

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEYE İLİŞKİN LİSEDE
GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ALGILARI**

**ABDULLAH ÖKMEN
15705016**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. AYDIN BALYER**

**İSTANBUL
2018**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMEYE İLİŞKİN LİSEDE
GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ALGILARI**

**ABDULLAH ÖKMEN
15705016**

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 26.09.2018

Tezin Savunulduğu Tarih: 10.10.2018

Tez Oy Birliği İle Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı

: Doç. Dr. AYDIN BALYER

Jüri Üyeleri

: Prof. Dr. RECEP CENGİZ AKÇAY

Dr. Öğr. Üyesi. ERKAN TABANCAI

İmza



**İSTANBUL
EKİM 2018**

ÖZ

ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRMeye İLİŞKİN LİSEDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ALGILARI

Abdullah Ökmen

Ekim, 2018

Bu araştırmanın amacı öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algılarının belirlenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini İzmir iline bağlı kamu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir il merkezine yakın ve ulaşılabilirlik açısından kolay olmaları sebebiyle araştırma Balçova, Bornova, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Konak, Narlıdere ve Urla ilçelerinde yürütülmüştür. Bu ilçelerde kamu liselerinde görev yapmakta olan 627 öğretmene rastlantısal örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırma verileri “Öğretmen Güçlendirme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların genel aritmetik ortalamasının ($\bar{x}$ =3.59) “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim ($\bar{x}$ =3.64), statü ($\bar{x}$ =3.89), özyeterlik ($\bar{x}$ =3.94), özerklik ($\bar{x}$ =3.49) ve etki ($\bar{x}$ =3.47) alt boyutlarına verdikleri cevapların aritmetik ortalaması da “katılıyorum” düzeyinde tespit edilmiştir. Bu çalışma sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin genel anlamda mesleki gelişime açık oldukları, yaptıkları öğretmenlik mesleğinin statüsünün yüksek olduğunu düşündükleri ve fikirlerini uygulayabilme gücüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler çalıştıkları kurumda kendilerini inisiyatif sahibi görmekte, kararlarını herhangi bir dış baskı olmadan kendi iradesiyle alabilen ve okul yaşamında etkili olan öğretmenler olarak hissetmektedirler. Ancak öğretmenler karara katılım ($\bar{x}$ =3.29) alt boyutu için okulda kendilerini “kararsızım” düzeyinde gördüklerini ifade etmişlerdir. Bundan dolayı çalıştıkları kuruma olan aidiyet hislerinin ve motivasyonlarının artması maksadıyla, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ana unsuru olan öğretmenlerin okulda kendilerini ve eğitim-öğretim faaliyetlerini ilgilendiren konularda karara katılımı artırılmalı ve teşvik edilmelidir. Değişkenlere ilişkin sonuçlar incelendiğinde Öğretmen Güçlendirme Ölçeği’ne verilen cevaplara göre cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu fakat yaş, eğitim durumu ve mevcut kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Güçlendirme, Karara Katılım, Mesleki Gelişim, Statü, Özyeterlik, Özerklik, Etki.

ABSTRACT

THE PERCEPTIONS OF HIGH SCHOOL TEACHERS REGARDING TEACHER EMPOWERMENT

Abdullah Ökmen

October, 2018

The purpose of this study is to determine the perceptions of high school teachers regarding teacher empowerment. Study was conducted using a descriptive survey model. Sample group of the study consists of 627 teachers working at public high schools in Balçova, Bornova, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Konak, Narlıdere and Urla districts of İzmir. Data was obtained using “Teacher Empowerment Scale”. Findings suggest that general arithmetic mean ($\bar{x}=3.59$) of the teachers’ answers is at “I agree” level. The arithmetic means of professional growth ($\bar{x}=3.64$), status ($\bar{x}=3.89$), self-efficacy ($\bar{x}=3.94$), autonomy ($\bar{x}=3.49$) and impact ($\bar{x}=3.47$) dimensions are at “I agree” level, too. Accordingly, it can be determined that participating teachers have been, overall, open to professional growth and they believed their occupation to have a high status. Moreover, they have high self-confidence as a result of thinking that they have the power to apply their individual ideas. Additionally, these teachers perceived themselves as having initiative in the organizations they are part of, with the ability to make their own decisions without external factors or pressures which has the result of making them perceive themselves as being strong, free-willed and effective teachers. However, the results have showed that the arithmetic mean of the decision-making ($\bar{x}=3.29$) dimension is at “undecided” level. Thus, to improve the motivation of the teachers, and their sense of belonging to their schools, institutions and organizations, decision-making rate of teachers, who are the core of any education practice, must be increased. After analyzing “Teacher Empowerment Scale”, it is found that in terms of variables there is a significant difference between gender, professional seniority and the school types. But there aren’t any significant differences between age, state of education and professional seniority in the current workplace.

Key Words: Teacher Empowerment, Decision-Making, Professional Growth, Status, Self-Efficacy, Autonomy, Impact.

ÖNSÖZ

Hayatın başladığı ilk anlardan itibaren eğitim insanlık tarafından çok önemsenmiş ve bu önem tarihin hiçbir döneminde değer kaybına uğramamıştır. Eğitime, bilgiye, teknolojiye dayalı içinde bulunduğumuz yüzyılda ise eğitim daha da önemli bir noktaya ulaşmıştır. Gelecekte daha iyi bir konumda olmak, değişen dünya şartlarına ayak uydurmak, çağıyla yarışmak isteyen ülkeler eğitime yatırım yapmakta, geleceklerini eğitim yolu ile garanti altına almaya çalışmaktadırlar. Bu durum bize eğitimin aslında ne kadar değer kazandığının ve insanlığın geleceği için ne kadar önemli olduğunun bir göstergesi niteliğindedir.

Eğitimin bireylere, gelecek nesillere aktarılmasında yöntemsel değişiklikler olsa da eğitimi aktaran kişiler hep öğretmenler olmuşlardır. Dolayısıyla eğitimin önemi arttığı gibi, onun aktarıcısı, öğreticisi, uygulayıcısı ve yol göstericisi olan öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin de bu yüzyılda çok daha fazla önem arz ettiği göz ardı edilemez bir gerçekliktir. Öğretmenlerin ön planda tutulması ve önemsenmesi, öğretmenlik mesleğine hak edilen değerin verilmesi gerekmektedir.

Bu açıdan öğretmenlerin kendilerini çalışmış oldukları kurumlarda kararlara katılımcı, mesleki gelişime açık, statü sahibi, özyeterli, özerk ve etkili bireyler olarak görmeleri son derece önem arz etmektedir. Bu da alanyazında karşımıza öğretmen güçlendirme olarak çıkmaktadır. Öğretmen güçlendirme öğretmenlerin iş yaşamlarındaki belli açıları kontrol edebilmeye olan inançlarını ifade eder. Bu nedenle mevcut araştırmada öğretmen güçlendirmeye ilişkin öğretmen algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Dersler ve tezimin hazırlanması, değerlendirilmesi sürecinde bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım tüm hocalarıma, araştırmanın her aşamasında değerli görüşlerini, yardımlarını ve yönlendirmelerini eksik etmeyen danışman hocam Doç. Dr. Aydın Balyer'e, aileme ve sevgili eşime teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Ekim, 2018

Abdullah Ökmen

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Eğitim.....	7
2.2. Ülkemizde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri	8
2.3. Yöneticiler.....	9
2.4. Öğretmen.....	9
2.5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi	10
2.5.1. Öğretmen Olarak Yetiştirilecek Adayların Seçimi	11
2.5.2. Öğretmen Adaylarının Eğitimi.....	11
2.5.3. Görevlendirilecek Öğretmen Adaylarının Seçimi.....	11
2.5.4. Görev Başındaki Öğretmenlerin Eğitimi	12

2.6. Güç	14
2.7. Öğretmen Güçlendirme	15
2.8. Öğretmen Güçlendirmenin Alt Boyutları	17
2.8.1. Karara Katılım (Decision-Making)	17
2.8.2. Mesleki Gelişim (Professional Growth)	20
2.8.3. Statü (Status)	22
2.8.4. Özyeterlik (Self-Efficacy)	24
2.8.5. Özerklik (Autonomy)	25
2.8.6. Etki (Impact)	27
2.9. İlgili Araştırmalar	28
2.9.1. Yurt İçinde Yürütülen İlgili Araştırmalar	29
2.9.2. Yurt Dışında Yürütülen İlgili Araştırmalar	32
3. YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.4. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Güvenilirlik Analizi	39
3.5. Verilerin Toplanması	41
3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	41
4. BULGULAR VE YORUM	43
4.1. Katılımcılara İlişkin Kişisel Özellikler	43
4.2. Araştırmaya İlişkin Bulgular	46
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	54
5.1. Sonuç ve Tartışma	54
5.1.1. Özyeterlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	55
5.1.2. Statü Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	55
5.1.3. Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	56

5.1.4. Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	57
5.1.5. Etki Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar	57
5.1.6. Karara Katılım Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	58
5.2. Değişkenlere İlişkin Sonuçlar	59
5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar	59
5.2.2. Yaş Grupları Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	60
5.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	60
5.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar	61
5.2.5. Mevcut Kurumdaki Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Sonuçlar	61
5.2.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	61
5.3. ÖNERİLER.....	62
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	62
5.3.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler	62
KAYNAKÇA	63
EKLER.....	75
Ek 1. Ölçek Formu	75
Ek 2. Ölçek Uygulama İzni	77
Ek 3. Ölçek Kullanım İzni	80
ÖZGEÇMİŞ.....	81

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Birim Sayısı Bilinen Kütledeki Örneklem Sayısının Tespiti.....	38
Tablo 2: Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Güvenilirlik Dağılımı	39
Tablo 3: Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Alt Boyutları Madde Sayıları	40
Tablo 4: Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımları	43
Tablo 5: Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımları	43
Tablo 6: Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	44
Tablo 7: Katılımcıların Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımları	44
Tablo 8: Katılımcıların Mevcut Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları..	45
Tablo 9: Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları	45
Tablo 10: Katılımcıların Öğretmen Güçlendirmeye İlişkin Algı Düzeyleri	46
Tablo 11: Katılımcıların Öğretmen Güçlendirme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	47
Tablo 12: Yaş Gruplarına Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları	48
Tablo 13: Eğitim Durumlarına Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları	49
Tablo 14: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları..	50
Tablo 15: Mevcut Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 16: Çalıştıkları Okul Türüne Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları	52

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
PDS	: Professional Development School (Mesleki Gelişim Okulu, ABD)
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

1. GİRİŞ

İnsanın olduğu her noktada eğitim de olmak zorundadır. Bireylerin ve toplumların gelişmişlik düzeylerinin en önemli göstergelerinden biri eğitimidir. Bir ülkenin ya da toplumun en önemli güvencesi, geleceğinin teminatı eğitimli insanlardır. Dolayısıyla eğitim her açıdan son derece önemli ve değerlidir.

Eğitim bireyin doğduğu ilk andan itibaren başlar ve yaşam boyu sürer. Kreşlerden en üst eğitim seviyesine kadar eğitim-öğretim faaliyetlerinin her aşaması çok önemlidir. Ülkemizde 12 yıl süren zorunlu eğitimin son aşaması olması sebebiyle ortaöğretim kademesinde bulunan “lise” eğitimi ayrıca bir öneme sahiptir. Eğitim-öğretimin bu kademesinde öğrenim gören öğrencilerin Türkiye’nin geleceğinin şekillenmesinde önemli roller üstlenmesi beklenir. Dolayısıyla bu öğrencilere eğitim verecek olan öğretmenlere de büyük bir sorumluluk ve görev düşmektedir.

Öğretmenler eğitim fakültelerinde eğitim görürler. Bu eğitim süresi boyunca mesleki yaşamlarında kullanacakları genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon eğitimi alırlar. Oysaki öğretmenlerin göreve başladıktan sonra da eğitim alanında kendilerini geliştirmeleri ve nitelikli bireyler olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmeleri beklenir. Öğretmenlerin sadece mesleğe hazırlık aşamasında değil mesleğe başladıktan sonrada desteğe ihtiyaçları vardır. Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinin asli unsurlarıdır ve kendilerinden eğitimi nitelikli bir şekilde yürütmeleri beklenmektedir.

Eğitimin nitelikli bir şekilde yürütülmesi için öğretmene kendini geliştirme ve yenileme anlayışı verilmeli ve bunun gerçekleşmesi için uygun şartlar ve ortam sağlanmalıdır. Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken çalıştıkları kurumda kendilerini hangi noktada gördükleri, kuruma olan aidiyet duyguları ve kendilerini ne derece etkili bireyler olarak hissettikleri son derece önemlidir ve incelenmesi gerekmektedir.

1.1. Problem Durumu

Toplumların gelişip ilerlemelerinde öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür. Öğretmenden, eğiticiden mahrum bir milletin ilerleme ve gelişme kaydetmesi beklenemez. Bundan dolayı ülkemizde ve diğer toplumlarda öğretmenlik her zaman saygın ve önemli bir meslek sayılmıştır.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 43'e göre *“öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.”* Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlerden görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmeleri ve görevlerinde başarılı olmaları beklenmektedir. Fakat unutulmamalıdır ki bütün meslek dallarında olduğu gibi öğretmenlerin de kendilerinden beklenen bu görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için işlerini sevmeleri ve iyi çalışma koşullarına sahip olmaları gerekmektedir. Fakat yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin bir kısmının iş motivasyonlarının düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Böyle bir problemin ortaya çıkmasında öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve kurumsal koşulların önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde öğretmenler ders esnasında salt bilgiyi aktaran bireyler olarak değerlendirilemezler. Modern dünyada öğretmenin öğrencileri özgürce düşünmeye, gelişmeye, araştırma ve inceleme yapmaya yönlendirmesi beklenmektedir. Öğrencilerin sadece sıralarında oturup ders dinlemesinin değil düşünen, araştırmacı ve uygulayıcı olması beklenen içinde bulunduğumuz bu yüzyılda öğretmenden de aynı şekilde özgürce düşünen, alanı ile ilgili bilimsel gelişmeleri takip eden, çağıyla yarışan bireyler olması beklenir. Öğretmenlerin planlanan eğitim-öğretim faaliyetlerini bu şekilde yapabilmeleri ve eğitim-öğretime katkı sağlayabilmeleri her şeyden önce kendilerini çalıştıkları kurumun önemli bir parçası ve sorumlusu olarak görmeleri ile başlamaktadır. Öğretmenler mezun olup göreve başladıklarında sahip oldukları yeterlilik ve bilgi ile yetinmeyip değişen ve gelişen dünyada öğrenci ihtiyaçlarına göre sürekli olarak kendilerini donanımlı kılmak zorundadırlar. Öğretmenlerin istenilen verimi sunabilmeleri için her şeyden önce çalıştıkları kuruma aidiyet hissetmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin *karara katılımı, mesleki olarak gelişimi, statü sahibi, özyeterli, özerk ve etki sahibi* olarak güçlendirilmesinin

onların çalıştıkları kuruma olan aidiyetlerini artırmanın yanı sıra toplumun ve öğrencinin öğretmene olan saygı ve itibarını da arttırması beklenir. Öğretmenlerin bu anlamda güçlendirilmeleri doğrudan eğitim çıktıları üzerindeki etkinliğini ve verimliliğini de artırabilir. Öğretmen güçlendirilmesi ile kast edilen öğretmenin kurumu, öğrenciyi, meslektaşlarını baskı altına alması değil, öğretmenin çalıştığı kurumda daha katılımcı, sahiplenici ve özverili olmasıdır. Bu kapsamda, öğretmenlerin *karara katılımı* işlerini doğrudan etkileyen bütçe, öğretmen seçimi, planlama, program ve meslekleri ile ilgili alanlarda kararlara katılımını içerirken *mesleki gelişim*, öğretmenlerin öğrenme, öğrendiklerini uygulamaya geçirebilme ve mesleği ile ilgili yeni yeterlilikler kazanma faaliyetlerinin tamamını ifade eder. *Statü* öğretmenlerin mesleki anlamda saygı görmesi, yönetim, toplum ve diğer meslektaşları tarafından takdir edilmeleridir. Yine *özyeterlik* öğretmenlerin karşılaşmış oldukları güçlüklerde nasıl başarılı olabileceklerine ilişkin kendileri hakkındaki olumlu inançlarını ifade ederken *özerklik*, öğretmenlerin mesleki alanları ile ilgili bağımsız iş yapabilme durumlarını belirtir. Son olarak *etki* ise, öğretmenlerin okulda yönetim, öğrenciler ve diğer paydaşlar üzerinde sahip olduğu etkiye dair inançlarıdır. Burada sözü edilen alanlarda (*karara katılım, mesleki gelişim, statü, özyeterlik, özerklik ve etki*) öğretmenlerin güçlendirilmesinin yasal olarak güvence altına alınması önemlidir. Aksi durumda öğretmen güçlendirmesi okul yöneticilerinin bireysel inisiyatiflerine kalabilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini güçsüz, dışlanmış ve etkisiz hissettiği bir ortamda onlardan başarılı olmalarını beklemek doğru olmayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir ili kamu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarının belirlenmesidir. Yine bu araştırma kapsamında öğretmen güçlendirmeye ilişkin liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarının ne düzeyde olduğu, bu algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, kurum kıdemi ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkartılmaya çalışılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleği bütün toplumlarda her zaman özel bir yere ve öneme sahip olmuştur. Toplumun sahip olduğu kültür ve değerlerin yeni kuşaklara aktarılmasında, bireylerin ve toplumun bilinçlendirilmesinde, mevcut siyasi düzenin ve demokratik ideallerin korunması ve geliştirilmesi ile ülkenin ekonomik refah düzeyinin yükseltilmesinde öğretmenin üstlendiği görevin önemi tartışılmaz bir gerçektir (Eskicumalı, 2001). Öğretmenler bu görevlerini eğitim kurumlarının farklı kademelerinde gerçekleştirirler. Ülkemizde eğitim okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim olmak üzere 4 kademedен oluşmaktadır. Bu araştırmamızda ortaöğretim kademesinde yer alan “lise” incelenmiştir. Liseler kamu liseleri, özel liseler ve açıköğretim liseleri olmak üzere 3 kategoriye ayrılmaktadır. 2016-2017 eğitim öğretim yılı MEB istatistiklerine göre lise öğrencilerinin 3 milyon 726 bin 41’i kamu, 500 bin 441’i özel, 1 milyon 287 bin 249’u ise açıköğretim liselerinde eğitim-öğretim görmektedir. Sayıları itibari ile milyonları geçen bu öğrencilerin ülkemizin geleceğinin şekillenmesinde önemli roller üstlenmesi beklenir.

