

## The Effect of Principals' Base of Power on Teachers' Attitude Towards the Profession

**Ahmet KARAKAŞ**

Kilis 7 Aralık University, Kilis – TURKEY

**Metin KIRBAÇ**

İnönü University, Malatya – TURKEY

### Article History

Submitted: 06.04.2019

Accepted: 02.05.2019

Published Online: 09.10.2019

### Keywords

Bases of Power  
Professional Attitude  
Phenomenography



DOI:10.29129/inujgse.550283

### Abstract

**Purpose:** The aim of this research is, to reveal how many conceptions of a principal can be related to the basis of power (source), to show the effect of different ways of conception on teachers' professional attitudes and to examine conceptions in the context of the relevant field.

**Design & Methodology:** In this study, a phenomenographic design was used within the scope of qualitative research methodology. The research covers 14 teachers in the province of Malatya during the 2018-2019 education period (The study group was selected by maximum sampling approach). The acquisition of the research data was conducted through face-to-face interviews.

**Findings:** As a result of the phenomenological analysis of interviews, it was seen that the power basis of the principals was perceived in eight different ways; impersonal coercive power, personal coercive power, legitimate position power, personal reward power, impersonal reward power, direct informational (persuasive) power, negative expert power and legitimate power of reciprocity.

**Implications & Suggestions:** As a result of the research findings, it was concluded that the attitude towards the profession was affected by the power bases used. This research can provide benefits to principals in developing a healthy perspective on effective power foundations in school management with the findings of how teachers perceive the foundations of power in school management process.

## Müdürlerin Güç Temelinin Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Tutumuna Etkisi

**Ahmet KARAKAŞ**

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis – TÜRKİYE

**Metin KIRBAÇ**

İnönü Üniversitesi, Malatya – TÜRKİYE

### Makale Geçmişi

Geliş: 06.04.2019  
Kabul: 02.05.2019  
Online Yayın: 09.10.2019

### Anahtar Sözcükler

Güç Temelleri  
Mesleki Tutum  
Fenomenografi



DOI:10.29129/inujse.550283

### Öz

**Amaç:** Bu fenomenografik araştırmanın amacı, kamuya ait okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak, bir okul müdürünün güç temeline (kaynağına) ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini, bu algılama yollarının öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarına etkileriyle birlikte ortaya koymak ve ortaya konulan algılamaları ilgili alan yazın çerçevesinde incelemektir.

**Yöntem:** Bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisi kapsamında fenomenografi deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle elde edilmiştir.

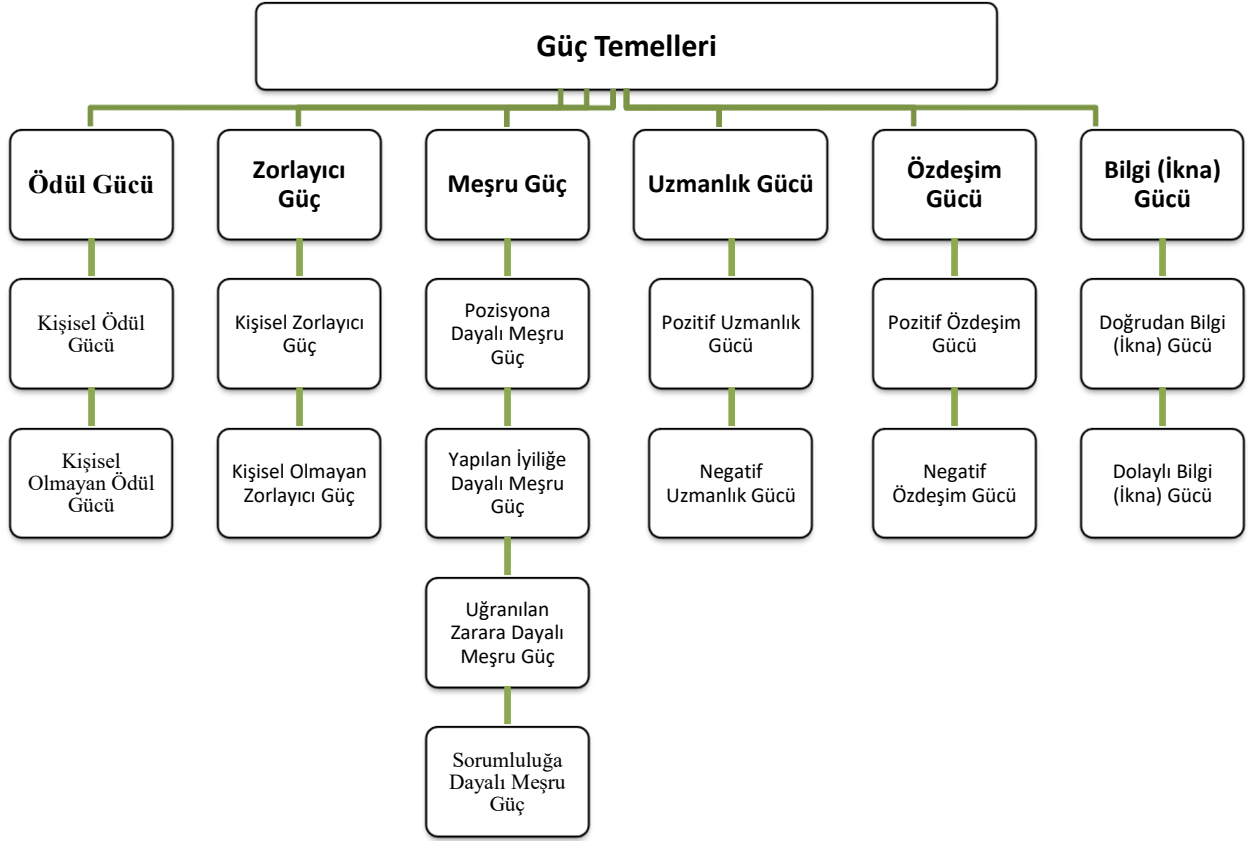
**Bulgular:** 14 öğretmenle yapılan yüz yüze görüşmelerin fenomenografik analizi sonucunda, bir okul müdürünün güç temelinin sekiz farklı şekilde algılanabildiği görülmüştür. Bu güç temelleri en fazla algılanandan başlanarak sırasıyla kişisel olmayan zorlayıcı güç, kişisel zorlayıcı güç, pozisyona dayalı meşru güç, kişisel ödül gücü, kişisel olmayan ödül gücü, doğrudan bilgi (ikna) gücü, negatif uzmanlık gücü ve yapılan iyiliğe dayalı meşru güçtür.

