

Öğretmen Adaylarının Kendi Lise Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Güç Temellerine İlişkin Değerlendirmeleri

DOI: 10.26466/opus.443879

*

Gökhan Özasan*

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya/Türkiye

E-Posta: ozaslangokhan@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2237-4233](https://orcid.org/0000-0003-2237-4233)

Öz

French ve Raven taksonomisinin ulaşılmış olduğu son hali teorik çerçeve olarak alan bu nitel araştırmanın amacı, bir grup öğretmen adayının lise yıllarındaki öğrencilik deneyimlerine dayanarak dile getirebilecekleri, güç temellerinin etkililiğine ve sınıf yönetimi sürecinde uygunluklarına ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymaktır. 345 öğretmen adayının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara dayanan bulgular, katılımcıların en yüksek frekansla dile getirilen etkili güç temelinin kişisel ödül gücü, en yüksek frekansla dile getirilen etkisiz güç temelinin ise kişisel olmayan zorlayıcı güç olduğunu göstermektedir. Kişisel ödül gücünü dile getiren katılımcıların tamamı bu gücü sınıf yönetimi sürecinde uygun bulurken, kişisel olmayan zorlayıcı gücü etkisiz olarak dile getiren katılımcıların tamamının, etkili olarak dile getiren katılımcıların ise tamama yakın bu güç temelinin sınıf yönetiminde uygun bulmadıkları görülmüştür. Sınıfta öğretmen-öğrenci güç etkileşimlerine ilişkin alanyazın French ve Raven taksonomisinin 1959 yılındaki 5 boyutlu ilk halini esas almaktadır. Bu araştırma ise söz konusu taksonominin 1993 senesinde ulaştığı son noktadaki, en kapsamlı ve dolayısıyla da en açıklayıcı hali ile bu alandaki araştırmalara çerçeve alınması gerektiğine işaret etmektedir. Araştırma kapsamında taksonomi ulaştığı son haliyle tanıtılmış, bulgulara dayalı olarak araştırma ve uygulama önerileri geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: French ve Raven, Güç temelleri, Güç kaynakları, Öğretmenler, Öğrenciler

Preservice Teachers' Evaluations of the Bases of Power that their High School Teachers Preferred

*

Abstract

The aim of this qualitative study, which takes the last form that French and Raven's taxonomy of power bases as its theoretical framework, is to present a group of preservice teachers' evaluations of the effectiveness and appropriateness of the bases of power in the process of classroom management as based on their perceptions they formed through their lived experiences in their high school years. The findings based on the written responses to open-ended questions of 345 preservice teachers, showed that personal reward power (as being an effective basis of power) and impersonal coercive power (as being an ineffective basis of power) were mentioned with the highest frequencies. In regard to the appropriateness of their use in classroom management, personal reward power was approved by all the participants who mentioned it, while coercive power was disapproved by all the participants who regarded it as an ineffective, and by almost all the others who regarded it as an effective basis of power. The literature on the power interactions between teachers and students have so far been theoretically based on the earliest form of French and Raven's taxonomy of power bases presented in 1959. The present study points to the need to take the taxonomy in its final, the most comprehensive and thus the most explanatory form that it took in 1993. The stated taxonomy was presented in its final form, and implications of the findings for research and practice were also discussed.

Keywords: French and Raven, Bases of power, Sources of power, Teachers, Students

Giriş

Güç yaşamın kaynağıdır. Fiziksel dünyada canlı organizmalar, sistemlerine aldıkları hava, su ve besin gibi girdileri güce çevirerek yaşamlarını devam ettirirler. Kişilerarası etkileşimlerle var olan sosyal dünyada da güç kavramı büyük, hatta diğer kavramlarla karşılaştırıldığında orantısız denilebilecek kadar büyük, bir öneme sahiptir. İnsanlar arasındaki güç etkileşimleri, tarih öğretmenin elinde tuttuğu kitabının, coğrafya öğretmenin siyasi haritasının, Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin öğretmeye çalıştıkları dillerin, kısacası insanlığa ilişkin bildiklerimizin tamama yakınunun ya var oluş nedenini ya da onları şekillendiren koşulları oluşturmaktadır. Bu mantık yürütme biraz daha ileri götürülecek olursa, öğretmenlerin ve içerisinde çalıştıkları okulların bizzat kendilerinin de yine sosyal güç kavramı nedeniyle var olduklarını fark etmemiz fazla uzun sürmeyecektir. Okul ve onun asli parçası olan öğretmen, belirli bir ideoloji kapsamında, güce ilişkin bazı kabulleri genç dimağlarda var eder ve hâlihazırda var olan bazı kabulleri de pekiştirir. Bunu yaparken de yine bazı kişilerarası güç temellerine dayanır. Öğretmenlerden söz konusu işlevini bir profesyonele yakışır şekilde, sağlam bir teorik alt yapıya ve bu alt yapının pratiğe aktarılması sürecinde elde edilen sağlıklı deneyimlerine dayanarak gerçekleştirmesi de beklenir. Bu sağlıklı deneyimlere temel oluşturacak teorik alt yapı ise, sınıf ortamında güç temelleri ve etkileme taktiklerine ilişkin teorik bilgi sağlayacak yeterli sayıda ve nitelikte temel araştırmalarla teşekkül edebilir. Okumakta olduğunuz araştırma da bu amaçla vücut bulmuş olan sınıf ortamında güç etkileşimlerine dair alanyazınına katkıda bulunmak üzere kaleme alınmıştır.

Kişilerarası güce ilişkin İngilizce alanyazın incelendiğinde kavramın ifadesinde “temel” (basis) ya da “temeller” (bases) terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Kavramın anlaşılması ve ifade edilmesinde bu kelimeler yerine aynı anlamı veren “kaynak” kelimesi de tercih edilebilir. Nitekim Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda kaynak kelimesinin kullanıldığı da görülmektedir. Alanyazın incelemesinden çıkabilecek diğer bir sonuç ise, kişilerarası güç fenomenine odaklanan araştırmaların neredeyse tamamında 1959 yılında Bertram H. Raven ve onun tez danışmanı olan John R.P. French tarafından geliştirilen güç

taksonomisinin teorik çerçeve olarak alınmış olduğudur. Bu taksonomi 1959 yılında geliştirilmesinin ardından, Raven'in 1965 ve 1992 yıllarında (basım tarihi 1993 olarak görünmektedir) elinden çıkan çok sayıda eklemelerle bu alandaki en detaylı ve açıklayıcı teori haline almıştır. Okumakta olduğunuz bu araştırma da işte bu nedenle, söz konusu taksonomiye odaklandığı sosyal fenomeni tanıtmaya ve ortaya koyduğu bulguları yorumlama süreçlerinde teorik çerçeve olarak almaktadır. Bu araştırmanın bundan sonraki sayfalarında, teorik çerçeve olarak alınan taksonomi geliştirilme kronolojisi takip edilerek ve içeriğinde yer alan güç temelleri öğretmen-öğrenci etkileşimi bağlamında hipotetik ifadelerle örneklendirilerek tanıtılacaktır. Söz konusu taksonominin tanıtılmasına, gücün nasıl kavramsallaştırıldığıyla başlanabilir: French ve Raven'in perspektifiyle kişiler arası güç, güce sahip olanın hedef kişi üzerinde sosyal bir etki oluşturabilme potansiyeli anlamına gelmektedir (Raven, 1993, 2008). Adı geçen iki teorisyenin bu mantıkla, taksonominin orijinal halinde (French ve Raven, 1959/1968) yer verdikleri beş güç temeli aşağıdaki gibidir:

Ödül gücü (Reward power): "Eğer verdiği bu ödevi dört dörtlük yaparsam, eminim öğretmenim sözlü notuma yüz verir." Görüldüğü üzere, bu hipotetik örnekte öğretmenin gücü, isteğini yerine getirmesi karşılığında öğrencisini ödüllendirebileceği yönündeki algıya dayanmaktadır.

Zorlayıcı güç (Coercive power): "Eğer verdiği ödevi yapmazsam öğretmenim beni tahtaya kaldırıp bütün arkadaşlarımın önünde rezil eder." Bu örnekte ise öğretmenin gücü, isteğini yerine getirmeyen öğrencisini cezalandırabileceği yönündeki algıya dayanmaktadır.

Meşru güç (Legitimate power): "Sonuçta ben öğrenciyim o da öğretmen. Öğretmenimin bu ödevleri bana yaptırmaya hakkı var." Bu örnekte öğretmenin gücü, öğrencisinin onun taleplerine meşruiyet atfetmesinden kaynaklanmaktadır. Türkçe alanyazına bu güç temelini hatalı bir şekilde "yasal güç" olarak ifade edildiği sıkça görülmektedir. Burada belirtmek gerekir ki meşruiyet ile yasallık farklı kavramlardır. Yasal olan bir davranış belirli bir kültürde meşru görülmez ya da belirli bir kültürde meşru görülen kimi davranışlar da yasal olmayabilir. Bir baba-

nın reşit yaştaki evladının davranışlarını yönlendirmesinin herhangi bir yasal dayanağı yoksa da söz konusu evlat “Babamdır, ne derse yapmalıyım.” diyorsa, babanın artık meşru bir gücü vardır. Bu güç yasal metinlerden değil, evladın, içinde yaşadığı kültürün etkisiyle, babasının isteğine meşruiyet atfetmesinden kaynaklanmaktadır. Eğer örnekteki evlat böyle bir algıya sahip değilse, babası da böylesi bir güce sahip olamayacaktır. Bu ayırımı göremeyen bir araştırmacı, öğretmenin öğrencilerini disiplin kuruluna sevk edebilme olanağından kaynaklanan gücünü, yüksek olasılıkla, yasal güç olarak görecektir ve bunun da İngilizce alanyazında “legitimate power” olarak geçen kavramın karşılığı olduğunu düşünecektir. Oysaki söz konusu olanak, öğretmene, bu haliyle, sadece zorlayıcı güç verir, legitimate/meşru güç değil. Zorlayıcı güç ve meşru güç arasındaki farkı biraz daha netleştirmek yerinde olacaktır. Eğer hedef kişi kendisi üzerindeki etkileme potansiyelini, etkilemeye çalışan kişinin buna hakkının olması üzerinden algılıyorsa, diğer bir ifadeyle bu güce (potansiyele) içinde yaşadığı kültürün etkisiyle meşruiyet atfediyorsa, meşru güç (“Sonuçta o benim hocamdır/ babamdır/ müdürümdür ve elbette bunları da benden talep etmeye hakkı var.”); eğer etkileme potansiyelini yaptırım uygulama olasılığı üzerinden algılıyorsa zorlayıcı güç (“Beni dersten bırakabilir, dövebilir, idari ceza verebilir, kovabilir, iyisi mi ne istiyorsa yapayım.”) söz konusudur. Bu noktada bir uyarıda bulunmak yerinde olacaktır: French ve Raven (1959/1968) güce başvuran ve güce maruz kalan kişiler arasındaki etkileşimde çoğunlukla birden fazla güç temelinin söz konusu olduğunu da belirtmişlerdir. Bu durumda, elbette, öğretmen hem meşru hem de zorlayıcı gücünden aynı etkileşim içerisinde yararlanabilir.