Öğretmenlerden beklenen geleceğın neslini kişinin kendisi, ailesi, vatani ve insanlık için faydalı bir birey olacak şekilde yetiştirmektir. Bu yönüyle yeni nesillerin ve insan gücünün yetişmesinden, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmen sorumludur (Küçükahmet, 1999). Bir ülkenin sosyal, ekonomik, kültürel ve teknolojik açıdan göstereceğı başarı öğretmenlerin mesleklerinde gösterecekleri başarıyla doğru orantılıdır. Beklenen bu mesleki başarıları elde edebilmesi, gelişen dünyada kendine yer bulabilmesi ve nitelikli bir eğitim sunabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinin asli unsuru olan öğretmenlerin kendilerini hangi noktada gördükleri son derece önemlidir. Kendini çalıştığı kurumda karara katılımcı, mesleki gelişim fırsatı olan, statü sahibi, özyeterli, özerk ve etki sahibi bireyler olarak gören öğretmenler üstlendikleri sorumluluğun farkında olacak, çalıştıkları kurumun amacını kendi amaçları gibi görüp bu sorumluluk bilinci ile görev yapacaklardır.

Sonuç olarak öğretmenlerin etkin ve yetkin olduğu bir kurumda bunun sadece öğretmenleri değil, direkt olarak eğitimin niteliğini, öğrencilerin, velilerin ve toplumdaki diğer bireylerinin öğretmene bakış açısını da etkileyeceğı açıktır. Öğretmenlerin güçlendirilmesinin eğitim çıktıları üzerinde son derece olumlu sonuçlar vermesi ayrıca öğretmenlerin aidiyet duygusu, sorumluluk hissi ile

çalıştıkları bir okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli ve etkin olarak sürdürülmesi beklenilebilir. Mevcut çalışma öğretmenlerin mesleki gelişimleri amacıyla planlanan yetiştirme ve hizmetiçi eğitimlere ilişkin politika geliştirenlere daha etkili politikalar geliştirmede yol göstereceği için önemlidir. Yine bu araştırma okul yöneticilerinin öğretmen güçlendirmeye ilişkin durumları bilerek buna göre kararlar üretmelerini sağlayıp öğretmenleri daha güçlü kılmalarını yardımcı olabilecektir. Ayrıca bu çalışma öğretmen güçlendirme konusunda bir farkındalığın gelişmesine yardımcı olacağı için önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin araştırma sorularına gerçeği yansıtacak şekilde içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
2. Ölçme aracında yer alan sorular öğretmen güçlendirme ile ilgili durumu kapsayıcı niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma İzmir ili Balçova, Bornova, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Konak, Narlıdere ve Urla ilçelerinde görev yapan 627 öğretmen ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 43). Bu çalışmada söz konusu öğretmenler İzmir ili kamu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

Öğretmen Güçlendirme: Öğretmenlerin kendilerini motive olmuş hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı ve örgüt amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan uygulamaları ifade eder (Çalışkan, 2006). Bu çalışmada öğretmen güçlendirme altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar karara katılım, mesleki gelişim, statü, özyeterlik, özerklik ve etkidir.

Lise: Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır. Bu kurumlar fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, anadolu imam hatip liseleri ve meslek liselerinden oluşur (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde 6).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim, ülkemizde öğretmen yetiştirme ve öğretmen güçlendirme ile ilgili konular açıklanmıştır. Öğretmen güçlendirme ile öğretmen güçlendirmenin alt boyutları üzerinde özellikle durulmuş, öğretmen güçlendirmenin yararları, uygulanabilirliği değerlendirilmiş ve konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır.

2.1. Eğitim

En yaygın tanımı ile eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirmesi sürecidir (Ertürk, 1997). Püsküllüoğlu (2004) tarafından ise eğitim, yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerini geliştirmede yardım etme olarak tanımlanmıştır. Toplumlar her geçen gün eğitime daha fazla önem verip daha fazla kaynak ayırmaktadır. Bunun başlıca sebeplerinden biri bireyin ve toplumun eğitimden beklentilerinin artmış olmasıdır. Ayrıca bu beklentiler artık nicelikten ziyade kaliteli ve nitelikli bir eğitime doğru yönelim göstermektedir. Bu beklentilerin karşılanabilmesi için verimli ve etkili bir eğitimin sağlanması gerekmektedir.

Toplumdan soyutlanıp tek başına hayata tutunabilmek mümkün değildir ve insanın sosyal bir varlık haline gelme süreci uzun bir eğitim dönemini kapsar. İnsan dışında bir varlığın ruhsal ya da fiziksel ihtiyaçlarını gidermesi, iletişim kurması için uzun bir eğitim ve sosyalleşme sürecinden geçme zorunluluğu yoktur. İlk andan itibaren yaşamları için gerekli olan birçok kabiliyete sahiptirler ya da bunu öğrenmeleri çok kısa sürmektedir ve yaşam boyu da herhangi bir gelişme göstermeden yaşamlarına aynı şekilde devam etmektedirler. Oysa bireyin eğitimi doğduğu ilk andan itibaren başlayıp yaşam boyu değişerek ve gelişerek devam etmek zorundadır.

Eğitimin en genel amacı bireylerde zihinsel, duygusal ve bedensel gelişim sağlamak, bireyin zaman içerisinde elde ettiği bilgileri kendine mal etmeyi öğrenmektir. Bu hedefler doğrultusunda eğitim sistemi de kendini yenilemeli ve her

türlü eğitim unsuru yeniliğe açık ve güncel olmalıdır. Birey dünyaya geldiği ilk anda yalnız ve sosyal olmayan bir varlıktır. Fakat toplum yalnız ve sosyal olmayan bu bireyleri ilk andan itibaren belli bir düzen içerisinde yetiştirmek için çalışır. Bireyin toplumda bir yer edinmesi, sosyal bir varlık olarak hayatına devam etmesi sadece birey için değil toplumun bütünü için de son derece önem arz etmektedir. Bireyin toplumu benimseyip sosyalleşmesi sadece birey için değil toplumun geleceği için de gerekli bir husustur. Bir toplum, bireylerine dilini, ahlakını, estetik zevkini, ilmi mantığını, teknik vetirelerini aşılamazsa yaşayamaz (Gökalp, 1992, 113). Bu sebeple toplumların bireylere kendi değer yargılarını aktarması, bireylerin de içinde bulunduğu toplum ile sosyalleşmesi gerekmektedir. Bireyin doğumu ile başlayan bu sosyalleşme süreci içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre aracılığıyla devam eder ve bu süreçte en temel faktör eğitimidir (Özkan, 2011).

2.2. Ülkemizde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

Cumhuriyet ilan edildikten sonra milli eğitim alanında yapılan en büyük adım 3 Mart 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (*Öğretim Birliği*) yasasıdır. Bu yasa ile cumhuriyetten önce var olan ve birbirleriyle çelişen değişik okul sistemleri ortadan kaldırılmış ve bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Böylece eğitim ve öğretimde ulusal anlamda bir bütünlük sağlanmaya çalışılmıştır.

Mevcut Türk Eğitim Sistemi, 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre oluşturulmuştur. Bu kanunun genel amacı toplumdaki bütün fertlerin beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmesidir. Ayrıca bu kanuna göre Türk Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları olmak üzere 4 kademedен oluşmaktadır. Yaygın eğitim ise örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tamamını kapsar.

Dünya üzerinde standart bir eğitim sistemi yoktur. Yaşam tarzlarının ve kültürlerin farklı olduğu gibi her ülkenin kendine ait bir eğitim sistemi vardır. Eğitim sistemi ait olduğu toplumun kültürel, sosyal, ekonomik değerlerine göre kurulur,

şekillenir ve gelişir. Bu açıdan Türk Eğitim sistemi de Türk toplumuna has bir eğitim sistemidir. Ülkemizde eğitimi örgütleyip, yerine getirme ve yapma işinden birinci derecede sorumlu olan kuruluş Milli Eğitim Bakanlığı'dır (Hesapçıoğlu, 1998). Türk Eğitim Sistemi, sürekli değişen bir yapıya sahip olmakla beraber, en son durum itibari ile 2012 yılında 4+4+4 olarak adlandırılan 12 yıl zorunlu kademeli eğitime geçilmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanı eğitimle ilgili politik kararlar verirken özellikle, Milli Eğitim Şurası, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın yardımlarına ihtiyaç duyar.

2.3. Yöneticiler

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre eğitim kurumlarında müdürler, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları yönetici konumunda görev yapan personellerdir.

Müdür: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri ifade eder.

Müdür başyardımcısı: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür başyardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri ifade eder.

Müdür yardımcısı: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür yardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürütenleri ifade eder.

2.4. Öğretmen

Öğretmenlik mesleğinin genel manada insanlık tarihinin en eski mesleklerinden biri olduğu düşünülmektedir. Buna rağmen 19.yüzyıla kadar öğretmenlik profesyonel bir meslek dalı olarak kabul edilmemiştir. Öğretmenin kim olduğu ve nasıl olması gerektiği 19. Yüzyılın ortalarında netleşmiş, öğretmenlik mesleği kanunları, kuralları ve yasaları olan bir meslek dalı olarak kabul edilmiştir (Popkewitz, 1991).

Cumhuriyet döneminin başlangıcında, eğitime yapılan en önemli katkılardan biri, öğretmenliğin yasal olarak “meslek” haline getirilmiş olmasıdır. 13 Mart 1924

tarihinde kabul edilen Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu 1. Madde'ye göre *“Muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.”* Türkiye’de 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 43’e göre ise öğretmenliğin tanımı *“öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir”* olarak yapılmıştır.

Eğitim kurumlarında farklı konumlarda görev yapan personeller vardır ancak eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmadaki en önemli rol hiç şüphesiz ki kurumda görevli öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin bu hedeflere ulaşmasının yegane yolu öğretmenlerin bu sorumluluğun farkında olması ve kendinde bunu gerçekleştirecek gücün bulunduğunu hissetmesidir. Devletin eğitim-öğretim görevlerini üzerine alan bir ihtisas olduğu için öğretmenleri toplumun mimarı olarak da görmek son derece yerinde olacaktır. Yani öğretmenler toplumun geleceğini şekillendiren, çağı yakalayacak ve eğitilmiş bireyler yetiştirecek kişilerdir. Dolayısıyla öğretmenler toplumun sosyal ve kültürel açılarından gelişmelerinde son derece etkili ve önemli bir rol üstlenirler.

2.5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi

Nitelikli bireylerin yetişmesi nitelikli öğretmenler sayesinde olacaktır. Bilgi ve teknoloji toplumu sürecinin yaşandığı çağımızda, ülkemizin çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkarılmasında eğitimin önemi ve öğretmenin rolü büyüktür. Bu nedenle iyi ve nitelikli öğretmen yetiştirmek, dün olduğu gibi bugün ve gelecekte de, milli eğitim sistemimizin en temel konularından biri olma özelliğini koruyacaktır (Akyüz, 1999). Dolayısıyla eğitimde kaliteyi artırmanın yolları aranmalıdır. Öğretmen yetiştirmede de istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için doğru yöntem ve stratejilerin belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmen meselesi eğitim sisteminin ana meselesidir (Topçu, 2012).

Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen olarak yetiştirilecek adayların seçimi, öğretmen adaylarının eğitimi, görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının seçimi ve son olarak da görev başındaki öğretmenlerin eğitimi aşamalarından oluşur.

2.5.1. Öğretmen Olarak Yetiştirilecek Adayların Seçimi

Öğretmenlik mesleği için yetiştirilecek olan adaylar Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi olarak yapılan sınav sonuçlarına göre tercih ettikleri eğitim fakültelerine yerleştirilirler. Eğitim-öğretim süresi boyunca adaylar branşları ile alakalı genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi alırlar.

2.5.2. Öğretmen Adaylarının Eğitimi

Öğretmen adayları büyük çoğunlukla üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim görürler. Öğretmen adaylarında aranan genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon eğitimi nitelikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tespit edilir. Öğretmenin genel kültürü olmak zorundadır. Çünkü öğrencinin sosyalleşmesi ve içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini anlayıp kavrayabilmesi için öncelikle öğretmenin kendisinin içinde yaşadığı toplumu ve kültürü iyi tanması ve bu değerleri öğrenciye aktarabilmesi gereklidir. Özel alan eğitimi ile amaçlanan öğretmen adaylarının belli bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasıdır. Öğretmenin görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için öncelikle kendi uzmanlık alanında iyi bir bilgi birikimine sahip olmalıdır. Pedagojik formasyon ile öğretmen adayları öğretmenlik meslek bilgisine sahip olurlar. Aksi takdirde öğretmenler konu alanında çok bilgili olsa da sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktarmada mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine sahip olması gerekir (Erden, 1999).

2.5.3. Görevlendirilecek Öğretmen Adaylarının Seçimi

Öğretmen adayları yükseköğrenim görmek zorundadırlar. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurtdışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından MEB tarafından seçilirler (MEB, 2013). Ayrıca öğretmenlik formasyonu veren ve öğretmen yetiştiren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim yüksekokulları, Yükseköğretim Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararı ile açılabilirler. Böylece potansiyel adaylarda öğretmen ihtiyacın karşılanmadığı durumda Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon programını tamamlamış olanlar da uygun görülmesi

durumunda öğretmen olarak atanabilmektedirler. Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre aday öğretmenler bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ve topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri yönlerinden Bakanlıkça oluşturulacak komisyon tarafından değerlendirilir (Madde 43). Bu aşamaları başarı ile bitiren aday öğretmenler, “öğretmen” olarak atanırlar.

2.5.4. Görev Başındaki Öğretmenlerin Eğitimi

Tüm dünyada öğretmen eğitimi ülkelerin en önde gelen güncellenen sorunlarından biridir. Çünkü bir ulusun gelişip ilerleyebilmesi yalnız ve yalnız eğitim ve eğitimi veren öğretmenlerin elindedir. Ülkemizde göreve yapan öğretmenlere hizmetiçi eğitim programları verilmektedir. Bu programlar bütün eğitim sistemlerinde yer almıştır. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından düzenlenmektedir. Özel ve kamu kurumlarında herhangi bir kademede çalışan kişinin, göreve başlamasından emekliliğine kadar olan verimlilik ve bilgisini arttırmak, yeteneklerini ve bildiklerini yenilemek, yeni olay ve durumlar karşısında adaptasyonunu sağlamak ve üst vazifelere hazır olmalarına yardımcı olmak amacı ile gerçekleştirilen eğitime, hizmetiçi eğitim denir (MEB, 1988). Bu programlar ile öğretmenlerin alan bilgilerini geliştirme ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşanan bütün gelişmeleri takip etme fırsatı sağlanır. Hizmetiçi eğitim çalışanların meslek içinde, görev alanlarıyla uyumlu olarak özel uzmanlık geliştirmelerini sağlayan eğitim süreçleridir. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin hedefleri meslekte oluşan yenilikleri takip edebilmek, bilgi ve becerileri artırmak, göreve başladıktan sonra da eğitimde eksik kalan yönleri tamamlamaktır. Ayrıca hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin kuruma adaptasyonu, öğretmenlerin birbirleriyle daha iyi iletişim kurabilmeleri ve öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etmeleri amaçlanır.

Efe (2001) tarafından yapılan araştırmada eğitim çalışmasının hazırlanması için, eğitim ihtiyacının analizi, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada kurumlarda etkin eğitim için sistemli yaklaşım öğeleri; kurumun amaçlarına yönelik olarak çalışanların iş performansı ve çalışma koşullarının analiz edilmesi, yeterli bir performans için ihtiyaç hissedilen bilgi ve becerileri esas alan bir eğitim programı tasarlanması, eğitim programı doğrultusunda yetişkinlere uygun, kurs ve seminer materyalleri hazırlanması, kurs ve seminerlerin yetişkinlere uygun eğitim yöntemleri ile uygulanması, eğitim programının sonucunun nitelikli bir şekilde değerlendirilmesi olarak belirtilmiştir. En son sistem ögesi olarak ise yeni bir ihtiyaç analizinin yapılması gerektiği açıklanmıştır. Fakat ülkemizde yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin uygulanması sırasında ve konuların işlenmesinden sonra gerekli değerlendirme yapılmamakta, değerlendirme araçları ile elde edilen bulgular analiz edilmemekte ve sonuçlar yöneticilere iletilmemekte, hizmetiçi eğitim programları değerlendirilirken kursun amaçları istenilen ölçüde dikkate alınmamaktadır (Karabaş, 1989; Çatmalı, 2006). Saka (2005) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre hizmetiçi eğitim faaliyetleri belirlenirken öğretmenlerin görüşlerinin alınıp alınmadığı konusundaki fikirlerini öğretmenlerin % 36.5'i hiç, % 26.1'i çok az, % 18.8'i kısmen, % 12.6'sı oldukça, % 4.8'i çok şeklinde beyan etmiştir. Bu cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=2.22$) “çok az” seviyesinde çıkmıştır. Bu sonuçlar katıldıkları hizmetiçi faaliyetler konusunda öğretmenlerin fikirlerinin çok fazla dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu yapılan faaliyetlerin, faaliyete katılan öğretmenlerin ihtiyaçlarının önceden saptanıp belirlenmediğini dolayısıyla yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetin tam olarak öğretmen ihtiyacına yönelik olmadığına göstergesidir. Ayrıca program bitiminde de programın içeriği hakkında öğretmenlerin program içeriği hakkında görüşlerinin alınıp alınmadığı hususunda öğretmenlerin % 20'si hiç, % 22,8'i çok az, % 29,3'ü kısmen ve % 21,2'si oldukça şeklinde cevaplandırmıştır. Bu görüşlerin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=2.68$) yine aynı doğrultuda “çok az” seviyesindedir.

Kulaz (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmaya göre hizmetiçi eğitim etkinliklerini değerlendirme düzeyleri aritmetik ortalamalara göre incelendiğinde “ortalamlar” seviyesinde olduğu, süre, kapsam, yöntem ve teknik, uygulamaların yeterlikleri, ortam ve uygulamaya katkısı açılarından değerlendirmelerin de aynı

şekilde “ortalamalar” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Ne var ki hizmetiçi eğitim etkinlikleri kişilerin niteliklerini geliştirmeye yöneliktir ve bu sonuçların olumlu karşılanması beklenmektedir. Ayrıca hizmetiçi eğitim faaliyetleri bitiminde de eğitim programlarının içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri alınmamaktadır. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri sonunda yapılacak bir değerlendirme çalışması daha sonradan yapılacak olan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin daha verimli olmasını sağlayabileceği beklenirken bu sonuçlara göre bu değerlendirmenin yapılmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla hizmetiçi faaliyetlerin öğretmenlerin ihtiyaç hissettikleri alanlardan ziyade bakanlığın belirlemiş olduğu alanlar çerçevesinde yapılmaktadır.

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin içeriği, planlaması aşamalarını sadece yönetici konumunda bulunan personeller tarafından değil öğretmenlerin ihtiyaç ve gerekliliklerine göre belirlenmesi gerekir. Bir kurumda yapılacak olan faaliyetlerin planlanmasında yöneticilerin yanında astlar veya yöneticilik pozisyonunda bulunmayan kişiler de söz sahibi olabilmelidir. Böylece ast konumunda bulunanlar sahip oldukları çeşitli özellikler veya kaynaklar nedeniyle güç sahibi olabilmekte ve diğer kişi ve grupları etkileyebilmektedir. Astlar, sahip oldukları gücü kullanarak, yöneticiyi etkileyebilir, yöneticinin istediği biçimde, örgüt hedeflerine ulaşmasında etkin rol oynayabilir (Şener, 2007).