**Sonuçlar ve Öneriler:** Araştırma bulguları neticesinde mesleğe yönelik tutumun kullanılan güç temelinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, okul yönetimi sürecinde esas alınan güç temellerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan bulgularıyla müdürlere okul yönetiminde etkili güç temellerine ilişkin sağlıklı bir perspektif geliştirmeleri bakımından fayda sağlayabilir.

## GİRİŞ

Güç hakkında zaman zaman birbiriyle örtüşen, kimi zaman da birbirini tamamlayan farklı tanımlar yapılmıştır. Güç, “kendinde mümkün olan kaynakları kullanarak değişimi meydana getirmek için etken faktörün sahip olduğu yetenek veya etki yaratmak için sahip olunan potansiyel” olarak tanımlanmıştır (French ve Raven, 1959/1968, s. 261). Yaygın olarak organizasyon, altyapı ve lojistik kaynaklar olarak görülmekle birlikte (Mann, 1986) potansiyel etki (Raven, 1993) olarak da ifade edilebilen güç, genel olarak, insanlar ya da nesnelere üzerinde değişikliğe sebep olacak etki kuvveti ya da kontrole sebep olabileme kapasitesidir ve yöneten bireye yönetilenler tarafından atfedilir. Yani yönetilenler, yöneticide güç varlığını algılamadıkça onun güçlü olduğunu da kabul etmezler. Diğer yandan birinin gücü diğerlerinin güçsüzlüğünden doğar (Corbett, 1994). Güç, Salancik ve Pfeffer (1977) tarafından, “halledilmesi istenen şeylerin halledilmesini sağlama yeteneği” olarak tanımlanmıştır (s. 4). Weber (1947) gücü, “sosyal iletişim halindeki bir aktörün, karşı çıkmalara rağmen, dayandığı temellere bakılmaksızın, kendi isteklerini uygulatabilme olanağı” şeklinde tanımlamıştır (s. 152). Güç, insanların davranışlarına ve olayların oluş biçimine yön verebilme (Pfeffer, 1992) ve birinin özellikle yapmak istemediği, yani yapmayı planlamadığı bir şeyi yapmasını sağlama yeteneğidir (Pfeffer, 1992; Jackson ve Carter, 2007).

Etkileme potansiyeli olarak gücün farklı temelleri ya da diğer bir deyişle kaynakları vardır (French ve Raven, 1959/1968). Bu araştırmada French ve Raven (1959/1968) tarafından oluşturulan ve Raven (1993) tarafından son şekli verilen güç temelleri taksonomisi esas alınmıştır. Bu taksonomiye göre gücün 14 temeli vardır. Bunlar; kişisel ödül gücü, kişisel olmayan ödül gücü, kişisel zorlayıcı güç, kişisel olmayan zorlayıcı güç, pozisyona dayalı meşru güç, yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, uğranılan zarara dayalı meşru güç, sorumluluğa dayalı meşru güç, pozitif uzmanlık gücü, negatif uzmanlık gücü, pozitif özdeşim gücü, negatif özdeşim gücü, doğrudan bilgi (ikna) gücü ve dolaylı bilgi (ikna) gücüdür. Bu güç temelleri Şekil 1’de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Güç Temelleri

Şekil 1’de gösterilen güç temelleri hakkında bilgi verilecek olursa;

Ödül gücü, temelini ödüllendirme yeteneğinden alan güçtür (French ve Raven, 1959/1968). Hinkin ve Schriesheim’e (1989) göre ödül gücü, birinin istediklerini sağlama, istemediklerini ortadan kaldırma ya da azaltma yeteneğidir. Ödül gücü, astların ödül almak için yöneticinin sahip olduğu ve emirlere uyanlara sunduğu maaş, terfi, övgü, onaylama, olumlu sorumluluk artırma, iş paylaşımı ve düzenlenmesi ve imtiyaz tanıma gibi güç ve kaynaklarını algılama biçimine dayanır (Mullins, 2005). Bu güç temeli; kişisel olarak onaylama, beğenme, takdir etme gibi davranışların kişi üzerinde oluşturduğu güç olarak kişisel ödül gücü ve daha çok somut olan ve daha çok kurumun ya da kuralların sağlamaya olanak verdiği terfi, prim ve izin gibi ödüller üzerine kurulu olarak kişisel olmayan ödül gücü şeklinde iki alt boyuta ayrılmaktadır (Raven, 1993; Raven, 2008).

Zorlayıcı güç, ödül gücüyle benzer olarak değerlere erişimin yönlendirilebilmesi yeteneğine dayanır. İsteklere uymakta başarısız olmanın verdiği cezalandırılabilirlik algısı kişinin bu güce maruz kalmasına sebebiyet verir (French ve Raven, 1959/1968). Daha açık bir şekilde ifadeyle; korkuya ve üst rütbedeki bireyin emirlere uymayanları cezalandırabileceği ya da hoş gitmeyen sonuçlara sebebiyet verebileceği; maaş, terfi, imtiyazı geri çekebilme, istenmeyen görev ve sorumluluk verebilme, desteğini ya da arkadaşlık ilişkisini geri çekebilme, resmi ihtar ya da işten atma olasılığı gibi güçlere sahip olmasının daha alt rütbedeki bireyler tarafından algılanmasına dayanır (Mullins, 2005, s. 306). Bu güç temeli; kişisel olarak onaylamama, reddetme, yapılan işi görmezden gelme gibi davranışlar üzerine kurulu güç olarak kişisel zorlayıcı güç ve işten çıkarma, maaştan kesme, disiplin cezaları gibi kişisel olmayan ve somut cezalar üzerine kurulu güç olarak kişisel olmayan zorlayıcı güç şeklinde iki alt boyuta ayrılmaktadır (Raven 1993; Raven 2008).

Meşru güç, birinin diğerine dayattığı, güce sahip olanın meşru olarak etkileme hakkına sahip olduğu ve maruz kalanın uymak zorunda olduğu içselleştirilmiş değerlere dayanır (French ve Raven, 1959/1968). Hinkin ve Schriesheim'e (1989) göre meşru güç, diğerlerine zorunluluk ya da sorumluluk hissi verebilme yeteneğidir. Resmi ya da gayri resmi sosyal bir yapı içerisindeki statüsü daha yüksek olan kişiye uyulması gerekliliğinden kaynaklanan pozisyona dayalı meşru güç; yapılan iyiliğin karşılığını verme zorunluluğu hissetmekten doğan yapılan iyiliğe dayalı meşru güç; yapılan yanlışın verdiği mahcubiyet duygusunun dayattığı yanlış düzeltme isteğine dayanan uğranılan zarara dayalı meşru güç ve güç sahibinin kendisine bağlı bireylere karşı sorumluluk hissetmesi ve buna bağlı olarak onlar için bir şeyler yapma zorunluluğu hissetmesinden doğan ve "güçsüzün gücü" olarak da tanımlanan sorumluluğa dayalı meşru güç şeklinde dört alt boyuta ayrılmaktadır (Raven, 1993; Raven, 2008).