Uzmanlık gücü (Expert power): “Öğretmenim ‘Ben 18 yıldır bu işi yapıyorum.’ deyip duruyor. Madem bu çalışmayı yapmamın doğru olacağını söyledi, ben de yapayım; vardır bir bildiği.” Görüldüğü üzere öğrenci öğretmenin alandaki uzmanlığına güvenmekte, öğretmenin gücü de bu algıya dayanmaktadır.

Özdeşim gücü (Referent power): “Öğretmenim ‘Biz de bu yollardan geçtik. Zamanında böyle ödevler yapmasaydım, öğretmen olamazdım.’

diyor. Ben de onun gibi harika bir öğretmen olmak istiyorum, bunun için verdiği her ödevi de seve seve yaparım.” Görüldüğü üzere bu örnekte öğrenci öğretmeniyle arasında özdeşim kurmakta, onu kendisine model almakta ve öğrencinin bu içsel yaşantısı nedeniyle öğretmen öğrencisi karşısında onu etkileyebilmesi için gereken potansiyele yani güce sahip olmaktadır. Bu güç temelini Türkçe alanyazında referans gücü olarak da geçtiği görülmektedir.

Güç temelleri üzerine Türkçe alanyazında sıkça görülen bir diğer hata, French ve Raven taksonomisini teorik çerçeve olarak alan bazı araştırmalarda geçen “karizma gücü” ifadesidir. French ve Raven tarafından geliştirilen taksonomide böyle bir terim geçmemektedir. Taksonominin ilk kez ortaya konduğu metin (French ve Raven, 1959/1968) incelendiğinde teorisyenlerin özdeşim gücüne değindikleri kısımda “Eğer hedef kişi güce sahip olan kişinin çekiciliğine kapılıyorsa, bu durumda güce sahip olanla yakından ilişkili olmak isteyecektir (s.266).” ifadesi yer almaktadır. Bu durumda karizmatik etkinin özdeşim gücü içerisinde yer aldığı rahatlıkla söylenebilir ama kendi başına bir kategori olarak tanımlanmadığı da ortadadır.

Orijinal taksonomide geçen beş güç temelini tamamlarken, bir noktayı vurgulamakta fayda vardır: French ve Raven’ın (1959/1968) güç temellerine ilişkin tanımlarında hedef kişinin söz konusu gücü algılaması söz konusudur. Yani potansiyel etki olarak tanımlanan güç, hedef kişinin bu potansiyeli algılaması koşuluyla var olabilir. Bu durumu daha net açıklayabilmek için aşağıda iki hipotetik örnek verilmiştir:

“Ahmet öğretmen çok iri yarı ama çok da sevecen bir insan; gürültü yaptığımızda sert görünmeye çalışsa da hiçbirimizi incitemez bence.”

“Ayşe öğretmen ufak tefek bir kadıncağız ama onun gibi korkunç öğrenci döven bir öğretmen de görmedim. İyisi mi ne diyorsa yapayım.”

Yukarıdaki tümcelerin sahibi olan öğrenci zorlayıcı gücü iri yarı olan Ahmet öğretmene değil, ufak tefek olan Ayşe öğretmene atfetmektedir. Kısacası, güç bir algı meselesidir.

Bilgi gücü (Informational power): 1965 yılında Raven, bilgi gücü temelini ekleyerek taksonomiye önemli bir katkıda bulunmuştur. Bu güç temeli ilgili alanyazında “ikna gücü” olarak da geçer ve bu da hatalı bir ifade değildir; çünkü bu güç temeli, güce sahip olan kişinin hedef kişiyi

bilgiye dayalı argümanlarla ikna etme potansiyelini ifade etmektedir. Okuyucular uzmanlık gücü ile bilgi (ikna) gücü arasındaki farkın ne olduğunu merak edebilirler. Kısaca açıklamak gerekirse, eğer hedef kişi güç sahibinin bilgiye dayalı, ikna edici argümanı sonucunda tutumunu değiştiriyorsa bilgi gücü; ikna edici bilginin önüne konmasına gerek duymaksızın güç sahibinin bilgi/deneyim birikimine inandığı için tutumunu değiştiriyorsa, uzmanlık gücü söz konusudur (Uzmanlık gücünün yukarıdaki örneğinde geçen "... vardır bir bildiği" ifadesi, söz konusu gücün doğasını vurgulamaya yöneliktir.).

Zorlayıcı güç ve ödül gücünün kişisel ve kişisel olmayan şeklinde boyutlandırılmaları. İlerleyen yıllarda Raven, ödül ve zorlayıcı güç temellerinin sadece somut ödül ve yaptırımlarla tanımlanmasının yeterli olmayacağını, güce sahip olanın takdir edici tutumlarının hedef kişi üzerinde kişisel düzeyde bir ödül, reddedici tutumlarının ise kişisel düzeyde bir cezalandırma etkisi göstereceğini düşünmüş ve her iki güç temelini de kişisel ve kişisel olmayan şeklinde boyutlandırmıştır (Raven, 1993). Aşağıdaki hipotetik örnekler söz konusu güç temellerini bir öğrencinin perspektifinden açıklamaktadır:

Kişisel olmayan zorlayıcı güç (Impersonal coercive power): "Korkarım ki bu ödevi yapmazsam öğretmenim bana sıfır verebilir."

Kişisel zorlayıcı güç (Personal coercive power): "Bu ödevi yapmazsam öğretmenimin gözünden düşerim."

Kişisel olmayan ödül gücü (Impersonal reward power): "Bu ödevi yaparsam öğretmenim eminim sözlü notumu yüz verir."

Kişisel ödül gücü (Personal reward power): "Bu ödevi yaparsam öğretmenimin bu sınıfta en sevdiği öğrencisi ben olurum."

Meşru Güç İçerisinde Dört Alt Boyut Oluşturulması. Orijinal taksonomide (French ve Raven, 1959/1968) meşru güç, içinde yaşanan kültürün etkisiyle, yüksek sosyal statülü olarak algılanan bir kişinin sırf

bu nedenle bazı şeyleri daha düşük statüdeki insanlardan istemesinin meşru görülmesi sonucunda var olan bir güç temeli olarak yer almaktaydı (“Hocamdır/babamdır/patronumdur ...”). İlerleyen yıllarda Raven (1993), meşru gücün farklı şekillerde de tezahür edebileceğini düşünmüş, taksonominin ilk halindeki statüye dayalı güce “formel meşruiyet” (daha sonraları “pozisyona dayalı meşru güç”) adını vererek bunu meşru gücün dört alt boyutundan birine indirgemiş ve bunun yanına üç yeni alt boyut daha eklemiştir. Meşru gücün taksonominin son halinde yer alan dört alt boyutuna ilişkin hipotetik örnekler şöyle olabilir:

Yapılan iyiliğe dayanan meşru güç (Legitimate power of reciprocity): “Öğretmenimin üzerimde çok emeği var; onun bu isteğine hayır diyemem.” Bu hipotetik örnekte öğretmenin gücü, öğrencisinin yapılan bir iyiliğin karşılığının verilmesi gerektiği yönündeki algısına dayanmaktadır.

Uğranılan zarara dayanan meşru güç (Legitimate power of equity): “Dünkü davranışıyla öğretmenimi üzdüm; artık bu isteğine de hayır demeyeyim.” Bu hipotetik örnekte öğretmenin gücü, öğrencisinin bir insana verilen zararın tazmin edilmesi gerektiği yönündeki algısına dayanmaktadır.

Sorumluluğa dayanan meşru güç (Legitimate power of responsibility/dependence): “Öğretmenim bu gün nöbetçi olduğu için sesi kısılmış; çok zorlandığı için biraz sessiz olmamı istedi, ben de ona göre davrandım.” Bu hipotetik örnekte öğretmenin gücü, yardıma ihtiyaç duyması ve öğrencisinin yardıma ihtiyaç duyan insanlara yardım edilmesi gerektiği yönündeki algısından kaynaklanmaktadır.

Pozisyona dayalı meşru güç (Legitimate position power): “O öğretmen, ben öğrenciyim. Ne diyorsa yapmam gerekir tabi ki. Aksi halde çok ayıp etmiş olurum.” Bu hipotetik örnekte öğretmenin gücü, yasal mevzuattan değil, içinde yaşadıkları kültürde öğrencisi karşısında sahip olduğu statüsünden kaynaklanmaktadır. Aynı öğrenci belediye otobüsünde kendisinden yer vermesini isteyen bir yaşlıya kalkıp yerini verebilir; bu durumda yine pozisyona dayalı meşru güce boyun eğmiş olacaktır. Tekrar

vurgulamak gerekirse, bu örneklerde statü sahiplerinin gücü yasal mevzuattan gelmez, bu nedendir ki söz konusu gücün Türkçeye çevrilirken “yasal” kelimesiyle karşılanması hatalıdır.

Uzmanlık gücü ve özdeşim gücünün olumlu ve olumsuz şeklinde iki alt boyuta ayrılmaları. French ve Raven’ın taksonomisinde güç, bir etkileme potansiyeli olarak tanımlanmaktadır. Bu potansiyelin güç sahibinin arzu edeceği nitelikte (hedef kişiyi güç sahibinin istediği yönde etkileyen) olabileceği gibi, arzu etmeyeceği bir nitelikte de (güç sahibinin istediğinin tam tersini yapmaya yönlendiren) olabileceğini düşünen Raven (1993), taksonomi içerisinde o güne kadar sadece olumlu anlamda geçen uzmanlık ve özdeşim güçleri içerisinde birer de olumsuz boyut eklemiştir.

Olumsuz uzmanlık gücü (Negative expert power): “Öğretmenimin bana bu ödevleri sırf beni cezalandırmak için verdiğinden eminim. Şimdi bunu ona sorsam, bana o engin bilgisiyle bir sürü açıklama yapıp bu ödevlerin ne kadar da faydalı olacağını anlatacak, ama ben bunu yemem! O ödevleri yapmayacağım.” Bu hipotetik örnekte, öğrenci öğretmenin uzmanlık gücüne inanmakta, fakat bu gücün kendisini cezalandırmak için verildiğini düşünerek öğretmenin isteğini yerine getirmemeyi tercih etmektedir.