2.6. Güç

Güç, insan doğasında var olan üstünlük, düzen ve kontrol edebilme anlayışının bir neticesi olarak insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanlar için sadece bireysel olarak değil, kurumlar, medeniyetler ve toplumlar için güç her zaman önemli bir değer olmuştur. Gücü elde etmenin yanında gücü elde tutabilme de her zaman önemli olmuş ve bu uğurdu mücadele edilmiştir.

Türk dil kurumuna göre güç “fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği, kuvvet, efor” olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmamızda “güç” sözcüğünden anlamamız gereken fiziksel güç değildir. Araştırmamızın konusu olan “güç” davranışları etkileyebilme, olayların gidişatını değiştirebilme, insanların başka şartlar altında asla yapmayacağı şeyleri yapmasını sağlayabilecek kabiliyete sahip olma demektir (Pfeffer, 1985). Güç kavramı kişileri, yapılması istenen davranışa yönlendirme, bu davranışa ve davranışın sonucuna inandırma ve kişilerin ya da toplulukların bu davranışı

gerçekleştirmeye istekli hale getirme yetisidir (Gökkaya, 2010). Rahim'e göre (1989) güç, bir kişinin diğer bir kişinin ya da kişilerin davranışlarını, tutumlarını, fikirlerini, inançlarını, amaçlarını, gereksinimlerini ya da sahip olduğu değerlerini değiştirebilme ya da kontrol altına alabilme yeteneğidir. İnsanların yönetilmesi genel itibari ile insan davranışlarının istenilen tarafa doğru yönlendirilmesi ile ilgilidir. Bunun sağlanabilmesi için onların davranışlarının etkilenmesi gerekmektedir ve davranışların etkilenmesi de ancak belli bir gücün kullanılması ile mümkün olabilecektir (Şimşek, 2002)

Güç, başkalarının davranışlarını etkileme kapasitesidir ve kişiler arasındaki etkileşimi ifade eder, bu nedenle uygulanması için birden fazla kişi yer almalıdır (Robbins, 1989, 497). Bir kişinin, bir başkasını eyleme geçirebilmesi için onu etkileyebilme yeterliliğidir (Başaran, 2000). Weber gücü sosyal bir ilişki içindeki bir kişinin, direnmelere rağmen kendi iradesini gerçekleştirme olasılığı olarak tanımlamıştır (Weber, 1947, 152). Hodgkinson'a göre (2008) ise güç amaçlara ulaşma kabiliyetidir. Söz konusu bu amaçlara ulaşırken hem fiziksel olarak enerji harcamak hem de psikolojik olarak azimli davranmak gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği, öğrenciler, yöneticiler ve veliler ile etkileşim içerisinde olan iletişimin çok yoğun yaşandığı bir meslek dalıdır. Dolayısıyla kendini güçlü hisseden öğretmenler bu iletişimi daha rahat ve etkili bir biçimde kurabilecek, mesleklerinde daha verimli olabileceklerdir.

2.7. Öğretmen Güçlendirme

Son yüzyıllarda yaşanan büyük yenilikler ve gelişmelerden dolayı bilgi çağına girilmiştir. Bu nedenle bilgiye sahip olma ve onu kullanabilme tüm toplumlar için son derece önemli bir hal almıştır. Gücün bir tek kişi ya da toplulukta bulunması fikri bu yüzyılda etkisini kaybetmiştir. Bir işletmenin, kurumun, organizasyonun ya da herhangi sosyal bir faaliyetin verimli bir şekilde üretim yapabilmesi ve bunu sürdürebilmesi katılımcıların tamamının ya da büyük çoğunluğunun görev ve sorumluluklarını üstlenip yerine getirmesi ile mümkün olacaktır. Güçlendirme bireylerin sorumluluğunu artıran, örgüt hedeflerine ulaşmada sorumluluk yükleyen bir yöntemdir.

Kendilerini karar vermede etkili gören bireyler işlerini geliştirme ve daha iyi yapma için mücadele ederler. Güçlendirme, çalışanların kendilerini motive edilmiş

hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı, inisiyatif kullanarak harekete geçme arzusu duydukları, olayları kontrol edebileceklerine inandıkları ve örgütün amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan koşullar şeklinde tanımlanmaktadır (Coffey, 1994, 150). Güçlendirilmiş insan kendisini merkezde, başarılı birtakımın üyesi gibi hisseder. Takım ruhu geliştiğinden, tüm takım üyeleri etkili bir iletişim ile problemleri yok etmekte, diğer personele yardım etmekte ve takımın iyi işler çıkarması için çaba göstermektedirler (Foy, 1994, 8). Güçlendirme çalışanların işleri ve kendileriyle ilgili kararları vermek için ihtiyaç duydukları gücü elde etmeleri ve kullanmaları için yöneticilerin yardımcı olma sürecidir (Shermerhon, 2010). Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin güçlendirilmesinin, eğitim-öğretim faaliyetleri ve verimliliği açısından son derece olumlu sonuçlar vermesi beklenir.

Öğretmen güçlendirme öğretmenlerin kendilerini motive olmuş hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı ve organizasyon hedefleri doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan uygulamaları kapsar (Çalışkan, 2006). Öğretmen güçlendirmeden anlaşılması gereken öğretmenlerin kendi gelişimlerini üstlenebilme ve problemlerini çözebilme yeterliliklerini geliştirme sürecidir (Short, 1992). Güçlendirme bir üründen ziyade bir süreç, bir varış yerine bir yolculuk olarak algılanabilir. Öğretmenlerin işlerini doğrudan etkileyen önemli kararlara katılımını kapsar. Öğretmenlerin iş yaşamlarındaki belli açıları kontrol edebilmeye olan inançlarını ifade eder.

Güçlendirilmiş öğretmenler, hem kendileri hem de okul ve öğrencileri için fayda sağlarlar. Kendi işlerinde ve yaşamlarında belli bir amaca yönelik hareket ederler ve katılımları ile doğrudan, çalışma ortamlarındaki sistemlerde sürekli iyileşmeyi sağlarlar (Özdaşlı, 2002). Öğretmen güçlendirme, yöneticilerin bir okul içinde güçlü ve etkili ekipler kurmaları için mükemmel bir yoldur. Öğretmenleri güçlendirmek, yöneticilerin unvanlarına ve konumlarına eşlik eden yetki ve sorumluluktan vazgeçtiği anlamına gelmez. Daha ziyade, bu, onların okulda değişiklikler hakkında kararlar vermelerine ve uygulamalarına yardımcı olmaktan sorumlu kişilerle iktidarı paylaştıkları anlamına gelir.

Eğitimi geliştirmeye yönelik her aşamada öğretmenler merkezi konumdadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezinde olan öğretmenlerin mesleklerini icra

ederken sadece söylenenleri yapan uygulayıcılar olmaları eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaşanan problemlere dolaylı çözümler bulmaktır. Bu ise bulunan çözümlerin etkililiğini azaltmaktadır. Unutulmamalıdır ki, öğretmenler öğrencilerinin ihtiyaçlarını belirleme noktasında en iyi konumdadırlar (Darling 1988). Öğretmen güçlendirmede öğretmenler karşılaştıkları sıkıntılara farklı kişiler tarafından çözümler bulunmasını beklemekten ziyade kendileri çözüm üreticiler olacaklardır. Öğretmenler yerel problemleri özgürce çözebilme ve sonuçlandırma hissiyatı ile hareket edeceklerdir. Dolayısıyla öğretmenler de kendilerini yetkili ve söz sahibi bireyler olarak görecektir ve kendilerini yönetici konumunda bulunan idarecilerin yerine koyabilecektir. Öğretmen güçlendirmenin bir diğer tanımı ise devlet okullarının hiyerarşik yapısı içerisinde gücün sınıf öğretmenlerine üstlerindeki birileri (genellikle okul müdürleri) tarafından aktarılması olarak yapılmıştır (Klecker ve Loadman, 1996).

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

2.8. Öğretmen Güçlendirmenin Alt Boyutları

Öğretmen güçlendirme altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar karara katılım, mesleki gelişim, statü, özyeterlik, özerklik ve etkidir.

2.8.1. Karara Katılım (Decision-Making)

Günümüzde bireyler çalıştıkları kurumda sadece söylenenleri yapan birer çalışan olmak yerine çalıştıkları örgütün yönetimine katılıp söz sahibi olmak isterler. Dolayısıyla kendilerini ilgilendiren her türlü kararda etkin bir şekilde rol alıp düşüncelerini ifade etmek ve çalıştıkları kurumda fikirlerine danışılmasını istemektedirler. Çalışanların karar sürecine katılması, 1930’larda başlayan “katılmalı yönetim” kavramı ile yönetim bilimi alanyazınında geniş bir şekilde yer almaya başlamıştır. Katılmalı yönetim anlayışına göre, örgüt üyelerinin karar verme sürecine katılmaları verimliliği artırır ve karar verme ile örgütsel verimlilik arasında doğrudan

bir ilişki vardır (Hicks, 1979, 31). Katılım insanları örgüt faaliyetlerinde sorumluluk almaya teşvik eder ve bireyler örgütlerinden biz kavramını kullanarak söz ederler.

Eğitim-öğretim faaliyetleri açısından karara katılım öğretmenlerin işlerini doğrudan etkileyen önemli kararlara katılımını kapsar. Öğretmenlere iyi fikirleri olduğunu ve karar vermede güvenildiklerini tasdik ettirir. Öğretmenlerin sorun çözme kapasitelerindeki kaliteyi artırır (Duhon, 1999). Karar vermeye katılımı teşvik eden okul ortamı açıklık ve risk alabilme üzerine kurulmuştur. Bu ortam öğretmenlerin yeni fikirler ve yaklaşımların kullanımını teşvik eder (Short ve Johnson, 1991). Bireyler kendi görüşlerine değer verilmesini ve görüşlerinin önemsenmesini isterler. Çalışanlar, kendilerini ilgilendiren her türlü kararların görüşülmesine ve sonuçlandırılmasına aktif olarak katılıp, düşüncelerini ifade etmek istemekte veya bu konulara fikirlerinin sorulmasını arzu etmektedirler (Eren, 1989). Örgüt üyeleri karara katıldıkları ölçüde grubu benimser, amaçlarını kabul eder ve diğer üyelere yaklaşarak onlarla işbirliğine girerler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, 208). Bu durum okulda daha katılımcı ve verimli bir atmosferin oluşmasını sağlar.

Karara katılım sadece fikir beyan etmek ve söz sahibi olmak demek değildir. Kendilerini karar verici noktalarda gören bireylerde kuruma sahiplenme ve aidiyet duygusu da artacaktır. Yönetim sürecinde karara katılan kişinin kendisinin değerli olduğunu ve fikirlerine saygı duyulduğu hissetmesi beklenir. Çalışanlar ancak kendilerinin saygı duyulan bireyler olduklarına inandıklarında örgütteki uygulamalar hakkında samimi duygularını belli edebilirler (Göksoy, 2014).

Karar verme mekanizmasında yer alan öğretmenler örgütün hedeflerini kendi hedefleri olarak benimser ve hedefler doğrultusunda çalışırlar. Karara katılma, zihinsel ve duygusal olarak çalışanların örgüt amaçları için çalışmaya ve sorumlulukları paylaşmaya yönlendirir (Davis, 1982). Okulda öğretmenlere karar vermede önemli bir yetki verme, güçlendirmede temel bir unsurdur. Ne var ki karar vermede öğretmen katılımının olabilmesi için öğretmenler katılımlarının gerçekçi ve fikirlerinin karar vermede kritik öneme sahip olduğunu hissetmesi gerekmektedir (Short ve Greer, 1989). Öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinden ne kadar sorumlu olduklarını hissedерlerse, yaptıkları işten kendilerini o derece sorumlu hissetmektedirler. Ayrıca bu algı karar vermeye katılımı daha fazla ilgi ve isteğe sebebiyet vermektedir (Smylie, 1992). Buna rağmen öğretmenler karar verme sürecindeki etkisizliklerinden dolayı hayal kırıklıklarının ve karamsarlıklarını ifade

etmişlerdir. Öğretmenler danışılmadıklarını ve iyi kararlar veremeyecekleri hissiyatına kapıldıklarını hissettirilmişlerdir (Ashton ve Webb, 1986).

Bir yöneticinin öğretmenleri karar vermeye katmasında içtenlik çok önemlidir. Bu içtenliğin öğretmenler tarafından bilinmesi, öğretmenlerin de içten bir istek ve çaba ile kendilerine düşeni yapmalarında etkili olur (Aydın, 2005). Yöneticinin öğretmene saygı duyması, fikirlerini sorması ve dikkate alması, yaptığı işe ilgi göstermesi öğretmenin moralini yükseltir (Aydın, 2014). Sadece bedensel değil düşünsel gücün de kullanılmasını sağladığından, bireylerin kendilerine olan özgüven duygularının gelişmesine ve kendilerini gerçekleştirme özlemine kavuşmasını sağlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Karara katılım, okula bağlılığı ve öğretmenlerin adanmışlığı artırır; karara katılan öğretmenin öğrenme ve uygulama motivasyonunu, mesleki tatminini artır ve bu sayede öğretmenin yeni çalışmalara katılımıyla üretkenliği de artmaktadır (Daşan, 2015). Buna rağmen ülkemizde öğretmenlerin karara katılım düzeyleri genel olarak istenilen seviyede değildir. Gürkan (2006) tarafından yapılan araştırmada mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara katılma durumları ve isteklerine ilişkin algılarını incelenmiş ve eğitim kurumlarında görev alan 1003 öğretmen ile yapılan araştırmada öğretmenlerin okul düzeyinde alınmakta olan kararlara çok az katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Başyigit (2009) tarafında yapılan çalışmada öğretmenlerin genel olarak karar alma sürecine katılım düzeyleri “Orta düzeyde” olmuştur. Kaygısız (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili kararlara katılım düzeyleri aritmetik ortalaması $\bar{x}=2.96$ olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç eğitim programları ile ilgili okul yönetiminin aldığı kararlara öğretmenlerin katılma düzeylerinin yeterli olmadığı sonucunun göstergesidir. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir. Erbek (2017) tarafından yapılan Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak karara katılma durumları adlı çalışma sonuçları da aynı şekilde “Biraz” düzeyindedir. Biraz karara katılım düzeyi oldukça düşük bir sonuç olup öğretmenlerin kararlarda yeterince söz sahibi olmadıklarının bir göstergesidir.

2.8.2. Mesleki Gelişim (Professional Growth)

Kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi gereken mesleklerin başında öğretmenlik mesleği gelmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda onlara mesleki anlamda ilerleme ve gelişme, sürekli olarak öğrenme ve kişinin okul çalışma ortamı ile kabiliyetlerini geliştirme imkanı vermesini ifade eder. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmen eğitimi ile başlayıp, mesleğe başladıkları yılları içeren ve meslek içerisinde devam eden öğretmenlerin gelişimlerine yönelik tüm etkinlikler bütünüdür (European Comission, 2010).

Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri eğitim ve öğretim alanındaki yenilik ve teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve okulda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemleri öğrenmeleri ile mümkün olabilir. Yenileme ve geliştirme amacını taşıyan bu tür etkinlikler, öğretmenin daha dinamik ve güvenle çalışmasına yardımcı olmaktadır (Karagözoğlu, 1977). Mesleki gelişim öğretmenlerin öğrenme faaliyetlerini, öğrendiklerini uygulamaya geçirebilmesini ve mesleği ile ilgili yeni yeterlilikler kazanmasını sağlayan tüm faaliyetler için kullanılabilecek bir kavramdır (Truscott ve Truscott, 2004). Mesleki gelişimi kısa süreli alınan kurslar ya da kısa süreliğine yararlanılan bir eğitim faaliyeti olarak düşünmek doğru olmayabilir. Mesleki gelişim öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek, eğitimde belirlenen amaçlara ulaşmak ve okul gelişimini sağlamak amacıyla öğretmenlerin konu alanı, öğretimsel alan, yönetsel ve kişisel alandaki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını artırmak, geliştirmek ve güncellemek için tasarlanan ve geliştirilen amaçlı, sürekli ve sistematik bir süreç ve etkinlik bütünüdür (Odabaşı, 2008, 64).

Mesleki gelişim faaliyetlerinden faydalananlar sadece öğretmenler değil, öğretmen davranışlarının gelişmesi neticesinde öğrenciler, okul yöneticileri ve aileler de bu gelişimden yarar sağlayacaklardır (Odabaşı ve Kabakçı 2007). Mesleki açıdan kendini geliştiren öğretmenler başarılı olmanın yollarını araştırarak, kendilerini ve öğrencilerini daha iyi seviyelere çıkartacaklardır. Başarılı öğretmenler; yaşam boyu öğrenen, gelişimleri boyunca becerilerini saflaştırıp mükemmelleştiren, yeni yöntemleri öğrenen ve uygulayan bireylerdir (European Commission, 2007).

Fireston'e göre (1993), öğretmenleri profesyonelleştirme çabaları öğretmen bağlılığını artırır ve yeteneği artırılmış kişiler olarak eğitim olumlu yönde etkiler.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ‘personel gelişimi’ ya da ‘hizmetiçi eğitim’ kavramlarının ötesinde, bir bütün olarak kişisel gelişimin bir yönü olduğundan, öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemelerine yardımcı olacak, uygulamalarına ve eğitimlerine yenilikçi bir bakış getirecek, bilgilerini artırmalarını ve becerilerini geliştirmelerini sağlayacak resmi ve gayri resmi anlamları içerir (Hien, 2009, 3).

Lightfoot (1986) tarafından yürütülen bir araştırmadaki öğretmenler, toplumdan ve ebeveynlerden fikirleri için aldıkları saygı sayesinde mesleki gelişim yaşamıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki açıdan kendini geliştirmiş ve alanında uzman kişiler olarak kabul edilmeleri eğitim üzerinde olumlu katkıları olacaktır. Mesleki gelişim noktasında öğretmenlere sağlanacak olan fırsat ve desteğin sürekliliği, nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi ve nitelikli öğretimin gerçekleştirilebilmesi için önem taşımaktadır (Seferoğlu, 2004).

Mesleki gelişime yönelik çalışmalar, mesleki işbirliği ve etkileşimi artırarak öğretmenin iş doyumunu yükseltmekle beraber, oluşan olumlu atmosferin etkisiyle öğretmenin etkili bir şekilde işini sürdürmesini de sağlamaktadır (Marston, 2010). Öğretmenler bu sayede kendilerini söylenenleri yapan bireyler olarak görmekten ziyade, yeniliklere açık ve kendilerini mesleki açılardan geliştirmek için çaba sarf edeceklerdir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun onlara mesleki açıdan ilerlemeleri ve gelişmeleri için imkan tanımasını, ara vermeksizin öğrenmelerini, okulun iş ortamında kendi kabiliyetlerini geliştirebilmesini niteler (Duhon, 1999).

