



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN YAPISAL GÜÇLENDİRİLMELERİ İLE GÜÇ
MESAFELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK
GÜÇLENDİRMENİN ARACI ROLÜ**

FIRAT KULUMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2023
MUĞLA**

T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAPISAL GÜÇLENDİRİLMELERİ İLE
GÜÇ MESAFELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK
GÜÇLENDİRMENİN ARACI ROLÜ

FIRAT KULUMAN
ORCID NO: 0000-0002-3806-6334

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YAHYA ALTINKURT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2023
MUĞLA

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fırat KULUMAN tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmeleri ile Güç Mesafeleri Arasındaki İlişkide Psikolojik Güçlendirmenin Aracı Rolü” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Yahya ALTINKURT
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim ÇOLAK
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 16/06/2023

Bu tez Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmeleri ile Güç Mesafeleri Arasındaki İlişkide Psikolojik Güçlendirmenin Aracı Rolü” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 16 /06 /2023

Fırat KULUMAN

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN YAPISAL GÜÇLENDİRİLMELERİ İLE GÜÇ MESAFELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRMENİN ARACI ROLÜ

Fırat KULUMAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yahya ALTINKURT

Haziran 2023, 217 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık rolünün belirlenmesidir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin yapısal güçlendirilme, psikolojik güçlendirilme ve örgütsel güç mesafesi algılarının düzeyi ve demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları da incelenmiştir. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Muğla ilinde, tamamı devlet okulu olan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 13.893 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini, oransız küme örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 382 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma verileri, Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Ölçeği, Psikolojik Güçlendirme Ölçeği ve Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirme ve örgütsel güç mesafesi algılarını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Demografik değişkenlere göre karşılaştırmalarda t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda farklılığın anlamlı olması durumunda, farklılığın kaynağını belirlemek için Sidak ve LSD testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, psikolojik güçlendirilmeleri ve örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayıları ve ilişkilerdeki aracı rollerin belirlenmesinde yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler, yapısal güçlendirilme boyutlarından en çok özerkliklerinin desteklendiği, sonra sırasıyla hesap verebilir, kolaylaştırıcı, kararlara katılımı destekleyici ve mesleki gelişimi destekleyici ortama sahip oldukları görüşündedir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, kıdeme ve okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta; cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin birey merkezli psikolojik güçlendirilmeleri, ilişki merkezli güçlendirilmelerinden daha yüksektir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta; cinsiyete ve kıdeme göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları boyutlara göre orta ve yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin gücü meşrulaştırma açısından %46'sının, gücü araçsal kullanma açısından %54'ünün, güce razı olma açısından %67'sinin ve gücü kabullenme açısından %75'inin orta ve yüksek düzeyde örgütsel güç mesafesi algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, en fazla gücü kabullenme, sonra sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma algısına sahiptir. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları, cinsiyete, kıdeme ve okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Yapısal güçlendirme ile örgütsel güç mesafesinin gücü kabullenme boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesinin gücü meşrulaştırma boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Psikolojik güçlendirmenin boyutları ile örgütsel güç mesafesinin bazı boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler vardır. Birey merkezli güçlendirme ile gücü kabullenme arasında düşük düzeyde pozitif yönlü, gücü meşrulaştırma arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki vardır. İlişki merkezli güçlendirme ile gücü meşrulaştırma arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki vardır. Aracı değişken olmadan yapısal güçlendirmenin gücü meşrulaştırma üzerinde negatif yönlü bir etkisi varken, gücü kabullenme üzerinde pozitif yönlü bir etkisi vardır. Aracılık etkileri açısından birey merkezli ve ilişki merkezli güçlendirme, yapısal güçlendirme ile gücü meşrulaştırma arasındaki ilişkide tam aracı role sahiptir. Birey ve ilişki merkezli güçlendirme, gücü meşrulaştırılma düzeyini düşürmektedir. Yapısal güçlendirme ile gücü kabullenme arasındaki ilişkide birey merkezli güçlendirme tam aracı role sahiptir. Birey merkezli güçlendirme, gücü kabullenmenin artmasına neden olmaktadır. Yapısal

güçlendirme ile gücü kabullenme arasındaki ilişkide ilişki merkezli güçlendirme engelleyici role sahiptir.

Anahtar kelimeler: yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirme, örgütsel güç mesafesi, eğitim, öğretmen



ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF PSYCHOLOGICAL EMPOWERMENT IN THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' STRUCTURAL EMPOWERMENT AND POWER DISTANCE

Firat KULUMAN

Master Thesis, Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Yahya ALTINKURT

June, 2023, 217 pages

The general purpose of this study is to determine the mediating role of psychological empowerment in the relationship between teachers' structural empowerment and their perceptions of organizational power distance. In addition, the study also examined the level of teachers' structural empowerment, psychological empowerment and organizational power distance perceptions and their differentiation according to demographic variables. The population of the study consists of 13,893 teachers working in primary, secondary and high schools, all of which are public schools, in Muğla province in the Spring Semester of the 2021-2022 academic year. The research sample consists of 382 teachers selected using disproportionate cluster sampling technique. The research was designed in survey model. The research data were collected using the Teachers' Structural Empowerment Scale, Psychological Empowerment Scale and Organizational Power Distance Scale. Descriptive statistics were used to determine teachers' perceptions of structural empowerment, psychological empowerment and organizational power distance. t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used for comparisons according to demographic variables. If the difference was significant as a result of ANOVA, Sidak and LSD tests were used to determine the source of the difference. Pearson correlation coefficients were used to determine the relationships between teachers' structural empowerment, psychological

empowerment and organizational power distance perceptions and structural equation modeling was used to determine the mediating roles in the relationships.

According to the results obtained in the study, teachers' structural empowerment is above the medium level. Among the dimensions of structural empowerment, teachers think that their autonomy is supported the most, followed by accountable, facilitative, supportive of participation in decisions and supportive of professional development. Teachers' structural empowerment differs statistically significantly according to seniority and school type, but not according to gender. Teachers have a high level of psychological empowerment. Teachers' individual-centered psychological empowerment is higher than their relationship-centered empowerment. Teachers' psychological empowerment differs statistically significantly according to school type; it does not differ according to gender and seniority. Teachers' perceptions of organizational power distance are at medium and high levels according to the dimensions. It was determined that 46% of the teachers had a medium and high level of organizational power distance perception in terms of justification of power, 54% in terms of using power instrumentally, 67% in terms of acquiescence of power and 75% in terms of acceptance power. Teachers have the highest perception of acceptance power, then acquiescence of power, using power instrumentally and justification of power, respectively. Teachers' perceptions of organizational power distance differed statistically significantly according to gender, seniority and school type. There is a low level positive relationship between structural empowerment and the power acceptance dimension of organizational power distance. There is a low level negative significant relationship between structural empowerment of teachers and the justification of power dimension of organizational power distance. There are significant relationships between the dimensions of psychological empowerment and some dimensions of organizational power distance. There is a low level positive relationship between individual-centered empowerment and acceptance power and a low level negative relationship between justification of power. There is a low level negative significant relationship between relationship-centered empowerment and justification of power. Structural empowerment without mediating variable has a negative effect on justification of power, while it has a positive effect on acceptance of power. In terms of mediation effects, individual-centered and relationship-centered empowerment have a full mediating role in the relationship between structural empowerment and justification of power. Individual-

centered and relationship-centered empowerment decreases the level of justification of power. Individual-centered empowerment has a full mediating role in the relationship between structural empowerment and acceptance of power. Individual-centered empowerment leads to an increase in acceptance of power. Relationship-centered empowerment has an suppressor role in the relationship between structural empowerment and acceptance of power.

Keywords: structural empowerment, psychological empowerment, organizational power distance, education, teacher



ÖN SÖZ

Güç mesafesi, eşitsizliğin ne düzeyde olağanlaştığını ölçmeye yarayan kültürel değer ve pratikleri yansıtan bir kavramdır. Değişen üretim ilişkileriyle birlikte farklılaşan değerler, güce ve güç ilişkilerine yönelik bakış açılarında da farklılaşma yaratmaktadır. Özellikle neoliberal politikalarla birlikte çalışanların güçsüzleştirildiği; gücün merkezde toplandığı ve dolayısıyla, artan eşitsizliklerin normalleştirilerek yüksek güç mesafesinin yaygınlaştığı toplumsal ve örgütsel düzeyde yapılar ortaya çıkmaktadır. Bu noktada üretim ilişkilerinde önemli yeri olan ve toplumu biçimlendirme potansiyeline sahip olması yönüyle, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın oluşmasında çok önemli emeği olan, yüksek lisans eğitimim süresince desteğini daima hissettiğim tez danışmanım, değerli bilim insanı Prof. Dr. Yahya ALTINKURT'a teşekkür ederim. Tez jürimde yaptığı eleştirel katkılarından dolayı Prof. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM'a ve hem tez yazım sürecindeki yöntem kısmında hem de jüride yaptığı katkılarından dolayı Dr. Öğretim Üyesi İbrahim ÇOLAK'a teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimime destek ve katkılarından dolayı, Prof. Dr. Ahmet DUMAN başta olmak üzere MSKÜ Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nın tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca, yüksek lisans eğitimim için beni cesaretlendiren değerli bilim insanı Prof. Dr. Necdet AYKAÇ'a teşekkür ederim.

Desteklerini her zaman yanımda hissettiğim annem Sakine KULUMAN'a, babam Mehmet Hüseyin KULUMAN'a; ortaöğrenimim sürecinde okumalarıma teşvik etmesinden dolayı değerli abim Yılmaz KULUMAN'a ve KULUMAN ailesinin her bir üyesine teşekkür eder; her birini saygı, sevgi ve minnetle selamlarım. Ayrıca, sevgili eşim, Sevgi KULUMAN'a verdiği destekten ve eleştirel yorumlarından dolayı teşekkür ederim.

Son olarak, akıllı, birey olmayı, bilimi ve ilerlemeyi önceleyen; “modernleşme söylemini düstur edinmiş, neoliberal ideolojinin maskesini indirmekle yükümlü” öğretmenlerin arttığı ve eşitsizliğin sifıra yaklaştığı bir dünya diliyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
ÖN SÖZ.....	xi
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
EKLER DİZİNİ	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Güç Mesafesi	14
1.2. Öğretmenlerin Güçlendirilmesi	22
1.2.1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi	25
1.2.1. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmesi	31
1.3. Güçlendirme ile Güç Mesafesi Arasındaki İlişki.....	35
1.4. Araştırmanın Amacı.....	40
1.5. Araştırmanın Önemi	41
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	44
1.7. Tanımlar.....	44

1.8. İlgili Araştırmalar	45
1.8.1. Eğitim Örgütlerindeki Örgütsel Güç Mesafesi Konusundaki Araştırmalar	45
1.8.1.1. Güç Mesafesine İlişkin Yurtdışı Araştırmalar	46
1.8.1.2. Güç Mesafesine İlişkin Yurtiçi Araştırmalar	48
1.8.2. Eğitim Örgütlerindeki Güçlendirme Konusundaki Araştırmalar	49
1.8.2.1. Öğretmenlerin Güçlendirilmesine İlişkin Yurtdışı Araştırmalar	50
1.8.2.2. Öğretmenlerin Güçlendirilmesine İlişkin Yurtiçi Araştırmalar	52

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	54
2.2. Evren ve Örneklem	54
2.3. Verilerin Toplanması	55
2.4. Verilerin Analizi	57

BÖLÜM III

BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeyleri	59
3.2. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	60
3.3. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilme Düzeyleri	63
3.4. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	63
3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları	65

3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	66
3.7. Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmelerinin ile Güç Mesafesi Arasındaki İlişki.....	69
3.7.1. Ölçüm Modeli	70
3.7.2. Yapısal Model ve Aracılık Testleri.....	71

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMAve ÖNERİLER

4.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	75
KAYNAKÇA	94
EKLER	129

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Özellikler	55
Tablo 2. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeyleri	59
Tablo 3. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	60
Tablo 4. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	61
Tablo 5. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmelerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	62
Tablo 6. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilme Düzeyleri	63
Tablo 7. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	63
Tablo 8. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 9. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	64
Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları Düzeyi	65
Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algılarına Göre Dağılımı	65
Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 13. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 15. Gizil Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları	69
Tablo 16. Kurulan modelde doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler (β)	74

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. <i>Psikolojik Güçlendirmenin Boyutlarının Aracılık Testleri</i>	71
Şekil 2. <i>Birey Merkezli Güçlendirme ve İlişki merkezli Güçlendirmenin Aracılık Rolü</i>	73



KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	:	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PG	:	Psikolojik Güçlendirme
TALIS	:	Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi
YG	:	Yapısal Güçlendirme



EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	129
Ek 2. <i>Uygulama İzinleri</i>	132
Ek 3. <i>İlgili Araştırmaların Listesi</i>	135



BÖLÜM I

GİRİŞ

Eşitsizlik olgusu, felsefenin ve sosyal bilimlerin en temel sorunlarından biridir. Tarihsel süreçte eşitsizlik sorunu hem tartışılmış hem de azaltılması ya da ortadan kaldırılması için önemli mücadeleler verilmiştir. Marx ve Engels'in (1848/2009, s. 116) ifadesiyle insanlık tarihi, bu mücadelelerin tarihidir. Dolayısıyla eşitsizlik, kimine göre aşılabilecek ya da azaltılabilecek kimine göre ise azaltılması dahi olanaksız olan bir olgu ya da durumdur.

Eşitsizliğe yönelik tartışmaların temel nedeni, insana ilişkin bakış açısından kaynaklanmaktadır. Rousseau, "İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı" (1755/1990) adlı yapıtında bu duruma açıklık getirmektedir. Rousseau'ya (1755/1990, s. 79-133) göre insanlar arasında doğal/fiziki ve politik/siyasi olmak üzere iki tür eşitsizlik bulunmaktadır. Doğal eşitsizlik, doğal durumlarda, fiziksel niteliklere göre var olan farklılaşmalardır. Doğal eşitsizliğin kaynağı, kendisidir. Bu nedenle, ne doğal eşitsizliği ortadan kaldırmak mümkündür ne de doğal eşitsizlik üzerinden tartışma yapmak anlamlıdır. Özellikle idealizm temelli felsefe akımlarında ve din temelli tartışmalarda, insanın doğasının ya da fitratının (yaratılışının) eşitsiz olduğu görüşü, doğal/fiziki eşitsizliğe dayanmaktadır. Gerçekten de insanların fiziksel olarak eşit olması mümkün değildir ve bu anlamda eşit olması da gerekmez. Oysa insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliği aklının olmasıdır. Buna bağlı olarak insan, değer ve normlar üreterek bir dünya kurabilen, bilmek isteyen, üretim yapan bir varlıktır. Bu anlamda ortaya çıkan politik eşitsizlik ise insanların eylemleri sonucu toplumsal yapı tarafından yaratılan ve yeniden üretilen bir eşitsizliktir. Politik eşitlik, fiziksel eşitsizlik gibi insanın doğasından kaynaklanan ve kaçınılmaz olarak olması gereken bir eşitsizlik de değildir. Özellikle temel hak ve özgürlükler bu kapsamda yer almaktadır. Politik eşitsizliğin kaynağı, insanın bir takım ayrıcalıklara sahip olma isteğidir. Rousseau

(1755/1990, s. 87) bu durumu “kimilerinin başkaları zararına yararlandığı, örneğin onlardan daha zengin, daha itibarlı olmak ya da onlara boyun eğdirmiş olmak gibi ayrıcalıklardan ibarettir” şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla, insanların düşünsel ya da davranışsal tüm eylemlerinden oluşan ve türetilmiş bir eşitsizlik olan politik eşitsizliğin kaynağında, sahip olunan güç ve bu güce atfedilen değerler yatmaktadır.

Toplumsal ve örgütsel yapılar, kişiler arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Bu ilişkinin temel özelliği, insanların başka insanların davranışlarını ya da davranışlarının olası sonuçlarını belirleyebilmesidir (Yorulmaz, 2021). Bu anlamda gerek toplumsal gerekse örgütsel ilişkiler bir tür güç (iktidar) ilişkisidir. Foucault’nun (1994/2014) da belirttiği gibi bu ilişkide güç eşitsizliği kaçınılmazdır. Bu eşitsizliğin derecesi de güç mesafesi olarak adlandırılmaktadır. Çünkü güç mesafesi, bir toplumda farklılaşan güç konumlarının ve eşitsizliğin, toplumdaki kişiler tarafından ne düzeyde onaylandığını ölçmektedir. Güç, tek bir yapıdan ya da alandan ibaret değildir. Daha çok iç içe geçmiş, etkileşim ve ilişki halinde birilerinin başkalarının eylem alanını yapılandığı, her yere yayılmış bir toplumsal ağıdır. Bu ağ, içinde tahakkümü teşkil eden disiplinci ögelere sahip olmasının yanında, tahakküm altındakilerin karşı çıkabileceği, direniş gösterebileceği ve pozitif özgürlük alanının yaratılabileceği koşulları da barındırmaktadır (Foucault, 1994/2014, s. 75, 224). Dolayısıyla güç, bireylerin direnebilmelerini ya da bireylerin gösterdiği direnişi kırabilmenin ve tahakküm kurabilmenin de kaynağıdır (Salancik ve Pfeffer, 1977, s. 9).

Bir etkileşim içerisinde güçlü ile zayıf arasında -derecesine göre sıklığı farklılaşabilen- bir bağ oluşturan güç, aileden başlamakta ve güven üzerine temellenmektedir. Çocuğun anne-babasına yani otoriteye karşı duyduğu güven, zamanla bireyi sınırlayan bir bağımlılığa dönüşebilmektedir (Sennett, 1993/2017, s. 12). Dolayısıyla bağımlılık ve güvenlik ihtiyaçları erken çocukluktan kaynaklanır ve tüm insanlarda ortaktır. İnsanlarda bağımlılık ihtiyacı, güvenlik ihtiyacıyla; bağımsızlık ihtiyacı ise güç ihtiyacı ile eşleştirilir. Ancak bağımsızlık ve güç, bireyin hayatının ilerleyen dönemlerinde geliştirilir (Wrong, 1980, s. 3). Bu yönüyle güç, kültür, değerler ve kurumlar gibi öğelerden oluşan, toplumsal yaşamın kendisi için bütünleyici ve kişileri yapıya bağlayıcı bir işlev görmektedir (Giddens, 1984/1999, s. 55-57). Dolayısıyla gücün karşılıklı etkileşimi, gücü kullanan ile güce maruz kalan arasındaki bir bağımlılık ilişkisine işaret etmektedir (Robbins ve Judge, 2012, s. 420). Bu

bağımlılık ilişkisi, -derecesine göre- bireylerin konumlan(dırıl)malarında bir takım eşitsizlik durumu ortaya çıkarmaktadır (Hofstede vd., 2010, s. 55).

Güç, kişiye eylemlerini kendi amaçları doğrultusunda kullanma yetisi kazandıran şeydir. Daha genel olarak güç, kişinin kendi amaçlarını seçmesi ve araçlarını hesaplaması üzerine başkalarının özgürlüğünün dayattığı kısıtlamaları azaltma yetisi kazandırır (Bauman, 1996/2019, s. 103). Bu bağlamda güç, bireyin her tür engel ve zorluğa karşı, diğerlerini kendi istek ve arzuları doğrultusunda etkileme/yönlendirme kapasitesidir (French ve Raven, 1959, s. 261; Weber, 1947/2014, s. 96; Yukl, 2006, s. 199). İstek ve arzuların gerçekleşmesi için bireyin özgür ya da bağımsız olması gerekmektedir. Ancak bireyin bağımsız olması, içinde bulunduğu toplumdan/örgütten ayrı düşünülemez. Çünkü toplumdaki tek tek tüm bireylerin eylem kapasitesinin toplamı, aynı zamanda toplumun tüm eylem kapasitesini oluşturur.

Güç, olumludan olumsuza bir aralıkta değişebilen çeşitli anlamlarla yüklüdür. İktidar, otorite, güç, etki, hâkimiyet ve tahakküm gibi birçok anlamda kullanılabilir. Gücün sabit miktarlarda, sıfır toplamı bir anlamda var olup olmadığı, böylece bir kişinin güç miktarının doğal olarak başka bir kişinin gücünü sınırlayıp sınırlamadığı veya gücün, aynı anda iki kişide sinerji biçiminde büyüyecek genişletilebilir kapasitelere atıfta bulunup bulunmadığı konusunda birçok tartışma bulunmaktadır. Güç, yukarıdan aşağıya hiyerarşik biçimde hâkim olanın tabi olana emrettiği; hâkim olanın örgütte tek karar yapıcı olma gibi bir tahakkümün yanı sıra, bu tahakkümden ayrılan anlamıyla işleri halletme, kaynakları harekete geçirme, bir kişinin ulaşmaya çalıştığı hedefler için ihtiyaç duyduğu her şeyi elde etme ve kullanma yeteneğidir (Kanter, 1977, s. 166).

Güçle eş anlamda kullanılan iktidar ve otorite sözcüklerini birbiriyle karıştırmamak gerekmektedir. Sennett'e (1993/2017, s. 26-27) göre iki sözcük de İngilizcede üretkenliği çağrıştıran yazar (author) sözcüğünün kökeninden gelmektedir. İktidar koşullarını yorumlama, bir güç imgesi tanımlamak suretiyle denetim ve nüfuz koşullarına bir anlam verme çabası olarak otorite; aranan somut, güvenceli ve istikrarlı bir güç olması nedeniyle iktidardan farklıdır. Nitekim insanlık tarihinin geçmiş dönemlerinde, doğaya müdahalesi sınırlı olan avcı-toplayıcı gibi daha eski toplulukların hem doğayla hem de diğer topluluklarla olan mücadelesinde hayatta kalmasını sağlayan şey, gücün merkezileştiği ve kişilerin eylemlerini sınırlayan iktidar yapılarıdır (Hofstede vd., 2010, s. 85).

Kişinin kendini tüm güven ilişkilerinin gerektirdiği, problemleri riskler içinde yer alma gereği duymadan, kesin bir inanç ya da dinsel kuralları olan bir otoriteye sığınması ve bağlanması, eylem alanını sınırlayan tarzdaki iktidarların varlığına işaret etmektedir. Diğer taraftan geleneksel ya da modern fark etmeksizin, kuralları ve koşulları hayatın tüm boyutlarını kapsayan dogmatik bir otoritenin (iktidar) sunduğu inançlar karşısında bireyin eleştirel yargılarından vazgeçen patolojik eğilimlerine de rastlamak mümkündür (Giddens, 1991/2010, s. 246). Otoritenin meşru dayanaklarına ve ne tip bir otorite olduklarına bakılarak, toplumsal ilişkide kişilerin nasıl konumlandığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda farklı otorite (iktidar) tiplerinin ya da farklı güç kaynaklarının farklı bağımlılık durumları (şüphe, sorgulama, katılım, itaat, tahakküm vb.) yaratabileceği söylenebilir. Bu doğrultuda sınıfsal ya da toplumsal olsun, ortaya çıkacak güç eşitsizliğine bağlı olarak kişinin toplumsal ilişkideki konumu üzerine düşünmek mümkün olabilir.

Dinsel ya da din dışı, politik ya da apolitik, gücünü belli otorite tiplerinden alan bütün yönetici güçler, rasyonel ya da rasyonelleştirilmiş yollarla, norm oluşturma, uzlaşma ya da zorlama suretiyle ortaklaşan kurallar üzerinde meşruiyet kazanır (Weber, 1946/2004, s. 373). Başka bir ifadeyle, toplumsal ilişkide karşılıklı bağımlılık içindeki yasallık (kurallar) düşüncesi, tüm otorite ve yönetim için geçerlik ve meşruiyet sağlar. Ancak buradan yasal olanın rasyonel olduğu ya da olması gerektiği yönünde bir anlam çıkarılamaz. Çünkü rasyonalite dışında meşruiyeti sağlayan geleneksel ve karizmatik gerekçeler de bulunmaktadır (Weber, 1947/2014, s. 326). Bu bağlamda Weber (1947/2014), meşru dayanaklarına göre farklılaşan üç tip otorite olduğunu belirtmektedir. Bunlar; geleneksel, karizmatik ve yasal-rasyonel otoritedir. Geleneksel otorite; atfedilen statüye dayalı, kaynağını tarihsellikten alarak inanç, gelenek ve kutsallık üzerine kuran, benzer ihtiyaçların gündelik pratiklerde yer bulduğu rasyonellikten uzak bir otorite tipidir (Weber, 1947/2005, s. 41, 55-56). Karizmatik otorite de tıpkı geleneksel otorite gibi atfedilen statüye dayalı, kişinin kendisinden ya da ailesinden kaynaklı sahip olduğu varsayılan özel güçlere sahip, izleyenlerini mutlak itaatle yönettiği otorite tipidir (Weber, 1947/2005, s. 75-77). Yasal-rasyonel otorite ise belli bir amaç doğrultusunda rasyonel bir değer olarak oluşturulan kurallara göre seçilen kişilere ve dolayısıyla bu kurallara uyulması beklenen bir otorite tipidir (Weber, 1947/2005, s. 42-46). Bu bağlamda özellikle geleneksel toplumlarda rasyonel olmayan ancak yasal temellerle meşrulaşmış otorite, baskı ve tahakküm aracına dönüşerek

toplumsal yapılanmadaki güç eşitsizliklerini derinleştirebilir. Bu da toplumsal ya da örgütsel yapılanmada özerk ve birbirini akılsal ölçütlerde denetleyen özelliklere sahip toplumsal ya da örgütsel yapıların yerine güce yakın olma gibi ölçütleri koruyan yapıların oluşmasına neden olabilmektedir (Yorulmaz, 2021, s. 6).

Weber'in tipolojisine benzer şekilde French ve Raven (1959, s. 156-163) gücün kaynağını beşe ayırmıştır. Bunlar; Weber'in tipolojisinde yer alan yasal ve karizmatik güç yanında, ödül gücü, zorlayıcı güç ve uzmanlık gücüdür. Ödül gücü, örgütsel konumundan dolayı kontrolü sadece yöneticide olan bir güç türüdür. Yönetici, çalışan davranışını istediği gibi yönlendirebildiği ölçüde etkilidir. Ödül gücüne benzeyen zorlayıcı güçte de, çalışanların davranışlarını yönlendirebilmek için ceza ve korku kullanılmaktadır. Uzmanlık gücü ise yöneticinin konumundan öte kişisel bilgisine ve yeteneklerine yani liyakate dayanmaktadır. Bu beş güç türü, örgütsel ve kişisel olmak üzere iki üst kategoride gruplandırılmaktadır. Ödül gücü, zorlayıcı güç ve yasal güç, yöneticinin daha çok örgütsel konumuna bağlıdır. Konum ne kadar yüksek olursa, güç potansiyeli o kadar büyük olur. Buna karşılık, karizmatik güç ve uzmanlık gücü, yöneticinin kişilik, liderlik tarzı, bilgi ve kişilerarası beceri gibi kişisel özelliklerine bağlıdır. Kısaca, bazı güç kaynakları örgütsel kontrole bazıları da kişisel özelliklere daha fazla bağımlıdır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 226). Bu çerçevede hem örgütsel hem de toplumsal açıdan var olan imkân ve kaynakları harekete geçirme kapasitesi olarak güç ve buna bağlı olarak güç kaynakları, yapısal sınırlar dahilinde formal ve informal gruplar ve sosyal ağlar tarafından belirlenmektedir. Böylelikle karar yetkisi, işleyişin görünürlüğü ve mevcut örgütsel sorunlarla ilgisi, yüksek statülü kişiler tarafından onaylanması, astların hareketlilik beklentileri ve duruma göre değişebilen sosyal ağların varlığı yer almaktadır. Bu nedenle gücün yapısı örgütteki formal ve informal grupların toplamı olarak ve yöneticinin güç kaynakları ile konumuna bağlı şekilde, örgütsel gücün toplamı olarak görülebilir (Altınkurt ve Yılmaz, 2021; Kanter, 1977, s. 248). Dolayısıyla farklı otorite (iktidar) tiplerinin ya da farklı güç kaynaklarının farklı bağlılık düzeyleri yaratabileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlılık, kullanılan otorite tipine göre sorgulamaktan uzak kabuller üzerinden ya da sorgulayan ve güvene dayanan ilerleme ve gelişme açısından süreklilik elde eden bir çerçeveye meşrulaşmaktadır. Yani bir tarafta ön kabuller diğer tarafta şüphe ve sorgulama yer almaktadır. Bu bağlamda iktidar (otorite) izleyenlerinin, güce, zenginliğe ve statüye ne derecede önem verdiklerini ve dolayısıyla eşitsizliklerin azaltılmasına ya da pekiştirilmesine karşı nasıl

bir yaklaşım sergileyeceklerini ön görmenin mümkün olduğu söylenebilir. Ancak buradan salt iktidarın toplumu tek yönlü yapısal biçimlendirmesinin değil; aynı zamanda toplumdaki bireylerin de yani toplumsal kültürün de bunda etkisi olduğunu ifade etmek mümkündür. Kişi, sadece iktidar tarafından biçimlendirilen ya da imal edilen bir şey olarak görülmemelidir. Çünkü böyle bir görüş, gerçek üretim sürecinin doğrudan maddi üretimle başlayan bir açıklamaya ve üretim tarzına bağlı ortaya çıkan karşılıklılığı (iktidar ve özne) ve dolayısıyla tarihselliği inkâr anlamına gelmektedir. Bu tarihsellik, farklı aşamalardaki sivil toplumun, bütün tarihin temeli olarak kavranmasına ve bilinç, felsefe, etik, din gibi kuramsal üretim biçimlerinin köken ve gelişmelerinin açıklanmasına olanak sağlayan bir temeldir (Marx ve Engels, 1846/2013, s. 43-44). Aynı zamanda insanların kendi tarihlerini kendi keyfi ya da seçtikleri koşullar içinde yapamadıklarını kabul etmek gerekir (Marx, 1852/1976, s. 13). Bu durumda bireyin, kendisini kendilik pratikleriyle etkin biçimde kurması, bu pratikleri kendi kendine kurduğu anlamını çıkarmaz. Bu eylemler, toplumda önerilen ya da dayatılan kültürel kalıplardır (Foucault, 1994/2014, s. 235). Dolayısıyla bireyin eylemleri, aileden başlayarak devamında okulda, iş yaşamında ve toplumsal ilişkilerinde biçimlenen zihinsel programı, kültürlerin oluşumunda etkili olan değerlerde yatmaktadır (Hofstede, 2001, s. 2). Dolayısıyla toplumun üyesi olan yöneticinin (iktidarın) güç tercihleri de içinde bulunduğu toplumun kültürel bağlamından bağımsız düşünülemez (Pasa, 2000, s. 414).

Kültür, hem kişilerin birbirleriyle etkileşimleri sayesinde sürekli olarak canlandırılan/yaratılan ve otorite (iktidar) tarafından şekillendirilen dinamik bir olgu hem de davranışı yönlendiren ve sınırlayan bir dizi yapı, rutin, kural ve normdur. Toplumdan örgüt düzeyine ve hatta örgüt içindeki gruplara değin bakıldığında, grup üyelerine yapı ve anlam sağlayan kültürün nasıl yaratıldığını, yerleştirildiğini, geliştiğini ve nihayetinde manipüle edil(ebil)diğini ve aynı zamanda nasıl kısıtladığını, dengelediğini görmek mümkündür. Kültür yaratma ve yönetmeye ilişkin bu dinamik süreçler, otoritenin özüdür. Bu da otorite ile kültürün, aynı madalyonun iki yüzü olduğunun farkına varılmasını sağlamaktadır (Schein, 1985/2004, s. 3). Kültürü, uygarlık ile aralarındaki ayırım üzerinden tanımlayan Eagleton'a (2019, s. 22-23) göre uygarlık, bir toplumun sahip olduğu araçlar; kültür ise bu araçların nasıl kullanıldığıyla ilgili bir değerler sorunudur. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Birleşik Krallık'ın uygarlık aracı olarak sahip oldukları otomobillerin, kültürel olarak direksiyonlarının

farklı taraflarda olması buna örnektir. Yani farklı toplumların somut ya da soyut gündelik pratiklerde kullanmak için ürettiği her şey (teknoloji, bilim, sanat, değer vb.) uygarlık iken, bunların nasıl kullanıldığı kültürle ifade edilmektedir. Bu yaklaşımla toplumların sahip oldukları gücü uygarlık, bu güce olan yaklaşımlarını ise kültür olarak belirtmek mümkündür. İktidarın kullandığı güç kaynaklarının ve otorite tiplerinin de, kültürle ilişkili olduğu söylenebilir. Geleneksel doğu toplumlarının kültürel kodlarında karizmatik, geleneksel, zorlayıcı gibi güç kullanımı ve gücün meşruiyeti görülürken; modern batı toplumlarında ise, uzmanlık gücü ve yasal-rasyonel otorite tipleri görülmektedir. Dolayısıyla kullanılan güç kaynakları ya da gücün nasıl kullanıldığı bir toplumun kültürel kodlarıyla ilişkili görünmektedir. Bunun da toplumsal kültürü oluşturan kişilerin davranışlar bütünü ile iktidar arasındaki ilişkinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Toplumsal kültür, işlerin nasıl olması gerektiğine dair algıları, duyguları ve davranışları yönlendirebilen ve kuşaktan kuşağa aktarılan bir olgudur. Toplumdan topluma farklılık gösteren kültürün temel bileşenlerinden biri değerlerdir. Değerler, farklı durumlarda bireyin nasıl düşünmesini ya da davranmasını gösteren seçenekler dizisidir (Hofstede, 1984, s. 389; 1985, s. 347). Bir toplumdaki bireylerin benimsedikleri değerler, o toplumdaki eşitlik ve eşitsizlik gibi olguların nasıl algılandığını ve bireylerin davranışlarının nasıl yapılandığını ortaya koymaktadır (Yorulmaz, 2021, s. 179). Davranışın nasıl yapılandığına ilişkin Foucault (1994/2014) Fransızcadaki “conduire” teriminden faydalanmaktadır. Foucault’ya (1994/2014) göre Fransızcada bu terim, hem davranış hem de yönlendirme anlamlarında kullanılan eş sesli bir sözcüktür. Foucault (1994/2014), bu terimi, kişinin hem kendinde mekanizmaları biçiminde (davranış/conduire) hem de kendi dışında mekanizmalar [yönlendir(il)me/conduire] biçiminde, yönetimi ifade etmek için kullanmaktadır. Başka bir ifadeyle, kişinin kendilik pratiği olarak tüm eylemlerinde özgürleşmesi kendinde mekanizmalara (davranış/conduire) işaret etmektedir. Kendi dışında mekanizmalar ise, kişinin dış etmenler tarafından yönlendirilme potansiyeli demektir. Dolayısıyla yönetim, bu ikilik (davranış/yönlendir(il)me) içinde yapılan(dırıl)maktadır. Yönetmek, aynı zamanda başkalarının eylem alanını yapılandırmaktır. Bu durumda özgürlük ögesi, iktidarın uygulamaları karşısında durmak için var olduğu kadar, iktidar için bir araç olarak da ortaya çıkmaktadır. Yine de iktidar, özgürlüğü tümüyle belirleme eğiliminde olacaktır. Bu anlamıyla uygulanan iktidar, tek bir yapıdan ya da alandan çok iç içe geçmiş,

etkileşim ve ilişki halindeki bir toplumsal ağdır (Foucault, 1994/2014, s. 74-77). Bir kişi ya da toplumsal bir grup tarafından iktidar ilişkilerinin askeri, ekonomik ya da siyasal araçlarla önünün kesilmesi (iktidar ilişkilerinin yön tayin edemeyecek derecede durağanlaşması) tahakküm durumunu ortaya çıkarmaktadır. Böyle bir durumda özgürlük pratiği var olmaz ya da tek taraflı ve sınırlı bir biçim alır (Foucault, 1994/2014, s. 224). Foucault (1994/2014), biyo-iktidarın iki ögesi olan disiplin ve nüfusu ifade ederken, iktidarın disiplinci bir toplum yaratma düşüncesini salt bir tahakküm olarak tasvir etmemektedir. Aksine, kişilerin bir karşı duruş imkânının olduğunu vurgulamaktadır. Ya da tersi durumda iktidarın tahakküm oluşturabilecek araçları kullanması ise bir yönetim sorununu ortaya çıkarmaktadır (Foucault, 1994/2014, s. 142-153). Çünkü güç üzerindeki tekel, sadece çok az kişinin bu kapasiteye sahip olduğu ve diğerlerinin çoğunluğunun etkili bir şekilde hareket etmesini engellediği anlamına gelmektedir. Bu nedenle, bazı insanlar çok fazla güce sahip gibi görünse de, toplam güç miktarı ve toplam sistem etkinliği sınırlıdır. Diğer taraftan, daha fazla insan güçlendirildiğinde -yani, eylemlerini mümkün kılan koşullar üzerinde insanların kontrol sahibi olmalarına izin verildiğinde- o zaman daha fazlasının başarılabileceği ve daha fazlasının yapılabileceği söylenebilir (Kanter, 1977, s. 166).

Toplumsal yapı içerisinde gücün, farklı derecelerde eşitsiz dağıtılması, bireylerin güce yönelik bakış açısını etkilemektedir. Güç eşitsizliklerinin bireyler tarafından normalleştirilmesi ya da kabul edilebilir görülmesi, kamusal alanı etkileyerek güç dağılımının, güçlülerin lehine biçimlenmesine olanak tanıyabilmektedir. Tarihsel süreçte gücün eşitsiz dağılımı, modernleşme ile birlikte görece değişim göstermiştir (Yorulmaz, 2021, s. 14). Modernleşme ile birlikte liyakat temelinde, güçler ayırımının net olduğu toplumlarda bireylerin güce yakın olma isteğinin düşük olması doğal karşılanmaktadır. Modernleşme sürecini tamamlayamamış toplumlarda ise tam tersi durum ortaya çıkmaktadır (Altinkurt ve Aysel, 2016). Dolayısıyla Batı'da (modern toplumlarda) eşitsizliğin azaltılması yönünde gösterilen çabalar kabul görürken; Doğu'da (geleneksel toplumlarda) mevcut eşitsizliğin yardımseverlik, güçlünün zayıfı koruması ve zayıf olana sahip çıkması gibi denge gözeten paternalist bir işleyiş olarak kabul görmektedir (Carl vd., 2004, s. 517).

Aydınlanma düşüncesiyle ortaya çıkan ve bir yenilik olarak kabul gören modernite; tehlikelerden, tükenmişlikten, angaryadan, hastalıklardan, yokluktan ve eşitsizlikten kaçış olasılığını göstermiştir (Bauman, 2017, s. 89). Çünkü modernite,

entelektüel etkinliğin siyasi propagandalar ya da dinsel inançlardan korunduğu bir “büyü bozumu”; tarafsız yaşamayla kayırma, yolsuzluk, partililik gibi kişiye yönelik özel yönetimlerin ve eşitsizliğin engellenmeye çalışıldığı akıl merkezli toplumsal yaşamı örgütleyen akıl düzenidir (Touraine, 1994/2002, s. 24). Aynı zamanda birey, aile, üretim, devlet gibi her düzeyde bir özgürleşmeye işaret eden modernite, önceki dönemlerin geleneksel toplumsal belirleyicisi olan iktidarı meşrulaştırma (geleneksel ve karizmatik gibi) araçlarının reddedilmesidir (Amin, 2006, s. 26). Dolayısıyla insanlara, aradıklarını vermeye gücü yeten akıl düzeni (rasyonalite), modernitenin öz bilincidir. Aynı zamanda rasyonalitenin de öz bilinci modernitedir. İçinde din, gelenek ya da miti barındırmayan rasyonalite, içeriğin gerçekleşmesine değil, biçimin gerçekleşmesine göre hareket ettiğinde negatif bir karakter kazanmaktadır. Böylece akıl, araçsal kullanımıyla özdeşleştirilip, akıl-olmayan taraftan dönüştürülmekte ve giderek ona tabi kılınmaktadır (Çiğdem, 1997, s. 66).

Modern olan, geleneksel olanın hem bir devamı hem de ondan kopuştur. Dolayısıyla modernleşmeyi, gelenekselden ayıran süreksizlikler (kopuşlar) vardır. Bu süreksizlikler, daha hızlı bir devinime sahip değişim hızı, toplumsal dönüşümün yaşandığı etkileşimin küresel boyutlara ulaştığı değişim alanı ve üretim ilişkileridir (Giddens, 1992/1994, s. 9, 12-13). Bunun yanı sıra, geleneksel ile modern arasındaki ayırım, toplumsal oluşumlardaki statü - sözleşme, cemaat/topluluk – cemiyet/toplum (gemeinschaft - gesellschaft), mekanik - organik gibi ikiliklerde de görülebilir (Çiğdem, 1997, s. 83). Hofstede’in (1983b; 2001) bireyci-toplulukçu ayırımı ile Tönnies’in toplumsal grup kuramının (cemaat/cemiyet) ve Durkheim’in iş bölümüne dayalı dayanışma ilişkileri temelindeki çözümlemelerinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu ilişki (Yorulmaz, 2021, s. 35, 193) Tönnies’deki, toplum (cemiyet) ile topluluk (cemaat) ayırımında görülmektedir. Topluluk, bir grup içindeki birbirine bağımlı olma duygusunun sağladığı güçle, kişilerin düşünce, inanç, davranış ve eğilimlerindeki benzeşmeye denk düşmektedir. Toplum ise birbirinden farklı düşüncelere sahip kişilerin, birey yani özne olarak bir arada olduğu bir yapılanmadır. Farklı bir ifadeyle toplulukta bireylerin bağımlılıkları birbiriyle benzeşme üzerine kurulurken; toplumda bağımlılıklar, kişilerin birbiriyle hak ve ödev temelinde özgürce ve barış içinde birey olabildikleri, bireylerin temelden bağlı olmadığı farklılıkların bağlılığı biçiminde ortak sözleşmeye dayanmaktadır. Çünkü kişilerin bağlanma duygusuyla beraber düşünce ve davranışlarındaki eğilimlerin benzerliğinin fazla olması topluluk anlayışına işaret

ederken; kişilerin birbiriyle hak ve ödev temelinde özgürce birey olarak barış içinde farklılıkların bağlılığı biçiminde ortak sözleşmeye dayanması sonucu topluluk özelliklerine bağlı eğilimlerin az olması, topluma işaret etmektedir. Benzer bir ayırım, Durkheim'ın mekanik ve organik dayanışma gruplamasında görülmektedir. Mekanik dayanışma, bireysel düşünce ve eğilimlerden çok, ortaklaşan ve benzeşen davranış ve eğilimlerin olduğunu gösterirken; organik dayanışma, bireysel farklılıkların toplumsal bütünlüğü içinde, öznelerin farklı düşünce ve eğilimlerine işaret etmektedir. Mekanik dayanışma, kişilerin gruba bağlanmasını ve davranışlarının ortak bilince uyumlu hale gelmesini sağlayan duygudaşlık üzerine kurulurken; organik dayanışma, bireylerin özgül potansiyellerini ortaya çıkarmasına olanak veren haklarla, toplumsal bütünün gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan akıl üzerinde temellenmektedir. Toplulukçu ve mekanik dayanışma özellikleri gösteren kültürlerin (geleneksel) eşitsizliği kabullenme derecelerinin; toplumcu ve organik dayanışma gösteren bireyci kültürlerden (modern) görece daha fazla olduğu söylenebilir. Modernleşmesini tamamlayamamış, eşitsizliğin görece daha fazla olduğu toplulukçu ve mekanik dayanışma özellikleri gösteren kültürlerin; öngörülemeyen durumlar, belirsizlik, risk ve buna bağlı oluşan korku, kaygı ve stresle baş etme pratiklerinde güce/otoriteye bağımlılıkları, toplumcu ve organik dayanışma özellikler gösteren kültürlerle göre daha fazladır. Bununla birlikte, alanyazındaki araştırmalar (örn. Hecht ve Kahrens, 2021; Lee, 2021; Masry-Herzallah ve Da'as, 2021; Rego vd., 2009) incelendiğinde, Hofstede'in (2023) kültürün boyutlarından biri olan güç mesafesinin, diğer kültürel boyutlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Güç mesafesi yüksek olan toplumların, belirsizlikten kaçınma düzeylerinin yüksek, toplulukçu, dışıl, kısa vade yönelim gibi kültürel boyutların özelliklerini göstermektedir. Güç mesafesi düşük toplumlar ise düşük düzeyde belirsizlikten kaçınma, bireyci, eril ve uzun vade yönelim gibi özellikler göstermektedir. Dolayısıyla yüksek güç mesafesine sahip kültürler, eşitsizliklerin sürdürülmesine ve pekiştirilmesine neden olmaktadır (Hofstede, 1984, s. 394; 2001, s. 227; 2011, s. 18).

Kısaca ifade etmek gerekirse zamandan, mekândan ve insan ilişkilerinden bağımsız düşünülemez bir olgu olarak karşımıza çıkan güç kavramı, tüm etkileşimlerin kaynağı olarak nasıl dağıldığına göre toplumsal alandaki kişilerin statülerinin önemli belirleyicileri arasında görülmektedir. Geleneksel ve modern toplumlarda gücün kaynağı ve buna bağlı olarak kişilerin statüsü farklılaşmaktadır. Geleneksel toplumlarda doğal eşitsizliğe dayalı “atfedilen” bir statü hiyerarşisi yer

alırken, modern toplumlarda politik eşitlik/eşitsizliğe dayalı liyakatı temel alan “kazanılan” bir statü hiyerarşisi yer almaktadır. Bu bağlamda modern toplumlarda yasal-ussal otoriteye dayalı statü ve buna bağlı olarak ortaya çıkan güç eşitsizliklerinin azaltılmasının ya da kişilerin güçlendirilmesinin görece daha olası olduğu söylenebilir. Ancak hem geleneksel hem de modern toplumlarda bu durum ekonomi politik özelliklerden bağımsız değerlendirilemez. Doğası gereği eşitsizlik üreten kapitalist ekonomik model ve onun “yeni” hali olarak neoliberal politikalar bu eşitsizlikleri daha derinleştirmekte ve çalışanları daha güçsüzleştirmektedir. İş güvencesizliği, esnek çalışma, emeğin prekarizasyonu gibi nedenlerle emek değerinin zayıflatılmasıyla güçsüzleştirilen çalışanlar, riskten kaçınma, çıkarlarını koruma gibi bir çeşit hayatta kalma stratejileri ve pratikleri geliştirebilmektedir. Bu da çalışanı güce ve otoriteye daha fazla bağımlı hale getirerek, güç eşitsizliklerini yapısal bir sorun olarak görmek ve karşı duruş sergilemek yerine, bu eşitsizliklerin araçsallaştırılarak kişisel yarar sağlayan bir şey olarak görülebilmesine ve sürdürülmesine neden olabilmektedir. Böylece, güç mesafesinin yapılaşması ve yeniden üretilmesini sağlayan ekonomi-politik ve kültürel dinamikler yaratılmış olmaktadır. Oysa yasal-ussal bir yapıda oluşturulan örgütlerdeki çalışanlar, sahip oldukları haklar çerçevesinde kişiye özel yönetimlerden bağımsız, kendi mesleki pratiklerini birer profesyonel olarak gerçekleştirebilmektedir (Yorulmaz, 2021, Çolak, 2021). Neoliberalizmle beraber yasal-ussal dayanaklar yerini piyasa (güç) lehine yasal, ancak ussallaştırılmış araçlara bırakmıştır. Yani yasal ve ussal olanın birlikteliği, yerini geleneksel toplumlardaki gibi yasal ve ussal olanın birbirinden ayrıldığı iki farklı dayanağa bırakmıştır. Ancak modernleşme yolunda hareket eden tüm toplumlar için yarattığı rekabet evreni içinde toplumsal ilişkileri piyasa modeline göre düzenleyen neoliberalizm, ekonomi politik ve kültürel bağlamlarda, kişiler dâhil her şeyi metalaştırarak dönüştüren rasyonelleştirilmiş söylem, pratik ve düzenekleriyle eşitsizliğin daha da derinleşmesine neden olmaktadır. Modernitenin bireycilik, akıl ve ilerleme gibi ilkeleriyle (Cevizci, 1999, s. 604-605; Kuçuradi, 2015; Şaylan, 2002, s. 57) oluşan toplumsal yapı ve kurumlarının, sermaye çıkarları lehine güçlendirilerek (Dardot ve Laval, 2012, s. 1-2) eşitsizliklerin kabul edilebilir düzeylere ulaşması için gerekli değerleri türeten korku, güvencesizlik, risk ve belirsizliklerin temelinde neoliberal politikalar yatmaktadır (Yorulmaz, 2021, s. 37).

Kapitalizmin krizle sonuçlanan Keynesyen politikalarının ardılı ve sözde “yeni kurtarıcısı” neoliberalizmle birlikte, küreselleşen piyasa, rekabet edilebilirliğini

korumak adına ulus devletlerin artık aktör olmaktan alıkoyuldukları bir dünya ekonomisi bağımlılığına dönüşmektedir. Uluslararası ticaretin genişlemesi ve teknolojik entegrasyon gibi nedenler, ulus devletleri, kendilerini dünya aktörleri olarak görmek yerine ulusötesi bir sisteme zorlamaktadır. Ulusötesi model içinde, en güçlü hükümetler bile küreselleşmiş pazarlara bağımlı hale gelmektedir. Dolayısıyla neoliberalizm, rekabet edilmezse yok olacakları korkusunu ussallaştıran –ve artık daha az seçeneği olan- ulus devletleri içine çekmiştir (Habermas, 1998, s. 235-237). Öyle ki, 1981’de Fransa’da iktidara gelen sosyalist eğilimli (devlet destekli ekonomi planlaması) hükümet, dünyada rekabet edebilirlik yetisini kaybetme korkusuyla serbest piyasaya entegre olmak durumunda kalmıştır (Milor, 2022, s. 31-32). Yalnızca verili ilişkiler ağı içinde hareket edebilen devletler ve dolayısıyla kişilerin politik eylem özgürlüğü elinden alınarak gücün merkezde toplandığı totaliter bir yapı kurulmaktadır (Arendt, 2007, akt. Baştürk, 2013, s.137-138). Neoliberalizmin sezgi, dürtü ve anlık hareketleri, uzun vadeli planlama ve titiz tasarımların üstünde tutan yönetim felsefesinin yarattığı ve kullandığı bir araç olarak belirsizlikler, toplumlar tarafından normal karşılanmaktadır. Belirsizlik, talih ve sefalet biçiminde iki kutuplu bir yapıyı olağanlaştırmakta ve eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Böylece güç (sermaye), sadece bir kutupta yoğunlaşarak merkezileşmekte ve güçlü sınıflar lehine işlemektedir (Bauman, 2011/2013, s. 22).

Neoliberalizmde rekabet, doğal ya da verili değildir. Kendi iç mantığına sahip bir öz olarak eşitsizlikler (bireyler ve davranışlar) arasında var olan rekabet –özgürlük gibi- biçimlendirilmiş bir işleyiştir. Biçimlendirilmiş rekabetle beraber oluşturulan piyasa ekonomisinin, yönetimden bir şey saklama olanağının aksine, tüm yönetim pratiklerinin tanımlanacağı genel ekseni belirlemektedir. Neoliberalizm, klasik liberalizmin daha vahşi hali olarak görülebilir. Klasik liberalizmde ekonomik bir özgürlük alanı yaratmak ve onu devletin kontrol ve denetimine tâbi tutmak söz konusudur. Neoliberalizm ise yönetsel müdahalelerle sözde bir rekabet ve piyasa yaratarak eşitsizlikleri -güçlü olanın lehine- normatif bir kalıba sokmaktadır (Foucault, 1982/2015, s. 105-107). Oysa rekabet, ancak ve ancak her iki taraf da (iktidar-birey) aynı şey için, yani sonlu, sabit ve ölçülebilir olduğuna inanılan insani ihtiyaçların tümünün tatmin edilmesi durumunda anlamlı hale gelebilir. Bu da kişinin kendi görüşlerini savunması hakkı, kişinin kendi hedeflerini belirlemesi ve nasıl bir yaşam süreceğini seçmesiyle mümkündür (Bauman, 2011/2013, s. 50, 195).

Neredeyse her yere yerleşebilen neoliberalizm, kamu hizmetlerinin zayıflatılmasıyla devletin kendi temellerini ortadan kaldıran bir eylem anlamında, neoliberal ideolojinin piyasanın doğal bir gerçeklikle özdeşmiş gibi görünmesini sağlayacak biçimde yapılan özelleştirmelerle, devletin geri çekilmesini örgütlemektedir. Bu yönüyle etkin ve daima müdahaleci bir temele yaslanan neoliberalizm, doğalcı bir ontolojiye sahip olduğu varsayımıyla eşitlik, özerklik, özgürlük, adalet gibi kavramların değer ve pratiklerini dönüştürmektedir. Böylece toplumcu faydayı gözeten özgür demokratik yurttaşlık değer ve pratiği (homo politicus) yerini; kendi kendine yatırım yaparak değerini artırmaya çabalayan ve rekabet etme avantajı için kendi kişisel çıkarlarını gözetten değer ve pratiklere (homo economicus) bırakmaktadır (Brown, 2015/2018, s.41-43; Dardot ve Laval, 2012, s. 2-5; Foucault, 1982/2015, s. 111). Bununla birlikte, dünya çapında yayılan yeni bir muhafazakâr düşünce dalgası, neoliberalizmi “hegemonik bir politika söylemi” olarak ortaya çıkarmıştır. Neo-muhafazakârlıkla birlikte, uyum politikalarıyla ilişkilendirilen neoliberalizm, son yıllarda ulus devletler arasında ortaya çıkan yeni bir siyasi strateji tipini karakterize etmeyi sürdürebilmiştir (Astiz vd., 2002, s. 69). Neoliberalizmi, ahlaki yönden destekleyen neo-muhafazakârlık, düşen standartlar, aile gibi kurumlarda toplumsal değerlerin ve dindarlığın yok edilmesi gibi kriz söylemi üzerinden türetilen korkularla etkisini devam ettirmektedir. Böylelikle neoliberalizm, destekçisi olan neo-muhafazakâr ideoloji üzerinden kriz söyleminin yarattığı korkular yoluyla, artan standardizasyona ve maliyet etkinliğine doğru hareket ettirmek için etkin bir şekilde emek dahil maddi ve maddi olmayan her şeyi dönüştürmeye devam etmiştir (Daniel, 2007, s. 14). Bunun yanı sıra, emeğin ucuzlatılması için çabalayan neoliberal politikalar, esnek çalışma ve güvencesizlik yaratarak, çalışanların korku ve kaygılarını artırmakta ve böylelikle çalışanları, güce uyum ve itaatini sürdürmek zorunda bırakmaktadır (Çolak, 2021, s. 62-63). Dolayısıyla yeni değerler yaratan neoliberalizmin insanları ve toplumları biçimlendirdiği ve küreselleşen dünyada eşitsizlikleri pekiştirerek güce bağımlılığı artırdığı söylenebilir. Bu nedenle güç mesafesinin, hem kültürel hem de ekonomi-politik düzlem üzerinde düşünülmesi gerektiği ifade edilebilir. Kısaca ifade etmek gerekirse, kapitalizmin yarattığı eşitsizlik, ardılı olan neoliberal politikalarla yaratılan değer ve pratikler üzerinden toplumdaki kişileri güçsüzleştirdiği, eşitsizliği daha da derinleştirdiği ve böylece güç mesafesi düzeyini daha da artırdığı söylenebilir.

Yukarıdaki paragraflarda özetlenmeye çalışılan, toplumlar için temel bir konu ya da sorun olan eşitsizlik, ele alınış biçimleri bakımından toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Bireylerin çeşitli nedenlerle konumlarının farklılaşmasını karşılayan bir kavram olarak eşitsizlik, toplumların güce yüklediği anlamla (kültür) ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır (Hofstede, 2001, s.79). Kültür ne kadar güçlüyse örgütün de o kadar etkili olduğu (Schein, 1985/2004, s. 7) düşünüldüğünde, güçlendirilmiş ve buna bağlı güce verilen değeri önemsizleştiren güç mesafesi düşük olan toplumların hem eşitsizliği azaltabileceği hem de daha verimli ve etkili olabileceklerini söylemek mümkündür. Diğer taraftan Boétie'in (1574/2011, s. 18-19) ifadesiyle, toplumun kendisine verdiği başka gücü olmayan bir tiran karşısında, toplumun direniş gösterememesinin aynı anda hem nedeni hem de sonucu, tirandan çok tebaası olan toplum üyelerinin gönüllü köleliği kabul etmeleridir. Başka bir ifadeyle, ortaya çıkabilecek eşitsizlik durumu, -maruz kalınmasına rağmen- herkesin kendi payından memnun olması ya da bu duruma ne derece/ne kadar rıza gösterdiğiyle ilgilidir (Hobbes, 1651/1993, s. 93). Bu bağlamda zamana ve coğrafya farklılıklarına göre bazı toplumlar, güç eşitsizliklerinin pekişmesine izin verirken; bazı toplumlar da bu eşitsizliğin azalması için çaba göstermektedir. Temel sorun, toplumların, eşitsizlikle nasıl başa çıktığıdır (Hofstede, 1983b, s. 81; 2011, s. 7). Dolayısıyla gücü elinde bulunduranlarla, güce maruz kalanlar arasındaki mücadele ve bu mücadelede toplumların yaklaşımları düşünüldüğünde güç mesafesinin öneminden bahsedilebilir.