Olumsuz özdeşim gücü (Negative referent power): “Onun gibi olmayı, onun gibi davranmayı kendime yediremem; sırf bu yüzden Okşan hocanın hoşuna gidecek hiçbir şey yapmayacağım!” Bu örnekte öğrencinin öğretmenine yönelik güçlü olumsuz duygularından kaynağını alan etki potansiyeli, öğretmenin arzu edeceğinin tam tersi nitelik taşımaktadır.

Bilgi gücü içerisinde dolaylı (endirekt) alt boyutunun oluşturulması. Bazen ikna edici argümanı doğrudan dile getirmek yerine, dolaylı yoldan, yani hedef kişiye duyurarak, ortaya koymak da tercih edilebilir. Bu düşünceden hareketle Raven (1993), taksonomide yer alan bilgi (ikna) gücü içerisinde bir de dolaylı bilgi gücü alt boyutu oluşturmuştur. “İngilizce öğretmenimiz arkamdaki sırada oturan arkadaşımıza İngilizce bilmenin üniversite yıllarında ne kadar da önemli olduğunu, sırf bunun için bile İngilizce

ödevlerini yapması gerektiğini anlatıyordu bugün. İyi ki bunları duymuşum. Bundan sonra İngilizce dersinde ödevlerimi aksatmadan yapacağım.” Bu hipotetik örnekteki öğretmen, karşısına alıp nasihat ettiğinde kendisine karşı tepkisel tutum içerisinde girecek öğrencisini istediği yönde etkileyebilmek için ikna edici argümanını ona dolaylı yoldan duyurmayı tercih etmiştir.

Üçüncü tarafın gücünün taksonomiye eklenmesi. Bazen bireyler başkalarına ait güç temellerine dayanarak da güç uygulamalarına girişebilirler. “Baban eve geldiğinde bu yaptıklarını duyacak.” (s. 237) örneğini veren Raven (1993) her hangi bir güç temelini bu şekilde elde edilebileceğine işaret etmiştir. Aşağıdaki hipotetik örneklerde öğretmen öğrencisi karşısında başkalarının zorlayıcı ve ödül güçlerinden yararlanmaktadır:

“Öğretmenim eğer böyle davranmaya devam edersem, beni yine müdür yardımcısına göndereceğini söyledi.”

“Matematik öğretmenim böyle akıllı uslu davranmaya devam edersem, teşekkür alabilmem için İngilizce öğretmenimden İngilizce sözlü notumu yükseltmesini isteyeceğini söyledi.”

Güç temellerinin sert ve yumuşak şeklinde sınıflanması. Alanda yürütülen araştırmalar, güç temellerinin sert ve yumuşak olmak üzere iki ayrı kategoriye ayrılabilirliğini göstermiştir (Pierro, Cicero ve Raven, 2008; Pierro, Raven, Amato ve Bélanger, 2013; Pierro, Kruglanski ve Raven, 2012). Bu sınıflamada temel ölçüt, güç sahibinin isteğini kabul etme özgürlüğünün olup olmamasıdır. Faktör analizi sonuçlarına göre, bilgi, özdeşim ve uzmanlık güçleri ile sorumluluğa dayanan meşru güç, yumuşak (yani güç sahibine hayır diyebilmenin mümkün olduğu güç temelleri) kategorisinde; bu güç temelleri dışında kalan, meşru gücün diğer üç boyutu ile ödül ve zorlayıcı güç temellerinin her iki alt boyutu ise sert kategorisi içerisinde yer almaktadır.

Özaslan (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada dünya genelinde ve Türkiye’de yumuşak güç temelleri kategorisine dâhil edilebilen güç temellerinin sert güç temellerine nispetle daha etkili oldukları ve daha istendik sonuçlar sağladıklarına işaret eden çok sayıda alan araştırması bulunmuştur. Okumakta olduğunuz araştırmada ise, yer kısıtı nedeniyle, işletme ve okul yönetimi alanında gerçekleştirilen

araştırmaların sonuçlarına yer verilmeyecek, bunun yerine araştırma problemini ortaya koyabilmek için French ve Raven taksonomisinin sınıf yönetimi araştırma alanındaki yansımalarına odaklanılacaktır.

1980'li yıllarda ABD'de French ve Raven taksonomisinin 1959 yılındaki ilk halini çerçeve alan ve alanyazında "Sınıfta Güç Serisi" olarak bilinen bir dizi araştırma gerçekleştirilmiştir. Sınıfta güç serisi daha sonraki yıllarda pek çok alan araştırmasına ilham vermiş ve öğretmenlerin öğrencileri karşısında dayandıkları güç temellerinin incelenmesine yönelik çabaların başlangıcı olmuştur. Tuhaf olan şey ise, söz konusu sosyal fenomene odaklanan yakın tarihli araştırmaların (Finn, 2012; Goodboy ve Bolkan, 2011; Goodboy, Bolkan, Myers ve Zhao, 2011; Kaufmann ve Buckner, 2018; Schrodtt, Witt, Myers, Turman, Barton ve Jernberg, 2008; Teven ve Herring, 2005; Turman ve Schrodtt, 2006) bile tıpkı 80'li yıllardaki Sınıfta Güç Serisi araştırmalarında olduğu gibi orijinal taksonominin beş güç temelini esas alıp, yukarıda tanıtılan ve taksonominin açıklayıcı gücünü artıran diğer güç temellerini göz ardı etmeye devam etmeleridir. Bu durumun görünen nedeni, söz konusu araştırmaların çoğunda McCroskey ve Richmond (1983) tarafından geliştirilen Algılanan Güç Ölçeğinin ya da Schrodtt, Witt ve Turman (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Güç Kullanımı Ölçeğinin kullanılmış olması ve her iki ölçeğin de Raven tarafından taksonomiye sonradan yapılan (1965 ve 1993 tarihli) eklemeleri içermemeleridir. Nispeten yakın tarihli araştırmalardan sadece bir tanesinde (Elias ve Loomis, 2004), Raven, Schwarzwald ve Koslowsky (1998) tarafından geliştirilen Kişilerarası Güç Envanterinin kullanıldığı görülmektedir. Söz konusu envanter sınıf ortamında öğretmen-öğrenci etkileşimine özel olarak geliştirilmemiş olsa da Raven tarafından taksonomiye yapılan eklemeleri içermesi bakımından bu araştırmanın diğerlerinden ayrı görülmesi gerektiği söylenebilir. Kullanılan ölçeklerdeki boyutların sınıfta güç etkileşimlerini French ve Raven'ın 1993 tarihinde son halini alan perspektifleri kadar detaylı görememesi durumuna, Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalarda (Aslanargun ve Eriş, 2013; Hoşgörür ve Yorulmaz, 2016; Özdemir, 2013; Özer, Uğurlu, Sincar, Yıldırım ve Beycioğlu, 2014; Taş, 2017) da rastlanmaktadır.

Sınıfta Güç Serisinin ilgili alanyazına başka bir teorik katkısı daha olmuştur. Kearney, Plax, Richmond ve McCroskey (1985'den aktaran Kaufmann ve Buckner, 2018) taksonomide yer alan uzmanlık, özdeşim ve ödül gücü temellerini prososyal; zorlayıcı ve meşru güç temellerini ise antisosyal kategorilerini oluşturacak şekilde ikiye ayırmışlardır. Bu sınıflama, öğretmen-öğrenci güç etkileşimlerine odaklanan Türkiye dışındaki araştırmaların neredeyse tamamında kullanılmıştır. İki ayrı araştırma (Finn, 2012; Vlčková, Mareš ve Ježek, 2015) kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taramaları, öğrenci faydası bakımından, prososyal kategorideki güç temellerinin antisosyal kategorideki güç temellerinden çok daha iyi sonuçlar verdiğini gösteren, çoğu 80'li yıllarda gerçekleştirilmiş, toplam 10 araştırmanın varlığına işaret etmektedir. Görece yakın tarihli iki araştırmadan ilki, öğretmenlerin prososyal güç kullanımının, öğrencilerin öğretmen tarafından doğru anlaşılmış olma algısı ile olumlu, yanlış anlaşılmış olma algısı ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu (Fin, 2012); ikincisi ise, öğretmenin öğrencileri karşısındaki onaylayıcı tutumları ile prososyal güç kullanımları arasında, antisosyal güç kullanımlarına oranla daha yakın bir ilişki olduğunu (Turman & Schrodt, 2006) göstermektedir.

Sınıfta güç etkileşimlerine ilişkin olarak okumakta olduğunuz araştırma kapsamında gerçekleştirilen alanyazın taramasının ortaya koyduğu sonuçlar şöyle özetlenebilir: (1) İlgili alanyazında Raven tarafından taksonomiye eklenen ve taksonominin açıklayıcılığını önemli ölçüde artıran güç temelleri göz ardı edilmiştir. (2) Görece yakın tarihli araştırmalar, yükseköğretim düzeyinde, lisans öğrencisi-öğretim elemanı arasındaki güç etkileşimine odaklanma eğilimindedir. (3) İlgili alanyazın nitel araştırmaların sağlayabileceği katkıdan mahrum kalmıştır. Burada sayılan birinci ve üçüncü maddeler ilişkili görünmektedir; şöyle ki, ilgili alanyazın nicel araştırmalarla teşekkül etmiştir ve bu nicel araştırmalarda kullanılan ölçekler de taksonominin 1959 yılındaki beş boyutlu halini esas almışlardır. Sonuç olarak, cevaplayıcıların algı ifadelerinin, onlara uygulanan kapsam geçerliği düşük ölçeklerle sınırlanması, sınıfta güç etkileşimlerine ilişkin alanyazının temel sorununu oluşturmaktadır. İlgili alanyazının yukarıda betimlenen sorunları göz önünde bulundurularak girilen bu araştırmanın amacı ise, French ve Raven perspektifinin ulaştığı son noktayı teorik çerçeve olarak, bir grup öğretmen adayının

