel liderlik sergilediklerini göstermektedir.

Dönüşümcü Liderlik: Bu alt boyut için alınan puanlar 12 ile 65 arasında değişmekte olup, ortalama puan 54,17 ve standart sapma 11,702'dir. Dönüşümcü liderlik, okul yöneticilerinin yenilikçi ve değişim yaratma yönündeki liderlik anlayışını ifade eder. Ortalama değerin 54,17 olması, öğretmenlerin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini genel olarak güçlü bir biçimde benimsediklerini göstermektedir.

Tablo 7'ye göre, en yüksek algı değeri öğretimsel liderlik (57,35) alt boyutunda, en düşük algı değeri ise kültürel liderlik (46) alt boyutunda elde edilmiştir. Bu da, öğretmenlerin yöneticilerinin daha çok öğretimsel ve dönüşümcü liderlik yönlerini güçlü bir biçimde benimsediğini, ancak kültürel liderlik konusunda daha düşük algılara sahip olduklarını göstermektedir.

Standart sapmaların yüksekliği (özellikle öğretimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik için) öğretmenlerin algılarının birbirinden belirgin şekilde farklı olabileceğini gösteriyor. Bu, farklı öğretmen gruplarının, okul yöneticilerinin liderlik stillerine karşı farklı algılar geliştirebileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak, okul yöneticilerinin liderlik rollerinde en fazla vurgulanan yönlerin öğretimsel ve dönüşümcü liderlik olduğu, vizyoner liderliğin de orta seviyede algılandığı söylenebilir. Ancak, kültürel liderlik konusunda öğretmenlerin daha düşük algılar geliştirmesi, okul yöneticilerinin bu alanda gelişim göstermeleri gerektiği izlenimini yaratmaktadır.

4.2. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Ne Düzeydedir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Ne Düzeydedir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Güç Kaynakları Ölçeği Alt Boyutları	n	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Kişilik Gücü	368	7	35	28,64	6,585
Ödül Gücü	368	7	35	18,0	6,253
Yasal Güç	368	4	20	6,70	3,745
Zorlayıcı Güç	368	15	75	57,99	14,470

Tablo 8’de yer alan bulgulara göre, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Kişilik Gücü: Bu alt boyut için puanlar 7 ile 35 arasında değişmekte olup, ortalama puan 28,64 ve standart sapma 6,585’tir. Kişilik gücü, okul yöneticilerinin kişisel çekicilikleri ve kişisel özelliklerinin liderlik üzerindeki etkisini gösterir. Bu sonuç, öğretmenlerin yöneticilerinin kişilik gücünü genellikle orta düzeyde kullandığını ve algıladığını göstermektedir.

Ödül Gücü: Bu alt boyut için puanlar 7 ile 35 arasında değişmekte olup, ortalama puan 18,0 ve standart sapma 6,253’tür. Ödül gücü, okul yöneticilerinin ödülleri ve teşvikler aracılığıyla öğretmenlerini etkileme becerisini gösterir. Ortalamanın 18,0 olması, yöneticilerin ödül gücünü düşük seviyede kullandıklarını ve öğretmenlerin bu güce ilişkin algılarının daha az olduğunu göstermektedir.

Yasal Güç: Bu alt boyut için puanlar 4 ile 20 arasında değişmekte olup, ortalama puan 6,70 ve standart sapma 3,745’tir. Yasal güç, okul yöneticilerinin görev ve yetkilerinden kaynaklanan güçtür. Ortalamanın 6,70 olması, yöneticilerin yasal gücü çok düşük seviyede kullandıklarını göstermektedir ve öğretmenlerin bu güce ilişkin algıları oldukça sınırlıdır.

Zorlayıcı Güç: Bu alt boyut için puanlar 15 ile 75 arasında değişmekte olup, ortalama puan 57,99 ve standart sapma 14,470’tir. Zorlayıcı güç, okul yöneticilerinin, öğretmenleri cezalandırma veya olumsuz sonuçlarla tehdit etme yoluyla etkileme gücünü ifade eder.

Ortalama değerin 57,99 olması, öğretmenlerin yöneticilerinin zorlayıcı gücü oldukça yüksek bir seviyede kullandığını ve bu güce dair algıların da gçlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 8'e göre, okul yöneticilerinin en yüksek güç kaynağı zorlayıcı güç (57,99) olarak görülürken, en düşük güç kaynağı ise yasal güç (6,70) olarak yer almaktadır. Bu, ğretmenlerin yöneticilerinin zorlayıcı güç kullandığına dair daha gçlı bir algıya sahip olduklarını, ancak yasal gücün çok sınırlı bir biçimde kullanıldığını düşündürmektedir. Ayrıca, kişilik gücü ve ödül gücü orta seviyelerde algılanmaktadır, ancak ödül gücü diğer gç kaynaklarına kıyasla daha düşük bir düzeyde kalmaktadır.

Standart sapmaların yüksekliği (zellikle zorlayıcı güç için) güç kaynakları arasındaki algı farklılıklarının geniş bir dağılım gösterdiğini, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin oldukça çeşitlendiğini göstermektedir. Bu, ğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarını farklı şekillerde algıladıklarını ve her öğretmenin algısının farklı olduğunu düşündürmektedir.

Genel olarak, okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü diğer gç kaynaklarına göre çok daha gçlı bir biçimde kullandığı algısı hkimken, ödül gücü ve yasal gç gibi daha yapıcı ve hukuki temelli güç kaynakları daha düşük seviyelerde kullanılmaktadır. Bu da, öğretmenlerin algılarında yöneticiye dair zorlayıcı ve baskıcı bir gç dinamiği oluşturabilir.

4.3. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 9

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Liderlik Rollerini Ölçeği Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Kadın	224	50,94	9,986	366	-0,104	0,917
	Erkek	144	51,06	10,344			
Öğretimsel Liderlik	Kadın	224	57,17	11,509	366	-0,366	0,715
	Erkek	144	57,63	11,750			
Kültürel Liderlik	Kadın	224	45,46	9,693	366	-1,326	0,186
	Erkek	144	46,85	9,856			
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	224	53,53	11,564	366	-1,302	0,194
	Erkek	144	55,17	11,886			
Liderlik Toplam	Kadın	224	207,1	40,869	366	-0,806	0,421
	Erkek	144	210,69	42,298			

$p < 0,05$

Tablo 9’da yer alan bulgulara göre;

Vizyoner Liderlik: Kadınların ortalama puanı 50,94 ve erkeklerin ortalama puanı 51,06’dır. T-test sonucunda $t(366) = -0,104$ ve $p = 0,917$ bulunmuştur. Bu p değeri 0,05’ten büyük olduğu için, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeylerinin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretimsel Liderlik: Kadınların ortalama puanı 57,17 ve erkeklerin ortalama puanı 57,63’tür. T-test sonucunda $t(366) = -0,366$ ve $p = 0,715$ bulunmuştur. Bu p değeri 0,05’ten büyük olduğu için, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeylerinin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Kültürel Liderlik: Kadınların ortalama puanı 45,46 ve erkeklerin ortalama puanı 46,85’tir. T-test sonucunda $t(366) = -1,326$ ve $p = 0,186$ bulunmuştur. Bu p değeri 0,05’ten büyük olduğu için, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeylerinin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Dönüşümcü Liderlik: Kadınların ortalama puanı 53,53 ve erkeklerin ortalama puanı 55,17'dir. T-test sonucunda $t(366) = -1,302$ ve $p = 0,194$ bulunmuştur. Bu p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeylerinin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Liderlik Toplam: Kadınların ortalama puanı 207,1 ve erkeklerin ortalama puanı 210,69'dur. T-test sonucunda $t(366) = -0,806$ ve $p = 0,421$ bulunmuştur. Bu p değeri 0,05'ten büyük olduğu için, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeylerinin öğretmen görüşleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 9'a göre, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeyleriyle ilgili cinsiyete göre yapılan t-testine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin liderlik davranışları sergileme düzeyleriyle ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet faktöründen bağımsız olarak benzer biçimde algılandığı ve uygulandığı bir durumu yansıtmaktadır.

4.4. Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini Sergileme Düzeyleri Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 10

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Liderlik Rollerini	Eğitim Düzeyleri	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
<i>Vizyoner Liderlik</i>	Lisans	298	51,22	10,039	0,580	0,560
	Yüksek Lisans	67	49,85	10,569		
	Doktora	3	53,33	7,638		
<i>Öğretimsel Liderlik</i>	Lisans	298	57,57	11,515	0,367	0,693
	Yüksek Lisans	67	56,28	12,085		
	Doktora	3	59,00	9,539		
<i>Kültürel Liderlik</i>	Lisans	298	46,22	9,643	0,411	0,664
	Yüksek Lisans	67	45,12	10,453		
	Doktora	3	44,00	7,211		
<i>Dönüşümsel Liderlik</i>	Lisans	298	54,43	11,672	0,447	0,640
	Yüksek Lisans	67	52,97	12,052		
	Doktora	3	55,67	6,506		
<i>Liderlik Toplam</i>	Lisans	298	209,44	41,110	0,443	0,643
	Yüksek Lisans	67	204,22	43,415		
	Doktora	3	212,00	28,160		

Tablo 10 incelendiğinde; liderlik rolleri ölçeğinin vizyoner liderlik alt boyutu ($F(0,580)$, $p>0,05$), öğretimsel liderlik alt boyutu ($F(0,367)$, $p> 0,05$), kültürel liderlik alt boyutu ($F(0,0,411)$, $p> 0,05$), dönüşümsel liderlik alt boyutu ($F(0,447)$, $p> 0,05$) ile liderlik ölçeği toplamında ($F(0,443)$, $p> 0,05$) eğitim düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin yöneticilerin sergiledikleri vizyoner, öğretimsel, dönüşümcü liderlik rolleri ile liderlik ölçeği toplamıyla ilgili görüşlerinin eğitim düzeyi değişkeni bakımından farklılık göstermediği söylenebilir.

4.5. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Mesleki Kıdeme

Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 11

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Liderlik Roller	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
<i>Vizyoner Liderlik</i>	1-5 yıl	10	51,90	9,110	0,819	0,514
	6-10 yıl	17	55,12	7,491		
	11-15 yıl	66	51,03	8,930		
	16-20 yıl	100	50,97	9,603		
	21 ve Üstü	175	50,53	11,050		
<i>Öğretimsel Liderlik</i>	1-5 yıl	10	58,20	7,330	0,423	0,792
	6-10 yıl	17	60,53	7,658		
	11-15 yıl	66	57,62	11,044		
	16-20 yıl	100	57,42	10,413		
	21 ve Üstü	175	56,85	12,907		
<i>Kültürel Liderlik</i>	1-5 yıl	10	47,00	6,164	0,739	0,566
	6-10 yıl	17	49,47	6,236		
	11-15 yıl	66	45,14	10,113		
	16-20 yıl	100	45,62	8,960		
	21 ve Üstü	175	46,15	10,495		
<i>Dönüşümsel Liderlik</i>	1-5 yıl	10	54,70	8,314	0,723	0,577
	6-10 yıl	17	58,59	6,838		
	11-15 yıl	66	53,21	11,820		
	16-20 yıl	100	54,03	10,547		
	21 ve Üstü	175	54,15	12,775		
<i>Liderlik Toplam</i>	1-5 yıl	10	211,80	29,446	0,628	0,643
	6-10 yıl	17	223,71	26,521		
	11-15 yıl	66	207,00	40,195		
	16-20 yıl	100	208,04	37,413		
	21 ve Üstü	175	207,68	45,642		

Tablo 11 incelendiğinde liderlik rolleri ölçeğinin vizyoner liderlik alt boyutu ($F(0,819)$, $p>0,05$), öğretimsel liderlik alt boyutu ($F(0,423)$, $p>0,05$), kültürel liderlik alt boyutu ($F(0,739)$, $p>0,05$), dönüşümsel liderlik alt boyutu ($F(0,723)$, $p>0,05$) ile liderlik ölçeği toplamında ($F(0,628)$, $p>0,05$) mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin, yöneticilerin sergiledikleri vizyoner, öğretimsel, dönüşümcü liderlik rolleri ile liderlik ölçeği toplamıyla ilgili görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni bakımından farklılık göstermediği söylenebilir.