1.1. Güç Mesafesi

İnsanlarının birbiriyle tamamen eşit olduğu bir topluma rastlamak mümkün değildir. Çünkü bir toplumun ya da örgütün sahip olduğu toplam güç, insanlar arasında eşitsiz biçimde dağı(tı)lmaktadır. Eşitsizliğin üretilmesinde ve sürdürülmesinde, insanların bu eşitsizliğe nasıl baktığı, kabullenme derecesinin ne düzeyde olduğu etkilidir. Bir toplumdaki insanların güç mesafesi algısı da bu eşitsizliğin sürdürülebilir olup olmadığını, eşitsizliği kabullenme derecesi üzerinden ölçmektedir (Hofstede, 2001, s. 9). En genel ifadeyle güç mesafesi, bir toplumun ya da örgütün daha az güçlü üyelerinin, gücün eşit olmayan bir şekilde dağı(tı)ldığını onaylama derecesi olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 2001, s. 98). Bu nedenle güç mesafesi, kişilerin toplumda kazandığı ya da verili olarak sahip olduğu güç, statü, prestij ve birtakım ayrıcalıklara

göre farklı konumlanmaları (eşitsizlik) üzerinden ele alınmaktadır. Toplumda gücün eşitsiz dağılımıyla ortaya çıkan bu konumlanmalar, gücü az olan ile daha fazla olan arasındaki etkileşimde değer ve pratikler bağlamında iki tarafın birbirlerine bağımlı olmalarına dayanmaktadır (Hofstede, 2001, s. 80; 2010, s. 89). Aynı zamanda insanların maruz kaldığı güce (iktidar), ne derece bağımlı oldukları, bu bağımlılığa nasıl baktıklarıyla ve nasıl anlamlandırdıkları, kısaca, bağımlılık derecelerinin de güç mesafesiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, küresel ölçekte kültürel değer ve pratiklerin boyutlarından biri olarak güç mesafesi, genel olarak, bir topluluk kültüründe otoritenin, güç farklılıklarının ve statü ayrıcalıklarının ne ölçüde kabul edildiğini ve onaylandığını yansıtmaktadır (Carl vd., 2004, s. 513; Cullen ve Parboteeah, 2014, s. 52). Bu bağlamda oluşacak eşitsizliğin derecesini toplumların güce ve gücün kullanımına karşı sergiledikleri düşüncelerinin, pratiklerinin ve dolayısıyla kültürlerinin belirlediğini söylemek mümkündür. Kısaca güç mesafesi, toplumdan topluma farklılaşan, kişilerin eşitsizliği kabullenme dereceleri olarak tanımlanabilir.

Toplumsal hiyerarşilerde güç mesafesinin korunduğu düşünüldüğünde, sahip olunan güce bağlı farklı konumlanmalar için her topluma özgü değişebilen güç mesafesi algısı, bir ölçülebilir bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Güçlüler, güç mesafesini artırma eğilimindeyken; görece daha az güce sahip olanlar, güç mesafesini azaltma eğilimindedir. Kültür, bu eğilimlerin ne düzeyde olduğunun belirleyicidir. Böylelikle bir norma dönüşen güç mesafesi, kültürleri karakterize edebilecek bir özellik göstermektedir (Hofstede, 2001, s. 83-84). Bu bağlamda kültür, bir toplum ya da örgüt için öngörü sağlayabildiğinden (Schein, 1985/2004, s. 14), güç mesafesinin düzeyine bakılarak eşitsizliklerin sürdürülebilir olup olmadığına ilişkin -eşitsizliğin azaltılması ya da artırılması yönünde- fikir verebilmektedir.

Toplumda gücü elinde bulunduranın (otoritenin) pratikleri, maruz kalanın eşitsiz güç dağılımı üzerindeki pratiklerini biçimlendirebilmektedir. Bu da toplumsal ya da örgütsel bağlamlarda meşruiyet kazanan otoritenin dayandığı/kullandığı otorite tipleriyle ve güç kaynaklarıyla, toplumsal yapıyı etkileyebilmektedir. Diğer taraftan güce maruz kalanların pratikleri de hangi tipte otoritenin ve hangi güç kaynaklarının kullanılacağını etkilemektedir (Hofstede, 2001, s. 97). Güç mesafesinin düzeyi, örgütte ya da toplumda yöneticinin değil, güce maruz kalanın algısıyla ilişkilidir. Dolayısıyla bireyin ya da çalışanın kendisini konumlandırmasıyla oluşan güç eşitsizliği, gücü kullanan kadar güce maruz kalanın kabul derecesiyle ilişkilidir (Hofstede, 2011, s. 9).

Toplumsal güç eşitsizlikleri ve kişilerin bu durum karşısındaki duruşunu ve mücadelesini inceleyen Mulder'e göre (1977, s. 1) güç kullanımı, kişide tatmin yaratan, gücü fazla olanın gücü az olana yönelik güç mesafesini sürdürmek için çaba göstermesidir. Azalan güç mesafesini daha da azaltmak için çabalamanın (Mulder vd., 1973, s. 87) yanı sıra bu güç mesafesini artırma eğilimleri de görülmektedir. Dolayısıyla güçlü olanın, güç mesafesini artırma eğilimi göstermesinin yanı sıra, gücü az olanın güç mesafesini artırmaya çalışarak bu durumu pekiştirdiği ifade edilmektedir (Mulder, 1977, s. 92). Dolayısıyla kişilerin güç mesafesi algısının yüksek ya da düşük olması, toplumdan topluma farklılaşan durumları ortaya çıkarmaktadır. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda, otoriteye karşı duruş söz konusu olabilirken; güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda boyun eğme (razı olma, kabullenme) söz konusu olmaktadır. Güce maruz kalanın güç mesafesini artırma ve böylece eşitsizliğin yeniden üretilmesine yaptığı katkı, bir paradoks olarak görülebilir. Bu durumun nedeninin, kişilerin içinde bulunduğu toplumsal ve sınıfsal farklılıklara göre değişen, edinilmiş alışılmışlıkları (habitus) olduğu söylenebilir (Yorulmaz, 2021, s. 18). Hatta bu toplumlarda gerçekte güçsüz olan üyelerin, bir tür ego savunma mekanizması üreterek yanlış bilinç ile kendilerini güçlü olarak görme eğilimleri de yüksektir. Çünkü güç mesafesinin yüksek olduğu geleneksel ve toplulukçu kültürlerdeki aile yaşantısında, ebeveynin çocuklarını saygıyı öğreten ve temel bir erdem kabul eden, kurallara uyulmasının zorunluluk olduğu, geç yaşlara kadar çocuğun yetersiz görüldüğü ve çocukların ebeveyn için ilerdeki bakıcıları gibi görüldüğü bir eğilim söz konusudur. Bu toplumların kültürel değerlerine bakıldığında, kişilerin çok azının bağımsız olabildiği, hiyerarşinin varoluşsal bir eşitsizlik olduğu, ast-üst ilişkilerinin sınıf farklılığı olarak görülmektedir. Bunun yanında, gücün toplumsal bir gerçeklik olarak güçlünün lehine işlediği, zorlayıcı ve karizmatik gücün öne çıktığı, zayıfların suçlanabildiği, güçlü ile güçsüz arasında gizli bir çatışmanın olduğu, atfedilen statülere önem verildiği özellikler göstermektedir.

Güç mesafesinin görece düşük olduğu modern ve bireyci toplumların kültürlerindeki aile yaşantısında ise çocukların her bireye eşit yaklaştığı, kurallara uymanın zorunluluk yerine beklenen olarak görüldüğü, çocukların erken yaşta bir birey olarak kabul edildiği görülmektedir (Hofstede, 2001, s.107). Bu toplumlarda, tüm bireylerin bağımsız olabileceği, eşitsizliklerin azaltılabileceği, gücün yasal temellere dayandığı, hak eşitliği, güçlünün daha az güçlü görünmesi gerektiği ve suçlanabildiği,

gücün yeniden dağıtılarak sistemin değişebileceği, saygının kaynağının bireysel nitelikler (kazanılan statü) olduğu düşüncesi öne çıkmaktadır (Hofstede, 2001, s. 96).

Konuya eğitim pratikleri açısından bakıldığında, ebeveyn-çocuk rol çifti, değerlerin ve davranışların bir alandan diğerine taşındığı öğretmen-öğrenci rol çifti ile yer değiştirmektedir (Hofstede, 2001, s. 100). Zihnin biçimlendirilmesinin devam ettiricisi olarak artık öğretmenler görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları, yapısal nedenlerin yanı sıra kendilerinin ve okul yöneticilerinin düşünce, tutum ve davranışlarıyla yeniden üretilebilmektedir (Yorulmaz, 2021, s. 215). Bu bağlamda eğitim örgütlerindeki pratiklerin, öğretmenlerin gücü kabullenme ve güç mesafesi algıları düzeyini artırabileceğini ve bunun öğrencilere aktarılmasını kolaylaştıracağını söylemek mümkündür. Güç mesafesi yüksek olan kültürlerdeki okullarda, öğrencinin öğretmene bağımlı ve her koşulda saygılı olduğu, öğretmen merkezliliğin ve otoritenin kabul gördüğü, öğrenmenin niteliğinin öğretmene bağlı olduğu bir eğilim görülmektedir. Diğer taraftan güç mesafesi düşük kültürlerdeki okullar, öğrenci merkezli, öğretmenin de eşit bir birey kabul edildiği, otoritenin sadece düşük öğretim kademelerinde görüldüğü ve öğrenmenin niteliğinin iki yönlü (öğretmen-öğrenci) olması gibi özellikler göstermektedir (Hofstede, 2001, s.107, Hofstede vd., 2010, s. 69). Aynı zamanda, okulların, ulusal kültür öznelerini düzene uyum sağlayan birer nesneye çevirebilecek ideolojik bir aygıt (Althusser, 1978/1994) ya da özgürleştirici pratikler sahası (Freire, 1969/1991), sınıfsallığın üst kesim lehine eşitsizliğin yeniden üretildiği yerler (Bourdieu ve Passeron, 1964/2015) olduğu belirtilmektedir. İçinde bulunduğu yapı itibarıyla düşünülecek olursa, öğretmenin, düzeni iktidar lehine sürdürülmesinde ya da toplumdaki her bireyin özneleşmesinde ve özgürleşmesinde rol oynayabileceği söylenebilir. Bunun da öğretmenin güçlendirilmesi ya da güçsüzleştirilmesi durumunda ortaya çıkabileceği ifade edilebilir.

Kişilerin, aileden başlayarak devamında okulda ve iş yaşamındaki örgütlerle biçimlenen zihinsel programı, kültürlerin oluşumunda etkili olan değerlerden beslenmektedir (Hofstede, 2001, s. 2). Bu bağlamda örgütsel güç mesafesini anlamada, değerlerin önemli bir yeri olduğunu söylemek mümkündür. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda örgüt yapısının, düşük güç mesafesi olan toplumlardaki örgüt yapısından daha merkeziyetçi olduğu görülmektedir. Güç mesafesi yüksek olan örgütlerde ast üst ilişkileri, hiyerarşinin ön planda tutulduğu daha katı ve keskin hatlarla çizilirken; güç mesafesi düşük olan örgütlerde her çalışanın eşit olduğu ast-üst

durumlarının ve hiyerarşinin sadece birer rolden ibaret olduğu ve kolaylaştırıcı olduğu kabul edilmektedir. Bu da demokratik, şeffaf, semboller ve statülerin önemsiz görüldüğü, eleştiriye açık herkesin iyi bildiği işleri yaptığı bir yapının olduğunu göstermektedir (Hofstede, 2001, s. 107-108).

Alanyazında güç mesafesi konusundaki araştırmalar incelendiğinde güç mesafesinin kültürün boyutlarından biri olarak ele alındığı (Hofstede, 1980, 1983b, 2001, 2011; Hofstede vd., 2010; Mulder, 1971, 1977) ve sonraki çalışmalarda bu kuramsal çerçevenin kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda güç mesafesini bağımsız tek bir boyutta inceleyen çalışmaların yanı sıra birden fazla boyutta ele alan ve geliştiren çalışmalar da vardır. Güç mesafesine ilişkin oluşturulan tek boyutlu kavramsal yapıların, toplumdaki kişilerin ya da örgüt çalışanlarının (Dorfman ve Howell, 1988; Hofstede, 1980, 2001; Varoğlu vd., 2000), özel olarak eğitim örgütlerindeki çalışanların (Turan vd., 2005) ve öğrencilerin (Brockner vd., 2001; Heijkant vd., 2007; Yoo ve Donthu, 2002) güç mesafesi algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Tek boyutlu kavramsal yapı ve sınıflandırmanın dışında, Yorulmaz vd. (2018, s. 681) daha ayrıntılı bir sınıflandırmaya giderek güç mesafesinin boyutlarını gücü kabullenme, gücü meşrulaştırma, gücü araçsal kullanma, güce razı olma ve gücü kabullenme olmak üzere dört boyutlu bir yapı çerçevesinde incelemişlerdir. Mevcut araştırmada da bu kavramsal yapı kullanılmıştır. Bu boyutlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Çolak vd., 2022, s. 96; Yorulmaz vd., 2018, s. 681; Yorulmaz, 2021, s. 26-29):

- *Gücü meşrulaştırma:* Eşitsiz güç dağılımını akla uydurarak (ussallaştırılarak) meşru bir temele oturtma çabası olarak ifade edilebilir. Bir tür ego savunma mekanizması olarak gücün meşrulaştırılması, toplumun ya da örgütün eşitsiz yapılanmasının doğal olduğu inancından gelmektedir. Yöneticinin kullandığı güç, yasal kabul edilen kural ve düzenlemelerle meşrulaştırılmaktadır. Bununla birlikte, çalışanların maruz kaldıkları güce atfettikleri statü ve inançlardan kaynaklı olarak, örgütsel değişimleri ve düzenlemeleri kendi aleyhlerine olsa dahi çeşitli gerekçelerle ussallaştırarak meşrulaştırabilmektedirler. Böylelikle meşrulaşan güç/otorite, güç mesafesini artırarak yapılacak tüm örgütsel düzenlemelerin normalleştirilmesini ve yapılaşmasını kolaylaştırmaktadır. Okul yöneticilerinin, bir baskı aracı olarak kullandıkları gücün, öğretmenler tarafından ussallaştırması durumunda ortaya çıkan meşruiyet, bir eğitim örgütü pratiği olarak örneklendirilebilir.

- Gücü araçsal kullanma:* Ulaşmak istenilen hedefler için etik ilkelerin ihlal edilmesi durumudur. Örgüt içinde gücün araçsal kullanımı, çalışanların üstlerine yakın olarak ve gerektiğinde rol yaparak işlerini kolayca yürütebileceklerini düşünmeleri ile ilişkilidir. Gücü araçsal kullanan çalışanlar, yöneticilerine yakın olduklarında bir çıkar elde edeceklerini düşünmektedir. Çalışanların gücü araçsal kullanmalarının nedenleri arasında, kariyerlerinde sorun yaşamama ve beklentilerini kolayca elde etme isteği gösterilebilir. Gücün araçsal kullanımı her ne kadar kişiler tarafından normal kabul edilse de, araçsallığın toplumda kabul görmesi daha büyük sorunlara işaret edebilmektedir. Gücün araçsal kullanımı, çalışanın örgütün amaçlarını ve kurallarını göz ardı ederek salt kendi çıkarına göre davranış sergilemesidir. Gücün araçsal kullanımı, örgütteki eşitsizliklerin yeniden üretimine neden olarak örgütsel güç mesafesini yükseltecektir. Aynı zamanda gücün araçsal kullanımının meşrulaştığı toplum ya da örgüt iklimleri için patolojik bir bürokrasinin en önemli göstergesi olarak görülebilir. Öğretmenlerin, gücü iki yönde araçsal kullanmaktadırlar. Bunlar; çıkar ve korunma amaçlı araçsallıktır. Bu iki yönden gücü araçsal kullanmaya pratiğe sahip öğretmenlerin, diğer öğretmenlerce gözlemlenmesiyle yaygınlaşabilmekte ve bu pratiğin bir norm haline gelmesiyle yüksek güç mesafesinin yapılaşmasına zemin hazırlamaktadır (Yorulmaz, 2021, s. 161).
- Güce razı olma:* Çalışanların yönetimin uygulamalarını değiştirebileceğine yönelik inançlarının düşük olması ya da olası risk etmenleri nedeniyle duruma uyum sağlamalarıdır. Güce razı olma, risk algısının yüksek olduğu toplum ve örgütlerde korku kültürünün bir göstergesi olarak görülebilir. Güce razı olma, otoritenin eylemlerinden kaynaklanan ve otoritenin üstün olduğunu kabul etmek için diğerlerinin bu üstünlüğe razı olmalarını beklemek olarak ifade edilmektedir. Çalışanların yöneticinin üstünlük ve güçlülük gösterisi nedeni ile uygulamaları değiştirebileceklerine ilişkin inançlarının zayıf olması ve duruma uyum sağlamaları, çalışanların daha fazla razı olmalarına, yani örgütsel güç mesafesinin yükselmesine neden olabilmektedir. Eğitim örgütleri pratiğinde, öğretmenlerin güce razı olmaları, öğrenilmiş çaresizlik olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin güce razı olmaları, aidiyetlerinin zayıflamasına, karşı duruş sergileyememelerine, sessizlik davranışı

sergilemelerine ve umutsuz hissetmelerine ve böylelikle hiçbir şeyi değiştiremeyecekleri inancına sahip olmalarına neden olmaktadır (Yorulmaz, 2021, s. 162).

- *Gücü kabullenme*: Çalışanların örgüt içindeki eşit olmayan güç dağılımını, normal ve beklenen bir durum olarak görmesiyle ilişkilidir. Bu boyut, alt kademedeki çalışanların, üstlerinin görüş ve düşüncelerine, konumu gereği önem vermesi ve saygı duyması durumunu ifade etmektedir. Gücü kabullenme, meşrulaştırılmış gücün içselleştirilmesi, artık sorgulanmadan kabul edilmesi hatta bir norm haline gelmesi durumudur. Hofstede'in de (1983b, s. 87) vurguladığı gibi güç mesafesi algısı yüksek olan toplumdaki kişiler, gücün eşitsiz dağılımını normal ve kabul edilebilir bulmaktadır. Bu toplumlardaki kişiler, kararların güçlü gruplar tarafından verilmesini beklemekte hatta tersi durumlarda rahatsızlık duymaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenlerin güce yaklaşma istek ve pratikleri bu durumu sıradanlaştırmakta ve gücün kabullenilmesine neden olabilmektedir.

Güç mesafesi, temelde, insanların eşitsizlik gerçeğini nasıl ele aldığıyla ilgilidir. İnsanlar, doğal (fiziksel ve zihinsel) yönlerden eşit değildir. Ancak bazı toplumlar, bu eşitsizliklerin zamanla güç ve zenginlik (statü/politik) eşitsizliklerine dönüşmesine ve ayırım yapılamayacak düzeyde kalıtsal hale gelebilmesine izin verebilmektedir. Bazı toplumlar da bu eşitsizliklere karşı mücadele etmekte ve eşitsizliği azaltabilmektedir. Güç mesafesinin düzeyi toplumlarda ya da örgütlerde, otoritenin/gücün merkezileşme ve otokratik yönetimin kabullenme derecesi ile ilişkilidir. Bu ilişki, sadece merkezileşen ve otokratikleşen gücün, iktidar tarafından yapılandırması değil; aynı zamanda güç hiyerarşisinin altında kalan tabakalar tarafından da üretilebilmektedir. Bu çerçevede güç mesafesi, toplumsal ya da örgütsel toplam gücün eşitsiz dağı(tı)lmasını insanların kabullenme ve normal karşılama derecesidir (Hofstede, 1983a, s. 51; 1983b, s. 81). Güç mesafesini anlamak özellikle örgütsel ortamlarda çok önemlidir. Çünkü hiyerarşik örgütlerin doğasında var olan tüm ilişkilerin temeli olarak görülen güç, çalışanların tercihlerini ve davranışlarını etkilemektedir (Dong vd., 2022, s. 1). Bu da toplumsal ya da örgütsel yapının biçimlenmesinin yolunu açmaktadır. Nitekim Yorulmaz (2021, s.175) öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada, örgütsel güç mesafesinin yapılaşmasına yol açan etmenlerin; gücü meşrulaştırma, gücü araçsal kullanma, güce razı olma ve gücü kabullenme olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin çıkar amaçlı ve korunma

amaçlı araçsal pratikleri, gücün araçsal kullanımını açıklamaktadır. Katılımcıların aidiyetlerinin zayıfladığını, karşı duruş sergilemediklerini, sessizleştiklerini veya umutsuzluk yaşadıklarını ifade etmeleri, güce razı olmanın göstergesidir. Güce yakınlaşmanın pratiklerle desteklenmesi ve sıradanlaştırılması ise gücü kabullenmeyi yansıtmaktadır.

Genel olarak örgüt çalışanlarının algıladığı güç mesafesine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, araştırmaların işletme ve sağlık alanında yoğunlaştığı görülmektedir (Örneğin; Bialas, 2009; Cheng ve Seeger, 2012; Khatri, 2009; Wang vd., 2023). Ancak mevcut çalışmada, örgütsel güç mesafesi genelde eğitim örgütleri, özelde ise öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinin örgütsel güç mesafesine ilişkin alanyazın incelendiğinde, özerklik (Çolak vd, 2022; Kaur ve Noman, 2015), öğretimsel liderlik, mesleki öğrenme, sınıf öğrenmesi (Shengnan and Hallinger, 2021; Hendawy Al-Mahdy vd., 2022), katılımcı karar alma (Barney, 2017), bilgi paylaşımı (Dong vd., 2022) gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı ve güç mesafesinin yapısal nedenleri ve yapılaşmasına ilişkin araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda genel olarak, yüksek güç mesafesi algısının; örgütsel bağlılık, iş doyumu, iletişim, mesleki yeterlilik, karar alma, özerklik, profesyonel öğrenme, örgütsel bilgi paylaşımı, güçlendirilme gibi yönlerden eğitim örgütlerini ve özelde öğretmenleri olumsuz yönlerden etkilediği belirtilmektedir. Dolayısıyla bu durumun, öğretmenlerin tutum ve davranışına da yansıyabileceği ifade edilebilir. Bununla birlikte, eğitim örgütlerindeki güç mesafesi düzeyine bakılarak toplumsal yapının ne yönde biçimleneceği de öngörülebilir (Yorulmaz, 2021, s. 45). Çünkü eğitim aynı zamanda toplumsal yapının biçimleyici öğelerinden biridir. Nitekim eğitim tarihi de, eğitimi başkası/başkaları için yapılan bir şey olarak görenler ile insanların kendileri için yaptıkları bir şey olarak görenler arasındaki bir mücadele tarihi olarak ifade edilmektedir (Farenga, 2008, s. 251). Başka bir ifadeyle, eğitim, bireyin kendini aşmasını, ileriye götürmesini, özerkleşmesini sağlamak (educere) ile kişiyi dışsal amaçlar (sermaye) doğrultusunda talime tabi tutmak ve özel becerilerle istendik (educare) emek gücü ya da insan gücü ihtiyacını sağlamak (Duman, 2000; Özsoy, 2002, s. 88; Apple, 2006, s. 86) arasında gidip gelen bir mücadele tarihidir. Dolayısıyla, hem ekonomi politik hem de kültürel bir nedensellik üzerine kurulması gereken eğitimin “ne için veya kim için” olduğu sorusuyla başlayan ve aynı zamanda eşitsizlikle nasıl mücadele edildiğini ele alan soruların güç mesafesinin alanına girdiği söylenebilir. Bu

nedenle eğitim ve özel olarak öğretmenlik, toplumdaki tüm üretici kaynakları yani insan kaynağını yetiştirme/üretme olanaklarına sahip olan/olabilecek her tür aracı içinde barındıran değerli bir pratik olması itibariyle öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güç mesafesinin önemli olduğu belirtilebilir. Bu da, tüm üretim biçimlerinin bağlı olduğu araçlardan biri olarak eğitime ve öğretmenlik mesleğine tarihsel gerçeklikten kopmayan bir yer sağlamaktadır. Eğitim örgütlerindeki paydaşların (öğrenci, öğretmen ve öğretim görevlisi) algıladığı güç mesafesine ilişkin alanyazın incelendiğinde, çeşitli değişkenlerle ilişkisinin araştırıldığı ve güç mesafesinin yapısal nedenleri ve yapılaşmasına ilişkin araştırmaların (Yorulmaz, 2021) olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, genel olarak, yüksek güç mesafesi algısı; örgütsel bağlılık, iş doyumu, iletişim, mesleki yeterlilik, karar alma, özerklik, profesyonel öğrenme, örgütsel bilgi paylaşımı, örgütsel muhalefet ve güçlendirilme gibi yönlerden öğretmenleri olumsuz yönlerden etkilediği ve dolayısıyla bu durumun öğretmenlerin tutum ve davranışına da yansiyabileceği ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarını etkileyecek özerklik, katılımcı karar alma, mesleki öğrenme, bilgi paylaşımı gibi öğretmen güçlendirmeye işaret eden birçok değişken ele alınmıştır. Öğretmenin işini yaparken etkili olmasına olanak yaratan bu değişkenlerin, örgütsel güç mesafesiyle aralarında negatif yönde bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Güç mesafesi algısı düşük olan öğretmenlerin çalıştıkları okullar, güçlü bir okul örgütü ve kültürünün olduğu ve öğrencilerin kendisini öğretmen rehberliğinde yapılandırabilmesi ve dolayısıyla akademik başarısının artırabileceği anlamına gelmektedir (Yoo, 2014). Aynı zamanda güçlendirilen öğretmenler akademik başarıyı artırmaktadır (Marks ve Louis, 1997, 1999). Dolayısıyla öğretmenlerin güçlendirilmesi durumunda, güç mesafesi algılarının da azalacağı söylenebilir. Bu çerçevede araştırmanın diğer değişkeni öğretmenlerin güçlendirilmesidir.

1.2. Öğretmenlerin Güçlendirilmesi

Güçlendirme kavramı, yönetim alanyazınında, değişen paradigmalara birlikte ortaya çıkmıştır. Klasik yönetimin verimliliği önceleyen ve her çalışanın makinenin bir dişlisi gibi görüldüğü; genel ifadeyle Taylorist/Fordist yaklaşım yerini, insan ilişkilerinin önem kazandığı ve çalışanın sosyal ve psikolojik yönlerini önceleyen Hawthorne araştırmaları sonrasında yeni bir paradigmaya bırakmıştır. Böylelikle,

geliştirilen kuramlarla verimliliğin yanı sıra örgütsel etkililiği sağlamanın bir yolu olarak çalışma hayatının niteliğinin iyileştirilmesi, çalışanların katılımı, özerklik, bilgi merkezli gruplar oluşturmaya dönük gerçekleştirilen örgütsel değişimlerle, çalışanları güçlendirme uygulamalarına ve ilgili araştırmalara yön verilmiştir (Altınkurt ve Iliman-Püsküllüoğlu, 2016, s. 22; Çelik ve Akar, 2020, s. 2535; Odabaş, 2014, s. 33). Bu da, çalışanı merkeze alan, yönetsel güçlerin paylaşıldığı güçlendirme politikalarıyla özerklik, karar alma süreçlerinde katılım, algılanan örgütsel destek gibi konuların örgütsel davranış alanyazını için öne çıkan konular olmasının önünü açmıştır (Iliman-Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017, s. 119).

Güçlendirme kavramı, yönetim ve örgüt alanyazını için önemli bir kavram olarak ele alınmaktadır. Genel olarak güçlendirme, çalışanların kendi işini kontrol etmesi ve özerk hareket etmesi sonucunda işe dönük güçlenmeyi arzulaması ve tatmin olması şeklinde tanımlanabilir (Honold, 1997, s. 202). Güçlendirme, probleme en yakın olan insanların o problemi çözmesine dönük olanakların sağlanması anlamına gelmektedir. Bu noktada, güçlendirme, toplumsal/örgütsel kısıtlamaların azaltılarak çalışanların, problem çözmede, seçebilme, kararlara katılım, özerklik ve fırsatlardan yararlandığı; geliştirilen profesyonelleşme, yetkinlik, yaratıcılık ve sorumluluk alınabilecek ve desteklenecek koşulların sağlandığı bir süreç olarak tanımlanabilir (Short vd., 1994, s. 44). Gücün, yukarıdan aşağıya doğru yeniden dağıtılmasına (Klidas vd., 2007, s. 71) ve yetkinin devredilmesine (Altınkurt vd., 2016, s. 81) işaret eden güçlendirme, çalışanların, örgüt içinde sorumluluk alabilecekleri düzeyde yeteneklerini geliştirmelerine ve çözüm üretebilmelerine olanak sağlamaktadır (Short vd., 1994, s. 38-39). Dolayısıyla güçlendirme, bireyin ulaşmak istediği amaçları gerçekleştirebilmek için gereksinim duyduğu kaynaklara erişebilmesi ve otoriteye bağımlılığının azaldığı biçimde ya da bağımsız karar alabilmesini sağlamaktır (Kanter, 1977, s. 166).

Güçlendirme kavramı, çalışanların, katılımcı, inisiyatif alabilen, hem bireysel hem de takım halinde çalışabilen, karar alıcı bir yetkiye sahip olacakları ve yaptığı işi sahiplenebilecekleri ortam özelliklerini ifade etmektedir (Genç, 2007, s. 223-224). Bunun yanında güçlendirme yetki devri ve motivasyon kavramlarının kapsamaktadır. Güçlendirilme ile çalışanlar, verilen kararların salt uygulayıcısı olmaktan çok, yaratıcı potansiyellerini kullanarak daha fazla motive olabilmekte ve etkinleşebilmektedir (Koçel, 2015, s. 406-411; Altınkurt vd., 2016, s. 81). Güçlendirilmiş öğretmenlerin varlığı, güçlü bir okul örgütü kültürüne işaret etmektedir. Nitekim Short vd.'ne (1994, s.

38) göre, okulları iyileştirmeye yönelik herhangi bir girişimde, karar vermedeki rollere ve örgütsel hedeflere odaklanan eğitim örgütlerindeki anlamlı faaliyet alanlarının yaratılması ve artan katılımı geliştirici fırsatlara erişimin yolu güçlendirmeden geçmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin ve diğer okul paydaşlarının kendi büyümelerinin sorumluluğunu üstlenme ve kendi sorunlarını çözme yetkinliğini geliştirdikleri bir süreç içerisinde, okul örgütünün geliştirilmesi için yeterlilik ve fırsatlar yaratan ortamlara dönüştürebilirler. Çünkü güçlendirilmiş öğretmenler, yapılan işi daha anlamlı buldukları için kendilerini daha yetkin hissederek etkili örgütsel sonuçlar için inisiyatif almaktan kaçınmazlar (Boudrias vd., 2009, s. 626). Böylece, çalışanların yönetime katılımı artmakta ve olumlu davranışlar geliştirilerek örgütün gelişimi sağlanmaktadır (Menon, 2001, s. 156; Gilbert vd., 2010, s. 340). Yani örgütteki tüm çalışanlar, örgütsel hedeflerin etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlayacak düzeyde etkinleştirilmiş olurlar. Kısaca öğretmenlerin güçlendirilmesi, eğitime ve okul örgütüne ilişkin program geliştirme, problem çözebilme, takım halinde çalışma, öğrenciyle ilgili her konuda kararlara katılmaları, öğretimi profesyonelleştirmeleri ve genel olarak, öğretme ve öğrenme koşullarıyla ilgili önemli kararları alabilme ve kontrol etme gücü olarak öğretmenlerin etkinleştirilmesi biçiminde ifade edilebilir (Maxcy, 1991, s. 168; Sweetland ve Hoy, 2000, s. 703-704).

Güçlendirme, sıklıkla etkinleştirme ile eşdeğer olarak kullanılmaktadır. Ancak hem psikolojik hem de yapısal yönleri olması nedeniyle güçlendirmenin, etkinleştirmeyi de içeren daha geniş bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin güçlendirilmesi çalışmasının öncüsü sayılan Short ve Rinehart (1992), karar verme, mesleki gelişim, statü, öz yeterlik, özerklik ve etki olmak üzere altı boyuttan oluşan bir sınıflandırma geliştirmişlerdir. Bu sınıflandırma, öğretmenlerin psikolojik ve yapısal güçlendirmesinin bir arada ele almaktadır. Genel olarak çalışan güçlendirilmesine ilişkin alanyazına bakıldığında da güçlendirme kavramının iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Birincisi, yönetim süreçlerinin düzenlendiği örgüte ait ilke ve uygulamaları kapsayan yapısal güçlendirme; ikincisi ise çalışanların algısını ve dolayısıyla motivasyonu etkilemeye dönük psikolojik güçlendirmedir (Altınkurt vd., 2016, s. 81; Ilıman-Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017, s. 119). Örgütlerde gücün paylaşılabildiği koşulların ve uygulamaların gerçekleştirildiği yapısal güçlendirme sonucunda, çalışanların duygu ve davranışlarına etki ederek psikolojik güçlendirme gerçekleşmiş olur. Nitekim genelde çalışanların, özelde ise öğretmenlerin kendilerini

güçlü hissetmeleri, yapısal güçlendirmeye sağlanabilir (Ilıman-Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017, s. 119; Laschinger vd., 2001, s. 260). Aynı şekilde, çalışanların öz-yeterlik inancını güçlendiren herhangi bir yönetim stratejisi veya tekniği, kendilerini daha güçlü hissetmelerini sağlayacaktır. Tersine, çalışanların öz yeterlilik inancını zayıflatan herhangi bir strateji, onların güçsüzlük duygularını artıracaktır (Conger ve Kanungo, 1988, s. 473). Bu bağlamda, örgütte öncelikle yapısal düzenlemeler ve stratejilerden başlanmasıyla, daha etkili bir örgütsel güçlendirme yaratılabileceği söylenebilir.

1.2.1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi

Yapısal güçlendirme, geniş ölçüde örgütsel yapılanma ve uygulamalardaki değişim ve yeniliği vurgulamaktadır. Buna göre, çalışanların kararlara katılımının sınırlı olduğu; yasal otoriteye daha fazla bağımlı oldukları klasik bürokratik yapılanmanın yerine, sorumlulukların ve yetkilerin devredildiği etkili ve katılımcı bir değişimi/yeniliği ifade etmektedir (Cho ve Faerman, 2010, s. 34). Yapısal güçlendirme, çalışanların eylem alanını genişletmek için, gücü çalışanlarla paylaşan ve örgütsel verimlilik ve etkililik için onları etkinleştirebilen özellikler göstermektedir. Etkinleştirme, güçlü bir kişisel yeterlik duygusu geliştirerek görev başarısı için motivasyonu artırmak için koşullar yaratmak anlamına gelmektedir (Conger ve Kanungo, 1988, s. 471). Etkinleştirme, yetki devriyle sağlanan bir kavramdır. Bu da hiyerarşik düzeylerin sayısını azaltmak, otoriteyi yaymak, yöneticiler arasındaki teması artırmak, iletişimi geliştirmek ve hızlı karar almak için gerekli koşul ve olanakların varlığına işaret etmektedir (Altınkurt vd., 2016, s. 81; Kanter, 1977, s. 276).

Geliştirdiği yapısal güç kuramına dayanarak Kanter (1977) güçlendirmeyi, fırsat yapısı ve güç yapısı olmak üzere iki yönüyle ele almaktadır. Fırsat yapısı, çalışanların örgütteki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini ve örgütsel işlerin başarılararak çalışanların ilerlemesini sağlayan koşullarla ilgilidir. Çalışanın sahip olduğu fırsatın düzeyine göre problem çözmeye, örgütsel değişim ve yeniliklere katılma istekliliği değişebilmektedir. Yüksek düzeyde fırsatlara sahip çalışanların bu istekliliği fazla iken; düşük düzeyde çalışanlar ise kendilerini sınırlanmış ve güçsüz hissettikleri için bu isteklilikleri azalmaktadır. Diğer taraftan gücün yapısal yönü, örgütsel bilgi, örgütsel destek ve örgütsel kaynaklara erişim koşullarını ifade eden; formal ve informal olmak üzere iki

güç yapısından oluşmaktadır. Formal güç yapısı, mevzuat gibi örgütün resmi/yasal düzenlemelerinden etkilenen hiyerarşik ayrımlara karşılık gelmektedir. Bu anlamıyla formal güç, örgütün hedefleri için önemli olan mevzuata bağlı eylemler yoluyla örgüt içinde amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilecek olan işlerin tanınmasına katkıda bulunan iş özelliklerini ifade etmektedir. İnfomal güç ise örgütte çalışanların birbirleriyle olan iletişimlerinin ve ilişkilerinin geliştirilmesini ve birbiriyle ilişkili sosyal ağı ifade etmektedir. Dolayısıyla, formal ve informal gücün varlığı örgütün toplam gücü olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü güç, örgütsel tüm paydaşlarla oluşturulan ilişkilerde biriktirilen bir olgu ve örgütün işleri halletme, kaynakları harekete geçirme, ulaşılması gereken hedefler için ihtiyaç duyduğu her şeyi elde etme ve kullanma yeteneğidir. Bu bağlamda örgütün yapısal güçlendirilmesi çalışanların bilgiye, kaynaklara, desteğe, öğrenme ve gelişme fırsatına erişim sağlayan çalışma ortamlarını yaratmaktadır. Bu da çalışanların örgüt içinde işlerini başarma potansiyelini artırmakta ve örgütün etkinliği geliştirmektedir. Çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmelerini, bilgiye, desteğe ve kaynaklara erişimini sağlayan tüm koşulların sağlanması durumunda, çalışanların yapısal olarak güçlendirildikleri ifade edilebilir. Aynı zamanda fırsat geliştirmenin örgütün formal yapısından başlanması gibi, güçlendirme de formal yapının değiştirilmesiyle başlanmalı ve temelde buna dayanmalıdır. Bu da hiyerarşik düzeyleri azaltmaya ve otoriteyi yaymaya, yöneticiler arasındaki teması artırmaya, iletişimi geliştirmeye ve hızlı karar almaya yarar sağlamaktadır (Laschinger vd., 2010, s. 5-6; Vacharakiat, 2008, s. 18-20).

Yapısal güçlendirme, örgütün etkililiğini artırmak için çalışanların örgüte ilişkin temel ve yapısal bilgiye erişimini ve yöneticilerle iletişimini sağlayacak kanallara sahip olması anlamına gelmektedir. Örgütün güç yapısına erişimini kolaylaştırmak için gerekli görülen belirli türden kararların kimler tarafından alındığı gibi temel bilgi sistemlerinden ve iletişimden yoksun çalışanların varlığı, dışlanmışlık duygusu doğurabilmektedir. Bu da çalışanların örgüte olan güven duygusunu ve aidiyetini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, çalışanların sisteme dâhil edilmesini kolaylaştıracak, toplantı ve etkinliklerin planlanması önemlidir. Bu çerçevede çalışanların uzmanlık alanlarına ilişkin inisiyatif alabilmelerine olanak tanıyan yani özerkliklerinin desteklendiği, bilgi akışının yeteri kadar açık, şeffaf ve hesap verebilir bir örgüt yapısının kurulması gerekmektedir. Bunun bir yolu, örgütte çalışanlara ve yöneticilere verilecek eğitimler olabilir. Yöneticiler, çalışanları güçsüzleştiren

koşulların tespitinde ve bu koşulların ortadan kaldırılmasında etkili olabilmelerini sağlayacak türden eğitimler alarak sistem etkililiğini artırmada önemli rol oynayabilirler (Kanter, 1977). Dolayısıyla örgütteki informal gücü (psikolojik güçlendirme) harekete geçirecek mekanizmaların varlığı formal güç yapısında (yapısal güçlendirme) gerçekleştirilen bu değişikliklerle sağlanmış olur. Bu da çalışanların gücü arzulamalarını engelleyici etmenlerin ortadan kaldırılarak gücün paylaşılmasını istemesini sağlayan ortamların oluşturulduğuna işaret etmektedir (Conger ve Kanungo, 1988, s. 477-478).

Gücün paylaşılmasına işaret eden yapısal güçlendirme, çalışan için otoriteye bağımlılığını azaltan ve çalışana geniş bir hareket alanı kazandıran bir özellik göstermektedir. Örgütsel yapıda sağlanan dönüşümlerle çalışanların iletişim, karar alma, işin kontrolü, katılım yönlerinden de yetki sahibi oldukları söylenebilir. Ancak yetki vermek tek başına güçlendirme değildir. Güçlendirme, çalışanın hareket etme özgürlüğüne sahip olduğu kadar, sonuçlardan da sorumlu oldukları anlamı taşımaktadır (Blanchard vd., 2001, s. 90; Menon, 2001, s. 156). Dolayısıyla, çalışanların sorumluluk alabilecek düzeyde güçlenmiş olmaları da gereklidir. Bunun için bilgilerin paylaşılması ve eğitim yoluyla yetkinliklerinin artırıldığı dinamik süreçlerin varlığı gereklidir. Bu sayede çalışanların kendilerini daha başarılı ve güçlü hissetmeleri sağlanabilmektedir. Böylelikle çalışanların inisiyatif alabilecekleri, birlikte rahat çalışabilecekleri takımlar oluşturabilir ve çalışanlar bu takımlara girebilirler. Takım çalışmasıyla, çalışanlar, yaratıcılıklarını artıracabilecekleri kolaylaştırıcı ortamlar yenilikçi ve geliştirici çalışan pratikleri gerçekleştirebilmektedir (Conger ve Kanungo, 1988, s. 474; Kanter, 1977, s. 183, 193; Pollak ve Mills, 1997, s. 29). Ancak çok sayıda düzeyden oluşan dikey bir hiyerarşi yapısı ve rasyonelleştirilen bürokrasi, iletişimi yavaşlatmakta, çalışanlar örgütsel çevreden gelen girdilerle etkili bir şekilde başa çıkmakta zorluk yaşamakta ve böylelikle güçsüzlük duygusuna kapılabilmektedir (Kanter, 1977, s. 15, 290). Bürokrasinin ussallaştırılması, dolayısıyla mevzuatı sadece örgütsel hedeflere ulaşmak için bir araç olmanın üstüne taşıyarak, mutlak bir amaç olarak görülmesine neden olmaktadır. Oysa bürokrasi örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için bir araçtır. Yapısal güçlendirme, mevzuatın çalışanı güçlendirecek şekilde düzenlenmenin yanında örgütün hedeflerinden ve etik ilkelerden sapmadan mevzuatı çalışan adına yorumlamak, işleri örgüt yararına kolaylaştırmaya çalışmaktır. Bu nedenle, mevzuat yönetim ve çalışanlar için örgütsel amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde kullanılan bir araç olarak

görülmelidir. Dolayısıyla, yönetsel süreç açısından ideal olanın yani mevzuatın işleri kolaylaştıracak şekilde, yöneticinin inisiyatifine bırakılmadan düzenlenmesi durumunda yapısal güçlendirme gerçekleşebilir (Ilıman-Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017, s. 120). Bu durumun modern toplumlarda görece sağlandığı görülmektedir. Ancak geleneksel özellik gösteren toplumlardaki yasal mevzuatın, gücü tek bir merkezde toplama eğilimi gösterdiği ve çalışanlarını güçsüzleştiren bir özellik gösterdiği görülmektedir. Farklı bir ifadeyle, mevzuatın yöneticilerin yorumuna açık kapı bırakması ve esnek bir şekilde istenilen şekilde kullanılması, gücün merkezileşmesini artırmaktadır

Yapısal güçlendirmeye ilişkin alanyazın incelendiğinde, farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir (Conger ve Kanungo, 1988; Kanter, 1977; Laschinger vd., 2001; Leslie vd., 1998; Arnold vd., 2000; Sharma ve Kaur, 2011). Bu farklılıklara rağmen, yapısal güçlendirme üzerine yapılan çalışmaların ortaklaşan özellikleri göze çarpmaktadır. Bu çalışmaların, çalışanın özerkliği ile birlikte gelen karar verme gücü, çalışanın ulaşabildiği bilgi elde etme ve yeni yetenekler geliştirme fırsatı ve gerekli kaynaklara ulaşım boyutlarında ortaklaştıkları görülmektedir (Batuk Turan, 2018, s. 102). Daha çok Kanter'in (1977) kuramı üzerinden tartışılan ve genellikle sağlık bilimleri ve özellikle hemşirelik alanında görülen yapısal güçlendirme çalışmalarının sayısı dikkat çekici düzeyde fazladır (Armstrong ve Laschinger, 2006; De Cicco vd., 2019; Gibson, 1990; Meng vd., 2015; Vacharakiat, 2008). Ancak son yıllarda işletme ve eğitim bilimleri alanyazınında güçlendirmeye ilişkin çalışmaların da arttığı görülmektedir. Bu alanlardaki çalışmalar ağırlıklı olarak Kanter'in (1977) yapısal güçlendirme kuramını, Spreitzer'in psikolojik güçlendirme kavramlarıyla genişleten Laschinger vd. (2001) tarafından oluşturulan model üzerinden yürütülmüştür. Bu çalışmalarda kullanılan ölçekler işletme çalışanlarına yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ancak eğitim alanı, üretilen hizmetin niteliği bakımından işletmelerden farklılaşmaktadır. Eğitim hizmetleri, çalışanlarının tamamına yakınının yüksek eğitim almış uzmanlardan oluşan, hem bireysel hem de takım çalışması halinde yaratıcılık gerektiren örgütlerde yani okullarda yürütülmektedir. Ayrıca, okulların, gevşek yapılı ve değer merkezli oluşu, öğretmenlerin örgütsel çevreyi ya da örgütsel güç yapısının değerlendirilmesini güçleştirmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2013, s. 4). Alanyazında öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde (Örneğin; Bogler ve Nir, 2012; Hıdıroğlu, 2021; Kimwarey vd., 2014; Rinehart ve Short, 1994; Yin vd., 2013) karar verme, mesleki gelişim, statü, öz-yeterlik, özerklik ve

etki olmak üzere altı boyuttan oluşan temel bir yapı görülmektedir. Bu çalışmalarda, yapısal ve psikolojik güçlendirme birarada ölçülmektedir. Iliman-Püsküllüoğlu ve Altinkurt'un (2017) çalışmasında ise öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi beş boyuttan oluşan bir yapıdan oluşmaktadır. Mevcut araştırmada da kullanılacak olan bu yapının boyutları şöyledir:

- *Katılımcı karar verme ortamı:* Örgütsel amaçlar doğrultusunda, öğretmenlerin verimli ve etkili olabilmeleri için karar alabilecekleri ortamın yaratılmasında okul yöneticilerinin sorumluluk alması ve öğretmenleri bu konuda desteklemesi olarak ifade edilmektedir. Katılımcı karar verme ortamının yeterli düzeyi, öğretmenlerin mesleki gelişim, statü, öz-yeterlik, özerklik ve etki alanlarını doğrudan etkilemektedir. Yani karar vermenin sınırlandırıldığı bir okulda, öğretmenler, mesleki gelişim, statü, öz-yeterlik, özerklik ve etki olarak yetersiz ve kendilerini güçsüz hissedebilirler. Bu noktada, öğretmenlerin uzmanlıkları ile ilgili konularda karar verme sürecine dahil olması önemlidir. Branşlara özgü materyallerin sağlanmasında, okul planlamasında öğretmenlerin görüşleri alınabilir. Toplantılarda kararların tartışılmasına olanak tanıyan bir ortam sağlanabilir (Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017, s. 122; Short, 1994, s. 489). Kararlara katılım, çalışanların yetkilerle donatılarak güçlendirilmesi sağlandığında gerçekten bir fırsat ve güç olarak katkı sağlar (Selznick, 1969, s. 117). Ters durumda, öğretmenlerin kararlara katılımı için düzenlenen çalışmaları etkiden uzak sadece biçimsel olarak görmeleri, örgütsel kararların sonuçlarında yetersizlikler doğurabilmekte ve öğretmenin kendisini güçsüz hissederek örgüte katkı yapmaktan uzaklaştırabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, katılımcı karar ortamına olan inançlarının yüksek olması sağlanmalı (Maher, 2000, s. 71-72; Short, 1994, s. 489); okul yöneticilerinin sahip oldukları güç kaynaklarını bu yönde kullanmalıdır (Rinehart vd., 1998, s. 635). Dolayısıyla öğretmenlerin sorumluluk ve karar alma alanı genişletilerek, planlama ve profesyonelleşmenin aldığı güçlendirilmiş bir yapının yaratılması gerekmektedir (Kanter, 1977, s. 278). Diğer taraftan merkeziyetçi yapıya sahip örgütlerde kararlara katılım oranı düşmektedir. Bu da öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmelerine kararlara katılım ortamının sıradanlaşıp “mekanik bir uyuma” dönüşmesine neden olabilir (Kanter, 1977, s. 278).

- *Hesap verebilir ortam:* Öğretmenin okul yönetim süreciyle ilgili tüm bilgiye erişebildiği ve değerlendirme yapabildiği, şeffaf, hesap verebilir, açık ve geçerli kuraların olduğu ortam olarak belirtilmektedir (Iliman-Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017,

s. 122). Örgütsel bilgilerin açık ve şeffaf olması, öğretmenlere daha fazla özerklik ve karar yetkisi sağlayacak şekilde hareket etmelerini sağlayan bir ortam yaratacaktır. Böylelikle öğretmenlerin yöneticilere soru sorabilmelerine ve hesap verebilir ortamın oluşmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin, yöneticileri sorgulayabilmeleri de bazı planlama görevlerine üstlenecek düzeyde yetki devrine dayalı bir güçlendirme olanağı yaratmaktadır (Kanter, 1977, s. 193). Böylece öğretmelerin işi anlamaları ve güvenlerinin artmasını sağlayacak düzeyde hiyerarşik düşünce zayıflayarak öğretmenlerin işe bağlılıkları artmakta; öğretmenlerin kendilerini önemli ve güçlü hissetmeleri sağlanmaktadır (Goyne vd., 1999, s. 6).

- *Mesleki gelişimi destekleyici ortam:* Öğretmenlerin entelektüel, mesleki ve yaratıcı düşüncelerinin desteklendiği ve başarının resmen tanındığı ve ödüllendirildiği ortamdır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çalıştıkları okulun kendilerine gelişme, sürekli öğrenme ve okulun çalışma hayatı aracılığıyla becerilerini geliştirme fırsatları sunduğu ortam, mesleki gelişimin desteklenmesini sağlamaktadır (Rinehart vd., 1998, s. 635). Bunun için okul yöneticilerinin, takım oluşturma ve çatışma çözme gibi becerilerle, öğretmenlerin ortak hedeflere nasıl ulaşılacağını bulmalarında işbirliğini teşvik edebilir (Goyne vd., 1999, s. 7), yaratıcı düşünceleri desteklenebilir ve başarılı öğretmenler resmen ödüllendirilebilir (Iliman-Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017, s. 123). Bu bağlamda, mesleki gelişim, güçlendirme açısından önemlidir. Çünkü, öğretmenler ne kadar yapısal olarak güçlendirilse de yeterli mesleki gelişim ya da profesyonelliğe sahip değillerse bu güçlendirmeyi kullanamayabilmektedirler.

- *Kolaylaştırıcı okul ortamı:* Kolaylaştırıcı bir okul ortamı, öğretmenlerin güçlendirilmesi için önemli bir araçtır. Bu ortamlarda öğretmenler işlerini yapmak için gerekli materyallere kolayca ulaşabilirler. Eğitim faaliyetleri yapmak isteyen öğretmenler için gerekli kolaylıklar sağlanmaktadır. Kısaca, bu boyut, öğretmenlerin gerekli araçlara kolayca erişebildiği, sahip oldukları sorumluluk kadar yetkiye de sahip oldukları; yönetime taşınan sorunların kolayca çözüldüğü güçlendirme ortamını ifade etmektedir (Iliman-Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017, s. 123).

- *Özerklik destekleyici ortam:* Okullarda özerkliği destekleyici ortamların oluşturulması, öğretmenlerin, öğrenci ihtiyaçlarına göre, kendi öğretim yöntem ve tekniklerine, sınıf materyallerine ve ölçümlerine karar verebildiği, düşüncelerini rahatlıkla dile getirip katılım sağladıkları ortam olarak ifade edilmektedir (Iliman-Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017, s. 123). Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda

özerkliklerini zayıflatan durumların varlığı, öğretmenlerin inisiyatif almalarını ve yaratıcılıklarını sınırlamakta, kendilik pratikleri, başkalarının yararlı pratikleriymiş gibi atfedilmekte ve dolayısıyla güç kaybetmelerine neden olmaktadır (Kanter, 1977, s. 183). Bu nedenle öğretmenlerin özerkliklerinin desteklendiği bir yapının, öğretmenlerin okul yönetimindeki kararlarda, öğretim programında söz sahibi olmaları açısından güçlendireceği ifade edilebilir.

Yapısal güçlendirme kuramına göre bir örgüt, çalışanlarının kendilerini güçlü hissetmesi için gereken tüm ilke ve uygulamaları sağlamalıdır. Bunun için okulların yapısının, öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracak bir şekilde tasarlanması gerekmektedir (Kaya ve Altinkurt, 2018, s. 65). Nitekim, yapısal yönden güçlendirilmiş çalışanlarda, yüksek iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven, zayıf tükenmişlik ve stres düzeyi ve artan çalışma etkililiği gibi kendilerini güçlü hissettiren durumlar gözlenirken; tersi durumda çalışanlar kendilerini engellenmiş hissederek, doyumsuzluk, düşük örgütsel bağlılık ve güven, devamsızlık gibi tutum ve davranış geliştirmektedirler (Laschinger vd., 2001, s. 261; O'Brien, 2010, s. 15; Vacharakiat, 2008, s. 19). Eğitim örgütleri için değerlendirildiğinde, okulların örgütsel işleyişini sürekli iyileştirmek için, öğretmenlere yeterlilik ve bağımsızlık duygusu sağlanması, yetki devri sağlanarak öğretmenleri güçlendirmesi gerekmektedir. Çünkü yapısal güçlendirme, çalışanları psikolojik olarak da güçlendiren, bunun da okul örgütlerinin güçlendirilmesine etki eden bir iklim oluşturmaktadır (Majooni vd. 2021; Duman ve Çalık, 2021).

1.2.1. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmesi

Genel bir ifadeyle psikolojik güçlendirme; örgütte yapısal güçlendirmeye dönük gerçekleştirilen değişimler sonucunda, çalışanların tutum ve davranışlarına yansıyan; kendilerini özerk, yeterli, etkili hissetmesi ve yaptığı işi anlamlı bulması yönünde çalışanların verdiği yanıtlardır (Laschinger vd., 2010, s. 7). Yapısal güçlendirme, çalışma ortamındaki/çevresindeki güçlendirici koşullar iken; psikolojik güçlendirme ise çalışanın algıladığı güçlendirmeye dönük örgütsel düşünce, tutum ve davranışlarına yansıyan tepkisini ölçmektedir (Tolay vd., 2012, s. 451). Bu tepki, motivasyonel bir süreç olarak çalışanların örgütsel amaç ve hedefler doğrultusunda psikolojik güçlendirilme düzeylerine denk düşmektedir. Nitekim çalışan güçlendirmesini yapısal ve psikolojik yönlerini vurgulayan Conger ve Kanungo (1988, s. 471-474), yapı-anlam

ifadesini kullanarak güçlendirmeyi bütüncül olarak ele almaktadır. Bu bağlamda genel bir ifade olarak anlam, motivasyonel yönüne değinerek psikolojik güçlendirmeye işaret etmektedir. Bu da çalışanın algıladığı tüm güçsüzlük durumlarını ortadan kaldıran örgütsel ilke ve uygulamaların hayata geçirilmesiyle ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çalışanın gücü arzulanmasıyla etkinleşebilmesine olanak sağlayan bir mekanizmanın yaratılması anlamında çalışanda ortaya çıkan öz-yeterlik (self-efficacy) duyguları olarak ifade edilmektedir. Yani motivasyonel bir süreç olan psikolojik güçlendirme, Conger ve Kanungo (1988) için, çalışanın öz-yeterlilik duygusunun pekişmesiyle görev başarısı için işe koşabilmesidir. Bu bağlamda çalışanların bu kendi kaderini tayin etme ihtiyacını ya da öz-yeterlik inancını güçlendiren herhangi bir yönetim stratejisi veya tekniği, kendilerini daha güçlü hissetmelerini sağlayacaktır. Tersine, çalışanların kendi kaderini tayin etme ihtiyacını veya öz yeterlilik inancını zayıflatan herhangi bir strateji, onların güçsüzlük duygularını artıracaktır.