lise yıllarındaki öğrencilik deneyimlerine dayanarak dile getirebilecekleri, güç temellerinin etkililiğine ve sınıf yönetimi sürecinde uygunluklarına ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın dış geçerlik ve dış güvenirliğini artırmak amacıyla katılımcılar, veri toplama aracı, veri toplama ve analiz süreçleri detaylı olarak açıklanmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisi benimsenmiştir. Araştırma deseni kısmen (odağı bakımından) fenomenografi desenine benzemekle birlikte, veri toplama ve raporlama boyutlarında bu desenden farklılaşmaktadır. Açıklamak gerekirse, fenomenografik jargonda ikinci düzey perspektif olarak geçen algılamaya (conception) odaklandığı için, bu araştırmanın problemi “Bir öğretmenin öğrencileri karşısında dayandığı güç temeli kaç farklı şekilde algılanabilir?” şeklinde, tipik bir fenomenografi problemi olarak da ifade edilebilirdi. Ne var ki, böylesi bir tercihin ardından, bir dizi algılamanın göndergesel ve yapısal yönlerini de kapsayacak şekilde detaylı bir betimleme çabasına girilmesi ve bunun için de veri toplama yöntemi olarak –söz gelimi– yirmi civarında katılımcıyla yüz yüze görüşmeyi tercih etmek gerekirdi. Bunun yerine araştırmacı, mümkün olduğunca çok çeşitli algılamaya ulaşabilmek için başka bir yöntemle tevessül etmiş ve (veriyi yüzeyselleştirmek pahasına) sahip olduğu, dersine girdiği lisans öğrencilerinin tamamından veri toplama avantajını kullanmayı tercih ederek, araştırmanın odağı bakımından yaklaştığı fenomenografiden veri toplama ve raporlama (fenomenografilerde frekans verilmez. Asıl olan, kaç farklı algılama olduğudur [bkz. Orgill, 2002; Osteraker, 2002]) boyutlarında uzaklaşmıştır. Bu açıklamalar, aynı araştırma konusunu ele alan bir fenomenografin da ilgili alanyazına katkıda bulunabileceğine işaret etmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri 2017-2018 akademik yılı, bahar döneminde İç Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 345 lisans öğrencisinden yazılı olarak toplanmıştır. Açık uçlu 6 sorudan

oluşan veri toplama formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve taslak form pedagojik formasyon programı kapsamında sınıf yönetimi dersi almakta olan 107 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğrencilerin güç temeli kavramını anlamlandırmakta zorlandıkları görülmüş, bu nedenle veri toplama formuna —katılımcıların yorumlarını yönlendirmemesi için— işletme yönetimi alanında, yönetici-çalışan etkileşimi bağlamında bir örnek eklenmiştir. Yine pilot uygulamadaki katılımcılarından alınan geribildirimlerle veri toplama formundaki bazı ifadeler daha anlaşılır hale getirilmiştir. Veri toplama formunun nihai halini almasının ardından araştırma verilerinin toplanacağı eğitim fakültesi dekanlığından resmi araştırma izni alınmıştır. Katılımcılara veri toplama formu bahar döneminin bitimine iki hafta kala, araştırmaya ilişkin detaylı sözlü açıklamalar verilerek dağıtılmış ve iki hafta kadar bu konuyu düşünceleri ve final sınav günü final ödevleri ile birlikte yazılı değerlendirmelerini içeren veri toplama formlarını da teslim etmeleri rica edilmiştir. Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve öğrencilere katılımları karşılığında not ve benzeri herhangi bir ödül verilmemiştir; bunun yerine öğrencilere araştırmacının alanyazına sağlayacağı katkı anlatılarak, araştırmaya katılımları için motivasyonları artırılmaya çalışılmıştır. Verilerin toplandığı dönemde araştırmacının dersine girdiği lisans öğrencisi sayısı 392 görünmektedir. Bu öğrencilerin tamamına yakınına veri toplama formu verilebilmiştir. İki hafta sonra final ödevleri toplanırken dağıtılan formların 345 adedinin cevaplanmış olarak teslim edildiği görülmüştür. Katılımcılar 10 farklı bölümde eğitim görmektedirler. Katılımcıların 119'u dördüncü sınıfın, geriye kalanı ise ikinci sınıfın sonundaki final sınavları dönemindedir ve tamamı (araştırmacının kendisinden) sınıf yönetimi dersi almıştır.

Katılımcılardan lise yıllarında derslerine giren ve *“Biz öğrencilerinden ne istese yapardık”* diyebilecekleri bir öğretmenlerini gözlerinin önüne getirmeleri ve o öğretmenin öğrencileri üzerindeki bu gücü nereden aldığını (gücünün kaynağının ne olduğunu) ifade etmeleri istenmiştir. Bunun ardından öğrencilerden, *“Bizden bir şeyler yapmamızı isterdi ama biz onun isteklerini yerine getirmezdik”* diyebilecekleri başka bir öğretmenlerini hatırlamaları ve söz konusu öğretmenin dayanmaya çalıştığı (ama başarısız olan) gücü de ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılara iki de hatırlatmada bulunulmuştur. Bunlardan ilki, söz konusu öğretmenlerin

isteklerini gönüllü ya da gönülsüz yerine getirmiş olmalarının değil, yerine getirip getirmediklerinin önemli olduğu, ikincisi ise, bu iki öğretmenin hatırladıkları en uç örnekler olmaları gerektiğidir.

Katılımcılara yöneltilen sorular şöyledir:

1. Her söylediğini yerine getirdiğimiz öğretmenimizin bizim üzerimizdeki gücünün kaynağı
..... idi.
2. Bu gücü kısaca betimleyecek olursam:
3. Bu güce yönelik bugünkü duygu ve düşüncelerimi ifade edecek olursam (sınıf yönetiminde tercih edilmesinin uygun olup olmadığı gibi): ...
4. Bize istediklerini bir türlü yaptıramayan öğretmenimizin dayanmaya çalıştığı güç kaynağı
.....idi.
5. Bu gücü kısaca betimleyecek olursam:
6. Bu güce yönelik bugünkü duygu ve düşüncelerimi ifade edecek olursam (sınıf yönetiminde tercih edilmesinin uygun olup olmadığı gibi): ...

Yukarıda görülen ikinci ve beşinci soruların amacı, katılımcıların ilk soruda kısaca adını koydukları güç temelini —yeterince anlaşılır olmaması olasılığına karşı bir önlem olarak— daha detaylı tanımlamalarını sağlamaktır. Veri toplama aracının diğer yüzünde, yukarıda görülen ifadelerle çok benzer ifadelerle, katılımcılara yine lise yıllarından hatırladıkları öğretmenlerinin uyguladıkları etkileme taktiklerine ilişkin değerlendirmeleri sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri üzerinde araştırmacının kendisi tarafından içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte katılımcılar tarafından teslim edilen 345 formdan 6 adedinde etkili güç temeli ve 82 adedinde de etkili olmayan güç temeli kavramının hatalı algılandığı görülmüştür. Bu kısımlar ayıklandıktan sonra, etkili güç temeli boyutunda 339, etkisiz kalan güç temeli boyutunda ise 264 katılımcı verisi analize dâhil edilmiştir. Analiz

sürecinde French ve Raven (1959/1968) tarafından şekillendirilen ve Raven (1993) tarafından geliştirilen güç temelleri taksonomisi çerçeve alınmıştır. Araştırmacı söz konusu taksonomiye olan hâkimiyeti, analizi tek başına yapacak olması ve son olarak da teorik çerçeveyi oluşturan taksonomide yer almayan yeni bir güç temeline tesadüf etme olasılığını ortadan kaldırmak istememesi nedenleriyle analiz sürecinde a priori kod listesi kullanmamayı tercih etmiştir.

Bir nitel araştırmacının analiz sürecinde sayıların yeri olabilir mi sorusuna odaklanan Sandelowski (2001) nitel araştırmacıların sayısal hesaplamalar yapmamaları gerektiği ve sayısal hesaplamalar yapamayacakları yönündeki düşünceleri nitel araştırmaya ilişkin mitler olarak nitelemiş, sayımın “bilhassa verideki örüntüler ile bu örüntülerden sapmaların fark edilmesinde ve veriden analitik ve idiografik genellemeler yapılmasında, analiz sürecinin ayrılmaz parçalarından biri” (s. 231) olduğunu ifade etmiştir. Okumakta olduğunu araştırmada da yazar, sayıları ulaştığı nitel veriyi yüzeyselleştirmek için değil, bulgularını desteklemek ve grafiklerle görselleştirmek için kullanmıştır ve kanısı da odur ki, sayıların kullanılmasında hiçbir sakınca yoktur; yeter ki (1) olasılık temelli bir örnekleme yapılmadığı için çalışma grubunun ötesinde bir popülasyona genelleme yapılmasın, (2) nitel araştırmalarda bir tek katılımcı tarafından dile getirilen temaların bile önemli kabul edildiği ve sonuç olarak, bir temanın frekansının düşük olmasının, onu önemsiz kılmayacağı unutulmasın.

Bulgular

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, gerçekleştirilen analiz sonucunda French ve Raven tarafından geliştirilen taksonomide yer almayan, yeni bir güç temeline rastlanmamış olmasıdır. Bu bulgu söz konusu taksonominin öğretmen-öğrenci güç etkileşimlerine odaklanan araştırmalarda teorik çerçeve olarak alınmak için kapsam bakımından yeterli olduğuna işaret etmektedir. Araştırmanın bu bölümünde, analiz sürecinde varlığı teşhis edilen güç temelleri toplam frekanslarına göre sıralanarak raporlanacaktır.

Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç. Bu araştırmada toplam 230 katılımcı tarafından dile getirilen kişisel olmayan zorlayıcı güç, katılımcıların 28'i tarafından etkili, 202'si tarafından ise etkisiz olarak hatırlanmıştır (Etkisiz olarak hatırlanan bu güç temeline ilişkin ifadelerden ikisinde kişisel olmayan zorlayıcı güç, okul yöneticisine aittir. Bu durum taksonomide "üçüncü tarafın gücü" olarak yer almaktadır). Katılımcıların güce yönelik betimlemelerine ve yorumlarına bakıldığında ise, bu gücün hem etkili hem etkisiz tezahürlerinde bile, öğretmene ilişkin olumsuz bakış net bir şekilde görülebilmektedir. Bu bulgu, kişisel olmayan zorlayıcı gücü temel alan bir öğretmenin, aradan seneler geçtikten sonra bile olumsuz duygularla hatırladığını açıkça göstermektedir. Bu güç temeli katılımcılarca (a) proje/sözlü notunu düşük verme ya da yazılıda zor sorma, (b) arkadaşları karşısında rencide etme, (c) disipline verme, (d) fiziksel şiddet ve (e) anne babasını öğrenciye karşı kışkırtma gibi tehdit algılarıyla hatırlanmıştır. Örneklerde geçen tehditlerin ciddiyeti göz önüne alındığında bu güç temelinin her uygulamasında etkili olamaması şaşırtıcı görünmektedir. Katılımcıların güç temeline ilişkin betimlemelerde buldukları ikinci ve üçüncü sorularda, söz konusu kişisel olmayan zorlayıcı gücü uygulayan öğretmenlerini profesyonel bakış geliştirememiş ve olgunlaşmamış insanlar olarak hatırladıkları görülmektedir. Katılımcıların söz konusu güç temelinin uygun bulup bulmamaları açısından bakıldığında, bu güç temelinin etkili olarak hatırlayan 28 katılımcıdan 25'inin söz konusu güç temelinin uygun bulmazken, etkisiz olarak hatırlayanların ise tamamının uygun bulmadığı görülmüştür.