4.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Kurumdaki Görev Süresine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Kurumdaki Görev Süresine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Liderlik Roller	Kurumdaki Görev Süresi	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Fark
Vizyoner Liderlik	1) 1-5 yıl	183	52,62	8,693	5,349	0,005*	1-3
	2) 6-10 yıl	90	50,10	9,514			
	3) 11 ve Üzeri	95	48,67	12,490			
Öğretimsel Liderlik	1) 1-5 yıl	183	59,09	9,722	4,479	0,012*	1-3
	2) 6-10 yıl	90	56,30	11,456			
	3) 11 ve Üzeri	95	54,99	14,305			
Kültürel Liderlik	1) 1-5 yıl	183	47,39	7,977	3,784	0,024*	1-3
	2) 6-10 yıl	90	44,90	9,554			
	3) 11 ve Üzeri	95	44,38	12,459			
Dönüşümsel Liderlik	1) 1-5 yıl	183	55,74	9,535	3,507	0,031*	1-3
	2) 6-10 yıl	90	53,18	11,724			
	3) 11 ve Üzeri	95	52,09	14,779			
Liderlik Toplam	1) 1-5 yıl	183	214,84	33,670	3,382	0,035*	1-3
	2) 6-10 yıl	90	204,48	40,400			
	3) 11 ve Üzeri	95	200,14	52,835			

Tablo 12’de yer alan bulgulara göre, liderlik ölçeğinin “Vizyoner Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik”, “Kültürel Liderlik”, “Dönüşümsel Liderlik” alt boyutları ile “Liderlik Toplam” puanlarında görev süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. ($p<0,05$). Bu durum, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik rollerini

algılamalarının, kurumda geçirdikleri süreye göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma analizlerinden Tukey HSD testi sonuçlarına göre, her bir alt boyutta ve liderlik toplam puanında, 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. İlgili farklılıklar sırasıyla şu F değerleriyle desteklenmektedir: vizyoner liderlik için $F(2,365)=5.349$, öğretimsel liderlik için $F(2,365)=4.479$, kültürel liderlik için $F(2,365)=3.784$, dönüşümsel liderlik için $F(2,365)=3.507$ ve liderlik toplam puanı için $F(2,365)=3.382$.

Bu bulgular, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının özellikle kısa süreli görev yapan öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılandığını göstermektedir. Bu durum, yeni göreve başlayan öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarına karşı daha duyarlı olmalarından veya yöneticilerin yeni personeli desteklemeye yönelik daha aktif bir liderlik sergilemelerinden kaynaklanabilir. Buna karşın, kurumdaki görev süresi arttıkça, öğretmenlerin yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin algılarının daha düşük düzeye inmesi, zaman içinde yaşanan deneyimler ve yönetsel tutumlara karşı gelişen eleştirel bakışla ilişkili olabilir.

Bu çerçevede, liderlik davranışlarının sürekliliğini sağlamak ve kuruma bağlılık algısını görev süresi fark etmeksizin tüm öğretmenlerde koruyabilmek için yöneticilerin tüm personeline yönelik tutarlı ve kapsayıcı bir liderlik yaklaşımı benimsemeleri önem arz etmektedir. Özellikle deneyimli öğretmenlerin beklentilerini karşılamaya yönelik liderlik uygulamalarının gözden geçirilmesi, toplam kalite yönetimi ilkeleriyle de örtüşecek şekilde okul ikliminin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

4.7. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Branşa Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 13

Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Sergileme Düzeyleri Branşa Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Liderlik Rollerini Ölçeği Alt Boyutları	Branşı	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Branş Öğretmeni	155	51,32	9,868	366	0,543	0,587
	Sınıf Öğretmeni	213	50,741	10,305			
Öğretimsel Liderlik	Branş Öğretmeni	155	58,51	11,309	366	1,644	0,101
	Sınıf Öğretmeni	213	56,5	11,744			
Kültürel Liderlik	Branş Öğretmeni	155	46,3	9,279	366	0,503	0,615
	Sınıf Öğretmeni	213	45,78	10,123			
Dönüşümcü Liderlik	Branş Öğretmeni	155	54,53	11,263	366	0,50	0,617
	Sınıf Öğretmeni	213	53,91	12,032			
Liderlik Toplam	Branş Öğretmeni	155	210,66	39,845	366	0,852	0,395
	Sınıf Öğretmeni	213	206,94	42,543			

Tablo 13'te yer alan t-testi bulgularına göre, okul yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu durum, liderlik ölçeğinin tüm alt boyutları olan vizyoner liderlik ($t=0,543$; $p=0,587$), öğretimsel liderlik ($t=1,644$; $p=0,101$), kültürel liderlik ($t=0,503$; $p=0,615$), dönüşümcü liderlik ($t=0,50$; $p=0,617$) ve liderlik toplam puanı ($t=0,852$; $p=0,395$) için geçerlidir.

Her iki öğretmen grubu arasında ortalama puanlar açısından küçük farklar gözlemlenmekle birlikte, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Örneğin, öğretimsel liderlik boyutunda branş öğretmenlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=58,51$) sınıf

öğretmenlerinden ($\bar{X}=56,50$) daha yüksek olmakla birlikte, bu fark anlamlı değildir ($p=0,101$). Benzer şekilde, toplam liderlik puanı bakımından da branş öğretmenleri lehine gözlenen fark ($\bar{X}=210,66 > \bar{X}=206,94$) anlamlı bir düzeye ulaşmamıştır ($p=0,395$).

Bu bulgular, okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklı algılanmadığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, yönetsel liderlik uygulamalarının hem sınıf öğretmenleri hem de branş öğretmenleri nezdinde benzer düzeyde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, yöneticilerin liderlik rollerinde adalet, eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerine uygun hareket ettiklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Ancak, öğretimsel liderlik boyutunda gözlenen puan farkı, branş öğretmenlerinin öğretim süreçlerine yönelik liderlik davranışlarını daha belirgin şekilde algılayabildiklerini veya bu bağlamda yöneticilerle daha sık etkileşimde bulunduklarını da düşündürülebilir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin farklı branşlardaki öğretmenlerin liderlik beklentilerini analiz etmeleri ve özellikle öğretimsel liderlik işlevlerinde bu farklılıkları gözeterek daha hedefe yönelik stratejiler geliştirmeleri önerilebilir.

4.8. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Cinsiyetine

Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 14

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Güç Tipi Ölçeği Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Ödül Gücü	Kadın	224	27,79	6,366	366	-3,103	0,002*
	Erkek	144	29,97	6,721			
Yasal Güç	Kadın	224	18,67	6,103	366	2,582	0,010*
	Erkek	144	16,96	6,362			
Zorlayıcı Güç	Kadın	224	6,92	3,886	366	1,369	0,172
	Erkek	144	6,37	3,502			
Kişilik Gücü	Kadın	224	56,92	14,483	366	-1,778	0,076
	Erkek	144	59,66	14,342			
Güç Tipi Toplam	Kadın	224	110,29	19,498	366	-1,323	0,187
	Erkek	144	112,96	18,415			

Tablo 14'te yer alan t-testi bulgularına göre, öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre, “Ödül Gücü” ve “Yasal Güç” alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p < .05$). Diğer yandan, “Zorlayıcı Güç”, “Kişilik Gücü” ve “Güç Tipi Toplam” puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Ödül Gücü alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=29,97$; $Ss=6,721$), kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=27,79$; $Ss=6,366$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur [$t(366)=-3,103$; $p=0,002$]. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin ödüllendirme, takdir etme ya da teşvik edici uygulamalarına yönelik algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yasal Güç alt boyutunda ise kadın öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}=18,67$; $Ss=6,103$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=16,96$; $Ss=6,362$) anlamlı biçimde yüksek bulunmuştur [$t(366)=2,582$; $p=0,010$]. Bu durum, kadın öğretmenlerin yöneticilerin resmi yetkilerinden ve mevzuat temelli otoritelerinden kaynaklanan güç kullanımını daha belirgin şekilde algıladıklarını göstermektedir.

Zorlayıcı Güç ($p=0,172$), Kişilik Gücü ($p=0,076$) ve Güç Tipi Toplam ($p=0,187$) puanlarında ise cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin cinsiyetlerine bakılmaksızın yöneticilerin cezalandırma temelli, kişisel karizmaya dayalı ya da genel güç kullanımı açısından benzer algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde; erkek öğretmenlerin ödül temelli güç kullanımını daha ön planda algıladığı, kadın öğretmenlerin ise yönetsel otoriteyi temsil eden yasal güce daha fazla odaklandığı söylenebilir. Bu farklılıklar, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurduğu ilişkilerde güç kaynaklarını cinsiyet temelli algılara duyarlı şekilde kullanmasının önemini ortaya koymaktadır. Yöneticilerin, farklı öğretmen gruplarının güç algılarını dikkate alarak

dengeleyici bir liderlik yaklaşımı sergilemeleri, okul içi etkileşimi ve yönetim etkinliğini artırabilir.

4.9. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 15

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Güç Tipi	Eğitim Düzeyleri	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p
Ödül Gücü	Lisans	298	28,67	6,634	0,13	0,878
	Yüksek Lisans	67	28,45	6,549		
	Doktora	3	30,33	1,155		
Yasal Güç	Lisans	298	18,06	6,499	0,098	0,907
	Yüksek Lisans	67	17,72	5,219		
	Doktora	3	18,67	0,577		
Zorlayıcı Güç	Lisans	298	6,70	3,941	0,054	0,947
	Yüksek Lisans	67	6,73	2,778		
	Doktora	3	6,00	3,464		
Kişilik Gücü	Lisans	298	57,97	14,611	0,208	0,813
	Yüksek Lisans	67	57,84	14,215		
	Doktora	3	63,33	2,517		
Güç Tipi Toplam	Lisans	298	111,40	19,533	0,236	0,790
	Yüksek Lisans	67	110,73	17,556		
	Doktora	3	118,33	5,686		

Tablo 15’te yer alan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulgularına göre, “Ödül Gücü” alt boyutunda $F(2, 365)=0,13$ ve $p=0,878$, “Yasal Güç” alt boyutunda $F(2, 365)=0,098$ ve $p=0,907$, “Zorlayıcı Güç” alt boyutunda $F(2, 365)=0,054$ ve $p=0,947$; “Kişilik Gücü” alt boyutunda $F(2, 365)=0,208$ ve $p=0,813$; “Güç Tipi Toplam” puanında ise $F(2, 365)=0,236$ ve $p=0,790$ değerleri bulunmuştur.

Bu değerlerin tamamı $p < .05$ anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin kullandıkları güç türlerine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyinden bağımsız olarak, okul yöneticilerinin güç kullanım biçimlerine yönelik benzer algılar geliştirdiklerini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, yöneticilerin sergilediği güç türlerinin öğretmenlerin akademik geçmişlerinden etkilenmeden benzer biçimde algılandığı anlaşılmaktadır.

Bu durum, yönetici-öğretmen ilişkisinde güç kullanımının, öğretmenlerin bireysel niteliklerinden ziyade yöneticilerin tutum ve davranışları, örgüt kültürü ve okulun kurumsal dinamikleri gibi faktörlere bağlı olarak şekillendiğini düşündürmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe yöneticilerin güç türleriyle ilgili algılarında belirgin bir değişiklik gözlenmemesi, okul yöneticilerinin güç kullanım pratiklerinin eğitim düzeyine duyarlı bir biçimde çeşitlendirilmediğini ya da öğretmenlerin bu güç türlerine verdikleri tepkilerin eğitim düzeyine göre önemli ölçüde değişmediğini ortaya koymaktadır.