Thomas ve Velthouse (1990, s. 667), Conger ve Kanungo'ya (1988) benzer biçimde içsel motivasyonun önemine vurgu yapmaktadır. Ancak onlardan farklı olarak, psikolojik güçlendirmeyi daha geniş bir kapsamda ele almışlardır. Thomas ve Velthouse (1990), içinde öz-yeterliliğin de dahil olduğu içsel motivasyonu üreten, değerlendiren ve çalışanın bu değerlendirmeler yoluyla, ulaştığı yorumlama (öznel inşaa) süreçlerini yakalamasına fırsat veren bilişler olarak ifade ettiği daha fazla boyuttan oluşan bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra çalışanın, kişisel yeterliliğe ilişkin yargılarının, dış uyaranlarca nesnel koşulları yansıtan bir uyaran-tepki nedenselliği üzerine kurulmasını yeterli görmemektedir. Bunun tersine; çalışanın bu tür yargılarını gerçekliğin öznel yorumları (inşaları) olarak görmekte ve bunun üzerine kurulması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, güçlendirmenin, artan içsel motivasyonla çalışanın bilişsel olarak birden fazla boyuttan oluşması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, içsel motivasyonu değerlendirmeye yarayan öz-yeterliliğin (self-efficacy) yerine bu kavramı karşılayan yeterlik (competence) kavramının yanında, psikolojik güçlendirmeyi değerlendirmeye yarayan anlam, etki ve seçim/özerklik (self-determination) kavramlarını da kullanmaktadır. Daha sonra Spreitzer (1995), bu kavramları biraz daha açarak psikolojik güçlendirme yapısını genişletmiştir. Bu kavramlarla oluşturulan psikolojik güçlendirme yapısının boyutları, kısaca aşağıda açıklanmaktadır (Spreitzer, 1995, s. 1443-1444; Thomas ve Velthouse, 1990, s. 672-673):

•Anlam: Çalışanın, yaptığı işi kendi idealleri ya da hedefleri doğrultusunda ne derece anlamlı ve önemli bulduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla anlam, çalışanın örgütteki rolü ile inancı, değerleri ve davranışı arasındaki uyumu belirtmektedir. Anlam, bir bireyin kendi idealleri veya standartları ile ilgili olarak değerlendirilen bir iş hedefinin veya amacının değeridir. Yaptığı işi anlamlı bulma derecesi yüksek olan çalışanlar, yaptığı işe karşı bağlı, katılım gösteren ve enerjik iken; tersi durumda ilgisiz, katılım göstermeyen özellikler gösterebilirler.

•Yetkinlik/Öz-yeterlilik: Kazandığı beceriler sayesinde, çalışanın, örgütsel amaç ve hedeflere ulaşabilme yeteneğine olan inancı olarak ifade edilmektedir. Yetkinliği artan çalışanın benlik saygısı artacağından, yapılan işi yüksek çabayla yapması beklenmektedir. Yetkinliği düşük çalışan ise kaçınma davranışı göstermekte ve korkularıyla yüzleşmesini, yetkinlikler geliştirmesini ve algılanan yeterliliği geliştirmesini engelleme eğilimindedir.

•Seçim: Çalışanın, işi başlatma ve sonuçlandırma pratiklerinde kontrol sahibi olması ve yaptığı işi kendi kaderini tayin eden anlamda kendiliğindenlik ve seçebilme olanakları üzerine kurarak özerk tutum ve davranış geliştirmesidir. Özerk olan çalışan, geniş hareket alanına sahip, yaratıcılığını kullanabilen, inisiyatif alabilen, engellere karşı dirençli olmak gibi özellikler göstermektedir.

•Etki: Örgütsel amaç ve hedefler doğrultusunda, çalışanın, işi sonuçlandırırken ne derece fark yarattığı olarak ifade edilmektedir. Etki, yapılan işin sonuçlandırılmasına ilişkin bilgiye dayandığından, sonuçlandırılan ya da başarılan işin, örgütte önemsenecek düzeyde etkili olmasıyla ilgilidir. Etki düzeyinin yüksek olduğuna inanan çalışan, kendisini çaresiz görmekten sıyrılıp, işi üzerindeki kontrolünü performans-sonuç ilişkisi üzerinden değerlendirir ve işi etkili biçimde sonuçlandırmayı sürdürür.

Psikolojik güçlendirme, çalışanın bilişsel olarak işini anlamlı bulduğu, kendisini yeterli gördüğü, kendi kaderini tayin edebildiği ve elde ettiği sonuçlarda kendisini etkili gören ve çalışanın aktif bir yönelimini ifade eden motivasyonel bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Çalışanlarda ortaya çıkması beklenen bu dört biliş, çalışanın pasif değil aktif bir yönelimini yansıtmaktadır. Aktif yönelim, işteki rolünü ve bağlamını şekillendirebilmesi olarak ifade edilmektedir (Spreitzer, 1995, s. 1444; Thomas ve Velthouse, 1990, 677-679).

Alanyazında Spreitzer'in (1995) geliştirdiği yapının yaygın olarak farklı alanlarda kullanıldığı görülmektedir. İşletme (örn. Chen ve Klimoski, 2003) mühendislik (örn. Seibert vd., 2004), sağlık (örn. Koberg vd., 1999) ve turizm (Corsun ve Enz, 1999) alanlarının yanı sıra, eğitim alanında (Moye vd., 2005; Vrhovnik vd., 2018; Xu ve Yang, 2018) da kullanılmaktadır (Spreitzer, 2008, s. 59). Spreitzer'in psikolojik güçlendirme sınıflaması dışında geliştirilen sınıflandırmaların da olduğu görülmektedir. Lei ve Xu (2022), Spreitzer'in (1995) sınıflamasının tüm boyutlarına, sosyal statü boyutunun da ekleyerek oluşturdukları İngilizce öğretmenleri için bir psikolojik güçlendirme sınıflandırması geliştirmişlerdir. Ayrıca, Wang ve Zhang (2009) tarafından geliştirilen Çin'deki öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesini inceleyen sınıflaması, psikolojik güçlendirme hissi, psikolojik güçlendirme becerisi ve psikolojik güçlendirme davranışı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesine ilişkin başka çalışmalar incelendiğinde (Menon, 1999; Short ve Rinehart, 1992), sadece psikolojik güçlendirme değil; aynı zamanda yapısal güçlendirmenin birlikte ele alındığı ölçekler gözlenmektedir. Türkiye'de öğretmen güçlendirmesi üzerinde yapılan çalışmaların çoğunda Spreitzer'in (1995) psikolojik güçlendirme ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Spreitzer'in (1995) psikolojik güçlendirme sınıflaması, Sürgevil vd. (2013), tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan bu yapının kullanıldığı çalışmaların yanında doğrudan Spreitzer'in (1995) ölçeğini kullanan çalışmalar (Ertürk, 2022) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, uyarlanan ölçeği, öğretmenlerle yaptığı çalışmada kullanan Odabaş (2014, s. 82), birey merkezli güçlendirme ve ilişki merkezli güçlendirme olmak üzere iki boyuta ayırmıştır. Birey merkezli güçlendirme, öğretmenin yaptığı işi önemli ve anlamlı bulması; öğretmenlik mesleği pratiğinde gerekli beceri, yetenek ve kapasiteye sahip olduğunu düşünmesidir. Genel olarak birey merkezli psikolojik güçlendirmesi yüksek olan öğretmenlerin mesleki pratiklerine dönük kendilerine olan güvenleri yüksektir. İlişki merkezli güçlendirme ise örgütte gerçekleştirilen yapısal değişim ve yeniliklere dönük ilke ve uygulamalar neticesinde öğretmenin algısını ve duygusunu ifade etmektedir. İlişki merkezli psikolojik güçlendirmesi yüksek öğretmenler, mesleki pratiklerinde ve okul örgütünde gerçekleştirilecek yenilik değişimler ölçüsünde; karar verebilme, etkili olabilme, düşüncelerini ifade edebilme ve kendi uzmanlıklarını kolaylıkla işe koşabilmeleri gibi yeterli fırsatlara sahip olduklarını düşünmekteydiler. Birey merkezli güçlendirme boyutunun ölçek maddeleri incelendiğinde (örneğin: "İşimi nasıl yürüteceğime kendim karar veririm") çalışanı güçlendirmeye yönelik değil;

çalışanın öznel açıdan kendisini güçlü hissetmesiyle ilgili algısıdır. Yani öğretmen, ilişki merkezli güçlendirme boyutunda örgüt tarafından yeterince desteklenmediğini düşünse de (örneğin: “İşimi serbestçe yapmam konusunda önemli ölçüde fırsata sahibim”), bireysel olarak bir anlamda inisiyatif alıp rol fazlası davranışlar sergileyebilmektedir (Altınkurt vd., 2016, s. 89). Kısaca, öğretmenlerin birey merkezli güçlendirilmesi, mesleki anlamda kendilerine olan güvene ilişkin öznel duyguları ve algıları iken; ilişki merkezli güçlendirilmeleri okulda fırsatlara dönük öğretmenlerin duyguları ve algılarıdır.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin ele alındığı bazı araştırmalar incelendiğinde genel olarak, psikolojik yönden güçlü öğretmenlerin çalışma performansı (Erdem vd., 2016; Sotirofski, 2014), örgütsel bağlılığı (Odabaş, 2014; Stander ve Stander, 2016), örgütsel vatandaşlık davranışı (Altınkurt vd., 2016), artarken; tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır (Kaya ve Altınkurt, 2018). Bununla birlikte, öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesinin, etkili eğitim-öğretim performanslarının, iş doyumlarının ve öğrencilerin daha yüksek akademik başarılarının ana etmenlerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Buksnyte-Marmiene vd., 2022, s. 1).

1.3. Güçlendirme ile Güç Mesafesi Arasındaki İlişki

Güçlendirme, örgütsel süreçlerde çalışanların kararlara katılımı sağlamak, karar verme gücünü ve yetkisini çalışanlarla paylaşmak anlamına gelmektedir. Bu güç aktarımı, hem yapısal anlamda mevzuatın bu yönde düzenlenmesi ile hem de psikolojik olarak çalışanların motivasyonlarının artırılması ile sağlanabilir. Böylelikle verilen görevi, çalışanların başarı motivasyonu ile daha etkili yapması kolaylaşabilmektedir. Dolayısıyla güçlendirme, örgütsel gücün paylaşılarak işlerin çalışanlar için kolaylaştırılmasıdır. Genel olarak güçlendirme, çalışanların motive olmalarını sağlayan koşulların varlığı yani bütünsel olarak örgütsel kültürün içerdiği ilke ve uygulamaların tamamı demektir (Conger Kanungo, 1988; Hofstede, 2001; Kanter, 1977; Schein, 2004).

Güçlendirme, çalışanların olduğu kadar yöneticilerin de içinde yaşadığı toplumun kültür ve değer sistemiyle ilgilidir. Bu nedenle gücün paylaşılması toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Modern toplumların değer sistemleri gücün

paylaşılmasına ve gücün sadece araç olarak görülmesine işaret ederken; geleneksel toplumlardaki değerler gücün bir merkezde yoğunlaşmasına ve amaç olarak görülmesine işaret etmektedir. Bu durum kişilerin güce bağımlılık derecelerinde de farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Geleneksel toplumlarda kişilerin bağımlılıkları gücün düzeyine göre farklılaşırken; modern toplumlarda bireylerin bağımlılıkları güce göre değil, hak-ödev ve özgürlük temelinde oluşturulan yasal rasyonel yapı içinde biçimlenmektedir. Bu bağlamda gücün paylaşımı/dağılımı ile gücün meşrulaşmasına olanak sağlayan güç tipleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Modern toplumlar, gücü yasal-rasyonel dayanaklara göre meşrulaştırırken; geleneksel toplumlarda ise gücün meşruiyeti geleneksel ve karizmatik otorite tiplerine dayanmaktadır. Modern toplumların aksine geleneksel toplumlarda yasal güç, geleneksel ve karizmatik otoriteyi güçlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Geleneksel toplumlarda gücün paylaşılması, kararlara katılım, alınan kararlara muhalefet etme gibi bir kültür olmadığından güç merkezde toplanmıştır. Bu toplumlarda yaygın olarak uyma davranışıyla beraber iktidarı normalleştirme eğilimleri görülmektedir. Diğer taraftan kurumların özerk olduğu, gücün paylaşıldığı ve denetlendiği, kararlara katılımın sağlandığı ve muhalefet edilebildiği modern toplumlarda rasyonel-yasal otorite tipine rastlanılmaktadır. Bu durumu Foucault (1994/2014, s. 28) Antik Yunan ve Roma'ya gönderme ile çoban-sürü metaforu üzerinden şöyle açıklamaktadır: Peşinden koyun sürüsünün geldiği çoban olarak ilahi varlık, kral ya da lider fikri Yunanlılar ile Romalıların bilmedikleri ve onların siyasi alanyazınında rastlanmayan bir şeydir. Çünkü çobanın varlığı, yasayı bir ihtiyaç olmaktan çıkarmaktadır. Bu durum Agamben'e göre (2006, s. 12-18), siyasal iktidarın süreklileştirmeye çalıştığı istisna halidir. İstisna halinin konumlandığı bir bölge olarak belirsizlikler, yasa ile karar arasındaki mesafeyle ters orantılı olarak artmaktadır. Yani kararların, giderek yasalarla aynı etkiye sahip olmaları ya da iç içe geçmeleri (kararın, yasa gibi kabul görmesi), belirsizlikleri artırmaktadır. Böylece yürütme, hukuksuzluk temelinde, gücün merkezde toplanabilmesine meşruiyet kazandırabilmektedir. Bu da artan belirsizliklerin yaratacağı korku, güvencesizlik gibi durumlarla beraber toplumsal ve örgütsel güç mesafesini de artırabilir. Korkunun ve belirsizliğin hâkim olduğu kültürlerdeki çalışanların genelde seçme eğiliminde olmadığı, otokratik, paternalist veya çoğunluğun seçtiği "sözde demokratik" bir yöneticiyi desteklediği bir yapı vardır. Korkunun ve belirsizliğin daha az olduğu kültürlerdeki çalışanların kendisine danışılabilir (consultative) ve tüm çalışanların katılımcı olmasına dönük yöneticilerle çalışmayı seçmektedirler. Korkunun ve

belirsizliğin hakim olduğu örgütlerdeki yüksek güç mesafesi, çalışanların yöneticiye bağımlı olmasına ve yöneticiyle kutuplaşmasına neden olmaktadır. Ancak örgütlerin birbirinden bağımsız ve özerk birimlerden oluştuğu ilişkisel bir yapıda olması etkililiği artırmaktadır. Güç mesafesinin, belirsizliğin ve korku düzeyinin yüksek olduğu örgütlerin etkililiği zayıftır. Diğer taraftan, düşük güç mesafesine sahip örgüt çalışanları ile yönetici arasında ilişki, tek yönlü değil, karşılıklı bir bağlılık ve katılımcı fikir alışverişleri üzerine kurulmaktadır. Dolayısıyla, çalışanlar yönetim düzleminde özerk hareket edebilmektedirler (Hofstede, 2001, s. 85). Böylece, güçlendirmenin toplumsal ve örgütsel güç mesafesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Düşük güç mesafesine sahip kültürlerde çalışanların güçlendirilmesi daha doğal karşılanmaktadır. Güç mesafesi yüksek toplumlardaki örgütsel yapılanmada güçlendirmeye dönük araçların kullanımı görece daha zordur. Aynı zamanda düşük güç mesafesine sahip bir kültürde yöneticilik yapan birinin, yüksek güç mesafesine sahip kültürdeki bir örgütte çalışması onu zorlayacaktır. Ters durum için de aynı şey geçerlidir. Ancak yine de yüksek güç mesafesine sahip çalışanlar, kararlara daha fazla katılımın olması gerektiğini onaylamaktadır (Hofstede, 2001, s. 389-390). Çünkü, güçlendirilmiş çalışanlarda, yüksek iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven, zayıf tükenmişlik ve stres düzeyi ve artan çalışma etkililiği gibi kendilerini güçlü hissettiren durumlar gözlenirken; tersi durumda çalışanlar kendilerini engellenmiş hissederek, doyumsuzluk, düşük örgütsel bağlılık ve güven, devamsızlık gibi tutum ve davranış geliştirmektedirler (Laschinger vd., 2001, s. 261; O'Brien, 2010, s. 15; Vacharakiat, 2008, s. 19). Bununla birlikte, mutlak tekelci veya merkezi iktidar herkesi güçsüzleştiren bir gerçeklik temeline dayanmaktadır. Diğer taraftan, daha fazla özerklik, kararlara daha fazla katılım ve kaynaklara daha fazla erişim sağlayarak daha fazla insanı güçlendirmek, tahakkümü artırmaktan ziyade etkin eylem için toplam kapasiteyi artırmaktadır. Kısaca güçlendirme, eylem araçlarına erişim imkânı yaratmaktır (Kanter, 1977, s. 166). Dolayısıyla hareket alanı genişleyen çalışanın eylem alanı da genişleyeceğinden, otoriteye bağımlılık derecesinin ve dolayısıyla güç mesafesinin azalacağını söylemek mümkündür.

Alanyazın incelendiğinde çalışanların güçlendirilmeleri ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak güç mesafesinin, çalışanların güçlendirilmelerine ilişkin çeşitli boyutlarını farklı değişkenlerle inceleyen ve güç mesafesinin aracı rol oynadığı çalışmalara rastlamak

mümkündür. Bu bağlamda öncü denilebilecek araştırma, Eylon ve Au (1999; s. 381-383) tarafından, güç mesafesinin güçlendirme durumlarındaki etkisini ölçmek için yapılmıştır. Araştırmada, güç mesafesi düzeyleri farklı kültürlerden gelen katılımcılar, geldikleri kültüre göre yüksek ve düşük güç mesafesi olarak iki gruba ayrılmıştır. Yüksek ve düşük güç mesafesindeki gruplara yönelik güçlendirme ve güçsüzleştirme uygulamaları yapılmıştır. Araştırmasonuçları hem yüksek hem de düşük güç mesafesine sahip toplumlardan katılımcıların güçlendirilmiş bir durumda işlerinden daha fazla, güçsüz durumdayken daha az tatmin olduklarını göstermiştir. Güçsüzleştirme uygulanan gruplar incelendiğinde ise yüksek güç mesafesine sahip katılımcıların, düşük güç mesafesine sahip katılımcılardan daha fazla üretken olduğu ve performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, güçlendirme sürecinin, güç mesafesi düşük toplumlardan oluşan katılımcılar için performans üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır. Benzer biçimde, Robert vd. (2000) ABD, Hindistan, Meksika ve Polonya'da güçlendirme ve sürekli iyileştirme uygulamalarının ulusal kültürle uyumunu test etmek için bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, Hindistan'da güçlendirme ile iş doyumu arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak diğer ülkelerde pozitif bir ilişkinin olduğu ve yüksek güç mesafesi algısına sahip örgütlerde güçlendirme çalışmalarının olumsuzluk yaratabileceği belirtilmiştir. Diğer çalışmalar incelendiğinde, güç mesafesi ile psikolojik güçlendirme ve bilgi paylaşım davranışını arasında negatif bir ilişki olduğu (Dong vd., 2022, s. 11), örgütsel sessizliği artırdığı (Huang vd, 2005) ve böylelikle kararlara katılım ve güçlendirme yönünde çalışanların kararsız ya da orta yolcu bir tutum sergiledikleri ancak örtük biçimde güçlendirilmeyi istedikleri (Barney, 2017, 923-924) öğretmenlerle ilgili çalışmalar da mevcuttur. Bununla birlikte eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, güç mesafesinin, eğitim örgütlerindeki çalışanların, özerklik (Çolak vd, 2022; Kaur ve Noman 2015), öğretimsel liderlik, mesleki öğrenme, sınıf öğrenmesi (Shengnan ve Hallinger, 2021; Hendawy Al-Mahdy vd., 2022), liderlik türleri (Bissessar 2018), profesyonel öğrenme, işbirlikçi öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme ve risk alma eğilimleri (Lee ve Lee, 2018), örgütsel sessizlik (Aslan, 2022; Çiçek Sağlam vd., 2018; Çiçek Sağlam ve Göldede, 2020), örgütsel muhalefet (Atmaca, 2021) gibi güçlendirme durumlarını olumsuz etkilediği görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin güçsüzleştirilmesi güç mesafesinin yapılaşmasını kolaylaştıran etmenlerden biridir. Öğretmenlerin güçsüzleştirilmesi, kısaca; hak, statü ve uygulamada yaşanan aksaklıklar nedeniyle mesleki niteliğinin zayıfla(tıl)masıdır. Güçsüzleştirmenin önemli bir boyutunu özerkliğin sınırlandırılması, atama ve

görevlendirmedeki liyakat yoksunluğu iken bir diğeri, öğretmenlerin ekonomik hak ve statülerinde ve dolayısıyla sınıfsal konumlarında yaşanan zayıflamadır. Öğretmenleri güçsüzleşme nedenleri olan bu boyutlar aynı zamanda, örtük iş güvencesizliğinin nedenlerinden biri olarak ifade edilmektedir (Yorulmaz, 2021, s. 139). Yapısal olarak bunların varlığı, öğretmenlerin vasıfsızlaşmasına ve güçsüzleştirilmesine ve böylece güce yakın olma istek ve pratiklerini geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle güçsüzleştirilen öğretmen, güç mesafesi pratiklerini artırarak bu durumun yapılaşmasına olanak yaratabilmektedir. Bu bağlamda ele alındığında öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilme algıları ile güç mesafesi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca örgütsel yapı ile kültürün ilişkili olduğu ve yapının, çalışan motivasyonu ve güç mesafesini etkileyebileceği ifade edilebilir. Dolayısıyla yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rol oynayabileceğini söylemek mümkündür. Nitekim alanyazın incelendiğinde, psikolojik güçlendirmenin aracı rol oynadığı çalışmalar bulunmaktadır. Psikolojik güçlendirmenin aracı rol oynadığı araştırmalarda incelenen değişken ikilileri, güçlendirici liderlik ile iş doyumu (Atik ve Çelik, 2020), güçlendirici liderlik ile örgütsel bağlılık (Gümüş, 2013), yapısal güçlendirme ile iş doyumu (Borrego vd., 2023; Segovia Romo vd., 2020), hizmetkar liderlik ile örgütsel vatandaşlık (Ghalavi ve Nastiezaie, 2020), yapısal güçlendirme ile örgütsel mükemmellik (Majooni vd., 2021), yapısal güçlendirme ile yenilikçi davranış (Singh ve Sarkar, 2019), dönüşümlü liderlik ile tükenmişlik (Tsang vd., 2022), yapısal güçlendirme ile tükenmişlik (Xu ve Yang, 2018) bireysel-kolektivist eğilimler ile tükenmişlik algısı (Kılınç ve Yener, 2021) olarak görülmektedir.

Özetle; eşitsizlik, toplumdaki bireylerin sahip olduğu güç oranına göre değişen farklı statüleri doğurmaktadır. Bireyler için gücün eşitsiz dağılımında ortaya çıkan bu durumun üretiminde ekonomi-politik nedenselliğin yanında yeniden üretimini sağlayan kültürel kodların varlığı göz ardı edilemez. Güç mesafesi de, Hofstede'in çalışmalarında kültürel açıdan iktidar ilişkilerinin ve eşitsizliklerin yeniden üretimi anlamında ele alınabilir. Kısaca güç mesafesi, bireyin maruz kaldığı gücü onaylama derecesi olarak tanımlanmıştır. Hofstede'e göre (1983a, 1983b, 2001), güç mesafesi algıları yüksek olan kültürlerdeki bireylerde özerk davranamama, karar alma yerine verili emri uygulama beklentisi, güce bağımlı olma, belirsizlikten kaçınma ve korku davranışları göstermektedirler. Güç mesafesi düşük olan kültürlerdeki bireylerin özerk davranış sergiledikleri, karar almada öne çıkabildiği, belirsizlikten kaçınma davranışlarının

düşük olduğu, güce verilen önemin azaldığı görülmektedir. Toplumsal olanı da biçimlendirme potansiyeline sahip olması yönüyle öğretmenler (Yorulmaz, 2021, s. 175), diğer çalışanlardan ayrılmaktadır. Ve bu yönüyle öğretmenler toplumsal bağlam içinde önemli bir mesleki pratiğe sahiptirler. Dolayısıyla, güçlendirilmiş ve güç mesafesi algısı düşük öğretmenlerin bu doğrultuda oluşturulacak toplumsal yapının inşasında önemli oldukları söylenebilir. Bu yönüyle genel olarak eğitimin rolü düşünüldüğünde, güçlendirilmiş öğretmenlerin korku, belirsizlik, güvencesizlik gibi farklı biçimlerde beliren yüksek güç mesafesiyle tahakkümü zayıflatabileceği; aksi durumda, güç mesafesinin pekişmesinde ve yapılaşmasında hem örgüt içinde hem de toplumsal anlamda rol oynayabileceği söylenebilir. Bu bağlamda eğitim ve öğretim pratiklerinde özerk davranan, kararlara katılabilen, kendisini yeterli gören, yaptığı işi anlamlı bulan, kolaylaştırıcı ve destekleyici okul ortamına sahip öğretmenlerin güç mesafesi algılarının azalacağını söylemek mümkündür.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık rolünün belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri, demografik değişkenlere (cinsiyet, okul türü ve hizmet süresi/kıdem) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, demografik değişkenlere (cinsiyet, okul türü ve hizmet süresi/kıdem) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ne düzeydedir?

6. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları, demografik değişkenlere (cinsiyet, okul türü ve hizmet süresi/kıdem) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü var mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Örgüt çalışanlarının sahip olduğu özellikler, işe ilişkin tutumları, paydaşları ile olan iletişimin niteliği gibi birçok durum, parçası olduğu toplumun kültürel değerlerinden, demokratik ikliminden, ekonomi politiğinden ve modernleşme düzeyinden bağımsız ele alınamaz. Dolayısıyla bu araştırmanın odağında yer alan eğitim örgütleri ve öğretmenler için de bu durum de böyledir. Çünkü eğitim örgütleri ve öğretmenler, bulunduğu ülkelerin yönetim biçimlerinden ve demokratik ikliminden ve bunların temelde dayandığı güç ilişkilerinden doğal olarak etkilenmektedirler (Keskin ve Altinkurt, 2022). Öğretmenlerin, güce ve otoriteye karşı sergiledikleri tutum ve davranışlar okul ikliminin ve kültürünün nasıl oluşturulduğunun bir göstergesidir. Ancak bu tek başına öğretmenlerin değil, aynı zamanda toplumsal ve örgütsel yapının bu güç ilişkilerini nasıl kurduğuyla ve kültürle de ilişkilidir. Modern toplumlarda hem toplumsal hem de örgütsel güç ilişkileri, sahip olunan hak, ödev ve sorumluklar üzerinden işlemektedir. Bu çerçevede güçlendirilen yurttaşların ve örgütsel düzeyde çalışanların güce olan bağımlılığı azalmakta ve güç mesafesinin düşmesine neden olmaktadır. Geleneksel toplumlarda ise durum, bunun tam tersidir. Bu toplumlar paternalist, emredici, gücün merkezde toplandığı bir özellik göstermektedir. Belirsizliğin yüksek olduğu bu toplumlarda sahip olunan hakların bile üyelerini koruyuculuğu düşük düzeydedir. Gücün merkeziliği, erklerin ayrılığını, kurumların ve çalışanlarının özerkliğini zayıflatmaktadır. Bu durum, doğal olarak toplumsal düzeyde bireyleri, örgütsel düzeyde de çalışanları güce mahkûm etmekte ve güç mesafesini yükseltmektedir. Çünkü toplumsal ya da örgütsel güç mesafesi, mevcut eşitsizliğin kabul görmesi ile ilişkili bir olgudur.

Türkiye, güç mesafesi yüksek bir ülkedir (Hofstede, 1983b, 2001, 2023). Toplumdaki güç mesafesi, örgütlerden, gruplara veya kişilere kadar her alanı

etkilemektedir. Dolayısıyla güç mesafesi, toplumsal bir kurum olarak eğitimi de etkilemektedir. Ancak, diğer örgütlerden farklı olarak eğitim örgütleri ve özelde öğretmenler, toplumu biçimlendirme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarını belirlemenin önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi düzeyi belirlenmesi, öğretmenlerin yönetimle arasındaki güç ilişkilerine yönelik çıkarımlar yapılmasında ve eğitim örgütleri paydaşlarına örgütsel düzeyde gerekli adımların atılması noktasında yol gösterici olabilecektir. Çünkü öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi düzeyinin yüksek olması merkeziyetçi, özerk olmayan, çalışanın kararlara katılımını engelleyen otoriter bir yapının ve sistemin varlığına işaret etmektedir (Hofstede, 2001, s. 107-108). Bu da toplumsal ya da örgütsel eşitsizliğin ve güce bağımlı olmanın olağan karşılanmasına neden olmaktadır. Oysa kararlara katılım, özerklik, problem çözme, iş birliği yapma ve kolaylaştırıcı olma gibi bir iklimin oluşturulduğu okullarda öğretmenler, kendilerini güçlü hissederek daha fazla motive olabilirler. Böylelikle öğretmenlerin, güce bağımlı olmaları ve eşitsizliği olağan karşılama davranışları azaltılarak, liyakat temelli bir yapı kurulabilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın önemli olmasının başka bir nedeni, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik yönlerden güçlendirilme düzeylerinin belirlenmesidir. Bu sayede, hem alanyazın için hem de eğitim örgütlerindeki paydaşlar için eğitim yapısına ve öğretmenlerin yöneticilerle olan ilişkilerine yönelik fikir verebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin güçlendirilme düzeylerinin belirlenmesi, öğretmenlerin kararlara katılım, özerklik, mesleki gelişim gibi haklara ne düzeyde sahip olduğu ve bu hakların yöneticiler tarafından nasıl yorumlandığı ve bunun öğretmenleri ne düzeyde etkilediğine ilişkin önemli çıkarımlar yapılabilecektir.

Araştırmada dikkat çekilen noktalardan bir diğeri, kişisel özelliklere göre yapılan karşılaştırmalardır. Çalışanların hizmet süresi, görev yaptıkları okul türü, cinsiyet gibi değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalar hem toplumsal hem de örgütsel değerlerin ve sorunların ortaya konulmasına ve çözümlenmesine katkı sağlayacaktır. Modern toplumların örgütlerinde liyakat ve kazanılan statüler üzerine inşa edilen yapı, geleneksel toplumlarda değer yargılarına dayalı atfedilen statüler (toplumsal cinsiyet eşitsizliği, yaşça daha büyük olana değer verme gibi) üzerinde temellenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirme aracı rolünün

belirlenmesidir. Bu ilişkinin ve bu ilişkide aracı rol oynayan değişkenlerin incelenmesi genel olarak yönetim alanyazını ve uygulamaları için önemli görülmektedir. Çünkü yapı ile kültür arasındaki ilişkide, yapısal güçlendirmeyle ortaya çıkan psikolojik güçlendirmenin güç mesafesi üzerinde etkili olabileceği ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, yapısal olarak güçlendirilmiş öğretmenin psikolojik olarak da güçlenmiş olabileceği ve böylelikle güç mesafesi düzeyinin azalacağı söylenebilir. Böylelikle öğretmenlerin güçlendirilmesi, öğrenci merkezli eğitim yapısında öğretmenlerin salt bilgi aktarıcı değil; aynı zamanda kolaylaştırıcı olarak, sınıf içi düşük düzeyde güç mesafesi ortamı yaratarak öğrencilerin işbirliği ve güçlenme duygusu geliştirmesine ve akademik başarısına katkı yapabilir (Gunatilaka vd., 2022; Marks ve Louis, 1997, 1999; Yoo, 2014). Böylece, güçlü öğretmenler sayesinde hem eğitimin niteliğinin artırılması hem de eşitsizliklerle mücadele edebilen bireylerin yetiştirilmesi anlamında toplumsal ve örgütsel sistem etkililiği artabilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ve bazı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır¹ (Acaray, 2010; Altinkurt vd., 2016; Atik ve Çelik, 2020; Balyer vd., 2017; Bogler ve Somech, 2004; Hıdıroğlu, 2021; Johnson ve Short, 1998; Kaya ve Altinkurt, 2018; Kırıl, 2015; Marks ve Louis, 1997, 1999; Odabaş, 2014; Okan ve Yılmaz, 2017; Ökmen, 2018; Rinehart ve Short, 1994; Wall ve Rinehart, 1998; Short vd., 1994; Şahan, 2021; Turhan ve Helvacı, 2020; Üstündağ, 2019; Veisia vd., 2015; Wang vd., 2013; Yorulmaz vd., 2018). Benzer şekilde, öğretmenlerin güç mesafesi algılarını ve bunun bazı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Aslan, 2022; Atmaca, 2021; Çiçek Sağlam vd., 2018; Çiçek Sağlam ve Göldede, 2020; Çolak vd., 2022; Erdoğan vd., 2008; Yaman ve Irmak, 2010; Solmazer, 2013; Terzi, 2004; Terzi, 2011; Bissessar, 2018; Kaur ve Noman, 2015; Lee ve Lee, 2018; Li ve Guo, 2012; Shengnan ve Hallinger, 2021; Vusparatih, 2017). Ancak öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolünün incelendiği herhangi bir araştırmaya ulaşılmamıştır. Bu nedenle bu ilişkinin incelenmesi, ilgili alanyazına katkı sağlamasının yanı sıra, örgütsel düzeyde gerekli adımların atılabilmesi noktasında ilgili paydaşlara yol gösterebilecektir.

¹ Alanyazında ulaşılan daha fazla sayıda araştırma ve detay için “İlgili Araştırmalar” bölümüne bakılabilir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muğla il merkezi ve ilçelerinde bulunan devlet ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır. Ayrıca çalışma, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin boyutlarıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul: Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı, Muğla ilindeki devlet okulları (ilkokul, ortaokullar ve liseler).

İmam hatip okulları: Muğla ilindeki devlet imam hatip ortaokulları ve liseleri.

Akademik lise: Muğla ilindeki anadolu liseleri ve fen liseleri.

Meslek lisesi: Muğla ilinde mesleki ve teknik eğitim veren orta öğretim kurumları.

İlkokul: Muğla ilindeki ilkokullar.

Ortaokul: Muğla ilindeki imam hatip ortaokulları dışındaki ortaokullar.

Öğretmen: 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Muğla ilindeki devlet okullarında (ilkokul, ortaokullar ve liseler) görev yapan öğretmenler.

Örgütsel Güç Mesafesi: Öğretmenlerin, gücü kabullenme derecesidir.

Yüksek güç mesafesi: Öğretmenlerin, örgütsel güç dağılımındaki eşitsizlikleri, olağan ve normal karşılamasıdır. Yüksek güç mesafesi algısına sahip çalışanlar, güce yakın olma eğilimindedir.

Düşük güç mesafesi: Öğretmenlerin, örgütsel güç dağılımındaki eşitsizlikleri, olağan ve normal karşılamamasıdır. Düşük güç mesafesi algısına sahip çalışanlar, güce yakın olma gereksinimi duymazlar.

Yapısal güçlendirme: Çalışanların, örgütsel kararlara katılıma, özerk hareket edebilme, kaynaklara ve bilgiye şeffaf biçimde erişebilmesi için güçlendirilmesi ve bu haklarının yasal mevzuatla güvence altına alınmasıdır.

Psikolojik Güçlendirme: Öğretmenlerin özerk hareket edebilmesi, yaptıkları işi anlamlı, yeterli ve etkili görerek işi başarmaya ilişkin motivasyon düzeyidir.

1.8. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında örgütsel güç mesafesine ve öğretmen güçlendirmeye ilişkin araştırmaların genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme aracılığıyla, mevcut araştırmaya bütünlük ve işlevsellik sağlanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda örgütsel güç mesafesi ve öğretmenlerin güçlendirilmesi konularını ele alan araştırmalar incelenmiştir. Her iki değişkenle ilgili yurtdışı ve yurtiçi alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama işlemleri, eğitim örgütleri kapsamında “örgütsel güç mesafesi (organizational power distance)”, “güç mesafesi (power distance)”, “örgütsel güç mesafesi algısı (organizational power distance perceptions)”, “öğretmenlerin güç mesafesi algıları (teachers’ power distance perceptions)”, “eğitim örgütleri ve güçlendirme (education/educatioanal organizations and empowerment/empowering)”, “yapısal güçlendirme (structural empowerment)”, “psikolojik güçlendirme (psychological empowerment)”, “öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi (teachers’ structural empowerment)”, “öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi (teachers’ psychological empowerment)”, ve “öğretmen güçlendirme (teacher empowerment or empowering teacher)” anahtar kelimeleri ile hem Türkçe hem de İngilizce olarak taramalar yapılmıştır. Bu taramalar; EBSCOhost, Web of Science Platform, ERIC, ProQuest, ULAKBİM, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik’te yapılmıştır. 2022- 2023 arasında yapılan tarama sonucunda mevcut araştırmanın ilgili değişkenlerini (güç mesafesi ve güçlendirme) doğrudan ve dolaylı olarak inceleyen yurtdışı (n = 128) ve yurtiçi (n = 75) olmak üzere toplam 203 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda, mevcut çalışma için araştırılan değişkenlerin nedenleri, etkileri, çeşitli değişkenlerle ilişkileri ve sonuçları çeşitli araştırma yaklaşımlarıyla [nicel (n = 155), kuramsal (n = 11), nitel (n = 27), nicel-nitel (n = 10)] yürütülmüştür.

1.8.1. Eğitim Örgütlerindeki Örgütsel Güç Mesafesi Konusundaki Araştırmalar

Örgütsel güç mesafesine ilişkin araştırmaların, mevcut çalışma kapsamında genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda öğretmenlerin

güçlendirilmesini doğrudan ve dolaylı olarak inceleyen yurtdışı (n = 33), yurtiçi (n = 26) olmak üzere toplam 59 çalışmaya ulaşılmıştır. İncelenen çalışmaların detaylı listesi Ek 3'te verilmiştir. Bu çalışmalarda, güç mesafesinin nedenleri, etkileri, çeşitli değişkenlerle ilişkileri ve sonuçları çeşitli araştırma yaklaşımlarıyla [nicel (n = 39), kuramsal (n = 1), nitel (n = 14), nicel-nitel (n = 5)] yürütülmüştür.

1.8.1.1. Güç Mesafesine İlişkin Yurtdışı Araştırmalar. Eğitim örgütlerinde güç mesafesi konusunu ele alan ve yurtdışında gerçekleştirilen toplam 33 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların 1'i kuramsal (Kasuya 2008), 32'si uygulamalı çalışmalardır. Kasuya (2008) çalışmasında, güç mesafesinin sınıf etkileşimine etkisini kuramsal bir çerçevede tartışmıştır. Nicel özellik gösteren ampirik çalışmalarda, eğitim örgütlerindeki güç mesafesinin diğer değişkenlerle ilişkisini ya da aracı rolünü inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların tümünde veriler, anket ya da ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Belirtilen çalışmalarda, güç mesafesi ile risk alma eğilimi, İngilizce okuma becerileri, okul aidiyeti, sosyo-politik değişiklikler, demografik değişkenler ve sosyal statü, sınıf etkileşimi, motivasyon, cam-tavan algısı, dil öğrenimi, öğretim liderliği ve mesleki öğrenme, liderlik, yenilikçilik, örgütsel bağlılık gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Nitel özellik gösteren uygulamalı çalışmalarda ise öğretmenlerin kültürel algılarına, kuşaklararası güç mesafesi algısının değişimine, kadın liderlerin benimsediği liderlik türlerine, sınıf içi pratiklerine, otoriteyi kabullenme nedenlerine ve öğretim tarzlarının farklılıklarına ilişkin konular birlikte ele alınmıştır. Bu çalışmalarda, ağırlıklı olarak görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, az sayıdaki araştırmada nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanılmıştır. Bu çalışmalarda güç mesafesinin; öğrencilerin okuma becerisine etkisi, meslek seçimi, güçlendirme, profesyonel öğrenme, müfredat reformuna ilişkin algı konularıyla birlikte ele alındığı görülmektedir.

Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar yayın türü bakımından incelendiğinde, çoğunlukla makale (n = 30) olduğu görülmektedir. Bu konudaki lisansüstü tezlerin (n = 3) daha az olduğu görülmektedir. Ulaşılan çalışmalarda, nicel (n = 16), kuramsal (n = 1), nitel (n = 12) ve nicel-nitel (n = 4) yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda genel olarak Hofstede'in (1980, 1983a, 1983b, 2001) kuramsal çerçevesi temel alındığı görülmektedir. Nicel özellik gösteren araştırmalarda genel olarak Hofstede (1980), Dorfman ve Howell, (1988), Yoo ve Donthu, (2002), Brockner vd.

(2001) ve Heijkant vd. (2007), Daller ve Yıldız (2006), Kirkman vd. (2009) tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Dolayısıyla ölçek geliştirme (Brockner vd., 2001; Heijkant vd. 2007; Yoo vd., 2011) çalışmalarına da ulaşılmıştır. Araştırmaların bazıları Doğu-Batı şeklinde farklı kültürlerle sahip ülkeleri (örneklemleri Çin, Finlandiya, Umman, Portekiz, Slovenya, ABD olan) birlikte inceleyen örneklemlerden oluşmaktadır. Diğer örneklemler tek bir ülkeden (Çin, Filipinler, Malezya, ABD vb.) oluşmaktadır. Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen çalışmaların çoğunun örneklemini öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemleri, öğrenci ve öğretim elemanı olan çalışmaların sayısı daha azdır.

Çalışmaların sonuçları incelendiğinde; risk alma eğilimi ile girişimcilik (Antoncic vd., 2018), iletişim ile motivasyon (Klassen vd., 2011), öğretimsel liderlik ile öz-yeterlik (Shengnan ve Hallinger, 2021), öğretimsel liderlik ile sınıf öğretimi (Al-Mahdy vd., 2022) değişkenleri arasındaki ilişkide güç mesafesi aracı rol oynadığı sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, güç mesafesinin öğrencilerde risk alma ve girişimci eğilim, okul aidiyeti, okuma becerileri, öğrenci-öğretmen iletişimi; öğretmenlerde ise iletişim, iş birliği, profesyonel öğrenme gibi yönlerden zayıflatılan bir değişken olduğu sonuçlarına ulaşan araştırmaların olduğu görülmektedir. Ayrıca, üniversite öğrencilerini güç mesafesi düzeyi düşük ve yüksek olarak iki farklı gruba ayırıp her grup için güçlendirme ve güçsüzleştirme durumlarını deneysel olarak inceleyen çalışmanın (Eylon ve Au, 1999) da olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardan biri, güçsüzleştirme durumunda yüksek güç mesafesine sahip öğrencilerin, düşük güç mesafesine sahip öğrencilerden daha fazla performans göstermiş olmalarıdır. Ancak, öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma olmadığı görülmektedir.

1.8.1.2. Güç Mesafesine İlişkin Yurtiçi Araştırmalar. Eğitim örgütlerinde güç mesafesi konusunu ele alan ve yurtiçinde gerçekleştirilen toplam 26 yurtiçi çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların tamamı uygulamalı çalışmalardır. Nicel özellik gösteren uygulamalı çalışmalarda, güç mesafesinin diğer değişkenlerle ilişkisini ya da aracı rolünü inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların tümünde veriler anket ya da ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Belirtilen çalışmalarda öğretmen ya da eğitim örgütleri paydaşlarının algıladıkları güç mesafesi ile örgütsel sessizlik, özerklik, eleştirel düşünme becerileri, örgütsel güven, örgütsel bağlılık, örgütsel sinerji, demokratik-otokratik algı, örgütsel muhalefet, güç kaynakları, mizaç, yabancılaşma gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Nitel özellik gösteren uygulamalı çalışmalarda ise web tabanlı öğretim ortamlarındaki öğrencilerin güç mesafesi algısı ve yöneticiyle olan ilişkilerinde öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi (Erdoğan vd., 2008; Yaman ve Irmak, 2010) konuları ele alınmıştır. Örgütsel güç mesafesi konusunda Türkiye’de gerçekleştirilen en kapsamlı çalışma ise Yorulmaz’ın (2021) araştırmasıdır. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak örgütsel güç mesafesi; gücü meşrulaştırma, gücü araçsal kullanma, güce razı olma ve gücü kabullenme boyutlarında incelenmiştir. Çalışmada öncelikle öğretmenlerin güç mesafesi algısının düzeyi bir ölçek aracılığı ile ölçülmüş ardından derinlemesine görüşmeler yapılarak güç mesafesinin yansımaları ve yapılaşma nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmalar, yayın türü bakımından incelendiğinde, çoğunlukla makale ($n = 19$) olduğu görülmektedir. Bu konudaki lisansüstü tezlerin ($n = 7$) daha az olduğu görülmektedir. Yurtiçi çalışmalar araştırma yaklaşımları bakımından farklılık göstermektedir. Ulaşılan yurtiçi çalışmalarda, nicel ($n = 23$), nitel ($n = 2$) ve nicel-nitel ($n = 1$) yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda genel olarak Hofstede (1983a, 1983b, 2001) kuramsal çerçevesi temelinde tartışılmıştır. Nicel çalışmalarda; Aycan vd. (2000), Basım (2000); Yorulmaz vd. (2018), Turan vd. (2005), Varoğlu vd. (2000) ve Akyol’un (2009) Türkçeye uyarladığı Dorfman ve Howell, (1988) tarafından geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinde çalışanlar özelinde ölçek geliştiren çalışmalara da bulunmaktadır (Turan vd., 2005; Yorulmaz vd., 2018). Örneklem açısından incelendiğinde, ulaşılan yurtiçi araştırmaların bazıları Türkiye genelini kapsarken, çoğu sadece bir ilde (Ankara, Balıkesir, Elazığ, Giresun, İzmir, İstanbul, Kastamonu, Kütahya, Konya, Muğla ve Niğde gibi) yürütülmüştür. Örneklemi/çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu araştırmalar daha fazladır. Buna

karşın örnekleme/çalışma grubu öğrencilerden ve öğretim elemanlarından oluşan araştırmaların da olduğu görülmektedir.

Çalışmaların sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerde güç mesafesi algısı genel olarak orta ve yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları, örgütsel bağlılık, sosyal adalet ve bilgi paylaşımı, öz-yeterlik, örgütsel sessizlik, eleştirel ve özgür pedagoji algıları, demokratik eğilim, özerklik, örgütsel muhalefet, iş doyumu gibi değişkenlerle aralarında ters yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ayrıcalık elde etmek için güce yanaşma, yöneticilerin yasal gücü tahakküm aracı olarak kullanması, rasyonel otoritenin tasfiyesi, öğretmenlerin güvencesizliği ve güçsüzleştirilmesi gibi nedenlerle güç mesafesinin yapılaştığı sonucuna ulaşan çalışma (Yorulmaz, 2021) da vardır. Ancak, ulaşılan yurtiçi araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma olmadığı görülmektedir.

1.8.2. Eğitim Örgütlerindeki Güçlendirme Konusundaki Araştırmalar

Alanyazında öğretmen güçlendirmesi konusunda yapılan çalışmalar genel olarak yapısal ve psikolojik güçlendirmeyi birlikte ele almaktadır. Yapılan tarama sonucunda öğretmenlerin güçlendirilmesini doğrudan ve dolaylı olarak inceleyen yurtdışı (n = 95), yurtiçi (n = 49) olmak üzere toplam 144 çalışmaya ulaşılmıştır. İncelenen çalışmaların detaylı listesi Ek 3'te verilmiştir. Bu çalışmalarda, öğretmen güçlendirmenin nedenleri, etkileri, çeşitli değişkenlerle ilişkileri ve sonuçları çeşitli araştırma yaklaşımlarıyla [nicel (n = 116), kuramsal (n = 11), nitel (n = 12), nicel-nitel (n = 5)] yürütülmüştür.

1.8.2.1. Öğretmenlerin Güçlendirilmesine İlişkin Yurtdışı Araştırmalar.

Öğretmenlerin güçlendirilmesini ele alan ve yurtdışında gerçekleştirilen toplam 95 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların 9'u kuramsal, 86'sı uygulamalı çalışmalardır. Kuramsal çalışmalarda öğretmenlerin güçlendirilmesi; okul kültürü türleri, (Badjie vd., 2020), örgütsel öğrenme ve mesleki gelişim (Čepić, 2022), okul yöneticilerine öneriler sunmak (Erlandson vd., 1987), sosyal ve ideolojik eleştiri (Howley, 1990), liderlerin güç paylaşımıyla öğretmenlerle işbirliğinin sağlanması (Goynes vd., 1999), program geliştirme (Leonard, 1988), profesyonelleşme (Maeroff, 1988), iletişim (Sprague, 1992), iyimserlik ve bağlılık (Xiong, 2022) konularıyla birlikte ele alınmıştır. Nicel özellik gösteren uygulamalı çalışmalarda, öğretmen güçlendirmenin diğer değişkenlerle ilişkisini ya da aracı rolünü inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların tümünde veriler anket ya da ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Belirtilen çalışmalarda öğretmen güçlendirilmesi ile örgütsel bağlılık (n = 12), liderlik (n = 26), iş doyumu (n = 9), örgütsel güven (n = 7), örgütsel vatandaşlık (n = 7), yenilikçilik (n = 3), örgütsel öğrenme (n = 4), iletişim (n = 1), özerklik (n = 1) gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Nitel özellik gösteren uygulamalı çalışmalarda ise okul yöneticilerinin stratejileri, öğretmen yetiştirme, işbirlikçi yaklaşım, liderlik ve iş doyumu, öğretmenlerin güç düzeylerinin farklılaşması, eğitimin niteliği, sosyal ve ideolojik eleştiri, program geliştirme, profesyonelleşme, örgütsel öğrenme, mesleki gelişim, iletişim, iyimserlik ve bağlılık konuları ele alınmıştır. Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra az sayıdaki araştırmada nitel ve nicel yaklaşımlar bir arada kullanılmıştır. Bu çalışmalarda, güçlendirme uygulamasına öğretmenlerin tepkisi (In'am, 2015), profesyonel gelişimde öğretmen deneyimleri (Pasternak, 2023), örgüt çevresinin desteği (Sarkar, 2010), kolektif temelli öğretmen yetiştirme (Sumaryanta, 2019) konuları ele alınmıştır.

Yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar yayın türü bakımından incelendiğinde, çoğunlukla makale (n = 91) olduğu görülmektedir. Bu konudaki lisansüstü tezlerin (n = 4) daha az olduğu görülmektedir. Yurtdışı çalışmalar, araştırma yöntemleri bakımından farklılık göstermektedir. Ulaşılan bu yurtdışı çalışmalarda, nicel (n = 78), kuramsal (n = 8), nitel (n = 4) ve nicel-nitel (n = 4) yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülen araştırmalarda, genellikle, Kanter (1977), Conger ve Kanungo (1988), Thomas ve Velthouse (1990), Spreitzer (1995) ve Short ve Rinehart. (1992), Laschinger vd. (2001) tarafından oluşturulan kuramsal çerçeve temelinde

tartışıldığı ve Spreitzer (1995), Short ve Rinehart. (1992) ve Laschinger vd. (2001) tarafından geliştirilen ölçeklerden yararlanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin güçlendirilme durumlarını ölçmek için araç geliştiren çalışmalar da bulunmaktadır (Fitriani vd., 2023; Marks ve Louis, 1999; Sarkar, 2010; Short ve Rinehart., 1992; Wang ve Zhang, 2009; Zembylas vd., 2005; Zhou ve Tu, 2019). Ulaşılan yurtdışı araştırmalar, İran, Endonezya, Malezya, Çin, Hollanda, Litvanya gibi ülkelerde ve en fazla ABD’de (n = 16) yürütüldüğü görülmektedir. Ayrıca, bu çalışmaların çoğunun örneklemini öğretmenler oluşturmaktadır.

Ulaşılan yurtdışı çalışmaların sonuçları incelendiğinde; genel olarak öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel bağlılık, liderlik, iş doyumu, vatandaşlık, güven, yenilikçilik, örgütsel öğrenme, profesyonelleşme gibi değişkenlerle aralarında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca, ulaşılan araştırmalar arasında okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı stratejiler geliştirmesinin öğretmen profesyonelliği ve duygusu açısından güçlendirdiği (Blase ve Blase, 1996), öğretmen yetiştirme programlarının oluşturulmasında örgütsel çevre ile kararlara katılım arasında bir ilişkinin etkili olduğu (Kuzmic, 1994), işbirlikçi eylem planıyla öğretmenin bilgi, ideoloji ve eğitim arasındaki ilişkileri çözümleme özelliğinin artırıldığı (Lally ve Scaife, 1995), güçlendirici lider özelliklerinin iş doyumu sağladığı (McManmon, 2016), öğretmen güçlendirmenin eğitimin niteliğini artırdığı (Yunus, Sukarno ve Rosyadi, 2021), öğretmenlerin sahip olduğu güç düzeylerindeki farklılıkları algılama biçimlerinin nitelikle ilişkisi olduğu (Thompson, 2022) ve okulların güçlendirilmesi projesinin güçlendirilmiş öğretmenlerle mümkün olabileceği (Short vd., 1994) sonuçlarına ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca, okul politikalarının öğretmenin profesyonel gelişimine katkı sağlayabileceği (Pasternak, 2023), örgüt çevresinin desteğiyle öğretmenin katılımcı ve yenilikçi davranışlar geliştirebileceği (Sarkar, 2010), kolektif temelli öğretmen yetiştirme programlarının profesyonelliği artırabileceği (Sumaryanta, 2019) sonuçlarına ulaşan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Ancak, ulaşılan yurtdışı araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma olmadığı görülmektedir.

1.8.2.2. Öğretmenlerin Güçlendirilmesine İlişkin Yurtiçi Araştırmalar.

Öğretmenlerin güçlendirilmesini ele alan ve yurtiçinde gerçekleştirilen toplam 49 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların 2'si kuramsal, 47'si uygulamalı çalışmalardır. Kıral (2019), çalışmasında genel öğretmen güçlendirmesini kitap bölümü olarak kuramsal bir çerçevede ele almıştır. Bununla birlikte, Hıdıroğlu ve Tanrıöğen (2023), öğretmen güçlendirmesini ve güçlendirmeye dönük önerilerden oluşan çalışmasını bir kitapta kuramsal bir çerçevede ele almıştır. Nicel özellik gösteren uygulamalı çalışmalarda, öğretmen güçlendirmenin diğer değişkenlerle ilişkisini ya da aracı rolünü inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların tümünde veriler ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Belirtilen çalışmalarda, öğretmen güçlendirmesi ile örgütsel bağlılık (n=9), liderlik ve liderlik türleri (n = 7), iş doyumu (n = 3), örgütsel güven (n= 3), örgütsel vatandaşlık (n = 5), yenilikçilik (n= 2), özerklik (n = 1) gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Nitel özellik gösteren uygulamalı çalışmalarda ise, okul öncesi öğretmenlerinin güçlendirme süreci (Uysal, 2021), güçlendirmede okul yöneticisinin rolleri (Balyer vd., 2017), öğretmen güçsüzlüğünün kaynakları (Çelik ve Akar, 2020), öğretmen güçlendirmesini engelleyen nedenler (Çetin ve Kıral, 2018; Özocak, 2021), güçlendirme kavramını öğretmenlerin nasıl anladıkları (Yürekli, 2020) gibi konular ele alınmıştır. Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı bir çalışmada (Üstündağ, 2019), güçlendirme programı doğrultusunda öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ele alınmıştır.

Yurtiçinde gerçekleştirilen çalışmalar yayın türü bakımından incelendiğinde, çoğunlukla makale olduğu (n = 26), bunu lisansüstü tezlerin izlediği (n = 21); bununla birlikte, bir kitap ve bir kitap bölümü olduğu görülmektedir. Yurtiçi çalışmalar, araştırma yöntemleri bakımından farklılık göstermektedir. Ulaşılan çalışmalarda, nicel (n = 40), kuramsal (n = 2), nitel (n = 6) ve nicel-nitel (n = 1) araştırma yaklaşımlarının kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülen araştırmalarda, genellikle, Kanter (1977), Conger ve Kanungo (1988), Thomas ve Velthouse (1990), Spreitzer (1995) ve Short ve Rinehart. (1992), Laschinger vd. (2001) tarafından oluşturulan kuramsal çerçeve temelinde tartışıldığı ve Spreitzer (1995), Short ve Rinehart (1992) ve Laschinger vd. (2001) tarafından geliştirilen farklı ölçeklerden yararlanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin güçlendirilme durumlarını ölçmek için araç geliştiren (Iliman-Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017; Kıral, 2015) ve

Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeğini Türkçeye uyarlayan (Polat, 2022) çalışmalar da bulunmaktadır. Ulaşılan araştırmaların tamamı Türkiye'nin çeşitli illerinde yürütülmüş ve araştırmaların örnekleminin/çalışma grubunun tamamı öğretmenlerden oluşmaktadır.