Uzmanlık gücü, bilgiye ya da belirli bir alanda kişinin diğerine muhtaç olduğu algısına dayanır (French ve Raven, 1959/1968). Uzmanlık gücünde etkinin sebeplerinin anlaşılması zorunlu değildir (Raven, 2008). Yani ikna olmuş olma zorunluluğu yoktur. Eğer bir öğretmen yöneticisinin yapmasını istediği şey hakkında "sebebinin anlamadım ama müdürüm diyorsa doğrudur, yapmalıyım" gibi bir düşünceye sahip oluyorsa; müdürün uzmanlığından dolayı güce maruz kalıyor demektir. Raven'a (1993) göre bu uzmanlık her zaman pozitif sonuçlar vermez. Güce maruz kalanların güç sahibinin belirli bir alanda uzmanlığa sahip olduğunu kabul ettiği ancak bu uzmanlığı örgütün ya da çalışanların menfaatine kullanmayacağını ve kendi menfaatine kullanacağını düşündükleri durumlarda uzmanlığın negatif etki etmesi durumu ortaya çıkar. Bunun sonucu olarak güce maruz kalanlar uzmanlığından dolayı güç atfettiği kişinin gücünü kabullenseler bile istediklerini yerine getirmeyecekler ya da getirmek istemeyeceklerdir.

Özdeşim gücü, yaygın olarak arkadaşlık ilişkilerine bağlı olarak ortaya çıkmakta olup (Gemmill ve Wilemon, 1972); birinin diğer biriyle kendini özdeşleştirmesi temeline dayanır (French ve Raven, 1959/1968). Özdeşim gücüne sahip olanlar bu güce maruz kalanlarda kendine benzeme isteği uyandırır. Bu benzeme isteği bazen aksi şeklinde kendini gösterir. Raven'ın (1993) özdeşim gücünün negatif hali olarak bahsettiği bu güç, özdeşim gücünün tersi şeklinde meydana gelir. Yani güce maruz kalanlar güç sahibine benzemek yerine benzememeye, onun gibi olmamaya çalışır. Bu durum güç sahibinin sevmediği durumlarda ortaya çıkar. Örneğin öğretmen "Müdürüm gibi olmamalıyım!" gibi bir ifade kullanıyorsa negatif özdeşleşme durumu ortaya çıkmış demektir.

Bilgi gücü ya da ikna, değişiklik sağlamak için hedef kitleye sunulan bilgi ve mantıksal argümana dayanır (Raven, 1993). Bilgi gücünde güce maruz kalana sunulmuş bilgiler söz konusudur; ancak bazı durumlarda bu bilgiler dolaylı olarak sunulur. Bu da bu güç temelinin dolaylı bilgi gücü ve doğrudan bilgi gücü olarak iki alt boyutta ele alınmasını beraberinde getirmiştir. Bilgi gücünün doğrudan ya da dolaylı olarak kullanılmasının etkisi kullanımına göre farklılık gösterebilmektedir. Bilgi gücünün daha düşük pozisyondaki birinin daha üst pozisyondaki birine istediği bir şeyi yaptırırken kullanılmasında dolaylı olarak sunulan bilgiler daha etkili olmaktadır; üst pozisyondaki birinin alt pozisyondaki birine sunacağı bilgilerin doğrudan olması daha etkili sonuçlara neden olabilmektedir (Raven, 1993).

Gücün farklı kullanımları, güce maruz kalan bireylerin etrafındaki nesnelere yönelik farklı tutumlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Bireylerin tutum geliştirdiği nesnelere bazıları gün içerisinde zamanlarının dikkate değer bir kısmını harcadıkları iş ortamları, iş arkadaşları ve meslekleridir. Öğretmenler de gün içerisinde zamanlarının önemli bir kısmını mesleklerine yönelik aktivitelere ayırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul müdürlerinin kullandığı güç temelinin öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumuna etki etmesi kaçınılmaz görünmektedir ve bunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Karakaş, 2018).

Tutum, bir kimsenin uyarılar karşısında yüklendiği olumlu ya da olumsuz duyguları ifade eder (Fishbein ve Ajzen, 1975). Tutumlar kişilerin nesnelere, diğer bireylere, kurallara ve davranışlara karşı edindiği bakış açısı ve bu bakış açısıyla birlikte aldığı tavırlardır (Ajzen ve Fishbein, 1977). Tutum, bireyin kendisi için bir anlam taşıyan ve farkında olduğu bir nesne hakkındaki düşünce, duygu ve davranışlarını sistemli bir şekilde yönlendiren eğilimidir (Smith, 1968). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere tutum farklı öğelerden oluşmaktadır. Tutumu oluşturan öğeler düşünce, duygu ve davranıştır. Bir eğilimin tutum olarak tanımlanabilmesi için bu üç öğenin aynı anda var olması şart olmamakla birlikte, eğilimin tutum olarak tanımlanabilmesinin asgari şartı düşüncedir. Bununla birlikte kişilerin zaman içinde geliştirdikleri yerleşik tutumlar duygu ve davranış öğelerini de içermektedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Tutumun belirleyicisi olan eğilim hedef nesneye karşı olumlu ya da olumsuz yaklaşma şeklinde ortaya çıkar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014). Bir nesneye karşı edinilen tutum sonucunda davranış ortaya çıkabileceği gibi çıkmayabilir de. LaPiere (1934) tutumların davranışa dönüşüp dönüşmediğini görmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. O yıllarda uzak doğulu ve özellikle Çinli ırkçılığın ön planda olduğu Amerika Birleşik Devletleri'nde yanına Çinli bir çift alarak 66 otel ve 184 restorana giderek Çinli müşteri kabul edip etmeyeceklerini sormuştur. Üçüncü sınıf bir motel dışında bütün otel, motel ve restoranlara kabul edildiler ve kendilerine hizmet edildi. Bu deneyden altı ay sonra otel ve restoranlara mektup yazarak yer ayırtmak istediğini ve Çinli müşteri kabul edip etmeyeceklerini sorduğunda ancak %50 dönüş olmuştur. Dönüş yapanların da %92'i Çinli müşteri kabul edemeyeceklerini bildirdi. Kesin bir cevap vermeyen işletme sayısının oranı %8'ken olumlu cevap verenlerin sayısı sadece %1 olmuştur. Bu araştırma sonuçları açıkça göstermektedir ki tutumlar davranışa dönüşebildiği gibi özellikle yüz yüze iletişim halindeyken ortaya çıkmayabilir. Ayrıca tutum ve davranış arasında düşük ya da hiç ilişki olmadığını gösteren çalışmalar da vardır. Wicker (1969) tutum-davranış ilişkisinin konu edildiği 30'dan fazla çalışmanın sonuçlarını incelemiş ve çoğu durumda tutum ve davranış arasında ya ilişki bulunmadığı ya da düşük düzeyde ilişki bulunduğu sonucuna ulaştıklarını görmüştür. Bu bulgular ışığında tutumun sadece düşünce de kalabildiği durumların olabileceği de görülmektedir.