Kişisel Ödül Gücü. Bu araştırmada toplam 215 katılımcı tarafından dile getirilen kişisel ödül gücü, katılımcıların 202'si tarafından etkili, 13'ü tarafından ise etkisiz olarak hatırlanmıştır. Bu güç temeli katılımcılarca "gösterdiği sevgi" ve "bize olan sevgisi" gibi ifadelerle dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmene duyulan saygıya işaret eden ifadeler de kişisel ödül gücü içerisine dâhil edilmiştir. Bu kategori içerisinde geçen, katılımcıların öğretmene yönelik saygısına ilişkin ifadelerin kişisel ödül gücü olarak kodlanmasında öğretmenin saygıyı kendi çabası ile oluşturmuş olması esas alınmıştır. Saygıya işaret eden başka bazı

ifadeler pozisyona dayalı meşru güç içerisine alınmıştır çünkü katılımcıların güce yönelik bu betimlemelerinde öğretmenin dayandığı saygı temelli gücün öğrencileri karşısındaki öğretmenlik pozisyonundan kaynaklandığı görülmüştür. Sevgi ve saygıya (bazı katılımcılar tarafından birlikte ifade edildikleri de olmuştur) ek olarak “tatlı dili,” “olumlu iletişim dili,” “bize duyduğu güven” ve “bize inanması” gibi ifadeler de (bu ifadelere yönelik katılımcı betimlemeleri de göz önüne alınarak) öğretmenin onaylı tutumunun katılımcı için taşıdığı önemi yansıtmaları nedeniyle yine kişisel ödül gücü kategorisine alınmışlardır. Katılımcıların söz konusu güç temelini uygun bulup bulmamaları açısından bakıldığında, bu güç temelini etkili olarak hatırlayan katılımcıların tamamının sınıf yönetiminde uygun bulduğu, etkisiz olarak hatırlayanlardan ise birinin her şeye rağmen uygun bulmaya devam ettiği görülmektedir. Bu güç temelini etkisiz olarak algılayan katılımcıların ifade ettikleri güç temelini yönelik betimlemeleri ve yorumları okunduğunda, (“Suiistimal ediliyordu.” “Samimiyetine karşılık bulacağını sanıyordu.” “Öğretmenin daha mesafeli olması gerekir.” gibi) öğretmenin öğrencilerini yeterince tanımayan, sınıf yönetiminde yetersiz bir profesyonel olduğuna ve katılımcıların da sorunu aslında güç temelini bizatihi kendisinde görmediklerine işaret eden ifadelerle karşılaşmıştır.

Pozisyona Dayalı Meşru Güç. Bu araştırmada toplam 63 katılımcı tarafından dile getirilen pozisyona dayalı meşru güç, katılımcıların 26’sı tarafından etkili, 37’si tarafından ise etkisiz olarak hatırlanmıştır. Bu güç temeli, kendisini etkisiz olarak algılayan katılımcılarca “statüsü,” “bizim karşımızdaki konumu,” gibi ifadelerle dile getirilmiştir. Katılımcıların betimleyici ve yorumlayıcı ifadelerine bakıldığında, sözünü ettikleri öğretmenlerin öğrencileri karşısında meşruiyet sağlayacak, öğretmenlik mesleğine yakıştırılan olumlu mesleki nitelikleri göstermeksizin sadece mevcut statülerine yönelik bir boyun eğme davranışı beklentisi içine girdikleri anlaşılmaktadır. Bu güç temelini etkili olarak gören katılımcıların ise, öğretmenlerinin güç uygulamalarına meşruiyet atfetmelerine neden olan öğretmen özellikleri arasında, öğretmenin “meslek aşkı,” öğretmenin “ahlaklı olması” ve “öğrencilere karşı adil olması” gibi, öğretmen şemasının olağan bileşenlerinin olduğu görülmektedir.

Algılanan böylesi öğretmen nitelikleri, katılımcıların öğretmenin gücüne meşruiyet atfetmelerine, etkili ve uygun bir güç temeli olarak algılamalarına neden olmuştur. Katılımcıların söz konusu güç temelini uygun bulup bulmamaları açısından bakıldığında, bu güç temelini etkili olarak hatırlayan katılımcıların beşinin, etkisiz olarak hatırlayanların ise tamamının söz konusu güç temelini sınıf yönetimi bakımından onaylamadıkları görülmektedir.

Uzmanlık Gücü. Bu araştırmada toplam 49 katılımcı tarafından dile getirilen uzmanlık gücü, katılımcıların 47'si tarafından etkili, 2'si tarafından ise etkisiz olarak hatırlanmıştır. Bu güç temeli katılımcılarca “derin bilgisi,” “alanında en iyi öğretmen olması,” “çok bilgili olması,” “bilgisiyle hayranlık uyandırması” ve “özgüveni” gibi ifadelerle dile getirilmiştir. Bu ifadeler arasında 11 kez geçtiği görülen özgüvenin bu kategoriye dâhil edilmesinin nedeni, güç temelinin doğrudan ifade edildiği ilk sorunun ardından gelen betimleyici ve yorumlayıcı iki soruda sözü edilen özgüvenin öğretmenin alan bilgisi ve deneyiminden kaynaklandığının görülmesidir. Uzmanlık gücünü etkili olmayan bir güç temeli olarak ifade eden iki katılımcının betimlemelerine bakıldığında, her iki katılımcının da bu güç temelinin (akademik yönelimi olmayan öğrenciler tarafından) umursanmadığını hatırladığı, buna karşılık diğer 47 katılımcının ise gayet umursanan bir güç temeli olarak hatırladığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların odaklandıkları anılarının geçtiği dönemde, üniversite sınavının yaklaştığının bilincinde lise öğrencileri olmaları ve o dönemde öğretmenlerinin alan bilgisinin onlar için büyük önem taşıyor olmasıyla açıklanabilir. Katılımcıların söz konusu güç temelini uygun bulup bulmamaları açısından bakıldığında, bu güç temelini ifade eden 49 katılımcının (etkisiz bulan iki katılımcı da dâhil olmak üzere) tamamının sınıf yönetimi sürecinde uygun bulduğu görülmektedir.

Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç. Bu araştırmada toplam 19 katılımcı tarafından dile getirilen yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, 19 katılımcının tamamı tarafından etkili bir güç temeli olarak hatırlanmıştır. Bu güç temeli katılımcılarca “fedakârlık,” “emek vermesi,” “bize faydalı olmak

istememesi," "karşılıksız iyi davranması," gibi ifadelerle dile getirilmiştir. Katılımcıların söz konusu güç temelini uygun bulup bulmamaları açısından bakıldığında, bu güç temelini dile getiren katılımcıların tamamının sınıf yönetimi sürecinde uygun da bulunduğu görülmektedir.

Kişisel Olmayan Ödül Gücü. Bu çalışmada toplam 10 katılımcı tarafından dile getirilen kişisel olmayan ödül gücü, katılımcıların 7'si tarafından etkili, 3'ü tarafından etkisiz olarak hatırlanmıştır. Bu güç temeli katılımcılarca "Sözlü notunu basardı." ve "Yazılı sorularını verirdi." gibi ifadelerle dile getirilmiştir. Katılımcıların söz konusu güç temelini uygun bulup bulmamaları açısından bakıldığında, etkili olarak hatırlayan katılımcıların üçünün, etkisiz olarak hatırlayan üç katılımcının ise tamamının bu güç temelini sınıf yönetimi sürecinde uygun bulmadığı görülmektedir.

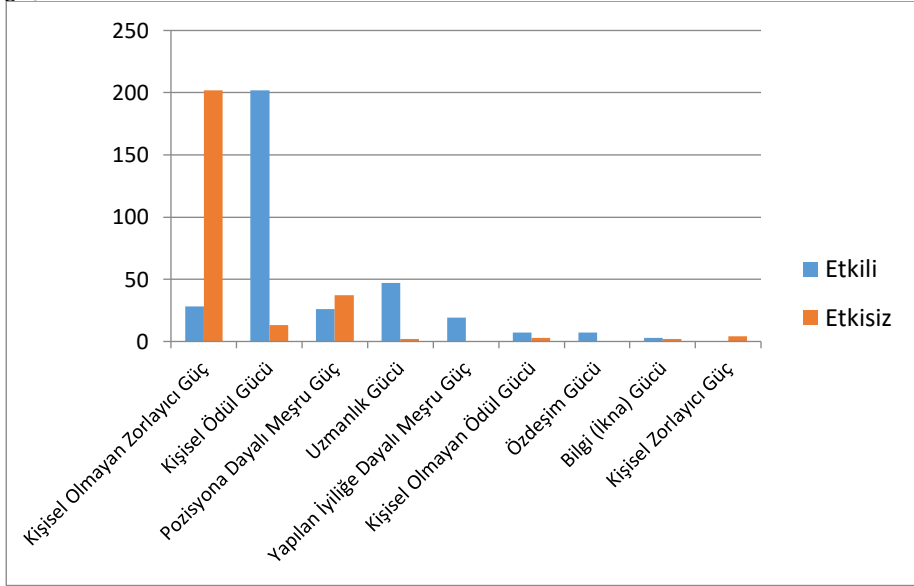
Özdeşim Gücü. Bu çalışmada toplam 7 katılımcı tarafından dile getirilen özdeşim gücü, katılımcıların tamamı tarafından etkili bir güç temeli olarak hatırlanmıştır. Bu güç temeli katılımcılarca "Bize arkadaşça yaklaşması." ve "İleride onun gibi olmak istiyordum." gibi ifadelerle dile getirilmiştir. Katılımcıların söz konusu güç temelini uygun bulup bulmamaları açısından bakıldığında, bu güç temelini etkili olarak hatırlayan katılımcıların tamamı tarafından uygun da bulunduğu görülmektedir.