Okul yöneticilerinin hem okulu geliştirmek, hem de öğrenci başarısını artırmak için yapmaları gereken en önemli şey öğretmenlerinden mesleki gelişime ilişkin beklentilerini ifade etmek ve öğretmenler bu beklentiler doğrultusunda yeni bilgi, beceri ve tecrübeler edinirken onları desteklemektir (Payne ve Wolfson, 2000). Sürekli mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlere sadece okuldaki yeteneklerini geliştirme imkanı vermez; öğretmenlerin bilgilerini güncel tutar, deneyimleri ile ilgili yansıtıcı düşünme olanağı verir, öğretmenler arası bilgi paylaşımını sağlar ve yenilikçi düşünme fırsatları sunar (Adey, 2006). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile öğretmenlerin alanlarında daha yetkin olmaları, yeni teknikler ve araştırmalar ile davranış ve yaklaşımlarının yenilenmesi, öğretmenler arasında bilgi paylaşımının sağlanması ve daha etkili olmaları hedeflenmektedir (OECD, 2009).

Mesleki gelişim çalışmalarının eğitime son derece yarar sağlaması ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerine yol açması gerekirken ülkemizde yapılan mesleki gelişim faaliyetleri istenilen sonuçları veremeyebilmektedir. Genç (2015) tarafından yapılan mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme adlı araştırmaya göre “okulunuzda uygulanan mesleki gelişim çalışmaları mesleki yeterliliğe dair eksiklerin tamamlanmasını sağlar” ifadesine 64 (% 13.9) kişi “kesinlikle katılmıyorum”, 156 (% 34.0) kişi “katılmıyorum”, 71 (% 15.5) kişi “kararsızım”, 146 (% 31.8) kişi “katılıyorum”, 22 (% 4.8) kişi ise “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Ayrıca “okulunuzda uygulanan mesleki gelişim çalışmaları formalite olarak gerçekleşmektedir” ifadesine 16 (% 3.5) kişi “kesinlikle katılmıyorum”, 92 (% 20.0) kişi “katılmıyorum”, 76 (% 16.6) kişi “kararsızım”, 160 (% 34.9) kişi “katılıyorum”, 115 (% 25.1) kişi ise “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenler, okullarda uygulanan mesleki gelişim seminer çalışmalarının amaca uygunluğu konusunda; çalışmaların “kısmen” amaca uygun olduğunu düşünmektedirler. Elçiçek (2016) tarafından yapılan öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması adlı bir başka araştırmaya göre katılımcıların tümünün ifadelerinden ortaya çıkan sonuca göre mesleki gelişim etkinliklerine yönelik öğretmenlerin olumsuz bir algı içerisinde olduğu görülmektedir. İhtiyaç analizi ve uygulama sonundaki katılımcı görüşlerinde bu durum açık bir biçimde görülmektedir.

2.8.3. Statü (Status)

Statü genel anlamda bir kişinin toplumdaki yeri ve konumunu ifade etmektedir. Yani bir bireyin statüsü toplumdaki diğer kişiler tarafından nasıl görüldüğü ve değerlendirildiğidir. Bu araştırmamızda statü ile kast edilen öğretmenlerin mesleki saygınlığı ve meslektaşlarından gelen takdiri algılamaları, öğretmenlerin diğer bireylerin kendi bilgi ve deneyimlerine saygı duyduklarını hissetmeleridir. Macionis (2012), bütün toplumlarda insanların günlük hayatlarını bir kimsenin sahip olduğu sosyal konum olan statü düşüncesini kullanarak inşa ettiğini öne sürmektedir.

Statü öğretmenin profesyonel anlamda saygı duyulduklarını ve meslektaşları tarafından takdir edildiklerini hissetmelerini kapsar (Duhon, 1999). Parsons (1970)

statünün bireyin çeşitli ölçütlere göre saygınlık ya da onuruna gönderme yapılarak değerlendirildiğini belirtmiş ve sosyal yapıdaki verilmiş ve kazanılmış konum olarak tanımlamıştır. Bir mesleğin statüsü düşünüldüğünde akla gelen ilk faktörlerden biri ekonomik getirisidir. Türkiye’de son yıllarda öğretmen maaşlarında ciddi iyileştirmeler yapılmış olsa da, sosyal statüsü yüksek olan diğer meslekler ile kıyaslandığında öğretmen maaşlarının ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanında, eğitim-öğretim ile alakası olmayan farklı görevleri de ek olarak yapmak zorunda kalmaktadırlar. Zayıf imkanlar, alakasız iş yükü, öğretmenin zamanına müdahale, yetersiz aile desteği ve öğretme ile alakası olmayan ulaşım, kafeterya, evrak hazırlama sorumluluğu gibi görevler ile uğraşmak öğretmenin düşük statü hissiyatını artırır. Öğretmenler halkın eğitime olan inançlarının azalmasından dolayı konumlarının yıpratıldığı konusunda endişelidirler. Yetersiz maaş ve öğretmenlikte haklardan mahrumiyet öğretmenlerin kendilerine saygı göstermemesine sebebiyet verir (Maeroff, 1988). Öğretmenler okullardaki kritik kararları alma hususunda kendilerini önemsiz ve dışlanmış hissetmektedirler (Ashton ve Webb, 1986).

Öğretmenlik mesleği bütün toplumda değerli ve kutsal bir meslek olarak görülmüş olmasına rağmen, toplumsal statü açısından ülkemizde istenilen noktada değildir. Torun (2010) tarafından yapılan farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları adlı çalışmada öğretmenler son zamanlarda öğretmenlerde yapılan statüsel farklılıklar (usta öğretici, sözleşmeli, kadrolu), mesleğin gelirinin az olması mesleğin statüsünü düşürdüğünü düşünmektedirler. Meslek içerisinde eğitim mezunu olmayanlar, lise çıkışlılar öğretmenlik yapmaktadır. Toplum da bu statüde çalışanları da öğretmen olarak gördükleri için herkes öğretmen olabilir gibi düşünmektedirler. Toplumda “hiçbir şey olamazsan öğretmen ol” fikri etkisini hala devam ettirmektedir. Toplumda öğretmenler üç ay yaz tatili olan, mesaisi çok rahat olan kişiler olarak düşünülmektedirler. Bu düşünce mesleğe olan bakışın olumsuz olarak değerlendirilmesine sebep olmaktadır. Yine aynı doğrultuda Ulutaş (2017) tarafından yapılan öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü adlı çalışmanın sonucuna göre katılımcıların % 46,5’inin (95 katılımcı) öğretmenlik mesleğinin topluma sağladığı yararının, diğer bir ifade ile işlevselliğinin yüksek olmasına karşın statüsünün düşük olduğuna yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür.

2.8.4. Özyeterlik (Self-Efficacy)

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

Öğretmenlerin özyeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Ross, 1994). Özyeterlik algısı yüksek düzeyde olan öğretmenler ne kadar engellenme ile karşılaşılırsa karşılaşsınlar hedefleri gerçekleştirmek için çaba harcayarak azimle başa çıkmaya çalışırlar (Bandura, 1982, 130). Güçlü bir özyeterlik algısı, insanların başarısını ve mutluluğunu birçok şekilde geliştirmektedir (Kiremit, 2006, 68). Yetenek olarak eksik ve performansını göstermede yeterli olmayan bireyler, kabiliyetlerine olan inançlarını yitirme konusunda daha çok hata yapmaktadırlar. Böylelikle stres ve depresyona kolaylıkla yenik düşerler (Bandura, 1994, 2).

Özyeterlik kavramı bireyin doğru ya da yanlış eylemleri yapma davranışını etkilemesi, bununla birlikte bireyin karşılaştığı sorundan kurtulmak için harcadığı çaba miktarı ve ısrar düzeyinin belirtisi olduğu bildirilmektedir (Alabay, 2006). Kişiler kendilerini yeterli ve güvenli hissettikleri işleri yapma eğilimi gösterirken, yetersiz hissettikleri işlerden uzak durma, yapmama eğilimi göstermektedirler. İstedikleri sonuca ulaşamayacaklarına inandıkları sürece harekete geçmeyen bireyler, bu konuda geride durmayı tercih ederler (Bandura, 1986, 1180).

Özyeterlik inancı, öğretmenin sınıf içi aktiviteleri gerçekleştirmesinde etkilidir ve öğretim konusunda da özyeterlik inancı yüksek olan öğretmen daha istekli ve daha tutkuludur (Bıkmaz, 2004). Düşük özyeterliğe sahip bireyler zor ve tehlikeli gördükleri işler konusunda çekingen ve ürkektirler. Öğretmenler öğrencilerini motive edemez, onlara yol gösterme hususunda yetersiz kalırlar. Zor

koşullarda mücadele konusunda yetersiz kalır, sonucun ne olacağından ziyade sonucun başarısız olma ihtimali üzerinde dururlar. Bu ise kişileri yenilikçi fikirlerden alıkoyar, mücadele konusunda yetersiz bırakır. Yüksek özyeterliğe sahip bireyler sonucun başarısız olma ihtimalinden ziyade, süreç boyunca üstesinden gelmeleri gereken hususlara odaklanır ve önlerine çıkan engelleri aşılması gereken hedefler olarak görürler. Öğrencilerini motive etmeyi bilir, pes etmemeyi, mücadelecilik olmayı öğretirler.

Öğretmen güçlendirmenin alt boyutlarından olan özyeterlilik konusunda ülkemizde öğretmenler genel anlamda kendilerini yeterli görmektedirler. Derman'ın (2007) kimya öğretmeni adaylarının mesleki bilgi ve becerilerine yönelik yeterlilik algılarını incelediği çalışmasında kimya öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının sınıf yönetimiyle ilgili yeterlilik algılarının “iyiyim” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turcan (2011) tarafında yapılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı bir çalışmada da aynı şekilde öğretmenlerin hem verilen öğretim stratejisi yeterliliğinden hem de genel özyeterlilik açısından “yeterli” kategorisinde yer aldıkları, yani kendilerini yeterli olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler öğretim yaparken, sınıf içerisinde öğrencilerin zor sorularına cevap verebileceklerine, öğrencileri bireysel farklılıklarına göre yönlendirebileceklerine, etkili öğretim için uygun yöntem, teknik ve stratejileri kullanabileceklerine, sınıf içerisinde oluşabilecek istenmeyen davranışları önleyebileceklerine, sınıf kurallarını oluşturup, uygulayabileceklerine ve davranışları uygun yöntem, teknik ve araçlarla değerlendirebileceklerine inandıkları ifade edilebilir.

2.8.5. Özerklik (Autonomy)

Özerklik genel anlamda bireyin kendi iradesiyle, bireysel olarak kendi hayatı ya da çalıştığı iş ile alakalı özgürce karar alabilmesi, inisiyatif kullanabilmesidir. Kendi kendini tayin hakkı olarak da ifade edilebilir. Bu araştırmada özerklik ile öğretmenlerin iş hayatının önemli yönlerini kontrol ettiğine ilişkin inançlarına atıfta bulunmaktadır.

Özerklik kendi kendini yönetmek; kişinin kararlarını herhangi bir dış baskı olmadan kendi iradesiyle almasını ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Eğitim görevlerini gerçekleştirmedeki esneklik ve özerklik, öğretmenliği profesyonel bir

statüye yükseltmede çok önemlidir (Rosenholtz ve Simpson, 1990). Özerklik öğretmenlerin iş yaşamlarındaki belli açılar kontrol edebilmeye olan inançlarıdır (Duhon, 1999). Bu açılardan öğretmen özerkliği programda, müfredatta, ders kitapları ve eğitim planlamasında kontrol olarak da açıklanabilir.

Denemeyi ve risk almayı destekleyen okullar öğretmen özerkliği kurarlar. Özerklik başarının ön koşuludur (Firestone, 1991). Özerkliğin olduğu alanlarda öğretmenler okulun eğitim çerçevesini şekillendirirler (Lighfoot, 1986). Friedman'a göre (1999) öğretmen özerkliği, yeni fikirleri ve etkinlikleri başlatabilme ve okul politikalarında ve uygulamalarında söz sahibi olma anlamına gelmektedir. Eğitimde öğretmenlerin nasıl hareket etmesi gerektiğini otoriter kültürün yaşandığı ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenler genelde kendilerine söylenenleri, bir teknisyen gibi sadece uygularlar. Öğretmenlerin hareket kabiliyetleri sınırlandırılmış, öğretmen ya da öğrenci başarısı kurallara uyum derecesi ile ilişkilendirilmiştir. Daha esnek olan sistemlerde ise öğretmenler mesleki alandaki yeterliliklerini uygularlar ve eğitim-öğretim süreci boyunca gerekli gördükleri alanlarda esneklik sağlayabilirler (Elmore, 1987, 75). Özerkliğin olmaması durumunda öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olmalarının her hangi bir önemi kalmamaktadır. Kendini bağımlı yada sınırlandırılmış hisseden öğretmenler herhangi bir inisiyatif alamayacak, öğrenci gelişimi yönüyle istenilen düzeyde başarılar elde edemeyecek ve bu sonuçlardan kendini sorumlu tutmayacaktır. Öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanlarının genişlemesi, öğretim esnasında uygulayacakları yöntem ve faaliyetlerin daha serbest bir ortamda oluşturulmasını sağlayacak ve bu durum öğretmenlerin daha girişimci olmalarını ve öğretim faaliyetlerindeki etkinliklerini arttıracaktır (Freidman, 1999).

Okullardaki geleneksel, bürokratik yapı öğretmen özerkliğini engeller ve öğretmeni mesleki açıdan olumsuz etkiler (Rosenholtz, 1987). Fakat unutulmamalıdır ki öğretmenler eğitim faaliyetlerinin büyük bir kısmını sınıf ortamında gerçekleştirmektedirler. Öğretmenler ne kadar merkeziyetçi bir yaklaşım altında eğitim öğretim faaliyetlerini yapıyor gözükseler de sınıf içinde kazanımın nasıl, ne kadar ve ne şekilde öğretileceği konusunda büyük ölçüde kendileri karar verebilmektedir (Öztürk, 2011). Öğretmenler, alanlarının uzmanları olarak öğrenme süreçlerini kendi tercihlerine göre düzenleyebilmelidir (Pearson ve Moomaw, 2005).

Ülkemizde öğretmenler özerklik açısından kendilerini genel olarak orta düzeyin üzerinde görmektedirler. Şakar (2013) tarafından yayınlanan araştırmada lisede çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir özerklik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan merkezi sınavların ortaokul öğretmenleri üzerinde daha fazla etkisinin olduğu ve bunun da öğretmen özerkliği etkilediği saptanmıştır. Çolak (2016) tarafından yapılan okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki adlı çalışmada öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, özerklik boyutları arasında en çok öğretme sürecinde özerk olduğu görüşündedirler. Şentürken (2018) tarafından yapılan ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki adlı çalışmada aynı şekilde öğretmenlerin genel özerklik düzeyleri orta düzeyin üzerindedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar “Katılıyorum” yanıtına yakın düzeydedir. Öğretmenler özerklik boyutları arasında en çok mesleki iletişim sürecinde özerk davranışlar sergilemektedirler. Ardından sırasıyla öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve son olarak en az özerk davranışlar sergilediklerini belirttikleri boyut mesleki gelişim özerkliğidir.

2.8.6. Etki (Impact)

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

Meslektaşlarından gelen geri bildirim öğretmenlerin etkiyi hissetmeleri açısından önemlidir. Buna rağmen öğretmenler hak ettikleri farkındalığın karşılanmadığını hissetmektedirler. Takdirler az, şikayetler çok fazladır. Öğretmenler sınıfta başarıyı arzularlar fakat somut çok az başarı bulurlar. Yönetim, meslektaşlar ve cemiyet tarafından desteklenmediklerini hissederler (Ashton ve Webb, 1986).

Etkili öğretmenler, öğrencilerini öğrenme konusunda motive etme konusunda da uzmandır ayrıca içsel motivasyona sahip bir öğrenciyi desteklemeyi bildiği gibi dışsal motivasyona ihtiyaç duyan öğrencilerini de motive etmenin yollarını da bilmektedirler (Stronge, 2003). Etkili öğretmenler, öğrencilerini gözlemleyerek ve onlardan aldıkları geribildirimleri de düşünerek öğrencilerinin öğretim sürecine etkin bir şekilde katılmalarını sağlamaktadırlar (Hindman, 2004). Brophy'e (1982) göre etkili öğretmenler öğrencilerinin öğretimi ile ilgili tüm sorumlulukları üstlenebilecek düzeydedirler. Etkili öğretmenlerin program içeriklerini öğrencilerine öğretebileceklerine, öğrencilerin de öğrenebileceklerine olan inançları tamdır. Etkili öğretmenler sınıflarını başarılı bir şekilde yönetip, gerektiği yerde farklı öğretim metotları kullanan, alanında uzman kişilerdir. Esnek ve üretken, özyeterlik sahibi ve öğrencileri ile sınıf içi ve sınıf dışı iletişimleri iyidirler. Öğrencilerle sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da iletişim halindedirler (Tatar, 2004, 24). Öğrencileri derse etkin bir şekilde dahil ettikleri gibi, sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda da bu etkinliğini devam ettirir, öğrencilerin gelişiminde de olumlu sonuçlar elde eder.

Ülkemizde etki alt boyutu açısından öğretmenler genel anlamda kendilerini okulda etkili bireyler olarak düşünmektedirler. Doğan (2006) tarafında yapılan çalışmaya göre öğretmenler şu konularda başarılı görülmektedir: Soru sormaları için öğrencilerini cesaretlendirirler. Öğrencilerin fikirlerini özgürce söylemeleri için fırsat verirler. Bu tarz öğretmenlere öğrenciler istedikleri zaman ulaşabilirler. Derste açıklanan farklı görüşlerin kaynağını açıklayan, uygun olan yerlerde farklı bakış açılarını sunan, sınıf içi etkinlikleri adil bir şekilde değerlendiren öğretmenler de başarılı bulunmuşlardır. İhtiyaroğlu (2014) tarafından yapılan okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi adlı çalışmada da aynı doğrultuda öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Öğretmen güçlendirme her geçen gün daha da önem kazanan, üzerinde durulması ve araştırma yapılması gereken bir konudur. Araştırmanın bu bölümünde öğretmen güçlendirme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülen çalışmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Yurt İçinde Yürütölen İlgili Araştırmalar

Mete (2003) tarafından yürütölen çalışmanın amacı ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin, öğretmenlerin yetkilendirilmesine dair davranışlarına ilişkin öğretmen algı düzeylerini belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın verileri 2001-2002 eğitim-öğretim yılında görev yapan 750 öğretmenle sınırlıdır. Yöneticilerin yetkilendirmenin boyutlarından olan öğretmenlerin kendi etkililik davranışını geliştiren davranışları sergiledikleri, diğeri boyutlar olan özerklik, statü, karar verme, etki ve mesleki gelişim boyutu davranışlarını yöneticilerin sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yetkilendirmenin kendi etkililik ve etki boyutlarını algılamalarında anlamlı ilişki bulunmuştur fakat diğeri boyutlarda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin görevlerine göre, özerklik ve profesyonel gelişim boyutlarını algılamalarında anlamlı ilişki bulunmuş, diğeri boyutlarda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin hizmet sürelerinin okul yöneticilerinin yetkilendirme davranışını algılama düzeyleri araştırılmış, kendi etkililik, profesyonel gelişim, özerklik, statü boyutlarında anlamlı ilişki bulunmuş, diğeri boyutlarda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Acaray (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntülerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmanın evreni 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde görevli 783 okul müdüründen oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirmede sırası ile dikkatli, entellektöel, bürokrat, hayat kurtaran, mutluluk veren, mesafeli, isyankar ve saldırgan alt boyutların özelliklerini kullandıkları belirlenmiştir. Okul müdürleri görev yaptıkları okullarda öğretmen güçlendirme stratejileri olarak okul kültürünün yerleştirilmesi, ödüllendirme sürecinin çalıştırılması, sosyal etkinliklerin arttırılması, işbirlikçi çalışma sisteminin sağlanması, etkili iletişim kurulması, kendine özgü yönetim anlayışının geliştirilmesi gibi stratejileri kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri, okullarda öğretmen güçlendirme sürecinde başarılı olunabilmesi için ödüllendirme ve cezalandırma süreci, kadro oluşturabilme, bütçe hazırlayabilme ve öğretmen gelişimi konularında kendilerine özerklik verilmesini istemektedirler.