Tutum, bireyin etkileşim halinde olduğu bütün nesnelere karşı olabileceğine göre okul ortamında bir öğretmenin de okula, meslektaşlarına ve işine karşı tutum geliştirmesi beklenir. Öğretmenin mesleğine karşı geliştirdiği tutumu ölçmeye yönelik yapılmış ölçek çalışmaları mevcuttur (Üstüner, 2006; Aşkar ve Erden, 1987; Semerci, 1999; Erkuş, Şanlı, Güven ve Bağlı 2000; Doğan, 2002). Mesleğe yönelik tutumun birçok etken tarafından etkilenmesi beklenen bir durumdur. Mesleğe yönelik tutumu etkileyen değişkenlerden biri de yöneticilerin ve bu çalışma kapsamında okul müdürlerinin gücünün temeli olması ihtimali yüksektir.

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Gücün yönetimi gerçekleştirmek için örgütler açısından sahip olduğu önem, onun birçok çalışmaya konu edilmesine neden olmuştur (Burke ve Wilcox, 1971; Podsakoff ve Schriesheim, 1985; Afzalur Rahim, 1986; Hinkin ve Schriesheim, 1989; Schriesheim, Hinkin ve Podsakoff, 1991; Raven, 1992; Raven, 1993; Erchul ve Raven, 1997; Raven, Schwarzwald ve Koslowsky, 1998; Özasan; 2006; Raven, 2008; Aslanargun, 2009; Polat, 2010; Sezgin ve Koşar, 2010; Kayalı, 2011; Koşar ve Çalık, 2011; Akgül, 2013; Altınkurt vd., 2014; Cömert, 2014; Demir, 2014; Yorulmaz, 2014; Özhan, 2016; Uçar, 2016; Pars, 2017; Vatansver, 2017; Özasan, 2018; Karakaş, 2018). Aynı zamanda tutuma ve mesleki tutuma yönelik de bir çok araştırma yapılmıştır (Lapiere, 1934; Smith, 1968; Wicker, 1969; Fishbein ve Ajzen, 1975; Ajzen ve Fishbein, 1977; Schmidt ve Bruner, 1981; Offerman ve Schrier, 1985; Holm, 2002; Griffiths, Speed, Horne ve Keeley, 2012; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014).

Ancak 1993 yılından beri Raven'ın ortaya koyduğu 14 güç temelinin kapsamlı çalışıldığı ve güç temellerinin mesleğe yönelik etkisinin çalışıldığı çalışmalara rastlanmamaktadır. Güç temellerine ve tutuma ilişkin alanyazında göze çarpan bir diğer eksiklik ise nitel çalışmaların sayıca azlığı sonucunda söz konusu alanyazının nitel araştırmaların katkısıyla yeterince geliştirilememiş olmasıdır. Ayrıca güç temellerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinin çalışıldığı araştırmalara da rastlanmamaktadır. Güç temelleri ve mesleki tutuma ilişkin alanyazının yukarıda sayılan eksikleri dikkate alınarak yürütülen bu çalışmanın amacı kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 14 öğretmenin ifadelerinden yola çıkarak okul müdürlerinin güç temeline ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini ve bu algılama yollarının öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumunu nasıl etkilediğini ortaya koymak ve buna ilişkin bulguları ilgili alanyazın çerçevesinde tartışmaktır.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenografi deseni kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminin kullanılması, araştırmanın amacına uygunluğu açısından tercih edilmiştir. Çünkü araştırmada müdürlerin güç temelinin katılımcılar tarafından kaç farklı şekilde algılandığının ve algılanan bu güç temellerinin mesleğe yönelik tutuma etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Fenomenografi kavramı, Yunanca phainómenon (görünüm) ve graphia (tasvir-tanım) kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş olup; görünenin tarifi ya da görünenlerin tanımlanması olarak ifade edilebilir. Fenomenografi, genel bilim geleneğinde kendi kökleri olan bir araştırma yöntemidir. Pozitivist, davranışçı ve nicel araştırma yöntemlerinin baskın geleneğine karşı bir tepki ve alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Fenomenografi, bazı eski ve birbiriyle bağlantılı geleneklerden ilham alarak kendi ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlarını oluşturur, ancak bu geleneklerden herhangi birisini tam olarak kabul da etmez (Svensson, 1997).

Fenomenografinin en temel varsayımları şunlardır;

1. Bilginin ilişkisel ve bütüncül bir doğası vardır,
2. Kavramlar bilginin merkezinde yer almaktadır,
3. Kavramlar hakkındaki bilimsel bilgi genel olarak doğru değildir, belirsizdir, bazen daha doğru ve bazen daha yanlıştır,
4. Tanımlamalar, genellikle kavramlarla ilgili bilimsel bilginin temelidir,
5. Kavramlar hakkındaki bilimsel bilgi, sınırlamaların ve kavramsallaştırılmış nesnelerin bütünsel anlamlarının araştırılmasına dayanır,
6. Kavramlarla ilgili bilimsel bilgi genel olarak farklılaşma, soyutlama, azaltma ve anlamın karşılaştırılmasına dayanır (Svensson, 1997).

Fenomenografi, bir araştırma yaklaşımı olarak 1970'li yıllarda İsveç'te ortaya çıkmış olmasına rağmen (Saljö, 1979; Marton ve Svensson, 1979); terim olarak ilk defa Ference Marton tarafından 1981 yılında kullanılmıştır (Marton, 1981). Eğitim Psikolojisinde neden bazı çocukların diğerlerinden daha başarılı oldukları sorulur. Bu sorulara verilecek bir cevap mevcut durumu açıklayan bir ifade olacaktır. Bu tarz sorulara alternatif olarak Saljö (1981) şu soruyu yöneltmiştir: Bazı çocukların diğerlerinden daha kolay öğrenmelerinin nedeni hakkında insanlar ne düşünür? Bu tür bir soruya verilecek bir cevap ise var olan durumun insanlar üzerinde bıraktığı algılama biçimini gösterecek bir ifadedir. Bu iki soru biçimi, iki farklı bakış açısını temsil eder. Birinci bakış açısında dünya ve onun hakkında ifadeler üretilir. İkinci bakış açısında ise insanların dünya hakkındaki bireysel deneyim ve fikirlerini de içeren farklı algılamalara yönelik ifadeler üretilir. İkinci bakış açısı fenomenografinin bir yöntem olarak ortaya çıkışını sağlamıştır.