4.10. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Çalıştığı Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 16

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Çalıştığı Mesleki Kıdeme Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Güç Tipi	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p
Ödül Gücü	1-5 yıl	10	29,60	5,275	0,332	0,856
	6-10 yıl	17	29,88	3,389		
	11-15 yıl	66	28,11	6,318		
	16-20 yıl	100	28,51	6,155		
	21 ve Üstü	175	28,75	7,223		
Yasal Güç	1-5 yıl	10	20,00	8,055	0,874	0,479
	6-10 yıl	17	17,53	5,026		
	11-15 yıl	66	18,98	6,022		
	16-20 yıl	100	17,50	5,243		
	21 ve Üstü	175	17,85	6,843		

Tablo 16 Devam

<i>Zorlayıcı Güç</i>	1-5 yıl	10	8,20	5,692	1,062	0,375
	6-10 yıl	17	5,29	2,285		
	11-15 yıl	66	6,91	3,308		
	16-20 yıl	100	6,63	3,338		
	21 ve Üstü	175	6,71	4,081		
<i>Kişilik Gücü</i>	1-5 yıl	10	57,70	13,433	0,876	0,479
	6-10 yıl	17	64,29	8,680		
	11-15 yıl	66	57,33	14,463		
	16-20 yıl	100	57,45	13,611		
	21 ve Üstü	175	57,95	15,415		
Güç Tipi Toplam	1-5 yıl	10	115,50	23,913	0,597	0,665
	6-10 yıl	17	117,00	12,109		
	11-15 yıl	66	111,33	18,248		
	16-20 yıl	100	110,09	16,464		
	21 ve Üstü	175	111,26	21,043		

Tablo 16 incelendiğinde “Ödül Gücü” alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($p = .856$). Benzer şekilde, “Yasal Güç” ($p = .479$), “Zorlayıcı Güç” ($p = .375$), “Kişilik Gücü” ($p = .479$) ve “Güç Tipi Toplam” ($p = .665$) puanları açısından da mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları güç türlerini algılamalarının, mesleki hizmet süresine göre değişmediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler meslek hayatlarının farklı evrelerinde olmalarına rağmen, yöneticilerin uyguladığı güç biçimlerini benzer şekilde değerlendirmektedirler. Bu durum, yöneticilerin güç kullanımında genel olarak homojen bir algı oluşturduğuna ya da öğretmenlerin güç tiplerini deneyimden bağımsız bir biçimde değerlendirdiklerine işaret edebilir. Ayrıca, öğretmenlerin tüm kıdem gruplarında güç algılarının birbirine yakın olması, okul yöneticilerinin güç kullanım stratejilerinde tutarlı bir yaklaşım sergiledikleri yönünde yorumlanabilir.

4.11. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Kurumdaki Görev Süresine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 17

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Öğretmenlerin Kurumdaki Görev Süresine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Güç Tipi	Kurumdaki Görev Süresi	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p	Fark
Ödül Gücü	1) 1-5 yıl	183	29,17	5,927	2,86	0,059	
	2) 6-10 yıl	90	29,02	5,894			
	3) 11 ve Üzeri Yıl	95	27,26	8,11			
Yasal Güç	1) 1-5 yıl	183	17,51	5,923	1,712	0,182	
	2) 6-10 yıl	90	17,98	5,659			
	3) 11 ve Üzeri Yıl	95	18,97	7,279			
Zorlayıcı Güç	1) 1-5 yıl	183	6,31	3,349	2,545	0,08	
	2) 6-10 yıl	90	6,79	3,552			
	3) 11 ve Üzeri Yıl	95	7,37	4,51			
Kişilik Gücü	1) 1-5 yıl	183	59,8	13,209	3,382	0,035*	1-3
	2) 6-10 yıl	90	57,28	13,817			
	3) 11 ve Üzeri Yıl	95	55,18	16,853			
Güç Tipi Toplam	1) 1-5 yıl	183	112,80	17,203	1,399	0,248	
	2) 6-10 yıl	90	111,07	18,688			
	3) 11 ve Üzeri Yıl	95	108,78	22,581			

Tablo 17'de yer alan analiz bulgularına göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve toplam güç tipi puanı açısından, görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu bulgular, öğretmenlerin görev süresine bağlı olarak okul yöneticilerinin güç kullanımı algılarının büyük oranda benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ancak, kişilik gücü boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir ($p = .035 < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tukey HSD post-hoc testi ile incelenmiş ve farkın, 1-5 yıl arasında görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=59,80$) ile 11 yıl

ve üzeri görev süresine sahip öğretmenler ($\bar{X}=55,18$) arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, daha kısa süreli kurumsal deneyime sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin kişilik temelli güç kullanımlarını daha yüksek düzeyde algıladığını ortaya koymaktadır.

Bu durum, deneyimi az olan öğretmenlerin yöneticinin karizmatik özelliklerine ve bireysel etkileşime daha duyarlı olabileceğini, buna karşın deneyimli öğretmenlerin bu tür etkileşimleri daha eleştirel veya nötr değerlendirme eğiliminde olabileceğini düşündürmektedir.

4.12. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Tiplerine Öğretmenlerin Branşına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Tiplerinin Öğretmenlerin Branşına Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Liderlik Rollerini Ölçeği Alt Boyutları	Branşı	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
ÖdülGücü	Branş Öğretmeni	155	28,96	6,510	366	0,788	0,431
	Sınıf Öğretmeni	213	28,41	6,645			
YasalGüç	Branş Öğretmeni	155	18,08	6,591	366	0,219	0,827
	Sınıf Öğretmeni	213	17,94	6,010			
ZorlayıcıGüç	Branş Öğretmeni	155	6,62	3,797	366	-0,355	0,722
	Sınıf Öğretmeni	213	6,76	3,714			
KişilikGücü	Branş Öğretmeni	155	59,28	14,279	366	1,460	0,146
	Sınıf Öğretmeni	213	57,06	14,570			
GüçToplam	Branş Öğretmeni	155	112,94	19,100	366	1,377	0,169
	Sınıf Öğretmeni	213	110,17	19,061			

Tablo 18 incelendiğinde güç tipi ölçeğinin ödül gücü alt boyutu, yasal güç alt boyutu, zorlayıcı güç alt boyutu, kişilik gücü alt boyutu ile güç ölçeği toplamında branş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları öğretmenlerin branşlarına göre farklı algılanmamaktadır. Başka bir ifadeyle, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri, yöneticilerin uyguladığı güç türlerini benzer biçimde değerlendirmektedir.

Bu bulgu okul yöneticilerinin tüm öğretmen gruplarına karşı güç kullanımında tutarlı ve eşitlikçi bir yaklaşım sergilediği olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, yönetim uygulamalarında branş ayrımı gözetilmeden homojen bir tutum izlendiğine işaret edebilir. Ancak kişilik gücü alt boyutunda branş öğretmenlerinin ($\bar{X}$ = 59,28) sınıf öğretmenlerinden ($\bar{X}$ = 57,06) daha yüksek bir ortalama algıya sahip olması, dikkat çeken bir eğilimdir. Her ne kadar bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, kişilik temelli liderliğin branş öğretmenleri üzerinde daha etkili algılandığı yönünde bir ipucu olarak değerlendirilebilir.

4.13. Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Liderlik Rollerini İle Kullandıkları Güç Kaynakları Arasındaki İlişkinin Anlamlı mıdır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 19

Okul Yöneticilerinin Benimsedikleri Liderlik Rollerini İle Kullandıkları Güç Kaynakları Arasındaki İlişkinin Anlamlı mıdır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

		Ödül Gücü	Yasal Güç	Zorlayıcı Güç	Kişilik Gücü
Vizyoner Liderlik	r	,613**	-,195**	-,330**	,628**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
Öğretimsel Liderlik	r	,620**	-,228**	-,354**	,627**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
Kültürel Liderlik	r	,639**	-,255**	-,377**	,638**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00
Dönüşümsel Liderlik	r	,633**	-,213**	-,343**	,630**
	p	0,00	0,00	0,00	0,00

** $p < ,01$

Tablo 19’da yer alan analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik rolleri ile kullandıkları güç kaynakları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p < ,01$). Verilere göre, tüm liderlik rolleri ile güç kaynaklarının alt boyutları arasında anlamlı korelasyonlar bulunmakta olup bu ilişkilerin yönü ve düzeyi değişkenlik göstermektedir.

Vizyoner liderlik boyutu ile ödül gücü ($r = ,613$) ve kişilik gücü ($r = ,628$) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgu, vizyoner liderlik anlayışını

benimseyen okul yöneticilerinin, ödül ve kişilik temelli güç unsurlarını daha yoğun biçimde kullandıklarına işaret etmektedir. Öte yandan, vizyoner liderlik ile yasal güç ($r = -,195$) ve zorlayıcı güç ($r = -,330$) arasında negatif yönlü, ancak düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir. Bu durum, vizyoner liderliğin daha çok karizmatik ve gönüllülüğe dayalı bir güç anlayışıyla örtüştüğünü göstermektedir.

Benzer bir eğilim öğretimsel liderlik boyutunda da görülmektedir. Öğretimsel liderlikle ödül gücü ($r = ,620$) ve kişilik gücü ($r = ,627$) arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler bulunurken; yasal güç ($r = -,228$) ve zorlayıcı güç ($r = -,354$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretimsel liderliğin öğretmenleri destekleyen, motive eden ve kişisel etkileşime dayalı bir liderlik anlayışıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Kültürel liderlik boyutu ile ödül gücü ($r = ,639$) ve kişilik gücü ($r = ,638$) arasında da pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Buna karşın, kültürel liderlik ile yasal güç ($r = -,255$) ve zorlayıcı güç ($r = -,377$) arasında negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgu, kültürel liderliğin otoriteye dayalı değil, daha çok değerler ve iş birliğine dayalı güç algısını desteklediğini ortaya koymaktadır.

Son olarak, dönüşümsel liderlik ile ödül gücü ($r = ,633$) ve kişilik gücü ($r = ,630$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde; yasal güç ($r = -,213$) ve zorlayıcı güç ($r = -,343$) ile negatif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Dönüşümsel liderliğin değişimi teşvik eden, çalışanların gelişimini önemseyen yapısıyla daha çok pozitif güç kaynaklarına yöneldiği, otoriter güç biçimlerinden uzak durduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzının, kullandıkları güç kaynaklarının türünü belirleyici bir unsur olduğu; daha vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik rollerine sahip yöneticilerin özellikle kişilik ve ödül temelli güç kaynaklarını tercih etme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu durum, çağdaş liderlik yaklaşımlarının güç kullanımında ikna, takdir ve örnek olma gibi daha yumuşak güç biçimlerini öne çıkardığını göstermektedir.

4.14. Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Benimsedikleri Liderlik Rollerini Anlamlı Düzeyde Yordamakta Mıdır? Alt Amacına İlişkin Bulgular

Tablo 20

Okul Yöneticilerinin Benimsediği Liderlik Rollerinin Ödül Gücünü Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standardize Katsayılar		
		B	Std. Hata	Beta	t	p
R ² =0,428; F=67,771; p<0,05	Vizyoner Liderlik	0,086	0,065	0,133	1,331	,184
	Öğretimsel Liderlik	0,085	0,059	0,150	1,460	,145
	Kültürel Liderlik	0,186	0,092	0,276	2,030	,043
	Dönüşümsel Liderlik	0,067	0,080	0,1191	,847	,398

* Ödül Gücü

Tablo 20’de yer alan regresyon analizi sonucuna göre genel olarak anlamlı bulunmuştur (F = 67,771; p < 0.05). Bu şu anlama geliyor: Ele alınan dört liderlik türü, birlikte değerlendirildiğinde, yöneticilerin ödül gücünü önemli ölçüde açıklayabiliyor.

Ayrıca modelin açıklayıcılık düzeyi olan R² = 0,428, yani bu dört liderlik biçimi, yöneticilerin ödül gücü düzeyindeki değişimin yaklaşık %43’ünü açıklıyor. Sosyal bilimlerde bu oran oldukça kabul edilebilir bir seviyedir. Başka bir deyişle, liderlik tarzlarının ödül gücü üzerinde kayda değer bir etkisi var.

Her bir liderlik türünün etkisi daha ayrıntılı olarak incelendiğinde sadece kültürel liderliğin anlamlı bir fark yarattığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre, kültürel liderliğin ödül gücüne olan etkisi istatistiksel olarak anlamlı olarak tespit edilmiştir (B = 0,186; β = 0,276; t = 2,030; p = .043). Bu bağlamda yöneticilerin okul kültürünü oluşturma, sürdürme ve geliştirme konusundaki tutumları, çalışanları ödüllendirme güçleri üzerinde olumlu bir etki gösterdiği söylenilebilir.