Aydemir (2014) tarafından yapılan çalışmada amaç Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan ilk ve ortaokul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme

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

Kıral (2015) tarafından yapılan çalışmada amaç İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan Teknik ve Endüstri Meslek Liseleri ile Anadolu Liselerinde görevli okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve bu güçlendirmenin öğretmenlerin kayıtsızlıkları ile olan ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma evrenini; 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde görev yapan 408 okul yöneticisi ve 4736 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; okul yöneticileri en yüksek güçlendirmeyi; takım çalışması boyutunda; öğretmenler ise yönetsel destek ve takım çalışması boyutunda yaptıklarını ifade etmişlerdir. Hem okul yöneticilerinin, hem de öğretmenlerin güçlendirmenin tüm boyutlarında ki görüşlerinin; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Anadolu Lisesinde bulunun okul yöneticilerin karara katılma ve takım çalışması boyutlarına ilişkin görüşlerinin; Endüstri Meslek Lisesindeki yöneticilerin görüşlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin güçlendirmeye

ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kıdem ve aynı okulda çalışılan süre değişkenlerinin yönetici ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Branşın yönetici görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturduğu ancak öğretmenlerin görüşlerinde herhangi bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Balyer ve diğ. (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmen görüşlerine göre öğretmen güçlendirilmesi konusunda okul yöneticilerinin rollerini belirleme amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2015-2016 akademik yılında İstanbul'da görev yapmakta olan ve maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 20 öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Öğretmenler, yöneticilerin onları okulda bazı konularda kararlara katmalarından memnuniyet duymaktadırlar. Fakat yöneticilerin mesleki gelişimleri için kendilerine gerekli desteği sağlamadıkları ve öz yeterliklerinin güçlendirilmesi için motivasyonel ve eylemsel teşvikler konusunda cesaretlendirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki özerklik konusunda okul yöneticilerinin, ölçme ve değerlendirme konularında öğretmenlere müdahale etmedikleri, ancak gerekli destek ve derslerin çeşitlendirilmesi konusunda da toleranslı davranmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin statüsünün yükseltilmesi konusunda, öğretmenler genelde okul yöneticilerinden destek beklemekte, özel okul yöneticilerinin bazı çabaları olmasına karşın bu konunun devlet politikası olması gerektiği yönünde yüksek bir algı tespit edilmiştir. Öğretmenler, çoğu yöneticilerin siyasi nedenlerle öğretmenliği asli görev olarak gördüklerinden kendilerine idari ve yönetsel sorumluluklar vermek istemediklerini ifade etmişlerdir.

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

benimseyen okul yöneticileri istemektedir. Öğretmenlerin en fazla güçlendirildiği alanların; karara katılım ve takım çalışması boyutlarında olduğu belirtilmektedir.

Ulutaş (2017) tarafından öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu branş, okul türü ve görev yapılan ilçeler dikkate alınarak katmanlı seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 204 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada katılımcıların % 87'sinin, yani büyük bir çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşük bulduğu belirlenirken, sadece % 13'ünün mesleklerinin statüsü hakkında olumlu görüş bildirdiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin bakış açısından mesleklerinin mevcut statüsünün düşük olmasına etki eden faktörler, mesleğe giriş ve mesleki eğitim, mesleğin işlevselliği, mesleğin ekonomik geliri, toplumsal algı ve mesleğin mevcut koşulları olarak belirlenmiştir. Katılımcılar mesleklerinin statüsünün mevcut durumunda en belirleyici unsurun toplumsal algı teması kapsamında ele alınan 'saygınlık' olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların % 82'si mesleğin düşük saygınlıkta görüldüğüne yönelik görüş ileri sürmüştür. Mesleği düşük saygınlıkta bulan katılımcılar bu duruma neden olan etkenleri; öğretmenliğin rahat bir meslek olarak kabul edilmesi, öğretmenliğin önemsiz bir meslek olarak görülmesi, öğretmenliğin değeri ve zorluğu toplum tarafından anlaşılmamış bir meslek olarak görülmesi, öğretmen yetersizlikleri, mesleğin ekonomik geliri, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmesi ile basın ve sosyal medya paylaşımları olarak ifade etmişlerdir.

2.9.2. Yurt Dışında Yürütülen İlgili Araştırmalar

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

Morris (1993) tarafından yapılan araştırmada Memphis Devlet Üniversitesinin Mesleki Gelişim Okulu (Professional Development School, PDS), özyeterlik, mesleki bilgi ve mesleki dayanışma açısından öğretmen güçlendirmeyi geliştirmek için tasarlanmıştır. PDS modelinin dayandığı üç ana etmen vardır; öğretmenlerin denetlenmesi, okul koşullarının geliştirilmesi ve mesleğe yönelik öğretmen eğitimi. Toplanan verilerin incelenmesi sonucu PDS programına dahil öğretmenlerin PDS programının öğretmen güçlendirmeyi geliştirdiğini hissettiklerini göstermektedir. Bu öğretmenlerinin böyle hissetmesinin sebebi bahsi geçen alanlarda PDS modelinin kendilerini geliştirdiğini düşünmeleridir. Özyeterlik öğretmenlerin meslekte kendilerini ne kadar pay sahibi ve etkili hissettiklerini, öğretmenlerin öğretmen olarak kendilerini ne kadar profesyonel, statü sahibi ve saygın hissettiklerini ifade etmektedir. Meslektaş dayanışması ise öğretmenlerin beraber çalışarak, bulundukları okula, eğitim-öğretim olarak ne kadar katkı sağladıklarını hissettiklerini ölçmektedir. Mesleki bilgi ise öğretmenlerin kendi bilgi ve pedagojik yetilerini nasıl algıladıklarını ifade eder. PDS modelinde öğretmenler kendilerinin geliştiklerini rapor etmişlerdir. Ancak her ne kadar öğretmenler alanda geliştiklerini rapor etseler de, bütün bunlara rağmen bulundukları okulda eğitim-öğretim sonuçlarını olumlu anlamda geliştirebilecek çok sınırlı bir güce sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

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

bulunmuştur. Her ne kadar bu iki yapı arasında yüksek bir bağ ve korelasyon bulunduyorsa da, öğretmenlerin iş memnuniyetinin en az % 50'si güçlendirme ile açıklanamamaktadır. Bu araştırmanın sonucu bu konuda daha fazla ilerleme kaydedebilmek için öğretmenlerin iş ortamı ile ilgili memnuniyetsizliklerinin üstüne düşmeleri ve bu alana odaklanmaları gerektiğini belirtmektedir.

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

Martin (2001) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin çalışma alanlarında algıladıkları güçlendirme seviyeleri ile öğretmenlerin öğrencilerin eğitimi için duydukları sorumluluk seviyeleri ve standart testlere dayanılarak ölçülen öğrenci başarıları arasındaki muhtemel ilişkilerin incelenmesidir. Katılımcılar ABD Missouri bölgesinde görev alan bir grup ilkökul öğretmeninden oluşmaktadır. Bu katılımcılar Öğrenci Başarısı Sorumluluk Testi (Responsibility for Student Achievement Scale) ve Okul Katılımcıları Güçlendirme Ölçeği'ne (The School Participant Empowerment Scale) tabi tutulmuş ve bu testleri tamamlamışlardır. Toplanan veriler öğretmenlerin öğrencilerin başarısını üstlenmeye fazlasıyla hazır olduğunu ancak öğretmenlerin öğrencilerin başarısızlıklarını üstlenmede tereddüt ettiklerini göstermektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin güçlendirilmiş ve öğrencilerin başarı seviyeleri hakkında sorumluluk sahibi olmalarının, olumlu bir okul ortamı yaratmak ve öğretmenlerin verimliliğini artırmak için önemli olduğunu göstermektedir. Ancak bunun öğrencilerin başarı seviyesi üstündeki etkisinin, eğer varsa, ikincil olduğunu belli

olmaktadır. Öğretmen güçlendirme ve öğretmenlerin sorumluluk hissi ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir korelasyon ve bağlantı bulunmamıştır.

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

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

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1994). Tarama araştırmaları, herhangi bir olguyu tanımlamak için onun hakkında pek çok bilgi edinmek gerektiğinden, genellikle çok fazla miktarda veriye dayalı olarak gerçekleştirilir. Tarama araştırmasının bir diğer özelliği de genelleme olmasıdır. Örneklemden elde edilen bilgilere dayalı olarak evren hakkında genelleme yapılır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modellerinde önemli olan, durumu herhangi bir biçimde değiştirmeye çalışmadan, uygun bir biçimde gözlemleyip belirleyebilmektir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı liselerde görev yapmakta olan bütün öğretmenlerdir. Araştırmanın çalışma evrenini ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İzmir iline bağlı kamu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir ilinde 30 ilçe bulunmaktadır ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında bu ilde 47.999 öğretmen görev yapmaktadır. İzmir il merkezine yakın ve ulaşılabilirlik açısından kolay olmaları sebebiyle araştırma Balçova, Bornova, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Konak, Narlıdere ve Urla ilçelerinde yürütülmüştür. Bu ilçelerde kamu liselerinde görev yapmakta olan 18.583 öğretmen vardır ve bunlardan 627 öğretmene rastlantısal örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır.

Hiçbir bilimsel araştırma yöntemi temsil etme gücü açısından tam bir garanti veremez ancak bu yöntem temsil özelliği bakımından diğerlerinden daha yüksek bir olasılığa sahiptir. Örneklem ve evren arasındaki farklılıklar küçük ve sistemsiz olabilir. Yani örneklemenin standart hatası küçük olacaktır. Örneklem seçiminde dikkat edilecek en önemli husus örneklemenin evreni temsil etmesinin yanı sıra yeterli bir büyüklükte olmasıdır.

Araştırmada evrende çalışma yerine örneklem alma yoluna gidilmiş ve bu konuda temel kural olan yansızlık ilkesine uyulmuştur. Bu bağlamda araştırmada, İzmir ili Balçova, Bornova, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Konak, Narlıdere ve Urla ilçeleri sınırları içerisinde bulunan okullardan “oransız küme örnekleme yöntemi” kullanılarak örneklem alma tercih edilmiştir. Evrendeki kişi sayısı bilindiği için örneklem büyüklüğü aşağıdaki formül ile bulunmuştur.

Sınırlı evren < 10.000 olduğu için;

$$n = \frac{NZa^2PQ}{H^2(N-1) + Za^2PQ}$$

Tablo 1: Birim Sayısı Bilinen Kütledeki Örneklem Sayısının Tespiti

N	Evren büyüklüğü	18583
n	Örneklem büyüklüğü	376
Za	Güven düzeyinin değeri	1,96
P	Evrende bir olayın gözlenme oranı	0,5
Q	Evrende bir olayın gözlenmeme oranı (1-P)	0,5
H	Standart Hata Değeri(Örnekleme hatası)	0,05

$$n = \frac{18583 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2 (18583 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 376$$

Yukarıdaki formülden hareketle n=376 olarak bulunmuştur. Örneklem alınan okullara gidildiğinde belirlenen sayıdan daha fazla sayıda öğretmen gönüllü olmuştur ve araştırma İzmir ili Balçova, Bornova, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Konak, Narlıdere ve Urla ilçelerinde kamu liselerinde çalışmakta olan ve rastlantısal olarak belirlenen toplam 627 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulandığı okulların listesi ektedir (Ek 2. Ölçek Uygulama İzni).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler “Öğretmen Güçlendirme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Bu ölçeğin ilk hali Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilip geçerlik ve güvenilirliği yapılan 38 maddeden oluşan ölçektir (School Participant Empowerment Scale). Bu ölçek öğretmen güçlendirmeyi altı alt boyutta ele almıştır ve ölçeğin genel iç tutarlılık Cronbach alpha değeri .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili yapılan geçerlik, güvenilirlik çalışmasına göre Cronbach alpha değerleri karara katılım alt boyutu için .79, mesleki gelişim alt boyutu için .66, statü alt boyutu için .84, özyeterlik alt boyutu için .83, özerklik alt boyutu için .83 ve etki alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır.

Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen ölçek (School Participant Empowerment Scale), Gavuz (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği). Uyarlanan bu ölçek de 38 maddeden oluşmuştur. Bu ölçeğin geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmış ve testin genelinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alpha değeri .93 olarak bulunmuştur. Yine alt boyutlar söz konusu olduğunda Cronbach alpha katsayıları özyeterlik alt boyutu için .87, statü alt boyutu için .87, etki alt boyutu için .80, özerklik alt boyutu için .80, karara katılım alt boyutu için .67 ve mesleki gelişim alt boyutu için .70 olarak bulunmuştur. Ölçek mevcut araştırmada yazardan izin alınarak kullanılmıştır (Ek 3. Ölçek Kullanım İzni).

Bu araştırmamızda “Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeğinde” bağlama uymayan maddeler değiştirilmiş, bu maddeler 20 öğretmene okutulmuş ve her bir maddenin herkesçe aynı anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda düzeltmeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiş ve “Öğretmen Güçlendirme Ölçeği” olarak yeniden geçerlik, güvenirlik analizine tabi tutulmuştur.

3.4. Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Güvenirlik Analizi

“Öğretmen Güçlendirme Ölçeği” geçerlik ve güvenirlik çalışmasına tabi tutulmuştur. Bunun sonucunda ölçeğin tümü ve alt boyutlarıyla ilgili değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Güvenirlik Dağılımı

Alt boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Karara Katılım	10	.82
Mesleki Gelişim	6	.77
Statü	6	.76
Özyeterlik	6	.84
Özerklik	4	.65
Etki	6	.78
Öğretmen Güçlendirme Ölçeği (Tüm)	38	.94

Tablo 2’de Öğretmen Güçlendirme Ölçeği güvenirlik dağılımı görülmektedir. Buna göre ölçeğin genel güvenirliği incelendiğinde Öğretmen

Güçlendirme Ölçeğinin genel ortalama Cronbach alpha değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar açısından Cronbach alpha değerleri özyeterlik alt boyutu için .84, statü alt boyutu için .76, etki alt boyutu için .78, özerklik alt boyutu için .65, karara katılım alt boyutu için .82 ve mesleki gelişim alt boyutu için .77 olarak hesaplanmıştır. Özerklik alt boyutunun Cronbach alpha değerinin .65 olmasının sebebinin ölçekte özerklik ile ilgili sorulan madde sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sipahi, Yurtkoru ve Çinko'ya (2008) göre Cronbach alpha değerinin 0.70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Ancak soru sayısının az olduğu alt boyutlarda bu sınır 0.60 ve üstü olarak da kabul edilebilmektedir. Dolayısıyla bu sonuçlar ölçeğin Türkiye bağlamında geçerli ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Öğretmen Güçlendirme Ölçeği Alt Boyutları Madde Sayıları

Alt boyut	Madde Sayısı	Madde Numarası
Karara Katılım	10	1, 7, 13, 19, 25, 30, 33, 35, 37, 38
Mesleki Gelişim	6	2, 8, 14, 20, 26, 31
Statü	6	3, 9, 15, 21, 27, 34
Özyeterlik	6	4, 10, 16, 22, 28, 32
Özerklik	4	5, 11, 17, 23
Etki	6	6, 12, 18, 24, 29, 36
Tüm Ölçek	38	1-38

Öğretmen Güçlendirme Ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm öğretmen güçlendirmeye yönelik 38 maddeden oluşmaktadır. Tablo 3'te görüldüğü gibi bu alt boyutlardan 10 madde karara katılım alt boyutunu, 6 madde mesleki gelişim alt boyutunu, 6 madde statü alt boyutunu , 6 madde özyeterlik alt boyutunu , 4 madde özerklik alt boyutunu ve 6 madde etki alt boyutunu ölçmektedir.

Ölçek 5'li likert tipi bir ölçektir. Likert-tipi sorular araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçenekler içerir. Likert-tipi sorularda katılım düzeyini belirlemek amacıyla iki aşırı uç arasında yer alan birden çok seçenek sunulur. Bu seçenekler “en yüksekten en düşüğe” veya “en iyiden en kötüye” doğru dereceli bir şekilde sıralanır. Analiz aşamasında bu seçenekler derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanır ve böylece nitel

veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilir. Bu araştırmada ölçek maddelerine ilişkin düzenlenen ifadelerle ilişkin algıları belirlemek amacıyla her ifadenin karşısına “1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri yerleştirilmiştir. Verilerin analizi ile elde edilen istatistiki sonuçlar aşağıdaki referans puan aralıkları çerçevesinde yorumlanmıştır.

1,00 - 1,80 “Kesinlikle Katılmıyorum”

1,81 - 2,60 “Katılmıyorum”

2,61 - 3,40 “Kararsızım”

3,41 - 4,20 “Katılıyorum”

4,21 - 5,00 “Tamamen Katılıyorum”

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri toplamadan önce İzmir Valiliği ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır (Ek. 2 Ölçek Uygulama İzni). Araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılan ölçek yeterli sayıda çoğaltılıp İzmir iline bağlı Balçova, Bornova, Çiğli Gaziemir, Güzelbahçe, Konak, Narlıdere ve Urla ilçelerinde bulunan okullarda görevli öğretmenlere uygulanmıştır.

Ölçeklerin tamamı araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır. Ölçekler dağıtılırken katılımcılara araştırmanın öğretmenler için ne kadar önemli olduğu vurgulanmış, katılımcılar gönüllü olanlar seçilmiştir. Öğretmenlere dağıtılan 1050 adet ölçekten 655 adet geri dönüş sağlanmış olup bunların 627’si numaralandırılmıştır. Geri dönüş oranı % 62’dir. Dönüş sağlanan ölçeklerden 28’i sadece bir bölümünün doldurulmuş olması ya da ölçeğin büyük bir bölümünün boş bırakılması nedeniyle işleme alınmamıştır. Sonuç olarak 627 adet ölçek formundan hareket edilerek verilerin analizine başlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde SPSS 22 (Statistical Program for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Verilen cevaplar SPSS programı kullanılarak bilgisayara girilmiştir.

Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların; aritmetik ortalamaları, frekans ve yüzde değerleri, standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmen güçlendirmeye ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi kullanılmıştır. Karar katılım, mesleki gelişim, statü, özyeterlik, özerklik ve etki alt boyutlarına ilişkin görüşlerin okul türü, kurumdaki hizmet süresi, eğitim durumu, mesleki çalışma süreci ve mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Tukey testiyle elde edilen bulgular tablolastırılmış ve yorumlanmıştır.



4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Katılımcılara İlişkin Kişisel Özellikler

Bu kısımda katılımcılara ait cinsiyet, yaş, eğitim durumları, mesleki kıdem, mevcut kurumdaki çalışma süreleri ve okul türü değişkenlerine göre özellikler tespit edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4: Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	(%)
Kadın	419	66.8
Erkek	208	33.2
Toplam	627	100

Tablo 4'te katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımları görülmektedir. Buna göre toplam 627 katılımcının 419'u (% 66.8) kadın, 208'i (% 33.2) ise erkektir.

Tablo 5: Katılımcıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaş Grupları	f	(%)
20 - 25 Yaş	11	1,8
26 - 30 Yaş	24	3,8
31 - 35 Yaş	51	8,1
36 - 40 Yaş	100	15,9
41 - 45 Yaş	142	22,6
46- 50 Yaş	157	25
51 ve Üstü Yaş	142	22,6
Toplam	627	100

Tablo 5'te katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 11'i (% 1.8) 20-25 yaş, 24'ü (% 3.8) 26-30 yaş, 51'i (% 8.1) 31-35 yaş, 100'ü (% 15.9) 36-40 yaş, 142'si (% 22.6) 41-45 yaş, 157'si (% 25.0) 46-50 yaş ve 142'si (% 22.6) 51 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel olarak (% 70.2) 41 yaş ve üstünde oldukları görülmektedir.

Tablo 6: Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

Eğitim Durumları	f	(%)
Ön Lisans	11	1,8
Lisans	504	80,4
Yüksek Lisans	108	17,2
Doktora	4	0,6
Toplam	627	100

Tablo 6’da katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 11’i (% 1.8) ön lisans, 504’ü (% 50.4) lisans, 108’i (% 17.2) yüksek lisans ve 4’ü (% 0.6) doktora eğitimi almış kişilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların eğitim seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Katılımcıların Mesleki Kıdem Sürelerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem Süresi	f	(%)
0 – 5 Yıl	45	7,2
6 – 10 Yıl	39	6,2
11 – 15 Yıl	53	8,5
16 – 20 Yıl	158	25,2
21 yıl ve üzeri	332	53
Toplam	627	100

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 45’i (% 7.2) 0-5 yıl, 39’u (% 6.2) 6-10 yıl, 53’ü (% 8.5) 11-15 yıl, 158’i (% 25.2) 16-20 yıl ve 332’si (% 53.0) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin uzun olduğu ve öğretmenlikte deneyime sahip olan kişilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 8: Katılımcıların Mevcut Kurumdaki Çalışma Sürelerine Göre Dağılımları

Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	(%)
0 – 5 Yıl	307	49
6 – 10 Yıl	155	24,7
11 – 15 Yıl	90	14,4
16 – 20 Yıl	34	5,4
21 yıl ve üzeri	41	6,5
Toplam	627	100

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 307’si (% 49.0) 0-5 yıl, 155’i (% 24.7) 6-10 yıl, 90’ı (% 14.4) 11-15 yıl, 34’ü (% 5.4) 16-20 yıl ve 41’i (% 6.5) 21 yıl ve üzeri mevcut kurumlarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerinin 0-5 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 9: Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	f	(%)
Anadolu Lisesi	377	60,1
Meslek Lisesi	243	38,8
Diğer Lise	7	1,1
Toplam	627	100

Tablo 9’da katılımcıların çalıştıkları okul türüne göre dağılımları görülmektedir. Buna göre; katılımcıların 377’si (% 60.1) Anadolu Lisesi, 243’ü (% 38.8) Meslek Lisesi, 7’si (% 1.1) diğer lise türünde çalıştıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı Anadolu Liselerinde öğretmenlik yapmaktadır.

4.2. Araştırmaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların öğretmen güçlendirmeye ilişkin algılarına dair test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10: Katılımcıların Öğretmen Güçlendirmeye İlişkin Algı Düzeyleri

Güçlendirme Boyutları	n	$\bar{x}$	ss.	Min.	Max.
Karara Katılım	627	3,29	6,43	10	50
Mesleki Gelişim	627	3,64	4,1	6	30
Statü	627	3,89	3,66	6	30
Özyeterlik	627	3,94	3,66	6	30
Özerklik	627	3,49	2,99	4	20
Etki	627	3,47	3,97	6	30
Genel Ortalama	627	3,59	0,56	38	190

Tablo 10’da katılımcıların öğretmen güçlendirmeye ilişkin algı düzeyleri yer almaktadır. Ölçeğe verilen cevapların en düşük 38.0 puan, en yüksek 190.0 puan aldığı ve genel aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.59$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar açısından Özyeterlik ($\bar{x}=3.94$), Statü ($\bar{x}=3.89$), Mesleki Gelişim ($\bar{x}=3.64$), Özerklik ($\bar{x}=3.49$) ve Etki ($\bar{x}=3.47$) alt boyutlarına verilen cevapların aritmetik ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin Karara Katılım ($\bar{x}=3.29$) alt boyutuna ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları “kararsızım” düzeyindedir.

Tablo 11: Katılımcıların Öğretmen Güçlendirme Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	n	$\bar{x}$	ss.	t	p
Karara Katılım	Erkek	208	3,38	0,67853	2,44	.015
	Kadın	419	3,24	0,6219		
Mesleki Gelişim	Erkek	208	3,64	0,7232	-.078	.938
	Kadın	419	3,64	0,6659		
Statü	Erkek	208	3,88	0,68402	-.269	.788
	Kadın	419	3,89	0,57203		
Özyeterlik	Erkek	208	3,94	0,70489	.124	.901
	Kadın	419	3,94	0,61306		
Özerklik	Erkek	208	3,51	0,76931	.406	.685
	Kadın	419	3,48	0,73736		
Etki	Erkek	208	3,53	0,71983	1.683	.093
	Kadın	419	3,44	0,63163		
Güçlendirme Genel	Erkek	208	3,62	0,6229	1.056	.291
	Kadın	419	3,57	0,53724		

Tablo 11’de Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların ortalama puanlarına göre kadın ve erkek grupları arasında bir anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğretmen Güçlendirme Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise sadece Karara Katılım alt boyutunun cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p=.015<0.05$). Diğer alt boyutların anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın tespit edildiği Karara Katılım alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre alanları ile ilgili konularda ve yönetsel alanlarda karara daha fazla katıldıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 12: Yaş Gruplarına Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	f	p
Karara Katılım	Gruplararası	1.646	3	.244	.587	.741
	Gruplariçi	257.964	620	.416		
	Toplam	259.429	626			
Mesleki Gelişim	Gruplararası	3.045	3	.507	1.083	.371
	Gruplariçi	290.571	620	.469		
	Toplam	293.616	626			
Statü	Gruplararası	4.400	3	.733	1.983	.066
	Gruplariçi	229.255	620	.370		
	Toplam	233.655	626			
Özyeterlik	Gruplararası	4.201	3	.700	1,69	.119
	Gruplariçi	255.762	620	.413		
	Toplam	259.962	626			
Özerklik	Gruplararası	2.577	3	.429	.767	.596
	Gruplariçi	347.926	620	.560		
	Toplam	349.873	626			
Etki	Gruplararası	2.060	3	.343	.779	.587
	Gruplariçi	273.201	620	.441		
	Toplam	275.261	626			
Güçlendirme Genel	Gruplararası	1.111	3	.185	.573	.752
	Gruplariçi	200.209	620	.323		
	Toplam	201.320	626			

Tablo 12 incelendiğinde Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=.752>0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutları incelendiğinde yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Karara Katılım; $p=0.741>0.05$, Mesleki Gelişim; $p=0.371>0.05$, Statü; $p=0.066>0.05$, Özyeterlik; $p=0.119>0.05$, Özerklik; $p=0.596>0.05$, Etki; $p=0.587>0.05$).

Tablo 13: Eğitim Durumlarına Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	f	p
Karara Katılım	Gruplararası	.184	3	.061	.147	.931
	Gruplariçi	259.245	620	.416		
	Toplam	259.429	626			
Mesleki Gelişim	Gruplararası	.986	3	.329	.699	.553
	Gruplariçi	292.631	620	.470		
	Toplam	293.616	626			
Statü	Gruplararası	.276	3	.092	.246	.864
	Gruplariçi	233.379	620	.375		
	Toplam	233.655	626			
Özyeterlik	Gruplararası	.240	3	.080	.192	.902
	Gruplariçi	259.722	620	.417		
	Toplam	259.962	626			
Özerklik	Gruplararası	1.220	3	.407	.727	.536
	Gruplariçi	348.654	620	.560		
	Toplam	349.873	626			
Etki	Gruplararası	.421	3	.140	.318	.813
	Gruplariçi	274.841	620	.441		
	Toplam	275.261	626			
Güçlendirme Genel	Gruplararası	.034	3	.011	.036	.991
	Gruplariçi	201.285	620	.323		
	Toplam	201.320	626			

Tablo 13 incelendiğinde Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=.991>0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutları incelendiğinde eğitim durumlarına göre alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Karara Katılım; $p=0.931>0.05$, Mesleki Gelişim; $p=0.553>0.05$, Statü; $p=0.864>0.05$, Özyeterlik; $p=0.902>0.05$, Özerklik; $p=0.536>0.05$, Etki; $p=0.813>0.05$).

Tablo 14: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	f	p
Karara Katılım	Gruplararası	1.380	4	.345	.831	.505
	Gruplariçi	258.049	622	.416		
	Toplam	259.429	626			
Mesleki Gelişim	Gruplararası	1.830	4	.457	.975	.420
	Gruplariçi	291.787	622	.469		
	Toplam	293.616	626			
Statü	Gruplararası	4.034	4	1.009	2.732	.028 4*5
	Gruplariçi	229.621	622	.369		
	Toplam	233.655	626			
Özyeterlik	Gruplararası	5.546	4	1.387	3.390	.009 1*3
	Gruplariçi	254.416	622	.409		
	Toplam	259.962	626			
Özerklik	Gruplararası	6.690	4	1.673	3.032	.017 1*3
	Gruplariçi	343.183	622	.552		
	Toplam	349.873	626			
Etki	Gruplararası	1.931	4	.783	1.099	.356
	Gruplariçi	273.330	622	.439		
	Toplam	275.261	626			
Güçlendirme Genel	Gruplararası	2.325	4	.581	1.817	.124
	Gruplariçi	198.995	622	.320		
	Toplam	201.320	626			

Tablo 14 incelendiğinde Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=.124>0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutları incelendiğinde mesleki kıdem grup değişkenleri ile Statü ($p=0.028>0.05$), Özyeterlik ($p=0.009>0.05$) ve Özerklik ($p=0.017>0.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Karara Katılım; $p=0.505>0.05$, Mesleki Gelişim; $p=0.420>0.05$, Etki; $p=0.356>0.05$). Farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan tukey test sonucuna göre Statü alt boyutunda 4*5 (4=16-20 yıl, 5=21 yıl ve üzeri), Özyeterlik alt boyutunda 1*3 (1= 0-5 yıl, 3=11-15 yıl) ve Özerklik alt boyutunda 1*3 (1= 0-5 yıl, 3=11-15 yıl) grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 15: Mevcut Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	f	p
Karara Katılım	Gruplararası	1.211	4	.303	.729	.572
	Gruplariçi	258.217	622	.415		
	Toplam	259.429	626			
Mesleki Gelişim	Gruplararası	1.609	4	.402	.857	.490
	Gruplariçi	292.008	622	.469		
	Toplam	293.616	626			
Statü	Gruplararası	1.091	4	.273	.730	.572
	Gruplariçi	231.564	622	.374		
	Toplam	233.655	626			
Özyeterlik	Gruplararası	1.230	4	.308	.739	.565
	Gruplariçi	258.372	622	.416		
	Toplam	259.962	626			
Özerklik	Gruplararası	2.117	4	.529	.947	.436
	Gruplariçi	347.756	622	.559		
	Toplam	349.873	626			
Etki	Gruplararası	1.331	4	.333	.756	.555
	Gruplariçi	273.930	622	.440		
	Toplam	275.261	626			
Güçlendirme Genel	Gruplararası	.893	4	.223	.693	.597
	Gruplariçi	200.427	622	.322		
	Toplam	201.320	626			

Tablo 15 incelendiğinde Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların mevcut kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=.597>0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutları incelendiğinde mevcut kurumdaki çalışma süresine göre alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Karara Katılım; $p=0.572>0.05$, Mesleki Gelişim; $p=0.490>0.05$, Statü; $p=0.572>0.05$, Özyeterlik; $p=0.565>0.05$, Özerklik; $p=0.436>0.05$, Etki; $p=0.555>0.05$).

Tablo 16: Çalıştıkları Okul Türüne Göre Varyans (Anova) Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kare Ort.	f	p
Karara Katılım	Gruplararası	.009	2	.005	.011	.989
	Gruplariçi	259.419	624	.416		
	Toplam	259.429	626			
Mesleki Gelişim	Gruplararası	5.268	2	2.634	5.700	.004 1*2
	Gruplariçi	288.348	624	.462		
	Toplam	293.616	626			
Statü	Gruplararası	.838	2	.419	1.123	.326
	Gruplariçi	232.817	624	.373		
	Toplam	233.655	626			
Özyeterlik	Gruplararası	13.104	2	6.552	16.562	.000 1*2
	Gruplariçi	246.858	624	.396		
	Toplam	259.962	626			
Özerklik	Gruplararası	.009	2	.004	.008	.992
	Gruplariçi	349.865	624	.561		
	Toplam	349.873	626			
Etki	Gruplararası	.098	2	.049	.112	.894
	Gruplariçi	275.163	624	.441		
	Toplam	275.261	626			
Güçlendirme Genel	Gruplararası	1.175	2	.588	1.832	.161
	Gruplariçi	200.145	624	.321		
	Toplam	201.320	626			

Tablo 16 incelendiğinde Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların çalıştıkları okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=.161>0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenleri ile Mesleki Gelişim ($p=0.004>0.05$) ve Özyeterlik ($p=0.000>0.05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Karara Katılım; $p=0.989>0.05$, Statü; $p=0.326>0.05$, Özerklik; $p=0.992>0.05$, Etki; $p=0.894>0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan tukey test sonucuna göre Mesleki Gelişim alt boyutunda 1*2, Özyeterlik alt boyutunda da 1*2 grupları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (1=Anadolu Lisesi, 2= Meslek Lisesi).

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algılarının ne düzeyde olduğu, bu algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, kurum kıdemi ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde toplanan verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan sonuçlar, tartışma, uygulayıcı ve araştırmacıya yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları katılımcıların Öğretmen Güçlendirme Ölçeği'ne verdikleri cevapların genel aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.59$ ile “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları özyeterlik alt boyutu için $\bar{x}=3.94$, statü alt boyutu için $\bar{x}=3.89$, mesleki gelişim alt boyutu için $\bar{x}=3.64$, özerklik alt boyutu için $\bar{x}=3.49$, etki alt boyutu için $\bar{x}=3.47$ ve karara katılım alt boyutu için $\bar{x}=3.29$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular bize araştırmaya katılan öğretmenlerin genel anlamda fikirlerini uygulayabilme gücüne sahip olduklarını, yaptıkları öğretmenlik mesleğinin statüsünün yüksek olduğunu düşündüklerini ve mesleki gelişime açık bireyler olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler çalıştıkları kurumda kendilerini inisiyatif sahibi olarak görmekte, kararlarını herhangi bir dış baskı olmadan kendi iradesiyle alabilen ve okul yaşamında etkili olan öğretmenler olarak hissetmektedirler. Bu araştırmada elde ettiğimiz bulgulara göre en düşük aritmetik ortalama $\bar{x}=3.29$ ile karara katılım alt boyutu için olmuştur. Öğretmenler karara katılım alt boyutu için “kararsızım” düzeyi ile okulda kendilerini ilgilendiren konularda istenilen ölçüde söz sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Çünkü eğitim programlarının en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin daha yüksek olması gerektiği düşünülmektedir.

5.1.1. Özyeterlik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özyeterlik aritmetik ortalaması $\bar{x}=3.94$ ile “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonucun en önemli sebebinin araştırmaya katılan 627 öğretmenin % 78,2’sinin mesleki kıdem süresinin 16 yıl ve üzeri olması değerlendirilmektedir. İzmir ilinde görevli öğretmenler genel itibari ile mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerdir. Mesleki kıdem tecrübesine sahip öğretmenler bu sayede kurumda yıllarca çalışmış olmanın verdiği özgüven ve yeterlilik duygusu ile öğrencinin öğrenmesine yardımcı olacak yetenek ve kabiliyete sahip olduğunu, öğrenciler için etkili programlar yapmada yeterli olduğunu ve öğrencinin öğrenmesinde değişiklik yapabileceğini hissetmektedirler.

Bu bulgular Melik (2014) tarafından öğretmenlerin özyeterlik ve performans yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yapılan araştırma ile uyumludur. Yapılan çalışmada öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri genel ortalama ve bütün alt boyutlarda “yeterli düzey” olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelemek maksadıyla Emre (2017) tarafından yapılan çalışmada da aynı doğrultuda öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin özyeterlik algılarının “oldukça yeterli” düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca Turcan (2011) tarafından ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlara göre ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin genel olarak özyeterlik algılarını ‘yeterli’ hissettikleri söylenebilir. Ancak yeterlik düzeyinin çok yüksek olmadığı ve kendilerini bu konuda ‘orta’ düzeyde yeterli sınırına çok yakın hissettikleri belirlenmiştir.

5.1.2. Statü Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre statü alt boyutunda aritmetik ortalama değer $\bar{x}=3.89$ ile “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuçlar ile öğretmenler mesleki saygınlığa sahip olduklarını ayrıca diğer bireylerin kendi bilgi ve deneyimlerine saygı duyduklarını hissettiklerini ifade etmişlerdir. Statü alt boyutunun aritmetik ortalama değerinin yüksek çıkmasının nedeninin bu araştırmaya katılan öğretmenlerin % 66,8’inin kadın olmasından kaynaklandığı varsayılmaktadır. Yaman, Yaman ve Eskicumalı (2001) tarafından yapılan çalışmada toplam 420

katılımcının yaklaşık % 85'inin öğretmenlik mesleğini bir kadın mesleği olarak algılamakta olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmaya katılan öğretmenler yaptıkları işi benimsemekte ve doğru iş yaptıklarına inanmakta, diğer bireyler tarafından takdir edildiklerine inanmaktadırlar.