Bilgi Gücü. Bu çalışmada toplam 5 katılımcı tarafından dile getirilen bilgi (ikna) gücü, katılımcıların 3'ü tarafından etkili, 2'si tarafından ise etkisiz olarak hatırlanmıştır. Bu güç temeli, etkili bulan katılımcılarca "... gereğini anlatarak hepimizi ikna ederdi." ve "Öyle ikna edici konuşurdu ki karşı çıkamazdık" gibi ifadelerle dile getirilirken, etkisiz bulan katılımcılar tarafından ise "beceremiyordu" ve "ikna edemiyordu" şeklinde, sorunun güç temelini kendisinden ziyade öğretmenin beceri düzeyinde olduğuna işaret edecek şekilde ifade edilmiştir. Katılımcıların söz konusu güç temelini uygun bulup bulmamaları açısından bakıldığında, bu güç temelini onu dile getiren katılımcıların tamamı tarafından sınıf yönetimi için uygun bulunduğu görülmektedir.

Kişisel Zorlayıcı Güç. Bu araştırmada toplam 4 katılımcı tarafından dile getirilen kişisel zorlayıcı güç, bunu dile getiren katılımcıların tamamı tarafından etkisiz bir güç temeli olarak hatırlanmıştır. Bu güç temeli katılımcılarca “Görmezlikten geliyordu.” ve “Sen benim için yoksun yapıyordu.” gibi ifadelerle dile getirilmiştir. Katılımcıların söz konusu güç temelinin uygun bulup bulmamaları açısından bakıldığında, bu güç temelinin onu dile getiren katılımcıların tamamı tarafından sınıf yönetimi sürecinde uygun olmayan bir güç temeli olarak kabul edildiği görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında katılımcıların etkili-etkisiz ayırımını da içerecek şekilde algılarına dayalı olarak teşhis edilen güç temelleri Grafik 1’de görülmektedir.

Grafik 1. Katılımcıların algısıyla lise öğretmenlerinin başvurdukları etkili ve etkisiz güç temelleri.

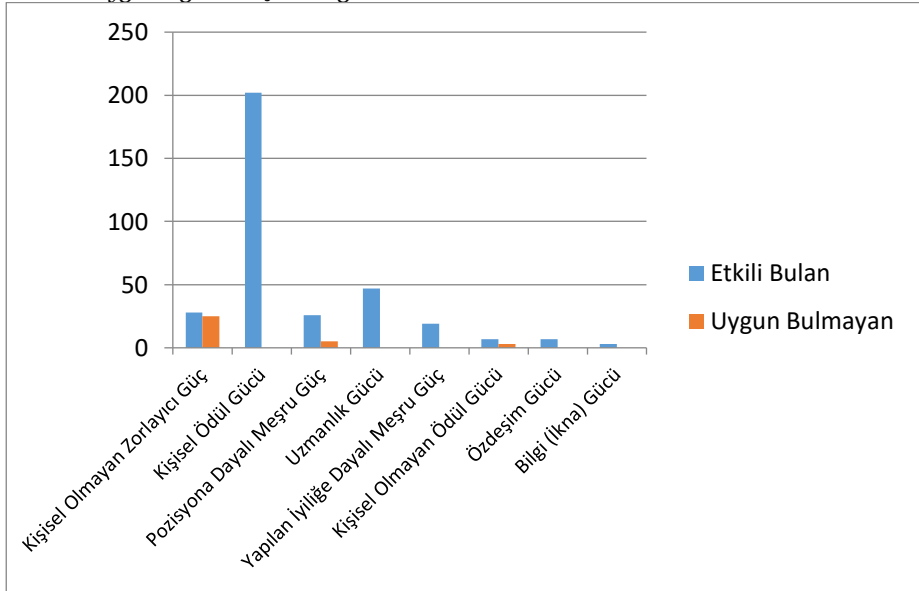


Grafik 1 incelendiğinde, katılımcıların dile getirdikleri güç temelleri arasında kişisel olmayan zorlayıcı gücün ve kişisel ödül gücünün en yüksek frekansla hatırlanan güç temelleri oldukları, buna karşılık uğranılan zarar dayalı meşru güç ve sorumluluğa dayalı meşru gücün

yanı sıra, özdeşim ve uzmanlık güçlerinin olumsuz biçimleri ile bilgi gücünün dolaylı biçiminin hiç bir katılımcı tarafından dile getirilmediği görülmektedir.

Grafik 2’de katılımcıların etkili olarak algıladıkları güç temellerinin sınıf yönetiminde uygunluğuna ilişkin değerlendirmeleri görülmektedir. Grafiğin bu şekilde düzenlenmesinin nedeni, tamamı öğretmen adayı olan katılımcıların etkili buldukları ve onayladıkları güç temellerinin, onların gelecek meslek yaşamlarındaki güç temeli tercihlerine işaret etme olasılığıdır.

Grafik 2. Katılımcıların etkili olarak hatırladıkları güç temellerinin sınıf yönetiminde uygunluğuna ilişkin değerlendirmeleri.



Grafik 2 incelendiğinde, kişisel ödül gücünü diğer güç temellerine nispetle hem etkililik hem de uygunluk boyutlarında en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Geneline dikkat edildiğinde bu grafik, her biri öğretmen adayı olan katılımcılardan çoğunun, kendi öğrencilik deneyimleri ve eğitim fakültesinde edindikleri teorik birikim sonucunda ulaştıkları noktada, ilgili alanyazında olumlu sonuçlarıyla bilinen

güç temellerini etkili ve uygun bulmakta olduklarını açıkça ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu araştırmanın verileri olasılık temelli bir örneklemeden alınmamış olduğundan, çalışma grubunun ötesinde bir popülasyona genelleme yapılabilmesi mümkün değildir. Ayrıca, bu araştırmanın verileri katılımcıların algılarına dayalıdır, gözlem ve doküman incelemesinden elde edilebilecek verilerle desteklenmemiş olan mevcut haliyle, katılımcıların algısının ötesinde sosyal gerçekler ortaya koyamaz. Tüm bunlara karşılık yine de bu araştırma sınıf yönetiminde güç temellerine ilişkin alanyazına, bundan sonra bu alanda çalışacak bütün araştırmacıların dikkate almaları gereken, önemli bir katkıda bulunmuştur: İçerik analizi sonucunda, French ve Raven taksonomisine uzun zaman önce eklenmiş olmasına rağmen ilgili alanyazına yeterince yansımamış olan bazı güç temellerine yönelik katılımcı algılarını ortaya çıkarmış ve böylelikle Raven'in 1965 ve 1993 yıllarında taksonomiye yapmış olduğu eklemelerin göz ardı edilmesi eğiliminin, sınıfta kişilerarası güç fenomenine ilişkin —en iyi ihtimalle— eksik anlamlandırmalara neden olacağı gerçeğini açıkça ortaya koymuştur. Bu sorunu sayılarla örneklendirerek açıklamak gerekirse, bu araştırmanın katılımcılarından 230'u kişisel olmayan zorlayıcı güce ilişkin algısını dile getirirken, 4'ü de kişisel zorlayıcı güç algısı ortaya koymuş; benzer şekilde, 10 katılımcı kişisel olmayan ödül gücünden bahsederken, 215 katılımcı ise kişisel ödül gücüne yönelik algılarını ifade etmiştir. Oysaki 1993 yılında yapılan eklemeleri teorik çerçevesine dâhil etmeyen araştırmalar, zorlayıcı gücü ve ödül gücünü tek boyutlu yapılar olarak görmektedir. Bunu da açıklamak gerekirse, her ikisi de bir tür ödül olmasına karşın, bir öğretmenin öğrencisinin başını okşaması (kişisel ödül) ile onun karne notunu şişirmesi (kişisel olmayan ödül) arasında öğrenci için fark vardır; ya da yine her ikisi de bir tür ceza olmasına karşın, bir öğretmenin öğrencisine tokat atmasıyla (kişisel olmayan zorlama) ona kırıldığını dile getirmesi (kişisel zorlama) de öğrenci için farklı anlamlar taşımaktadır. Taksonomiye sonradan yapılan eklemeleri içermeyen araştırmaların

okuyucuları, böylesi önemli farkları göremezler. Şunu da eklemek gerekir ki okumakta olduğunuz araştırmada French ve Raven taksonomisinin son halindeki kategorilere oturmayan, kültüre özgü, yeni bir güç temeli de görülmemiştir. Bu durumda, French ve Raven taksonomisinin bütün eklemelerle ulaşılmış olduğu son halinin bu araştırma alanında gelecekte girilecek araştırmalarda teorik çerçeve olarak alınmasının uygun olduğu da söylenebilir. Bu değerlendirmelerin ardından, Türkiye’de faaliyet göstermekte olan ve nicel araştırma geleneğine bağlı araştırmacıların, özellikle K-12 düzeyinde öğretmen-öğrenci güç etkileşimlerini tüm kapsamıyla yansıtacak bir ölçek geliştirmeleri, bir diğer araştırma önerisi olarak dile getirilebilir. Bu ölçeğin İngilizce versiyonunun hazırlanması ise söz konusu alanyazında dünya genelinde önemli bir ilerlemenin yolunu açabilir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, her biri öğretmen adayı olan katılımcıların hangi güç temellerini onaylayıp hangilerini yanlış bulduklarını taksonominin son halinin sağladığı geniş perspektiften ortaya koyabilmesidir. Görece az sayıdaki katılımcı, kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkili olduğunu düşünürken, aynı katılımcıların tamama yakını (28 katılımcının 25’i) yine de bu güç temelini uygun bulmamaktadır. Bu sonuç, katılımcıların çoğunun sınıf yönetimi sürecinde esas alınmaması gereken güç temellerine ilişkin sağlıklı bir anlayış geliştirmiş olduklarını göstermektedir. Nitekim öğrencilerinde sorumluluk bilinci geliştirmek isteyen öğretmenlerin zorlayıcı uygulamalara başvurmak yerine onlarla daha olumlu ilişkiler geliştirmeleri gerektiğine dikkat çeken, K-12 düzeyinde gerçekleştirilmiş araştırmalar vardır (Lewis, 2001; Romi, Lewis ve Katz, 2009). Bir öğretmenin öncelikli görevinin öğrencilerine alanını sevdirmek olduğu, bunu başarabilmek için de öğrencilerine araştırmalar ve proje çalışmaları yaptırabilecek etkiye sahip olması gerektiği göz önüne alındığında, bu öğretmenin sınıf içerisinde doğru güç temelini esas almasının önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu araştırmanın kişisel olmayan zorlayıcı güce ilişkin bulguları, sınıfta güç etkileşimlerine ilişkin hatalı algıları olan bir öğretmenin ortalama bir öğrenciye oldukça korkutucu gelecek tehditlere başvurduğunda bile istediği sonucu alamayabileceğine işaret etmektedir. Diğer taraftan kişisel ödül, uzmanlık, bilgi ve özdeşim güçlerinin etkili kullanımlarını hatırlayan katılımcıların tamama yakınının bu güç temellerini uygun olarak da