Diğer üç liderlik türüne bakıldığında ise;

- Vizyoner liderlik, yöneticilerin geleceğe dair net bir yol belirlemelerini ve bu yolda çalışanlarını motive etmeleri beklenilmektedir. Ancak vizyoner liderliğin ödül gücüyle

anlamalı bir ilişkisi olmadığı görülmektedir ($p = .184$). Yani vizyoner liderlik becerisini sergilemek, çalışanlara ödül verme gücüyle birebir örtüşmeyebilir.

- Öğretimsel liderlik, yöneticinin eğitim-öğretim süreçlerine aktif katkı sunması olarak ifade edilebilir. Ödül gücüyle öğretimsel liderlik arasında pozitif bir ilişki olduğu görülse de bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamalı olmadığı görülmektedir ($p = .145$). Elde edilen sonuçlar, öğretim odaklı liderliğin ödüllendirme gücü üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.
- Dönüşümsel liderliğin, çalışanların gelişmesine destek olmayı, onları motive etmeyi ve ilham vermeyi amaçladığı belirtilebilir. Ancak bu liderlik türünün de ödül gücüyle anlamalı bir ilişki göstermediği görülmektedir ($p = .398$).

Genel olarak bakıldığında, kültürel liderliğin diğer liderlik biçimlerinden ayrılarak ödül gücünü anlamalı bir şekilde etkilediği görülmektedir. Bu duruma göre, okul yöneticilerinin ödül süreçlerinde okulun değerlerini, inançlarını ve geleneklerini göz önünde bulundurarak hareket ettiklerini ifade edebiliriz.

Diğer liderlik türleri ödül gücü üzerinde tek başlarına belirleyici olmasa da farklı güç türleriyle (örneğin karizmatik ya da uzmanlık gücü) ilişkilendirildiklerinde daha etkili olabilirler. Bu nedenle yöneticiler, ödül gücünü etkin kullanabilmek için yalnızca bireysel liderlik tarzlarına değil, okul kültürüne dayalı yaklaşımlara da önem vermelidir.

Tablo 21

Okul Yöneticilerinin Benimsediği Liderlik Rollerinin Yasal Gücü Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standardize Katsayılar		
		B	Std. Hata	Beta	t	p
R ² =0,077; F=7,622; p<0,05	Vizyoner Liderlik	0,058	0,079	0,095	0,749	,454
	Öğretimsel Liderlik	-0,068	0,071	-0,126	-0,968	,334
	Kültürel Liderlik	-0,336	0,111	-0,526	-3,042	,003
	Dönüşümsel Liderlik	0,168	0,096	0,314	1,752	,081

* Yasal Güç

Tablo 21’de yer alan regresyon analizi sonucuna göre F değeri 7,622 olup, bu değer $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Yani liderlik tarzları bir bütün olarak yasal gücü anlamlı şekilde etkileyebilmektedir. Ancak, elde edilen verilere göre açıklayıcılık düzeyi düşük bulunmuştur ($R^2 = 0,077$).

Liderlik Türlerinin Yasal Güç Üzerindeki Etkilerini şu şekilde özetleyebiliriz:

- Kültürel liderlik, yasal güç üzerinde anlamlı ve negatif bir etkiye sahiptir ($B = -0,336$; $\beta = -0,526$; $t = -3,042$; $p = .003$). Bu bulgu, okul yöneticileri ne kadar kültürel liderlik sergilerse, yani okulun değerlerine, normlarına ve geleneklerine ne kadar vurgu yaparsa, kendilerini o kadar az "yasal" bir otorite olarak hissettikleri ya da başkaları tarafından öyle algılandıklarını gösterdiği ifade edilebilir. Bu da kültürel liderliğin, daha çok ilişki temelli ve katılımcı bir yönetim tarzına dayandığını, bu nedenle de mevzuata dayalı resmi otoriteyle çelişebileceğini düşündürmektedir.
- Dönüşümsel liderlik ise yasal güçle pozitif bir ilişki gösterse de bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı görülmektedir ($B = 0,168$; $\beta = 0,314$; $t = 1,752$; $p = .081$). Bu, yöneticilerin vizyon sunma, ilham verme, bireylerin gelişimini destekleme gibi dönüşümsel özelliklerinin yasal gücü kısmen artırabileceğini düşündürse de bu etkinin kesin olarak ortaya konulabilmesi için daha güçlü kanıtlara ihtiyaç vardır.
- Vizyoner liderlik, yasal güçle anlamlı bir ilişki göstermemektedir ($p = .454$). Yani yöneticilerin geleceğe dair net bir vizyon belirlemesinin, yasal yetkiyi nasıl kullandıklarıyla doğrudan ilişkili olmadığı değerlendirilebilir.
- Öğretimsel liderlik de yasal güç üzerinde negatif bir etki yaratmakta, ancak bu etkinin de istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($B = -0,068$; $\beta = -0,126$; $t = -0,968$; $p = .334$). Bu durum, yöneticilerin öğretim süreçlerine aktif katılımının, yasal güç algısını belirlemede belirgin bir rol oynamadığını göstermektedir.

Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin sahip oldukları yasal gücün liderlik tarzlarından kısmen etkilendiğini, ancak bu etkinin sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Özellikle kültürel liderliğin, yasal güç ile ters yönde bir ilişki içinde olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, okul

kültürünü önceleyen, daha katılımcı ve ilişki temelli bir liderlik anlayışının, yöneticinin otoritesini daha az “yasal” ve daha çok “paylaşılan güç” şeklinde kullandığını ortaya koymaktadır.

Yasal gücü anlamlı biçimde açıklayabilmek için yalnızca liderlik stillerine değil, aynı zamanda yöneticilerin görev tanımları, mevzuata bağlılık düzeyleri, hiyerarşik yapılar ve okulun kurumsal kültürü gibi başka etkenlerin de dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 22

Okul Yöneticilerinin Benimsediği Liderlik Rollerinin Zorlayıcı Gücü Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standardize Katsayılar		
		B	Std. Hata	Beta	t	p
R ² =0,149; F=15,922; p<0,05	Vizyoner Liderlik	0,001	0,045	0,004	0,039	,969
	Öğretimsel Liderlik	-0,045	0,041	-0,141	-1,124	,262
	Kültürel Liderlik	-0,184	0,064	-0,481	-2,898	,004
	Dönüşümsel Liderlik	0,075	0,055	0,235	1,365	,173

* Zorlayıcı Güç

Tablo 22’de yer alan regresyon analizi sonucunun genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F = 15,922; p < 0,05). Yani bu dört liderlik türünün bir araya geldiklerinde, yöneticilerin zorlayıcı güç kullanma düzeylerini anlamlı şekilde etkiledikleri söylenebilir. Ancak verilerin açıklayıcılığının sınırlı olduğu görülmektedir (R² = 0,149).

Liderlik Türlerinin Zorlayıcı Güç Üzerindeki Etkileri şu şekilde ifade edilebilir:

- Kültürel liderlik, zorlayıcı güç ile anlamlı ve ters yönde bir ilişki içindedir (B = -0,184; β = -0,481; t = -2,898; p = .004). Bu sonuç, okul yöneticilerinin kültürel liderliği benimsedikçe, zorlayıcı gücü daha az kullandıklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, okulun değerlerine, inançlarına ve geleneklerine dayanan bir liderlik anlayışı, ceza ya da baskıya dayalı yönetim biçiminden uzaklaşmayı beraberinde getirdiği ifade edilebilir. Bu durum, kültürel liderliğin insan ilişkilerine, iş birliğine ve güvene dayalı

bir yapı kurduğunu ve bu yapının otoriter yöntemlere ihtiyaç bırakmadığını düşündürebilir.

- Vizyoner liderlik, zorlayıcı güç üzerinde hemen hiç etkili görünmemektedir ($B = 0,001$; $\beta = 0,004$; $p = .969$). Bu sonuç, yöneticilerin geleceğe dair net hedefler belirlemesi ya da stratejik bir bakış açısına sahip olmalarının, zorlayıcı güç kullanımı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı olarak ifade edilebilir.
- Öğretimsel liderlik ile zorlayıcı güç arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($B = -0,045$; $\beta = -0,141$; $p = .262$). Yöneticilerin öğretim sürecine aktif olarak katılmaları ya da öğretmen gelişimini desteklemeleri, zorlayıcı gücü azaltmaya katkı sağlayabilir ancak bu katkı anlamlı düzeyde değildir.
- Dönüşümsel liderlik ile zorlayıcı güç arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($B = 0,075$; $\beta = 0,235$; $p = .173$). Bu bulguya göre, dönüşümsel liderlik özelliklerinin bazı durumlarda – örneğin bireyleri motive etme ve ilham verme gibi – zorlayıcı gücü artırabileceği ifade edilebilse de anlamlı düzeyde ilişki olmadığı görülmektedir.

Sonuçlara bakıldığında, yalnızca kültürel liderliğin zorlayıcı güç üzerinde negatif yönde ve anlamlı bir etkide bulunduğu görülmektedir. Yani okul yöneticilerinin, okulun ortak değerlerini benimseyen, katılımcı ve topluluk odaklı bir liderlik anlayışı geliştirmeleri halinde zorlayıcı güce başvurma ihtiyacının da o oranda azaldığı söylenebilir.

Diğer liderlik türlerinin zorlayıcı güç üzerindeki etkileri istatistiksel olarak anlamlı olmasa da özellikle öğretimsel liderlikteki negatif sonuç dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar, yöneticilerin cezaya ya da baskıya dayalı değil, daha çok değerler ve iş birliğine dayalı bir liderlik anlayışıyla okul iklimini yönetmelerinin, zorlayıcı gücü daha az kullanmalarına katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

Tablo 23

Okul Yöneticilerinin Benimsediği Liderlik Rollerinin Kişilik Gücünü Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

		Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standardize Katsayılar		
		B	Std. Hata	Beta	t	p
R ² =0,434; F=69,680; p<0,05	Vizyoner Liderlik	0,305	0,143	0,213	2,145	,033
	Öğretimsel Liderlik	0,188	0,128	0,151	1,478	,140
	Kültürel Liderlik	0,418	0,201	0,282	2,087	,038
	Dönüşümsel Liderlik	0,048	0,174	0,039	0,279	,781

* Kişilik Gücü

Tablo 23'te yer alan regresyon analizi sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F = 69,680; p < 0,05). Elde edilen verilere göre açıklayıcılık düzeyi oldukça yüksektir: R² = 0,434. Sosyal bilimlerde bu oran yüksek ve güçlü bir açıklama düzeyi olarak kabul edilir. Kısacası, liderlik tarzlarının, yöneticilerin kişilik gücünde belirgin bir fark yarattığı söylenebilir.

Liderlik türleri ayrı ayrı incelendiğinde, Vizyoner liderlik ve Kültürel liderliğin kişilik gücü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkide bulunduğu görülmektedir:

- Vizyoner liderlik, kişilik gücünü olumlu yönde etkilemektedir (B = 0,305; β = 0,213; t = 2,145; p = .033). Bu sonuca göre, yöneticilerin okul için anlamlı bir gelecek hedefi belirlemeleri, açık bir vizyon ortaya koymaları ve bu vizyonu çalışanlarla paylaşmaları halinde, onların kişisel karizmalarının ve güven veren özelliklerinin daha çok ön plana çıktığı ifade edilebilir.
- Kültürel liderliğin de kişilik gücü üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (B = 0,418; β = 0,282; t = 2,087; p = .038). Bu durum, okul değerlerine bağlı kalan, gelenekleri yaşatan ve paylaşılan bir kurum kültürü oluşturan yöneticilerin daha güçlü bir kişisel etki bıraktığını ortaya koymaktadır. Yani kültürle iç içe olan bir liderlik anlayışı, yöneticinin yalnızca görevdeki otoritesini değil, karakterinden gelen etkisini de artırmaktadır.

Öğretimsel liderlik ve Dönüşümsel liderlik tarzlarının ise anlamlı düzeyde bir etki göstermediği görülmektedir.