Bu bulguların aksine Ulutaş (2017) tarafından yapılan öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü adlı çalışmada ise katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (% 87) öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşük bulduğu belirlenmiştir. Katılımcıların sadece % 13'ünün mesleklerinin statüsü hakkında olumlu görüş bildirdiği gözlenmiştir. Buna rağmen yine aynı çalışmada büyük bir çoğunluğun mesleklerinin toplumsal statüsünün düşük olduğunu ifade etmelerine karşın katılımcıların % 47'si mesleklerini koşulsuz olarak tekrar seçebileceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum bize dile getirilen olumsuz koşullar ve etmenlere rağmen öğretmenlik mesleğin hala arzu edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Büyükses (2010) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin iş motivasyonlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada da bu araştırmada elde ettiğimiz sonuçların aksine öğretmenler, mesleklerinin toplum içerisindeki statüsünün hak ettiği yerde olmadığı görüşündedirler. Ünsal (2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik verilen cevaplar incelendiğinde mesleğin statüsünü yüksek bulanların oranı % 22, düşük bulanların oranı ise % 78'dir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğunu düşünmektedirler.

5.1.3. Mesleki Gelişim Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre mesleki gelişim aritmetik ortalama değeri $\bar{x}=3.64$ ile “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğretmen eğitimi ile başlayıp, mesleğe başladıkları yılları içeren ve meslek içerisinde devam eden öğretmenlerin gelişimlerine yönelik tüm etkinlikler bütünüdür (European Comission, 2010). Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin % 86.1'i 36 yaş ve üstündedir ve % 78.2'sinin mesleki kıdem süresi 16 yıl ve üzeridir. Ayrıca katılımcıların % 17,2'si yüksek lisans yapmaktadırlar. Katılımcıların büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğine uzun yıllar önce başlamış, mesleki tecrübe ve gelişim kazanmış olan öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenler kendilerini meslekte yetkin ve tecrübe sahibi bireyler olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki gelişime açık bireyler olmalarından dolayı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, seminerlerin, kursların öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve isteklerini de göz önüne alarak sürekli eğitim şeklinde yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ceylan (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler bu tür etkinliklere katılmaya isteklidir fakat etkinliklerin belirlenmesinde görüşlerinin alınmamasından dolayı sadece zorunlu etkinliklere katılmaktadırlar. Durmuş (2013) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik görüşlerini betimlemek ve önerilerde bulunmak amacı ile yapılan araştırmada MEB tarafından, öğretmenlere öncelikli mesleki gelişim ihtiyaçları bilimsel araştırma yöntemleri ile düzenli aralıklarla belirlenmeli, bu ihtiyaçlar doğrultusunda her yıl mesleki gelişim ihtiyacı hisseden öğretmenlerin, ihtiyaç duydukları konularda eğitim alabilecekleri çok merkezli ve bölgesel modele dayalı mesleki gelişim imkanları öğretmenlere sunulmalıdır.

5.1.4. Özerklik Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özerklik aritmetik ortalama değeri $\bar{x}=3.49$ ile “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin iş yaşamlarındaki belli açıları kontrol edebildiklerine inandıklarını ifade eder. Araştırmaya katılan öğretmenler mevcut kurumlarında göreve yeni başlamış olan öğretmenler değildirler. Katılımcıların % 51’inin mevcut kurumdaki çalışma süresi 6 yıl ve üzeridir. Öğretmenler çalıştıkları kurumda iş hayatının önemli yönlerini kontrol edebildiklerini, kendilerini baskı altında hissetmediklerini düşünmektedirler.

Çolak (2016) tarafından yapılan okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki adlı çalışmaya göre de öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerindedir. Yine aynı şekilde Şentürken (2018) tarafından yapılan ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki adlı çalışmaya göre katılımcıların genel öğretmen özerkliği davranışları orta düzeyin üzerindedir ve bu çalışmamızın sonuçları ile uyumludur.

5.1.5. Etki Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre etki alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{x}=3.47$ ile “katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Etki öğretmenlerin okul yaşamında etki ve tesirinin olduğunu hissetmesidir. Etkili öğretmenler, öğrencilerini öğrenme konusunda motive etme konusunda da uzmandırlar.

Dolayısıyla elde edilen sonuçlara göre öğretmenler okulda etkili bireyler olduklarını, öğrencilere öğrenme konusunda yeteri düzeyde yardımcı olduklarını ifade etmektedir.

Okut (2009) tarafından yapılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri adlı araştırmada öğretmenlere göre, öğrencilerine hem okul içinde hem de okul dışında model olma, değişim yanlısı olma, program içeriklerini hayatla ilişkilendirerek öğretme, bilginin yapılandırılmasında öğrencilerine rehberlik yapma, eğitim teknolojilerini etkili kullanma, mesleğini önemseme, derin içerik bilgisine sahip olma, karşılaştıkları sorunları çözmelerinde öğrencilerine rehberlik yapma etkili bir öğretmende bulunması gereken en önemli özelliklerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin, sınıf ortamında kullanmaları ve geliştirmeleri için sürekli bir hizmetiçi eğitime tabi tutulmaları veya kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Uygulanmayan her bilgi ve beceri, yok olur ve sonuç olarak öğretmen yeterliliği azalır ve istenilen seviyeden daha düşük bir seviyeye inebilir.

5.1.6. Karara Katılım Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre karara katılım alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{x}=3.29$ ile “kararsızım” olarak çıkmıştır. Karara katılım öğretmenlerin işlerini doğrudan etkileyen önemli kararlara katılımını kapsar, öğretmenlere iyi fikirleri olduğunu, karar vermede güvenildiklerini tasdik ettirir ve öğretmenlerin sorun çözme kapasitelerindeki kaliteyi artırır. Karara katılım alt boyutunun sonucunun “kararsızım” olarak çıkması öğretmenlerin mesleki kıdem sahibi olmalarına ve kurumda yıllarca çalışmış olmalarına rağmen işlerini doğrudan etkileyen kararlarda ortalama düzeyin üzerinde söz sahibi olmadıklarını gösterir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların % 86,1’inin yaş ortalaması 36 ve üstü, % 78,2’sinin mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeridir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenler meslekte oldukça tecrübeli ve bilgilidirler. Buna rağmen öğretmenlerin karara katılım düzeyleri elde edilen bulgulara göre istenilen düzeyde değildir.

Erbek (2017) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki adlı çalışmaya göre genel karara katılım göz önüne

alındığında, öğretmenlerin karara katılım durumları “biraz” düzeyindedir ($\bar{x}=2.52$) ve bu araştırmamızın sonuçları ile uyumludur. Biraz karara katılım düzeyi istenilen düzeyde bir sonuç olmayıp öğretmenlerin kararlarda yeterince söz sahibi olmadıklarının bir belirtisidir. Yine Kaygısız (2012) tarafından yapılan ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki adlı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitim programları ile ilgili kararlara katılım düzeyleri ($\bar{x}=2.96$) düşük düzeydedir. Eğitim programları ile ilgili okul yönetiminin aldığı kararlara öğretmenlerin katılma düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Çünkü eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin daha yüksek çıkması beklenebilir.

5.2. Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Lisede görev yapan öğretmenlerin güçlendirilmesine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, eğitim durumuna, kurum kıdemine ve okul türüne göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği anlaşılmaya çalışılmıştır.

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların ortalama puanlarına göre incelenmesi sonucu kadın ve erkek grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Öğretmen Güçlendirme Ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise karara katılım alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p=.015<0.05$). Diğer alt boyutların anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre alanları ile ilgili konularda ve yönetsel alanlarda kararlara daha fazla katıldıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca Erbek (2017) tarafından yapılan ortaokul öğretmenlerinin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki adlı çalışmada öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkenine göre etkilenip etkilenmediği incelenmiş, katılım düzeylerinin cinsiyet ve branş değişkenine göre etkilenmediği sonucuna varılmıştır. Genel olarak okul yöneticileri öğretmenleri karara katılmaları konusunda kıdem, cinsiyet, branş değişkenlerini göz önüne alarak değil karar alınan konu ile ilgili öğretmenin uzmanlık alanı ya da isteğini göz önünde bulundurmuş olabilir. Karaca (2001) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin karara katılma düzeyleri adlı araştırmasında, öğretmenlerin

okul yönetimi tarafından alınan kararlara çoğunlukla katılmakta olduğunu ancak öğretmenlerin kararlara her zaman katılmak istediklerini gözlemlemiştir. Öğretmenlerin okul yönetimi tarafından alınan kararlara katılma derecelerine ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna rağmen Timur (2017) tarafından yapılan temel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulda karar alma sürecine ilişkin algıları isimli araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin eğitsel ve yönetsel açıdan karar sürecine katılım istekleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde her iki alt boyutta da düzeyin yüksek olduğu ancak erkekler yönünde anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

5.2.2. Yaş Grupları Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların yaş grupları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=.752>0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutları incelendiğinde de yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kaygısız'ın (2012), ilköğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve öğretmenlerin okul düzeyinde alınan kararlara katılım düzeylerini araştırdığı çalışmasında ise öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinde ve tüm alt boyutlarında 43 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin bulundukları kurumda kararlara daha çok katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ortalama ölçeğe göre kararlara katılma düzeyleri yaşları arttıkça artmaktadır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça karar alma sürecinde yer alma düzeylerinin artmasının nedeni mesleki deneyimlerinin artması olduğu düşünülebilir.

5.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda katılımcıların Öğretmenlerin Güçlendirme Ölçeğine verdikleri cevapların mesleki kıdem grup değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=.124>0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutları incelendiğinde mesleki kıdem grup değişkenleri ile Statü ($p=0.028>0.05$), Özyeterlik ($p=0.009>0.05$) ve Özerklik ($p=0.017>0.05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erbek'in (2017) ortaokul öğretmenlerinin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki adlı çalışmasında öğretmenlerin kararlara katılma düzeylerinin “mesleki kıdem” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği

sonucuna ulaşılmışken, Kaygısız (2012) tarafından öğretmenlerin okul düzeyinde alınan kararlara katılım düzeylerinin ölçüldüğü çalışmada ise “mesleki kıdem” değişkeninin kararlara katılım sürecinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

5.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verdikleri cevaplar incelenmiş ve anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p=.991>0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutları incelendiğinde eğitim durumlarına göre alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kaygısız’ın (2012) çalışmasında ise öğretmenlerin karara katılım süreçleri ön lisans lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çelik’in (2016) çalışmasında ise eğitim durumu değişkeni ile özerklik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

5.2.5. Mevcut Kurumdaki Çalışma Süreleri Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre katılımcılar tarafından Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların mevcut kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=.597>0.05$). Diğer alt boyutlar incelendiğinde mevcut kurumdaki çalışma süresi grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Timur (2017) yaptığı çalışmada ise karar alma sürecine katılım isteğinin öğretmenlerin bulundukları okuldaki hizmet süreleriyle ilişkili olduğunu, 16 yıl ve üzeri hizmet yılına ulaşmış öğretmenler yönünde anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Kızılkaya (2012) da yaptığı çalışmada 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslektaşlarına daha fazla rehberlik yaptığını, onları gözleme ve yetiştirme etkinliğine genç öğretmenlere göre daha fazla katıldıklarını tespit etmiştir.

5.2.6. Okul Türü Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada katılımcılar tarafından Öğretmen Güçlendirme Ölçeğine verilen cevapların çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=.161>0.05$). Ölçeğin diğer alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenleri ile Mesleki Gelişim ($p=0.004>0.05$) ve Özyeterlik ($p=0.000>0.05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Şerbet

(2012) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin ve okul müdürlerinin etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılık gösterdiğini belirtilmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algıları adlı çalışma sonuçlarına göre uygulayıcılar ve diğer araştırmacılar için bir takım öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda öğretmenlerin karara katılım düzeyi “kararsızım” olarak belirlenmiştir. Daha verimli bir okul ortamı için öğretmenlerin karara katılımı artırılmalıdır.

2. Karar alma süreçlerinde kadın öğretmenlere de inisiyatif alabilecekleri ve sorumluluk üstlenebilecekleri eşit yük dağılımı sağlanmalıdır.

3. Okullarda mesleki kıdem süresi yüksek olan çok sayıda öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler ile daha fazla iletişim kurulmalı ve bu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden yararlanılmalıdır.

5.3.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin yüksek olduğu İzmir ilinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma farklı illerde yapılabilir.

2. Bu araştırma kamu liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle yürütülmüştür. Benzer bir araştırma özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere yönelik yapılabilir.

3. Öğretmenlerin karara katılım düzeylerinin neden “kararsızım” olarak çıktığını belirlemeye yönelik bir çalışma yapılabilir.

4. Bu araştırma nicel olarak yürütülmüştür. Daha derinlemesine bilgi toplanması bakımından öğretmen güçlendirmeye ilişkin öğretmen algılarının belirlenmesi maksadıyla nitel bir çalışma yürütülebilir.

5. Öğretmen güçlendirmeye ilişkin yöneticilerin algılarını belirlemeye yönelik benzer bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Acaray, Tülay. 2010. Ankara İli Merkez İlçelerinde Görev Yapan Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Güçlendirme Örüntüleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Adey, Philip. 2006. **A Model For The Professional Development of Teachers of Thinking. Thinking Skills and Creativity.** 1, 49-56.doi:10.1016/j.tsc.2005.07.002.

Akyüz, Yahya. 1999. 17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları. **MEB Yayınları.** 144, ss. 14-24.

Alabay, Erhan. 2006. İlköğretim Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Fen İle İlgili Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. **Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 2 (1).

Ashforth, Blake E., Fred Mael. 1989. **Social Identity Theory And The Organization.** *The Academy of Management Review.* 14(1), 20-39.

Ashton, Patricia T., Rodman B. Webb. 1986. **Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement.** Addison-Wesley Longman Ltd.

Aydemir, Serap Merdan. 2014. İlk ve Ortaokul Müdürlerinin Öğretmen Güçlendirme Örüntüleri. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, İnayet. 2005. **Öğretimsel Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydın, Mustafa. 2014. **Eğitim yönetimi.** Ankara: Gazi Kitabevi.

Aykurt, Sabri Barış. 2017. Eğitim Örgütünün Etkililiğinin Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Balyer, Aydın, Kenan Özcan, Ali Yıldız. 2017. **Eurasian Journal of Educational Research**. 70 (2017) 1-18.

Bandura, Albert. 1982. **Self-efficacy Mechanism In Human Agency**. 37(2), 122-147.

_____. 1986. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ

_____. 1994. Self Efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.). **Encyclopedia of Human Behavior**. (Volume. 4, pp.71–81), New York: Academic Press.

Başaran, İbrahim Ethem. 2000. **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**. IV. Baskı, Ankara: Feryal Matbaası.

Başığit, Fatih. 2009. Öğretmenlerin Karar Alma Sürecine Katılım Düzeylerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bıkmaz, Fatma Hazır ve diğ., 2004. **Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. (289–314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Brophy, Jere. 1982. **Successful Teaching Strategies for the Inner-City Child**. **Phi Delta Kappan**. 63(8), 527-530.

Büyükses, Lütfü. 2010. Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ceylan, Mustafa. 2015. Öğretmenlere Yönelik Sürekli Mesleki Gelişim Etkinliklerinin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi: Türkiye ve İngiltere Örneği. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Coffey, Robert E., Curtis Cook, ve Philip Hunsaker. 1994. **Management and Organizational Behavior**. Richard d. Irwin. 1st edition.

Cowles, Michael. 1989. **Statistics in Psychology: A Historical Perspective**. NJ: Lawrence Erlbaum.

- Çatmalı, Murat. 2006. Gelecek İçin Eğitim. Hizmetiçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışkan, Meltem. 2006. Örgüt Kültürünün Personel Güçlendirmeye Etkisi ve Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, Selda. 2016. Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik Ve Öğretmen Özerkliği İlişisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, İbrahim. 2016. Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darling-Hammond, Linda, and Barnett Berry. 1988. **The Evolution of Teacher Policy**. Santa Monica: The RAND Corporation.
- Doğan, Nilüfer Canpolat. 2006. Öğretmenlerinin Dönüşümsel Önderlik Özellikleriyle Öğretmen Etkililiği Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daşan, Serap. 2015. Öğrenen Okul İle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Davis, Keith. 1982. **İşletmelerde İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış**. (T. Somay, T. Aykar, S. Yalçın, Çev.). İstanbul: İstanbul Matbaası.
- De Vaus, David A., 1990. **Surveys in Social Research**. 2nd Ed. London: Unwin Hyman Ltd.
- Deci, Edward L., Richard M. Ryan. 1985. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum.
- Derman, Ayşegül. 2007. Kimya Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Duhon, Gwendolyn M., .1999. **Teacher Empowerment: Definitions, Implementation, and Strategies for Personal Renewal**. ED 433 329

Durmuş, Beril, Serra Yurtkoru, Murat Çinko. 2008. **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi**. İstanbul: Beta Yayınları.

Durmuş, Emel. 2013. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Efe, Şeref . 2001. Etkin Bir Eğitim İçin Kılavuz. **Mali Yönetim ve Denetim Dergisi**. Nisan-Mayıs.

Emre, Şerife Cebeci. 2017. Ortaokul Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erbek, Bengül Ayyıldız. 2017. Ortaokul Öğretmenlerinin Karara Katılımı ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ertürk, Selahattin. 1997. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan.

Elçiçek, Zakir. 2016. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erden, Münire. 1999. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Alkım Yayınları, s.35.

Eren, Erol. 1989. **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.

Eskicumalı, Ahmet. 2001. Öğretmen Eğitimi ve Eğitim Sosyolojisi Dersleri. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (1).

European Commission. 2007. **Communication from the European Commission to the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education**. Brussels.

_____. 2010. **Developing Coherent and System Wide Induction Programmes For Beginning Teachers**. A Handbook For Policy Makers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate General for Education and Culture, Brussels.

Firestone, William A., Beth D. Bader. 1991. Professionalism or Bureaucracy? Redesigning Teaching. **Rutgers University and Center for Policy Research in Education**. Volume: 13 issue: 1, : (67-86).

Firestone, William A., James R. Pennell. 1993. **Teacher Commitment, Working Conditions and Differential Incentive Policies.** Review of Educational Research, 63(4), 489-525.

Foy, Nancy. 1994. **Empowering People at Work.** Great Britain. Gower Publishing Ltd.

Friedman, Isaac A. 1999. **Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement.** Educational and Psychological Measurement. 59(1), 58-76.

Frymier, Jack. 1987. **Bureaucracy and the Neutering of Teachers.** Phi Delta Kappan, v69 n1, 9-14.

Genç, Gülin Sevi. 2015. Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örnekleme. **İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.**

Goyne, June, , Dara Padgett, Mark A. Rowicki, Tom Triplitt. 1999. **The Journey to Teacher Empowerment.** ED434384

Gökcalp, Ziya. 1992. **Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri.** İstanbul: MEB Yayınları.

Gökkaya, Fatih. 2010. Lider Güç Türlerinin Örgütsel Öğrenme Üzerine Etkileri. Aydın Köşk Ve Germencik İlköğretim Okulları Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göksoy, Süleyman. 2014. Okul Yönetiminde Karara Katılım. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 14(2), 253-268.

Gürkan, Müge. 2006. Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hesapçıoğlu, Muhsin. 1998. **Öğretim İlke Ve Yöntemleri.** İstanbul: Beta Yayınları.

Hicks, Herbert G., 1979. **Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından.** II. Cilt, (Çev. Osman Tekok ve Diğerleri). Ankara: Turhan Kitabevi.