Ulaşılan yurtiçi çalışmaların sonuçları incelendiğinde; genel olarak öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel bağlılık, liderlik, iş doyumu, vatandaşlık, güven, yenilikçilik, gibi değişkenlerle aralarında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca, ulaşılan araştırmalar arasında okul öncesi öğretmenlerini güçlendirme konusunda yürütülen eylem araştırmasıyla, öğrencilerin özelliklerindeki farklılıkların ve desteğin problemli davranışlarda etkili olduğu (Uysal, 2021), güçlendirmede okul yöneticisinin rolleriyle ilgili öğretmenlerin kararlara katılım dışında, motivasyon, materyal ve mesleki gelişim desteği gibi konularda okul yöneticilerinin yetersiz görüldüğü ve bunun bir devlet politikası olması gerektiğinin yöneticiler tarafından ifade edildiği (Balyer vd., 2017), öğretmen güçsüzlüğünün anlamada, örgütün iç ve dış çevresinin özellikleriyle ortaya çıkan statü kaybı, kaygı, boyun eğme ve yabancılaşıma gibi nedenlerinin olduğu (Çelik ve Akar, 2020), öğretmen güçlendirmesini, adalet, ödüllendirme ve yetki devri gibi faktörlerin eksikliğinin engelleyici nedenler olduğu (Çetin ve Kırıl, 2018), öğretmenlerin anlam, yeterlik, özerklik ve etki boyutlarında çeşitli nedenlerle engellendiği (Özocak, 2021) güçlendirme kavramını öğretmenlerin adil, eşitlikçi, iyi iletişim, destek, fırsat, ödül gibi faktörle anlamlandırdıklarına (Yürekli, 2020) dair sonuçlar görülmektedir. Ayrıca, güçlendirme programı doğrultusunda öğretmenlerin benlik saygısı düzeylerini ve stresle başa çıkma tutumlarını geliştirmesi bağlamlarında yılmazlık düzeylerini artırdığı (Üstündağ, 2019) da görülmektedir. Ancak, ulaşılan yurtiçi araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışma olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Çünkü araştırmada öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiler var olan haliyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Muğla ilinde yer alan, tamamı devlet okulu olan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 13.893 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edebilecek nitelikteki örneklem büyüklüğü, %95 güven düzeyinde en az 374 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evreninde yer alan her okul bir küme olarak kabul edilmiş ve seçkisiz (random) olarak belirlenen okullardan veri toplanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın örneklemi 382 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Özellikler

<i>Değişken</i>	<i>Kişisel Özellikler</i>	<i>Öğretmen Sayısı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	262	68.6
	Erkek	120	31.4
Kıdem	10 yıl ve altı	135	35.3
	11-20 yıl	129	33.8
	21 yıl ve üzeri	118	30.9
	İlkokul	49	12.8
Okul Türü	Ortaokul	98	25.7
	Akademik Lise	143	37.4
	Mesleki Lisesi	43	11.3
	İmam Hatip Okulları	49	12.8
	Toplam	382	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %68.6’sı kadın (n=262); %31.4’ü erkektir (n=120). Öğretmenlerin %35.3’ü 10 yıl ve daha az (n=135); %33.8’i 11-20 yıl (n=129) ve %30.8’i 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahiptir (n=118). Öğretmenlerin %12.8’i ilkokul (n=49); %25.7’si ortaokul (n=98); %37.4’ü akademik lise (n=143), %11.3’ü mesleki ve teknik lise (n=43) ve %12.8’i imam hatip okullarında (n=49) görev yapmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla “*Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği*”, “*Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği*” ve “*Psikolojik Güçlendirme Ölçeği*” kullanılmıştır. Veri toplama araçları Ek 1’de yer almaktadır.

Araştırma verileri toplanmadan önce ölçekleri geliştiren/uyarlayan araştırmacılardan kullanım izni, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nden etik kurulu onayı ve Muğla Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulama izni alınmıştır. İzinler, Ek 2’de yer almaktadır. Alınan izin belgesiyle, belirlenen okulları ziyaret eden araştırmacı, öğretmenleri araştırmanın amaçları hakkında bilgilendirmiş ve gelen soruları yanıtlayıp, gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere veri toplama araçlarını sunmuştur. Bu doğrultuda 550 öğretmenden geri dönüş olmuştur. Toplanan veriler önce genel olarak incelenmiş özensiz doldurulduğu tespit edilen ölçekler elenmiş, geri kalan ölçekler ise elektronik ortama aktarılmıştır. Bu aşamada, kullanılan analizlerin varsayımlarını karşılamayan (uç değer, normallik, çoklu bağlantı sorunu) ölçekler analiz dışında tutulmuştur. Dışarda tutulan ölçeklerden sonra, kalan

382 ölçekle analiz gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılan ölçeklerin özellikleri aşağıda açıklanmıştır:

Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği, Iliman-Püsküllüoğlu ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Likert tipi 30 maddeden oluşmakta ve maddeler “1- Kesinlikle katılmıyorum” ile “5- Tamamen katılıyorum” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek, kararlara katılımı destekleyici ortam (9 madde), hesap verilebilir ortam (4 madde), mesleki gelişimi destekleyici ortam (4 madde), kolaylaştırıcı okul ortamı (7 madde) ve özerkliği destekleyici ortam (6 madde) olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sağlanmıştır. AFA sonucuna göre beş faktörlü yapı toplam varyansın %65.1’ni açıklamaktadır. DFA ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri ise şöyledir: $\chi^2 /sd = 2.93$, RMSEA= .079, NFI= .96, NNFI= .97, CFI= .97, IFI= .97, RMR= .04, SRMR= .05. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirildiğine işaret etmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Ölçeğin tümünden toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .77 ile .95 arasında değişmektedir. Mevcut araştırma verileriyle ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Bu değer; kararlara katılımı destekleyici ortam boyutu için $\alpha = .92$; hesap verilebilir ortam boyutu için $\alpha = .77$; mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutu için $\alpha = .76$; kolaylaştırıcı okul ortamı boyutu için $\alpha = .91$ ve özerkliği destekleyici ortam boyutu için $\alpha = .87$ olarak hesaplanmıştır.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği, Spreitzer (1995) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek ilk olarak Sürgevil vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Daha sonra Odabaş (2014) tarafından öğretmenler üzerinde uygulanmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri tekrarlanmıştır. Mevcut araştırmada Odabaş (2014) tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçek Likert tipi 8 maddeden oluşmakta ve maddeler “1-Hiç katılmıyorum” ile 5-Kesinlikle katılıyorum” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek birey merkezli psikolojik güçlendirme (4 madde) ile ilişki merkezli psikolojik güçlendirme (4 madde) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu iki faktör, varyansın %76,17’sini açıklamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çalışanların güçlendirildiklerine işaret etmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Birey Merkezli Psikolojik Güçlendirme boyutunda Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .93$; İlişki Merkezli Psikolojik Güçlendirme boyutunda $\alpha =$

.82'dir. Mevcut araştırma verileriyle ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplaması hesaplanmıştır. Buna göre, Birey Merkezli Psikolojik Güçlendirme boyutunda Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .77$; İlişki Merkezli Psikolojik Güçlendirme boyutunda $\alpha = .74$ 'dir.

Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2018) tarafından, geliştirilmiştir. Ölçek Likert tipi 20 maddeden oluşmakta ve maddeler “1-Hiçbir zaman” ile “5-Her zaman” aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçek, gücü kabullenme (6 madde), gücü araçsal kullanma (5 madde), gücü meşrulaştırma (3 madde) ve güce razı olma (6 madde) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği AFA ve DFA ile sağlanmıştır. DFA aracılığıyla elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $\chi^2/sd = 2.29$, GFI=.90, AGFI=.86, RMSEA=.07, RMR=.07, SRMR=.07, CFI=.95, NFI=.92, NNFI=.95. Ölçekte ters puanlanan 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin tümünden toplam puan alınamamaktadır. Ölçeğin her faktöründen alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin o faktöre yönelik güç mesafesi algılarının yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin faktörlerinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları .74 ile .80 aralığında, McDonald omega katsayıları ise .73 ile .85 aralığındadır (Yorulmaz vd., 2018). Mevcut araştırma verileriyle ölçeğin için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Buna göre, gücü kabullenme boyutu için $\alpha = .70$; gücü araçsal kullanma boyutu için $\alpha = .79$; gücü meşrulaştırma boyutu için $\alpha = .76$; güce razı olma boyutu için $\alpha = .76$ 'dır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler analiz edilmeden önce 550 ölçekten 14'ü özensiz doldurulduğu için çıkarılmıştır. Geriye kalan ve veri setini oluşturan 536 ölçek içinde 1'i kıdem değişkenini işaretlemediği için analiz dışında tutulmuştur. Ardından verilerinin analizinde kullanılan istatistik tekniklerinin varsayımlarının karşılanabilmesi için uç değer, normallik ve çoklu bağlantı kontrolleri yapılmıştır. Tek yönlü uç değer analizinde z puanları ($z > \pm 3$) ve kutu grafiği (box plot); çok yönlü uç değerler için Mahalanobis uzaklığı incelenmiştir. Bu çerçevede 168 ölçek analizden çıkarılmıştır, geriye kalan ve örnekleme oluşturan 382 ölçekle ($n > 374$) analiz gerçekleştirilmiştir. Çoklu bağlantı sorunu için VIF, Tolerans ve Durbin Watson değerleri incelenmiştir.

Analiz sonucunda VIF değeri 10'dan küçük (1.770-3.330 aralığında değişmekte), tolerans değeri .10'dan büyük (.291-.565 aralığında değişmekte) ve Durbin Watson değerlerinin (1.854-1.918) 1.5 ile 2.5 aralığında olduğu ve çoklu bağlantı probleminin olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2018). Veri setinin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Örneklem büyüklüğü ($n = 382$) ve incelenecek değişkenin özelliğine göre çarpıklık (1.246 ile .713 arasında) ve basıklık (-1.246 ile .713 arasında) katsayıları ± 1.5 aralığında (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 78-83) olduğu görülmüş ve dağılım normal olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilme düzeyleri ile öğretmenlerin güç mesafesi algılarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilme düzeyleri ve öğretmenlerin güç mesafesi algılarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için *t*-testi; kıdeme ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde, alt gruplardaki örneklem sayısı eşit olmadığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak ve LSD testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının düzeylerinin belirlenmesi için kümeleme analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve aracılık rollerinin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi, Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen sayıltılar çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda, birinci olarak, bağımsız değişkenin aracı değişkenler üzerindeki etkisi test edilmiştir. İkinci olarak, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri hesaplanmıştır. Üçüncü olarak aracı değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki doğrudan ilişkiler anlamlı olup olmamasına göre bağımlı değişkenin boyutlarına ilişkin analizler tekrarlanmıştır. Araştırmada kullanılan analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Araştırmada, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bölümde belirtilen amaç doğrultusunda veri toplama araçlarıyla toplanan veriler çözümlenerek sırasıyla, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi, psikolojik güçlendirilmesi ve örgütsel güç mesafesi algılarına yönelik bulgular yer almaktadır.

3.1. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeyleri

Tablo 2. *Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeyleri*

<i>Boyutlar</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>
Kararlara Katılımı Destekleyici Ortam	3.91	0.78
Hesap Verebilir Ortam	4.05	0.73
Mesleki Gelişimi Destekleyici Ortam	2.93	0.93
Kolaylaştırıcı Okul Ortamı	3.99	0.83
Özerkliği Destekleyici Ortam	4.31	0.67
<i>Genel Ortalama</i>	<i>3.90</i>	<i>0.67</i>

Tablo 2'ye göre öğretmenler, en fazla özerkliklerinin desteklendiği bir ortama ($\bar{x}$: 4.31, *S*: 0.67) sahip oldukları görüşündedir. Yapısal güçlendirmenin bu boyutunu, sırasıyla hesap verebilir ortam ($\bar{x}$: 4.05, *S*: 0.73), kolaylaştırıcı ortam ($\bar{x}$: 3.99, *S*: 0.83), kararlara katılımı destekleyici ortam ($\bar{x}$: 3.91, *S*: 0.78) ve mesleki gelişimi destekleyici ortam ($\bar{x}$: 2.93, *S*: 0.93) izlemektedir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirmenin kararlara katılımı destekleyici ortam, hesap verilebilir ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve özerkliği destekleyici ortam boyutlarına katılımı yüksek, mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutuna katılımı ise orta düzeydedir.

3.2. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmada öğretmenlerin yapısal güçlendirilmelerinin cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Tablo 3'te cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 3. *Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Karara Katılımı Destekleyici Ortam	Kadın	262	3.95	0.79	380	1.55	.12
	Erkek	120	3.82	0.76			
Hesap Verebilir Ortam	Kadın	262	4.08	0.74	380	1.57	.22
	Erkek	120	4.00	0.71			
Mesleki Gelişimi Destekleyici Ortam	Kadın	262	2.94	0.92	380	0.25	.80
	Erkek	120	2.91	0.93			
Kolaylaştırıcı Okul Ortamı	Kadın	262	4.00	0.84	380	0.45	.65
	Erkek	120	3.96	0.80			
Özerkliği Destekleyici Ortam	Kadın	262	4.34	0.63	380	1.47	.14
	Erkek	120	4.23	0.73			

Tablo 3'te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilme düzeyleri; kararlara katılımı destekleyici ortam [$t_{(380)}=1.55$; $p>.05$], hesap verebilir ortam [$t_{(380)}=1.57$; $p>.05$], mesleki gelişimi destekleyici ortam [$t_{(380)}=0.25$; $p>.05$], kolaylaştırıcı okul ortamı [$t_{(380)}=0.45$; $p>.05$] ve özerkliği destekleyici ortam [$t_{(380)}=1.47$; $p>.05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Tablo 4'te kıdem değişkenine göre karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar		Kıdem	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Fark (Sidak)
Karara Katılımı	1	10 yıl ve altı	135	4.10	0.67	2-379	5.93	.00	1-2
Destekleyici Ortam	2	11-20 yıl	129	3.81	0.67				1-3
	3	21 yıl ve üstü	118	3.82	0.72				
Hesap Verebilir Ortam	1	10 yıl ve altı	135	4.15	0.74	2-379	3.49	.03	1-2
	2	11-20 yıl	129	3.92	0.75				
	3	21 yıl ve üstü	118	4.08	0.68				
Mesleki Gelişimi	1	10 yıl ve altı	135	3.01	0.96	2-379	1.12	.33	-
Destekleyici Ortam	2	11-20 yıl	129	2.83	0.92				
	3	21 yıl ve üstü	118	2.95	0.89				
Kolaylaştırıcı Okul Ortamı	1	10 yıl ve altı	135	4.10	0.79	2-379	2.41	.09	-
	2	11-20 yıl	129	3.88	0.87				
	3	21 yıl ve üstü	118	3.96	0.83				
Özerkliği	1	10 yıl ve altı	135	4.40	0.62	2-379	2.23	.11	-
Destekleyici Ortam	2	11-20 yıl	129	4.28	0.66				
	3	21 yıl ve üstü	118	4.22	0.72				

Tablo 4'e göre kıdem değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilme düzeyleri kararlara katılımı destekleyici ortam [$F_{(2-379)} = 5.93$; $p < .05$] ve hesap verebilir ortam [$F_{(2-379)} = 3.49$; $p < .05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kararlara katılım boyutu için farklılık, 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenler ile 11 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenler arasındadır. 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenler, okullarında kararlara katılımı destekleyici ortamın daha fazla olduğu görüşündedir. Hesap verebilir ortam boyutu için farklılık, 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler arasındadır. 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenler, okullarında hesap verebilir ortamın daha fazla olduğu görüşündedir. Yapısal güçlendirmenin mesleki gelişimi destekleyici ortam [$F_{(2-379)} = 1.12$; $p > .05$], kolaylaştırıcı okul ortamı [$F_{(2-379)} = 2.41$; $p > .05$] ve özerkliği destekleyici ortam [$F_{(2-379)} = 2.23$; $p > .05$] boyutlarında kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Tablo 5'te okul türü değişkenine göre karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmelerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Fark (Sidak)
Karara Katılımı	1 İlkokul	49	3.84	0.64	4-377	6.37	.00	1-4
	2 Ortaokul	98	4.01	0.80				2-4
	3 Akademik Lise	143	3.99	0.81				3-4
	4 Meslek Lisesi	43	3.38	0.76				5-4
	5 İmam Hatip Okulları	49	4.02	0.67				
Hesap Verebilir Ortam	1 İlkokul	49	3.93	0.66	4-377	8.37	.00	2-4
	2 Ortaokul	98	4.19	0.71				3-4
	3 Akademik Lise	143	4.11	0.70				5-4
	4 Meslek Lisesi	43	3.52	0.81				
	5 İmam Hatip Okulları	49	4.21	0.65				
Mesleki Gelişimi	1 İlkokul	49	2.74	0.81	4-377	3.46	.00	1-5
	2 Ortaokul	98	2.89	0.89				4-5
	3 Akademik Lise	143	2.95	0.99				
	4 Meslek Lisesi	43	2.71	0.89				
	5 İmam Hatip Okulları	49	3.32	0.85				
Destekleyici Ortam	1 İlkokul	49	3.78	0.86	4-377	6.25	.00	2-4
	2 Ortaokul	98	4.14	0.80				3-4
	3 Akademik Lise	143	4.04	0.82				5-4
	4 Meslek Lisesi	43	3.51	0.90				
	5 İmam Hatip Okulları	49	4.17	0.61				
Kolaylaştırıcı Okul Ortamı	1 İlkokul	49	4.34	0.62	4-377	9.04	.00	1-4
	2 Ortaokul	98	4.44	0.62				2-4
	3 Akademik Lise	143	4.35	0.62				3-4
	4 Meslek Lisesi	43	3.76	0.84				5-4
	5 İmam Hatip Okulları	49	4.36	0.55				

Tablo 5'e göre, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin yapısal güçlendirilme düzeyleri tüm boyutlarda (kararlara katılımı destekleyici ortam [$F_{(4-377)} = 6.37$; $p < .05$], hesap verebilir ortam [$F_{(4-377)} = 8.37$; $p < .05$], mesleki gelişimi destekleyici ortam [$F_{(4-377)} = 3.46$; $p < .05$], kolaylaştırıcı okul ortamı [$F_{(4-377)} = 6.25$; $p < .05$], özerkliği destekleyici ortam [$F_{(4-377)} = 9.04$; $p < .05$]) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Kararlara katılımı ve özerkliği destekleyici ortam boyutlarındaki farklılık, meslek liseleri ile diğer tüm okul türlerinde (ilkokul, ortaokul, akademik liseler ve imam hatip okulları) görev yapan öğretmenler arasındadır. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenler, okullarında kararlara katılımın ve özerkliğin daha az desteklendiği görüşündedir. Hesap verebilir ve kolaylaştırıcı okul ortam boyutlarındaki farklılık, meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ile ortaokul, akademik liseler ve imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler arasındadır. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenler, okullarında hesap verebilir ve kolaylaştırıcı okul ortamının daha az olduğu görüşündedir. Mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutu için farklılık ise imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve meslek liselerinde görev yapan

öğretmenler arasındadır. İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenler, okullarında mesleki gelişimi destekleyici ortamın daha fazla olduğu görüşündedir.

3.3. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilme Düzeyleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanmaya çalışılan sorulardan biri öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda Tablo 6, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme düzeyini göstermektedir.

Tablo 6. *Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilme Düzeyleri*

Boyutlar	$\bar{x}$	S
Birey Merkezli	4.73	0.38
İlişki Merkezli	4.34	0.55
Genel Ortalama	4.54	0.40

Tablo 6'ya göre öğretmenler, en fazla birey merkezli ($\bar{x}$: 4.73, S : 0.38) güçlendirildikleri görüşündedir. Psikolojik güçlendirmenin bu boyutunu, ilişki merkezli ($\bar{x}$: 4.34, S : 0.55) izlemektedir. Öğretmenlerin her iki boyuta katılımı yüksek düzeydedir.

3.4. Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmada öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Tablo 7'de cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 7. *Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Birey Merkezli	Kadın	262	4.75	0.38	380	1.09	.28
	Erkek	120	4.70	0.39			
İlişki Merkezli	Kadın	262	4.35	0.54	380	0.62	.54
	Erkek	120	4.31	0.59			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, birey merkezli [$t_{(380)}=1.09$; $p>.05$] ve ilişki merkezli [$t_{(380)}=0.62$; $p>.05$] psikolojik güçlendirilme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Tablo 8’de kıdem değişkenine göre karşılaştırılmalar yer almaktadır.

Tablo 8. *Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Fark
Birey Merkezli	1. 10 yıl ve altı	135	4.71	0.37	2-379	2.64	.07	-
	2. 11-20 yıl	129	4.69	0.40				
	3. 21 yıl ve üstü	118	4.80	0.35				
İlişki Merkezli	1. 10 yıl ve altı	135	4.30	0.57	2-379	0.51	.60	-
	2. 11-20 yıl	129	4.34	0.54				
	3. 21 yıl ve üstü	118	4.37	0.55				

Tablo 8’de görüldüğü gibi, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin birey merkezli [$F_{(2-379)} = 2.64$; $p>.05$] ve ilişki merkezli [$F_{(2-379)} = 0.51$; $p>.05$] psikolojik güçlendirilme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Tablo 9’da okul türü değişkenine göre karşılaştırılmalar yer almaktadır.

Tablo 9. *Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Fark (Sidak)
Birey Merkezli	1. İlkokul	49	4.61	0.44	4-377	2.73	.03	1-3
	2. Ortaokul	98	4.73	0.36				
	3. Akademik Lise	143	4.80	0.35				
	4. Meslek Lisesi	43	4.65	0.44				
	5. İmam Hatip Okulları	49	4.74	0.35				
İlişki Merkezli	1. İlkokul	49	4.20	0.50	4-377	3.71	.01	2-4 3-4
	2. Ortaokul	98	4.41	0.54				
	3. Akademik Lise	143	4.41	0.54				
	4. Meslek Lisesi	43	4.10	0.63				
	5. İmam Hatip Okulları	49	4.33	0.54				

Tablo 9’de görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre öğretmenlerin birey merkezli [$F_{(4-377)} = 2.73$; $p<.05$] ve ilişki merkezli [$F_{(4-377)} = 3.71$; $p<.05$] psikolojik güçlendirme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Birey merkezli psikolojik güçlendirmedeki farklılık, akademik liseler ile ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasındadır. Akademik liselerde görev yapan öğretmenler, okullarında birey merkezli psikolojik güçlendirmenin daha fazla olduğu görüşündedir. İlişki merkezli psikolojik güçlendirmedeki farklılık, meslek liseleri ile ortaokullar ve akademik liselerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Meslek liselerinde görev

yapan öğretmenler, okullarında ilişki merkezli psikolojik güçlendirmenin daha az olduğu görüşündedir.

3.5. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları

Araştırmanın amacı doğrultusunda yanıtlanmaya çalışılan sorulardan biri öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının düzeyini belirlemektir. Bu doğrultuda Tablo 10, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının düzeyini göstermektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları Düzeyi

Boyutlar	$\bar{x}$	S
Gücü Meşrulaştırma	1.63	0.58
Gücü Araçsal Kullanma	1.87	0.77
Güce Rız Olma	2.41	0.77
Gücü Kabullenme	2.77	0.74

Tablo 10'a göre öğretmenler, en fazla gücü kabullenme ($\bar{x}$: 2.77, S: 0.74) algısına sahiptir. Örgütsel güç mesafesinin bu boyutunu, sırasıyla güce razı olma ($\bar{x}$: 2.41, S: 0.77), gücü araçsal kullanma ($\bar{x}$: 1.87, S: 0.77) ve gücü meşrulaştırma ($\bar{x}$: 1.63, S: 0.58) boyutu izlemektedir. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algısı genel olarak güce razı olma ve gücü kabullenme boyutlarında orta, gücü meşrulaştırma ve gücü araçsal kullanma boyutlarında düşük düzeydedir. Daha ayrıntılı sonuçlara ulaşabilmek ve yüksek, orta ve düşük güç mesafesine sahip öğretmenlerin dağılımını görebilmek için kümeleme analizi yapılmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algılarına Göre Dağılımı

Boyutlar	Düşük	Kesme Noktası	Orta	Kesme Noktası	Yüksek
Gücü Meşrulaştırma	206 (%54)	1.67	127 (%33)	2.67	49 (%13)
Gücü Araçsal Kullanma	175 (%46)	1.80	152 (%40)	2.80	55 (%14)
Güce Rız Olma	126 (%33)	2.17	184 (%48)	3.17	72 (%19)
Gücü Kabullenme	95 (%25)	2.26	198 (%52)	3.18	89 (%23)

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %46'sı gücü meşrulaştırma, %54'ü gücü araçsal kullanma, %67'si güce razı olma ve %75'i gücü kabullenme açısından güç mesafeleri orta ve yüksek düzeydedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları oldukça yüksektir.

3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Tablo 12’de cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmalar yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Gücü	Kadın	262	1.60	0.54	380	1.52	.13
Meşrulaştırma	Erkek	120	1.70	0.65			
Gücü Araçsal	Kadın	262	1.77	0.74	380	3.60	.00
Kullanma	Erkek	120	2.07	0.79			
Güce Rız Olma	Kadın	262	2.35	0.77	380	2.25	.02
	Erkek	120	2.54	0.74			
Gücü	Kadın	262	2.75	0.76	380	0.76	.45
Kabullenme	Erkek	120	2.81	0.71			

Tablo 12’de görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları, gücü araçsal kullanma [$t_{(380)}=3.60$; $p<.05$] ve güce razı olma [$t_{(380)}=2.25$; $p<.05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin gücü araçsal kullanma ve güce razı olma düzeyleri daha fazladır. Öğretmenlerin gücü meşrulaştırma [$t_{(380)}=1.52$; $p>.05$] ve gücü kabullenme [$t_{(380)}=0.76$; $p>.05$] düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Tablo 13’te kıdem değişkenine göre karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Fark (Sidak)
Gücü Meşrulaştırma	1. 10 yıl ve altı	135	1.72	0.51	2-379	2.45	.09	-
	2. 11-20 yıl	129	1.59	0.49				
	3. 21 yıl ve üstü	118	1.57	0.53				
Gücü Araçsal Kullanma	1. 10 yıl ve altı	135	1.97	0.81	2-379	1.99	.14	-
	2. 11-20 yıl	129	1.78	0.72				
	3. 21 yıl ve üstü	118	1.84	0.78				
Güce Rız Olma	1. 10 yıl ve altı	135	2.50	0.60	2-379	1.67	.19	-
	2. 11-20 yıl	129	2.32	0.56				
	3. 21 yıl ve üstü	118	2.40	0.57				
Gücü Kabullenme	1. 10 yıl ve altı	135	2.98	0.81	2-379	8.95	.00	1-2
	2. 11-20 yıl	129	2.61	0.63				1-3
	3. 21 yıl ve üstü	118	2.70	0.73				

Tablo 13'te görüldüğü gibi kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları sadece gücü kabullenme [$F_{(2-379)} = 8.95; p < .05$] boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılık, 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenler ile 11 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler arasındadır. 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyi daha yüksektir. Gücü meşrulaştırma [$F_{(2-379)} = 2.45; p > .05$]; gücü araçsal kullanma [$F_{(2-379)} = 1.99; p > .05$] ve güce razı olma [$F_{(2-379)} = 1.67; p > .05$] boyutlarındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Tablo 14'de okul türüne değişkenine göre karşılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Fark (LSD)
Gücü Meşrulaştırma	1 İlkokul	49	1.66	0.63	4-377	6.57	.00	1-4
	2 Ortaokul	98	1.58	0.54				2-4
	3 Akademik Lise	143	1.50	0.51				3-4
	4 Meslek Lisesi	43	1.95	0.64				3-5
	5 İmam Hatip Okulları	49	1.78	0.58				
Gücü Araçsal Kullanma	1 İlkokul	49	1.85	0.75	4-377	1.13	.34	-
	2 Ortaokul	98	1.91	0.82				
	3 Akademik Lise	143	1.77	0.72				
	4 Meslek Lisesi	43	2.04	0.79				
	5 İmam Hatip Okulları	49	1.91	0.81				
Güce Razi Olma	1 İlkokul	49	2.24	0.81	4-377	2.79	.03	1-4
	2 Ortaokul	98	2.43	0.70				1-5
	3 Akademik Lise	143	2.32	0.77				3-4
	4 Meslek Lisesi	43	2.65	0.75				3-5
	5 İmam Hatip Okulları	49	2.57	0.79				
Gücü Kabullenme	1 İlkokul	49	2.73	0.77	4-377	2.78	.03	2-3
	2 Ortaokul	98	2.82	0.68				4-3
	3 Akademik Lise	143	2.63	0.76				5-3
	4 Meslek Lisesi	43	2.94	0.76				
	5 İmam Hatip Okulları	49	2.96	0.74				

Tablo 14'te görüldüğü gibi okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları gücü meşrulaştırma [$F_{(4-377)} = 6.57$; $p < .05$]; güce razı olma [$F_{(4-377)} = 2.79$; $p < .05$] ve gücü kabullenme [$F_{(4-377)} = 2.78$; $p < .05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gösterirken, gücü araçsal kullanma boyutunda ise [$F_{(4-377)} = 1.13$; $p > .05$] farklılaşma göstermemektedir. Gücü meşrulaştırma boyutundaki farklılık; meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ile ilkökul, ortaokul ve akademik liselerde görev yapan öğretmenler arasında; ayrıca akademik liseler ile imam hatip okulları arasındadır. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin gücü meşrulaştırma düzeyi, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. Güce razı olma boyutundaki farklılık, ilkökul ile meslek liselerinde ve imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler arasında; ayrıca akademik liseler ile meslek liseleri ve imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler arasındadır. Meslek liselerinde ve imam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin güce razı olma düzeyleri daha fazladır. Gücü kabullenme boyutundaki farklılık, akademik liseler ile ortaokullar, meslek liseleri ve imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler arasındadır. Meslek liselerinde ve imam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyi daha fazladır.

3.7. Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmelerinin ile Güç Mesafesi Arasındaki İlişki

Mevcut araştırmanın amaçlarından biri, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolünün belirlenmesidir. Bu çerçevede öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin (birey merkezli ve ilişki merkezli) aracı rolü yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Tablo 15'te oluşturulan modellerdeki gizil değişkenlerle ilgili betimsel istatistikler ve bu gizil değişkenler arasındaki ilişkiler (r) yer almaktadır.

Tablo 15. *Gizil Değişkenlerin Pearson Korelasyon Katsayıları*

<i>Gizil Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
1. Yapısal Güçlendirme (YG)	-					
2. Birey Merkezli (PG)	.29**	-				
3. İlişki Merkezli (PG)	.48**	.44**	-			
4. Gücü Kabullenme	.14**	.11*	-.03	-		
5. Gücü Araçsal Kullanma	-.06	-.09	-.10	.47**	-	
6. Gücü Meşrulaştırma	-.17**	-.25**	-.25**	.35**	.45**	-
7. Güce Razı Olma	-.05	-.02	-.07	.45**	.50**	.28**

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

Tablo 15'e göre, yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirmenin boyutları arasında pozitif yönlü ilişki vardır. Yapısal güçlendirme ile birey merkezli güçlendirme boyutu ($r = .29$) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü; ilişki merkezli güçlendirme ($r = .48$) boyutu ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır. Yapısal güçlendirme ile örgütsel güç mesafesinin gücü kabullenme boyutu ($r = .14$) ile arasında düşük düzeyde pozitif yönlü; gücü meşrulaştırma boyutu ($r = -.17$) ile arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki vardır. Ancak yapısal güçlendirme ile örgütsel güç mesafesinin gücü araçsal kullanma ($r = -.06$) ve güce razı olma ($r = -.005$) boyutları arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Psikolojik güçlendirmenin boyutlarından birey merkezli güçlendirme ile ilişki merkezli güçlendirme ($r = .44$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Psikolojik güçlendirmenin boyutları ile örgütsel güç mesafesinin bazı boyutları arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Birey merkezli güçlendirme ile gücü kabullenme ($r = .11$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Birey merkezli güçlendirme ile gücü meşrulaştırma ($r = -.25$) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki vardır. Ancak birey merkezli güçlendirme ile gücü araçsal

kullanma ($r = -.09$) ve güce razı olma ($r = -.02$) arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. İlişki merkezli güçlendirme ile gücü meşrulaştırma ($r = -.25$) arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki vardır. Ancak, ilişki merkezli güçlendirme ile gücü kabullenme ($r = -.03$) gücü araçsal kullanma ($r = -.10$) ve güce razı olma ($r = -.07$) arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Örgütsel güç mesafesinin boyutlarının kendi aralarındaki ilişkiler incelendiğinde, gücü kabullenme ile gücü araçsal kullanma ($r = .47$), gücü meşrulaştırma ($r = .35$) ve güce razı olma ($r = .45$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Gücü araçsal kullanma ile gücü meşrulaştırma ($r = .45$) ve güce razı olma ($r = .50$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler vardır. Gücü meşrulaştırma ile güce razı olma ($r = .28$) arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

3.7.1. Ölçüm Modeli

Aracılık testi öncesinde, yapısal modelde bulunan bütün değişkenler ile bir ölçüm modeli oluşturulmuş ve model test edilmiştir. Analizlerden elde edilen düzeltme (modifikasyon) önerileri incelenerek, gücü kabullenme değişkeninde GK2 ve GK4 maddelerinin [$\chi^2 = 105.60$, $p < .01$], birey merkezli güçlendirmenin BMG3 ve BMG4 [$\chi^2 = 82.71$, $p < .01$] ve ilişki merkezli güçlendirmenin İMG2 ve İMG4 [$\chi^2 = 5.86$, $p < .01$] maddeleri arasında düzeltme (modifikasyon) yapılmıştır. Bu düzeltmelerin her birinin ayrı ayrı modelin uyumuna anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Düzeltmeler sonrasında tekrarlanan analizler sonucunda $\chi^2/sd = 2,25$ ($\chi^2 = 1061,22/ sd = 471$) olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçüm modelinin diğer uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: RMSEA = .06, CFI = .89, SRMR = .07, GFI = .85, IFI = .89. Elde edilen bu değerler, ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2010; Kahn, 2006; Lei ve Wu, 2007; Schreiber vd., 2006).

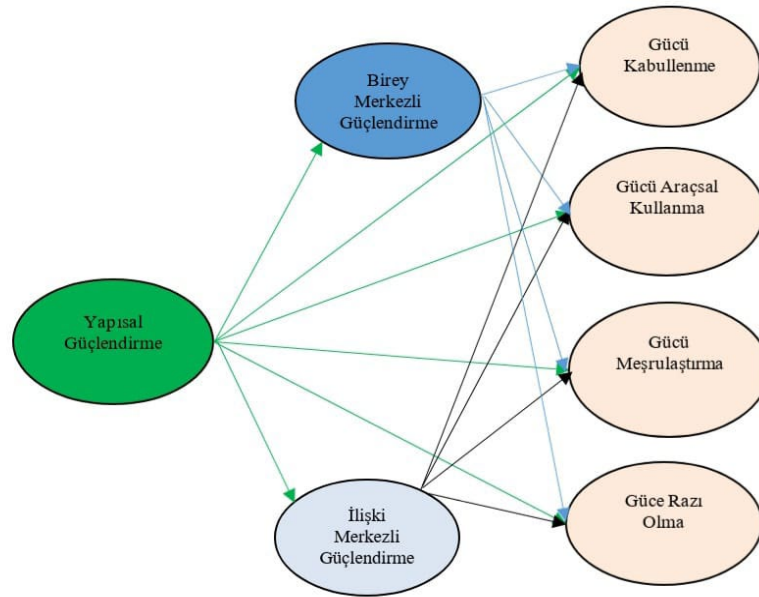
Ölçüm modelinin yol katsayıları, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi boyutlarından kararlara katılımı destekleyici ortam, hesap verebilir ortam, mesleki gelişimi destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı, özerkliği destekleyici ortam gözlenen değişkenleri için .73 ile .88 aralığında; psikolojik güçlendirmenin boyutlarından birey merkezli güçlendirmeye ait gözlenen değişkenler için .42 ile .83 aralığında ve ilişki merkezli güçlendirmeye ait gözlenen değişkenleri için .51 ile .84

aralığındadır. Modelin yol katsayıları, gücü meşrulaştırmaya ait gözlenen değişkenler için .52 ile .89, gücü araçsal kullanmaya ait gözlenen değişkenler için .44 ile .76, gücü kabullenmeye ait gözlenen değişkenler için .18 ile .75, güce razı olmaya ait gözlenen değişkenler için .49 ile .64 aralığındadır. Bu yol katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri, tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmektedir.

3.7.2. Yapısal Model ve Aracılık Testleri

Mevcut araştırma doğrultusunda oluşturulan modelde, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi bağımsız değişken, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları bağımlı değişken, psikolojik güçlendirmenin boyutları olan birey merkezli güçlendirme ve ilişki merkezli güçlendirme ise aracı değişkenler olarak modele eklenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan ve test edilen yapısal model Şekil 1’de gösterilmektedir.

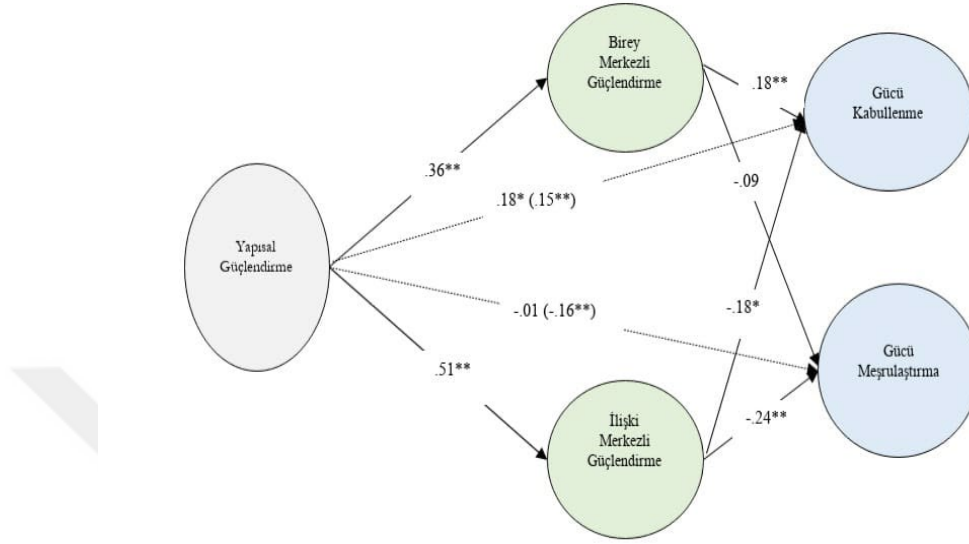
Şekil 1. Psikolojik Güçlendirmenin Boyutlarının Aracılık Testleri



Yapısal güçlendirme ile gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma arasındaki ilişkide, birey merkezli güçlendirme ve ilişki merkezli güçlendirmenin aracı rolü olup olmadığı Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen sayıltılar açısından incelenmiştir. Bu çerçevede, birinci olarak, bağımsız değişkenin aracı değişkenler üzerindeki etkisi test edilmiştir. Yapısal güçlendirme ile birey merkezli güçlendirme ($\beta = .36$, $p < .01$) ve ilişki merkezli

güçlendirme ($\beta = .50, p < .01$) arasındaki doğrudan ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak, bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri hesaplanmıştır. Yapısal güçlendirme ile gücü kabullenme ($\beta = .15, p < .01$) ve gücü meşrulaştırma ($\beta = -.16, p < .01$) arasındaki doğrudan ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı iken, yapısal güçlendirme ile gücü araçsal kullanma ($\beta = -.04, p > .01$) ve güce razı olma ($\beta = .00, p > .01$) arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmüştür. Üçüncü olarak aracı değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Birey merkezli güçlendirme ile gücü kabullenme ($\beta = .19, p < .01$) ve gücü meşrulaştırma ($\beta = -.21, p < .01$) arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen, birey merkezli güçlendirme ile gücü araçsal kullanma ($\beta = -.06, p > .01$) ve güce razı olma ($\beta = .01, p > .01$) arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ilişki merkezli güçlendirme ile gücü araçsal kullanma ($\beta = -.13, p < .01$) ve gücü meşrulaştırma ($\beta = -.26, p < .01$) arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı iken, ilişki merkezli güçlendirme ile gücü kabullenme ($\beta = -.01, p > .01$) ve güce razı olma ($\beta = -.07, p > .01$) arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, bağımsız değişken (yapısal güçlendirme) ile gücü araçsal kullanma ve güce razı olma değişkenleri arasındaki doğrudan ilişkiler anlamlı olmadığı için bu iki bağımlı değişken modelden çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Böylelikle oluşturulan model ve elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmektedir.

Şekil 2. Birey Merkezli Güçlendirme ve İlişki merkezli Güçlendirmenin Aracılık Rolü



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

*** Parantez içindeki katsayı, aracı değişken modele dâhil edilmeden önceki doğrudan etkiye aittir.

Şekil 2 incelendiğinde, aracı değişken modele dahil edilmeden, yapısal güçlendirmenin gücü kabullenme üzerinde düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ($\beta = .15$, $p < .01$) sonucuna ulaşılmıştır. Aracı değişkenlerden birey merkezli güçlendirme ve ilişki merkezli güçlendirme modele eklendiğinde bu yola ait standardize edilmiş yol kat sayısının arttığı ve istatistiksel olarak anlamlılığının devam ettiği ($\beta = .18$, $p < .05$) dikkat çekmektedir. Bu noktada Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aracılık şartları oluşmasa da iki aracı değişken bir arada modeldeyken engelleyici bir rol (Mackinnon vd., 2000) üstlendikleri görülmektedir. Araştırmanın diğer bağımlı değişkeni açısından, aracı değişken modele dahil edilmeden yapısal güçlendirmenin gücü meşrulaştırma üzerinde düşük düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ($\beta = -.16$, $p < .01$) sonucuna ulaşılmıştır. Aracı değişkenlerden birey merkezli güçlendirme ve ilişki merkezli güçlendirme modele eklendiğinde bu yola ait standardize edilmiş yol kat sayısının azaldığı ve artık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($\beta = -.01$, $p > .01$) görülmüştür. Bu durum birey merkezli güçlendirme ve ilişki merkezli güçlendirme bir

arada modeldeyken, yapısal güçlendirme ile gücü meşrulaştırma arasındaki ilişkide tam aracı rolüne sahip olduklarını göstermektedir. Bu modele ilişkin ulaşılan uyum değerleri ($\chi^2/sd = 3,03$ [$\chi^2 = 600,90/ sd = 198$], CFI = .89, GFI = .87, RMSEA = .07, SRMR = .10, IFI = .90) modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Modelden elde edilen doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ilişkin sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 16. Kurulan modelde doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler (β)

Bağımlı Değişken	Yapısal Güçlendirme Doğrudan Etki	Birey Merkezli Güçlendirme Dolaylı Etki	İlişki Merkezli Güçlendirme Dolaylı Etki	Toplam dolaylı etki	Toplam Etki
Gücü Kabullenme	.18*	.06*	-.09*	-.03	.15**
Gücü Meşrulaştırma	-.01	-.03*	-.12**	-.15**	-.16**

* $p < 0.5$, ** $p < .01$

*** Tablodaki etkiler, standardize edilmiş beta (β) katsayılarını göstermektedir.

Tablo 16 incelendiğinde, aracı değişkenler modeldeyken yapısal güçlendirmenin gücü kabullenme üzerindeki doğrudan etkisinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\beta = .18$, $p < .05$). Her iki aracı değişkenin birlikte dolaylı etkisi ($\beta = -.03$, $p > .01$) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ancak aracı değişkenler teker teker ele alındığında psikolojik güçlendirmenin boyutlarından birey merkezli güçlendirmenin dolaylı etkisi, gücü kabullenme üzerindeki toplam etkiyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırırken ($\beta = .06$, $p < .05$), ilişki merkezli güçlendirmenin dolaylı etkisi ($\beta = -.09$, $p < .05$), gücü kabullenme üzerindeki toplam etkinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalmasına neden olmaktadır. Bu durum, yapısal güçlendirme ile gücü kabullenme arasındaki ilişkide birey merkezli güçlendirmenin tam aracı, ilişki merkezli güçlendirmenin ise engelleyici aracı role sahip olduğunu göstermektedir. Aracı değişkenler modeldeyken yapısal güçlendirmenin gücü meşrulaştırma üzerindeki doğrudan etkisinin ihmal edilebilecek kadar düşük düzeyde olduğu görülmektedir ($\beta = -.01$, $p > .01$). İki aracı değişkenin birlikte dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = -.15$, $p < .01$). Aracı değişkenler teker teker ele alındığında da birey merkezli güçlendirmenin ($\beta = -.03$, $p < .05$) ve ilişki merkezli güçlendirmenin ($\beta = -.12$, $p < .01$) dolaylı etkisi, gücü meşrulaştırma üzerindeki toplam etkiyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırmaktadır. Bu durum, yapısal güçlendirme ile gücü meşrulaştırma arasındaki ilişkide birey merkezli güçlendirme ve ilişki merkezli güçlendirmenin tam aracı role sahip olduklarını göstermektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Mevcut araştırmada, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, öğretmenlerin yapısal güçlendirilme, psikolojik güçlendirilme ve örgütsel güç mesafesi algılarının düzeyi ve demografik değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden, *Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilme Ölçeği*, *Psikolojik Güçlendirme Ölçeği* ve *Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği* kullanılarak veri toplanmıştır. Belirtilen ölçeklerle elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, kümeleme analizi, *t* testi, ANOVA, LSD ve Sidak testleri kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Bahar Dönemi'nde Muğla ilinde, tamamı devlet okulu olan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 13.893 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini, oransız küme örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 382 ($n > 374$) öğretmen oluşturmaktadır. Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan tartışma ve öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın ilk amacı, öğretmenlerin yapısal güçlendirilme düzeylerini belirlemektir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri orta düzeyin üzerindedir. Mevcut araştırmayla aynı ölçeği kullanan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bununla birlikte, genel olarak Laschinger vd. (2001) ve Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen ölçeklerin kullanıldığı araştırmalarda, öğretmenlerin yapısal

güçlendirilme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akgun, 2018; Duman, 2021; Hıdıroğlu, 2021; Kırıl, 2015; Nartgün ve Tabak, 2020; Odabaş, 2014; Sarıkaya ve İlğan, 2022; Uygur, 2018; Yorulmaz vd., 2018). Diğer taraftan öğretmenlerin yapısal güçlendirimlerinin orta (Altinkurt vd., 2016; Duman, 2018) düzeyde olduğu sonucuna ulaşan araştırmaların yanı sıra Filipinler’de (Tindowen, 2019) Taylan’da (Chesakul ve Varma, 2016) yüksek düzeyde, ABD’de (Squire-Kelly, 2012), Çin’de (Tsang ve Teng, 2022) orta düzeyin üzerinde, Endonezya’da orta düzeyde (In’am, 2015), Etiyopya’da (Tsegaye ve Botha, 2020) ve Kuveyt’de (Al-Yaseen ve Al-Musaileem, 2013) yürütülen araştırmalarda düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Dolayısıyla kültürel farklılıklardan kaynaklı güçlendirmeye ilişkin mevzuat ve yönetsel farklılıkların yanı sıra, kullanılan ölçekler ve araştırmanın gerçekleştiği zamansal farklılıklar göz önüne alındığında öğretmenlerin güçlendirilme düzeyindeki farklılaşmanın beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir. Ancak özelde bir doğu toplumu olmasına rağmen Türkiye’deki öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde güçlendirildikleri görüşünde olmaları dikkat çekici görünmektedir. Mevcut araştırmaya katılan öğretmenler, yapısal güçlendirmenin boyutları arasında en fazla özerkliklerinin desteklendiği ortama sahip oldukları görüşündedir. Bu boyutu sırasıyla, hesap verebilir ortam, kolaylaştırıcı ortam, kararlara katılımı destekleyici ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortam takip etmektedir. Öğretmenler okullarındaki mesleki gelişimi destekleyici ortamın boyutunda orta düzeyde; diğer boyutlarda ise yüksek düzeyde yapısal yönden güçlendirildikleri görüşündedir. Mevcut çalışmayla aynı ölçeği kullanan Yorulmaz vd. (2018) araştırmalarında öğretmenlerin en az mesleki gelişimi destekleyici ortama sahip olduğu görüşünde olmaları ve ayrıca öğretmenlerin bu çalışmada da en fazla özerkliklerinin desteklendiği ortama, sonrasında sırasıyla, hesap verebilir ortam, kolaylaştırıcı ortam, kararlara katılımı destekleyici ortam ve mesleki gelişimi destekleyici ortama sahip olmaları sonucu, mevcut araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde, Akgun (2021) araştırmasında öğretmenlerin en fazla özerkliklerinin desteklendiği ortam ve sonrasında sırasıyla, kolaylaştırıcı okul, hesap verebilir, kararlara katılı destekleyici ve mesleki gelişimi destekleyici ortama sahip oldukları sonucu da mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Ancak, Nartgün ve Tabak (2020) araştırmalarında öğretmenlerin en fazla özerkliği destekleyici ortam boyutunda ve sonrasında sırasıyla, mesleki gelişim, kolaylaştırıcı, kararlara katılımı destekleyici ve hesap verebilir ortam boyutlarında güçlendirildikleri görüşünde olmaları mevcut araştırmayla kısmen örtüşmektedir. In’am’ın (2015) Endonezya’daki araştırmasında

mesleki gelişimi destek, kararlara katılım ve özerklik boyutlarında öğretmen algılarının orta düzeyde olması örtüşmez iken; sadece mesleki gelişime destek boyutunda mevcut çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Diğer taraftan yapısal güçlendirmede öğretmenlerin yüksek düzeyde olduğu boyutlarda mevcut çalışmayla örtüşen sonuçlar olduğu görülmektedir (Akgun, 2021; Altinkurt vd., 2016; Batuk, 2011; İhtiyaroğlu, 2017; Nartgün ve Tabak, 2020; Ökmen, 2018; Yorulmaz vd., 2018). Bunun yanı sıra Katolik yükseköğretim kurumlarında yürüttüğü araştırmada Tindowen (2019), genel olarak çok yüksek düzeyde güçlendirme algısına sahip Katolik öğretim elemanlarının özellikle çok yüksek düzeyde statü ve mesleki gelişime sahip oldukları görüşünde olduğunu belirtmektedir. Bogler ve Somech (2004) ve Bogler ve Nir (2012) araştırmalarında öğretmenler mesleki gelişim, özerklik ve karar verme boyutlarında orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Maher (2004) araştırmasında, öğretmenlerin orta düzeyde karara katılabilirlikleri ve yüksek düzeyde mesleki gelişim, özerklik algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Freire ve Fernandes (2016) Portekiz'deki araştırmalarında öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pearson ve Moomaw'ın (2005) ABD'deki araştırmasında da öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeyi yüksektir. Araştırmada özerklik, güçlendirme ve profesyonelleşme arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak Türkiye'deki araştırmalarda öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. TALIS-2018 Raporunda (OECD, 2019), Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine sahip olma oranı, OECD ortalamasının üstündedir. Aynı raporda öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmama oranı da OECD ortalamasının üzerinde olmasına rağmen; katılanların çoğu bu etkinliklerin etkili olmadığını belirtmiştir. Yine TALIS Raporu'nda, seminer ve konferans gibi sürekli mesleki gelişime ilişkin etkinliklere katılım oranının yüksek olmasının nedeni, Türkiye dahil birçok ülkede bu tür etkinliklere katılımın zorunlu olmasına bağlanmaktadır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişiminin orta düzeyde desteklendiği sonucu, TALIS raporu ile kısmen örtüşmektedir. Çünkü aynı raporda etkinliklere katılmama oranı da yüksektir ve katılan öğretmenler, bu etkinliklerin niteliğini zayıf bulmaktadır. Yani mevcut araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerinin TALIS'ten daha düşük olması, öğretmenlerin düzenlenen etkinliklerin yetersiz bulmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın ikinci amacı, öğretmen görüşlerine göre, yapısal güçlendirmenin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; kıdem ve okul türü değişkenine göre bazı boyutlarda farklılaşmaktadır. Alanyazında cinsiyete göre karşılaştırma yapan bazı araştırmalarda da farklılaşma bulunmadığı görülmektedir (Akgun, 2021; Altinkurt vd., 2016; Batuk, 2011; İhtiyaroğlu, 2017; Kıral, 2015; Nartgün ve Tabak, 2020; Odabaş, 2014; Veisia vd., 2015; Yorulmaz vd., 2018). Bu çalışmada, cinsiyet değişkenine göre yapısal güçlendirmenin hiçbir boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmamasına rağmen tüm boyutlarda kadınların daha fazla güçlendirildikleri görüşünde olmaları dikkat çekici görünmektedir. Buna karşın güçlendirmenin kararlara katılım boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşan araştırma da vardır. Ökmen'in (2018) yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin kararlara katılım düzeyi daha yüksektir. Benzer şekilde Uygur (2018) yapısal güçlendirmenin bazı boyutlarında, Duman (2018) ise genel olarak erkek öğretmenlerin yapısal güçlendirilme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Veisia vd. (2015) ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmada farklılık bulunmamasına rağmen kadın öğretmenlerin yapısal yönden daha güçlü olduğu görüşünde olmaları dikkat çekicidir. Bunun nedeni, araştırma örnekleminde kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlerin iki katından fazla olması ve örnekleme oluşturan yerel özellikler olabilir. Ancak alanyazında, kararlara katılım ve mesleki gelişim gibi mevcut araştırmanın yapısal güçlendirme yapısındaki boyutlar açısından, yapısal güçlendirmenin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunda erkek öğretmenlerin daha fazla güçlendirildikleri görülmektedir.

Kıdem değişkenine göre yapısal güçlendirmenin kararlara katılımı destekleyici ve hesap verebilir ortam boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenler, okullarında hem kararlara katılımı destekleyici ortamın hem de hesap verebilir ortamın daha fazla olduğu görüşündedir. Diğer boyutlarda farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, kararlara katılımı destekleyici ortam boyutunda olduğu gibi 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin puanları daha yüksektir. Aynı ölçme aracını kullanarak mevcut çalışmadaki sonuca ulaşan Yorulmaz vd. (2018) tarafından yürütülen çalışmaya göre bu durumun nedenlerinden biri görece daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin, okul ortamının daha az kolaylaştırıcı ve özerk

olduğunu düşünmeleri olabilir. Bir diğer neden ise artan kıdemle beraber deneyimi ve yetkinliği de artan öğretmenlerin, daha rahat ve özerk davranma eğilim ve isteklerinin daha fazla olması olabilir. Dolayısıyla, artan kıdemle, daha az güçlendirildiklerini düşünmeleri, Türkiye’de öğretmenlerin kıdemi arttıkça kısıtlayıcı mevzuatı daha yakından tanımaları ve daha az güçlendirildiklerinin farkına varmalarından kaynaklanabilir. Aynı ölçeği kullanan araştırmalar (Akgun, 2021; Nartgün ve Tabak, 2020) ve farklı ölçme araçları kullanan çalışmalar (Altinkurt vd., 2016; İhtiyaroğlu, 2017; Mete, 2014; Özaslan, 2018; Taş, 2017) kıdem değişkenine göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra farklı ölçme araçları kullanan çalışmalara bakıldığında Uygur (2018), 16 yıl üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin, genel olarak daha fazla güçlendirildikleri; Kırıl (2015) ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kararlara daha fazla katıldıkları görüşünde oldukları sonuçlara ulaşmışlardır. Duman (2018) araştırmasında, 5 yıldan az kıdemi olan öğretmenlerin yapısal olarak daha fazla güçlendirildikleri görüşündedir. Veisia vd. (2015) ise kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalardaki sonuçların birbirinden farklı olması uygulanan ölçeklerin ve örneklemelerin farklı olmasına bağlanabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre yapısal güçlendirmenin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenler, yapısal güçlendirme ortamına daha az, imam hatip okullarında görev yapan öğretmenler ise daha fazla sahip oldukları görüşündedir. İmam hatip okullarındaki farklılık mesleki gelişimi destekleyici ortam boyutundadır. Bu bulgunun nedeni, imam hatip okullarının Türkiye’de son yıllarda yükselen neomuhafakarlık tarafından daha fazla desteklenmesi olabilir. Özellikle, son yıllarda şiddetlenen kapitalizmin yeni paradigması neoliberalizmin destekçisi, neomuhafazakarlıktır. Küresel ölçekte yaygınlaşan bu paradigmayla birlikte Türkiye’de de yükselen neomuhafazakar iklimle beraber, imam hatip okullarına verilen önemin ve desteğin arttığı bilinmektedir. Dolayısıyla, imam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini daha güçlü hissetmesi ve güçlendirildikleri görüşünde olmaları anlaşılır görülmektedir. Alanyazında mevcut çalışmada kullanılan yapısal güçlendirme yapısındaki boyutları içermesi yönüyle görece benzer yapılarla gerçekleştirilen araştırmalar göz önüne alındığında, mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşen araştırmaların olduğu görülmektedir. Kırıl (2015) liseler düzeyinde gerçekleştirdiği araştırmasında, meslek lisesinde görev

yapan öğretmenlerin kararlara katılım düzeyinin akademik liselerde görev yapan öğretmenlerden daha az olduğu görüşünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak Uygur'un (2018) araştırmasında akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin güçlendirilme düzeyleri diğerk okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Yorulmaz vd. (2018) araştırmalarında ise ilkokul öğretmenlerinin diğerk okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha fazla kararlara katılıma, kolaylaştırıcı okul ortamına ve özerkliği destekleyici ortama sahip oldukları görüşündedir. Meslek liselerindeki öğretmenlerin diğerklerinden daha düşük düzeyde güçlendirildikleri görüşünde olmalarının nedeni, okul örgütünün yapısı olabilir. Meslek liseleri, yapısı gereği, bölüm şefliği, atölye şefliği gibi güçlü yönetsel birimlerine sahip olmasının yanında, son yıllarda bu okulların yönetimine meslek dersi öğretmeni olmayan yöneticiler atanmaktadır. Dolayısıyla, bu durumun, meslek dersi öğretmenleri ile yöneticiler arasındaki çatışmayı artırmış olabileceği söylenebilir. Ancak bu konuda yeni araştırmaların yürütülmesinin, bu sorunun ortaya konulmasına önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü amacı, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme düzeylerini belirlemektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, birey merkezli güçlendirilme düzeyleri ilişki merkezli güçlendirilmelerinden daha yüksek düzeydedir. Bu da öğretmenlerin kendine güvenlerinin, güç dağıtımından daha fazla olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenler kendine güveniyor olduğu ama yeterince güçlendirilmedikleri söylenebilir. Bu sonuç alanyazındaki araştırmalar ile örtüşmektedir (Altınkurt vd., 2016; Odabaş, 2014; Okan ve Yılmaz, 2017; Yorulmaz vd., 2018; Canbek ve İpek, 2021; Duman, 2018; Ertürk, 2022; Karakuş, 2019; Liu, Li, Jin, Wu ve Wang, 2022; Buksnyte-Marmiene vd., 2022; Sarıkaya ve İlğan, 2022; Shi vd., 2022; Sun vd., 2022; Şan, 2017; Yerlikaya, 2019). Bu araştırmalarda da öğretmenlerin psikolojik güçlendirme düzeyleri orta ya da yüksek düzeydedir.