İnsanların bir fenomen hakkındaki farklı deneyimleri ve farklı fikirleri fenomenografinin çıkış noktasıdır (Marton, 1981).

Fenomenografi, insanların bir fenomeni deneyimleme, kavramlaştırma, algılama ve anlamalarındaki bakış açısı farklılıklarının nitel olarak haritalanmasında kullanılan bir yöntemdir (Marton, 1986). Fenomenografi yönteminin kullanıldığı bir araştırma tanımlamayı, analizi ve deneyimleri anlamayı hedefler; yani araştırma, deneyime bağlı tanımlamaya yöneliktir (Marton, 1981) ve insanların deneyimledikleri farklı yolları veya çeşitli fenomenler hakkındaki düşüncelerini araştırır. Fenomenografik bir araştırma sonucu ortaya çıkan tanımlamalar ilişkisel ve deneyimsel olmalıdır. Fenomenografik tanımlamalar nitel olarak belirli bir fenomen ya da fenomenin algılanış biçiminin anlaşılmasındaki farklılıklara dayanır (Dalla'Alba vd., 1989). Kısaca fenomenografi ilişkisel, deneyimsel, içerik odaklı ve nitel tanımlamalar elde etmemizi sağlar. Bir kimsenin algılamalarının onun içyapısı ve dış dünyayla bağlantılı olduğu kabul edilir. Bu yüzden her bir bireyin algılamasının da farklı olması beklenir. Fenomenografi sistematik olarak, katılımcıların bir fenomeni kavramsal anlama biçimlerini deneyimler ve tespitler üzerinden keşfetmeye çalışır (Sin, 2010). Bowden ve Walsh (2000), fenomenografik yaklaşımla araştırma yaparken sorunların çözümüne odaklanarak araştırma yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bunun için fizikle ilgili öğretim ve öğrenme yöntemlerinin etkili olmasının araştırıldığı bir çalışmada katılımcıları, fizikle ilgili eğitim almış bireylerden seçmeyi uygun bulmuşlardır. Çünkü eğer katılımcılar fenomenle ilgili olmayan ya da deneyimlemeyen kişilerden seçilirse, araştırma sonucunun hayali olacağını ve araştırma sonucunda araştırmacının elde edeceği bulgularının sorunla alakasız olacağını ileri sürmüşlerdir.

Fenomenografi yöntem olarak fenomenolojiye benzemesine rağmen araştırmanın amacına bağlı olarak ondan farklılaşmaktadır. Her iki araştırma yönteminde de deneyimlere odaklanılır ve fenomenolojik bir araştırmada deneyimlerin özü yani araştırma konusu olarak seçilen fenomenin deneyimlenmesinde bir grup insan için ortak ve değişmez anlam ortaya çıkarılmaya çalışılır. Ancak fenomenolojiden farklı olarak fenomenografide fenomenin algılanmasındaki farklılıkların ortaya konulması amaçlanır. Fenomeni algılama farklılıklarıyla birlikte bu farklılıklar hakkındaki tasvirler, tanımlamalar ve kavramlar, fenomenle ilgili beklentiyi de ortaya çıkarır (Marton, 1981). Fenomenografi, yalnızca fenomen üzerine düşünen ya da deneyimleyen insanlar veya üzerine düşünülen ya da deneyimlenmiş fenomenle ilgili değildir. Soyut bir fenomeni düşünme ve algılamayla da ilgili değildir. Düşünce ve algının konusundan tamamıyla ayrılır (Marton, 1986). Fenomenografi, fenomenin nasıl görüldüğü kadar ne olarak görüldüğüyle de ilgilidir (Marton, 1994). Ne olduğunun keşfedilmesi, fenomen açısından katılımcının neye odaklandığının bilinmesine yardımcı olur. Nasıl olduğunun keşfedilmesi ise, deneyimlenmiş fenomenin nasıl tanımlandığını gösterir (Larsson ve Holmström, 2007). Deneyimler, özne ile nesne ya da kişiyle fenomen arasındaki içsel bir bağ olarak görülür. Bu bağ kişiyle birlikte fenomeni de betimler (Marton, 1994).

Marton'a (1988) göre fenomenografinin amacı betimlemektir. Bu betimleme, nesnelerin kendilerinin ne olduğundan ziyade; nesnelerin bireylere nasıl görüldüğüyle ilgilidir. Fenomenografi araştırma geleneğinde betimlemenin birimi algılamadır (Marton ve Pong, 2005) ve fenomenografik bir çalışmadaki fenomene ilişkin algılamalar betimleme kategorilerini meydana getirir (Barnard vd., 1999). Bu kategoriler katılımcıların fenomeni anlamlandırma yollarını gösterir. Katılımcılar aynı fenomen hakkında birden fazla algılama dile getirebilirler (Barnard vd., 1999; Marton ve Pong, 2005); ancak bu algılamaların sayısı önemli değildir (Barnard vd., 1999). Çünkü fenomenografik araştırma geleneğinde fenomen hakkındaki algılamaların sıklık derecesine değil, algılama çeşitliliğine odaklanılır (Orgill, 2012). Fenomenografik araştırmada her ifade eşit değere sahiptir ve bu değer fenomen hakkındaki ifadelerin sayısından bağımsızdır. Kategorilerin sayısı, teorinin genellenebilmesi olanağına katkı sağlar. Fenomenografi yönteminde veriler çoğunlukla görüşmeler yapılarak elde edilir. Görüşmeler grup



görüşmeleri şeklinde de yapılabilir. Elde edilen veriler içerisinde fenomene ilişkin farklı algılamaları ortaya koyan parçalar bulunur ve bunlar benzerlik ve farklılıkları esas alınarak kategorilere ayrılır. Bu betimleme kategorileri (algılamalar/conceptions) katılımcıların belirli bir fenomeni kaç farklı şekilde algıladıklarını ortaya koyar (Osteraker, 2002).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezinde, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında odaklanılan fenomene yönelik olabildiğince çok sayıda algılamaya (conception) ulaşabilmek için katılımcıların seçilmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılar yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, okul düzeyi ve branş fark alanlarında çeşitlendirilmişlerdir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

#### Katılımcılar

Katılımcı	Okul Düzeyi	Cinsiyet	Branş	Yaş	Mesleki Kıdem
K1	Okul Öncesi	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	37	16
K2	Okul Öncesi	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	38	16
K3	İlkokul	Erkek	Matematik Öğretmenliği	22	2
K4	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	34	13
K5	İlkokul	Erkek	Bilgisayar Bilişim Teknolojileri	28	5
K6	Ortaokul	Kadın	Matematik Öğretmenliği	32	10
K7	Ortaokul	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	36	8
K8	Ortaokul	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmenliği	34	6
K9	Ortaokul	Erkek	İngilizce Öğretmenliği	24	1
K10	Ortaokul	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	32	10
K11	Ortaokul	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	30	7
K12	Ortaokul	Kadın	Din Kültürü ve A. B. Öğretmenliği	34	12
K13	Lise	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	48	23
K14	Lise	Erkek	Felsefe Grubu Öğretmenliği	37	11