görmeleri, katılımcıların çoğunun güç temellerine ilişkin sağlıklı anlayışlarının olduğuna işaret eden bir diğer araştırma bulgusudur. Şöyle ki, lisans öğrencilerinin algılarına dayalı bir çalışmada (Teven ve Herring, 2005), öğretim elemanlarının uzmanlık, özdeşim ve ödül güçlerini kullandıkları ile katılımcıların öğretim elemanlarını yeterli, şefkatli ve güvenilir olarak algılamaları arasında olumlu yönde ilişki olduğu görülmüştür. Aynı çalışmanın bir diğer bulgusu ise, öğrencilerin sınıf ortamında aldıkları doyum ile öğretim elemanlarının özdeşim ve uzmanlık güçleri arasında olumlu yönde ilişki olduğudur. Türkiye’de gerçekleştirilmiş iki çalışmadan ilkinde (Özdemir, 2013) öğretim elemanlarının zorlayıcı güç kullanımı ile lisans öğrencisi olan katılımcıların iç motivasyonlarında düşüş; referans, ödül ve uzmanlık güçlerini kullandıkları ile katılımcıların iç motivasyonlarında artış olduğuna ilişkin bulgular ortaya konurken, diğer çalışmada (Hoşgörür ve Yorulmaz, 2016) ise öğretim elemanlarının kişisel güç ve bilgi gücü kullandıkları ile lisans öğrencisi olan katılımcıların öğrenme ortamına yönelik adalet algılarının arttığı, zorlayıcı güç kullandıklarıyla ise azaldığına işaret eden bulgulara ulaşılmıştır. Ne var ki öğretmen adaylarının güç temellerine ilişkin sağlıklı anlayışlarını meslek yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde kaybedebilecekleri olasılığını akla getiren bir çalışma vardır. Okul deneyimi dersi almakta olan öğretmen adaylarının algısına dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, teknik öğretmenlerin okul ortamında bilgiye dayalı, özdeşlik ve ödüllendirme güçlerini yansıtan davranışları kısmen, yasal ve zorlayıcı güçleri yansıtan davranışları ise büyük ölçüde gösterdiklerine ilişkin katılımcı algıları ortaya koymuştur (Taş, 2017). Okumakta olduğunuz çalışmanın katılımcıların algılarına ilişkin bulguları ile görev yapmakta olan öğretmenlerin bu algıların tersi yöndeki uygulamalarına işaret eden söz konusu çalışmanın bulguları arasındaki bu çelişkili durumun nedeni, okumakta olduğunuz çalışmadaki katılımcıların birer lisans öğrencisi olarak hala derslerine giren öğretim elemanlarının etkisi altında olmaları ve öğretim elemanlarının da prososyal güç temellerine daha çok, antisosyal güç temellerine ise daha az başvurmaları olabilir. Bu olasılığı akla getiren iki çalışma vardır. Öğretim elemanlarının güç temellerine odaklanan bu çalışmalardan ilkinde (Özdemir, 2013), öğretim elemanlarının en fazla uzmanlık, en az

da zorlayıcı gücü tercih ettiklerine; benzer konulu ve katılımcı profilli bir diğer araştırmada (Hoşgörür ve Yorulmaz, 2016) ise öğretim elemanlarının sırasıyla en çok yasal, ikinci sırada uzmanlık gücü ve son sırada da zorlayıcı gücü tercih ettiklerine yönelik katılımcı algıları ortaya konmuştur. Okumakta olduğunuz araştırmada katılımcıların güç temellerine ilişkin algılarının prososyal kategoride geçen güç temellerini esas alan öğretim elemanlarının etkisi altında şekillenmiş olması ve fakat bu anlayışlarını meslek yaşamlarının ilerleyen evrelerinde kaybedecek olmaları mümkün müdür? Ortaya çıkan bu soruya, eğitim fakültesi mezunu ve deneyimli öğretmenlerden oluşan katılımcılarla aynı konuya odaklanan bir araştırma cevap verebilir.

Araştırmanın ilgi çekici bir diğer bulgusu da istendik sonuçlarıyla bilinen bazı güç temellerinin katılımcılar tarafından kişisel ödül gücüne oranla çok daha az ifade edilmiş olmasıdır. Bu sonuç, istendik sonuçlar sağlanmasıyla bilinen söz konusu güç temellerinin uygulamadaki potansiyel değerlerini azaltmaz, fakat bir gerçeği açıkça ortaya koyar: Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde öğrencileriyle özne-özne ilişkisi kurarak ve onlara verdikleri değeri göstererek tesis ettikleri kişisel ödül gücü, etkili güç temeli kategorisinde diğer tüm güç temellerinden kat kat daha yüksek frekansla hatırlanmıştır. Ne var ki ilgili alanyazında yer alan araştırmalar öğretmenin ödüle dayanan gücü içerisinde kişisel olmayan gibi bir ayırım yapmamaktadır. Kişisel ödül gücüne ilişkin bu net ve çarpıcı araştırma bulgusuna sınıf yönetimi derslerinde ve seminerlerde yer verilmesi, sınıfta doğru güç etkileşimlerinin kurulması yönündeki akademik çabaya katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Sınırlandırmaları, Sınırlılıkları ve Güçlü Yönleri

Araştırmanın dış geçerlik ve dış güvenilirliğini artırmak için sınırlandırmalarını (delimitations), sınırlılıklarını (limitations) ve güçlü yönlerini açıkça ortaya koymak yerinde olacaktır. Katılımcılara ve onlara sorulan sorulara ilişkin olarak, araştırmanın dizaynı sırasında belirlenen sınırlandırmalar kapsamında, (1) katılımcı olarak lise öğrencileri yerine öğretmen adaylarının tercih edilmesi, (2) katılımcılara yöneltilen soruların onların bütün öğrencilik anılarına değil, sadece lise yıllarındaki anılarına (3) ve bu anılar içerisinde de en etkili ve en etkisiz güç temell-

erine ilişkin anılarına odaklanacak şekilde sınırlandırılmış olması sayılabilir.

Araştırmanın yukarıda sayılan sınırlandırmaları açıklamak gerekirse, bu çalışma grubu, eğitim fakültesine gidebilecek düzeyde başarılı, akademik açıdan problemsiz katılımcıların bakış açısını yansıtmakta, buna karşılık, çok düşük bilişsel başarı düzeyindeki lise öğrencilerin algılarını yeterince yansıtmamaktadır. Lise öğrencileri yerine öğretmen adaylarıyla çalışılmasının araştırmaya kattığı güç ise, henüz lise yıllarından çok da fazla uzaklaşmamış olan katılımcıların hem eğitim fakültesine gidebilecek kadar puan alabilmiş, dolayısıyla belirli bir bilişsel beceri düzeyinde, hem de tamamının sınıf yönetimi dersi almış ve dolayısıyla sınıf yönetimine ilişkin değerlendirmeler yapabilmelerini sağlayacak eğitim ve deneyime sahip informantlar olmalarıdır. 345 katılımcının sınıf yönetimi dersi almış olmasına ek olarak, bunlardan 119'unun dört yıllık eğitimlerini tamamlamış ve bu kapsamda okulda öğretmenlik uygulaması da yapmış, 94'ünün ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında iki yıllık eğitim birikimine sahip olması da katılımcı profilini güçlendiren diğer etmenler olarak sayılabilir. Diğer iki sınırlama ise, katılımcılara—net örnekler üzerine odaklanarak net betimlemeler yapabilmeleri için—sadece lise yıllarından hatırladıkları, en etkili ve en etkisiz güç temeli örneklerinin sorulmuş olmasıdır. Katılımcılardan daha da geriye gitmeleri ve birden fazla sayıda örnek dile getirmeleri istense idi, onlar da—belki—daha farklı güç temelleri dile getirebilirlerdi. Araştırmacının söz konusu uygulamasındaki amacı, lise yıllarından bu yana, kendilerinde uyandırdıkları duygular nedeniyle, görece daha sık hatırladıkları, o nedenle de daha rahat, net ve detaylı betimleyebilecekleri örneklere yönlendirmektir.

Katılımcılara yöneltilen sorulara değinirken araştırmanın bir sınırlılığını vurgulamakta fayda vardır: Güç etkileşimlerinde istedik sonuçlar vermeleriyle bilinen kişisel ödül gücünü 13, uzmanlık gücünü ise 2 katılımcının etkisiz bulması örneğinde de görülebileceği gibi, bir güç temelinin etkililiğinde sadece onun kendi potansiyeli değil, bu temeli esas alan öğretmenin gücü uygulama davranışı da belirleyici olmaktadır. Bu davranış alanyazında etkileme davranışı ya da taktiği (influence tactic/behavior) olarak geçmektedir. Yani, güç bir potansiyel

iken, etkileme davranışı ise o potansiyelin gerçekleştirilme hareketidir. Bu araştırmada kişisel olmayan zorlayıcı güçten ya da uzmanlık gücünden bahseden katılımcılar, öğretmenlerinin sınıf yönetimi sürecinde dayandıkları etkileme potansiyelini ne derece tutarlı ve kararlılıkla uygulamaya geçirdiklerini belirtememişlerdir. Bu durumda, söz konusu sosyal fenomenin, verileri daha az sayıda katılımcıyla, yüz yüze gerçekleştirilecek görüşmelere dayanan araştırmalarla ele alınmasının, mevcut bilgi birikimine değerli katkılar yapılabileceği söylenebilir.

Araştırmanın sözü edilmesi gereken bir sınırlılığı ise 345 katılımcıdan 82'sinin (%23.7) etkili olmayan güç temeli kavramını doğru anlayamamış olmasıdır (Etkili güç temellerine ilişkin ifadelerden sadece 6'sı uygun olmadığı için analize dâhil edilmemiştir). Analize dâhil edilmeyen ifadeler, öğretmenin "egoist olması" ya da "hafif bir insan olması" ifadelerindeki gibi davranış sorunlarına veya "sınıf karşısında otorite sağlayamamak" ifadesinde görüldüğü gibi öğretmenin sınıf yönetimindeki yetersizliğine ilişkin —esas alınan güç temelleriyle ilişkisi olmayan— değerlendirmelerdir. Eğer bu araştırmanın verileri 15-20 katılımcıyla yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmış olsaydı, araştırmacı hem bu sorunu gördüğü anda çözebilirdi hem de katılımcılardan dile getirdikleri güç temeline ilişkin çok daha derin veriler alabilirdi. Buna karşılık katılımcıların öğrencilik yıllarındaki deneyimlerine ilişkin düşünmek için iki hafta kadar sürelerinin olması, veri toplama formuna isim yazmamalarının verdiği güven ve —verileri yüzeyselleştirme pahasına— 345 katılımcı gibi yüksek bir sayıya ulaşmanın sağladığı genişlik avantajları da gözden kaçmamalıdır. Kısaca bu nitel araştırma, derinlik-genişlik dengesinin genişlik lehine bozulmuş olmasının avantaj ve dezavantajlarını yansıtmaktadır.