Araştırmanın dördüncü amacı, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamakta; okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Alanyazında cinsiyete göre karşılaştırma yapan bazı araştırmalar ile mevcut araştırma sonuçları örtüşmektedir (Çeltek, 2021; Karakuş, 2019;

Okan ve Yılmaz, 2017; Şahan, 2021; Şan, 2017; Yerlikaya, 2019). Ancak alanyazında mevcut araştırmadan farklı sonuçları olan araştırmalar da bulunmaktadır. Altinkurt vd.'nin (2016) araştırmasında kadın öğretmenlerin birey ve ilişki merkezli güçlendirme, Yorulmaz vd.'nin (2018) araştırmasında ise erkek öğretmenlerin, Jiang ve Fu'nun (2011) araştırmasında erkek öğretim elemanlarının ilişki merkezli güçlendirilme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Bu sonuç alanyazındaki bazı araştırmalarla (Altinkurt vd., 2016; Çeltek, 2021; Duman, 2018; Okan ve Yılmaz, 2017) örtüşmektedir. Ancak alanyazında mevcut araştırmadan farklı sonuçları olan araştırmalar da bulunmaktadır. Yorulmaz vd. (2018), kıdem değişkenine göre sadece ilişki merkezli güçlendirme boyutunda farklılık olduğu ve 10-19 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ilişki merkezli güçlendirmeleri, 9 yıl ve altında kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şan'ın (2017) araştırma sonucuna göre, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer kıdemdeki öğretmenlerden daha fazla işini anlamlı bulduğu ve yetkin olduğu (birey merkezli); özerk ve etkili (ilişki merkezli) oldukları görüşündedir. Buksnyte-Marmiene vd. (2022) araştırmalarında yüksek kıdemli öğretmenlerin (25 yıldan fazla) ilişki merkezli psikolojik güçlendirilmeleri, düşük kıdemli öğretmenlerden (5 yıldan az) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Jiang ve Fu'nun (2011) araştırma sonucuna göre, orta düzey kıdeme sahip öğretmenler, diğer düzeylerde kıdeme sahip öğretmenlerden psikolojik olarak daha güçlü oldukları görüşündedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre psikolojik güçlendirmenin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Akademik liselerde görev yapan öğretmenler, okullarında birey merkezli güçlendirmenin daha fazla; ilkokullarda görev yapan öğretmenler ise daha az olduğu görüşündedir. Buna göre, akademik lisedelerdeki öğretmenlerin akademik açıdan görece daha başarılı öğrencilerle çalışmaları, öğretmenlerin kendilerine duydukları güveni artırmış olabilir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenler, okullarında ilişki merkezli güçlendirmenin daha az olduğu görüşündedir. Duman'ın (2018) araştırmasında da akademik liselerde görev yapan öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme düzeyleri, meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Altinkurt vd. (2018), okul türü değişkenine göre, psikolojik güçlendirmenin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu ve bu

farklılaşmada ilkökul öğretmenlerinin birey merkezli güçlendirme ve ilişki merkezli güçlendirme düzeylerinin, ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Altınkurt vd.'nin (2016) araştırmasında lise öğretmenlerinin ilişki merkezli güçlendirilmeleri, diğer okul türlerinden daha düşük düzeydedir. Bunun yanı sıra, anlamlı düzeyde farklılık bulunmayan araştırmaların (Akkoç, 2019; Okan ve Yılmaz, 2017; Şan, 2017; Yorulmaz vd., 2018) da olduğu görülmektedir. Görüldüğü üzere, demografik değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu farklılıkların nedeni, araştırmaların farklı zamanlarda, farklı örneklem özellikleriyle ve ölçeklerle yürütülmüş olmalarına bağlanabilir. Bu konuda yapılacak meta-analiz çalışmalar ile bu çalışmada ele alınan değişkenler yanında birçok demografik özelliklere ilişkin daha geçerli ve kapsamlı sonuçlar ortaya koyabilir. Aynı zamanda bu çalışmalar ile ülke farklılıkları gibi moderatör değişkenlerin etkisi incelenerek yapısal ve kültürel farklılıkların etkisi ortaya konulabilir. Ayrıca, genel olarak, hem psikolojik hem de yapısal güçlendirmenin birçok boyutu için, meslek liselerinin en düşük düzeyde güçlendirilme algılamaları mevcut araştırma özelinde kendi içinde tutarlı olduğu söylenebilir. Çünkü alanyazın incelendiğinde, çalışanların yapısal yönden güçlendirilmiş olmaları aynı zamanda psikolojik güçlendirilmelerini etkilemektedir.

Araştırmanın beşinci amacı, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin güç mesafesi algıları yüksek düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenler gücü meşrulaştırma açısından %46'sı, gücü araçsal kullanma açısından %54'ün, güce razı olma açısından %67'si ve gücü kabullenme açısından %75'i orta ve yüksek düzeyde örgütsel güç mesafesi algısına sahiptir. Öğretmenler en fazla gücü kabullenme, sonra sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma algısına sahiptir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmayla aynı yapıyı kullanan araştırmalar olduğu görülmektedir. Yorulmaz'ın (2021) araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının orta ve yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin gücü kabullenme açısından %69'unun, güce razı olma açısından %61'inin, gücü araçsal kullanma açısından %49'unun ve gücü meşrulaştırma açısından %31'inin orta ve yüksek düzeyde örgütsel güç mesafesi algısına sahip olduğunu belirlemiştir. Ziblim (2020) hem Muğla'da hem de Temale'de (Gana) okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile güç mesafesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmada Muğla'daki öğretmenlerin güç mesafesi

algıları genel olarak orta düzeyin üzerinde ve sırasıyla en fazla gücü kabullenme, güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma boyutları şeklindedir. Türkiye örnekleme, mevcut araştırma sonucuyla bu yönüyle örtüşmektedir. Mevcut araştırmayla aynı şekilde, sıralama olarak, öğretmenlerin en fazla gücü kabullenme, sonra sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma algısına sahip olduğu sonucuna ulaşan araştırmaların (Çiçek-Sağlam ve Göldede, 2020; Çolak vd., 2022; Yorulmaz, 2021) olması, bu yapının öğretmenler tarafından içselleştirildiğinin göstergesi olabilir. Temale’de görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi algıları genel olarak yüksek düzeye yakın ve sırasıyla en fazla gücü araçsal kullanma, gücü kabullenme, meşrulaştırma ve gücü güce razı olma boyutları şeklindedir. Gücün araçsal kullanımının fazla olması, yapısal sorunların var olduğuna işaret etmektedir. Ziblim’in (2020) Gana örnekleminde Türkiye’den farklı olarak öğretmenlerin en fazla gücü araçsal kullanma algısına sahip olmaları, toplumsal sözleşmenin yetersiz kaldığı, kararlara katılımın azaldığı yasanın yerini merkezdeki tekelci gücün kararlarının etkili olduğu güç konumuna, etik kaygılar göz ardı edilerek yavaşmaları anlamında yapısal sorunlara işaret etmektedir (Agamben, 2006; Foucault, 1975/2007; Yorulmaz, 2021). Bu tip geleneksel toplumlarda zorlayıcı güç kullanımının yaygın olduğu söylenebilir. Atmaca’nın (2021) araştırmasında da öğretmenlerin güç mesafesi algısının orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca okul yöneticisiyle aynı sendikadan olan öğretmenlerin güç mesafesi algısının, farklı sendikadan olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Güç mesafesi yüksek toplumlarda, sendikalara ya da siyasi partilere girişte ideolojik baskılar görülmektedir (Hofstede, 2001, s. 91). Türkiye (indeks puanı = 66) ve Gana (indeks puanı = 80) güç mesafesi yüksek toplumlardır (Carl vd., 2004; Hofstede, 1980, 2001, 2023). Dolayısıyla Ziblim’in (2020) iki farklı kültürde yaptığı araştırma sonuçlarının genel olarak mevcut araştırmayla örtüştüğü söylenebilir. Çolak vd. (2023) araştırmalarında öğretmenler, en çok güce razı olma, sonrasında sırasıyla; gücü meşrulaştırma, gücü kabullenme ve gücü araçsal kullanma algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görece farklı bir örnekleme çalışılmış olsa da mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren diğer bir çalışma Çiçek-Sağlam vd.’nin (2018) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada öğretim elemanlarının örgütsel güç mesafesi algısı orta düzeyde olup; öğretim elemanları en çok güce razı olma, sonrasında sırasıyla gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve gücü kabullenme algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak, öğretim elemanlarının en fazla güce razı olmaları ve en az da gücü kabullenme algısına sahip olmaları yönüyle

mevcut araştırmayla örtüşmemektedir. Yorulmaz'a (2021) göre, öğretim elemanların en fazla güce razı olma algısına sahip olması, akademinin varoluş nedeni olan özerklik boyutuyla çelişmektedir. Özerkliğin aynı zamanda yapısal bir faktör olması ve araştırma sonuçlarında yüksek olması dikkat çekicidir. Ancak akademik özgürlük indeksine (GPPI, 2021) göre değerlendirildiğinde Türkiye'deki üniversitelerin akademik özgürlüklerinin son yıllarda azaldığı ve Türkiye'nin 144 ülke arasında en düşük grupta yer aldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmadan farklı yapı kullanan araştırmaların bazılarında öğretmenlerin düşük düzeyde (Aslan, 2022; Can ve Gündüz, 2021; Heijkant vd., 2007; 1999; Uzun, 2020; Yüksel, 2016) bazılarında ise orta ve yüksek düzeyde (Al-Mahdy vd., 2022; Deniz, 2013; Kaur ve Noman, 2015; Kocabıyık, 2017; Lee ve Lee, 2018; Li ve Guo, 2012; Muega vd., 2016; Özdemir vd., 2022; Pogolian, 2016; Shengnan vd., 2020; Terzi, 2004; Turan vd., 2005; Uslu ve Ardiç, 2013; Vusparatih, 2017; Yılmaz vd., 2016) güç mesafesi algısına sahip olduğu görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde güç mesafesi algısının Türkiye ve doğu toplumlarında (Örn. Al-Mahdy vd., 2022; Kaur ve Noman, 2015; Lee ve Lee, 2018; Li ve Guo, 2012; Muega vd., 2016; Pogolian, 2016; Shengnan vd., 2020; Vusparatih, 2017) genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Toplumların ve buna bağlı olarak iş örgütlerinin ve özelde eğitim örgütü çalışanı olan öğretmenlerin veya öğretim elemanlarının güç mesafesi algılarının yüksek olması, öğretmenlerin güce razı olmaları, gücü kabullenmeleri, araçsal davranışlara yönelmeleri ve gücü meşrulaştırmaları (akla dayandırma/ussallaştırma) anlamına gelmektedir. Dolayısıyla yüksek güç mesafesinin; öğretmenlerin onaylamadıkları ilke ve uygulamaları değiştirebilme inançlarının zayıflaması, bu durumu içselleştirerek norm haline getirmesi, akla dayandırması ve araçsal pratikler sergilemesi gibi göstergeleri vardır. Güç mesafesinin düşüklüğünün göstergeleri ise öğretmenlerin konum ve güç eşitsizliklerini ve eşitsizlik yaratan koşulları olağan ve normal karşılamaktan çok, eşitsizliği azaltan duygu ve davranışlar geliştirmeleridir (Yorulmaz, 2021, s. 179).

Araştırmanın altıncı amacı, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının cinsiyet, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre bazı boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Cinsiyet boyutundaki farklılık, gücü araçsal kullanma ve güce razı olma boyutlarındadır. Erkek öğretmenlerin gücü araçsal kullanma ve güce razı olma düzeyleri daha fazladır. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmanın yararlandığı

örgütsel güç mesafesi ölçeğini kullanan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların bazıları (Çiçek-Sağlam ve Göldede, 2020; Ersoy vd., 2020; Yorulmaz, 2021), cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ziblim (2020) ise araştırmasındaki Muğla örnekleminde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşırken; Gana (Temale) örnekleminde sadece gücü kabullenme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu ve erkek öğretmenlerin gücü kabullenme algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çiçek-Sağlam vd. (2018) araştırmalarında kadın öğretim elemanlarının güce razı olma algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çiçek-Sağlam vd.'nin (2018) araştırmaları incelendiğinde, anlamlı farklılığın olmadığı diğer boyutlarda da kadın öğretim elemanlarının daha yüksek düzeyde güç mesafesi algısına sahip olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmadan farklı ölçekler kullanan çalışmalardan Aslan'ın (2022) araştırmasında erkek öğretmenlerin güç mesafesi algısının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Heijkant vd. (2007) ABD ve Macaristan öğrencileri üzerinde güç mesafesi algılarını incelediği araştırmasında, kadınların güç mesafesi algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yanı sıra, farklı ölçek kullanan araştırmalar içerisinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık bulunmayan araştırmalar da vardır (Ateş; 2019; Can vd., 2021; Deniz, 2013; Terzi, 2004; Turan vd., 2005). İncelenen araştırmaların sonuçlarında dikkat çeken görece farklılık, araştırmaların yürütüldüğü yerel ve örgütsel bağlamlardaki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Yorulmaz'a (2021) göre, ataerkil özellik gösteren toplumlarda erkeklerin daha güçlü ve daha üst sosyal statüye sahip olduğu düşünülerek kadın öğretmenlerin güç mesafesi algısının daha fazla olmasını beklenen bir durum olduğunu belirtmektedir. Alanyazında güç mesafesini ölçmek için kullanılan ölçekler genel olarak tek boyutlu bir yapıdadır. Genel olarak güç mesafesini ölçen bu araştırmalarda fark çıksın ya da çıkmasın kadınların güç mesafesi daha yüksek düzeydedir. Mevcut araştırmada fark çıkan gücü araçsal kullanma ve razı olma boyutunda erkeklerin güç mesafesinin yüksek olması anlaşılır bir durumdur. Çünkü gücü araçsal kullanabilmek için görece güce ya da güç sahiplerine yakın olmak gerekmektedir. Oysa Türkiye'deki okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu kadın olsa da, kadınların okul yöneticiliğindeki temsiliyetleri çok düşük düzeydedir. Türkiye gibi geleneksel toplumlar ataerkil ve dişil özellik göstermektedir. Bu toplumlarda, var olan eşitsizlikler yardımseverlik, güçlünün zayıfı koruması ve zayıf olana sahip çıkması gibi paternalist eğilimlerle rasyonelleştirilmektedir (Altinkurt ve Aysel, 2016; Carl vd., 2004).

Kıdem değişkenine göre, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının sadece gücü kabullenme boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 10 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyi, diğer farklı kıdemlerdeki öğretmenlerden daha fazladır. Kıdem değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, örgütsel güç mesafesinin gücü meşrulaştırma, gücü araçsal kullanma ve güce razı olma boyutlarında da 10 yıl ve altında kıdemi olan öğretmenlerin algısı daha yüksektir. Alanyazındaki araştırmalarda da düşük kıdeme sahip öğretmenlerin güç mesafeleri daha yüksektir (Atmaca, 2021; Çiçek-Sağlam vd., 2018). Yorulmaz (2021) araştırmasında 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyinin; Çiçek-Sağlam ve Göldede (2020) 5 yıl ve daha az kıdemi olan öğretmenlerin gücü meşrulaştırma düzeyinin, Ersoy ve Levent (2020) ise gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bazı araştırmalarda ise kıdeme göre güç mesafesinin farklılaşmadığı (Aslan, 2022; Ateş, 2019; Can vd., 2021; Ziblim, 2020) ya da mevcut araştırmanın aksine kıdemli öğretmenlerin güç mesafesi algısının daha yüksek olduğu (Deniz, 2013; Kocabıyık, 2017) sonucuna ulaşan araştırmalar da vardır. Ancak genel olarak Türkiye örneklemleri araştırmalarda öğretmenlerin kıdemleri ile güç mesafeleri arasında ters orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir. Yani kıdemi az olan öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde güç mesafesi algısına sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun nedenlerinden biri Türkiye’de öğretmenlerin özlük haklarının zayıflatılması nedeniyle açık ve örtük iş güvencesizliğine maruz kalmasıdır. Bu tedirginliği ve tekinsizliği daha fazla hissedenler ise doğal olarak kıdemi daha az öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre örgütsel güç mesafesinin, gücü meşrulaştırma, güce razı olma ve gücü kabullenme boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Meslek liselerinde ve imam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin gücü meşrulaştırma düzeyi, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin güce razı olma düzeyleri diğer okullarında görev yapan öğretmenlerden daha fazla ve benzer şekilde, imam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin güce razı olma düzeyleri ise ilkokul ve akademik liselerde görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. İmam hatip okullarında görev yapan öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyi, diğer tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha fazladır. Okul türü değişkenine göre, aralarında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, meslek liselerinde ve imam hatip

okullarında görev yapan öğretmenlerin gücü araçsal kullanma düzeyi diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Yorulmaz (2021), gücü kabullenme boyutunda imam hatip liselerinin; Ziblim (2020), Muğla örnekleme için gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutlarında liselerin puanları yüksektir. Mevcut araştırmada meslek liselerinde ve imam hatip okullarında (imamhatip lise ve ortaokulları) görev yapan öğretmenlerin de gücü meşrulaştırma ve güce raz olma algılarının diğer öğretmenlerden yüksek olduğu düşünüldüğünde, Ziblim'in (2020) ve Yorulmaz'ın (2021) araştırmasıyla genel olarak örtüştüğü söylenebilir. Çiçek-Sağlam ve Göldede (2020) araştırmalarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyinin, devlet okullarında görev yapanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmadan farklı ölçekler/yapılar kullanan araştırmalar olduğu görülmektedir. Ateş (2019), araştırmasında okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunduğunu ve lise öğretmenlerinin diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerde daha yüksek düzeyde güç mesafesi algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Mevcut araştırmanın ve alanyazındaki araştırmaların sonucuna göre genel olarak meslek liseleri ve imam hatip okullarının güç mesafesi algılarının diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlerden fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, meslek liselerindeki çok daha düşük sosyo ekonomik düzeyde öğrencilerle çalışması ve dolayısıyla bu öğrencilerin daha düşük akademik geçmişe sahip olmaları olabilir. Nitekim Hofstede (2001, s. 89), sosyo ekonomik, eğitim veya akademik başarı düzeyi düşük toplum ya da örgütlerde yüksek güç mesafesinin, beklenen bir durum olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca meslek liseleri, kadrosunu oluşturan öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının yine bu okullardan mezun öğrencilerden oluşmaktadır. Böylece usta-çırak ilişkisi bağlamında paternal yapının devam edebileceği düşünüldüğünde, meslek liseleri “örgütlenmesinin” geleneksel yapıda olduğu söylenebilir. Dolayısıyla geleneksel toplumlardaki yüksek güç mesafesi, meslek lisesi yapısı için de ilişkilendirilebilir. Bu durumun imam hatip hatip okullarıyla da benzer olduğu söylenebilir. İmam hatip okullarında da yine çoğunluğu bu okullardan mezun olan öğretmenler görev yapmaktadır (Yorulmaz, 2021). Bununla birlikte, imam hatip okullarının varlık sebebinin sadece mesleki anlamda imam ve hatip yetiştirmek olmadığı aynı zamanda iktidarın ideolojik bir aygıtı olarak sorgulama ve eleştiriden uzak, kontrol edilebilen insanlar yetiştirmenin ve bunu yeniden üretebilmenin işlevsel sahaları olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, imam hatip okullarının daha yüksek güç mesafesi algısına sahip olmasının nedeni, neomuhafazakar zihniyetin, geleneksel

toplumlardaki gibi, mekanik dayanışma biçiminde, toplumdaki kişilerin ve öğretmenlerin düşünme eğilimlerini tek-tipleştirme çabası olabilir. Bu durum neoliberalizmin, ahlaki destekçisi neomuhafazakar ideolojinin aile, değerler, dinin yok edilmesi gibi kriz söylemiyle ortaya çıkan korku ve belirsizliklerle, standardizasyonu artırmak istemesi ve bunu maliyet etkinliğine doğru hareket ettirmek için emek dahil maddi ve maddi olmayan her şeyi dönüştürmesi olarak ifade edilebilir (Daniel, 2007). Sadece meslek liseleri ve imam hatip okulları değil; güç mesafesi diğer okullarda da yüksektir. Genel olarak ele alındığında yüksek güç mesafesi, sınıfsal tabakalaşmanın bir göstergesi olduğu söylenebilir. Nitekim Bourdieu ve Passeron (1964/2015), sınıfsal konumların devam ettirilmesine ilişkin araştırmalarında aynı sosyo-ekonomik sınıflarda konumlanan kişilerin genelde benzer fakülte veya üniversite bölümlerine yerleştiği sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, eğitimin, toplumun sınıfsal biçimlenmesinde önemli bir yere sahip olduğu ve eşitsizliğin düzeyini belirleyen etmenlerden biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, güç mesafesi algısına sahip öğretmenlerin bu eşitsizliği yeniden üretebilmeleri toplumsal yapı için bir tehlike olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde politika yapıcılarının ve yürütücülerinin bu durumu tersine çevirecek (düşük güç mesafesi) düzeyde öğretmenleri güçlendirici ilke ve uygulamaların gerçekleştirilmesiyle, eşitsizliğin azaltılmasına ve böylece toplumsal yapıya da fayda sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın yedinci ve temel amacı, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık rolünün incelenmesidir. Bu doğrultuda, öncelikle gizil değişkenlerin birbirleriyle ilişkileri incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin (birey merkezli ve ilişki merkezli) aracı rolü, yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Buna göre, yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirmenin boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bu ilişki, birey merkezli güçlendirmede düşük; ilişki merkezli güçlendirmede orta düzeydedir. Yapısal güçlendirme ile birey merkezli güçlendirme arasındaki pozitif ilişki, örgütsel amaç doğrultusunda belirlenen ilke ve uygulamaların gücün çalışanlarla paylaşılma düzeyi/derecesi, çalışanın psikolojik olarak güçlü hissetmesine, yaptığı işi önemli ve anlamlı bulmasına ve sahip olduğu özyeterlik inancının düzeyinin artmasına neden olduğunu göstermektedir (Altınkurt vd., 2016; Conger ve Kanungo, 1988; Laschinger vd., 2001). Yani yapısal yönden güçlendirilen öğretmenler, kendisini bir

alışan olarak yeterli ve güçlü hissetmeye devam etmektedir. Yapısal güçlendirme ile ilişki merkezli güçlendirme arasındaki pozitif yönlü ilişki, okuldaki değişim ve yeniliklere yönelik öğretmenlerin yeterli fırsatlara sahip olduğunu düşünmesiyle kararlarda ve uygulamada etkili olabileceğini hissetmesidir. Kısaca yapısal yönden güçlendirilmiş öğretmenin, rol fazlası gösterecek duyguya ve algıya sahip olması beklenmektedir. Nitekim, yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar göz önüne alındığında (Borrego vd., 2023; Dash, 2017; Duman, 2018; Majooni vd., 2022; Odabaş, 2014; Sarıkaya vd., 2022; Segovia Romo, 2020; Singh ve Sarkar, 2019; Tsang vd., 2022; Uygur, 2018) mevcut araştırmada ulaşılan bu sonucun ilgili araştırmalarla genel olarak örtüştüğü görülmektedir. Diğer taraftan, yapısal güçlendirme ile güç mesafesinin gücü kabullenme ve gücü meşrulaştırma boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki varken; gücü araçsal kullanma ve güce razı olma arasındaki ilişki anlamlı düzeyde değildir. Yapısal güçlendirme ile gücü kabullenme arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Bu sonuç, güç mesafesinin yapılaştığını ve örgütte gücün eşişsiz dağıtılmasına karşı mücadele etmek yerine, bu durumu normalleştiren çalışanların olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yapısal güçlendirme ile birey merkezli güçlendirme arasındaki pozitif yönlü ilişkinin gücü kabullenme algısıyla aynı yönde olması, mevcut yapıyı ussallaştıran çalışanların varlığına ve böylelikle –yapı/fail ikiliği bağlamında- bu durumun yapılaşmasına işaret ettiği söylenebilir. Yapısal güçlendirme ile gücü meşrulaştırma arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu sonuç, gücün paylaşılmasına işaret eden yapısal güçlendirme sonucunda, azalan hiyerarşik düzeyle beraber, öğretmenlerin eşişsizliği azaltmaya dönük algıya ve pratiklere sahip olduğunu göstermektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde g mesafesini yüksek düzeyde algılayan öğretmenler; risk alma eğilimi ile girişimcilik (Antoncic vd., 2018), iletişim ile motivasyon (Klassen vd., 2011), öğretimsel liderlik ile öz-yeterlik (Shengnan ve Hallinger, 2021), ğretimsel liderlik ile sınıf ğretimi (Al-Mahdy vd., 2022) gibi güçlendirmeye dönük yönlerden olumsuz biçimde etkilenmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmanın bu sonucunun da genel olarak ilgili araştırmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Psikolojik güçlendirmenin boyutları ile örgütsel güç mesafesinin bazı boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler vardır. Birey merkezli güçlendirme ile gücü kabullenme arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır. Birey merkezli

güçlendirme ile gücü meşrulaştırma arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki vardır. Ancak birey merkezli güçlendirme ile gücü araçsal kullanma ve güce razı olma arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. İlişki merkezli güçlendirme ile gücü meşrulaştırma arasında düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki vardır. Yorulmaz'ın (2021) araştırmasında öğretmenlerin güçsüzleştirilmesinin güç mesafesinin yapılaşma nedeni olduğu sonucuna ulaşması, mevcut araştırmayla genel olarak örtüştüğü söylenebilir. Ancak, ilişki merkezli güçlendirme ile gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve güce razı olma arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirmenin boyutları (birey merkezli ve ilişki merkezli) ve güç mesafesinin boyutları (gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma) arasındaki ilişkinin incelendiği modelde, bağımsız değişken olan *yapısal güçlendirmenin*, bağımlı değişkenlerden *gücü araçsal kullanma* ve *güce razı olma* değişkenleri üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı olmadığı için modelden çıkarılmıştır. Yeni model, yapısal güçlendirme ile gücü kabullenme ve gücü meşrulaştırma arasındaki ilişkide birey merkezli güçlendirme ve ilişki merkezli güçlendirmenin aracı rolü şeklinde oluşturulmuştur. Bu yeni modelde, aracı değişken olmadan yapısal güçlendirmenin gücü meşrulaştırma üzerinde negatif yönlü bir etkisi varken, gücü kabullenme üzerinde pozitif yönlü bir etkisi vardır. Yani, yapısal güçlendirme, gücün meşrulaştırılmasını azaltırken, gücü kabullenmeyi artırmaktadır. Aracılık etkileri açısından, yapısal güçlendirme ile gücü meşrulaştırma arasındaki ilişkide tam aracı role sahip olan birey ve ilişki merkezli güçlendirme, gücü meşrulaştırma düzeyini düşürmektedir. Bununla birlikte, yapısal güçlendirme ile gücü kabullenme arasındaki ilişkide tam aracı role sahip olduğu belirlenen birey merkezli güçlendirme de gücü kabullenmenin artmasına neden olmaktadır. Buna göre, kendine güveni artan öğretmenlerin, gücü kabullenme düzeyi de artmaktadır. Bu durum, kendilerine ne kadar güvense de öğretmenlerin, bunu gücü sorgulamada kullanmak yerine sadece sınıf içerisinde kendi özerklik alanı içinde kullandıkları olasılığını düşündürmektedir. Aynı zamanda, yapısal güçlendirme ile gücü kabullenme arasındaki ilişkide, ilişki merkezli güçlendirmenin engelleyici (suppressor) role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani, yapısal güçlendirme ile gücü kabullenme arasında pozitif yönlü ilişki varken ilişki merkezli güçlendirmenin negatif yönlü aracılık etkisi söz konusudur. Böylelikle ilişki merkezli güçlendirme modeldeyken gücü kabullenme

üzerindeki toplam etkiyi düşürmektedir. Bu da tümüyle ikna olmamış, yapıyı ussallaştıran çalışanlar güçlendirildiğinde, gücü kabullenme düzeylerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Bu noktada psikolojik güçlendirmenin daha da azaltıcı etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmanın son amacı için ulaşılan sonuçlar ele alındığında, güç eşitsizliğini artık sorgulamayan ve eşitsizliği kabul etmiş çalışanlar, güçlendirildiğinde, yapısal güçlendirmenin bu eşitsizliği daha da pekiştirici etkisi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme boyutu üzerinden güçlendirilen çalışanlar, bu motivasyonla, gücü kabullenmeyi daha fazla artırmakta, yapılaşmasına ve yapının yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Nitekim Yorulmaz (2021) araştırmasında, öğretmenlerin, en fazla gücü kabullenme algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin gücü kabullenmesi, gücü meşrulaştırarak, güç ilişkilerini içselleştirerek sorgusuz kabul etmesine ve norma dönüşmesine olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin gücü kabullenmesi, görev yaptıkları okulda öğrütsele güç mesafesinin yapılaşma sürecini değil, yapılaşmış olmasını ifade etmektedir. Süreç olarak ise gücü meşrulaştıran öğretmenler, güç eşitsizliklerini ve güce yakın olma istek ya da mecburiyetini ussallaştıran pratikler geliştirerek gücü kabullenmeyi kolaylaştırabilmektedirler (Yorulmaz, 2021, s. 173-174). Bu da, birey merkezli güçlendirme algısı yüksek olan öğretmenlerin, aslında gücü kabullenmeyi ussallaştırdığının ve güç mesafesinin yapılaşmasına neden olduğunun bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin birey merkezli güçlendirilmesi, gücü kabullenmeyi ussallaştırarak güç mesafesinin yapılaşmasını kolaylaştırabilmektedir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde birey merkezli güçlendirildikleri görüşünde olup aynı zamanda yüksek düzeyde gücü kabullenme algısına sahip olmaları bir paradoks olarak görülebilir. Ancak, daha önce de ifade edildiği gibi bu durum, öğretmenin, aslında, ussallaştırdığı ve güç mesafesinin yapılaşmasına neden olan bir *yanılsama* olarak değerlendirilebilir. Yorulmaz'ın da (2021, s. 196) belirttiği gibi bu paradoksal durum, aslında, yasal gücün, rasyonel ve ahlaki çizgisinden sıyrılıp -eşitsizlikleri pekiştiren ve güç mesafesini yapılaştıran- bir tahakküm aracı olarak kullanılmasıyla ilgilidir. Bununla birlikte, araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde güçlendirildikleri görülmektedir. Bu sonuçla örtüşen araştırmalar olmasına rağmen, Türkiye gibi geleneksel kültürel kodları sürdüren toplumlardaki örgütlerde beklenen bir durum olarak görülmeyebilir. Yani yüksek güç mesafesi algısına sahip çalışanlar yapısal olarak güçsüzleştirilmiş olsalar dahi, belirsizliğin yarattığı risklerden ve otoritenin baskı

araçlarından kaçınabilmek, kültürel olarak otoriteye bağlılık, çıkar ve korunma amaçlı araçsal ilişkiler, güce yakınlaşma istek ve pratikler (Yorulmaz, 2021, s. 161) gibi nedenlerle bir çeşit hayatta kalma stratejisi olarak kendilerini güçlü görme eğiliminde olabilirler. Eylon ve Au (1999; s. 381-383), yüksek güç mesafesi ve düşük güç mesafesine sahip iki farklı kültürden gelen öğrencilerin katıldığı araştırmalarında güçlendirme ve güçsüzleştirme uygulanacak farklı kombinasyonlarda gruplar oluşturmuşlardır. Güçsüzleştirme uygulanan gruplar incelendiğinde, yüksek güç mesafesine sahip kültürden gelen katılımcıların, düşük güç mesafesine sahip katılımcılardan daha fazla üretken olduğu ve performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla mevcut araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yüksek düzeyde güçlü hissetmeleri, geleneksel toplumlarda yüksek güç mesafesine sahip çalışanların (Türkiye gibi), düşük güç mesafesine sahip katılımcılardan daha fazla üretken ve performans göstermiş olması, performans artışının iş doyumuna ve güçlendirilmişlik duygusuna neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle, çalışanların kendilerini güçlü hissetmeleri bir yanılısma olarak değerlendirilebilir. Ancak bu sonucun derinlemesine incelenmesi gereken önemli bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim, Hofstede'e göre (1983a, 1983b, 2001), güç mesafesi algıları yüksek olan kültürlerdeki insanlar, özerk davranamama, karar alma yerine verili emri uygulama beklentisi, güce bağımlı olma, belirsizlikten kaçınma ve korku davranışları göstermektedirler. Dolayısıyla bu sonuç, toplumsal ya da örgütsel yeniden üretilen bir hakikat rejimiyle oluşturulmuş (Foucault, 1982/2015, s. 19) simülasyon bir yapı içinde, var olan güç ilişkilerini ve eşitsizliklerini, kendisini normal ve gerçek gibi sunan simulakralara (Baudrillard, 1982/2016, s. 20) benzetilebilir. Bunun yanı sıra, mevcut araştırmada öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile gücü kabullenmeleri arasındaki ilişkide, aracı rol oynayan ilişki merkezli güçlendirmenin kısmen engelleyici etkisi vardır. Bu da, öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile gücü kabullenmeleri arasındaki ilişkide, ilişki merkezli güçlendirmenin, öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyini azalttığını ifade etmektedir. Bununla birlikte aracı rolündeki birey merkezli güçlendirmenin gücü meşrulaştırmayı azalttığı görülmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin öğretmenlere gerekli güç dağıtımını sağlamasının gücü kabullenmenin azaltılmasında önemli bir etmen olduğu görülmektedir. Bu nedenle, yapısal kısıtlamalara rağmen okul yöneticilerinin güç tercihlerinin psikolojik güçlendirmeyi artırıcı yönde olması, öğretmenlerin güç mesafesi algılarını azaltabilir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ilerdeki araştırmalar için öğretmenlerin

psikolojik güçlendirilmelerinin, görüşme yoluyla ya da farklı yöntem ve teknikler yoluyla derinlemesine incelenmesinin faydalı olabileceği söylenebilir.

Mevcut araştırma sonuçları, sınırlı bir örnekleme, değişkenleri ve araştırma araçlarını kapsamaktadır. Ancak elde edilen sonuçlar, araştırmacılar, öğretmenler ve eğitim örgütlerindeki politika yapıcı ve yürütücüler tarafından önemli görülebilecek bir takım öneriler sunabildiği yukarıdaki paragraflardan görülmektedir. Bunlara ek olarak, alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin güçlendirilmesi, bağlılık, güven, liderlik ve liderlik türleri, iş doyumu, örgütsel vatandaşlık, yenilikçilik, örgütsel öğrenme, iletişim ve özerklik gibi değişkenlerle doğrudan ilişkisinin incelendiği görülmektedir. İleriki araştırmalarda, güç mesafesinin bu değişkenlerle doğrudan ya da aracı rollerle ilişkisini inceleyen araştırmaların desenlererek incelenmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra, ileriki araştırmalarda öğretmenlerin güçlendirilmelerinin ya da güçsüzleştirilmelerinin nedenleri ve yapısal yönleriyle birlikte görüşme yoluyla derinlemesine incelenmesi önerilebilir. Ayrıca, Türkiye özelinde öğretmenleri güçlendirme politikalarının geçmişten günümüze tarihsel durumunun ele alındığı kuramsal araştırmalar yapılabilir. Diğer taraftan, güç mesafesi konusu, yukarıda belirtilen değişkenlerle ilişkisi ele alınabilir. Ya da belirtilen değişkenlerin güçlendirme ile ilişkisinde, güç mesafesinin aracı rolünün incelendiği araştırmalar desenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acaray, T. (2010). *Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüleri* (Tez No. 279948) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Agamben, G. (2006). *İstisna hali* (K. Atakay, Çev.; 1. bs.). Otonom.
- Ahmed, E. I. (2021). Teacher empowerment and organisational citizenship behaviour in public schools in Saudi Arabia. *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206211030929>
- Ahmed, N. ve Malik, B. (2019). Impact of psychological empowerment on job performance of teachers: Mediating role of psychological well-being. *Review of Economics and Development Studies*, 5(3), 451-460.
- Akgun, N. (2021). The relation between learning-centered leadership and structural empowerment of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 965–983. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.04.002>
- Akkoç, Ö. (2019). *Okul ortamının psikolojik güçlendirme özelliğinin beden eğitimi öğretmenlerinin kuruma güven ve bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 586614) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aksel, I., Serinkan, C., Kiziloglu, M. ve Aksoy, B. (2013). Assessment of teachers' perceptions of organizational citizenship behaviors and psychological empowerment: An empirical analysis in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 69-73.
- Akyol, Ş. (2009). *Örgüt kültüründe güç mesafesi ve liderlik ilişkisi* (Tez No. 239973) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Allameh, S. M., Heydari, M., ve Davoodi, S. M. R. (2012). Studying the relationship between transformational leadership and psychological empowerment of

- teachers in Abade Township. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 224–230. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.046>
- Al-Mahdy, Y. F. H., Hallinger, P., Omara, E. ve Emam, M. (2022). Exploring how power distance influences principal instructional leadership effects on teacher agency and classroom instruction in Oman: A moderated-mediation analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-23. <https://doi.org/10.1177/17411432221113912>
- Alshahrani, A. (2016). *The influence of high power distance in student-teacher relationships and its effects on reading proficiency: A case study of Saudi students in EFL classrooms at Albaha University in Saudi Arabia* [Doctoral dissertation, University of Newcastle]. University of Newcastle Library. nova.newcastle.edu.au/vital/access/manager/Repository/uon:23328
- Althusser, L. (1994). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Y. Alp ve M. Özışık, Çev.; 4. bs.). İletişim. (Orijinal basım tarihi 1978)
- Altınkurt, Y. ve Aysel, İ. (2016). Yeni Türkiye ve eğitim: Eğitime dikkatli bakmak. İ. Kaya (Der.), *Yeni Türkiye'nin toplumsal yapısı* içinde (s. 13-39). İmge.
- Altınkurt, Y. ve Iliman-Püsküllüoğlu, E. (2016). Bilim tarihi, sosyoloji ve psikoloji paradigmaları bağlamında eğitim yönetimi. K. Yılmaz (Ed.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* içinde (s. 1-33). Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Development of organizational power scale at schools: A reliability and validity study. *E-International Journal of Educational Research*, 4(4), 1-17.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2021). Yönetim biçimleri ve yönetsel güç. K. Yılmaz ve K. Demir (Ed.), *Eğitim yönetimi kuram ve uygulama* içinde (s. 39-66). Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y., Türkkaş Anasız, B. ve Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 79–96. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6437>
- Al-Yaseen ve Al-Musaileem (2015) Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: A comparative study of teachers' perspectives in Al-

- Farwaniya District. *A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 863-885.
- Amin, S. (2006). *Modernite demokrasi ve din: Kültüralizmlerin eleştirisi* (F. Başkaya, U. Günsur ve G. Öztürk, Çev.; 1. bs.). Özgür Üniversite.
- Antonic, J. A., Antonic, B., Gantar, M., Hisrich, R. D., Marks, L. J. Bachkirov, A. A., Li, Z., Polzin, P., Borges, J. L., Coelho, A. ve Kakkonen, M. J. (2018). Risktaking propensity and entrepreneurship: The role of power distance. *Journal of Enterprising Culture*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1142/s0218495818500012>
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, çev.). Kalkedon
- Armstrong, K. ve Laschinger, H. (2006). Structural empowerment, magnet hospital characteristics, and patient safety culture, making the link. *Journal of Nursing Care Quality*, 21(2), 124-132.
- Arnold, I. J. M. ve Versluis, I. (2019). The influence of cultural values and nationality on student evaluation of teaching. *International Journal of Educational Research*, 98, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.009>
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J.A. ve Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 249-269.
- Aslan, H. (2022). The relationship between teachers' perceived power distance and organizational silence in school management. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 644-664. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.725>
- Astiz, M. F., Wiseman, A. W. ve Baker, D. P. (2002). Slouching towards decentralization: Consequences of globalization for curricular control in national education system. *Comparative Education Review*, 46(1), 66-88 DOI:10.1086/324050
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 538375) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Atik, S. ve Çelik, O. T. (2020). An investigation of the relationship between school principals' empowering leadership style and teachers' job satisfaction: The role of trust and psychological empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 177–193. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.014>
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/358>
- Badjie, X. I., Leele, S. J. ve Chan, Y. F. (2020). A conceptual framework: The influence of school culture types and personality traits on psychological empowerment amongst secondary school teachers in Malaysia. *Asian Journal of University Education*, 15(1), 1-13. DOI: 10.24191/ajue.v15i3.7816
- Baggett, G. (2015). *Transformational leadership and psychological empowerment of teachers*. [Doctoral dissertation, University of Alabama]. <https://ir.ua.edu/handle/123456789/2268>
- Balyer, A., Özcan, K. ve Yildiz, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70(1), 18–32. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.70.1>
- Barney, R. J. (2017). South African HIV/AIDS service providers' perceptions of participatory decision making and empowerment: Exploring the role of power distance. *International Social Work*, 60(4) 914–926. DOI: 10.1177/0020872815594219
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bashir, I., Akram, M. ve Lodhi, H. (2017). Impact of distributed leadership and psychological empowerment on organizational learning culture. *Journal of Educational Research*, 20(2), 239–256.
- Baştürk, E. (2013). Neoliberalizm ve cumhuriyetçilik arasında bir sınır-kavram: Kamusal alan. *Liberal Düşünce*. 18(71), 123-151.

- Batuk Turan, S. (2018). Yapısal güçlendirme: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 13(49), 101-111. DOI: 10.19168/jyasar.312296
- Baudrillard, J. (2016). *Simülakrlar ve simülasyon* (O. Adanır, Çev.; 10. bs.). Doğu Batı. (Orijinal basım tarihi 1982).
- Bauman, Z. (2013). *Modernite, kapitalizm, sosyalizm: Küresel çağda sosyal eşitsizlik* (F. D. Ergun, Çev.; 1.bs). Say. (Orijinal basım tarihi 2011).
- Bauman, Z. (2017). *Azınlığın zenginliği hepimizin çıkarına mıdır?* (H. Keser, Çev.; 3. bs.). Ayrıntı.
- Bauman, Z. (2019). *Borçlu zamanlarda yaşamak* (A. E. Pilgir, Çev.; 1. bs). Ayrıntı. (Orijinal basım tarihi 1996).
- Białas, S. (2009). Power distance as a determinant of relations between managers and employees in the enterprises with foreign capital. *Journal of Intercultural Management*, 1(2), 105-115.
- Bissessar, C. (2018). An application of Hofstede's cultural dimension among female educational leaders. *Education Sciences*, 8(2), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci8020077>
- Blanchard, K., Carlos, J. ve Randolph, A. (2001). *Empowerment takes more than a minute*. (2nd ed.) Berrett-Koehler.
- Blase, J. ve Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology of Education*, 1(2), 117-145.
- Boétie, E. (2011). *Gönüllü kulluk üzerine söylev*. (M. A. Ağaoğulları, Çev; 3. bs.). İmge. (Orijinal basım tarihi 1574).
- Bogler, R. ve Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Bogler, R. ve Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>

- Borrego, Y., Orgambídez, A. ve Mora, J. B. (2023). Empowerment and job satisfaction in university teachers: A theory of power in educational organizations. *Psychology in the Schools*, 60(3), 843–854. <https://doi.org/10.1002/pits.22790>
- Boudrias, J. S., Gaudreau, P., Savoie, A., Morin, A. J. (2009). Employee empowerment: From managerial practices to employees' behavioral empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(7), 625-638.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı ve A. Sümer, Çev.). Heretik. (Orijinal basım tarihi 1964)
- Brockner, J., Ackerman, G., Greenberg, J., Gelfand, M., Francesco, A. M., Chen, Z., Leung, K., Bierbrauer, G., Gormez, C., Kirkman, B. ve Shapiro, D. (2001). Culture and procedural justice: The influence of power distance on reactions to voice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 37(4), 300-315. <https://doi.org/10.1006/jesp.2000.1451>
- Buksnyte-Marmiene, L., Agne B. ve Jurate, C. (2022). The Relationship between organisational factors and teachers' psychological empowerment: Evidence from Lithuania's low SES schools. *Social Sciences* 11, 523. <https://doi.org/10.3390/socsci11110523>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, E. ve Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1173-1189.
- Can, E., Kaptanoğlu, S. ve Halo, L. M. (2018). Akademisyenlerde cam tavan sendromunun güç mesafesi ile ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 13(50), 52-64. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.v13i38778.383151>
- Canbek, M. ve İpek, M.A. (2021). Psikolojik güçlendirmenin yenilikçi iş davranışı üzerindeki etkisinde işle bütünleşmenin aracı etkisi: Öğretmenler üzerinde ampirik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi Journal Of Business Research-Turk*, 13(4), 3417-3427.
- Carl, D., Gupta, V. ve Javidan, M. (2004). Power distance. In R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman and V. Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (s. 513-563). Sage.

- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma.
- Chen, G. ve Klimoski, R.J. (2003). The impact of expectations on newcomer performance in teams as mediated by work characteristics, social exchanges, and empowerment. *Academy of Management Journal*, 46(5), 591–607.
- Cheng, S. ve Seeger, M. (2012). Cultural differences and communication issues in international mergers and acquisitions: A case study of BenQ debacle. *International Journal of Business and Social Science*, 3(3), 116-127.
- Chesakul, U. ve Varma, P. (2016). The influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers mediated by organizational commitment. *Contaduría y Administración*, 61(3), 422-440
- Cho, T. ve Faerman, S. R. (2010). An integrative approach to empowerment construct definition, measurement and validation. *Public Management Review*, 12(1), 33-51.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Corsun, D. L. ve Enz, C. A. (1999). Predicting psychological empowerment among service workers: The effect of support-based relationships. *Human Relations*, 52(2), 205-224. <https://doi.org/10.1023/A:1016984802948>
- Cortina, K. S., Arel, S. ve Smith-Darden, J. P. (2017). School belonging in different cultures: The effects of individualism and power distance. *Frontiers in Education*, 2(56), 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00056>
- Cullen, J. B. ve Parboteeah, K. P. (2014). *Multinational management: A strategic approach* (2nd ed.). Cengage Learning.
- Fadhilaini, C. R., Tjahjono, H. K. ve Susanto, S. (2021). Improving employee engagement of Muhammadiyah Teachers with organizational trust, distributive justice, and psychological empowerment. *Journal the Winners*, 22(2), 113–122. <https://doi.org/10.21512/tw.v22i2.7085>
- Çağrı Şan, B. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları* (Tez No. 469522) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Çelik, O. T. ve Akar, H. (2020). Öğretmen güçlendirme için öğretmen güçsüzlüğünü anlama. *Journal of History School*, 47, 2533-2563.
- Çelik, O. T. ve Atik, S. (2020). Preparing teachers to change: The effect of psychological empowerment on being ready for individual change. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 73–97.
- Çetin, M. ve Kırıl, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12, 281–310.
- Çiçek Sağlam, A. ve Göldede, D. (2020). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 1-23.
- Çiçek Sağlam, A., Yorulmaz, Y. İ., Türkkaş Anasız, B., Çolak, İ. ve Dumlu, N. N. (2018). Prediction of academic staffs' organizational silence through their power distance perceptions. *Unibulletin*, 7(2), 143-166. <https://doi.org/10.22521/unibulletin.2018.72.6>
- Çiğdem, A. (1997). *Bir imkân olarak modernite: Weber ve Habermas* (1. bs.). İletişim.
- Çolak, İ. (2021). *Eğitim emeğinin prekarizasyonu: Öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının incelenmesi* (Tez No. 10394879) [Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., Sever, Y. ve Altinkurt, Y. (2023). Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 488-501. doi:10.33206/mjss.1210467
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., ve Altinkurt, Y. (2022). The mediating role of teachers' critical thinking dispositions in the relationship between their organisational power distance perceptions and autonomy behaviors. *E-International Journal of Educational Research*, 13(2), 90-107. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1076433>
- Čepić, R. (2022). Teachers' empowerment for organizational learning and continuing professional development. In *INTED 2022 Proceedings* (s. 5942-5950). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2022.1513>

- Daller, H. ve Yıldız, C. (2006). Power distance at work: The cases of Turkey, successor states of the former Soviet Union and Western Europe. *Journal of Politeness Research*, 2(1), 35-53. <https://doi.org/10.1515/pr.2006.003>
- Daniel, Y. (2007). Globalization and the social justice agenda for education: Moving from critique to possibilities. *Brock Education Journal*, 16(2), s. 12-20.
- Dardot, P. ve Laval, C. (2012). *Dünyanın yeni akli neoliberal toplum üzerine deneme*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Dash, S. S. (2017). *Antecedents and consequences of job crafting by school teachers*. [Doctoral dissertation, Indian Institute of Management Ahmedabad]. <http://hdl.handle.net/11718/19298>
- Davoudi, A. H. M. ve Nikakhlagh, S. (2015). The analysis of the relationships between team leadership and empowerment through organizational learning (Case study: the teachers of high schools in Saveh City of Iran). *International Journal of Scientific Management & Development*, 3(2), 859–869.
- De Cicco, J., Kerr, M. ve Laschinger, H. (2019). Perceptions of empowerment and respect: Effect on nurses organizational commitment in nursing homes. *Journal of Gerontological Nursing*, 32, 49- 56.
- Dee, J.R., Henkin, A.B. ve Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277. <https://doi.org/10.1108/09578230310474412>
- Demirer, K. (2018). *Çalışanlarda güç mesafesine bağlı olarak prosedür adaleti algısı ve yönetici tatmini, iş arkadaşlarından tatmin, iş tatminine ilişkin İskenderun'da öğretmenler üzerine yapılan bir araştırma* (Tez No. 530673) [Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Tez No. 350972) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, Ü. ve Demirkasimoğlu, N. (2022) The cultural dimensions of Pakistani teachers' zone of acceptance regarding school principals' authority. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2022.2076288

- Ding, J. ve Xie, Z. (2021). Psychological empowerment and work burnout among rural teachers: Professional identity as a mediator. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 49(6), 1–9. <https://doi.org/10.2224/sbp.10241>
- Divayana, D. G. H., Heryanda, K. K. ve Suyasa, P. W. A. (2022). Empowerment of teachers as evaluators of asynchronous learning based on the combination of the CSE-UCLA model with Daiwi Sampad. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17, 2658–2679.
- Dong, L., Ji, T., Zhou, G. ve Zhang, J. (2022). Subjective norms or psychological empowerment? Moderation effect of power distance on knowledge sharing. *Sustainability*, 14, 14407. <https://doi.org/10.3390/su142114407>
- Dorfman, P. W. ve Howell, J. P. (1988). Dimensions of national culture and effective leadership patterns: Hofstede revisited. In E. G. McGoun (Ed.), *Advances in international comparative management Vol. 3* (s. 127-149). JAI
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi. Ütopya*.
- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider üye etkileşimi* (Tez No. 524972) [Doktora Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Duman, Ş. A. ve Çalık, T. (2021). Structural empowerment, trust to the manager, and leader member exchange as the predictors of the psychological empowerment of secondary school teachers. *Journal of Academic Social Science Studies*, 13(82), 61–96.
- Eagleton, T. (2019). *Kültür* (B. Göçer, Çev.; 1. bs.). Can. (Orijinal basım tarihi 2016).
- Edwards, J. L., Green, K. E. ve Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Erdem, H., Gökmen, Y. ve Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17(2), 161-176.
- Erdoğan, Y., Yaman, E., Şentürk, Ö. ve Kalyoncu, E. (2008). Web tabanlı eğitimde güç mesafesi: Bilgi Üniversitesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 115-137.

- Erlandson, D. A. ve Bifano, S. L. (1987). Teacher empowerment: What research says to the principal. *NASSP Bulletin*, 71(503), 31–36. doi:10.1177/019263658707150307
- Ersoy, E. ve Levent, F. (2020). Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 12(4), 345–356. https://doi.org/10.17932/iau.iaud.2009.002/iaud_v12i4003
- Ertürk, R. (2022). The prediction level of teachers' perceptions of psychological empowerment on job satisfaction and organizational citizenship behaviors. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(2), 346-377. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2022.210>
- Eylon, D. ve Au, K. Y. (1999). Exploring empowerment cross-cultural differences along the power distance dimension. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(3), 373-385. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00002-4)
- Farenga, P. (2008). Eğitimin temelleri. M. Hern (Ed.), E. Ç. Babaoğlu, (Çev.), *Alternatif eğitim: Hayatımızın okulsuzlaştırılması içinde* (s. 251-266). Kalkedon.
- Fitriani, S. ve Muljono, H. (2023). English teacher empowerment: The contribution of professionalism and work ethic in a non-formal education. *Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 9(1), 501-510. <http://dx.doi.org/10.37905/aksara.9.1.501-510.2023>
- Foucault, M. (2007). *Hapishanenin doğuşu* (M. A. Kılıçbay, Çev.; 1. bs.). İmge. (Orijinal basım tarihi 1975).
- Foucault, M. (2014). *Özne ve iktidar* (I. Ergüden ve O. Akınhay, Çev.; 4. bs.). Ayrıntı. (Orijinal basım tarihi 1994).
- Foucault, M. (2015). *Biyopolitikanın doğuşu: College de France dersleri (1978-1979)* (A. Tayla, Çev.; 1. bs.). İstanbul Bilgi Üniversitesi. (Orijinal basım tarihi 1982).
- Freire, C. ve Fernandes, A. (2016). Search for trustful leadership in secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 892–916. doi:10.1177/1741143215578447
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.; 1. bs.). Ayrıntı. (Orijinal basım tarihi 1969).