Tablo 1’de görüldüğü üzere 14 katılımcının yarısı kadın yarısı erkektir. Katılımcıların yaş dağılımı 22-48, mesleki kıdemleri ise 1 yıl ile 23 yıl aralığında dağılım göstermektedir. Branş fark alanı açısından bakıldığında katılımcılardan ikisinin Okul Öncesi, ikisinin Matematik, ikisinin Türkçe Öğretmenliği branşlarından olduğu, ayrıca Sınıf, Bilgisayar-Bilişim Teknolojileri, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Felsefe Grubu Öğretmenliği branşlarından da birer katılımcının araştırma grubuna dâhil olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin yanı sıra bir adet okul rehber öğretmeni de araştırma grubu içerisinde yer almıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmelerden en kısısı 16 dakika, en uzun 48 dakika iken görüşmelerin ortalaması ise 29 dakikadır. Katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün sizin tutum ve davranışlarınızı etkilemeye, size istediklerini yaptırmaya çalıştığı bir örneği tasvir eder misiniz? Lütfen bu soruya kendi başınızdan geçen bir anınıza, yani kendi deneyiminize dayanarak cevap veriniz.
2. Anlattığınız bu örnekte söz konusu müdürün gücünün, yani size istediği şeyi yaptırabilme potansiyelinin, temeli (diğer bir deyişle kaynağı) neydi?
3. Bu güç temeli mesleğe yönelik tutumunuzu nasıl etkiledi?
4. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün vermiş olduğunuz örnektekinden farklı bir güç temeline (kaynağına) dayandığı başka örnekler de hatırlıyor musunuz?

### Verilerin Analizi

Görüşme sonrasında elde edilen ses kayıtları Google documents voice typing tool kullanılarak kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Analiz öncesinde ortaya çıkan transkripsiyon metni tekrar tekrar okunmuştur. Bu okumaların ardından analiz sürecine geçilmiş ve önce güç temellerine ilişkin bilgi veren kısımlar kodlanmıştır. Ardından oluşturulan kodlardan farklı algılama ve tanımlama yolları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar esas alınarak içerik analizi yapılmış ve betimleme kategorilerine ulaşılmış, böylelikle katılımcıların gücü farklı algılama ve tanımlama yolları belirlenmiştir. Algılama yollarındaki farklılıkların belirlenmesinin ardından her bir güç temeli için kullanılan, mesleğe yönelik tutuma ilişkin ifadeler, algılama yollarındaki farklılıkların dile getirilmesinin ardından etkiye yönelik algılar olarak tespit edilerek verilmiştir. Kodlama sürecinde a priori kod listesi kullanılmamıştır. Bunun nedeni, analiz sürecini teorik çerçeve ile sınırlamamak ve eğer sözü geçen taksonomide yer almayan herhangi bir güç temeli var ise bunu da görebilmektir. Sonuç olarak, French ve Raven (1959/1968) tarafından geliştirilen ve Raven (1993) tarafından son haline getirilen güç temelleri taksonomisinde yer almayan yeni bir güç temeli ile karşılaşılma ve betimleme kategorileri sözü geçen taksonominin son halindeki güç temelleri üzerinden isimlendirilmiştir. Fenomenografinin doğası gereği kategoriler oluşturulurken belirgin bir sınıflama yapılmasına; yani katılımcıların gücü algılama yollarındaki farklılıkların ortaya konulmasına dikkat edilmiştir. Fenomenografik bir araştırmada amaç belirli bir fenomen hakkında insanların algılama farklılıklarını tanımlamak (Marton, 1994) olduğundan, her bir bireyin algılama şeklinin özetlenmesi yerine gücün algılanmasında görülen farklılıkların ve benzerliklerin bütün halinde raporlanması yoluna gidilmiştir. Raporlama aşamasında katılımcılar K1, K2, K3...vs. şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için tutarlılık incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yapılarak; araştırmacının betimleme kategorilerinin hangi veriler üzerinden ve nasıl oluştuğu diğer araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan değerlendirme farklılıkları, araştırmacılar tarafından tartışılarak karara bağlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak üzere diğer bir yöntem olarak katılımcı teyidi (member checking) (Lincoln ve Guba, 1985) yapılarak; katılımcılara araştırma bulguları gönderilmiş ve onlara araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara katılmadıkları bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı tarafından her bir katılımcının farklı betimleme kategorilerine giren alıntılarını bir araya getirilerek, alıntının sahibi olan katılımcıya gönderilmiş ve onlara kendi ifadelerinden çıkarılan sonuçları onaylayıp onaylamadıkları sorulmuştur. Bu uygulama sonucunda katılımcıların kendi ifadelerinde çıkarılan sonuçlara katılmadıklarına dair bir geri dönüş olmamıştır.

### BULGULAR

14 öğretmenle yapılan görüşmelerin fenomenografik analizi sonucunda, bir okul müdürünün güç temelinin katılımcılar tarafından sekiz farklı şekilde algılanabildiği görülmüştür. Algılamaların isimlendirilmesinde French ve Raven taksonomisinde geçen güç temellerinin isimleri kullanılmış; bu taksonomide yer alan bazı güç temellerine ilişkin bulgulara ulaşılamamıştır. Araştırma bulguları

doğrultusunda belirlenen sekiz farklı güç algılaması, en fazla algılanandan başlanmak üzere ve kaç katılımcı tarafından algılandığı da görülebilecek şekilde Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Müdürün Güç Temelleri*

Güç Temeli	Algılayan Katılımcı Sayısı
Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç	8
Kişisel Zorlayıcı Güç	6
Pozisyona Dayalı Meşru Güç	5
Kişisel Ödül Gücü	4
Kişisel Olmayan Ödül Gücü	2
Doğrudan Bilgi (İkna) Gücü	2
Negatif Uzmanlık Gücü	1
Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere müdürün güç temeli, algılayan katılımcı sayısı bakımından en yüksek frekansa sahip olarak kişisel olmayan zorlayıcı güçtür. Diğer yandan negatif uzmanlık gücü ve yapılan iyiliğe dayalı meşru güç en az katılımcı tarafından algılanan güç temelleri olmuştur. Tablo 2’de frekansları ile görülen güç temellerinin içerikleri şöyledir:

**Kategori 1: Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç**

Araştırma bulguları neticesinde kişisel olmayan zorlayıcı güç, müdürün güç temellerinden birisi olarak en fazla katılımcı tarafından algılanmıştır. Sekiz katılımcı tarafından algılanan kişisel olmayan zorlayıcı gücün; müdürün işleri zorlaştırmasından, müdürün aday öğretmenlik kaldırmamaya tehdit etmesinden, müdürün öğretmeni yıldırmaya çalışmasından ve öğretmenin cezalardan kaçınmak istemesi ya da müdürle olan ilişkisinin bozulmasını istememesinden kaynaklandığı görülmüştür. Kişisel olmayan zorlayıcı gücün kaynaklarına ilişkin içerikler şöyledir:

*Müdürün İşleri Zorlaştırması:* Araştırma bulguları, istediğini yaptırmak isteyen ya da istediği yapılmayan bir okul müdürünün aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere bu güce başvurduğunu göstermektedir. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere müdür her ne kadar yasaların arkasına gizlenmeye çalışsa da daha önce neden bu kurallara dikkat edilmediğiyle ilgili akıllara gelen soru burada kullanılan gücün zorlayıcı bir güç olduğunu göstermektedir.

*İstedığı bir şeyi yapmadığınız ya da onun istediği düzeyde dikkat etmediğiniz durumlarda bir öğretmene imtiyazlı davranırken, istediği şeyi yapmayan öğretmene onu olmaz diye kesip atabiliyordu. Niye olmaz, nasıl olmaz şeklinde değil; olmaz. Kesip atılabiliyordu ama başka öğretmene aynı konuda olabilir şeklinde cevap verebiliyordu (K8).*

*Bir konuda müdürle ters düşmüştük. İkinci gün mesai saatlerinin yazılı olduğu bir çizelge elimize tutuşturuldu. Tabi ben olayın nerden kaynaklandığını biliyorum. “Siz bizim hakkımızda böyle düşünüyorsanız, bizde sizin işinizi böyle zorlaştırırız.”. Üstü kapalı bir şekilde bundan sonra böyle olacağız, profesyonel olacağız, giriş çıkış saatlerine dikkat edeceğiz, duygularınızdan arınacaksınız saat sekiz buçuk ta geleceksiniz üçte çıkacaksınız... Ondan sonra size 15 dakika yemek molası şu saatte gireceksiniz şu saatte çıkacaksınız (K13).*

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmenin mesleğe yönelik tutumuna etkisi aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuz bir tutuma sebep olmaktadır. Kişisel olmayan zorlayıcı güç, aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere öğretmenin mesleğini gerektiği gibi yerine getirme konusundaki inancını zayıflatmıştır. Öğretmenliğin kendisine göre bir meslek olmadığını düşünecek kadar meslekten uzaklaşan bir öğretmenin mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiş demektir. Kaldı ki öğretmenin mesleğe ideallerle ve hayallerle başladığını ifade etmesi, mesleğe yönelik tutumunda olumludan olumsuza doğru bir etkinin varlığına işaret etmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç öğretmenin belli bir zaman aralığında mesleğinden uzaklaşmasına sebep olmuştur. Bu da mesleğe yönelik tutumun süreli olarak olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

*Bir şekilde adaletsizlik olduğunu ve öğretmenlik yaparken hayal ettiğim şeyleri yapamayacağımı hissettim. Bu hissiyat öğretmenlik yapamayacağımı hissettirdi. Doğruyu yapabilmek için güç gerekiyor olması açıkçası benim öğretmenlikten soğuma sebebim oldu. Nihayetinde ideallerle başlarsınız ama ilk yılınızda veya ikinci yılınızda böyle bir şeyle karşılaştığınızda öğretmenlik mesleğinin bana göre olmadığını hissettim. Kaldı ki öğrenciyken dahi yapılan haksızlığa bile tahammül edemeyen bir öğretmen öğrencilerin hakkını savunmak ister ve savunamayınca öğretmenlikten soğur doğal olarak (K8).*

*Ne yapıyorsun işine yansıtıyorsun sadece gidip geliyorsun okula. Böyle bir ortamda nasıl işimi severek yapabilirim ki? Sadece okula gelip gittim iki ay boyunca (K13).*

**Aday Öğretmenlikle Tehdit:** Araştırma bulguları neticesinde öğretmene istediklerini yaptırmaya çalışan bir müdürün aday öğretmenlik sürecini bir araç olarak kullandığını göstermiştir. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere müdür öğretmeni aday öğretmenliğini kaldırmamakla tehdit etmektedir. Bu şekilde istediklerini yaptırmakta veya yaptırmaya çalışmaktadır.

*Mesleğimin ilk yılında bana müdürün çocuğunun da bulunduğu bir sınıf vermişlerdi. Yazılı yaptığımda yazılı sonuçlarını açıkladığımda her zaman müdür beyin odasında buluyordum kendimi. Mesela kızı 40 almışsa, 20 almışsa işte 70 almışsa hep “İşte hocam neden böyle oldu, hocam neler oluyor?” şeklinde çocuğun başarısızlığını sanki benim başarısızlığım gibi algıladı. Yazılı kâğıtlarım incelendi, soruların kapsam geçerliliği incelendi. Müdür çocuğun notlarının yükseltilmesi için bana baskı yaptı o dönem. Bir de adaylık sürecindeyiz adaylığını kaldırmam gibi bir ifadesi de oldu. “Hocam benim çocuk geçemezse sende adaylığı geçemezsin.” dedi (K4).*

*Müdürümüz toplantılarda “İşte size puan vereceğiz, dosyanıza biz not vereceğiz, adaylığınızı biz kaldıracacağız. Birincide kalkmazsa ikincide, ikincide kalkmazsa üçüncüde atılırsınız.” şeklinde söylüyordu sürekli. Kendisine alan açmak için bakın böyle bir silahım var bakın burada gösteriyorum şeklinde. Bunu söyledikten sonra muhtemelen arkadaşların zihinlerine işliyor ve bir dahaki sefere ters bir şey yapacakları zaman bunu hatırlıyorlar böyle bir şey vardı diye (K9).*

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmeni aday öğretmenliğini kaldırmamayla tehdit edilerek uygulanmasının mesleğe yönelik tutuma etkileri aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Kişisel olmayan zorlayıcı güç, aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere, öğretmenin korku ve kaygıya bağlı olarak kendine ve yaptığı işe saygı duymamasına sebep olmaktadır. Belli bir zaman aralığında öğretmenin olumsuz etkilenen mesleki tutumu şartların değişmesine bağlı olarak olumluya dönebilmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç öğretmenin olumsuz duygularla girdiği ancak yapabilirim inancını da taşıdığı meslekten tamamen kopmasına sebep olmuştur.