- Öğretimsel liderlik, kişilik gücüne pozitif bir katkı sunsa da bu katkı istatistiksel olarak anlamlı değildir ($B = 0,188$; $p = .140$). Bu, öğretim süreçlerine liderlik etmenin kişisel etkiyi bir ölçüde artırabileceğini düşündürse de bu ilişkinin kesin olduğu söylenemez.
- Dönüşümsel liderlik ise kişilik gücü ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir ($B = 0,048$; $p = .781$). Bu, bireyleri geliştirmeye ve motive etmeye odaklanan bu liderlik tarzının, yöneticinin kişisel karizmasına doğrudan katkı sağlamadığını ya da bu etkinin çok sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

Genel tabloya bakıldığında, yöneticilerin kişilik gücünü en çok artıran liderlik tarzlarının vizyoner ve kültürel liderlik olduğu görülmektedir. Bu bulguların, okul yöneticilerinin kişisel etki alanlarını artırmak için hem açık ve ilham verici bir vizyona sahip olmaları hem de okulun kültürel yapısını destekleyici bir tutum sergilemeleri gerektiğini gösterdiği söylenebilir. Öğretimsel ve dönüşümsel liderlik de önemli olmakla birlikte, kişilik gücü üzerinde tek başına belirleyici değildir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik rolleri ile kullandıkları örgütsel güç türleri arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak incelemek ve bu iki değişkenin birbiriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan temel sonuçlar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından genel olarak olumlu algılandığı görülmektedir. Vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik rollerinin tamamında ortalamanın üzerinde puanlar elde edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yöneticilerinin liderlik rollerini benimsediğini ve okul ortamında bu rollerin sergilendiğini düşündüklerini göstermektedir. Özellikle vizyoner ve öğretimsel liderlik rollerine yönelik algıların daha yüksek düzeyde olması, okul yöneticilerinin hedef belirleme, ortak amaç oluşturma, öğretim süreçlerini yönlendirme ve geliştirme gibi liderlik işlevlerini etkili şekilde yerine getirdiklerine işaret etmektedir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladığı güç kaynağının kişilik gücü olduğu görülmektedir. Bu bulgular, yöneticilerin bireysel nitelikleri, karizmaları, güven verici ve etkileyici tutumları ile öğretmenler üzerinde güçlü bir etki yarattıklarını ortaya koymaktadır. Kişilik gücünü

sırasıyla ödöl gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç takip etmektedir. Öğretmenlerin bu sıralamaya göre yöneticilerini değerlendirmeleri, çağdaş okul yönetimi anlayışında otoriteye dayalı ve cezalandırıcı güç türlerinin etkisinin azaldığını; buna karşın pozitif, destekleyici ve kişilerarası ilişkiler üzerinden yürütölen bir liderlik anlayışının benimsendiğini göstermektedir.

Demografik değişkenler açısından yapılan analizlerde, öğretmenlerin görev süresi, branşları ve mesleki kıdemleri gibi değişkenlerin bazı liderlik rolleri ve güç türlerine ilişkin algılarında farklılık yarattığı görölmektedir. Özellikle kurumdaki görev süresi değişkenine göre, vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik algılarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin, 11 yıl ve üzeri görev yapanlara kıyasla yöneticilerin liderlik rollerini daha yüksek düzeyde algılamaları, zamanla öğretmenlerin yöneticilere ilişkin algılarında farklılaşmalar oluşabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, deneyim kazandıkça öğretmenlerin liderlik uygulamalarını daha eleştirel değerlendirebileceklerini düşündürmektedir.

Liderlik rolleri ile örgütsel güç türleri arasındaki ilişkilere yönelik analizler, bu iki değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Yapılan korelasyon analizlerine göre, tüm liderlik rolleri ile ödöl gücü ve kişilik gücü arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin bu iki güç türünü etkili bir biçimde kullandıklarında, öğretmenler tarafından daha güçlü liderlik davranışları sergilediklerinin düşünöldüğünü ortaya koymaktadır. Öte yandan, zorlayıcı güç ve yasal güç ile liderlik rolleri arasındaki ilişkiler ise negatif yönde ve düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Bu durum, otoriteye ve zorlamaya dayalı güç kullanımının, öğretmenler nezdinde liderlik becerileriyle örtüşmediği ve bu tür güçlerin öğretmenler tarafından daha az etkili bulunduğı anlamına gelmektedir.

Çoklu regresyon analizleri neticesinde, okul yöneticilerinin kullandıkları güç türlerinin liderlik davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik rollerinin tamamı, özellikle kişilik gücü ve ödöl gücü

tarafından pozitif yönde anlamlı biçimde yordanmıştır. Bu bulgu, birey odaklı, destekleyici, motive edici ve etkileşime dayalı güç türlerinin, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını güçlendirdiğini göstermektedir. Buna karşın, zorlayıcı güç bazı liderlik türlerinde negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olarak belirlenmiş; yasal güç ise genel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sunmamıştır. Bu durum, yöneticilerin yalnızca resmi yetkilere dayalı bir otoriteyle etkili liderlik sergilemelerinin mümkün olmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular doğrultusunda denilebilir ki okul yöneticilerinin etkili bir liderlik sergileyebilmeleri için örgüt içinde daha çok kişilik gücüne ve ödül gücüne dayalı stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu güç türleri, öğretmenlerin yöneticilerini daha olumlu algılamalarına ve liderlik rollerini daha etkin görmelerine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik rollerini destekleyecek biçimde güç kullanım biçimlerini gözden geçirmeleri, çağdaş okul yönetimi anlayışına uygun bir liderlik kültürünün oluşturulmasında önemli bir katkı sağlayacaktır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada elde edilen bulgular, yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışlarının, hangi tür güç kaynaklarını öncelikli olarak benimsediklerine bağlı olarak öğretmenler tarafından farklı şekillerde algılandığını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler okul yöneticilerinin özellikle vizyoner ve öğretimsel liderlik rollerini sıklıkla sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, kültürel ve dönüşümsel liderlik davranışlarının da genel olarak orta-yüksek düzeyde algılandığı görülmüştür. Bu liderlik tarzları; öğretmenlere ilham verme, mesleki gelişimlerini destekleme ve kurumsal kültür yaratma gibi etkenlerle öne çıkmaktadır. Zengin ve ark. (2021), dönüşümsel liderlik özellikleri sergileyen yöneticilerin öğretmen tükenmişliğini azalttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Türmak ve ark. (2023) öğretimsel liderliğin öğretmen motivasyonu üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Bu durum, yöneticilerin sadece görev odaklı değil, aynı zamanda okul kültürünü şekillendirmeye, paydaşlar arasında değer temelli bir birliktelik oluşturmaya ve değişimi yönlendirmeye çalıştıklarını düşündürmektedir. Yılmaz & Altinkurt'un (2012) çalışmasında da benzer şekilde, yöneticilerin liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını belirli ölçüde istikrarlı ve etkili şekilde sergilediklerini göstermektedir.

Araştırmada öne çıkan önemli bir bulgu da okul yöneticilerinin en sık kullandıkları güç türünün kişilik gücü olmasıdır. Bu sonuç, liderlik davranışlarının sadece resmi yetkilere dayanmadığını, aynı zamanda yöneticinin bireysel özellikleri, iletişim becerileri ve güvenilir kişiliğiyle de doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Şener Pars'ın (2017) çalışmasında da ifade edildiği üzere, öğretmenlerin yöneticilerle kurdukları ilişkide güvenin ve bireysel etkileşimin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Ödül gücünün kişilik gücünü izleyerek ikinci sırada yer alması ise, öğretmenlerin yöneticilerden sadece insani bir bağ değil, aynı zamanda takdir, destek ve motivasyon da beklediklerinin bir göstergesidir.

Öte yandan, araştırma bulgularına göre, yasal güç ve zorlayıcı güç öğretmenler üzerinde daha az etkili, hatta bazı liderlik rolleriyle ilişkili olarak olumsuz yönde etki gösteren güç türleri olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, French ve Raven'ın (1959) güç tipolojisinde “kişisel güç” (kişilik ve uzmanlık) ile “konuma dayalı güç” (yasal, ödül, zorlayıcı) ayrımını desteklemektedir. Koşar, Şahin ve Koşar (2023), kişisel ve ödül gücü kullanan okul müdürlerinin öğretmenlerde yüksek örgütsel vatandaşlık davranışları ve güven yarattığını belirtmiştir. Zıblım'ın (2020) Türkiye ve Gana'daki öğretmen algılarını karşılaştırmalı olarak ele aldığı çalışmasında da benzer şekilde, yasal otoriteye dayalı güç kullanımı, liderlik davranışlarının etkililiği açısından sınırlı bir rol oynamaktadır. Bu bulgu, günümüz eğitim ortamlarında yöneticilerin klasik otoriter tutumlardan çok, etkileşimsel ve kapsayıcı yönetim tarzları benimsemeleri gerektiğini desteklemektedir.

Araştırmada yapılan korelasyon analizlerinde, liderlik rolleri ile özellikle kişilik gücü ve ödül gücü arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilerini lider olarak görmelerinde en büyük etkenin, yöneticinin insan ilişkilerindeki becerisi ve destekleyici tutumları olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Yılmaz & Ceylan'ın (2011) bulgularıyla da örtüşmektedir; onların araştırmasında da liderlik davranışlarının olumlu algılanmasında, kişilik temelli etkileşimlerin ön plana çıktığı ifade edilmiştir.

Araştırmada yapılan regresyon analizine göre, okul yöneticilerinin benimsediği liderlik rollerinden özellikle kültürel liderlik, farklı güç türlerini anlamlı düzeyde yordayan en güçlü değişkenlerden biri olarak öne çıkmıştır. Kültürel liderliğin; hem ödül gücünü, hem yasal gücü hem de zorlayıcı gücü anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür. Bu durum, kültürel liderlik sergileyen yöneticilerin daha az biçimsel ve baskıcı güçlere başvurduğunu, buna karşın öğretmenler üzerinde güven, etkileşim ve kurumsal aidiyet üzerinden etki oluşturduklarını göstermektedir. Bu bulgu, Zıblım'ın (2020) da vurguladığı gibi, yasal otoriteye dayalı yönetim anlayışlarının eğitim ortamlarında sınırlı bir etki oluşturduğuna işaret etmektedir. Vizyoner liderliğin kişilik gücü üzerinde anlamlı bir etki yarattığı görülmektedir. Vizyoner liderlik, öğretmenlere yön gösterme, kurumsal hedeflerle bireysel hedefleri uyumlaştırma gibi unsurlarla öğretmenlerin yöneticilerini güçlü bir kişilik olarak algılamalarına katkı sağlamaktadır. Bu bulgu, Yılmaz & Ceylan'ın (2011) liderlik algısının daha çok kişisel etkileşim ve güven temelli oluştuğunu ortaya koyduğu çalışmayla da benzeşmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, kişilik gücü, yöneticilerin sergilediği tüm liderlik rollerinden en anlamlı şekilde etkilenen güç türü olmuştur. Özellikle vizyoner ve kültürel liderlik davranışları, yöneticilerin kişilik gücüyle özdeşleştirilmesine neden olmaktadır. Bu bulgu, liderliğin yalnızca resmi yetki ve pozisyona değil, aynı zamanda yöneticinin bireysel özelliklerine, iletişim becerilerine ve güven oluşturma kapasitesine dayandığını göstermektedir (Şener Pars, 2017). Ödül gücü de benzer biçimde, yöneticilerin destekleyici

ve motive edici yaklaşımlarıyla, özellikle kültürel liderlik davranışıyla anlamlı düzeyde ilişkilendirilmiştir.