- French, J. R. P. ve Raven B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (s. 150-167). Ann Arbor.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar* (3. bs.). Seçkin.
- Ghalavi, Z. ve Nastiezaie, N. (2020). Relationship of servant leadership and organizational citizenship behavior with mediation of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 89, 241–263. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.11>
- Ghanbari, S., Sorshjane, N. H. Ve Abdolmaleki, J. (2021). The role of principals' ethical leadership in school organizational excellence mediated by teachers' psychological empowerment. *School Administration*, 9(2), 73-98. [HTTPS://DOI.ORG/10.34785/J010.2021.001](https://doi.org/10.34785/J010.2021.001)
- Gibson, C. H. (1990). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 16(3), 354-361.
- Giddens, A. (1994). *Modernliğin sonuçları* (E. Kuşdil, Çev.; 1. bs.). Ayrıntı. (Orijinal basım tarihi 1992).
- Giddens, A. (1999). *Toplumun kuruluşu* (H. Özel, Çev.). Bilim ve Sanat. (Orijinal basım tarihi 1984).
- Giddens, A. (2010). *Modernite ve bireysel kimlik: Geç modern çağda benlik ve toplum* (Ü. Tatlıcan, Çev.). Say. (Orijinal basım tarihi 1991).
- Gilbert, S., Laschinger, H. K. ve Leiter, M. (2010). The mediating effect of burnout on the relationship between structural empowerment and organizational citizenship behaviours. *Journal of Nursing Management*, 18(3), 339-348.
- Goyne, J., Padgett, D., Rowicki, M. A. ve Triplitt, T. (1999). *The journey to teacher empowerment*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434384.pdf>. adresinden 21.02.2023 tarihinde alındı.
- Gunatilaka, H. ve Jayawickrama Withanage, D. (2022). Becoming an “owner” in a learner centred context: A Sri Lankan experience at a postgraduate taught course in management and technology. *Journal of International Education in Business*, 15(2), 425-441. <https://doi.org/10.1108/JIEB-08-2021-0082>

- Gülşen, F. U. ve Çelik, Ö. (2021). Secondary school teachers' effective school perception: the role of school culture and teacher empowerment. *International Journal of Progressive Education*, 17(5), 332–344.
- Gümüş, A. (2013). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları* (Tez No. 333539) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Habermas, J. (1998). Beyond the nation state? *Peace Review*, 10(2), 235-239, DOI: 10.1080/10402659808426149
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2010). *Multi-variate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.
- Hallinger, P. (2004). Meeting the challenges of cultural leadership: The changing role of principals in Thailand. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 25(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/0159630042000178482>
- Hamid, S. F., Nordin, N., Adnan, A. A. ve Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of Klang. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 782–787. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.152>
- Hecht, J. ve Kahrens, M. (2021). How does national culture affect the teaching style in higher education and what are the implications for the student experience? *Tertiary Education and Management*, 27(2), 107–127. <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09068-2>
- Heijkant, K., Jørgensen, T., Printzipa, M. ve Lagas, D. (2007). *Can you feel the distance? A cross-cultural investigation of the relationship between students' individual beliefs on power distance and their perception of teachers* [Masters' thesis, Utrecht University]. dspace.library.uu.nl/handle/1874/22506
- Hendawy Al-Mahdy, Y. F., Hallinger, P., Omara, E. ve Emam, M. (2022). Exploring how power distance influences principal instructional leadership effects on teacher agency and classroom instruction in Oman: A moderated-mediation analysis. *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221113912>

- Henkin, A. B. ve Marchiori, D. M. (2003). Empowerment and organizational commitment of chiropractic faculty. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 26(5), 275–281. [https://doi.org/10.1016/S0161-4754\(03\)00043-5](https://doi.org/10.1016/S0161-4754(03)00043-5)
- Hıdıroğlu, Y. Ö. (2023). *Öğretmen güçlendirme* (1. bs.). Anı.
- Hıdıroğlu, Y. Ö. (2021). *Öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi* (Tez No. 673775) [Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hıdıroğlu, Y. Ö. ve Tanrıöğen, A. (2020). Öğretmen Güçlendirmeye İlgili Araştırmaların Tematik, Metodolojik ve İstatistiksel Olarak İncelenmesi. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(2), 616–635. <https://doi.org/10.17679/inuefd.573278>
- Hobbes, T. (1993). *Leviathan*. (S. Lim, Çev.). Yapı Kredi. (Orijinal basım tarihi 1651).
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (1st ed.). Sage
- Hofstede, G. (1983a). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(12), 46-74. <https://doi.org/10.1080/00208825.1983.11656358>
- Hofstede, G. (1983b). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 75-89. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490867>
- Hofstede, G. (1984). The cultural relativity of the quality of life concept. *Academy of Management Review*, 9(3), 389-398. <https://doi.org/10.2307/258280>
- Hofstede, G. (1985). The interaction between national and organizational value systems. *Journal of management studies*, 22(4), 347-357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.1985.tb00001.x>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.9707/2307919.1014>

- Hofstede, G. (2023). *Country comparisons. Hofstede Insights.* hofstede-insights.com/country-comparison-tool
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind, intercultural cooperation and its importance for survival.* McGraw-Hill.
- Honold, L. (1997). A review of the literature on employee empowerment. *Empowerment in Organizations*, 5(4), 202-212. <https://doi.org/10.1108/14634449710195471>
- Howley, A. (1990). *Teacher empowerment: Three perspectives.* <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED328991> &lang tr&site=ehost-live adresinden 10.03.2023 tarihinde alınmıştır.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.; 7. bs.). Nobel. (Orijinal basım tarihi 2005).
- Huang, X., Van De Vliert, E. ve Van Der Vegt, G. (2005). Breaking the silence culture: stimulation of participation and employee opinion with holding cross-nationally. *Management and Organization Review*, 1(3), 459-482.
- Ilıman Püsküllüoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2017) Development of teachers' structural empowerment scale (tses): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 118-132
- In'am, A. (2015). Mathematics teachers' response towards teacher empowerment at junior high school in Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 3(4), 439-445.
- Jácome, I. ve Chi6n, S. (2022). Psychological empowerment and job stress in higher education institutions in ecuador. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 3297–3312. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S381342>
- Janssen, O. (2004). The barrier effect of conflict with superiors in the relationship between employee empowerment and organizational commitment. *Work & Stress*, 18(1), 56–65. <https://doi.org/10.1080/02678370410001690466>
- Jiang, X. ve Fu, Q. (2011). Relationship between universities organizational culture, teachers' psychological empowerment and organizational citizenship behavior. In *Fourth International Joint Conference on Computational Sciences and*

- Optimization, Kunming and Lijiang City* (s. 699-703). doi: 10.1109/CSO.2011.217.
- Johnson, P. E. ve Short, P. M. (1998). Principal's Leader Power, Teacher Empowerment, Teacher Compliance and Conflict. *Educational Management & Administration*, 26(2), 147–159. doi:10.1177/0263211x98262004
- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 684-718.
- Kahraman, Ü. ve Çelik, O. T. (2020). Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalara yönelik tematik bir inceleme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 151-177. doi:10.33692/avrasyad.703737
- Kai-Sook Chung, ve Mina Kim. (2018). The impact of psychological empowerment and organizational culture on the early childhood teacher-parent partnerships in South Korea. *Children & Schools*, 40(3), 145–154. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy013>
- Kanter, R. M. (1977). *Men and women of the corporation* (2nd ed.). Basic Books.
- Karakuş, K. (2019). *Okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No. 563060) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kasuya, M. (2008). *Classroom interaction affected by power distance*. birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/language/teaching/Language TeachingMethodologyMichikoKasuya.pdf adresinden 19.02.2023 tarihinde alınmıştır.
- Kaur, A. ve Noman, M. (2015). Exploring classroom practices in collectivist cultures through the lens of Hofstede's model. *The Qualitative Report*, 20(11), 1795-1811. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2379>
- Kaya, Ç. ve Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78.

- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kerse, G. ve Karabey, C. N. (2014). The relationship between employee empowerment and individual's creativity perception: An application in banking industry. *Akdeniz University Faculty of Economics & Administrative Sciences Faculty Journal*, 14(29), 22- 41.
- Keskin, E. ve Altinkurt, Y. (2022). The relationship between power types used by school principals and teachers' autonomy. *Üniversitepark Bülten*, 11(1), 105-121.
- Khany, R. ve Tazik, K. (2016). On the relationship between psychological empowerment, trust, and Iranian EFL teachers' job satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 112–129. <https://doi.org/10.1177/1069072714565362>
- Khatri, N. (2009). Consequences of power distance orientation in organizations.vision. *The Journal of Business Perspective*, 13, 1-9.
- Kılınç, S. ve Yener, S. (2021). Öğretmenlerin bireysel ve kolektivist eğilimleri ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin düzenleyici rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1100-1126.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi* (Tez No. 586182) [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kıral, B. (2019). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu, M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde (s. 627-664). Pegem Akademi.
- Kimwarey, M. C., Chirure, H. N. ve Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56.
- Kirkman, B. L., Chen, G., Farh, J. L, Chen, Z. X. Ve Lowe, K. B. (2009) Individual power distance orientation and follower reactions to transformational leaders: A cross-level, cross-cultural examination. *Academy of Management Journal*, 52(4), 744-764. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.43669971>

- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W. ve Betts, S. M. (2011). Investigating preservice teacher motivation across cultures using the teachers' ten statements test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012>
- Klidas, A., van den Berg, P. T. ve Wilderom, C.P.M. (2006). Managing employee empowerment in luxury hotels in Europe. *International Journal of Service Industry Management*, 18(1), 70-88. <https://doi.org/10.1108/09564230710732902>
- Koberg, C.S., Boss, W., Senjem, J.C. ve Goodman, E.A. (1999). Antecedents and outcomes of empowerment: Empirical evidence from the health care industry. *Group and Organization Management*, 34 (1), 71-91
- Kocabıyık, M. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları güç mesafesi ve örgütsel adaletin etkisi* (Tez No. 488641) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. (17. bs.). Beta.
- Köiv, K., Liik, K. ve Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501-1514. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2018-0232>
- Koptagel Çelteç, M. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 686740) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kuçuradi, İ. (2015). *Modernite, aydınlanma ve bir dünya görüşü olarak bilim*. <http://www.dusunuyorumdergisi.com/modernite-aydinlanma-ve-bir-dunya-gorusu-olarak-bi/> adresinden 01.04.2022 tarihinde alınmıştır.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 15-27. doi:10.1016/0742-051x(94)90037-x
- Lally, V. ve Scaife, J. (1995). Towards a Collaborative Approach to Teacher Empowerment. *British Educational Research Journal*, 21(3), 323-338.

- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E., Shamian, J. ve Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: Expanding Kanter's model. *Journal of Nursing Administration*, 31(5), 260-272.
- Laschinger, H.K.S., Gilbert, S., Smith, L.M. ve Leslie, K. (2010). Towards a comprehensive theory of nurse/patient empowerment: Applying Kanter's empowerment theory to patient care. *Journal of Nursing Management*, 18, 4-13.
- Lee, A. N. ve Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260–283. <https://doi.org/10.1177/1741143215578448>
- Lee, D. H. L. (2022). Relationships between policy, teachers' values and professional capital in teacher collaboration in hierarchical Chinese societies. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(2), 159–175. <https://doi.org/10.1108/JPCC-04-2021-0024>
- Lee, D. H. L. ve Lee, W. O. (2018). Transformational change in instruction with Professional learning communities? The influence of teacher cultural disposition in high power distance contexts. *Journal of Educational Change*, 19(4), 463-488. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9328-1>
- Lei, P. ve Xu, J. (2022). Development of Chinese college English teachers' psychological empowerment scale: A validation study. *Frontiers in Psychology*, 13, 846081. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846081>
- Lei, P. W. ve Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(3), 33-43.
- Lekhavichit, S. ve Wanichtanom, R. (2017). Relationships between transformational leadership and innovative behavior of government teachers: the mediating role of work environment and the moderating role of psychological empowerment. *Journal of Behavioral Science*, 23(1), 41–53
- Leonard, D. (1988). Teacher empowerment in a curriculum project. *Irish Educational Studies*, 7(1), 86–101. doi:10.1080/0332331880070110

- Leslie, D., Holzhalb, C. ve Holland, T.P. (1998.) Measuring staff empowerment: Development of a worker empowerment scale. *Research on Social Work Practice*, 8(2), 212-222.
- Li, D. ve Guo, X. (2012). A comparison of power distance of Chinese English teachers and Chinese non-English teachers in classroom communication. *Intercultural Communication Studies*, 11(1), 221-239.
- Liu, P. Li, L. ve Wang, J. (2020) Understanding the relationship between transformational leadership and collective teacher efficacy in Chinese primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 604-617, DOI: 10.1080/13603124.2019.1623922
- Liu, Y., Li, R., Jin, Z., Wu, X. ve Wang, W. (2022). Psychological empowerment and professional well-being of Chinese kindergarten teachers: The mediating effect of professional pressure. *Journal of Psychology in Africa*, 32(1), 7–14. <https://doi.org/10.1080/14330237.2021.2002034>
- Ma, L, Zhou, F. ve Liu, H. (2021). Relationship between psychological empowerment and theretention intention of kindergarten teachers: A chain intermediary effect analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.601992>
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L. ve Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, 1(4), 173-181.
- Maeroff, G. I. (1988). Teacher empowerment: A step toward professionalization. *NASSP Bulletin*, 72(511), 52–60. doi:10.1177/019263658807251113
- Maher, M. C. (2000). *A model for understanding the influence of principal leadership upon teacher empowerment as mediated by school culture* (Order No. 9974658) [Doctoral dissertation, University of Missouri-Columbia]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertationtheses/model-understanding-influenceprincipal/docview/304611651/se-2>
- Majooni, H., Ardalan, M. R., Ghanbari, S. ve Afzali, A. (2021). Investigating the relationship between level five leadership and structural empowerment with

- school organizational excellence through the mediating role of teachers' psychological empowerment. *Journal of Applied Sociology*, 32(4), 97–118. <https://doi.org/10.22108/jas.2021.128223.2085>.
- Malik, B. (2019). Impact of psychological empowerment on job performance of teachers: Mediating role of psychological well-being. *Review of Economics and Development Studies*; 5(3), 451-460.
- Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245–275.
- Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707–750. doi:10.1177/0013161x99355003
- Marx, K. (1976). *Louis Bonaparte'in 18 Brumaire'i* (S. Belli, Çev.; 1. bs.). Sol. (Orijinal basım tarihi 1852).
- Marx, K. ve Engels, F. (2009). *Komünist manifesto ve komünizmin ilkeleri* (M. Erdost, Çev.; 8. bs.). Sol. (Orijinal basım tarihi 1848).
- Marx, K. ve Engels, F. (2013). *Alman ideolojisi* (T. Ok ve O. Geridönmez, Çev.; 2. bs.). Evrensel. (Orijinal basım tarihi 1846).
- Masry-Herzallah, A. ve Da'as, R. (2021). Cultural values, school innovative climate and organizational affective commitment: A study of Israeli teachers. *International Journal of Educational Management*, 35(2), 496–512. <https://doi.org/10.1108/IJEM06-2020-0302>
- Maxcy, S.J. (1991). *Educational leadership: A critical pragmatic perspective*. Bergin & Garvey.
- McManmon, M. F. (2016). *School and district leadership and the job satisfaction of novice teachers: The influence of servant leadership*. [Doctoral dissertation, Boston College]. <http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:106715>
- Meng, L., Liu, Y., Liu, H., Hu, Y., Yang, J. ve Liu, J. (2015). Relationships among structural empowerment, psychological empowerment, intent to stay and burnout in nursing field in mainland China-based on a cross-sectional

- questionnaire research. *International Journal of Nursing Practice*, 21(3), 303-312.
- Menon, S. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology*, 50(1), 153-180.
- Menon, S. T. (1999). Psychological empowerment: Definition, measurement, and validation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(3), 161–164. <https://doi.org/10.1037/h0087084>
- Mert, P. ve Ozgenel, M. (2020). Relationships between Power Sources, Psychological Empowerment, School Culture and Psychological Climate: A Structural Equation Modeling. *E-International Journal of Educational Research*, 11(2), 68-91. DOI: 10.19160/ijer.751727
- Milor, V. (2022). *Devleti geri getirmek: Türkiye ve Fransa’da planlama ve ekonomik kalkınma üzerine karşılaştırmalı bir çalışma* (F. Aygen, Çev.; 1. bs). İletişim.
- Moonen, P. (2017). The impact of culture on the innovative strength of nations : A comprehensive review of the theories of Hofstede, Schwartz, Boisot and Cameron and Quinn. *Journal of Organizational Change Management*, 30(7), 1149–1183. <https://doi.org/10.1108/JOCM-082017-0311>
- Moye, M., Henkin, A. ve Egley, R.J. (2005). Teacher-principal relationships exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Muega, M. A., Acido, M. B. ve Lusung-Oyzon, M. V. (2016). Communication, social and critical thinking skills of students with low-power distance teachers in a high-power distance country. *International Journal of Whole Schooling*, 12(1), 22-39.
- Muhammad, N. ve Chaudhary, A. H. (2020). Relationship of teachers’ empowerment and organizational commitment at secondary school level in Punjab. *Bulletin of Education and Research*, 42(2), 69–80.
- Mulder, M. (1977). *The daily power game*. H. E. Stenfert Kroese.
- Mulder, M., Ritsema van Eck, J. R. ve de Jong, R. D. (1971). An organization in crisis and non crisis situations. *Human Relations*, 24(1), 19-41. <https://doi.org/10.1177/001872677102400102>

- Mulder, M., Veen, P., Rodenburg, C., Frenken, J. ve Tielens, H. (1973). The power distance reduction hypothesis on a level of reality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9(2), 87–96. doi:10.1016/0022-1031(73)90001-2
- Nartgün, Ş. S. ve Tabak, I. (2020). Okul müdürlerinin öğretmene güveni ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (IPCEDU - 2020)* içinde (s. 260-275).
- O'Brien, J. L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers*. [Doctoral dissertation, The State University of New Jersey]. <https://doi.org/doi:10.7282/T3PN95R6>
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma* (Tez No. 355883) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <http://www.oecd.org/education/talis/>
- Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde ticarileşme süreci ve hak söylemi. *Özgür Üniversite Forumu*, 17, 80-103.
- Okan, M. ve Yılmaz, K. (2017). Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-27.
- Ozdemir, N., Kilinc, A. C. ve Turan, S. (2022). Instructional leadership, power distance, teacherenthusiasm, and differentiated instruction in Turkey: testing a multilevel moderated mediation model. *Asia Pacific Journal Of Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2084361>
- Ökmen, A. (2018). *Öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algıları* (Tez No. 531025) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özaslan, G. (2018). Yapısal güçlendirme ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 169-185. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.332499>

- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *Ilkogretim Online*, 16(1), 342–353. <https://doi.org/10.17051/io.2017.21847>
- Özocak, A. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engeller ve çözüm önerileri* (Tez No. 675716) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pan, H.-L. W. ve Wiens, P. D. (2023). An Investigation of Receptivity to Curriculum Reform: Individual and Contextual Factors. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00712-6>
- Pasa, S. F. (2000). Leadership influence in a high power distance and collectivist culture. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(8), 414-426. <http://doi.org/10.1108/01437730010379258>
- Pasternak, D. L., Harris, S. D., Lewis, C., Wolk, M. A., Wu, X. ve Evans, L. M. (2023). Engaging culturally responsive practice: Implications for continued learning and teacherempowerment. *Teaching & Teacher Education*, 122, N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103976>
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37–53.
- Pogosian, V. (2016). Russian pre-service and young in-service teachers' views on cultural dimensions of Russian education: Power distance. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 3(2), 1-17. <https://doi.org/10.7577/fleks.1832>
- Polat, M. (2022). Validity and reliability of the Turkish-Adapted School Participant Empowerment Scale (SPES) for teachers with the PLS SEM approach. *Journal of STEM Teacher Institutes*, 2(1), 10–23
- Pollak, J. ve Mills, R. (1997). True collaboration: building and maintaining successful teams. *Schools in the Middle*, 6(5). 28-32.
- Rego, A., Pinho, C., Pina E. ve Cunha, M. (2009). Exploring a five-factor model of organizational justice. *Management Research*, 7(2), 103-125. <https://doi.org/10.2753/JMR1536-5433070202>

- Rezaei, M. A., Hoveida, R. ve Samavatian, H. (2016). Concept of psychological empowerment and its relationship with psychological capital among teachers. *New Educational Approaches*, 10(1), 12–82.
- Rice, E. M. ve Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43–58. doi:10.1108/09578239410051844
- Rinehart, J. S. ve Short, P. M. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and regular classroom teachers. *Education*, 114(4), 570-580.
- Rinehart, J. S., Short P. M., Short, R. J., Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*. 34(1),630-649. doi:10.1177/0013161X980341004
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev.; 14. bs.). Nobel.
- Robert, C., Probst, T. M., Martocchio, J. J., Drasgow, F. ve Lawler, J. J. (2000). empowerment and continuous improvement in the United States, Mexico, Poland, and India: Predicting fit on the basis of the dimensions of power distance and individualism. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 643-658. DOI: 10.1037//0021-9010.85.5.643
- Rousseau, J., J. (1990). *İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı* (R. N. İleri, Çev.; 4. bs.). Say. (Orijinal basım tarihi 1755).
- Sağnak, M., Kuruöz, M., Polat, B. ve Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 60, 149–162. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.9>
- Salancik, C. R. ve Pfeffer, J. (1977). Who gets power- and how they hold on to it: A strategic contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5, 3-21. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(77\)90028-6](https://doi.org/10.1016/0090-2616(77)90028-6)

- Sarıkaya, Ü. ve İlğan, A. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin girişimcilikleri üzerindeki etkisi: Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 26-47.
- Sarkar, A. (2010). *Factors related to empowerment of women employees in a stereotypical job* [Doctoral dissertation, IndraStra Global]. <http://hdl.handle.net/11718/6531>
- Schein, E.H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. ve King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Segovia Romo, A., Treviño Reyes, R. ve Mendoza Gomez, J. (2020). The impact of structural empowerment on job satisfaction: An empirical study in Mexico. *Journal of Applied Business & Economics*, 22(1), 170–179. <https://doi.org/10.33423/jabe.v22i1.2723>
- Seibert, S. E., Silver, S.R. and Randolph, W.A. (2004). Taking empowerment to the next level: A multiple-level model of empowerment, performance and satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47 (3), 332–349
- Selznick, P. (1969). *Law, society, and industrial justice*. Russel Sage Foundation.
- Sennett, R. (2017). *Otorite* (K. Durand, Çev.; 5. bs.). Ayrıntı. (Orijinal basım tarihi 1993).
- Shaked, H., Benoliel, P. ve Hallinger, P. (2021). How national context indirectly influences instructional leadership implementation: The case of Israel. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 437–469. <https://doi.org/10.1177/0013161X20944217>
- Shamsifar, M., Veiskarami, H., Sadeghi, M. ve Ghazanfari, F. (2019). The designing structural model of relationships between psychological empowerment and self-regulating with teachers job performance. *International Archives of Health Sciences*, 6(4), 143–147. https://doi.org/10.4103/iahs.iahs_61_18
- Shapira-Lishchinsky, O. ve Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their

- withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675–712. <https://doi.org/10.1177/0013161X13513898>
- Sharma, M. ve Kaur, G. (2011). Workplace empowerment and organizational effectiveness: An empirical investigation of Indian banking sector. *Academy of Banking Studies Journal*, 10(2), 105-120.
- Shengnan, L. ve Hallinger, P. (2021). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 214-233. <https://doi.org/10.1177/1741143219896042>
- Shi, D., Zhang, M., Wang, Y., Xu, Y. ve Yang, X. (2022). Associations between kindergarten climate and retention intention of kindergarten teachers: The chain mediating roles of perceived organizational support and psychological empowerment. *Frontiers in Psychology*, 13, 906434. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906434>
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Short, P. M., Greer, J. T. ve Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 38-52. <https://doi.org/10.1108/09578239410069106>
- Short, P. M. ve Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951–960. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004018>
- Singh, M. ve Sarkar, A. (2019). Role of psychological empowerment in the relationship between structural empowerment and innovative behavior. *Management Research Review*, 42, 521–538.
- Solmazer, G. (2013). *Reactions to performance feedback and source: The moderating effect of individualism/collectivism and power distance* (Publication No. 347333) [Masters' thesis, Middle East Technical University]. The Thesis Database of the Turkish Council of Higher Education.

- Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237–266. doi:10.1177/0013161x04269592
- Sotirofski, K. (2014). Organizational culture impact on psychological empowerment of academic staff. *European Journal of Sustainable Development* 3(2), 119-124
- Sprague, J. (1992). Critical perspectives on teacher empowerment. *Communication Education*, 41(2), 181–203. doi:10.1080/03634529209378879
- Spreitzer, G. M. (1995). Individual empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465
- Spreitzer, G. M. (2008). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. *Handbook of organizational behavior*, 54-72
- Squire-Kelly, V.D. (2012). *The relationship between teacher empowerment and student achievement* [Doctoral dissertation, Georgia Southern University]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/406>
- Stander, A. S. ve Stander, M. W. (2016). Retention of educators: The role of leadership, empowerment and work engagement. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 8(1), 187-202.
- Sumaryanta, M. D. ve Sugiman ve Herewan T. (2019). Community based teacher training: Transformation of sustainable teacher empowerment strategy in Indonesia. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(1), 48-66–66. https://doi.org/10.2478/jtes_2019-0004
- Sun, B., Zhu, F., Lin, S., Sun, J., Wu, Y. ve Xiao, W. (2022). How is professional identity associated with teacher career satisfaction? A cross-sectional design to test the multiple mediating roles of psychological empowerment and work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 90-99. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph19159009>
- Sürgevil O., Tolay, E. ve Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yaşar University*, 8(31), 5371-5391.

- Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 703-729.
- Şahan, Z. Z. (2015). *Okul müdürlerinin çalışan boyutu ile öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adalet algısına etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü* (Tez No. 700924) [Doktora Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şanlı, Ö. (2019). Examining the effect of teachers' perception of psychological empowerment on the stress level they perceive. *Journal of Education and Training Studies*, 7(8), 98-111. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i8.4283>
- Şaylan, G. (2002). *Postmodernizm. İmge*
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taş, M. (2017). *Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile yöneticilerin algılanan liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 470208) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Terzi, A. R. (2004). Üniversite öğrencilerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 65-76.
- Terzi, A. R. (2011). Relationship between power distance and autocratic-democratic tendencies. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 528 – 535.
- Thomas, K. W. ve Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-668.
- Thompson, C. S. ve Wilmot, A.-M. (2022). Jamaican teachers' perspectives on their power and empowerment at their schools. *Power and Education*, 14(2), 113-127–127. <https://doi.org/10.1177/17577438211070554>
- Tindowen, D. J. (2019) Influence of empowerment on teachers' organizational behaviours. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 617-631.

- Tolay, E. , Sürgevil, O. ve Topoyan, M. (2012). Impact of structural and psychological empowerment on affective commitment and job satisfaction in academic work settings. *Ege Academic Review*, 12 (4) , 449-466.
- Toprakçı, D. F. (2019). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi* (Tez No. 593058) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Touraine, A. (2002). *Modernliğin eleştirisi* (H. Tufan, Çev.; 4. bs.). Yapı Kredi. (Orijinal basım tarihi 1994).
- Trining Triningsih, T., Setyaningsih, S. ve Herfina, H. (2023). The influence of empowerment and job satisfaction on the organizational citizenship behavior of elementary school teachers. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 6(2), 326-341. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7980401>
- Tsang, K. K., Du, Y. ve Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. *Social Behavior And Personality*, 50(1). <https://doi.org/10.2224/sbp.11041>
- Tsang, K. K., Wang, G. ve Bai, H. (2022). Enabling School Bureaucracy, Psychological Empowerment, and Teacher Burnout: A Mediation Analysis. *Sustainability*, 14(4), 2047. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/su14042047>
- Tsegaye, M. A. ve Botha, R. J. (Nico). (2020). Die bemagtiging van sekondêreskoolhoofde in Ethiopië om hulle in staat te stel om hul onder-rigleierskapsrolle doeltreffend te verrig. *Tydskrif Vir Geesteswetenskappe*, 60(3), 764–782. <https://doi.org/10.17159/22247912/2020/v60n3a12>
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 181-202.
- Turhan, M. ve Helvacı, İ. (2020). Psikolojik güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(3), 625–640.
- Ungar A. ve Arviv O.A. ve Rinat (2018). Teachers' empowerment and promotion perceptions during reforms. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 155-170.

- Uslu, O. ve Ardiç, K. (2013). Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi? *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 313-338.
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği* (Tez No. 593058) [Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uysal, Ç. (2021). *Okul müdürlerinin çalışan boyutu ile öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel adalet algısına etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü* (Tez No. 705212) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun, T. (2020). Relationships between power distance, organizational commitment, and trust in schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 359-371. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.17>
- Üstündağ, N. (2019). *Öğretmen güçlendirme programının sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerine etkisi* (Tez No. 586182) [Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Vacharakiat, M. (2008). *The relationships of empowerment, job satisfaction and organization commitment between filipino and american registered nurses working in the USA*. (Order No. 3340548) [Doctoral dissertation, George Mason University]. Fairfax VA. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationships-empowerment-jobsatisfaction/docview/304323470/se-2>
- van der Hoven, A. G., Mahembe, B. ve Hamman-Fisher, D. (2021). The influence of servantleadership on psychological empowerment and organisational citizenship on a sample of teachers. *SA Journal of Human Resource Management*, 19. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1395>
- Varoğlu, A. K., Basım, N. ve Ercil, Y. (2000). Bilimsel araştırma yöntemine farklı bir bakış: Analitik düşünce-bütünleşik düşünce modellemeleri ile belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi araştırması. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 421-444). Erciyes Üniversitesi.
- Veisia, S., Azizifara, A., Gowharya, H. ve Jamalin, A. (2015). The relationship between Iranian efl teachers' empowerment and teachers' self-efficacy. *Procedia -Social And Behavioral Sciences*, 185, 437-445.

- Vrhovnik, T., Marič, M., Žnidaršič, J. ve Jordan, G. (2018). The influence of teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija*, 51(2), 112–120. <https://doi.org/10.2478/orga-2018-0009>
- Vusparatih, D. S. (2017). Power distance between teacher and students in learning process based on Curriculum 2013. *Humaniora*, 8(4), 361–371. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v8i4.3726>
- Wall, R. ve Rinehart, J. S. (1998). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8(1), 49–64. doi:10.1177/105268469800800103
- Wang, J. ve Zhang, D. (2009). A measure of psychological empowerment for teachers in R. P. China. *Journal of Education Research*, 3(4), 339–350.
- Wang, J., Zhang, D. ve Jackson, L. A. (2013). Influence of self-esteem, locus of control, and organizational climate on psychological empowerment in a sample of Chinese teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(7), 1428–1435. <https://doi.org/10.1111/jasp.12099>
- Wang, X., Wen, X. Liu, Z. Jiang, Y. ve Huai, M. (2023). Leader apology in the employee organization relationship: the roles of subordinate power distance belief and leader competence. *Tourism Management*, 96, 1-14
- Weber, M. (2004). *Sosyoloji yazıları* (T. Parla, Çev.; 6. bs.). İletişim. (Orijinal basım tarihi 1946).
- Weber, M. (2005). *Bürokrasi ve otorite* (B. Akın, Çev.). Adres. (Orijinal basım tarihi 1947).
- Weber, M. (2014). *Toplumsal ve ekonomik örgütlenme kuramı* (Ö. Ozankaya, Çev.; 2. bs.). Cem. (Orijinal basım tarihi 1947).
- Wijayanti, L. M., Hutagalung, L., Choi Chi Hyun, C. C. Asbari, M. Purwanto, ve Priyono Budi Santoso P. B. (2020). Teachers' empowerment, self-regulation and being istiqamah as key features of job performance. *Dinasti International Journal of Education Management And Social Science*, 1, 468–478
- Wrong, D. H. (1980). *Power: its forms, bases and uses*. Harper Colophon.

- Xing, Y. (2018). *A comparative study of teacher-student relationships among different Chinese generations* [Masters' thesis, University of Oslo]. DUO Research Archive. duo.uio.no/handle/10852/64830?locale-attribute=en
- Xiong, X. (2022). The role of EFL/ESL teachers' psychological empowerment and optimism on their job commitment. *Frontiers in Psychology, 13*, 941361. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.941361>
- Xu, Z., ve Yang, F. (2018). The cross-level effect of authentic leadership on teacher emotional exhaustion: The chain mediating role of structural and psychological empowerment. *Journal of Pacific Rim Psychology, 12*, 1–11. <https://doi.org/10.1017/prp.2018.23>
- Yaman, E. ve Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 164-172.
- Yao, J., You, Y. ve Zhu, J. (2020). Principal–teacher management communication and teachers' job performance: The mediating role of psychological empowerment and affective commitment. *Asia-Pacific Education Researcher, 29*(4), 365-375–375. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00490-0>
- Yerlikaya, M. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlere psikolojik güçlendirme* (Tez No. 573348) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Özçiftçi, E. (2016). Öğretmenlerin kültürel değerler ve eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki. *Avrasya Eğitim Araştırmaları, 16*(66), 191-210. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.11>
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., Jin, Y. L. ve Zhang, Z. H. (2013). The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies, 39*(1), 13-28.
- Yoo, B. ve Donthu, N. (2002). The effects of marketing education and individual cultural values on marketing ethics of students. *Journal of Marketing Education, 24*(2), 92-103. <https://doi.org/10.1177/0273475302242002>
- Yoo, B., Donthu, N. ve Lenartowicz, T. (2011). Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: Development and validation of

- CVSCALE. *Journal of International Consumer Marketing*, 23(3-4), 193-210.
<https://doi.org/10.1080/08961530.2011.578059>
- Yoo, A. J. (2014). The effect Hofstede's cultural dimensions have on student-teacher relationships in the Korean context. *Journal of International Education Research (JIER)* 10(2):171-178.
- Yorulmaz, Y. I., Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2018). Örgütsel güç mesafesi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 671-686.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 81-96. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3>
- Yorulmaz, Y.İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması* (Tez No. 689683) [Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yukl, G. (2006). *Leadership In Organizations* (6th ed.). Prentice Hall.
- Yunus, M., Sukarno ve Rosyadi, K. I. (2021). Teacher empowerment strategy in improving the quality of education. *Zenodo*. <https://zenodo.org/record/4478483>
- Yüksel, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselci/ toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının öz yeterlik inançlarına etkisi* (Tez No. 418162) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yürekli, A. (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme davranışları* (Tez No. 651200) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zahed-Babelan, A., Moeinikia, M. Koulaei, G. ve Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 137–156.
- Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433–459. doi:10.1080/13803610500146152

- Zhang, S., Bowers, A. J. ve Mao, Y. (2021). Authentic leadership and teachers' voice behaviour: The mediating role of psychological empowerment and moderating role of interpersonal trust. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 768-785. <https://doi.org/10.1177/1741143220915925>
- Zhang, S., Long, R. ve Bowers, A. J. (2022). Supporting teacher knowledge sharing in China: The effect of principal authentic leadership, teacher psychological empowerment and interactional justice. *Educational Management Administration & Leadership*, 1. <https://doi.org/10.1177/17411432221120330>
- Zhou, H. ve Tu, C.-C. (2019). Impacts of learning content focus and collaborative learning on university teachers' lifelong learning. *Journal of Workplace Learning*, 31(7), 442-464. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2018-0073>
- Zhu, J., Yao, J. ve Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 657-671. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09584-2>
- Zhu, X., Tian, G. ve Liu, Z. (2022). The smaller the power distance, the more genuine the emotion: relationships between power distance, emotional labor, and emotional exhaustion among chinese teachers. *Sustainability*, 14, 8601. <https://doi.org/10.3390/su14148601>
- Ziblim, L. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişki (Muğla/Türkiye-Tamale/Gana örneği)* (Tez No. 642201) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zimmerman. M. A, (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-600.

EKLER

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

*Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği**

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşlarındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz		Hiçbir zaman ↔ Her zaman				
		1	2	3	4	5
1	Yönetici konumundaki insanlara daha fazla saygı gösteririm.					
2	Yöneticilerin aldıkları kararları sorgularım.					
3	Yöneticilerin, benim hakkımda ne düşündüklerini önemserim.					
4	Yöneticilerin aldığı kararlara gerektiğinde karşı çıkarım.					
5	Yöneticilerin bazı imtiyazlara sahip olmasını normal karşılarım.					
6	Bir kişi yönetici pozisyonuna gelirse, o kişiye gösterdiğim saygı artar.					
7	İşlerimi kolaylaştırmak için yöneticilerle yakın olmaya çalışırım.					
8	Karşımdaki kişinin statüsü, benim ona karşı davranışlarımı etkiler.					
9	Çatışma yaşamamak için, yöneticilerin bekledikleri davranışları sergilemeye çalışırım.					
10	Eğer yönetimle ters düşersem (dünya görüşü vb.) işlerimin yürümeyeceğini düşünürüm.					
11	Kariyerim açısından sorun yaşamamak için yöneticilerle çatışmamaya çalışırım.					
12	Yöneticilerin aynı dünya görüşündeki çalışanlara bazı imtiyazlar tanımalarını normal karşılarım.					
13	Yöneticinin sert (buyurgan, otoriter) davranışlarına karşı tepki gösteririm.					
14	Yöneticilere yakın kişilerin, bazı imtiyazlara sahip olmasını normal karşılarım.					
15	Yönetimin kararını etkilemeyeceksem, alınan kararlara razı olurum.					
16	Yöneticiler tarafından görüşlerim dikkate alınmaz ise daha fazla itirazda bulunmam.					
17	İşe ilişkin temel düşüncem, “her şey olacağına varır” şeklindedir.					
18	Sonuç kaçınılmaz ise yöneticilere itiraz etmenin bir anlamı yoktur.					
19	Yönetimin onaylamadığım uygulamalarını, genellikle eleştirmem.					
20	Yöneticilerin doğru bulmadığım kararları konusunda yasal yollara başvurmaktan kaçınırım.					

*Boyutlar: Gücü Kabullenme (1-6), Gücü Araçsal Kullanma (7-11), Gücü Meşrulaştırma (12-14), Güce Razi Olma (15-20). Ters maddeler: 2, 4, 13

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

*Yapısal Güçlendirme** ve Psikolojik Güçlendirme Ölçekleri****

Lütfen, aşağıdaki ifadelerle ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz						
		1	2	3	4	5
Çalıştığım okulda,						
1	Öğretmenler branşları ile ilgili konularda karar sürecine katılır					
2	Okula ilişkin planlamalarda öğretmenlerin görüşleri alınır					
3	Öğretmenler, branşları ile ilgili ihtiyaç duydukları malzemelerin (araç-gereç, materyal) sağlanması konusunda söz sahibidir					
4	Öğretmenlere yönelik yapılacak olan görevlendirmelerde, görevlendirilecek kişilerin görüşü alınır					
5	Okulda hangi komisyonların oluşturulacağını belirlemede, öğretmenler de söz sahibidir					
6	Okulda kurulacak komisyonların kimlerden oluşacağı konusunda öğretmenlerden görüş alınır					
7	Okula kaynak sağlama konusunda neler yapılabileceğiyle ilgili öğretmenlere danışılır					
8	Okul kurallarının belirlenmesinde öğretmenler karar sürecine katılır					
9	Toplantılarda kararlar tartışılarak alınır					
10	Öğretmenler alınan kararları sorgulayabilir					
11	Öğretmenler okulun işleyişiyle ilgili her şeyi öğrenebilir					
12	Öğretmenlere yaptıkları işlerle ilgili geri bildirim verilir					
13	Kurul toplantılarının gündem maddeleri önceden duyurulur					
14	Öğretmenlere entelektüel olarak gelişecekleri okul ortamı sunulur					
15	Okul aylık bilim/sanat dergilerinden en az birine üyedir					
16	Başarılı öğretmenler resmi olarak ödüllendirilir					
17	Öğretmenlerin yaratıcı düşünceleri desteklenir					
18	Öğretmenler ders için gerekli materyallere kolaylıkla ulaşabilirler					
19	Eğitsel etkinlik yapmak isteyen öğretmenlere gereken kolaylık sağlanır					
20	Öğretmenlerin sorumluluk almaları desteklenir					
21	Eğitim amaçlı geziler düzenleyen öğretmenlere gerekli kolaylık sağlanır					
22	Okul yönetimine iletilen sorunlar, en kısa sürede çözülmeye çalışılır					
23	Öğretmenler okul yöneticilerine ulaşmada zorluk yaşamaz					
24	Öğretmenler sorumlulukları çerçevesinde gerekli yetkiye sahiptir					
25	Öğretmenler, derslerinde kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerine kendileri karar verebilir					
26	Öğretmenler sınıflarında kullanacakları materyallere kendileri karar verir					
27	Öğretmenler, öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında düzenlemeler yapabilir					
28	Öğretmenler gerektiğinde inisiyatif alır					
29	Öğretmenler, kurul toplantılarında düşüncelerini özgürce ifade edebilir					
30	Öğretmenler derslerinde kullanacakları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendileri karar verebilir					

31	Yaptığım iş benim için çok önemlidir					
32	İşimi yerine getirirken yaptığım faaliyetler bana anlamlı gelmektedir****					
33	Yaptığım iş benim için anlamlıdır					
34	İşimi yapmak için yeteneklerime güveniyorum					
35	İşimle ilgili faaliyetleri yerine getirecek kapasiteye sahip olduğumdan eminim					
36	İşim için gerekli olan becerilerimi geliştirdim****					
37	İşimi nasıl yapacağımı belirlemede önemli ölçüde özerkliğe sahibim					
38	İşimi nasıl yapacağıma kendim karar verebilirim					
39	İşimi bağımsız ve özgür yapabilmek için önemli fırsatlara sahibim					
40	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde etkim büyüktür****					
41	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde kontrol sahibiyim****					
42	Çalıştığım bölümde gerçekleşen olaylar üzerinde sözüm geçer					

***Boyutlar: Karara katılımı destekleyici ortam (1-9), Hesap verebilir ortam (10-13), Mesleki gelişimi destekleyici ortam (14-17), Kolaylaştırıcı okul ortamı (18-24), Özerkliği destekleyici ortam (25-30). Ters madde yoktur.*

****Boyutlar: Birey merkezli güçlendirme (31, 33, 34, 35), İlişki merkezli güçlendirme (37, 38, 39, 42). Ters madde yoktur.*

*****Mevcut araştırmada Odabaş'ın (2014) iki boyutlu psikolojik güçlendirme yapısı kullanıldığı için bu maddelere ilişkin öğretmen görüşü alınmış; ancak, analize dahil edilmemiştir.*

Ek 2. Uygulama İzinleri**Etik Kurul Kararı**

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU - 2
KARARI

Protokol No : 210040

Karar No : 39

Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi Fırat KULUMAN
Kurumu / Birimi	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ / EĞİTİM YÖNETİMİ
Araştırmanın Başlığı	Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile güç mesafesi arasındaki ilişki
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	22.11.2021
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	İlk İnceleme Tarihi : 26.11.2021 1. Düzeltme Tarihi : 08.12.2021
Karar Tarihi	18.12.2021

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA : Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Prof.Dr. Nilsun SARIYER
Başkan

Doç.Dr. İknur TÜRE
Üye

Prof.Dr. Serkan ÇİÇEK
Üye

Doç.Dr. Perihan KORKUT
Üye

Doç.Dr. Raşit AVCI
Üye

Prof.Dr. Oktay YİVLİ
Üye

Doç.Dr. Savaş ARTUĞER
Üye

Doç.Dr. Tonguç Osman MUTLU
Üye



Ek 2. Uygulama İzinleri**Araştırma Uygulama İzni**

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-604.02-44267322
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

23.02.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04.02.2022 tarihli ve 385638 sayılı yazısı.
b) 11/10/2021 tarihli ve 34277264 sayılı Makam Oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fırat KULUMAN'ın tez çalışmasını, Muğla ilindeki tüm resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Bu kapsamda, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu genelge) doğrultusunda ve ilgi (b) Makam Onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Fırat KULUMAN'ın "Öğretmenlerin Yapısal ve Psikolojik Güçlendirilmeleri ile Güç Mesafesi Arasındaki İlişki" konulu çalışmasını;

2021-2022 eğitim öğretim yılında ve eğitim öğretimi ve kurum faaliyetlerini aksatmayacak şekilde,denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/ kurum idaresinde olmak üzere, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda, gönüllülük esasına göre; ilgili okullarda görev yapan öğretmenlere uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde, Olurlarınıza arz ederim.

Serap AKSEL

Müdür a.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇAY

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Belgeler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emrilyazıt Mah. Dr. Baki Uralı Cad. No:12 Menteşe/MUĞLA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (025) 280 48 24

E-Posta : stratejigelistirme48@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: BEHİYE BOZKURT

Unvan : Memur

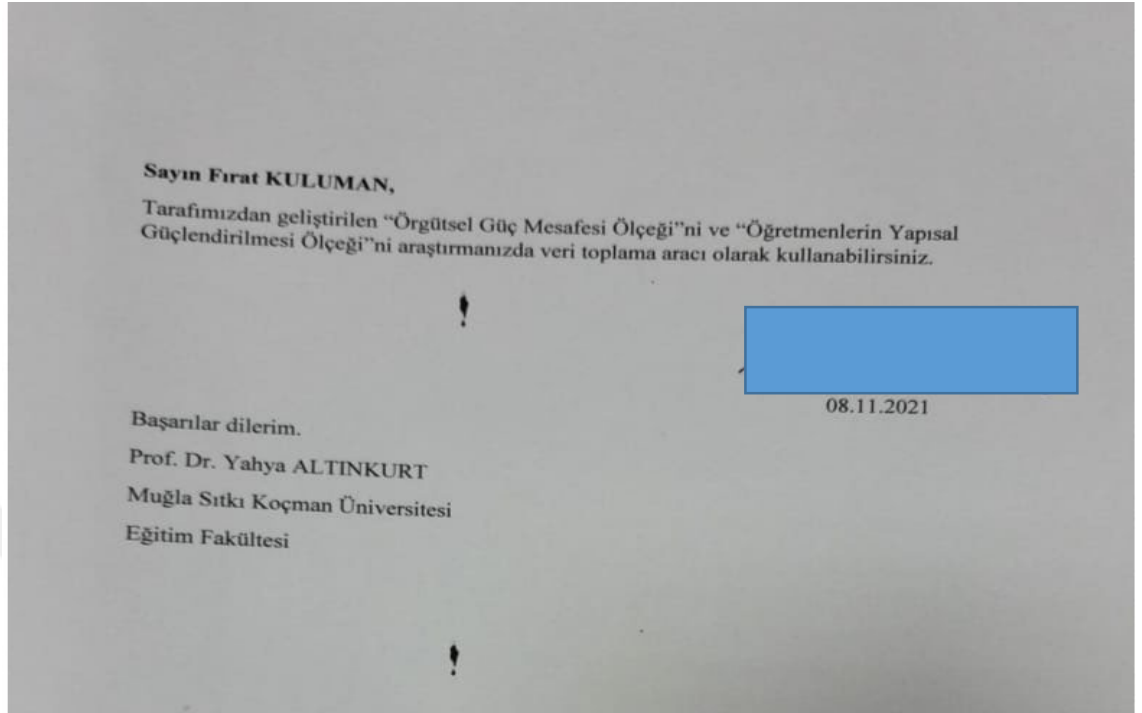
İnternet Adresi : <http://mugla.meb.gov.tr>

Faks:2522804869

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d534-3010-38c5-a98f-db6b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Uygulama İzinleri

Ölçek Geliştiren/Uyarlayan Araştırmacıların İzni



Ölçek İzni



16.11.2021 (Sal) 16:28

[4 alıcının tümünü göster](#)

Kime: Fırat KULUMAN;...

Fırat Bey merhaba;

Ölçeği kullanmanızda benim açımdan bir sakınca yoktur.
Diğer yazar arkadaşlarım adına da bir sakınca olmayacağını rahatlıkla ifade edebilirim. Çalışmalarınızda başarılar dilerim...

Yazar ekibi adına;

Dr. Mert TOPOYAN
DEÜ İİBF İşletme Bölümü

Ek 3. İlgili Araştırmaların Listesi

Yurtdışı Örgütsel Güç Mesafesi Çalışmaları

Yazar(lar)	Yıl	Konu / Amaç	Araştırma Yaklaşımı	Güç Mesafesine İlişkin Veri Toplama Aracının Özellikleri	Araştırma Yapılan Ülke(ler)	Örneklem/ Çalışma Grubu	Araştırmanın Genel Sonuçları
Al-Mahdy, Hallinger, Omara ve Emam	2022	Müdür öğretim liderliğinin öğretmen temsiliyeti ve sınıf öğretimi üzerindeki etkilerinde güç mesafesi algılarının aracılık rolünün incelenmesi	Nicel	Kirkman vd. (2009) tarafından geliştirilen sekiz maddelik güç mesafesi algıları ölçeğinin Liu and Hallinger (2021) tarafından uyarlanması	Umman	Ummanda’ki 65 farklı okuldan 464 ortaokul öğretmeni	Okul müdürünün öğretim liderliğinin, sınıf öğretimi üzerinde öğretmen aracılığıyla orta dereceli doğrudan ve dolaylı etkilerle ilişkilendirildiği kısmi aracılık modelini desteklemektedir. Müdür-öğretmen profesyonel ilişkilerinde daha düşük güç mesafesi, öğretimsel liderliğin öğretmen eylemi üzerindeki daha güçlü etkileriyle ilişkilendirilmiştir.
Alshahrani	2016	Güç mesafesinin toplum dilbilimsel bir faktör olarak üniversite öğrencilerinin İngilizce okuma becerilerine etkisi	Nicel ve Nitel (gözlem)	Heijkant vd. (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin araştırmacılar tarafından uyarlanmış hali	Suudi Arabistan	Üniversitede İngilizce öğrenen 100 öğrenci	Öğrencilerin güç mesafesi algıları orta düzeyin üstündedir. Güç mesafesi bağlamında öğretmen ve ebeveynlerin sosyal statüleri ile İngilizce okuma becerileri arasında aynı yönlü, öğretmeni öğrenmenin kaynağı olarak görmek ile okuma becerileri arasında ters yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.
Antoncic vd.	2018	Bireylerin risk alma eğilimi ve girişimcilikleri arasındaki ilişkide güç mesafesinin aracı rolünün incelenmesi	Nicel	Hofstede’in (2001) güç mesafesi indeksi	Çin, Finlandiya, Umman, Portekiz, Slovenya, ABD	1414 üniversite öğrencisi	Risk alma eğilimi ile girişimcilik arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Bu ilişkide güç mesafesi aracı rol oynamaktadır.
Arnold ve Versluis	2019	Milliyetin ve bununla ilişkili kültürel değerlerin, çok düzeyli	Nicel	Öğrencilerin öğretimi değerlendirilmesi	Hollanda	Çeşitli millet ve kültürlerden 765	Kültürel farklılıkların öğrencinin öğretimi değerlendirmesi üzerinde

		analiz kullanarak öğrencinin öğretimi değerlendirmesi üzerindeki etkisini araştırmak		için sınav öncesi ve sına sonrası doldurulan 6 maddelik anket		öğrenci ve 128 öğretim görevlisi	etkisi vardır. Güç mesafesi yüksek ülkelerden öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir sınıfta ders veren bir hocanın, bu iki hoca eşit olsa da, çoğunlukla düşük güç mesafesi ülkelerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta ders veren bir öğretmenden daha yüksek öğrencinin öğretimi değerlendirmesi puanları alabilmesidir.
Bissessar	2018	Kadın liderlerin Hofstede'in kültür modelinde belirttiği boyutlara ilişkin liderliği benimseme ve tanımlamaya dönük temsil düzeyinin belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Kanada, Jamaika, Trinidad, Grenada ve Lübnan	Belirtilen ülkelerden 8 kadın lider ve öğretmen	Öğretmenler güç mesafesi algılarına göre dönüşümcü ve hizmetkâr liderlik türlerini benimsemektedirler.
Brockner vd.	2001	Karar alma sürecinde söz sahibi olma etkilerinin büyüklüğünün kültürler arasında değişip değişmediğini incelemek	Nicel	Araştırmacılar tarafından geliştirilen tek boyut ve 11 maddeden oluşan güç mesafesi ölçeği	ABD ve Çin	118 Çinli ve 136 ABD'li MBA öğrencisi	Tek boyut ve 11 maddeden oluşan güç mesafesi ölçeği geliştirilmiştir. Sessizlik düzeyi ile örgütsel bağlılık, performans ve iş tutumları pozitif yönde ilişkili iken; bu değişkenler güç mesafesiyle negatif yönde ilişkilidir.
Can, Kaptanoğlu ve Halo	2018	Kadınların kariyerlerinde karşılaştıkları “cam tavan”a ilişkin algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Varoğlu vd. (2000) tarafından geliştirilen tek boyut ve on maddeden oluşan güç mesafesi ölçeği	Arap yarımadası	İki farklı üniversiteden 426 öğretim elemanı	Öğretim elemanlarının güç mesafesi algıları yüksek düzeydedir. Cam tavan algıları ile güç mesafesi algıları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
Cortina, Arel ve Smith-Darden	2017	Bireycilik ve toplulukçuluk ile güç mesafesinin okul aidiyetine etkisi	Nitel (Doküman Analizi)	Hofstede (2001) kültürel indeksindeki güç mesafesine ilişkin değerler	31 farklı ülke	15 yaşındaki öğrencilerin PISA sonuçları	Güç mesafesi, okul aidiyetini bireycilik-toplulukçuluk boyutuna göre daha anlamlı düzeyde yordamaktadır.
Daller ve Yıldız	2006	Politik ve sosyal değişikliklerin çalışma ortamındaki güç	Nicel	Araştırmacılar tarafından geliştirilen 7	Özbekistan, Beyaz	Üniversite öğrencileri	Öğrencilerin güç mesafesi algıları düzeyi sırasıyla; Özbekistan,

		mesafesini ne ölçüde değiştirdiğinin incelenmesi		maddelik güç mesafesi ölçeği	Rusya, Türkiye, Almanya ve Birleşik Krallık		Türkiye, Beyaz Rusya, Almanya ve İngiltere olmak üzere artmaktadır. Politik ve sosyal değişikliklere rağmen ulusal kültürün özellikleri uzun zaman geçerliğini korumaktadır.
Deniz ve Demirkasimoğlu	2022	Öğretmenlerin yönetici otoritesine ilişkin kabul alanlarının öncüllerini ve sonuçlarını üç kültürel boyut (bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi) çerçevesinde incelenmesi	Nitel	Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu	Pakistan	20 öğretmen	Öğretmenlerin bireycilik, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi algılarına göre okul müdürü güçlü bir otorite figürüdür. Öğretmenlerin idari kararlarda geniş bir kabul alanı varken, mesleki kararlarda daha dar bir kabul alanı vardır
Eylon ve Au	1999	Farklı kültürel değerlere sahip gruplardan oluşan katılımcıların güçlendirilme durumlarında iş doyumu ve performansları açısından yaşadıkları değişimleri gözlemek	Nitel (deneysel)	-	ABD	Kanada Üniversitesinde n 135 MBA öğrencisi	Hem yüksek hem de düşük güç mesafesine algısına sahip katılımcıların güçlendirilmiş bir durumda işlerinden daha fazla; güçsüz durumdayken ise daha az tatmin oldukları görülmüştür. Güçsüzleştirme uygulanan gruplar incelendiğinde ise yüksek güç mesafesine sahip katılımcıların, düşük güç mesafesine sahip katılımcılardan daha fazla üretken ve performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, güçlendirme sürecinin, güç mesafesi algısı düşük oluşan katılımcılar için performans üzerinde herhangi bir etkisi olmamıştır.
Gunatilaka ve Jayawickrama Withanage	2022	Sri Lanka gibi öğretmen merkezli eğitim sistemlerinde üniversitelerdeki öğrenci merkezli öğretimin (LCT) bir	Nitel	Öğrenci merkezli eğitim için öğrenci görüşlerinin olduğu çevirim içi açık uçlu	Sri Lanka	2 öğretim elemanı ve 60 öğrenci	Öğretim elemanlarının düşük güç mesafesini koruma istekliliği, öğrenme sürecine aktif katılımı sağlamaktadır. Böylece, sınıfta

		lisansüstü derste etkili bir şekilde uygulanıp uygulanamayacağını anlamak		form ve öğretim elemanlarının sınıf ortamında düşük mesafesi oluşturan yaklaşı için belirlenen kriterler			edinilen bilgilerin bağlamsallaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu öğrenme sürecinin bir sonucu olarak, pasif bir alıcının, kendi öğrenmesinin “sahipliğini” geliştiren aktif bir katılımcıya dönüştüğü görülmektedir.
Hecht. ve Kahrens	2021	Büyük Britanya'daki yüksek öğretim kültüründe öğretim tarzları ve yöntemleri bakımından farklılıkların etkilerine ilişkin iç görüler sunmak	Nitel (vaka çalışması)	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Büyük Britanya	173 üniversite öğrencisi	Alman öğretim elemanlarının İngiliz öğretim elemanlarına göre öğretmen merkezli stilleri uygulama olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koyması, belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi ve bireycilik boyutlarının kültürel farklılıkları doğrulayan etmenlerden bazılarıdır.
Heijkant, Jørgensen, Printzipa ve Lagas	2007	Öğrencilerin güç mesafesi inançlarının cinsiyete, yaşa, yetişkinlerin sosyal statüsüne ve öğrenmenin kaynağı bağlamında belirlenmesi	Nitel	Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket	Macaristan ve ABD	Macaristan'dan 41, ABD'den 87 öğrenci	Öğrencilerin güç mesafesi algıları ile öğretmenleri algılama biçimleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Sadece cinsiyet, güç mesafesinin belirleyicisidir. Kadınların güç mesafesi algıları, erkeklerden yüksektir.
Kasuya	2008	Güç mesafesinin sınıftaki etkileşime etkisi	Kuramsal	-	Asya ve Batı Toplulukları	-	Güç mesafesinin etkisiyle Asya toplumlarında sınıflarda öğretim ve iletişimin öğretmen merkezli olduğu, batı toplumlarında ise öğrenci merkezli olduğuna ilişkin tartışmalar yapılmıştır.
Kaur ve Noman	2015	Toplulukçu kültürlerdeki sınıf içi pratiklerin Hofstede'in kültür modeli bağlamında incelenmesi	Nitel	Görüşme	Malezya	Malezya'daki ortaokullarda görev yapan Malezya, Hindistan, Çin ve Irak kökenli	Toplulukçu kültürlerden gelen öğretmenlerin güç mesafesi yüksektir. Ancak, öğretim sürecinde yenilikçi tekniklerden yararlanabilmekte, öğrenciler ile yakın ilişkiler kurabilmekte ve