Bu araştırmada üye kontrolü ve ikinci bir araştırmacının analize katılması gibi geçerlik önlemleri alınamamıştır ve bunlar da sınırlılıklar kapsamında ifade edilmelidir. Üye kontrolü yapılmamasının nedeni, katılımcıların kendi ifadelerinde tezahür eden güç temelinin araştırmacı tarafından teşhis edilen güç temeli olup olmadığına yönelik karşılaştırma yapabilmeleri için gereken teorik altyapıya sahip olmamalarıdır. İkinci bir araştırmacının analize katılmamasının nedeni ise araştırmacının yakınlarında güç temelleri alanında çalışmış başka bir araştırmacı bulunmamasıdır. Bu koşullar altında araştırmacı, söz konusu alanda

oluşturmuş olduğu teorik temel ve deneyime dayanmakla yetinmek durumunda kalmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırma öğretmen-öğrenci arasındaki güç etkileşimleri konusunu kapsamlı teorik çerçevesi ve – güçlü ve sınırlı tarafları olan– kendine özgü bir araştırma yaklaşımıyla ele almış ve bir kaç önemli bulgu ortaya koyarak, ilgili alanyazına özgün bir katkıda bulunmuştur. Türkiye’de bu konuya odaklanan araştırma sayısı hala oldukça az sayıdadır. Sınıfta güç etkileşimlerine odaklanan nitelikli araştırmaların sayıca artması ve öğretmenlerin bu araştırmaların sonuçlarından haberdar edilmeleri, Türkiye’de eğitimin en hakiki mürşit olan bilimle desteklenmesi çabalarına önemli bir katkı sağlayacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

Preservice Teachers' Evaluations of the Bases of Power that their High School Teachers Preferred

*

Gökhan Özaslan

Necmettin Erbakan University

In French and Raven's perspective, power stands for the agent's potential to exercise social influence on his or her target (Raven, 1993; 2008). In its original form (French and Raven, 1959/1968), the taxonomy was five-dimensional. In 1965 and 1993, Raven improved the taxonomy by creating new dimensions. The definitions of the power bases as they appear in the last form of the taxonomy are as follows:

Coercive power: This basis of power is based on the agent's threats of negative consequences.

Reward power: This basis of power is based on the agent's ability to provide positive incentives.

Raven (1993) created two subdimensions in both coercive and reward power bases as personal and impersonal forms, thinking that the approval and rejection of the agent should be considered distinct from other tangible consequences as the sources of reward and coercion.

Legitimate power: This basis of power has four subdimensions: (a) legitimate power of reciprocity, which is based on the favor that the agent does to the target person; (b) legitimate power of equity, which is based on the wrong that the target person did to the agent; (c) legitimate power of responsibility/dependence, which is based on the targets person's moral obligation to help the agent, and lastly; (d) legitimate position power is based on the target person's cultural tendency to comply with the agent as he or she is in superior positions than the target person.

Expertise power: This basis of power is based on the power holder's superior knowledge in the eyes of the target person.

Referent power: This basis of power is based on the target person's desire to identify with the agent.

Informational power: Raven added the basis of informational power to the taxonomy in 1965. Informational power is based on the agent's logical arguments to direct the target person in the desired course.

Studies conducted in this research area showed that, according to the amount of freedom that the target person has, the stated bases can be categorized into one of three groups (Pierro, Cicero, and Raven, 2008; Pierro, Raven, Amato, and Bélanger, 2013; Pierro, Kruglanski and Raven, 2012). The harsh bases are coercive power, reward power, legitimate powers of position and reciprocity. The soft powers are expert power, referent power, informational power, and legitimate power of responsibility. A review of the relevant literature (Özaslan, 2018) pointed out that soft bases of power should be preferred over the harsh ones as the former category yields more favorable outcomes.

A couple of studies conducted in the 1980's in the USA (known as "Power in the Classroom Series") dwelled on the power interactions in classroom environments. What is interesting is that starting from the stated series of studies, the researchers who are interested in this social phenomenon have so far taken the original (five dimensional) form of French and Raven's taxonomy and neglected Raven's contributions in the later years. This tendency in the relevant literature is a problem considering the level of explanation that the taxonomy reached in 1993. Considering this situation, the aim of this qualitative study, which takes the last form that French and Raven's taxonomy of power bases as its theoretical framework, is to present a group of preservice teachers' evaluations of the effectiveness and appropriateness of the bases of power in the process of classroom management as based on their perceptions they formed through their lived experiences in their high school years.

The findings based on the written responses to open-ended questions of 345 preservice teachers, showed that personal reward power (as being an effective basis of power) and impersonal coercive power (as being an ineffective basis of power) were mentioned with the highest frequencies. In regard to the appropriateness of their use in classroom management, personal reward power was approved by all the participants who men-

tioned it, while coercive power was disapproved by all the participants who regarded it as an ineffective, and by almost all the others who regarded it as an effective basis of power.

To be more specific, the number of participants who saw the bases of power as effective were 202 for personal reward power, 7 for impersonal reward power, 28 for impersonal coercive power, 47 for expert power, 3 for informational power, 26 for legitimate power of position, 19 for legitimate power of reciprocity, and lastly, 7 for referent power. On the other hand, the number of participants who saw the bases of power as ineffective were 13 for personal reward power, 3 for impersonal reward power, 202 for impersonal coercive power, 4 for personal coercive power, 2 for expert power, 2 for informational power, and lastly, 37 for legitimate power of position. The frequencies mentioned above point out that the bases of power which are associated with positive results in the relevant literature, find favor among the participants who are all preservice teachers.

The literature on the power interactions between teachers and students have so far been theoretically based on the earliest form of French and Raven's taxonomy of power bases presented in 1959. The present study points to the need to take the taxonomy in its final, the most comprehensive and thus the most explanatory form that it took in 1993.

Kaynakça / References

- Aslanargun, E., ve Eriş, H. M. (2013). Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç türleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2). 207-220.
- Elias, S. M., ve Loomis, R. J. (2004). The effect of instructor gender and race/ethnicity on gaining compliance in the classroom. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(5), 937-958.
- Finn A. N. (2012). Teacher use of prosocial and antisocial power bases and students' perceived instructor understanding and misunderstanding in the college classroom. *Communication Education*, 61(1), 67-79.

- French, J.R.P., ve Raven, B. (1968). The bases of social power. In D. Cartwright and A. Zander (Eds.), *Group dynamics: Research and theory*, (pp. 259-269). New York: Harper & Row. (Original work published in 1959).
- Goodboy, A. K., ve Bolkan, S. (2011). Student motives for communicating with instructors as a function of perceived instructor power use. *Communication Research Reports*, 28(1), 109-114.
- Goodboy, A. K., Bolkan S., Myers S. A. ve Zhao X. (2011). Student use of relational and influence messages in response to perceived instructor power use in American and Chinese college classrooms. *Communication Education*, 60(2), 191-209.
- Hoşgörür, T., ve Yorulmaz, Y. İ. (2016). Öğretim Elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynaklarının öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarına yönelik adalet algılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 375-404.
- Kaufmann R., ve Buckner, M. M. (2018). Revisiting “power in the classroom”: Exploring online learning and motivation to study course content. *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2018.1481104.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education* 17(3), 307-19.
- McCroskey, J. C., ve Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I: Teacher and student perceptions. *Communication Education*, 32(2), 175-184.
- Orgill, M. (2012). Phenomenography, in Seed, N.M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, New York, NY, pp. 2608-2611.
- Osteraker, M. (2002). Phenomenography as a research method in management research, available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.5234&rep=rep1&type=pdf>
- Özaslan, G. (2017). French ve Raven Perspektifiyle Kişilerarası Gücün Temelleri. Editörler Yılmaz, E. ve Yılmaz, H. (Ed.) *Eğitimden Damllar* içinde (s. 35-60). Konya: Palet Yayınları.

- Özdemir, A. (2013). Öğretim elemanlarının kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen adaylarının örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki: İç motivasyonun aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 269-291.
- Özer, N., Uğurlu, C. T., Sincar, M., Yıldırım, M. C., ve Beycioğlu, K. (2014). Teacher power use in the college classroom: Turkish students' views. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2589-2592.
- Pierro, A., Cicero, L., ve Raven, B. H. (2008). Motivated compliance with bases of social power. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(7), 1921-1944.
- Pierro, A., Kruglanski, A. W., ve Raven, B. H. (2012). Motivational underpinnings of social influence in work settings: Bases of social power and the need for cognitive closure. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 41-52.
- Pierro, A., Raven, B. H., Amato, C., ve Bélanger, J. J. (2013). Bases of social power, leadership styles, and organizational commitment. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1122-1134.
- Raven, B.H. (1993). The bases of power: origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49(4), 227-251.
- Raven, B.H. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22.
- Raven, B. H., Schwarzwald, J., & Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(4), 307-332.
- Romi, S., R. Lewis, ve Y.J. Katz. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 39(4), 439-53.
- Sandelowski, M. (2001). Real qualitative researchers do not count: The use of numbers in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 24(3), 230-240.
- Schrodt, P., Witt, P.L., Myers, S.A., Turman, P.D., Barton, M.H., ve Jernberg, K.A. (2008). Learner empowerment and teacher evaluations as a function of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 57(2), 180-200.

- Schrodt P., Witt P., L., ve Turman P., D. (2007). Reconsidering the measurement of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 56(3), 308-332.
- Taş, S. (2017). Teknik öğretmenlerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları (Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 141-164.
- Teven J., J., ve Herring J., E. (2005). Teacher influence in the classroom: A preliminary investigation of perceived instructor power, credibility, and student satisfaction. *Communication Research Reports*, 22(3), 235-246.
- Turman, P., D., ve Schrodt P. (2006). Student perceptions of teacher power as a function of perceived teacher confirmation. *Communication Education*, 55(3), 265-279.
- Vlcková, K., Mares, J., ve Jezek, S. (2015). Adaptation of teacher power use scale to lower secondary students and student teachers. *Pedagogická Orientace*, 25(6), 798-821.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özaslan, G. (2018). Öğretmen adaylarının kendi lise öğretmenlerinin tercih ettikleri güç temellerine ilişkin değerlendirmeleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1163-1197. DOI: 10.26466/opus.443879