Bu bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışları sergileyebilmeleri için, öncelikle ilişkisel güce ve destekleyici bir tutuma dayalı bir yönetim anlayışı geliştirmeleri gerektiği söylenebilir. Mevzuata ve cezaya dayalı güç kullanımının, özellikle öğretmenler üzerinde istenen etkiyi yaratmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yerine, yöneticilerin güven, takdir, açıklık ve samimiyet temelinde bir liderlik profili geliştirmeleri, okulda olumlu bir iklimin oluşmasına ve öğretmen bağlılığının artmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

5.3. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre özellikle kişilik gücü ve ödül gücü, öğretmenlerin yöneticilerini daha etkili bir lider olarak algılamalarında önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, uygulamada ve gelecekte yapılacak çalışmalar fikirler aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Yöneticiler insan ilişkilerine daha fazla önem vermelidir. Araştırma, öğretmenlerin lider olarak gördükleri yöneticileri daha çok kişisel özellikleriyle, iletişim becerileriyle ve destekleyici tutumlarıyla değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin yalnızca yönetsel beceriler değil; empati, güven oluşturma ve açık iletişim gibi insani yönlerini de geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Takdir ve teşvik edici tutumlar öne çıkarılmalıdır. Ödül gücünün öğretmenler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu nedenle, yöneticiler başarılı çalışmalarını takdir etmeli, öğretmenleri teşvik edici bir dil kullanmalı ve performans odaklı değil, değer odaklı bir ödüllendirme yaklaşımı benimsemelidir.

Zorlayıcı ve yasal güce aşırı başvurmaktan kaçınılmalıdır. Yasal otorite ya da cezaya dayalı güç kullanımı, öğretmenler tarafından daha az etkili bulunmakta, hatta bazı durumlarda olumsuz algılanmaktadır. Yöneticilerin bu tür güç türlerini ancak gerçekten gerekli olduğunda ve iletişimle destekleyerek kullanmaları, okul iklimi açısından daha sağlıklı bir ortam yaratacaktır.

Yöneticiler, öğretmenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak liderlik sergilemelidir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin görev süresi, kıdem ve kurumdaki deneyimlerine göre liderlik algılarının değişebildiğini göstermektedir. Bu nedenle yöneticiler, öğretmenlerin deneyim düzeyine duyarlı, daha bireyselleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmelidir.

Eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim programları zenginleştirilmelidir. Bu programlarda, liderlik kuramlarının yanı sıra güç kullanımı, öğretmenlerle etkili iletişim, okul kültürü oluşturma ve güven temelli ilişkiler kurma gibi içeriklere yer verilmelidir.

5.3.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Benzer araştırmalar farklı okul türlerinde yapılmalıdır. Bu çalışmanın bulguları devlet okullarında ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına dayanmaktadır. Özel okullarda, meslek liselerinde veya farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerle benzer araştırmalar yapılarak sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.

Araştırmalara öğretmenlerin dışında diğer paydaşlar da dâhil edilmelidir. Veliler, öğrenciler ve hatta okulun destek personeli gibi grupların yöneticilere dair güç ve liderlik algıları incelenerek daha bütüncül bir bakış açısı kazanılabilir.

Nitel araştırmalarla öğretmen görüşleri daha derinlemesine incelenebilir. Bu çalışmada nicel veriler kullanılmıştır. Ancak görüşme, gözlem gibi tekniklerle öğretmenlerin liderlik ve güç algılarına dair daha zengin ve detaylı bilgi elde edilebilir.

Liderlik ve güç ilişkisini etkileyen başka değişkenler araştırılabilir. Örneğin öğretmen motivasyonu, okul iklimi, yöneticilerle kurulan güven ilişkisi gibi değişkenler bu ilişkiye aracılık ediyor olabilir. Bu tür ilişkiler daha gelişmiş istatistiksel analizlerle ele alınabilir.

Zamana yayılan çalışmalar yapılabilir. Yöneticilerin güç kullanım biçimleri zaman içinde nasıl değişiyor? Eğitim politikalarındaki değişiklikler bu ilişkiyi nasıl etkiliyor? Bu tür sorulara cevap arayan boylamsal çalışmalar, liderliğin dinamik doğasını daha iyi anlamamıza katkı sağlayabilir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, R., & Esen, Ü. B. (2024). Liderlik özellikleri ile kullanılan güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir sağlık kurumu örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 27(1), 123–141.
- Ağiroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Akgül, R. (2013). *Ortaöğretim kuramlarındaki yöneticilerin yönetimde gücü kullanma stillerinin öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Alireisoğlu, A. (2020). *Liderlik stiline ve liderlik yoğunluğunun örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Alkan, A. & Erdem, R. (2019). Güç: formal ve informal yönden güce kavramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 10(24), 405-433.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.

- Arslanoğlu, Ş. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik, liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Konya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Aslanargun, E. (2009). *Okul yöneticilerinin güç kullanma stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Aygün, C. (2018). *Eleştirel liderlik stili ile liderlik uygulamaları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Ayık, A. & Diş, O. (2022). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin motivasyonları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2741-2766, Doi: 10.48146/odusobiad.1192986
- Aytaç, M. S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Bağcı, Z. & Mohan Bursalı, Y. (2011). Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerine etkisi: çalışanların algılamalarına bağlı analitik bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 9-21.
- Bakan, İ. & Büyükbese, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. (2006). Yönetici gücünün çalışanların iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 51-74.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim* (3. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Baydemir, A. (2022). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(1), 56-79. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7213283>
- Bayrak, S. (1995). *Örgütlerde etkili iletişim ve yönetimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Bolat, T. & Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde dönüştürücü liderlik tarzının etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 59-85.
- Buğu, E. (2024). *Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem.
- Can, S. (2022). *Yöneticilerin liderlik stillerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin performansına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkur, A. (2016). Örgütlerde güç olgusu ve gücün kullanımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 029-048.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, Y. & Ayık, A. (2023). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel sinizm düzeylerini yordama gücü. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 119-131.
- Çetin, Ş. (2019). *Yönetimin kullandığı güç kaynaklarının sağlık çalışanının duygusal emek davranışları ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkisi: Pamukkale Üniversitesi çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Dedeoluk, Y., Kırmızı, Y., Başel, H. & Çöllü, S. (2023). Eğitim yönetiminde liderlik ve yönetici rolleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1258-1273.
- Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak yöneticilerde güç kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, K. (2024). *Öğretimsel liderlik ve öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları: öğretmen özerkliği ve kolektif öğretmen yenilikçiliğinin aracı rolü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Dinlemez, M. (2021). *İlkokul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 1-14.
- Erdemir, A. C. (2022). *Kamu örgütlerinde liderlik ve güç mesafesi ilişkisi: pamukkale belediyesi üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, İ. C. & Sabancı, A. (2024). Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ast-üst ilişkilerine yönelik algıları. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi (e-upad)*, 4(1), 1-26. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.117>
- Eröncer, L. (2004). *Liderlik temelli motivasyonun incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Ertürk, D. (2019) *Yönetici Hemşirelerin Hemşireleri Güçlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Ertürk, R. & Argon, T. (2021). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 371-393.
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power.
https://www.researchgate.net/publication/215915730_The_bases_of_social_power/link/02bfe50d2462a9e0c8000000/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-19.
- Göksu, M. Z. (2004). *Organizasyonlarda güç ilişkileri kamu ilköğretim okullarında çalışanların algıladıkları güç ve tepkileri üzerine bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Güçlü, N. (2016). Liderlerin etkileme taktikleri. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama içinde* (s. 217-244). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(28), 531-548.
- Hartadi, M., Handoko, V., Muhith, A. & Mamik, M. (2020). The transformational leadership style and organizational culture on organizational citizenship behavior and employees' performance: study in mothers and children hospitals. *International Journal Of Nursing And Midwifery Science (IJNMS)*, 4(1), 52-69.
<https://doi.org/10.29082/IJNMS/2020/Vol4/Iss1/270>
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hu, D. B., Zhang, B. B. & Wang, M. (2015). A study on the relationship among transformational leadership, organizational identification and voice behavior. *Journal of Service Science and Management*, (8), 142-148.
- Ivancevich, J., M., Konopaske, R., & Matteson, M.T. (2013). *Organizational behavior & management*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karayel, O. (2024). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, A., & Ceylan, A. (2014). Liderlik tarzının personel güçlendirme üzerine etkileri. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 147-170.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, K., Kuzu, H., Aysapar, C. & Karakuzu, S. (2023). Yöneticilerin sahip oldukları güç kaynakları ve etkileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(71), 4042-4049.
- Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kazmi, S. A. Z. & Naaranoja, M. (2013). Connecting individual differences in workforce to organizational creativity through transformational leadership for corporate transformational effectiveness! *Open Journal of Leadership*, 2(4), 73-77.
- Keskin, Y. (2024). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğrencilerin ve okulların akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Keyik, M., Erol, M. S. (2019). Realizme göre güç ve güç dengesi kavramları. *Journal of Crises and Political Research*, 3(1), 12-49.
- Kılıç, H. (2024). *Öğretmen algılarına göre resmi ve özel okullarda çalışan müdürlerin dönüşümcü liderlik becerileri açısından karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kızanlıklı, M. M., Koç, H. & Kılıçlar, A. (2016). Örgütsel güç ve gücün kaynakları üzerine kavramsal bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 488-504. DOI: 10.20491/isarder.2016.229.
- Kızrak, M., & Varoğlu, A. (2023). Örgüt İçi Güç: Davranışsal ve İlişkisel Bağlamda Tipoloji ve Model Önerisi. *Yönetim ve Ekonomi*, 30(2), 409–427.
- Koçel, T. (2011). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koşar, D., Şahin, F. & Koşar, S. (2023). Okul müdürlerinin kullandıkları güç tipleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide okula güvenin aracı rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 48(215), 243–260. DOI: 10.15390/EB.2023.11238
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergileme derecesine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 1-15.

- Le Roux, M. J. (2012). *Principals and their possible power to influence quality education*. (Doctoral dissertation). Stellenbosch University. <https://scholar.sun.ac.za/server/api/core/bitstreams/f6c567a6-0be4-470c-9691-4b288f326985/content> sayfasından erişilmiştir.
- Liceli, M.T. (2019). *Otel yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının işgörenlerin örgütsel sinizm algıları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Liu, S., Jing, Y. & Gao, Z. (2015). The relationship between transformational leadership and organizational identity in educational settings. *International Journal of Educational Management*, 29(2), 123-134.
- Mirsultan, N. & Marimuthu, T. (2021). The relationship of transformational and transactional principal leadership on teacher job satisfaction and secondary student performance in subang jaya, Malaysia. *Open Journal of Leadership*, (10), 241-256. <https://doi.org/10.4236/ojl.2021.103016>
- Molm, L. D. (1997). *Coercive power in social exchange*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Molm, L. D., Takahashi, N., & Peterson, G. (2000). Risk and trust in social exchange: An experimental test of a classical proposition. *American Journal of Sociology*, 105(5), 1396–1427. <https://doi.org/10.1086/210434>
- Molm, L. D., Peterson, G., & Takahashi, N. (2003). In the eye of the beholder: Procedural justice in social exchange. *American Sociological Review*, 68(1), 128–152. <https://doi.org/10.2307/3088907>
- Nartgün, Ş. S., Nartgün, Z. & Arıcı, F. (2016). Eğitim yönetiminde güç kullanımı ve güç kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 233-248.

- Okumuş, K. (2019). Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Orhan, H. (2020). Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. (2017). Eğitimde liderlik ve güç ilişkisi. *Eğitim ve Yönetim Dergisi*, 25(2), 77–96.
- Özdemir, A. (2019). *Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanlar açısından göreceli önemi: Güç mesafesi açısından kültürler arası bir karşılaştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Özdoğru, M. & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Özmen, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Özten, İ. (2023). *Okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, N. & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Pehlivan, Ü. (2018). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Reiley, P. J. & Jacobs, R. R. (2016). Ethics matter: Moderating leaders' power use and followers' citizenship behaviors. *Journal of Business Ethics*, 134(1), 69–81. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2416-0>.
- Ricketts, J. C. (2005). The relationship between leadership development and critical thinking skills of selected youth leaders in the national ffa organization. *Association of Leadership Educations 2005 Annual Conference July 11-14, 2005 Wilmington, NC*.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2003). *Management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sakallı, N. (2010). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge Kitabevi.
- Saylık, N. (2015). *Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Sezer, E.B., Atmaca, A., Kaya Köse, H. & Bozacı, M. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik davranışları hakkındaki görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) 9(109), 5996-6007. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68277>

- Sönmez, N. (2008). *Orta öğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin, değişime olan direnç üzerindeki etkileri.* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Şenay, T. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları öğretimsel liderlik davranışı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Şener Pars, M. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon.* Konya: Günay Ofset.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar ve etkili liderlik.* Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği).* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Taşdemir, İ. (2021). *Okul müdürlerinin; paternalist (babacan) liderlik davranışlarıyla yaratıcı liderlik özellikleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Toksöz, S. (2010). *21. Yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Toptaş, A. & Taştan, S. (2020). Liderlerin kullandığı güç kaynaklarının çalışanların verimliliği üzerindeki rolünün nitel bir araştırma ile incelenmesi. *Business, Economics and Management Research Journal - BEMAREJ*, 3(1), 63-80.