						10 öğretmen	onlara sınırlı özerklik sağlayabilmektedir.
Klassen, Al-Dhafri, Hannok ve Betts	2011	Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçimiyle ilgili motivasyonlarının kültürlerearası bağlamda incelenmesi	Nicel ve Nitel	Hofstede'in (2001) güç mesafesine indeksi	Umman ve Kanada	Her iki ülkeden birer üniversitede 200 öğretmen adayı	Kanada öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri yüksek, Umman'dakilerin ise çocuklarla iletişimi motivasyon aracı olarak daha düşük düzeydedir.
Lee, D. H. L.	2021	Hong Kong ve Singapur öğretmenlerinin değerleri üzerinden (risk alma, güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma) öğretmenlerin öğrenci öğrenimini geliştirmeye dönük yeteneklerini nasıl geliştirdiğinin incelenmesi	Nicel	Öğretmen değerlerinin ölçümü için kullanılan ölçekler (Lee and Lee, 2018; Hofstede, 2001; Sharma, 2010; Yoo vd, 2011)		İlkokul ve ortaokul öğretmenleri (Hong Kong = 382; Singapore = 381)	Orta düzeyde profesyonel sermayeye sahip Hong Kong öğretmenlerinin değerleri Singapur'unlularla aynı düzeyde olmasına rağmen; diğer kümelerdeki öğretmenlerde bu durum farklıdır. Hong Kong ve Singapurlu öğretmenlerin benzer düzeyde değerlere sahip olmasına rağmen; yüksek profesyonel sermayeye sahip Hong Kong öğretmenleri daha yüksek belirsizlikten kaçınmaya sahipken, düşük profesyonel sermayeye sahip öğretmenler bunun tam tersidir. Hong Kong'da, yüksek belirsizlikten kaçınma değerleri, öğretmen liderliğini olumlu yönde etkilemekte ve öğrencilerin öğrenmesine odaklanmaktadır. Singapurlu meslektaşlarında olduğu gibi, yüksek profesyonel sermayeye sahip Hong Kong öğretmenleri düşük güç mesafesine ve yüksek risk alma değerlerine sahiptir.
Lee, D. H. L. ve Lee	2018	Yüksek güç mesafesine sahip toplumlardaki öğretmenlerin kültürel eğilimlerinin profesyonel öğrenme	Nicel ve Nitel	Yoo, Donthu ve Lenartowicz (2011) tarafından geliştirilen araçtaki maddelerden	Singapur	440 öğretmen	Güç mesafesi, profesyonel öğrenme ortamlarının öğretimin niteliğine yaptığı katkıda düzenleyici bir etkiye sahiptir. Güç mesafesi ile

		ortamlarındaki dönüşüme etkisinin belirlenmesi		uyarlanarak mesleki sermaye ölçeği geliştirilmiştir.			işbirlikçi öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme ve risk alma eğilimleri arasında ters yönlü ilişkiler vardır.
Li ve Guo	2012	İkinci dil öğrenmenin öğretmenlerin güç mesafesi algılarına göre kültürel değerlerin incelenmesi	Nicel	Hofstede'in (2001) modeline uygun şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanan 14 soruluk anket	Çin	1172 öğrenci ve 26 öğretmen	İngilizce öğretmenlerinin dilin batı etkisiyle sınıftaki iletişimi diğer öğretmenlerden farklıdır. İngilizce öğretmenlerinin güç mesafesi algısı, diğer öğretmenlerden daha düşüktür.
Liu, Li ve Wang	2020	İlkokulu bağlamında dönüşümcü liderlik ile kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi ve dönüşümcü liderliğin aktarılabilirliğini ve yüksek güç mesafesi kültüründeki etkilerini incelemek	Nicel	Çin kültürünün yüksek güç mesafesi algısına sahip olduğu düşünüldüğünden buna ilişkin ölçek kullanılmamıştır.	Çin	1304 ilkokul öğretmeni	Çin okullarındaki katı hesap verebilirlik sistemi, “yön belirlemenin” öğretmenlerin görev içeriğine ilişkin algıları üzerindeki önemli etkilerinin bir nedeni olabilir. Çünkü bu sonuç, Çinli öğretmenlerin dış hesap verebilirliğe (bürokratik) ve iç hesap verebilirliğe (profesyonel) karşı güçlü bir şekilde sorumlu olduğunu göstermektedir. Bu da, öğretmenlerin mesleki gelişimi ile karşılaştırıldığında, “hedef belirleme ve makul öğretim yönetimi süreçlerinin sırasıyla “grup yetkinliği” ve “görev analizinin” büyümesine katkıda bulunabileceğini göstermektedir.
Masry-Herzallah ve Da'as	2021	Hofstede'in kültürel boyutları ve örgütsel yenilik iklimi alanyazına dayanarak, kolektivizm, erillik, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve kısa vadeli yönelim kültürel değerlerinin öğretmenlerin okul yenilikçi iklimi algıları ve	Nicel	Kültürel değer yapılarının ölçümleri Dorfman ve Howell (1988), Hofstede (1980) ve Hofstede ve Bond'dan (1988) alınarak oluşturulan 20 maddelik anket	İsrail	Yüksek lisans eğitimi gören Arap ve Yahudi kökenlerden 268 İsrailli öğretmen	Yalnızca toplulukçuluğun kültürel değeri, yenilikçi iklim algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Belirsizlikten kaçınma ile erillik arasında negatif ilişkiler vardır. Yenilikçi iklim algısı, sırayla, öğretmenlerin duygusal bağlılığıyla olumlu bir şekilde ilişkilidir

		duygusal bağılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi					
Moonen	2017	Hofstede, House, Schwartz, Boisot ve Cameron ve Quinn'in kültürel kuramsal çerçeveleri ve Avrupa ülkelerinin yenilikçi performansı Global Innovation Index, European Patent Office patent başvuruları ve European Innovation Scoreboard bazında değerlendirilerek örgütsel kültür ve yenilikçilik arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Genel olarak ulusal kültür ile ulusların yenilikçi gücü arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi.	Nitel	Hofstede, House, Schwartz, Boisot ve Cameron ve Quinn'in kültürel kuramsal çerçeveleri	Avrupa	-	Bir ulusun veya örgütün yenilikçi gücünün kültürünün (parçalarının) değiştirilmesiyle değiştirilebileceğidir: yani "işlerin yapıma şekli". Kültürel özellik olan “güç mesafesi” düşük olduğunda yenilikçi gücün artması, örgütün daha yenilikçi olması için güç mesafesini artıran hiyerarşik engellerin ve otokratik liderlik tarzlarının değiştirilmesi gerektiği anlamına gelir. Sürekli yenilik ile işler, kâr ve yaşam standardı arasında bir ilişki vardır. Yenilikçi gücünü artırmak fayda sağlamaktadır.
Muega, Acido ve Lusung-Oyzon	2016	Güç mesafesi ile iletişim, sosyallik ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkilerin belirlenmesi	Nicel	Araştırmacılar tarafından iletişim, sosyallik ve eleştirel düşünme sonuçlarına göre oluşturulan güç mesafesi sınıflaması	Filipinler	Devlet üniversitesindeki 161 öğrenci	Toplumsal güç mesafesi yüksektir. Ancak, öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki güç mesafesi düşüktür. Bu durum, bir eğitim kurumunun kendisini öğrencilerin ev veya aile ortamındaki yüksek güç mesafesi kültüründen izole etmesinin mümkün olduğunu göstermektedir. Böylelikle sınıf ortamında iletişim, sosyallik ve eleştirel düşünce imkanı doğabilmektedir.
Pan ve Wiens	2023	Tayvan'da, Eğitim Bakanlığı'nın 2019'da başlattığı müfredat reformu bağlamındaki politika için okul temsilcisinin nasıl geliştirileceğini belirlemek üzere, yeni müfredata açıklığı	Nitel ve Nicel (karma)	Güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algılarını ölçmek için 6 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır.	Tayvan	Ortaokul öğretmenleri ve müdürler	Dağıtımçı liderliğe ve kolektif öğrenmeye olumlu bakan katılımcılar değişime daha açıktır. Örgüt kültürünün üç göstergesi ile ilgili olarak, güç mesafesinin anlamlı bir etkisi bulunmazken,

		etkileyen bireysel (dağıtılmış liderlik ve toplu öğrenme) ve bağlamsal faktörlerin (güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve akademik vurgu) araştırılması					belirsizlikten kaçınmanın önemli etkisi vardır. Okullarını belirsizlikten kaçınma düzeyi yüksek olarak algılayanlar, reform çabalarına karşı daha dirençlidirler. Bunun yanı sıra, öğretmenin kolektif öğrenme anlayışı ile değişim isteği arasındaki pozitif ilişki, akademik vurgunun daha az olduğu okullarda daha fazla öne çıkmaktadır.
Pogosian	2016	Genç öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim sistemindeki güç mesafesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Nitel	Görüşme	Rusya	2011-16 yılları arasında yüksek lisans dersi alan 38 öğretmen adayı ve öğretmen	Yüksek güç mesafesi, Rusya'daki eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişkilerde gözlemlenen tipik bir olgudur.
Rego, Pinho Pina ve Cunha	2009	Üniversitelerde örgütsel adalet algısı ile performans ve davranış arasındaki ilişki	Nicel	Araştırmacı tarafından oluşturulan anket	Portekiz	Öğretim görevlileri	Ödül-görev dağılımına dayalı adalet ayrımının, öğretim görevlisi performansının ödüllendirilmesi ve üniversite etkinliği için ters sonuçlarla birlikte yönetim ve örgütsel algıları yansıtabilmektedir. Yüksek düzeyde özerklikle çalışan ve işlerini yaparken yakın denetim kontrolünün dışında olan öğretim görevlilerinin, üstlerinin kendilerine nasıl davrandığına karşı çok duyarlı olabileceklerini, hatta üstlerin katılımsız kararlar almasını normal karşılayabileceklerini göstermektedir. Bunun nedeni, Portekiz'in dışıl, toplulukçu ve yüksek güç mesafesi kültürel bağlamından kaynaklanıyor olabilir.

Shaked, Benoliel ve Hallinger	2021	Ulusal bağlamın, İsraili okul yöneticileri için tanımlayıcı bir rol sorumluluğu olarak öğretim liderliğinin benimsenmesini nasıl etkilediğini araştır	Nitel	Güç mesafesine ilişkin bir araç kullanılmamıştır. Sonuçlar bağlamında güç mesafesine ulaşılmıştır.	İsrail	31 kadın ve 15 erkek olmak üzere 12 ila 42 yıllık eğitim deneyimi olan 46 okul yöneticisi	İsrail sosyal kültürünü tanımlayan düşük güç mesafesi İsrail'de öğretim liderliğinin yasalaşmasını şekillendiren önemli bir etken olarak görülmektedir.
Shengnan ve Hallinger	2021	Yönetici öğretim liderliğinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine nasıl ve hangi koşullar altında katkıda bulunduğu incelenmesi bağlamında güç mesafesinin aracı rolü	Nitel	Kirkman vd. (2009) tarafından geliştirilen 8 maddelik bireysel güç mesafesi ölçeği	Çin	1194 ilokul ve ortaokul öğretmeni	Öğretmenlerin güç mesafesi algıları, öğretim liderliği ile öğretmen öz-yeterliği ve profesyonel öğrenme arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır. Öğretmenlerin, yöneticiyle aralarındaki ilişkide algıladıkları güç mesafesi ile öğretimsel liderlik arasında negatif bir ilişki vardır
Vusparatih	2017	2013'te değiştirilen eğitim programının güç mesafesi bağlamında incelenmesi	Nitel	Görüşme ve Gözlem	Endonezya	Öğretmenler	Program değişmesine rağmen öğretmenlerin yüksek güç mesafesinin, eğitim sistemi için önemli bir problem olarak devam ettiği gözlenmektedir. Öğrenciyi merkeze alan yeni programa rağmen, uygulamalar öğretmen merkezlidir.
Xing	2018	Çin Halk Cumhuriyeti'nin modernleşme sürecindeki kuşaklararası öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki değişim ölçüsünün incelenmesi	Nitel	Görüşme	Çin	1960, 1970, 1980, 1990 ve 2000 yıllarında eğitim görmüş 22 kişi	Araştırmada, yıllar geçtikçe öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç mesafesinin azaldığı, bireyciliğin arttığı, belirsizlikten kaçınma gereksiniminin ve eril değerlerin giderek azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, güçlü ve zayıf kesimler arasındaki makasın yıllar içinde açılması nedeniyle kaynakların görece eşitsiz dağıldığı, bu açıdan güç mesafesinin artış gösterdiği

							belirtilmiştir.
Yoo, Donthu ve Lenartowicz	2011	Bireysel kültürel değerler ölçeği (CVSCALE) geliştirmek	Nicel	-	ABD	116 öğrenci	Hofstede'in kültürel boyutlarını bireysel düzeyde değerlendiren 26 maddelik beş boyutlu bireysel kültürel değerler ölçeği (CVSCALE), yeterli güvenilirlik, geçerlilik ve örneklem arası ve ülkeler arası genellenebilirlik göstermektedir.
Zhu, Tian ve Liu	2022	Öğretmenlerin güç mesafesi ile tükenme algıları arasındaki ilişkide duygusal emeğin rolünün incelenmesi	Nicel	Yoo, Donthu ve Lenartowicz (2011) tarafından geliştirilen güç mesafesi ölçeği	Çin	3312 öğretmen	Sadece duygusal emeğin yüzeysel oyunculuk boyutu, güç mesafesi ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir.

Ek 3. İlgili Araştırmaların Listesi

Yurtiçi Örgütsel Güç Mesafesi Çalışmaları

Yazar(lar)	Yıl	Konu / Amaç	Araştırma Yaklaşımı	Güç Mesafesine İlişkin Veri Toplama Aracının Özellikleri	Araştırma Yapılan Şehir(ler)	Örneklem	Araştırmanın Genel Sonuçları
Aslan	2022	Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Dorfman ve Howell (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan güç mesafesi ölçeği	Türkiye Samsun	İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 552 öğretmen	Güç mesafesi algısı, örgütsel sessizliği anlamlı düzeyde yordamaktadır.
Ateş	2019	Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Dorfman ve Howell (1988) tarafından geliştirilen, Akyol (2009) tarafından uyarlanan tek boyutlu ve beş maddeden oluşan mesafesi ölçeği	Türkiye İstanbul	358 öğretmen	Öğretmenlerin güç mesafesi algıları orta düzeydedir. Demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar vardır. Erkek öğretmenlerin güç mesafesi algısı daha yüksektir. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre güç mesafesi algısı daha yüksektir. Kıdemi az olan öğretmenlerin güç mesafesi daha yüksektir. Lise öğretmenlerin güç mesafesi algısı ilk ve ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksektir.
Atmaca	2021	Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ile örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Yorulmaz vd. (2018) tarafından geliştirilen dört boyutlu (gücü kabullenme, araçsal kullanma, meşrulaştırma ve razı olma) örgütsel güç mesafesi ölçeği	Türkiye Düzce	710 öğretmen	Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algısının okul yöneticisi ile aynı sendikadan olup olmamalarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Örgütsel muhalefet, öğretmenlerin kadro ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca örgütsel muhalefet ile örgütsel güç mesafesi arasında negatif

							yönlü, orta düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Örgütsel güç mesafesi, örgütsel muhalefeti anlamlı şekilde yordamaktadır. Yol analizi sonuçlarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel muhalefetin iki alt boyutu arasında negatif ilişki söz konusudur
Can ve Gündüz	2021	Öğretmenlerin güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Dorfman ve Howell (1988) tarafında geliştirilen ve Akyol (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 5 maddelik Genel Güç Mesafesi Ölçeği	Türkiye Kırklareli	497 öğretmen	Öğretmenlerin güç mesafesi algıları çok düşük düzeydedir. Öz yeterlik algıları orta düzeyde ve işe yabancılaşma algıları çok düşük düzeydedir. Öğretmenlerin güç mesafe algıları ile öz yeterlik algısı yenilikçi davranış alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin güç mesafesi, öz yeterlik ve işe yabancılaşmanın sadece öğretmen öz yeterlik algısını yordamaktadır.
Çiçek Sağlam, Yorulmaz, Türkkaş Anasız, Çolak ve Dumlu	2018	Öğretim elemanlarının örgütsel güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi	Nicel	Yorulmaz vd. (2018) tarafından geliştirilen dört boyutlu (gücü kabullenme, araçsal kullanma, meşrulaştırma ve razı olma) örgütsel güç mesafesi ölçeği	Türkiye geneli	Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan 481 öğretim elemanı	Ölçeğin boyutlarına göre örgütsel güç mesafesi algısı orta düzeydedir. Öğretim elemanlarının örgütsel güç mesafesi algılarının kabullenici ve savunma amaçlı sessizlikleri arasında aynı yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.
Çiçek Sağlam ve Göldede	2020	Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Yorulmaz vd. (2018) tarafından geliştirilen dört boyutlu (gücü kabullenme, araçsal kullanma, meşrulaştırma ve razı olma) örgütsel güç mesafesi ölçeği	Türkiye Muğla	405 ilkokul ve ortaokul öğretmeni	Öğretmenlerin güç mesafesi algıları düşük düzeydedir. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre gücü meşrulaştırma düzeyi daha yüksektir. Özel okullarda çalışan

							öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyleri, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin gücü kabullenme düzeylerinden daha yüksektir. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları, örgütsel sessizlik düzeylerini tüm boyutlarda anlamlı şekilde yordamaktadır.
Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt	2022	Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolünün belirlenmesidir.		Yorulmaz vd. (2018) tarafından geliştirilen dört boyutlu (gücü kabullenme, araçsal kullanma, meşrulaştırma ve razı olma) örgütsel güç mesafesi ölçeği	Türkiye Muğla	Menteşe ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 322 öğretmen	Öğretmenler, örgütsel güç mesafesinin boyutları açısından, en çok gücü kabullenme, en az gücü meşrulaştırma algısına sahiptir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve özerklik davranışları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi ile gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve güce razı olma arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi ile gücü meşrulaştırma arasında orta düzeyde, negatif yönlü;

							eleştirel düşünme eğilimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ve güce razı olma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin tam aracı rolünde olduğu ortaya konmuştur
Çolak, Yorulmaz, Sever ve Altınkurt	2023	Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünün belirlenmesi	Nicel	Yorulmaz vd. (2018) tarafından geliştirilen dört boyutlu (gücü kabullenme, araçsal kullanma, meşrulaştırma ve razı olma) örgütsel güç mesafesi ölçeği	Türkiye Muğla	İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 388 öğretmen	Örgütsel güç mesafesi orta düzeyde olup; öğretmenler, en çok güce razı olma, en az gücü araçsal kullanma algısına sahiptir. Örgütsel güvenin öğretmen özerkliği ve örgütsel güç mesafesinin boyutlarından güce razı olma ve gücü kabullenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü doğrudan etkisi bulunmaktadır. Güce razı olma ve gücü kabullenmenin ise öğretmen özerkliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve negatif yönlü doğrudan etkisi bulunmaktadır. Örgütsel güven ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide güce razı olma ve gücü kabullenmenin engelleyici aracı rolünde olduğu belirlenmiştir
Demirer	2018	Öğretmenlerin güç mesafesi algısına göre,	Nicel	Yoo vd. (2011) tarafından geliştirilen, Kültürel	Türkiye İskenderun	435 öğretmen	Güç mesafesiyle tatmin arasında negatif yönlü düşük düzeyde

		prosedür adaleti algısı ve tatmini (yönetici tatmini, iş arkadaşlarından tatmin, iş tatmini) arasındaki ilişkin incelenmesi		Değerler Ölçeği'ndeki beş maddelik güç mesafesi ölçeği			anlamli bir ilişki vardır.
Deniz	2013	Öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Dorfman ve Howell tarafından (1988) geliştirilen, Akyol (2009) tarafından uyarlanan tek boyuttan ve beş maddeden oluşan mesafesi ölçeği	Türkiye Balıkesir	İlköğretim kurumlarında çalışan 1094 öğretmen	Öğretmenlerin güç mesafesi orta düzeydedir. Öğretmenlerin güç mesafesi ile örgütsel bağlılıkları arasında düşük düzeyde ters yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.
Erdoğan, Yaman, Şentürk ve Kalyoncu	2008	Öğrenci görüşlerine göre, web tabanlı öğretim ortamlarındaki güç mesafesinin incelenmesi	Nitel	Görüşme formu	Türkiye İstanbul	7 yüksek lisans öğrencisi	Web tabanlı eğitim ortamında güç mesafesi düzeyi düşüktür. Öğrenci-öğretim elemanı arasındaki kolaylıkla iletişim sağlanmaktadır.
Ersay ve Levent	2020	Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Yorulmaz vd. (2018) tarafından geliştirilen dört boyutlu (gücü kabullenme, araçsal kullanma, meşrulaştırma ve razı olma) örgütsel güç mesafesi ölçeği	Türkiye İstanbul	Zeytinburnu ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 330 öğretmen	Örgütsel Güç Mesafesinin alt boyutları kıdeme göre incelendiğinde, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olmada anlamlı farklılık vardır. Ayrıca, örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
Kocabıyık	2017	Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları güç mesafesinin ve örgütsel adaletin etkisinin belirlenmesi	Nicel	Dorfman ve Howell tarafından (1988) geliştirilen, Akyol (2009) tarafından uyarlanan tek boyuttan ve beş maddeden oluşan mesafesi ölçeği	Türkiye İstanbul	349 mesleki ve teknik lise öğretmeni	Örgütsel adalet ve okuldaki güç mesafesinin örgütsel bağlılığa etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizinde, sadece örgütsel adalet boyutunda anlamlı ve orta düzeyde ilişki vardır. Güç mesafesi, örgütsel bağlılığı yordamamaktadır. Öğretmenlerin güç mesafesi algısı orta düzeydedir. Güç mesafesi cinsiyet

							değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin güç mesafesi algısı daha yüksektir. Kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılıklar anlamlı değildir.
Ozdemir, Kilinc ve Turan	2022	Arabulucu olarak öğretmen coşkusu ve moderatör olarak öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile farklılaştırılmış öğretim üzerindeki öğretimsel liderliğin etkilerinin moderasyonlu aracılık modelinin test edilmesi	Nicel	Earley and Erez (1997) tarafından bireysel güç mesafesinin ölçmek için geliştirdikleri tek boyuttan ve 8 maddeden oluşan ölçek	Türkiye Zonguldak	55 ortaokulda görev yapan 772 öğretmen	Müdür öğretim liderliğinin, öğretmen şevkini teşvik ederek farklılaştırılmış öğretim üzerinde dolaylı etkilere sahiptir. Aynı zamanda öğretimsel liderliğin öğretmen coşkusu ve farklılaştırılmış uygulama üzerindeki etkisi, öğretmenler ve müdürler arasındaki ilişkilerdeki güç mesafesi düzeyine bağlıdır.
Solmazer	2013	Güç mesafesi ve bireyciliğin performans geribildirimi ve geribildirim kaynağındaki etkisinin incelenmesi	Nicel	Aycan vd. (2000) tarafından geliştirilen, tek boyuttan ve yedi maddeden oluşan güç mesafesinin düzeyi belirleyen ölçme aracı	Türkiye Ankara	ODTÜ ve Hacettepe Üniversitelerinde 197 öğrenci	Öğrenciler, yönetici konumundakilerin daha fazla uzman olduğu görüşündedir. Bu nedenle, yöneticilerden gelen geribildirim daha doğru kabul edilmektedir.
Terzi	2004	Üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma özelliklerinin incelenmesi	Nicel	Basım (2000) tarafından geliştirilen 10 soruluk Kültürel Görüş Açıları Anketi	Türkiye Giresun	Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki 203 öğretmen adayı	Öğretmen adaylarının güç mesafesi algıları orta düzeydedir. Katılımcıların güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları arasında aynı yönde düşük düzeyde ilişkiler vardır.
Terzi	2011	Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile otokratik ve demokratik eğilimler arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Araştırmacı tarafından geliştirilen güç mesafesi ölçeği	Türkiye Balıkesir	Balıkesir Üniversitesi yüksek lisans yapmakta olan araştırma görevlileri ve öğretmen adayları;	Hem araştırma görevlilerinin hem de öğretmen adaylarının güç mesafesi ve otokratik eğilim puanlarının düşük, demokratik eğilim puanlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca güç mesafesi ile otokratik eğilim arasında pozitif ve anlamlı, güç

						toplam 278 kişi.	mesafesi ile demokratik eğilim arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.
Turan, Durceylan ve Şişman	2005	Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerlerin belirlenmesi	Nicel	Araştırmacılar tarafından Hofstede'in kültür modelinden yararlanarak geliştirilen dört boyut ve otuz maddeden oluşan anketin güç mesafesine ilişkin 7 maddesi ile yöneticilerin güç mesafesi algılarının düzeyi belirlenmektedir.	Eskişehir	Eskişehir Osmangazi ve Anadolu Üniversiteleri'nde görev yapan akademik yöneticiler	Üniversite yöneticilerinin güç mesafesi algıları yüksektir. Yöneticiler kendilerine makamlarından dolayı ayrıcalık tanınması gerektiğini düşünmekte, hiyerarşik yapılanmanın gerekli olduğunu belirtmektedir.
Uslu ve Ardıç	2013	Güç mesafesi ile örgütsel güven arasındaki ilişkilerin belirlenmesi	Nicel	Varoğlu vd. (2000) tarafından geliştirilen tek boyut ve on maddeden oluşan araç ile güç mesafesinin düzeyi belirlenmektedir.	Türkiye	Bir devlet üniversitesinde görev yapan 340 akademik ve idari personel	Çalışanların güç mesafesi orta düzeydedir. Güç mesafesi algısı ile örgütsel güven arasında aynı yönde düşük düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca, örgüte güven, güç mesafesinden herhangi bir şekilde etkilenmemektedir.
Uzun	2020	Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel güven bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Dorfman ve Howell tarafından (1988) geliştirilen, Akyol (2009) tarafından uyarlanan tek boyuttan ve beş maddeden oluşan mesafesi ölçeği	Türkiye Giresun	173 lise öğretmen	Öğretmenlerin güç mesafesi algısı düşük düzeydedir. Güç mesafesi ile örgütsel güven ve bağlılık arasında düşük düzeyde aynı yönlü bir ilişki vardır. Araştırmacı bu durumu Hofstede'in çalışması üzerinden aradan geçen zamana bağlamaktadır.
Yaman ve Irmak	2010	Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi	Nitel	Görüşme formu	Türkiye İstanbul	14 öğretmen	Yöneticiler ile öğretmenler arasındaki güç mesafesinin yüksek olduğu, yöneticilerin kendi başlarına karar verdikleri, göstermelik olarak öğretmenlere danıştıkları ve kendilerine yetki devretmedikleri sonucuna

Yılmaz Altınkurt ve Özçiftçi	2016	Öğretmenlerin kültürel değerler ve eleştirel pedagoji hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiyi	Nicel	Hofstede'in (2001) kültürel değerler indeksi	Türkiye Kütahya	304 öğretmen	ulaşmıştır. Öğretmenler görüşlerine göre, toplum, güç mesafesi yüksek, belirsizlikten kaçınma ve bireycilik açısından orta düzeyin üzerinde ve dışıl değerlere yakındır. Öğretmenlerin toplumdaki güç mesafesi algısı artarken, özgürleştirici okul boyutuna ilişkin görüşlere katılımları azalmaktadır. Öğretmenlerin belirsizlikten kaçınmaya yönelik algıları artarken, eleştirel pedagojiye yönelik olumlu görüşler azalmaktadır.
Yorulmaz	2021	Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi	Nicel ve Nitel (Karma)	Yorulmaz vd. (2018) tarafından geliştirilen dört boyutlu (gücü kabullenme, araçsal kullanma, meşrulaştırma ve razı olma) örgütsel güç mesafesi ölçeği ile güç mesafesinin yapılaşma nedenlerini incelemek için görüşme formu	Türkiye Muğla	Ölçek uygulama için 438 öğretmen ve görüşme için 21 öğretmen	Öğretmenlerin güç mesafesi algıları genel olarak orta ve yüksek düzeydedir. Kıdem ve okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin güç mesafesi algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Örgütsel güç mesafesinin okullardaki yansımaları, güce yakınlık isteği ayrıcalıklar elde etmek ve baskılardan kaçınmak için yöneticilere yaklaşmak gibi tutum ve davranışlardır. Öğretmenlerin maruz kaldıkları iş güvencesizliği ve güçsüzleştirilmeleri ise örgütsel güç mesafesinin yapısal nedenlerini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin gücü meşrulaştırmaları, gücü araçsal

							kullanmaları, güce razı olmaları ve gücü kabullenmeleri yoluyla örgütsel güç mesafesi yapılaşmaktadır.
Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz	2018	Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları için ölçek geliştirmek	Nicel	Araştırmacılar tarafından geliştirilen dört boyutlu (gücü kabullenme, araçsal kullanma, meşrulaştırma ve razı olma) örgütsel güç mesafesi ölçeği	Türkiye Muğla	Açımlayıcı faktör analizi için 206, doğrulayıcı faktör analizi için 303 öğretmen araştırmaya katılmıştır.	Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirilmiştir.
Yüksel	2016	Öğretmenlerin bireyselci ve toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesi algıları ile öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi	Nicel	Dorfman ve Howell tarafından (1988) geliştirilen, Akyol (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan tek boyutlu ve beş maddeden oluşan araç ile güç mesafesinin düzeyi belirlenmektedir.	Türkiye İzmir	351 sınıf öğretmeni	Öğretmenlerin güç mesafesine algıları düşük düzeydedir. Öğretmenlerin genel özyeterlilik algıları ile güç mesafesi algıları arasında ters yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.
Ziblim	2020	Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Yorulmaz vd. (2018) tarafından geliştirilen dört boyutlu (gücü kabullenme, araçsal kullanma, meşrulaştırma ve razı olma) örgütsel güç mesafesi ölçeği	Türkiye ve Gana	Muğla'dan 384 ve Tamale'den (Gana) 407 öğretmen	İki örneklemdaki öğretmenlerin güç mesafesi algısı yüksektir. Muğla'da bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi algısı en yüksek ve en düşük düzeyine göre sıralandığında; gücü kabullenme, güce razı olma, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma şeklinde sıralandığı görülmektedir. Tamale'de ise öğretmenlerin güç mesafesi algısı en yüksek ve en düşük düzeyine göre sıralandığında; gücü araçsal kullanma, gücü kabullenme, gücü meşrulaştırma, güce razı olma,

							şeklinde sıralandığı görülmektedir. Muğla örnekleminde, branş ve okul türü, değişkenlerine göre güç mesafesinde anlamlı farklılaşma görülmüştür. Tamale örnekleminde cinsiyet, branş, kariyer basamağı, eğitim düzeyi, okul türü ve çalışma süresi değişkenlerine göre güç mesafesinde anlamlı farklılaşma görülmüştür.
--	--	--	--	--	--	--	--

Ek 3. İlgili Araştırmaların Listesi

Yurtdışı Güçlendirme Çalışmaları

Yazar(lar)	Yıl	Konu / Amaç	Araştırma Yöntemi Yaklaşımı	Güçlendirmeye İlişkin Veri Toplama Aracının Özellikleri	Yapıldığı Ülke(ler)	Örneklem/ Çalışma Grubu	Genel Sonuçları
Ahmed	2021	Öğretmen güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	Suudi Arabistan	457 ortaokul öğretmeni	Öğretmen güçlendirmesi ile örgütsel vatandaşlık davranışları pozitif yönlü ilişkilidir. Regresyon analizi, öğretmen güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı puanlarındaki varyansın %48'ini açıkladığını göstermiştir.
Ahmed ve Malik	2019	Psikolojik güçlendirme ve psikolojik iyi oluşun öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisini araştırmak ve psikolojik iyi oluşun psikolojik güçlendirme ile performans arasında aracı olarak etkisini araştırmak	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Pakistan	261 ortaokul öğretmeni	Psikolojik güçlendirme ve psikolojik iyi oluş ile öğretmenlerin iş performansları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. Ayrıca, psikolojik iyi oluşun, psikolojik güçlendirme ile iyi oluş arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmektedir.
Allameh, Heydari ve Davoodi	2012	Dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	İran	150 öğretmen	Dönüşümcü liderlik ile psikolojik güçlendirme arasında anlamlı bir ilişki vardır.
Badjie, Jamian ve Fook.	2020	Ortaokul öğretmenleri arasında okul kültürü türlerinin ve kişilik özelliklerinin psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisinin incelenmesi	Kuramsal	-	Malezya	-	Pozitif iş davranışları ve okul çıktılarını teşvik etmede öğretmen güçlendirme önemlidir. Ancak, Malezya'daki öğretmenlerin ne ölçüde güçlendiklerini keşfetmeye ihtiyaç vardır.
Baggett	2015	Dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Kuzeybatı Alabama/A BD	1.665 ilköğretim öğretmeni	Dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerini yordamaktadır.

Bashir, Akram ve Lodhi	2017	Dağıtımçı liderlik ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel öğrenme kültürü üzerindeki etkisinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Pakistan	613 ortaokul öğretmeni	Dağıtılmış liderlik ve psikolojik güçlendirme, öğrenen örgüt kültürünü önemli ölçüde etkilemektedir.
Blase ve Blase	1996	Ortak yönetime sahip okullarda kolaylaştırıcı liderlik uygulayan müdürlerin günlük stratejileri, kişisel özellikleri ve bu müdürlerin öğretmen güçlendirmesini nasıl etkilediğini açıklamak	Nitel	Öğretmenlere, güçlendirme duygularını geliştiren müdürlerin özelliklerini ve güçlendirilmenin öğretmenler için ne anlama geldiğini belirleme ve ayrıntılı olarak açıklama fırsatı sağlamak için açık hazırlanan uçlu anket	Gürcistan	11 öğretmen	Kolaylaştırıcı liderlikle tanımlanan bir dizi kişisel özellik ve öğretmen güçlendirmesinin iki ana boyutu olan duygusallık ve profesyonelliği vurgulamaktadır.
Bogler ve Nir	2012	Öğretmenlerin okul desteğine ilişkin algıları ile içsel ve dışsal iş doyumları arasındaki ilişkide öğretmen güçlendirmenin aracılık etkisinin araştırılması	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	İsrail'deki 153 ilkokula bağlı 2.565 öğretmende	İsrail	Öğretmen güçlendirmenin, algılanan örgütsel destek ile memnuniyet arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini ve içsel ve dışsal her bir memnuniyet türünün açıklanan varyansına yüzde 30'dan fazlasını eklediğini ortaya koymaktadır. Güçlendirmenin öğretmenin içsel doyumunu yordamasında en etkili boyut, psikolojik yönelimli bir değişken olan öz yeterlidir. Güçlendirmenin dışsal iş doyumunu yordayan en güçlü boyutu ise sosyolojik yönelimli bir değişken olan kazanılmış statü ve saygıdır.
Bogler ve Somech	2004	Öğretmenlerin güçlendirmesi ile örgütsel bağlılığı, profesyonel bağlılığı (PC) ve örgütsel	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul	İsrail	İsrail ortaokul ve liselerindeki 983 öğretmen	Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgüte bağlılık, mesleğe bağlılık duyguları ve örgütsel vatandaşlık

		vatandaşlık davranışı (OCB) arasındaki ilişkinin incelenmesi		Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği			davranışları yüksek düzeyde ilişkilidir. Güçlendirmenin altı boyutu arasında, mesleki gelişim, statü ve öz-yeterlik, örgütsel ve mesleki bağlılığın anlamlı yordayıcıları iken; karar verme, öz-yeterlik ve statü, örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordayıcılarıdır.
Borrego, Orgambídez ve Mora	2023	Psikolojik güçlendirmenin yapısal güçlendirme ile iş tatmini arasındaki aracı rolünün incelenmesi	Nicel	Mendoza vd (2014) tarafından uyarlanan Lascinger vd (2004) tarafından geliştirilen yapısal güçlendirme ölçeği ve Albar vd (2012) tarafından uyarlanan Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği	İspanya	267 öğretim elemanı	Fırsatlara, kaynaklara, bilgilere ve desteğe erişim, öğretim görevlilerini psikolojik olarak güçlendirmekte; yüksek öğretimde öğretim kalitesinin temel unsurları olan içsel motivasyonlarını desteklemekte ve iş tatminlerini artırmaktadır.
Buksnyte-Marmiene, Brandisauskiene, A. ve Cesnaviciene	2022	Öğretmenin psikolojik güçlendirmesinin amaç, yapı, ilişkiler, ödüller, liderlik, yardımcı mekanizmalar ve değişime karşı tutum gibi örgütsel faktörlerle ilişkisini incelemek	Nicel	Tvarijonavičius vd. (2016) tarafından geliştirilen çalışanların psikolojik güçlendirilmesi ölçeği	Litvanya	292 öğretmen	Çalışmanın sonuçları, okulun örgütsel faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu ve öğretmen psikolojik güçlendirme ile bağlantılı olduğu bir sistem olarak görülmesi gerektiğini göstermektedir.
Chesakul ve Varma	2016	Tayland'daki özel bir üniversitede öğretim elemanlarının öğretme tutkusu ve güçlendirilmeleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen örgütsel bağlılık arasında	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	Tayland	Farklı alanlardan 123 öğretim elemanı	Öğretim elemanlarının öğretme tutkusu ve güçlendirilmeleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler vardır. Öğretim elemanlarının güçlendirilme düzeyleri yüksektir.
Dash		Liderlik tarzı ve psikolojik güçlendirme gibi kolaylaştırıcı	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen	Hindistan	624 öğretmen	Psikolojik güçlendirmenin, güçlendirici liderliğin artan yapısal

		faktörlerin öğretmenlerin iş becerikliliği davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesi		psikolojik güçlendirme ölçeği			kaynaklar üzerindeki etkisine kısmen aracılık etmektedir.
Davoudi ve Nikakhlagh	2015	Öğretmenlerin örgütsel öğrenme yoluyla takım liderliği ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	İran	230 lise öğretmeni	Öğretmenlerin örgütsel öğrenmesi ve psikolojik güçlendirmesi ortalamasının üzerindedir. Takım liderliği, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin güçlendirilmesi arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.
Dee, Henkin ve Duemer	2003	Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel bağlılık ve takım çalışması algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	ABD		Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Öğretmenlerin güçlendirilmelerinin anlam, etki ve özerklik boyutları ile takım çalışması algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki varken; yetkinlik boyutunda bir ilişki yoktur. Ayrıca, öğretmenlerin takım çalışmasına katılımı, okula bağlılık düzeylerini artırmıştır.
Ding ve Xie	2021	Profesyonel kimliğin aracılık ettiği psikolojik güçlendirme ile iş tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Wang (2011) tarafından geliştirilen 3 boyutlu (duygu, düşünce, davranış) psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	602 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni	Hem psikolojik güçlendirmenin hem de profesyonel kimliğin iş tükenmişliği ile anlamlı ve negatif bir şekilde ilişkisi vardır. Ayrıca, psikolojik güçlendirme ile profesyonel kimlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
Divayana, Heryanda ve Suyasa	2022	Bir program kapsamındaki modele dayalı olarak öğretmenlerin yetkilendirme uygulamalarının etkililik düzeyini belirlemek	Nicel	Model için oluşturulmuş anketler, bilişsel testler ve dokümantasyon	ABD	10 öğretmen	Güçlendirme aktivitelerinin etkinliği, memnuniyet düzeyi ve bilişsel yetenek düzeyiyle ilişkilidir. Araştırma sonuçları, katılımcıların memnuniyet yüzde düzeyinin %90,33 olduğunu ve iyi kategorisinde yer aldığını

							göstermektedir. Güçlendirme etkinliklerine katılan öğretmenlerin bilişsel becerilerinin kalite düzeyi 86.90 olup yine iyi kategorisinde yer almaktadır. Genel olarak, bu güçlendirme faaliyetleri etkili bir şekilde yürütülmekte ve öğretmenlerin bilişsel becerilerinin kalitesini artırmayı başarmaktadır.
Edwards, Green ve Lyons	2002	Kişisel gelişimlerinde öğretmenlere yardımcı olan okul danışmanlarına bilgi sağlamak amacıyla, öğretmenlerin kişisel güçlendirmesini çevresel özelliklerle ilişkilendirerek incelemek. Güçlendirme ile yeterlik arasındaki ilişkinin belirlenerek öğretmenin kavramsal düzeyiyle olan ilişkiyi de değerlendirmek.	Nicel	Altı boyut (etkililik, özerklik, karşılıklı bağımlılık, motivasyon, değerler, yaşam sevinci), yetmiş dört maddeden oluşan Vincenz Güçlendirme Ölçeği (Vincenz, 1990) ve Gibson ve Dembo, (1984), tarafından geliştirilen 42 madde ve 3 boyuttan (öğretim yeterliği, kişisel öğretim yeterliliği, sonuç yeterliliği) Öğretmen Yeterlik Ölçeği	ABD	ABD Eğitim Bakanlığı Eğitimde Yenilik için üç yıllık bir hibenin parçası olan okul bölgesinden 411 öğretmen	Güçlendirme ile yeterlilik arasındaki ilişki düşük ve orta düzeydedir. Kişisel güçlendirmenin önemli yordayıcıları, öğretmenlerin yönetimde profesyonellik, öğretmenlerin yansıtıcı öz farkındalık düzeyleri, öğrenci sesinin onurlandırması, kişisel öğretim etkililiği ve mesleğin bir kariyer olarak görülmesinin sağladığı doyum öğretmenlerin kişisel güçlendirmenin önemli yordayıcılarıdır. Daha güçlü öğretmenler, daha fazla öğrenci merkezlidirler.
Erlandson ve Bifano	1987	Öğretmen güçlendirilmesine yönelik okul yöneticilerine öneriler sunmak	Kuramsal	-	-	-	Öğretmenlerin güçlendirilmesi üzerine yapılan araştırmalar, okul yöneticilerine hiyerarşik farklılıkları azaltmak, öğretmenlerin profesyonel özerkliğe ve kararlara gerçek bir meslektaş katılımına sahip olacağı yönünde öneriler vermektedir.

Fadhilaini, Tjahjono ve Susanto	2021	Öğretmenlerinin örgütsel güven, dağıtım adaleti ve psikolojik güçlendirme ile çalışan bağlılığını geliştirme	Nicel	Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği	Endonezya	Kotagede Bölgesi'ndeki beş okula yayılmış Muhammediye okullarındaki 150 öğretmen	Psikolojik güçlendirme, örgütsel güvenin çalışan bağlılığı üzerindeki etkisinde yarı-düzenleyici bir etkiye sahiptir.
Fitriani ve Muljono	2023	İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve meslek etiğine katkıları açısından öğretmen güçlendirilmesini incelemek	Nicel	Araştırmacılar tarafından geliştirilen 30 maddelik güçlendirme anketi.	Endonezya	İngilizce eğitim veren bir kurumda çalışan 140 İngilizce öğretmeni	Öğretmenlerin profesyonellik ve güçlendirilmesinin, iş etiğini önemli ölçüde etkilediğini ve profesyonelliğin, güçlendirmeyi büyük ölçüde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, meslek etiği açısından profesyonelliğin, güçlendirme üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.
Freire ve Fernandes	2016	Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile güven arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Laschinger vd. (2001) tarafından geliştirilen iş etkililiği anketi	Portekiz	112 öğretmen	Öğretmenlerin güçlendirilmeleri, okul müdürüne güveni yordamaktadır. Güçlendirme yapılarına (güç, kaynaklar, fırsatlar, destek ve bilgi) erişebildiklerini fark eden öğretmenler, örgüte etki edeceklerini fark etmelerini ve okul yönetimine güvenmelerini sağlamaktadır.
Ghalavı ve Nastiezaie	2020	Hizmetkar liderlik ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolünün incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	İran	282 öğretmen	Hizmetkâr liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide aracı rol oynamakta; aralarında doğrudan ve dolaylı olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.
Ghanbari, Sorshjane ve Abdolmaleki	2021	Örgütsel mükemmellik ile öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi arasındaki ilişkide etik liderliğin aracılık	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	İran	287 ortaokul öğretmeni	Etik liderlik, okulun örgütsel mükemmelliği üzerinde olumlu, doğrudan ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin

		rolünün incelenmesi.					psikolojik olarak güçlendirilmesi, okulun örgütsel mükemmelliği üzerinde olumlu, doğrudan ve anlamlı bir etkiye sahiptir.
Goyne, Padgett, Rowicki. ve Triplitt	1999	Öğretmenlerin güçlendirilmesine ilişkin kuramsal bir çerçeve sunmak	Kuramsal	-	-	-	Liderlerin güç aktarımı üzerinden sağlanan ve öğretmenlerin karar alma, özerk davranma ve işbirliği yapma gibi örgüt ortamının sağlanması önemlidir.
Hamid, Nordin, Adnan ve Sirun	2013	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmelerinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Malezya	258 ilkokul öğretmeni	Psikolojik güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
Henkin, ve Marchiori	2003	Kayroprasi fakültesi öğretim elemanlarının güçlendirilmeleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	ABD ve Kanada	ABD ve Kanada'daki Kayroprasi fakültelerinde görev yapan 609 öğretim görevlisi	Öğretim elemanlarının güçlendirilmeleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.
Howley	1990	Öğretmen güçlendirmeyi, eleştirel üç bakış açısıyla incelemek.	Kuramsal	-	ABD	-	Öğretmen güçlendirmeye yönelik önerilerin ve yeni uygulamaların, eleştirilmeden doğrudan kabul edilmesi muhafazakâr gündemi desteklemek için tasarlanmış olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin desteğini kazanma ve aynı zamanda özyönetimli veya örgütlü direniş yoluyla öğretmenlerin güç kazanma fırsatlarını kısıtlama çabasıyla ortaya atılan bir aldatmacaya dönüşebilir.
In'am	2015	Matematik öğretmeni güçlendirme uygulamasına yönelik öğretmenlerin tepkisini	Nitel ve Nicel (Karma)	Görüşme formu ve Short ve Rinehart (1992) tarafından	Endonezya	Malang'da 12 ortaokul, 8 özel okul ve 4 devlet	Öğretmenlerin karar verme sürecine katılım, mesleki gelişim, güven özerklik ve etki boyutları

		analiz etmek		geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği		okulundan toplamda 38 matematik öğretmeni	orta düzeydedir.
Jácome ve Chi6n	2022	Kadrolu profes6rlerin psikolojik güçlendirilmeleri ile iş stresi arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği	Ekvador	Devlet üniversitesindek i 200 kadrolu profes6r	Psikolojik güçlendirmenin, özellikle kendi kaderini tayin etme yoluyla, yalnızca özerklik, daha az sınırlama ve daha fazla özgürlük olduğu algılandığında iş stresi düzeylerini azaltmaktadır. Bununla birlikte, anlam, yeterlilik ve etki gibi psikolojik güçlendirmenin diğer bileşenlerinin iş stresi ile ilişkili olduğuna dair hiçbir kanıt tespit edilmemiştir.
Janssen	2004	Öğretmenlerin güçlendirilmesi ile örgütsel bağlılık arasındaki olumlu ilişkide, üstlerle çatışmanın bir bariyer etkisi olma durumunun incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Hollanda	91 öğretmen	Araştırmının sonuçları, öğretmenlerin üstleriyle daha yüksek düzeyde çatışma yaşamaları, güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki pozitif yönlü ilişkinin ortadan kalktığını göstermektedir
Jiang ve Fu	2011	Üniversite örgüt kültürü, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Li Chao-ping tarafından uyarlanan Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	Öğretim elemanları	Örgüt kültürünün öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde doğrudan etkisi olduğu gibi psikolojik güçlendirme yoluyla öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde dolaylı etkileri de bulunmaktadır. Aynı zamanda, üniversite öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeleri, sistem ve bireysel özellikler gibi örgüt kültürüyle ilgili olmayan faktörlerden etkilenmektedir.
Johnson ve Short		Okul yöneticilerinin liderlik	Nicel	Short ve Rinehart	ABD	154 öğretmen	Uzmanlık gücü ve referans gücü ile

		gücü, öğretmen güçlendirmesi, öğretmen uyumu ve kendi içindeki, akranlarıyla ve müdürle olan çatışma miktarı arasındaki ilişkinin incelenmesi		(1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği			çatışma ve öğretmen güçlendirme ile aralarında yüksek bir ilişki vardır. Çatışma ile öğretmen uyumu ve öğretmen güçlendirmesi arasında da yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Genel olarak, yöneticinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin güçlendirilmeleri ve çatışma algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.
Kai-Sook Chung, ve Mina Kim	2018	Psikolojik güçlendirme ve örgüt kültürünün öğretmenler ve küçük çocukların ebeveynleri arasındaki işbirliği üzerindeki etkisini incelemek	Nicel	Lee ve Kim (2011) tarafından uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Güney Kore	438 okul öncesi öğretmeni	Öğretmenler yüksek düzeyde psikolojik güçlenme bildirdiklerinde veya örgüt kültürlerini bir grup, gelişimsel ve hiyerarşik kültür olarak görme olasılıkları daha yüksek olduğunda, ebeveynlerle olan ortaklıklarını olumlu algılama eğilimindedir.
Khany ve Tazik	2016	İran İngilizcesi (EFL) öğretmenlerinin iş doyumu ile güven ve psikolojik güçlendirme arasında ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	İran	217 ortaokul öğretmeni	Psikolojik güçlendirme, doğrudan iş doyumu ile ilişkili; güven ise ancak psikolojik güçlendirme yoluyla dolaylı olarak iş doyumu ile ilişkilidir.
Kõiv, Liik ve Heidmets	2019	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesinin okul liderliği tarzı ile öğretmenlerin işle ilgili sonuçları arasındaki aracı etkisini incelemek	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Estonya	711 öğretmen	Psikolojik güçlendirmenin anlam ve etki boyutları, liderliği güçlendirme davranışı ile öğretmenlerin işle ilgili sonuçları arasındaki ilişkide aracılık rolü vardır. Ayrıca, müdüre duyulan güvenin iş doyumu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi (psikolojik güçlendirme yoluyla) varken, psikolojik güçlendirmenin anlam ve etki boyutları aracılığıyla örgüte bağlılık üzerinde yalnızca dolaylı bir etkisi var

Kuzmic	1994	Sosyalleşme sürecini ve bunun daha genel olarak öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerini daha iyi anlamının bir yolu olarak “potansiyel açıdan güçlendirilmiş” bir aday öğretmenin sosyalleşmesini incelemek	Nitel (Etnografi)	Araştırmacının disiplin geçmişi, eğitim ve araştırma ilgi alanları ve faaliyet gösterdiği felsefi veya kuramsal bakış açısıyla sınırlı bir etnografik ölçüm	-	Eğitim sürecinde ve ilk öğretmenlik deneyimi sürecinde gözlemlenen 10 kişi	Katılımcılardan bazıları, dış faktörlerden (öğrencilerin ev hayatı, müfredat yönergeleri ve/veya beklentileri, katı programların dayattığı zaman sınırlamaları vb.) kaynaklanan olası kısıtlamaları ve bunların sınıfı ve onun üzerindeki etkisini araştırmak yerine öğretmenlik yaparken, bu dış kısıtlamaları içselleştirmektedir, kendi yeteneklerinden şüphe etmeye başladı ve kendisi, öğretmenliği ve öğrencileri hakkında hayal kırıklığına uğramaktadır. Öğretmen yetiştiricilerinin, konu alanında ve öğretim pedagojisinde hazırlığın ötesine geçmeleri, programlarını katılımcı ilkelere dayalı örgütsel yaşama hazırlığı içerecek şekilde genişletmeleri gerekmektedir.
Lally ve Scaife	1995	İşbirlikçi eylem araştırması yoluyla öğretmen güçlendirmeye yönelik bir yaklaşıma dayalı bir projeyi incelemek	Nitel	İşbirlikçi otobiyografi (CA), kişilerarası süreç hatırlama (IPR) ve genel bir denetim çerçevesi (GSF) kullanımı ayrıntılı olarak analiz edilir	ABD	Öğretmenler	Bu yöntemle öğretmenlerin, çalışma hayatlarının çoğuna hakim olan güç, bilgi, ideoloji ve eğitim arasındaki karmaşık ilişkileri incelemek için kullanılabilir.
Lee ve Nie	2017	Okul yöneticilerinin güçlendirici davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Singapur	289 öğretmen	Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin güçlendirme davranışlarına ilişkin algılarının, öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesi ile pozitif yönde ilişkili ve öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesini yüksek düzeyde yordamaktadır.
Lei ve Xu	2022	Çinli İngilizce öğretmenlerinin	Nicel	Araştırmacı tarafından	Çin	17 kolej	CETPE, sistematik olarak

		psikolojik güçlendirme ölçeğinin (CETPE) geliştirilmesi ve doğrulanması		geliştirilen ölçek		İngilizce öğretmenleri ile görüşme; 227 kolej İngilizce öğretmeninden elde edilen verilerle AFA ve DFA yapılmıştır.	öğretmenlerin işin anlamlılığı, öğretim özerkliği, mesleki yeterlilik, mesleki etki ve sosyal statüye ilişkin olumlu algı ve deneyimlerinden oluştuğunu ortaya koymaktadır.
Lekhavit ve Wanichanom	2017	Dönüştürücü liderlik ve yenilikçi davranış ilişkisinde çalışma ortamının aracı rolünün ve psikolojik güçlendirmenin düzenleyici rolünün incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Tayland	359 öğretmeni	Dönüştürücü liderlik ve yenilikçi davranış ilişkisinde psikolojik güçlendirmenin düzenleyici rolü yoktur.
Leonard	1988	Program geliştirmede öğretmen güçlendirmesi	Kuramsal	-	-	-	Öğretmenlerin kolektif otoritesine izin veren, uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyulan, mesleki gelişimlerini sağlayan, özerk davranan biçimde güçlendirilmeleri, öğretmen güçlendirilmesi kavramında belirsizlikleri azaltabilir
Liu, Li, Jin, Wu ve Wang	2022	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri ile mesleki iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide mesleki baskının aracılık etkisinin incelenmesi	Nicel	Li vd (2006) tarafından uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	225 kadın anaokulu öğretmeni	Psikolojik güçlendirme, mesleki refahı yordamaktadır. Öğretmenlerin mesleki baskı duygusu, psikolojik güçlendirme ile mesleki iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Daha yüksek düzeyde psikolojik güçlendirmeye sahip anaokulu öğretmenleri, daha düşük mesleki baskıya ve daha yüksek bir mesleki esenlik duygusuna sahiptir.
Rezaei, Hoveida ve Samavatian	2016	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri ile psikolojik sermaye arasındaki ilişkisini	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme	İran	200 ilköğretim öğretmeni	Psikolojik sermaye ile psikolojik güçlendirme arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

		incelemek		ölçeği			
Ma, Zhou ve Liu	2021	Çin'deki anaokulu öğretmenlerinin psikolojik güçlendirme ve elde tutma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemek	Nicel	Chen'in (2018) 22 maddeden ve 4 boyuttan (anlam, yeterlilik, kendi kaderini tayin etme ve etki) oluşan Likert tipi psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	554 anaokulu öğretmeni	Psikolojik güçlendirme, anaokulu öğretmenlerinin psikolojik sermayesini ve işe bağlılığını artırmaktadır. Böylece öğretmenlerin işe devamlılık niyeti de artmaktadır.
Maeroff	1988	Profesyonelleşme yolunda öğretmenlerin güçlendirilmesi ele almak	Kuramsal	-	-	-	Okul yöneticileri, öğretmenleri sorumluluk alacakları şekilde sınırlandırmalardan uzak durarak açık ve şeffaf, işbirliğine dayalı bir güçlendirme politikası benimsemelidir.
Marks ve Louis	1997	Okul karar verme sürecine katılımın öğretmenlerin bağlılığını, uzmanlığını ve nihayetinde öğrenci başarısını artırabileceği varsayımına dayanarak, öğretim ve pedagojik kalite için okul örgütü üzerinden güçlendirme ve öğrenci performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nitel (görüşme, gözlem ve doküman analizi)	Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu	ABD	150 öğretmen	Güçlendirme, öğretmenlerin çalışma şekillerinde ve öğretim uygulamalarında gerçek değişiklikler elde etmek için önemli ancak yeterli olmayan bir koşul gibi görünmektedir. Güçlendirmenin sınıf uygulamaları üzerindeki etkileri, öğretmen etkisinin odaklandığı alana bağlı olarak değişmektedir. Öğretmen güçlendirme, eğitim için okul örgütü aracılığıyla pedagojik kaliteyi ve öğrencinin akademik performansını dolaylı olarak etkilemektedir.
Marks ve Louis	1999	Öğretmen güçlendirme ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkide okulun yeniden yapılandırılmasının temaları olan örgütsel öğrenme kapasitesinin boyutlarını	Nicel	Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek	ABD	8'er adet üç sınıf düzeyinde (ilkokul, orta ve lise) yer alan, 24 öğretmen	Çok düzeyli analizler, hem okul örgütsel özelliği hem de bireysel öğretmenlerin deneyimi olarak ölçülen, örgütsel öğrenme ile öğretmen güçlendirmesi arasında güçlü ve tutarlı bir ilişki olduğunu

		tanımlamak					göstermektedir. İlişki, özellikle öğretmen iş hayatı ve öğrenci okul deneyimi alanlarında güçlendirme için yüksektir.
McManmon	2016	Hizmetkar liderliğin aday öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki algılanan etkisini incelemek	Nitel	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	ABD	Öğretmenler ve okul yöneticileri	Hem okul liderleri hem de aday öğretmenler, aday öğretmenlere değer veren, etik davranan ve aday öğretmenlerin iş doyumu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmaları için diğerlerini güçlendiren liderler olarak algılamışlardır.
Yunus, Sukarno ve Rosyadi	2021	Eğitim kalitesini artırmada öğretmen güçlendirme stratejilerini incelemek	Nitel	Doküman analizi	-	-	Sonuçlar, eğitimin kalitesini artırmanın uygun öğretmen güçlendirme stratejileri gerektirdiğini göstermiştir. Güçlendirme stratejileri: öğretmenlere, kendi kendine öğrenilen ve bağımsız çabalarla sürekli olarak kendilerini güçlendirmeleri için ilham vermek; çeşitli eğitim ve öğretim faaliyetlerine öğretmen katılımını teşvik etmek; öğretmenlere yeni fikirler, yaklaşımlar, yöntemler veya stratejiler bulma esnekliği sağlayarak öğretmenler arasında yenilikçiliğin büyümesini teşvik etmek; bilgi yoluyla öğretmenlere bilgiye mümkün olan en geniş erişimi sağlamak; öğretmenleri yüksek hesap verebilirliğe sahip olmaya teşvik edilmesi.
Majooni vd.	2021	Beşinci düzey liderlik ve yapısal güçlendirme ile okul örgütsel mükemmelliği arasındaki ilişkinin öğretmenlerin	Nitel	Spreitzer'in (1995) psikolojik güçlendirme ölçeği ve Kordaniy, Bakhshizadeh ve	İran	Fars ilindeki 375 ilkokul öğretmeni	Psikolojik güçlendirmenin aracılık ettiği yapısal güçlendirmenin, okulların örgütsel mükemmelliği ile dolaylı, pozitif ve anlamlı bir

		psikolojik güçlendirilmesinin aracı rolüyle incelenmesi.		Fatholahi'nin (2015) yapısal güçlendirilme ölçeği			ilişkisi vardır.
Moye, Henkin ve Egley	2005	Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile yöneticiye duyulan güven arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	ABD	539 öğretmen	Güçlendirildiğini algılayan öğretmenlerin, müdürlerine güven düzeyleri daha yüksektir. Ek olarak, yaptığı işi anlamlı bulan, önemli ölçüde özerklik ve etki algılayan öğretmenler, müdürlere karşı daha yüksek düzeyde güvene sahiptir.
Muhammad ve Chaudhary	2021	Öğretmenlerin güçlendirilmesi ve örgütsel ilişkileri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	Hindistan	1103 ortaokul öğretmeni	Öğretmenlerin güçlendirilmesi ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve güçlü bir ilişki vardır.
Pasternak vd.	2023	Profesyonel gelişimde (PD) kültürel açıdan duyarlı uygulamaya (CRP) katılan dört ABD şehir okulundaki öğretmenlerin deneyimlerini detaylandırmak	Nitel ve nicel (Karma)	Görüşme formu ve öğretmen adayı kültürel farkındalık, ilgililik ve yeterlik ölçeği (Nix, Porterfield, Goff, Cancado ve Myers 2015)	ABD	Etnik ve kültürel yönlerden farklı 35 öğretmen	Okul politikaları öğretmen özerkliğini desteklemekte; öğretmenlere kendi örtük önyargılarını incelemeleri için fırsatlar sağlayarak ve profesyonel gelişimin tasarlanması ve uygulanmasına yol açan karar alma sürecine yer vermektedir.
Pearson ve Moomaw	2005	Öğretmen özerkliği ile stres, iş doyumu, güçlendirme ve profesyonellik arasındaki ilişki	Nicel	Öğretmenlerin kendilerini doğrudan etkileyen konulardaki görüşlerini dikkate alma, işlerini etkileyen okul politikalarının geliştirilmesine onları dahil etme ve yönetimle ilgili endişelerinin ne sıklıkla dikkate alındığı konusundaki yönetim algılarını sorgulayan üç	ABD	300 öğretmen	Genel öğretmen özerkliği arttıkça güçlendirme ve profesyonelliğin de arttığı gösterildi. Ayrıca, iş doyumu, güçlendirme ve profesyonellik arttıkça, iş stresi azalmaktadır.