Hindman, Jennifer L. 2004. The Connection Between Qualities of Effective Teachers and Selection Interviews: The Development of a Teacher Selection Interview Protocol. Unpublished Doctoral Dissertation. The College of William and Mary in Virginia. ProQuestInformation and Learning Company. UMI Number: 3118184.

Hien, Tran. 2009. **Towards An Effective Teachers Professional Development In DFLSP- CFL-VNU**. Department of Foreign Languages for Specific Purposes, College of Foreign Languages, Vietnam National University.

Hodgkinson, Christopher. 2008. **Yönetim Felsefesi**. (Çev. Ed. İ. Anıl ve B. Doğan) İstanbul: Propedia Yayınları, 1.Basım.

İhtayaroğlu, Neslin.2014. Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği ve Öğrenci Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karabaş, Ali Rıza. 1989. Hizmetiçi Eğitim Programlarının Değerlendirme Durumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaca, Nurgül. 2001. İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Karara Katılma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, Niyazi. 1994. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 5. Baskı Ankara: Nobel Yayınları.

Karagözoğlu, Galip. 1977. İlköğretimde Teftiş Uygulamaları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kaygısız, Ayşegül. 2012. İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kıral, Bilgen. 2015. Lise Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirmesi ve Öğretmenlerin Kayıtsızlık (Sinizm) Davranışları ile ilişkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kızılkaya, Hatice Akçay. 2017. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kiremit, Hatice Ö. 2006. Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Klecker, Beverly, William E. Loadman. 1996. **Exploring the Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction.** ED400254

Koçel, Tamer. 2003. **İşletme Yöneticiliği.** İstanbul: Beta Yayınları.

Korkmaz, İsa. 2002. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kulaz, Erdal. 2013. İlkokul Öğretmenlerinin Kendilerine Yönelik Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının Koşulları ve Verimliliği Hakkındaki Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Küçükahmet, Leyla. 1999. **Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği Kazandırmanın Tarihi Gelişimi, Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** (Der: Leyla Küçükahmet). İstanbul: Alkım Yayınevi, 2. Baskı.

Lightfoot, Sara Lawrence. 1986. On Goodness in School: Themes of Empowerment, **Peabody Journal of Education.** 63. 435-446.

Macionis, John J. 2012. **Sociology (Sosyoloji).** Ankara: Nobel Yayıncılık.

Maeroff, Gene I., 1988. **The Empowerment of Teachers. Overcoming the Crisis of Confidence.** ISBN-0-8077-2908-6 ISSN: N/A.

Marston, Susan H . 2010. **Why Do They Teach? A Comparison of Elementary, High School, and College Teachers. Education.** 131 (2): 437.

Martin, Barbara N., Barbara Crossland, Judy A. Johnson. 2001. **Is There a Connection: Teacher Empowerment, Teachers' Sense of Responsibility, and Student Success?** ED460116.

Melik, Gülbahar. 2014. Öğretmenlerin Özyeterlik ve Performans Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mete, Yar Ali. 2003. İlköğretim Okullarında Öğretmen Yetkilendirmesi. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Morris, Vivian Gunn, John A. Nunnery. 1993 Teacher Empowerment in a Professional Development School Collaborative: Pilot Assessment. Technical Report 931101. **Memphis State University Tennessee Center for Research in Educational Policy.**
- Moye, J. Melinda, Alan B. Henkin, Robert J. Egley. 2005. Teacher-principal Relationships: Exploring Linkages Between Empowerment and Interpersonal Trust. **Journal of Educational Administration.** Vol. 43 Issue: 3, pp.260-277
- Odabaşı, Hatice Ferhan, Işıl Kabakçı. 2008. Öğretmenlikte Mesleki Gelişim Kuramsal ve Kavramsal Yapısı, Öğretmenlikte Mesleki Gelişim. **Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.**
- Odabaşı, Hatice Ferhan, Işıl Kabakçı. 2007. **Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri.** Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Bakü, Azerbaycan, 12-14.
- OECD. 2009. **Professional Development of Teachers: Creating Effective Teaching and Learning Environments.** Paris: OECD Publishing.
- Okut, Levent. 2009. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdaşlı, Kürşat. 2002. Bilgi Toplumu İşletmelerinde Yenilikçi Özellikler. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, Recep. 2011. Toplumsal Yapı, Değerler Ve Eğitim İlişkisi Cilt:19 No:1 **Kastamonu Eğitim Dergisi.** 333-344.
- Öztürk, İbrahim Hakkı. 2011. Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** 10(35), 82-99.
- Payne, Diane, Terry Wolfson. 2000. Teacher Professional Development-The Principal's Critical Role. **NASSP Bulletin.** 84(618), 13-21.
- Pajares, Frank. 1996. **Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research.** 66, 543-578.

- Parsons, Talcott. 1970. **Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited. Sociological Inquiry.** 40(2), 13-72.
- Pearson, L. Carolyn, William Moomaw. 2005. The Relationship Between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. **Educational Research Quarterly.** 29(1), 37-53.
- Pfeffer, Jeffry. 1985. **Organizational Demography: Implications for Management.** Volume: 28 issue: 1, page(s): 67-81
- Pollak, Cristy J. 2009. Teacher Empowerment and Collaboration Enhances Student Engagement In Data-Driven Environments. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education. School of Education Dominican University of California.
- Popkewitz, Thomas S., 1991. **A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research.** Teachers College Press.
- Püsküllüoğlu, Ali. 2004. **Çağdaş Türkçe Sözlük.** Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Rahim, M. Afzalur . 1989. Relationships of Leader Power to Compliance and Satisfaction with Supervision: Evidence From a National Sample of Managers. **Journal of Management.** 15, 545 557.
- Robbins, Stephen P. 1989. **Organizational Behaviour.** London. Prentice-Hall.
- Ross, John. A. 1994. **The Impact of an Inservice to Promote Cooperative Learning on the Stability of Teacher Efficacy.** Teaching&Teacher Education. 10,381-394.
- Rosenholtz, Susan J., 1987. Education Reform Strategies: Will They Increase Teacher Commitment ?. **American Journal of Education.** 95(4), 534-562.
- Rosenholtz, Susan J. 1988. Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment. Implications for Teacher For Teacher Induction Programs. **Elementary School Journal.** 89. 421-439
- Rosenholtz, Susan. J., Carl Simpson. 1990. Workplace Conditions And The Rise And Fall Of Teachers' Commitment. **Sociology of Education.** 63(4), 241-257.

Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Melek Tüz. 1995. **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları

Saka, Feridun. 2005. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerinin Meslek Lisesi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Seferoğlu, Süleyman Sadi. 2004. Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. 58: 40-45.

Sipahi, Beril, E.Serra Yurtkoru, Murat Çinko. 2008. **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi**. İstanbul: Beta Yayınları.

Shermerhorn, John R., Hunt, Richard N. Osborn and Mary Uhl-Bien. **Organizational Behaviour**. Wiley. 11 edition.

Short, Paula M., D. Miller-Wood, P. E. Johnson 1991. **Risk Taking And Teacher Involvement in Decision-Making**. Education, 112, 84-89.

Short, Paula M.,& John T. Greer. 1989. **Icreasing Teacher Autonomy Through Shared Governance: Effects on Policy Making and Student Outcomes**. Paper Presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Short, Paula M., James S. Rinehart.1992. **Teacher Empowerment and School Climate**. SanFrancisco: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Smylie, Mark A., 1992. **Teacher Participation in School Decision Making: Assessing Willingness to Participate**. College of Education, University of Illinois at Chicago Volume: 14 issue: 1, page(s): 53-67

Stronge, James H., Jennifer L. Hindman. 2003. **Hiring the Best Teachers. Educational Leadership**. EJ666116

Şakar, Sezen Arslan. 2013. Ortaokul ve Liselerde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine Dair Algıları: Sakarya İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şener, Betül Funda. 2007. Orta Öğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Güç Tarzları ile Çatışmayı Yönetme Tarzları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şentürken, Caner. 2018. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şerbet, T. Olcay Özdemir. 2012. Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Niteliklerine İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, Mehmet Şerif. 2002. **Yönetim ve Organizasyon**. 7. Baskı. Konya: Günay Ofset.

Taş, Muhammed. 2017. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirmesi ile Yöneticilerin Algılanan Liderlik Stilleri arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tatar, Mustafa. 2004. Etkili Öğretmen. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. **Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt:1, Sayı:1.

Tekişik, Hüseyin H. 1986. **Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları**. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88438> [10.06.2018].

Timur, Muhammet. 2017. Temel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okulda Karar Alma Sürecine İlişkin Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü.

Truscott, Diane. M.,Stephen D. Truscott. 2004. **A Professional Development Model For The Positive Practice Of School-Based Reading Consultation. Psychology in the Schools**. 41(1): 51-65.

Turcan, Havva Gözde. 2011. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Topçu, Nurettin. 2012. **Türkiye’nin Maarif Davası**. 8 Baskı. İstanbul: Dergah Yayınları.

Torun, Feride. 2010. Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ulutaş, Pınar. 2017. Öğretmenlerin Bakış Açısından Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsü. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Unesco. 2017. **Global Education Monitoring Report**. Accountability in education: Meeting our commitments. Paris: UNESCO Publishing.

Ünsal, Serkan. 2015. Öğretmenlerin Mesleki İmajlarına İlişkin Görüşleri Ve Mesleki İmaja Etki Eden Faktörler. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .

Varış, Fatma.1988. Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları**. No:157.

Weber, Max. 1947. **The Theory of Social and Economic Organization**. New York: Oxford University Press.

Yaman, Erkan, Havva Yaman, Ahmet Eskicumalı. 2001. **Öğretmenlik Mesleğinin Sosyo-Ekonomik Statüsü. Bu Mesleğin Bir Bayan Mesleği Haline Dönüşmesi Durumu ve Eğitim Fakültesi Üzerine Bir Araştırma**. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

EKLER

Ek 1. Ölçek Formu

ÖĞRETMEN GÜÇLENDİRME ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım,

Bu ölçek "Lisede Görev Yapan Öğretmenlerin Güçlendirilmesine İlişkin Öğretmen Algılarının Belirlenmesi " adlı tez çalışmasına bilimsel veri sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Ölçek bilimsel araştırma amaçlı olup başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde öğretmen güçlendirmeye ait maddeler yer almaktadır. Bütün soruları içtenlikle yanıtlamanız doğru sonuçlar alabilmemiz için son derece önemlidir. Katkılarınız için teşekkürler.

Abdullah ÖKMEN
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Programı
Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM

CİNSİYETİNİZ	☐ Erkek	☐ Kadın
YAŞINIZ	☐ 20-25 ☐ 36-40 ☐ 51 ve üstü	☐ 26-30 ☐ 41-45 ☐ 31-35 ☐ 46-50
EĞİTİM DURUMUNUZ	☐ Ön Lisans ☐ Yüksek Lisans	☐ Lisans ☐ Doktora
MESLEKİ KIDEM YILINIZ	☐ 0-5 ☐ 16-20	☐ 6-10 ☐ 21 yıl ve üzeri ☐ 11-15
MEVCUT KURUMUNUZDAKİ ÇALIŞMA YILINIZ	☐ 0-5 ☐ 16-20	☐ 6-10 ☐ 21 yıl ve üzeri ☐ 11-15
OKULUNUZUN TÜRÜ	☐ Anadolu Lisesi ☐ Meslek Lisesi ☐ Diğer_____	☐ Fen Lisesi ☐ İmam Hatip Lisesi

II. BÖLÜM

	Lütfen çalıştığınız okulu göz önüne alarak sizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	① Kesinlikle Katılmıyorum ② Katılmıyorum ③ Kararsızım ④ Katılıyorum ⑤ Kesinlikle Katılıyorum					
1	Eğitim programlarının değerlendirilme sürecine katkı sağlarım.					
2	Profesyonel bir ortamda çalışıyorum.					
3	Okulda değer verilen bir öğretmen olduğumu düşünüyorum.					
4	Çocuklara, kendi kendilerine öğrenebilen kişiler olabilmeleri için yardım ettiğime inanıyorum.					
5	Günlük çalışma programımı kendim planlıyorum.					
6	Fikirlerimi uygulayabilme gücüne sahip olduğuma inanıyorum.					
7	Alanımla ilgili sınıf içi uygulamalara kendim karar verebiliyorum.					
8	Bir profesyonel gibi muamele görüyorum.					
9	Sosyal statüsü yüksek bir mesleğimin olduğunu düşünüyorum.					
10	Öğrencileri akademik ve sosyal açıdan güçlendirdiğime inanıyorum.					
11	Tercih ettiğim yöntemle öğretebiliyorum.					
12	Personel geliştirme sürecinde rol alıyorum.					
13	Zümre öğretmenler kurulunda fikirlerim önemsenir.					
14	Branşım ile ilgili kendimi geliştirmeye önem veriyorum.					
15	Meslektaşlarımdan saygı görüyorum.					
16	Öğrenciler için önemli bir iş yaptığuma inanıyorum.					
17	Öğretim içeriği konusunda karar verme özgürlüğüne sahibim.					
18	Öğrenciler üzerinde etkim olduğuna inanıyorum.					
19	Okul bütçesiyle ilgili kararlara dahil edilirim.					
20	Öğrencilerin ön planda tutulduğu başarılı bir okulda çalışıyorum.					
21	Meslektaşlarımdan destek görüyorum.					
22	Öğrencilerdeki gelişmeyi fark edebiliyorum.					
23	Eğitim programlarının hazırlanma sürecine katkı sağlarım.					
24	Okul ile ilgili kararlarda etkili olduğuma inanıyorum.					
25	Hizmetiçi eğitim faaliyetleri sürecinde rol alırım.					
26	Kendimi mesleki açıdan geliştirmem için (hizmetiçi eğitim, yüksek lisans vb.) gerekli fırsatlar veriliyor.					
27	Eğitim verdiğim alanlarda güçlü bir bilgi altyapısına sahibim.					
28	Öğrencilerle çalışarak kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.					
29	Okul yöneticilerini etkileyebilme gücüne sahip olduğumu düşünüyorum.					
30	Yıllık çalışma programıma kendim karar veririm.					
31	Okulumdaki diğer öğretmenlerle işbirliği yapabilme imkanına sahibim.					
32	Bulunduğum okulda farklılık yaratabildiğime inanıyorum.					
33	Okul yöneticileri tavsiyelerimi isterler.					
34	Yaptığım işte iyi olduğuma inanıyorum.					
35	Okul misyon ve vizyonunun belirlenmesi sürecine katılırım.					
36	Öğretmenler üzerinde etkim olduğuna inanıyorum.					
37	Meslektaşlarım benden tavsiyelerde bulunmamı isterler.					
38	Yenilikçi fikirleri diğer öğretmenlere de aktarabilme fırsatım var.					

Ek 2. Ölçek Uygulama İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.2750333

02.03.2017

Konu : Abdullah ÖKMEN'in
Araştırma İzni

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) 15/02/2017 tarihli ve 2709630 sayılı yazınız.
c) 01/03/2017 tarihli ve 2709630 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı öğrencisi Abdullah ÖKMEN'in "Resmi Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Güçlendirilmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Balçova, Bornova, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Konak, Narlıdere, Urla İlçelerine bağlı ekli listede isimleri belirtilen liselerde uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Şemsettin ÜNAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi (6 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Aslı ile Aynıdır
5070 sayılı yasa ile
elektronik olarak imzalanmıştır.
...3. Mart 2017 Nmm

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk. No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 280 36 31

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 087f-269f-3387-a96c-4e64 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.2709630
Konu :Abdullah ÖKMEN'in
Araştırma İzni

01/03/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b)Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15/02/2017 tarihli ve 1702150448 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı öğrencisi Abdullah ÖKMEN'in "Resmi Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Güçlendirilmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Balçova, Bornova, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Konak, Narlıdere, Urla İlçelerine bağlı ekli listede isimleri belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede isimleri belirtilen okullarda 2016-2017 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Fatih VARGELOĞLU
Milli Eğitim Müdür V.

Ek:
Araştırma Değerlendirme Formu,
Anket Formları ve Okul Listesi (6 sayfa)

OLUR
01/03/2017
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: strateji35_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR
Tel: (0 232) 2803631

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a4f3-227e-35b6-bbe5-cf93 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Abdullah ÖKMEN
Kurumu / Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Balçova Anadolu Lisesi, Balçova Anadolu Ticaret Meslek Lisesi, Balçova Ahmet Hakkı Balcıoğlu Ticaret Meslek Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, Bornova Anadolu Meslek Lisesi, Bornova Kız Meslek Lisesi, Bornova Mustafa Kemal Lisesi, Bornova Mimar Sinan Anadolu Meslek Lisesi, İzmir Fen Lisesi, Çiğli Fen Lisesi, Gaziemir Anadolu Meslek Lisesi, Gaziemir Anadolu Teknik Lisesi, Gaziemir Kız Meslek Lisesi, Gaziemir Anadolu Lisesi, Gaziemir Anadolu İmamhatip Lisesi, Güzelbahçe Cengiz Topel Anadolu Lisesi, Güzelbahçe 60. Yıl Anadolu Lisesi, Atatürk Lisesi, İzmir Kız Lisesi, Hisar Kız Anadolu İmamhatip Lisesi, 50. Yıl Anadolu Lisesi, Konak Anadolu İmamhatip Lisesi, Mehmet Seyfi Eraltay Anadolu Lisesi, Arkas Narlıdere Anadolu ve Teknik Lisesi, Urla İmam Hatip Lisesi, Urla Anadolu Lisesi
Araştırmanın konusu	Resmi Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Güçlendirilmesi
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Resmi Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Güçlendirilmesi
Veri toplama araçları	Öğretmen Güçlendirme Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2016-2017 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi: -----

KOMİSYON

28/02/2017

(Başkan) M. Fatih VARGELOĞLU
Müdür Yardımcısı

Üye Dr. Resul YAVUZ
Öğretmen

Üye Nurdan MARAL
Öğretmen

Üye Emre BAYRAK
Öğretmen

Üye Gökçe GÖÇERİ
Öğretmen

Ek 3. Ölçek Kullanım İzni

Yeni

Yanıtla

Sil

Arşivle

Gereksiz

Süpür

Taşı

...

↑

↓

×

↶

Geri al

Merhaba Abdullah Bey,

"Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği" ni "Resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin güçlendirilmesi" konulu tezinizde kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. İyi çalışmalar.

Şevki GAVUZ

Get [Outlook for iOS](#)

From: abdullah kmn <abdullahkmn@hotmail.com>
Sent: Friday, January 6, 2017 12:54 PM
Subject: tez çalışması
To: <shewky@hotmail.com>

Sayın Şevki Gavuz hocam;
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. "Resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin güçlendirilmesi" konulu tezim için eğer izniniz olursa çeviri yaptığınız "Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği" başlıklı ölçeği referans göstererek kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Abdullah ÖKMEN
İngilizce Öğretmeni

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Abdullah ÖKMEN
Doğum yeri : Adana
Doğum tarihi : 1986

Eğitim Durumu

Lise : Silifke Yabancı Dil Ağırlıklı Lise, 2004.
Üniversite : Erciyes Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı, 2008.