- Türmak, M., Utma, H., Ceylan, M. A., Aktan, M., Velioğlu, Z., & Kaş, M. Y. (2023). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(2), 476–497. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atdd/issue/76976/1298124>
- Türkseven Dübüş, B. & Göksoy, S. (2023). Okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik rolleri ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 3(1), 1-11. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.107>.
- Uzun, M. & Köse, A. (2021). Örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin kendini işe vermeleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(4), 886-898.
- Ülger, M. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Yazıcı, A. Ş. & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Yıldırım, K. (2018). Okul yöneticilerinin güç kullanma biçimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 133–142.
- Yıldız, S. (2019). *Yöneticilerin kullandıkları etkileme yöntemleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki: Konaklama işletmeleri örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Yılmaz, A. İ. (2022). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen liderliği üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.

- Yılmaz, A., Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, D., İrgin, Y., Üstün, İ., Kanat, D., Sevim, H., Gün, N. & Aksoy, U. (2024). Okul yöneticilerinin sergilediği kültürel liderlik stili. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(2), 14561472, <https://doi.org/10.46868/atdd.2024.758>.
- Yılmaz, D. T. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385402.
- Yılmaz, K., Karakuş, M. (2008). Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 277–306.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Yürek, U. (2024). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişkide güç mesafesinin aracılık rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Zengin, R., Akın, M. A. & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2677-2706. DOI: 10.17679/inuefd.991281

Zenginoğlu, E. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Zıblım L. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişki (Muğla/Türkiye-Tamale/Gana örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim nedir?*. İstanbul: Cem Yayınevi.



EKLER



EK 1. Demografik Bilgiler

Değerli Meslektaşım,

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile kullandıkları güç türleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için aşağıda yer alan sorulara vereceğiniz cevaplara ihtiyaç duymaktayım.

Elde edilecek veriler bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi herhangi bir kişi ya da kuruluşa da verilmeyecektir. Bu nedenle ölçeğe kimlik bildirici yazı ya da imza koymanıza gerek yoktur.

Araştırmanın başarı ile yürütülebilmesi için vereceğiniz yanıtlar önem taşımaktadır. Göstereceğinizi umduğum samimiyete ve ilginize şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Onur Halit TÜRKAN

Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Durumunuza uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız ☐ 21- 30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üzeri
3. Eğitim düzeyiniz ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
4. Mesleki deneyiminiz
☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl üzeri
5. Çalıştığınız okuldaki görev süreniz ☐ 1-5 yıl ☐ 6- 10 yıl ☐ 11 yıl ve üzeri
6. Branşınız
7. Unvanınız
☐ Ücretli Öğretmen ☐ Sözleşmeli Öğretmen ☐ Öğretmen
☐ Uzman Öğretmen ☐ Baş Öğretmen

EK 2. Güç Tipi Ölçeği

GÜÇ TİPİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Okul yöneticinizin okul yönetiminde, öğretmenlerle olan ilişkisinde ve olayların çözümünde izlediği yolu ilgili seçeneklerden sizin için uygun olanı, ilgili yere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz lütfen.

Okul müdürü,		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
		1	2	3	4	5
1.	... iyi yapılan işleri ödüllendirir.	()	()	()	()	()
2.	... başarılı olan kişiyi takdir eder.	()	()	()	()	()
3.	... verilen görevleri yerine getirenlere teşekkür eder.	()	()	()	()	()
4.	... öğretmenler arasında herkese hak ettiği değeri verir.	()	()	()	()	()
5.	... öğretmenlere yeteneklerine uygun işler verir.	()	()	()	()	()
6.	... başarılı öğretmenlere, okulda yapmak istedikleri işlerde kolaylıklar sağlar.	()	()	()	()	()
7.	... yıl boyunca olumlu işler yapan öğretmenlerin sicil notunu yüksek verir.	()	()	()	()	()
8.	... öğretmenlerle arasına daima mesafe koyar.	()	()	()	()	()
9.	... öğretmenlerle olan ilişkilerinde resmi bir tutum takınır.	()	()	()	()	()
10.	... öğretmenlerin okul içindeki tüm eylemlerinin kontrolünü elinde bulundurur.	()	()	()	()	()
11.	... öğretmenleri okuldaki yetkisiyle etkiler.	()	()	()	()	()
12.	... okula geç gelen öğretmenlere o gün içerisinde sert bir tutum takınır.	()	()	()	()	()
13.	... öğretmenler bir konuda hata yaptıklarında uyarı, kınama gibi yollara başvurur.	()	()	()	()	()
14.	... okulda disiplini sağlamak için katı ve sert bir tutum sergiler.	()	()	()	()	()
15.	... öğretmenlerin başarısız oldukları işlere karşılık olarak, daha alt seviyedeki işleri verir.	()	()	()	()	()
16.	... kendisiyle iyi geçinmeyen öğretmenlere zorluklar çıkarır.	()	()	()	()	()
17.	... öğretmenleri ceza vermekle tehdit ederek iş yaptırır.	()	()	()	()	()
18.	... öğretmenleri gerekli gereksiz eleştirir.	()	()	()	()	()
19.	... okulda o makama en uygun olan kişi konumundadır.	()	()	()	()	()
20.	... öğretmenler arasında model alınan birisidir.	()	()	()	()	()
21.	... öğretmenler arasında hayranlık uyandıracak bir kişilik sergiler.	()	()	()	()	()
22.	... öğretmenler arasında saygı duyulan birisidir.	()	()	()	()	()
23.	... kendine güvenen bir tutum sergiler.	()	()	()	()	()
24.	... öğretmenler arasında dış görünüşü ve davranışlarıyla örnek alınır.	()	()	()	()	()
25.	... öğretmenleri her yönde etkileyebilecek bir güce sahiptir.	()	()	()	()	()
26.	... gücünü çevresinde sevilen bir insan olmasıyla kazanır.	()	()	()	()	()
27.	... son derece bilgili olarak görülür.	()	()	()	()	()
28.	... öğretmenlerin çözüm bulamadığı konularda mutlaka çözüm üretir.	()	()	()	()	()
29.	... daima bilgisine başvurulacak biri olarak görülür.	()	()	()	()	()
30.	... bulunduğu konuma kendi bilgisiyle gelmiştir.	()	()	()	()	()
31.	... öğretmenleri herhangi bir konuda ikna edebilecek bilgi birikimine sahiptir.	()	()	()	()	()
32.	... öğretmenler arasındaki gücünü bilgili olması sayesinde kazanır.	()	()	()	()	()
33.	... öğretmenler tarafından bir öğretim lideri olarak görülür.	()	()	()	()	()

EK 3. Liderlik Rollerı Ölçeği

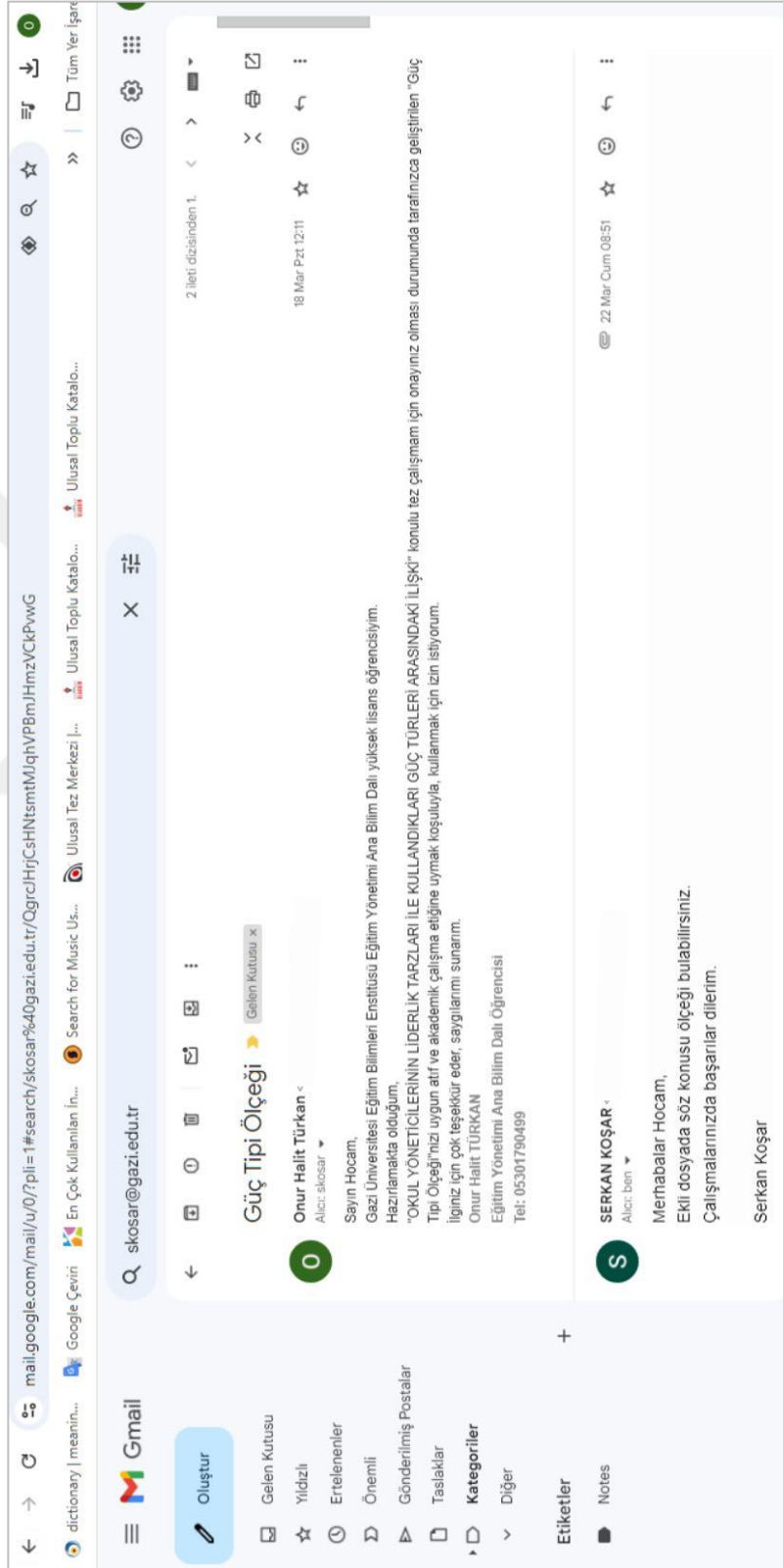
LİDERLİK ROLLERİ ÖLÇEĞİ

Bu bölümde, okul müdürünüzün “liderlik rolleri” hakkında görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Aşağıda okul müdürünüzde gözlenebilecek bazı davranışlar sıralanmıştır. Okul müdürünüzün bu davranışları hangi sıklıkta gösterdiğini uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Sıra no	SİZE GÖRE OKUL MÜDÜRÜNÜZ;	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
1	Eğitim yılı başında okulun amaçlarını öğretmen ve öğrencilere açıklar.	()	()	()	()	()
2	Okulun amaçlarını her fırsatta dile getirir.	()	()	()	()	()
3	Okuldaki tüm personeli okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere motive eder.	()	()	()	()	()
4	Okulun tüm çalışanlarına okul vizyonunu açıklar.	()	()	()	()	()
5	Okulun amaç ve hedeflerini kendi misyonuyla bütünleştirir.	()	()	()	()	()
6	Okulun diğer okullar arasındaki yerini bilir ve gelecekte bu yerin daha üst seviyelerde olması için çalışır.	()	()	()	()	()
7	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceğine inanır.	()	()	()	()	()
8	Okulun amaçlarını gözden geçirerek günün şartlarına göre yeniden belirler.	()	()	()	()	()
9	Okulun gelecekteki on yılını görür ve ona göre davranır.	()	()	()	()	()
10	Okul çalışanlarının okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.	()	()	()	()	()
11	Okulun mevcut imkânlarını kullanarak en üst düzeyde başarı elde etmeye çalışır.	()	()	()	()	()
12	Yapılacak çalışmaların belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder.	()	()	()	()	()
13	Sınıfları ziyaret ederek eğitim-öğretimi yerinde izler.	()	()	()	()	()
14	Öğrencilerin okulun amaçları doğrultusunda ne ölçüde ilerlediklerini belirlemek için sınav sonuçlarından yararlanır.	()	()	()	()	()
15	Öğretmenlerin branşları ile ilgili gelişme ve yeniliklerden haberdar olması için gerekli olanakları sağlar.	()	()	()	()	()
16	Öğrencilerin başarı durumlarını takip etmek için öğretmenlerle sık sık görüşmeler yapar.	()	()	()	()	()
17	Öğretmenlerin okulun eğitim standartlarını geliştirici çalışmalarını destekler.	()	()	()	()	()
18	Eğitim ve öğretim uygulamalarındaki hata ve eksiklikleri giderici çalışmalarda öğretmenlerin görüşlerini alır.	()	()	()	()	()
19	Okulda etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlar.	()	()	()	()	()
20	Toplantılarda öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki başarılarından ve belirgin güçlü yanlarından bahseder.	()	()	()	()	()
21	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasını sağlar	()	()	()	()	()
22	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirerek gerekli değişiklikleri yapar.	()	()	()	()	()
23	Farklı sınıflarda aynı dersleri okutan öğretmenlerin ders planları arasında eşgüdümü sağlar.	()	()	()	()	()