				maddelik ölçme aracı			
Čepić	2022	Örgütsel öğrenmenin temel özelliklerini ve liderliğin öğretmenleri örgütsel öğrenme ve sürekli mesleki gelişim için teşvik etme ve güçlendirmedeki rolünü anlamak	Kuramsal	-	Hırvatistan	-	Kişisel çalışmanın, karar verme sürecine daha fazla katılımın ve öğretmen güçlendirmesinin varlığı, kaliteli değişim ve ilerleme yaratmada liderliğin önemini göstermektedir.
Rice ve Schneider	1994	Öğretmenlerin kararlara katılımını gözlemlemek	Nicel ve Boylamsal	Teknik ve yönetsel alanlarla ilgili karar verebilirliğe (katılım) ilişkin 20 soruluk anket ve gözlem-görüşme formu	ABD	Anket için 234 öğretmen; gözlem için 12 öğretmen	Kararlara katılımı sağlanan öğretmenlerin daha fazla kararlara katılımı arzuladığı ve kararlara katılımın iş doyumunu artırdığı görülmüştür. Yöneticiler, doyumluk durumunu riske atmadan önce öğretmenleri karar verme sürecine dahil etme konusunda önemli bir serbestliğe sahiptir. Bu bulgu, özellikle öğretmenleri yönetsel/okul çapındaki sorunlara dahil etme konusunda etkilidir. Öğretmenlerin işe alınması ve değerlendirilmesi, bölüm veya ekip liderlerinin seçilmesi, okulların idari ve örgütsel düzenlemelerinin belirlenmesi konularında öğretmenlerin dahil edilmesi öğretmenlerin ilgisini çekmeyi sürdürmüştür.
Rinehart ve Short	1994	Öğretmen liderleri, okuma öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri iş doyumunu ile güçlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	ABD	35 öğretmen lideri, 141 okuma öğretmeni ve 71 sınıf öğretmeni	Okuma öğretmenlerinin iş doyumunu diğer uzmanlık türündeki öğretmenlerden fazladır. Öğretmen liderlerinin zamanlama, bütçeleme ve müfredat gibi alanlarda karar verme sorumluluğu daha fazladır. Bu da öğrencilerin akademik düzeyini olumlu etkileyeceğinden

							dolayı, öğretmenlerin güçlendirilmeleriyle beraber iş doyumunu artırmaktadır. Ayrıca, iş doyumunun artması, öğretmen performansını, çalışma ve yaşam kalitesini, örgütsel etkililiği ve öğrenci kalitesini artıracığı vurgulanmıştır.
Sarkar	2010	Güçlendirmenin, öğretmene çeşitli çevrelerden (aile, yöneticiler ve meslektaşlar) sağlanan ilişkisel destek ile bireye sağlanan yapısal destek (kaynak, bilgi paylaşımı, çalışma ortamı ve gelişim ve tanınma) arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nitel ve nicel (Karma)	Bu çalışma bağlamında araştırmacı tarafından geliştirilen anket	Hindistan	Anket geliştirme için 288 öğretmen ve 54 okul yöneticisiyle görüşme sonucunda, geliştirilen anketi uygulamak için 401 ilkokul öğretmeni araştırmaya katılmıştır	Aile desteği, kendini yetkin gören destek, meslektaş desteği, gelişimin ve tanınma ile çalışma ortamı, güçlendirmeyi artırmaktadır. Algılanan denetim desteği ile kaynağa erişim yetersizdir. Bilgiye erişim sadece zayıf düzeydedir. Sonuç olarak, güçlendirmenin ilgili tüm paydaşlar tarafından algılanan işe katılım ve yenilikçi davranışa yol açmaktadır.
Segovia Romo vd.	2020	Orta-yüksek öğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirme yoluyla yapısal güçlendirmenin iş doyumuna üzerindeki etkisini incelemek	Nicel	Laschinger, (1996) tarafından geliştirilen çalışma etkililiği anketi ve Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Meksika	167 öğretmen	Yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirmenin aracılık ettiği iş doyumuna arasında pozitif ve anlamlı ilişki vardır.
Shamsifar, Veiskarami, Sadeghi ve Ghazanfari	2019	Öğretmenlerin iş performansı ile psikolojik güçlendirme ve öz düzenleme ilişkilerinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	İran	385 öğretmen	Psikolojik güçlendirmenin iş performansı öz düzenlemenin iş performansı ve psikolojik güçlendirmenin öz düzenleme üzerindeki doğrudan etkileri vardır. Okullar, başarılı performansı sergilemek için öğretmenlerin

							psikolojik güçlendirmesini ve öz düzenlemesini geliştirmeye önem verebilir.
Shapira-Lishchinsky ve Tsemach	2014	Psikolojik güçlendirmenin otantik liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) ve öğretmenler arasındaki çeşitli geri çekilme davranışları (geç kalma, devamsızlık ve ayrılma niyeti) üzerindeki aracılık rolünü algı-tutum-davranış yönleriyle psikolojik modelinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	İsrail	366 öğretmen	Psikolojik güçlendirmenin etki boyutu, otantik liderlik ile ÖVD arasındaki ilişkiye aracılık etmekte ve psikolojik güçlendirmenin özerklik, anlam ve yetkinlik boyutları ise otantik liderlik ile devamsızlık sıklığı arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Psikolojik güçlendirme ile otantik liderlik ve diğer geri çekilme davranışları olan geç kalma ve ayrılma niyeti arasında herhangi bir aracılık ilişkisi yoktur.
Shi, Zhang, Wang, Xu ve Yang	2022	Anaokulu iklimi ile anaokulu öğretmenlerinin okulda kalma niyeti arasındaki ilişkide algılanan örgütsel destek ve psikolojik güçlendirmenin zincir aracı rollerinin incelenmesi	Nicel	Li vd (2006) tarafından Spretizer'den uyarlanan psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	1199 anaokulu öğretmeni	Destekleyici bir anaokulu ikliminin, algılanan örgütsel destek, psikolojik güçlendirme ve elde tutma niyeti ile pozitif bir ilişkisi vardır. Olumlu bir anaokulu iklimi, elde tutma niyetini yalnızca algılanan örgütsel desteğin dolaylı yoluyla; psikolojik güçlendirme ve bu iki değişken arasındaki zincir aracılık yolu yoluyla artmaktadır.
Short, Greer ve Melvin	1994	Güçlendirilmiş okullar oluşturmak için bir projeye katılan okulların güçlendirmeyi nasıl tanımladıklarını, değişim sürecini nasıl yapılandıklarını ve katılımcıları güçlendirme çabasının bir sonucu olarak okul kültürünün nasıl değiştiğini anlamak	Nitel	Görüşme, gözlem, doküman analizi	ABD	Veri toplamayı için eğitilen 30 öğretmenin gözlemleri, görüşmeleri ve doküman analizi	Çalışmadaki değişim çabasındaki okullar, güçlendirilmiş katılımcıların, öğrenci başarısını olumsuz etkileyen zor ve belirsiz sorunları çözme potansiyeline sahip okul kültürleri ve okul iyileştirme çabaları yarattığını göstermiştir.
Singh ve Sarkar	2019	Güçlendirme yapısı ile	Nicel	Yapısal güçlendirme;	Hindistan	401 kadın	Yapısal güçlendirme, yenilikçi

		çalışanların yenilikçi davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık rolünün incelenmesi		kaynaklara erişim, bilgiye erişim, gelişim ve tanınma ve çalışma ortamı olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Kaynaklara erişim, Spreitzer'in (1996) kaynaklara erişim ölçeğinin değiştirilmiş bir versiyonu kullanılarak ölçülmüş; bilgiye erişimi ölçmek için Spreitzer'in (1996) bilgiye erişim ölçeğinin değiştirilmiş bir versiyonu kullanılmış; gelişim ve tanınma, Spreitzer'in (1996) ödül ölçeğinin değiştirilmiş bir versiyonu kullanılarak ölçülmüştür. Ayrıca çalışma ortamı boyutu için Rao vd. (1999) örgütsel çevre anketinin değiştirilmiş bir versiyonu kullanılmıştır. Singh ve Sarkar (2012) tarafından geliştirilen 6 boyut ve 25 maddelik aracı psikolojik güçlendirme ölçeği kullanılmıştır.		ilkokul öğretmeni	davranışı ve psikolojik güçlendirmeyi etkilemektedir. Psikolojik güçlendirme, yapısal güçlendirme ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmektedir.
Somech	2005	Öğretmenlerin kişisel ve ekip güçlendirilmesi	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından	İsrail	983 ortaokul ve lise öğretmeni	Performans ve bağlılık ilişkilidir. Öğretmenlerin performansı, en çok

		güçlendirmesinin ortak etkisiyle ile bağlılık ve performans arasındaki ilişki		geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği			yüksek kişisel güçlendirme ve ekip güçlendirmenin ortak etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Mesleki bağlılık, en çok yüksek kişisel güçlendirme ve düşük ekip güçlendirme veya düşük kişisel güçlendirme ve yüksek ekip güçlendirmeden yararlanmaktadır.
Sprague	1992	Öğretmen güçlendirmede iletişimin rolüne eleştirel bir bakış sunmak	Kuramsal	-	-	-	Eleştirel olarak bakıldığında, öğretmen güçlendirmesi üzerinde çalışılacak iletişim ağırlıklı bir problem alanıdır. Çünkü, iletişim, incelenmemiş sosyal düzenlemelerin ideolojik maskelenmesi yoluyla öğretmenlerin işinin kadınsılaştırılması, teknolojikleştirilmesi, vasıfsızlaştırılması, yoğunlaştırılması ve özelleştirilmesiyle ilişkilendirilir. İletişim, aynı zamanda, öğretmenlerin direnç oluşturabilmeleri, meslektaşlık bağları kurabilmeleri ve yeni örgütsel rolleri müzakere edebilmeleri için birincil araçtır.
Squire-Kelly	2012	Öğretmenlerin güçlendirilmesi ile öğretici başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	ABD	210 öğretmen	Öğretmen güçlendirmesi ile öğrenci başarıları arasında bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin güçlendirilme düzeyleri düşük düzeydedir.
Sumaryanta, Mardapi, Sugiman ve Herewan	2019	Endonezya'da kolektif temelli bir öğretmen yetiştirme programı kullanılarak yürütülen öğretmen güçlendirme	Nicel ve Nitel (Karma)	Nicel analiz, doküman incelemesi verilerine dayalı olarak işlenirken, nitel analiz	Endonezya		Kolektif temelli öğretmen eğitimi, Endonezya'daki öğretmenlerin profesyonelliğini, özellikle pedagojik ve mesleki

		stratejisini araştırmak		ise görüşme verilerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.			yeterliliklerini uygulama açısından artırmayı başarmıştır. Sürdürülebilir eēitimin gelişimini desteklemek için �ēretmenler için yaşam boyu �ērenme kültürünün oluşturulması için yerel topluluēa dayalı olarak ulusal kapsamda yürütülen �ēretmen ko�luēundaki en iyi uygulama hakkında bilgi saēlaması beklenmektedir.
Sun, Zhu, Lin, Sun, Wu ve Xiao	2022	Psikolojik güçlendirme ve işe adanmışlık olmak üzere iki deēiřkenin, profesyonel kimlik ve kariyer tatmini arasındaki ilişki üzerindeki aracı etkilerini incelemek	Nicel	Spreitzer'in psikolojik güçlendirme �l�ēēi	Çin	2104 �ēretmen	Profesyonel kimlik, kariyer tatmini ile pozitif ilişkilidir. Psikolojik güçlendirme ve kariyer tatmini, mesleki kimlik ve kariyer tatmini arasında paralel aracı roller oynamaktadır. Psikolojik güçlendirme ve kariyer tatmini, profesyonel kimlik ile kariyer tatmini arasında seri aracı roller oynar.
Tindowen	2019	Filipinler'deki Katolik Y�ksek�ēretim Kurumlarında görev yapan �ēretim elemanlarında güçlendirmenin örgütsel davranış üzerindeki etkisini incelemek	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme �l�ēēi	Filipinler	215 Katolik �ēretim elemanı	Katolik �ēretim elemanları yüksek düzeyde güçlendirmeye sahip olduēunu ortaya koydu. Özellikle �ēretim eleman çok yüksek düzeyde statüye, profesyonel gelişime, öz-yeterliēe ve etkiye ve yüksek düzeyde karar verme ve programlamada �zerkliēe sahiptirler. Ayrıca, �ēretmen güçlendirmenin boyutlarından bazıları örgütsel davranış ile ilişkilidir.
Thompson ve Wilmot	2022	Liderlik pozisyonundaki dokuz �ēretmenin g�� konusuna, özellikle sahip oldukları gün miktarına ve bu g�� seviyesinin	Nitel	Görüşme formu	Jamaika	9 �ēretmen	�ēretmenlerin �oēunun ortak bir g�� anlayışına sahip olduēunu ancak güçlendirme düzeylerini farklı derecelerde deēerlendirdiēini

		işlerini nasıl etkilediğine ilişkin bakış açılarını incelemek					bulmuştur. Dokuz öğretmenin tamamı, güçlendirme düzeylerinin rollerindeki etkililiklerini etkilediği görüşüne sahiptir.
Trining Triningsih, Setyaningsih ve Herfina	2023	İlkokul öğretmenlerinin güçlendirilmelerinin ve iş doyumlarının örgütsel vatandaşlık davranışına (ÖVD) etkisinin incelenmesi	Nicel		Endonezya	302 ilkokul öğretmeni	Öğretmenlerin güçlendirilmesinin ve iş doyumunun ÖVD üzerinde doğrudan pozitif yönde etkisi vardır. Güçlendirme ile ÖVD arasındaki ilişkide iş doymu aracı rol oynamaktadır.
Tsang, Du, ve Teng	2022	Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, tükenmişlik ve psikolojik güçlendirme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Li vd (2006) tarafından Spretizer'den uyarlanan ölçek	Çin	339 ilkokul ve ortaokul öğretmeni	Dönüşümsel liderlik ve psikolojik güçlendirme ile tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, psikolojik güçlendirme, dönüşümlü liderlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.
Tsang, Wang ve Bai	2022	Yapısal bir faktör olarak okul bürokrasisini ve psikolojik bir faktör olarak psikolojik güçlendirmeyi etkinleştirerek öğretmen tükenmişliğinin nasıl etkilendiğini araştırmak	Nicel	Li vd (2006) tarafından uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	322 ilkokul ve ortaokul öğretmeni	Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen tükenmişliği ile negatif yönde ilişkilidir. Ayrıca, yapısal güçlendirme ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin özellikle anlam ve yeterlik boyutları aracılık etmektedir.
Tsegaye ve Botha	2020	Devlet ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirmeleri için nasıl güçlendirilebileceğini incelemek	Nicel	Anket	Etiyopya	358 ortaokul öğretmeni ve 77 ortaokul müdürü	Okul müdürlerinin yetkilerini esas olarak kaynaklara hazır olmalarına ve çeşitli paydaşlardan aldıkları desteğe güvenebilmelerine bağladıkları tespit edilmiştir. Yapısal ve psikolojik güçlendirme ve liderlik davranışı gibi yönlerin, etkili öğretim liderliği ve müdürlerin güçlendirilmesi üzerinde önemli bir etkisi vardır.

							Ayrıca, üst yönetimden yetersiz destek, mesleki gelişim eksikliği, gerekli kaynakların eksikliği, üst düzey liderlerin gereksiz müdahalesi ve müdürlerin karşılaştığı konular, Amhara bölgesindeki müdürlerin güçlendirilmesi için başlıca zorluklardır.
Ungar, Arviv ve Rinat	2018	Öğretmenlerin mesleki rolleri, güçlenme algıları ile terfi (kariyer ilerlemesi) adaleti algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği		653 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni	Beşte dördünün kariyer ilerlemesi için yönetici olmakla ilgilenen öğretmenler, terfi sürecinin orta derecede adil olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin güçlenme duygusu ile terfi süreci adaleti algısı arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.
van der Hoven, Mahembe ve Hamman-Fisher	2021	Güney Afrika okul sistemindeki hizmetkar liderlik, psikolojik güçlendirme ve ÖVD arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği	Güney Afrika	203 öğretmen	Hizmetkar liderlik, psikolojik güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık arasında pozitif yönlü ilişkiler vardır.
Veisia, Azizifara, Gowharya ve Jamalin	2015	Öğretmenlerin güçlendirilmesi ile öz-yeterlilikleri arasında ilişkinin incelenmesi	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	İlam ve Eyvan liselerinde görev yapan 60 öğretmen	İran	Öğretmen güçlendirmesi ile öğretmen öz-yeterliliği arasında anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Güçlendirmede öğretmenlik kıdem ve cinsiyete göre yıllara dayalı güçlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.
Vrhovnik, Marič, Žnidaršič ve Jordan	2018	Öğretmenlerin okul liderlerinin güçlendirme davranışlarına ilişkin algıları ile psikolojik güçlendirmenin tüm boyutları (anlam, yeterlilik, öz-belirleme ve etki) arasındaki ilişkilerin belirlenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Slovenya	525 ilkokul öğretmeni	Öğretmenlerin okul liderlerinin güçlendirme davranışlarına ilişkin algılarının, psikolojik güçlendirmenin tüm boyutlarında pozitif ve anlamlı bir ilişkili vardır. Psikolojik güçlendirme bilgisi, okul liderleri için yararlı olabilir, çünkü bu anlayışla, psikolojik

							güçlenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlerine karşı güçlendirici davranışlarda bulunma konusundaki potansiyellerini güçlendirebilirler.
Wall ve Rinehart	1998	Okul konseyine sahip olma deneyimlerine (sıfır, bir, iki veya üç yıl) göre liselerde öğretmen güçlendirmeyi araştırmak	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	ABD	Liselerde görev yapan 93 müdür 2246 öğretmen	Konseylere deneyimi olmayan okullar ile üç yıllık deneyimi olanlar arasında karar verme ölçeğinde önemli bir fark vardır; ancak diğer boyutlarda fark yoktur.
Wang ve Zhang	2009	Çin eğitim bağlamında öğretmenler için bir psikolojik güçlendirme ölçeği geliştirmek	Nicel	-	Çin	Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla 180 öğretmenle görüşmeler yapılmış; sonrasında oluşturulan ölçek, Çin'in altı eyaletinden 1272 ortaokul ve ilkokul öğretmeni	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme ölçeği; psikolojik güçlendirme hissi, psikolojik güçlendirme becerisi ve psikolojik güçlendirme davranışı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.
Wang, Zhang ve Jackson	2013	Öğretmenlerin benlik saygısı ve örgütsel iklimin psikolojik güçlendirme üzerindeki etkilerinin incelenmesi	Nicel	Wang ve Zhang'ın (2009) Zimmerman'ın (1995) psikolojik güçlendirme yapısına dayandığı; 3 boyut (psikolojik güçlendirme duyguları, psikolojik güçlendirme becerileri ve psikolojik güçlendirme davranışları) ve 66 maddeden oluşan	Çin	1272 öğretmen	Profesyonel iletişim, karar verme, değerlendirme ve tanıma, destekleyici liderlik ve mesleki gelişim gibi örgütsel iklim, öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesini yordamaktadır.

				öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmesi ölçeği			
Wijayanti vd.	2020	İş performansının temel özellikleri olarak yaygın eğitimde görev yapan öğretmenlerin güçlendirilmesi, öz denetiminin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Endonezya	66 yaygın eğitimde görev yapan öğretmen	Güçlendirme ve istikamet olmanın yaygın eğitim ortamında öğretmenlerin performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Öz denetlemenin önemsiz olduğu ve iş performansını etkilemediği bulunmuştur.
Xiong	2022	Yabancı dil öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, iyimserliği (optimisim) ve bağlılığı arasındaki etkileşimi kuramsal olarak analiz etmek	Kuramsal	-	Çin	-	Psikolojik olarak güçlendirilmiş yabancı dil öğretmenlerinin mesleğin birçok zorluğuyla başa çıkmada daha becerikli oldukları inancı yaygındır. Bu nedenle, örgütsel süreçte dirençli ve iyimserdirler. Zihinsel olarak güçlü oldukları için yaptıkları işin olumlu yanlarını görürler ve öğretmenliğe karşı bir aidiyet ve bağlılık hissederler.
Xu ve Yang	2018	Tükenmişliğin temel bileşeni olan duygusal tükenme üzerindeki etkilerini birden çok analiz düzeyinde incelemek için güçlendirmenin üç farklı bakış açısının (otantik liderlik, yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme) birleştirilerek incelenmesi	Nicel	Li, Li, Shi, ve Chen (2006) tarafından uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği. Yapısal güçlendirmeyi ölçmek için çalışma etkililiği anketi (Laschinger vd., 2001). (CWEQ-II) uyarlanmıştır.	Çin	378 ilk ve orta okul öğretmeni	Otantik liderliğin, kısmen yapısal güçlendirme yoluyla, psikolojik güçlendirme üzerinde dolaylı bir etkisi vardır. Yapısal güçlendirme ile duygusal tükenme arasındaki ilişkide Psikolojik güçlendirme tam aracılık rolü vardır. Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme, otantik liderliğin duygusal tükenme üzerindeki etkisine sırasıyla aracılık etmiştir.
Yao, You ve Zhu	2020	Müdür-öğretmen yönetim iletişiminin öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesi,	Nicel	Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	Pekin, Hubei ve Çin'in diğer illerindeki ilk ve	Müdür-öğretmen yönetim iletişiminin, öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesini,

		duygusal bağlılığı, iş performansı üzerindeki etkisini ve psikolojik güçlendirme ve duygusal bağlılığın müdür-öğretmen yönetimi iletişimi ve öğretmen performansında oynadığı rolün incelenmesi				orta okullarda görev yapan 868 öğretmen	duygusal bağlılığını yordamaktadır. Ayrıca, psikolojik güçlendirme ve duygusal bağlılık kısmen yönetsel iletişim ve öğretmen performansına aracılık etmektedir.
Zahed-Babelan, Moeinikia, Koulaei ve Sharif	2019	Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği, okul kültürü, psikolojik güçlendirme, iş özellikleri ve öğretmenlerin işe adanmışlığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Slovenya	310 ilköğretim okulu öğretmeni	Müdürün öğretimsel liderliğinin işe adanmışlığı üzerinde doğrudan hiçbir etkisi yoktur. Ancak, okul kültürü, öğretmen güçlendirmesi ve iş özellikleri gibi dolaylı değişkenler yoluyla müdürün öğretmenlerin işe adanmışlığı üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir.
Zembylas ve Papanastasiou	2005	Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile iş doyumu arasında ilişkinin incelenmesi	Nicel	Araştırmacı tarafından hazırlanan anket	Kıbrıs (Rum Kesimi)	449 öğretmen	Öğretmen güçlendirmenin inşasında iş doyumu önemlidir. Öğretmenlerin iş doyumu, öğretmenlerin güçlendirilmesiyle ilişkilidir.
Zhang, Bowers ve Mao	2021	Otantik liderlik ve öğretmenlerin seslilik (voice) davranışı arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolünün ve kişilerarası güvenin düzenleyici rolünün incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	982 ilkokul öğretmeni	Kısmi arabuluculuk modelini doğrulayarak, müdürlerin otantik liderliğinin öğretmenlerin ses çıkarma davranışı üzerinde önemli doğrudan ve dolaylı etkilerini bulmuştur. Ayrıca, kişilerarası güven, psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin ses çıkarma davranışı arasındaki ilişkiyi olumlu yönde düzenlemiş ve ayrıca tüm aracılık mekanizmasını güçlendirmiştir.
Zhang, Long ve Bowers	2022	Öğretmen bilgi paylaşımının desteklenmesinde otantik liderliğin, öğretmen psikolojik güçlendirmesinin ve	Nicel	Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	İlkokuldaki 890 öğretmen	Otantik liderliğin öğretmen bilgi paylaşımı üzerinde önemli doğrudan ve dolaylı etkileri vardır. Etkileşimsel adalet, otantik liderlik

		etkileşimsel adaletin etkisini incelemek					ile psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiyi olumlu yönde düzenlemiş ve tüm aracılık mekanizmasını daha da güçlendirmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları etkileşimsel adalet ile otantik liderliğinin öğretmen bilgi paylaşımı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.
Zhou ve Tu	2019	Öğretim elemanlarının öğrenme içeriğine odaklanma, işbirlikçi öğrenme, psikolojik güçlendirme ve hayat boyu öğrenme arayışını incelemek. öğrenme içeriğine odaklanma, işbirlikçi öğrenme, psikolojik güçlendirme ve yaşam boyu öğrenme arayışları arasındaki ilişkileri incelemek.	Nicel	Araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir anket	Çin	448 öğretim elemanı	Araştırılan değişkenlerin öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme üzerinde önemli ve doğrudan etkileri vardır. Ayrıca, öğretim elemanları, profesyonelliğin gerektirdiği öğrenme bilincine ve öğrenmeye devam etme istekliliğine sahip olmaları yaşam boyu öğrenenler olmalarını doğrulamaktadır.
Zhu, Yao ve Zhang	2019	Güçlendirici liderlik ile öğretmenlerin yenilikçi davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin psikolojik güçlendirmesinin ve güvenin aracı rolünün incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Çin	507 öğretmen	Güven ile öğretmenlerin yenilikçi davranışları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirme aracılık etmektedir.

Ek 3. İlgili Araştırmaların Listesi

Yurtiçi Güçlendirme Çalışmaları

Yazar(lar)	Yıl	Konu / Amaç	Araştırma Yaklaşımı	Güçlendirmeye İlişkin Veri Toplama Aracının Özellikleri	Araştırma Yapılan Şehir(ler)	Örneklem	Araştırmanın Genel Sonuçları
Acaray	2010	Okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntülerinin belirlenmesi	Nicel	Reagan tarafından (2003) geliştirilen Güçlendirme Örüntüsü Anketi	Türkiye Ankara	544'ü ilköğretim ve 239 ortaöğretim olmak üzere toplam 783 okul müdürü	Okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirmede sırası ile dikkatli, entelektüel, bürokrat, hayat kurtaran, mutluluk veren, mesafeli, isyankar ve saldırgan alt boyutların özelliklerini kullandıkları saptanmıştır. Okul müdürleri görev yaptıkları okullarda öğretmen güçlendirme stratejileri olarak okul kültürünün yerleştirilmesi, ödüllendirme sürecinin çalıştırılması, sosyal etkinliklerin artırılması, 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.
Akgun	2021	Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği	Nicel	Ilıman Püsküllüoğlu ve Altınkut (2017) tarafından	Türkiye Bolu	261 öğretmen	Öğretmenlerin öğrenme merkezli liderlik ve yapısal güçlendirme

		ile öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi		geliştirilen 5 boyut ve 30 maddeden oluşan Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği			düzeyleri yüksektir. Cinsiyet, mesleki kıdem, okul müdürü ile çalışma süresi açısından öğrenme merkezli liderlik ve yapısal güçlendirmede anlamlı bir fark yoktur. Öğrenme merkezli liderlik ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.
Aksel, Serinkan Kiziloglu ve Aksoy	2013	Öğretmenler üzerinde örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik güçlendirmenin ölçülmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	332 öğretmen	Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile psikolojik güçlendirmenin çalışanların tutum ve davranışları ile ilişkilidir.
Akkoç	2019	Beden eğitimi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmeleri ile güven ve bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Güçlendirme Ölçeği	Türkiye İstanbul	Devlet okullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan 347 beden eğitimi öğretmeni	Tüm bağımsız değişkenlerin devam bağlılığını etkilemediği bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, okuldaki görev süresi ve kıdem örgütsel güvenin alt boyutlarını güçlendirmenin alt boyutları modele dahil edildiğinde etkilediği bulunmuştur. Spor salonu ve spor malzemesi değişkenleri örgütsel güvenin öğrenciye güven alt boyutunu her iki modelde de anlamlı etkilemektedir. Okuldaki öğrenci sayısı ve diğer beden eğitimi öğretmeni sayısı ile örgütsel güven arasında her iki modelde de anlamlı ilişki bulunmuştur.
Altinkurt, Türkkaş Anasız ve Ekinci	2016	Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık	Nicel	Laschinger vd. (2001) tarafından geliştirilen ve, Topoyan, Tolay ve Sürgevil (2013) uyarlanan	Türkiye Muğla	Muğla il merkezinde görev yapan 384 öğretmen	Öğretmenlerin psikolojik ve yapısal güçlendirilmeleri, örgütsel vatandaşlık

		davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi		yapısal güçlendirme ölçeği. Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) Türkçeye uyarlanan psikolojik güçlendirme ölçeğini Odabaş (2014) tarafından öğretmenler için yapılan araştırmadaki iki boyutlu versiyonu			davranışlarının yaklaşık üçte birini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, yapısal güçlendirmenin bilgi ve fırsat boyutu ile psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme boyutu öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemli yordayıcılarıdır.
Atik ve Çelik	2020	Güven ve psikolojik güçlendirmenin aracı etkisine odaklanarak, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik tarzının öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkilerini inceleme	Nitel	Sürgevil vd (2013) tarafından uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	Denizli ili görev yapan 401 öğretmen	okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları, öğretmenlerin iş doyumu, müdüre güven ve psikolojik güçlendirme algılarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca güven ve psikolojik güçlendirmenin, güçlendirici liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkide aracı etkiye sahiptir.
Balyer, Özcan ve Yıldız	2017	Öğretmen görüşlerine göre öğretmen güçlendirilmesi konusunda okul yöneticilerinin rollerini belirleme	Nitel	Görüşme formu	Türkiye	-	Öğretmenler, yöneticilerin onları bazı konularda kararlara katmalarından memnundurlar. Buna karşın 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 ulaşmıştır. 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 bulunmuştur. Öğretmenler, çoğu yöneticilerin siyasi nedenlerle öğretmenliği asli görev olarak gördüklerinden kendilerine idari ve yönetsel sorumluluklar vermek istemediklerini belirtmişlerdir.
Canbek ve İpek	2021	Psikolojik güçlendirmenin yenilikçi iş davranışı üzerindeki etkisinde işle bütünleşmenin aracı etkisini incelemek	Nicel	Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	412 öğretmen	Psikolojik güçlendirme algısının, yenilikçi iş davranışı üzerinde güçlü denilebilecek düzeyde bir etkiye sahiptir.
Çağrı Şan	2017	Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının belirlenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen, Fulford ve Enz (1995) tarafından genişletilen dört boyutlu psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	Denizlideki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 381 öğretmen ve okul yöneticisi	Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki vardır.
Çelik ve Atik	2020	Öğretmenlerin psikolojik	Nicel	Sürgevil vd (2013)	Türkiye	517 ilkokul,	Psikolojik güçlendirme alt

		güçlendirmeleri ile bireysel değişime hazır olmaları arasındaki ilişkiyi inceleme		tarafından uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği		ortaokul ve lise öğretmeni	boyutlarının (anlam, etki, yeterlik ve özerklik) öğretmenlerin değişime bilişsel, duygusal ve niyet olarak hazır olmalarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Ancak bilişsel hazır olma için psikolojik güçlendirmenin özerklik ve yeterlik duygusal hazır olma için özerklik, niyet olarak hazır olma için ise özerklik, yeterlik ve etki boyutlarının anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir
Çelik ve Akar	2020	Öğretmen güçsüzlüğünün kaynaklarının ve duyuşsal bileşenlerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi	Nitel	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Türkiye Kilis	Kilis ilinde görev yapan 20 öğretmen	Araştırma sonucunda; mesleğin statüsü ve özellikleri, okul kültürü ve iklimi, okul müdürlerinin yönetim tarzı, öğrenci özellikleri, okul koşulları ve kaynaklar, veli tutum ve davranışları, eğitim ve öğretmen politikaları, bireysel faktörler bağlamında mesleki yeterlik ve iş aile çatışması öğretmen güçsüzlüğüne yol açabilecek faktörler olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırma bulguları güçsüzlük yaşanan duruma bağlı olarak kadercilik, boyun eğme, geri çekilme ve kaygı duygularının öğretmen güçsüzlüğünün duyuşsal bileşenleri olduğunu göstermektedir.
Çetin ve Kırıl	2018	Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin	Nitel	Görüşme formu	Türkiye Aydın	4 okul yöneticisi ve 6öğretmen	İyi bir lider olarak okul yöneticisi, okulunda yönetsel alanlarda da iyileştirme ve güçlendirme çalışmaları yapabilir. Bu

		görüşlerinin ve öğretmenlerin güçlendirmesini engelleyen nedenlerin incelenmesi					doğrultuda görevi, göreve en uygun öğretmene adaletli ve tarafsız bir anlayışla verebilir. Okul yöneticisi öğretmene rol-model olabilir, sürekli dönütler sağlayabilir, hak edeni zamanında ödüllendirebilir ve yetki devrini çok iyi kullanabilir
Duman	2018	Lise öğretmenlerinin yapısal güçlendirme, yöneticiye güven, lider-üye etkileşimi ile psikolojik güçlendirme algılarının belirlenmesi ve ayrıca bu değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi	Nicel	Laschinger ve ark. (2001) tarafından geliştirilen ve, Topoyan, Tolay ve Sürgevil (2013) uyarlanan yapısal güçlendirme ölçeği. Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) Türkçe'ye uyarlanan psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye Balıkesir	641 öğretmen	Yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider üye etkileşiminin psikolojik güçlendirmeyi anlamlı düzeyde yordamaktadır.
Ertürk	2022	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının iş doyumunu ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını yordama düzeyini belirlemek	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	Bolu ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 314 öğretmen	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları, hem iş doyumunu hem de örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırmada psikolojik güçlendirme önemlidir.
Gülşen ve Çelik	2021	Okul kültürü ve öğretmen güçlendirme boyutlarının ortaokul öğretmenlerinin etkili okul algılarını ne ölçüde yordadığını araştırmak	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	Türkiye	363 ortaokul öğretmen	Okul kültürü ile okul etkililiği arasındaki ilişki öğretmen güçlendirmeye göre daha güçlüdür.
Gümüş	2013	İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları güçlendirici liderlik davranışları ile	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeğinin	Türkiye Ankara	523 sınıf öğretmeni	Güçlendirici liderliğin 'sorumluluk' boyutunun psikolojik güçlendirmenin

		örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolünün belirlenmesi		araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması			‘yetkinlik’ boyutunu önemli düzeyde yordadığı görülmektedir. Psikolojik güçlendirmenin ‘seçim’ boyutu üzerinde güçlendirici liderliğin ‘yetki verme’, ‘bilgi paylaşımı’ ve ‘yenilikçi performans için koçluk’ boyutlarının yordama etkisi önemlidir. Psikolojik güçlendirmenin ‘etki’ boyutu üzerinde ise güçlendirici liderliğin ‘beceri geliştirme’ ve ‘yenilikçi performans için koçluk’ boyutlarının yordama etkisinin önemli olduğu görülmüştür.
Hıdıroğlu ve Tanrıöğen	2023	Nitelikli eğitimin yaratılmasında öğretmenlerin genel güçlendirilmesine yönelik kuramsal çerçeve ve önerilerin sunulması	Kuramsal	-	Türkiye	-	Öğretmenlerin güçlendirilmesi ve işbirliği, etkili bir eğitim-öğretim üzerinden toplumsal da iyileştirmesi açısından önemli görülmektedir.
Hıdıroğlu	2021	Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılıklarının ve mesleki bağlılıklarının aracılık rolünün belirlenmesi	Nicel	Araştırmacı tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme (4 boyut) ve yapısal güçlendirmenin (6 boyut) bir arada olduğu öğretmen güçlendirme ölçeği	Türkiye Denizli	Denizli’nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki kamu ortaokullarında görev yapan441 öğretmen	Öğretmenler örgütsel vatandaşlık davranışları düzeyi çok yüksek; güçlendirilme, ahlaki bağlılık ve mesleki bağlılık düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bu ilişkinin %58’lik kısmı mesleki bağlılığın ve ahlaki bağlılığın örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilemesiyle ilişkilidir.

Hidroğlu ve Tanrıöğen	2020	Yurt içinde ve yurt dışında öğretmen güçlendirmeye ilgili araştırmaları; sistematik olarak inceleyerek tematik, metodolojik ve istatistiksel eğilimleri belirlemek	Nicel	Öğretmen Güçlendirmeye İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu	-	19 tez ve 51 araştırma makalesi	19 tez ve 51 araştırma makalesi incelenmiştir. Öğretmen güçlendirmeyle ilişkisi en fazla incelenen değişken örgütsel bağlılıktır. Yazar sayısının üç olduğu makaleler sayıca fazladır. Öğretmen güçlendirmeyle ilgili nicel araştırma sayısı daha fazladır. Veri toplama aracı olarak en fazla ölçek/anket kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerde en fazla kullanılan kuramsal Spreitzer'e (1995) aittir. En fazla korelasyon analizi veri analiz yöntemi olarak kullanılmıştır.
İliman Püsküllüoğlu ve Altınkurt	2017	Öğretmenlerin yapısal güçlendirme düzeylerini belirlemeye yönelik veri toplama aracı geliştirmek	Nicel	Araştırmacıların geliştirdiği ölçek	Türkiye Muğla	261 öğretmen	Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan beş faktörlü yapı; Katılımcı Karar Verme Ortamı, Sorumlu Ortam, Mesleki Gelişimi Destekleyici Ortam, Kolaylaştırıcı Okul Ortamı ve Özerklik Destekleyici Ortam. Bu beş faktörlü yapı toplam varyansın %65,01'ini açıklamaktadır. Ölçek "1- kesinlikle katılmıyorum" ile "5- tamamen katılıyorum" arasında değişen beşli Likert tipi 30 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin yapısal güçlendirmelerini değerlendirmek için psikometrik olarak yeterli, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirilmiştir.
Kahraman ve Çelik	2020	Öğretmen güçlendirme	Nicel	-	Türkiye	-	Öğretmen güçlendirme üzerine

		üzerine Türkiye’de yapılan mevcut araştırmaları tematik olarak incelenmesi					son yıllarda araştırma sayısının arttığı ancak halen yeterli sayıda araştırma olmadığı, araştırmalarda daha çok psikolojik güçlendirme yaklaşımının benimsendiği, çoğunlukla nicel yöntemlerden ve buna bağlı olarak daha çok nicel veri analizi yöntemleri olan betimsel istatistikler, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlandığı, araştırmaların çoğunlukla İç Anadolu, Marmara ve Ege bölgelerinde yapıldığı, en çok araştırmanın lise kademesinde gerçekleştirildiği, çalışmalarda çoğunlukla tesadüfi örnekleme yönteminin ve ölçme aracı olarak Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen Psikolojik Güçlendirme Ölçeği’nin kullanıldığı, güçlendirmenin en fazla örgütsel bağlılık değişkeni ile birlikte ele alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır.
Karakuş	2019	Öğretmenlerin algılarına göre psikolojik güçlendirme ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi araştırmak	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) Türkçe’ye uyarlanan Psikolojik Güçlendirme Ölçeği	Türkiye Manisa	252 sınıf öğretmeni	Psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin iş doyumu arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır.
Kaya ve Altinkurt	2018	Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide, psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolünün belirlenmesi	Nicel	Laschinger vd. (2001) tarafından geliştirilen, Sürgevil vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan yapısal güçlendirme ölçeği ile Sürgevil vd. (2013)	Türkiye Muğla	374 öğretmen	Öğretmenlerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık duygusu belirtilerinin görülmemesi veya azaltılabilmesi için psikolojik sermayeye ek olarak psikolojik ve yapısal güçlendirmeye ihtiyaç vardır.

				tarafından uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği			
Kılınç ve Yener	2021	Öğretmenlerin bireysel ve kolektivist eğilimleri ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin düzenleyici rolünün incelenmesi	Nicel	Altındış ve Özutku (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Spreitzer'in psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	207 öğretmen	Bireyselci eğitimler tükenmişliği artırmaktadır. Kolektivist eğilimler tükenmişliği azaltmaktadır. Psikolojik güçlendirme, bireyselci eğilimlerin tükenmişlik üzerindeki etkisini azaltmaktadır.
Kıral	2015	Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği	Türkiye İzmir	İzmir'in çeşitli ilçelerindeki farklı türdeki liselelerde görev yapan 226 okul yöneticisi ve 371 öğretmen	Lise yöneticilerinin, eleştiri ve alay boyutu ile güvensizlik boyutuna ilişkin görüşleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; ilgisizlik ve umursamazlık boyutu ile iletişim boyutu arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre ise takım çalışması ile karara katılma boyutlarında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu, ilgisizlik ve umursamazlık boyutu ile yönetsel destek boyutu arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
Kıral	2019	Öğretmen güçlendirme	Kuramsal	-	Türkiye	-	Öğretmen güçlendirme çalışmaları okullarda okul yöneticileri tarafından yapılmaktadır. Okul yöneticilerinin yetki devri yapması, öğretmenlerini karara katması, öğretmenleri ile iletişim

							kurması, öğretmenlerini takım çalışması yapmaya yönlendirmesi ve öğretmenlerine destek olması ile güçlendirme gerçekleşmektedir. Okullarda, güçlendirme için okul yöneticileri kasıtlı olarak bir takım stratejiler uygulamaktadırlar. Öğretmenlerini ödüllendirme, iletişim kurma, destek olma, motivasyon sağlama, kararlara katılmaları için görüşleri sorma gibi stratejiler bunlardan bir kaçıdır. Okul yöneticileri güçlendirme yaparken yasal mevzuat hükümlerine uygun davranmaktadırlar. Yasal mevzuat incelendiğinde güçlendirme ile ilgili hükümlerin olduğu fakat bunların öğretmenlerin lehine olacak şekilde artırılması gerektiği düşünülmektedir.
Koptagel Çeltak	2021	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Güçlendirme Ölçeği	Türkiye	336 öğretmen	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki vardır.
Mert ve Ozgenel	2020	Psikolojik güçlendirmeyi etkilediği düşünülen okul yöneticilerinin güç kaynakları, okul kültürü ve psikolojik iklimi hakkında bir çıkarım yapmak.	Nicel	Sürgevil vd (2013) tarafından uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	358 öğretmen	Okul müdürlerinin kullandıkları yumuşak güç türleri, psikolojik güçlendirmeyi olumlu etkilerken; sert güç türleri psikolojik güçlendirmeyi etkilememektedir. Yumuşak güç türleri, görev kültürünü, başarı kültürünü ve destek kültürünü olumlu etkilerken; bürokratik kültürü

							olumsuz etkilemektedir. Başarı kültürü ve görev kültürü, psikolojik güçlendirmeyi olumlu etkilerken; bürokratik kültür ve başarı kültürü, psikolojik güçlendirmeyi etkilememektedir. Psikolojik iklim, psikolojik güçlendirmeyi olumlu etkilemektedir. Okul kültürü, psikolojik iklim ve psikolojik güçlendirmeyi etkileyen önemli bir faktördür.
Nartgün ve Tabak	2020	Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	İlman Püsküllüoğlu ve Altınkut (2017) tarafından geliştirilen 5 boyut ve 30 maddeden oluşan Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği	Türkiye Bolu	283 öğretmen	Okul müdürlerinin öğretmenlere güveni ile öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesi arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır.

Odabaş	2014	Yapısal güçlendirme kaynakları ile örgüte bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve psikolojik güçlendirmenin bu ilişkideki ara değişken rolünü irdelemek	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) Türkçe'ye uyarlanan psikolojik güçlendirme ölçeğinin öğretmenlere uyarlanan iki boyutlu versiyonu	Türkiye İstanbul	140 öğretmen	Öğretmenlerin kendisini yaptığı işe adanmasını kolaylaştırmak ve örgütsel bağlılıklarını arttırmak için güçlendirme kavramından faydalanmalarının olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir. Öğretmenlerin çalışırken kendilerini dinç hissetmeleri, yaptıkları işe adanmaları ve yoğunlaşmaları isteniyorsa, öğretmenlere öğrenme, gelişme fırsatı ve inisiyatif vererek, öğretmenler için bilgileri ve kaynakları ulaşılır kılmak, onları güçlendirmek yerinde bir uygulama olacaktır. Güçlendirme uygulamasının hem öğretmenlere hem eğitim kurumlarına hem de gelecek nesillere önemli katkıları olacaktır.
Özocak	2021	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engellerin incelenmesi	Nitel	Görüşme formu	Türkiye Afyonkara hisar	16 öğretmen	Öğretmenler psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engelleri anlam, yeterlik, özerklik ve etki boyutlarında ifade etmişlerdir.

Okan ve Yılmaz	2017	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan psikolojik güçlendirme ölçeğinin Odabaş (2014) tarafından öğretmenler için yapılan araştırmadaki iki boyutlu versiyonu	Türkiye Kütahya	340 öğretmen	Katılımcıların, birey merkezli güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Katılımcıların ilişkisel güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise düşük düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Katılımcıların psikolojik güçlendirme ile ilgili görüşleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde, kişisel başarısızlık hissi ile ilgili görüşleri arasında ise orta düzeyde ve aynı yönde ilişkiler vardır. Buna göre katılımcıların psikolojik güçlendirme ve alt boyutları ile ilgili olumlu görüşleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinde azalma olmaktadır.
Ökmen	2018	Öğretmen güclendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algılarının belirlenmesi	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen öğretmen güçlendirme ölçeğinin Türkçe uyarlaması (Gavuz, 2008)	Türkiye İzmir	İzmir ilçelerindeki devlet liselerinde görev yapmakta olan 627 öğretmene	Öğretmenler orta düzeyin üzerinde güçlendirildikleri görüşündedir.
Özaslan	2018	Öğretmenlerin yapısal	Nicel	Laschinger vd. (2001)	Türkiye	209 ilkokul ve	Sinizmin bilişsel ve davranışsal

		güçlendirilme düzeyleri ile sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi		tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) tarafından uyarlanan çalışma etkililiği koşulları anketi	Konya	ortaokul öğretmeni	alt boyutlarının okulların yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin öğretmen algısının bilgi ve destek alt boyutları tarafından, öğretmenlerin örgütsel sinizminin duyuşsal alt boyutunun ise okulların yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin öğretmen algısının bilgi alt boyutu tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmüştür.
Özdemir ve Gören	2017	Okullarda liderlik ekibi uyumu ve psikolojik güçlendirme ile öğretmen performansı arasındaki ilişkide, örgütsel bağlılığın aracı rolünün incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	Ankara ilinde görev yapan 407 öğretmen	Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve performans puanları orta düzeydedir. Araştırma değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler vardır. Örgütsel bağlılık, psikolojik güçlendirme ile performans ilişkisinde tam aracılık etkisine sahiptir.
Polat	2022	Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması	Nicel	Short ve Rinehart (1992) tarafından geliştirilen Okul Katılımcılarını Güçlendirme Ölçeği	Türkiye	Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lisede görev yapan 108 öğretmen	Ölçeğin Türkçe uyarlamasının genel olarak orijinal altı faktörlü ölçek yapısını koruduğu anlaşılmıştır. Ancak yapısal modele uymayan 9 maddenin Türkçe formdan çıkarılması gerektiği belirlenmiştir. Ölçeğin öğretmenler için uyarlanan Türkçe versiyonu, Türkiye bağlamında altı faktörlü ve 29 maddelik bir ölçek olarak kullanılabilir.
Sağnak, Kuruöz, Polat ve Soylu	2015	Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okulun yenilikçi iklimi ile	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeğinin Sağnak (2012) tarafından	Türkiye Eskişehir	Eskişehir il merkezindeki ortaokullarda görev yapan	Dönüşümcü liderlik, psikolojik güçlendirmenin ve okulun yenilikçi ikliminin anlamlı yordayıcısıdır. Buna göre,

		ilişkisinde psikolojik güçlendirmenin aracılık etkisini belirlemek		Türkçe uyarlaması		303 öğretmen	müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça psikolojik güçlendirmenin ve bunun sonucunda okulun yenilikçi iklimini artırmaktadır.
Sarıkaya ve İlğan,	2022	Öğretmenlerin algıladığı örgütsel destek ile yapısal ve psikolojik güçlendirmenin girişimcilik üzerindeki etkisini belirlemek	Nicel	Sürgevil vd (2013) tarafından uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir ilçedeki (Kdz. Ereğli) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 579 öğretmen	Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara ilişkin örgütsek desteğin, kurumlardaki yapısal ve psikolojik güçlendirme düzeylerinin ve girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Algılanan örgütsel destek, yapısal ve psikolojik güçlendirme ve girişimcilik düzeyleri arasında pozitif anlamlı ilişki vardır. Algılanan örgütsel destek ile psikolojik ve yapısal güçlendirmenin girişimciliğin anlamlı yordayıcısıdır.
Şahan		Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri ve örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	Bahçeşehir Koleji'ndeki öğretmenler	Öğretim liderliği ile psikolojik güçlendirme arasında anlamlı bir ilişki vardır. psikolojik güçlendirmenin kısmi aracı değişken olarak örgütsel adalet algısını pozitif yönde yordadığı sonucuna varılmıştır.
Şanlı	2019	Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile stres algıları arasında bir ilişki	Nicel	Gümüslüoğlu ve Karakitapoğlu (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	608 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni	Psikolojik güçlendirme ile streas arasında negati yönlü bir ilişki vardır.
Taş	2017	Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul yöneticilerinin	Nicel	Kıral (2015) tarafından geliştirilen 30 maddelik 5 boyutlu oluşan davranışsal	Türkiye İstanbul	İstanbul'da görev yapan 300 öğretmen	Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme boyutları, liderlik stili boyutlarını anlamlı düzeyde

		liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi		güçlendirme ölçeği miştir.			yordamaktadır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.
Toprakçı	2019	Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi	Nicel	Kıral (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Davranışsal Açısından Güçlendirilmesi Ölçeği	Türkiye Aydın	324 ortaokul öğretmeni	Öğretmenlerinin güçlendirilmeleri, cinsiyet, kıdem ve aynı okulda çalışma süresi değişkenleri göre farklılaşmamaktadır. Branş değişkenine göre sayısal ve yetenek branşındaki öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme düzeyleri daha yüksektir.
Turhan ve Helvacı	2020	Psikolojik güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği	Türkiye	Mersin ilindeki özel okullarda çalışmakta olan 219 öğretmen	Psikolojik güçlendirme ile örgütsel vatandaşlık davranışı alt boyutları arasında, anlam ile vicdanlılık boyutları dışında, pozitif ilişki vardır. Psikolojik güçlendirme alt boyutlarından etkinin, yardımseverlik üzerinde, yeterlilik ve etkinin erdemlilik ile vicdanlılık üzerinde, anlam ve etkinin sportmenlik üzerinde ve genel olarak personel güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde pozitif etkisi vardır.
Uygur	2018	Devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin, personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin	Nicel	Laschinger vd. (2001) tarafından geliştirilen ve, Topoyan, Tolay ve Sürgevil (2013) uyarlanan yapısal güçlendirme ölçeği.	Türkiye Elazığ	Elazığ ilindeki devlet liselerinde görev yapan 500 öğretmen	Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ile örgütsel güven arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

		incelenmesi		Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) Türkçe'ye uyarlanan psikolojik güçlendirme ölçeği			
Uysal	2021	Okul öncesi öğretmenlerini güçlendirme süreci	Nitel (Eylem araştırması)	Görüşme formu	Türkiye Eskişehir	28 okul öncesi öğretmeni	Problemli davranışlara müdahale, tam katılımı içeren sınıf içi uygulamalar, öğretimsel uyarlamalar, özel öğrencilerin özellikleri ve gelişimleri, öğretmenlere destek hizmet sağlanmaması şeklinde özetlenebilir.
Üstündağ	2019	Öğretmen Güçlendirme Programının, sınıf öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerine etkisini ve programın etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi	Nitel ve Nicel (karma)	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Türkiye Aydın	Aydın ilinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni	Öğretmen Güçlendirme Programının deney grubundaki katılımcıların koruyucu faktör özelliklerini, benlik saygısı düzeylerini ve stresle başa çıkma tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu etkinin iki ay boyunca devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
Yerlikaya	2019	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının düzeyinin belirlenmesi	Nicel	Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Güçlendirme Ölçeği	Türkiye	299 öğretmen	Öğretmenlerin genel psikolojik güçlendirme algıları ile anlam, yeterlilik ve özerklik algıları boyutları "yüksek", etki algıları boyutu ise "orta" düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Buna karşın öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları yaş, toplam çalışma süresi ve eğitim

							değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur.
Yorulmaz, Çolak ve Çiçek Sağlam	2018	Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeleri ile özerklikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Nicel	Ilıman Püsküllüoğlu ve Altınkut (2017) tarafından geliştirilen 5 boyut ve 30 maddeden oluşan Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirilmesi Ölçeği ve Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen ve Sürgevil vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan psikolojik güçlendirme ölçeğinin Odabaş (2014) tarafından öğretmenler için yapılan araştırmadaki iki boyutlu versiyonu	Türkiye Muğla	Menteşe ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler	Öğretmenlerin yapısal güçlendirmeleri orta düzeyin üzerinde; psikolojik güçlendirilmeleri ve özerklik davranışı yüksek düzeydedir. Yapısal güçlendirmenin özerkliği destekleyici ortam, kolaylaştırıcı okul ortamı ve katılımcı karar verme ortamı boyutları ile psikolojik güçlendirmenin birey merkezli güçlendirme ve ilişkisel güçlendirme boyutları öğretmen özerkliğini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
Yürekli	2020	İlkokul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme uygulamalarında öğretmen güçlendirme kavramını nasıl algıladıkları ve bu kavramı neden önemli bulduklarının incelenmesi	Nitel	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Türkiye	15 ilkokul müdürü	Okul müdürlerince belirtilen öğretmen güçlendirme kavramı, mesleki başarı açısından ön şart olarak önemli ve yararlı görülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirmek için "adil ve eşit", "fikirlere açık", öğretmeni "destekleyici", "sosyal" ve "iletişimi güçlü" olabilmek gibi özelliklere sahip olması gerektiğine işaret etmektedir. Okul müdürlerini öğretmenleri güçlendirme fırsatları olarak "toplantı yapma", "maddi ve manevi destekleme" ve "hizmet içi faaliyetleri destekleme"

							davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri kendilerinin sergiledikleri "sosyal ilişki", "moral ve motivasyon", "karara katılım" ve "samimiyet" davranışlarının öğretmenleri daha fazla güçlendirdiği belirtmiştir.
--	--	--	--	--	--	--	---