Sıra no	SİZE GÖRE OKUL MÜDÜRÜNÜZ;	Tamamen katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Hiç katılmıyor
		(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
24	Öğretmenlerin okulda zevkle çalışabilecekleri fiziki ortamları hazırlar.	()	()	()	()	()
25	Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak geçirir.	()	()	()	()	()
26	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.	()	()	()	()	()
27	Problemleri tek başına değil, çalışanlarla daha etkili çözebileceğini bilir ve onların görüşlerini alır.	()	()	()	()	()
28	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında takım ruhunun oluşmasını sağlar.	()	()	()	()	()
29	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ayırım yapmadan, sağlıklı bir okul iklimi oluşturur.	()	()	()	()	()
30	Özel çaba ve başarı gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmesi için üstlerine öneride bulunur.	()	()	()	()	()
31	Okulda ders dışı sosyal, kültürel ve eğitsel faaliyetlerin yapılması için çaba gösterir.	()	()	()	()	()
32	Okul kültürünün gelişmesi için öğrenci ve öğretmenleri (satranç, voleybol, basketbol, futbol vb.) sosyal faaliyetlere yönlendirir.	()	()	()	()	()
33	Okulun çevrede daha iyi tanınması için çeşitli etkinlikler düzenler.	()	()	()	()	()
34	Okul ve çevresi ile sağlıklı bir iletişim ağı oluşturur.	()	()	()	()	()
35	Okul iklimini oluşturmada demokratik tutum sergiler.	()	()	()	()	()
36	Okula yeni başlayan öğretmen ve öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamalarında gereken kolaylığı sağlar.	()	()	()	()	()
37	Okulun beklentileri ile öğrencilerin beklentilerini belli bir noktada birleştirmeye çalışır.	()	()	()	()	()
38	Yapılacak işlerde yüksek hedefler belirler.	()	()	()	()	()
39	Belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekirse risk alır.	()	()	()	()	()
40	Eğitimle ilgili yeni fikir ve görüşleri uygular.	()	()	()	()	()
41	Özel çaba ve başarı gösteren öğretmenden övgü ile söz eder.	()	()	()	()	()
42	Zor bir sorun karşısında mücadeleci bir tavır sergiler.	()	()	()	()	()
43	Öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici çalışmalar yapar.	()	()	()	()	()
44	Öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici çalışmalar yapar.	()	()	()	()	()
45	Eğitim ve öğretimle ilgili amaçların gerçekleştirilmesi konusunda çalışanlarına güvenir.	()	()	()	()	()
46	Çalışanların sorunlarını dikkatli bir biçimde dinler.	()	()	()	()	()
47	Herhangi bir risk durumunda hızlı karar alır ve gerekli dönüşümü sağlar.	()	()	()	()	()
48	Öğretim programlarının başarılı ve başarısız yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür	()	()	()	()	()
49	Eğitim ve öğretimle ilgili çalışmaların nasıl yapılacağına ilişkin yeni yaklaşımlar önerir.	()	()	()	()	()
50	Eğitim ve öğretimle ilgili çalışmalarda yüksek performans gösterir.	()	()	()	()	()

EK 4. Güç Tipi Ölçeği Kullanım İzini



EK 5. Liderlik Rollerı Ölçeği Kullanım İzini

ÖLÇEĞİN KULLANIMINA İLİŞKİN İZİN NOTU

18 Mart 2024 Pazartesi saat 13.00'te Filiz Tahaoğlu'na telefonla ulaştım. "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Kullandıkları Güç Türleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmam için "liderlik rolleri ölçeğini" onayı olması durumunda uygun atıf ve akademik çalışma etiğine uymak koşuluyla, kullanmak için ondan izin istedim. Telefonla sözlü olarak izin verdiğini ve yeterli olacağını ifade etti.

18/03/2024

Onur Halit TÜRKAN

EK 6. Enstitü Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.09.2024-E.1040997



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-80287700-302.08.01-1040997
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı(Onur
Halit TÜRKAN)

17.09.2024

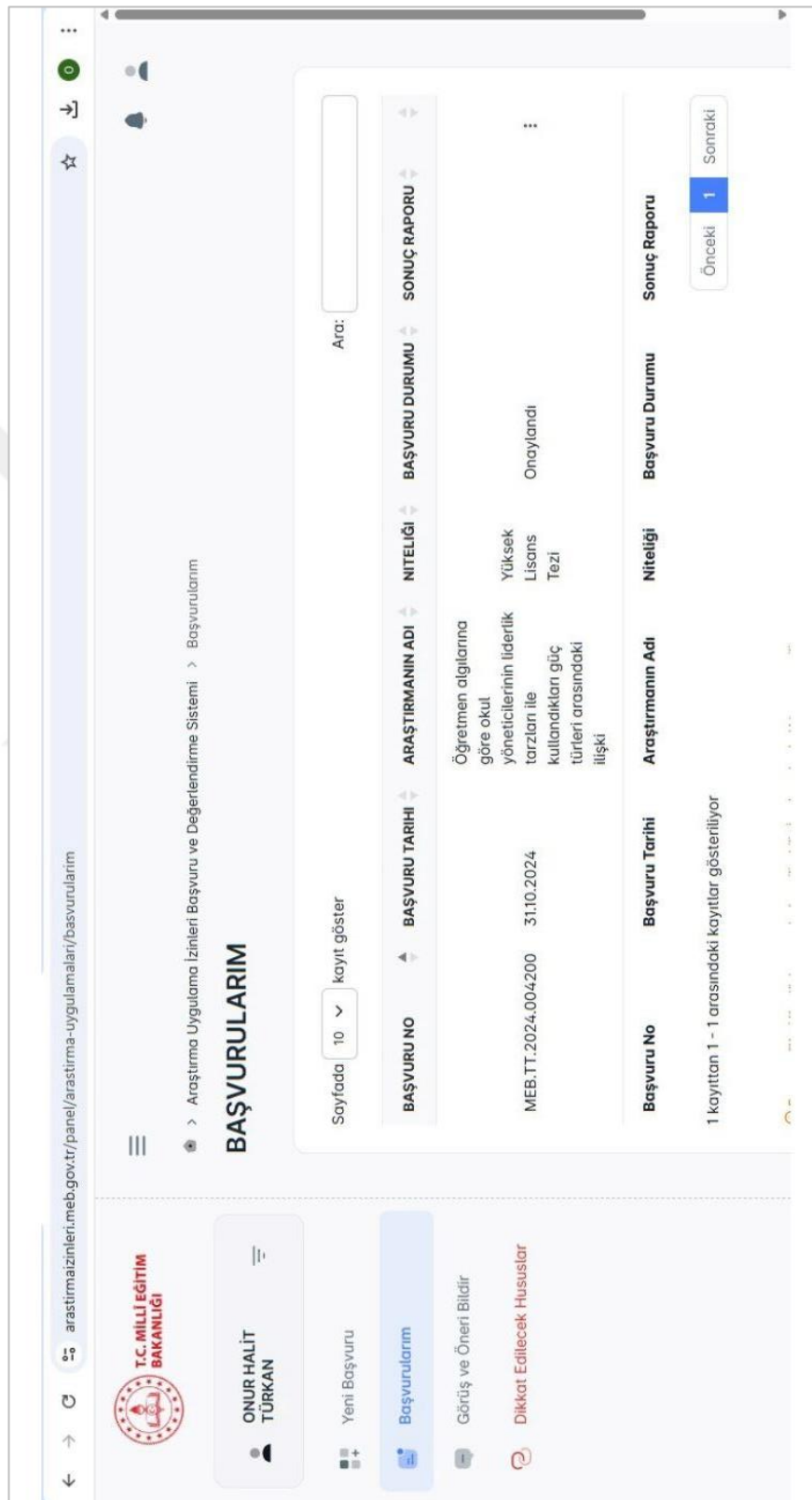
İLGİLİ MAKAMA

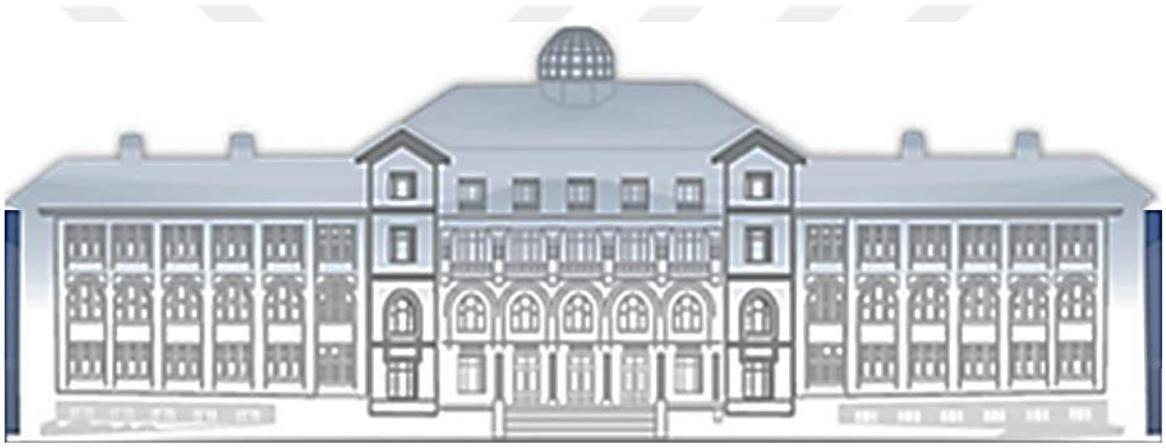
Öğrenci Bilgi Kartı		
Öğrenci No		
Adı Soyadı	Onur Halit TÜRKAN	
Ana Bilim/ Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı /Eğitim Yönetimi Bilim Dalı	
Programı	Tezli Yüksek Lisans (X) Tezsiz Yüksek Lisans () Doktora ()	
Aşama	Ders Dönemi () Yeterlik Aşaması () Tez Dönemi (X)	
1. Danışman	Doç. Dr. Emre SÖNMEZ	
2. Danışman		
Tez Konusu / Dönem Projesi	ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK TARZLARI İLE KULLANDIKLARI GÜÇ TÜRLEİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	
Tez Konusu Kabul Tarihi/Karar Sayısı	Yüksek Lisans İçin Yönetim Kurulu	Doktora İçin Tez İzleme Komitesi
	12.09.2024	

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Enstitü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 7. MEB. Araştırma İzin Onayı





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..