*Korku ve kaygıyla birlikte soruların güçlük düzeyini düşürdüğümü hatırlıyorum çünkü adaylık kalkmayacaktı. O dönem soğudum da korktum da. Yani siz öğretmenliğin daha eğlenceli ve keyifli olacağını düşünürken müdürün böyle bir şey istemesi ve benim bunu yapmam kendimi yetersiz hissetmeme ve kendime olan saygımı yitirmeme sebep oldu. O dönem mesleğe karşı olumsuz bir tutum geliştirdim ancak daha sonra farklı insanlar tanıdıkça ve çocuklarla olan bağım arttıkça bunun etkisi kırılmaya başladı (K4).*

*Ben öğretmenliği sevmiyordum zaten böyle şeyler olunca daha da sevmedim. Benim öğretmenliğe karşı genel bir olumsuz bakış açım vardı. Bu müdürün tavrı okulu yaşanmaz bir hal yapıyordu. Yani öğrenciler, öğretmenler, veliler elini attığı yeri kötüleştiriyordu. Beni olumsuz etkiledi tabi. Lanet olsun öğretmenliğe demiştim. Sadece müdür kaynaklı değil; öğrenci kötüydü, çevre kötüydü, veli kötüydü. Hafif olumsuzu yakın girsem de yapabilirim diyerek girdim mesleğe ama o okulda çalışamazdım kesin ve net söyleyebilirim. Orada devam etsem tayin isterdim, tayin isteyemeseydim istifa ederdim belki. Bunun sebebi de müdür olmakla beraber diğer faktörler. Ama şunu da söyleyeyim ben o okuldan ayrıldıktan bir sene sonra müdür de okuldan ayrıldı. Yeni gelen müdürle okulun çok değiştiğini duydum benden bir sene uzun kalan arkadaşlardan. Okulun çok düzeldiğini söylediler. Yani müdürün etkisi büyük kesinlikle okulun kötüleşmesinde (K9).*

**Yıldirmaya Çalışma:** Araştırma bulguları müdürün gücünü öğretmeni yıldirmak için de kullanabildiğini göstermektedir. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere müdür öğretmenlere istediğini yaptırmak için onları huzursuz etmekte ve istemeyecekleri görevler vererek yıldirmaya çalışmaktadır. Bu durumda ortaya çıkan güç de kişisel olmayan zorlayıcı güçtür.

*İlk çalıştığım müdürüm, ikinci senemdi, doğum izninden sonra geldiğimde bana sınıfımı vermek istemediğini söyledi. O beni çok etkilemişti. Yani özellikle kendi sınıfımı istedim gibi bir durum değil de görevime devam etmek istediğimi söyledim. Müdürüm, yerime bir usta eğitici almıştı, o usta eğiticiyi devam ettirmeyi düşündüğünü söyledi. Benim ücretsiz izin alabileceğimi, başka bir okula görevlendirme gidebileceğimi söyledi. Tabi ben istemedim kendi okulumda devam etmek istediğimi söyledim. Bana şöyle görevler veriyordu, işte kaynaştırma öğrencileri vardı okulda. Üç tane kaynaştırma öğrencisini tek başıma bana veriyordu. Tek başıma onlarla ben ilgiliyordum. Boş olan bir sınıfa koyuyordu o şekilde doldurmaya çalışıyordu tabi ben sürekli gidip sınıfımı istediğimi yani bir sınıfta görev almak istediğimi dile getirdim. Böyle boş gidip gelmek istemediğimi söyledim. O zaman işte başka okula görevlendirme verelim filan dediler. Hatta başka okuldan beni aradılar. Bizim okulumuzda bir öğretmene ihtiyacımız var bizim okula görevlendirme gelin biz sizi isteyelim diye. Benim yasal hakkım, dilekçemi de vermiştim müdürüme, işleme koysun diye. İşleme koydu tabi ama beni bekletiyordu yine de. İdareci olarak kendi istediğinin olmasını istiyordu hep sanırım. Yani o kendi egosuyla ilgili diye düşünüyorum. Şöyle hani nasıl benim söylediğim şey yerine gelmiyor gibi inatlaştı benimle bence. Kendi konumundan alıyordu ve kendi sözünün geçerli olmasını istiyordu (K2).*

*Mesela yaz tatili dönüşü geldik ki böyle rehberlik servisi boşaltılmış; ondan sonra bir müdür yardımcısına verilmiş; okula ilişkin bütün evraklarımız, gizli kalması gereken görüşmeler, tutanaklar, okulun rehberlik hafızası koridorda. Ondan sonra iki ay bize hiçbir ortam veya mekân sunulmadı. En son da öğretmenler odasının arkasında bir mekân; çay demlenen baraka tarzı bir yer vardı orayı gösterdiler. Adam herhalde ben bunları yerinden yurdundan tedirgin edeyim, kendi istekleriyle çekip gitsinler gibi bir anlayışla yaklaştı. Biz de onu yapmadık usulen gidip geldik (K13).*

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmeni yıldirmaya çalışarak uygulanmasına ilişkin etkiler aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç, öğretmenin çalıştığı iş ortamını değiştirmek istemesine sebep olmuştur. Ayrıca halen izlerini taşıdığı olumsuz duygular yaşamasına sebep olmuştur. Her şart altında bu mesleği yaparım

diyemeyecek olan öğretmenin mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiş demektir. Aşağıdaki ikinci alıntıda ise kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmen üzerindeki mesleğinin sadece resmi olarak yapılmasını gerektiren görevleri yerine getirmekle sınırlama etkisi görülmektedir.

*Yani o dönem zaten benim de çalışma hayatımın ikinci yılıydı, ya iki ya üçüncü yılıydı. Yani çok üzül müştüm gerçekten hala da yara olarak kalmış içimde. Olumsuz olarak etkiledim, idarecim başka biri olabilirdi, başka okula tayin isteseydim gibi olumsuzluklar düşündüm. Kuruma ve idareciye yönelik bir olumsuzluk oldu (K2).*

*Tayin isteyip gideriz diye düşündü ama biz onu yapmadık usulen gidip geldik. O süreçte modumuzu düşürdü yani (K13).*

**Cezalardan Kaçınma ve İyi İlişkileri Korumaya Çalışma:** Araştırma bulguları bu güç temelini müdür tarafından kullanılmasa dahi bazı durumlarda ortaya çıkabildiğini göstermiştir. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere öğretmen müdürle olan iyi ilişkilerini bozmak istememekte ve gelebileceğini düşündüğü cezalardan kaçınmaktadır. Müdür kullanmasa dahi bir potansiyel olarak öğretmen tarafından algılan güç temeli kişisel olmayan zorlayıcı güçtür.

*Müdür hafta içi tecrübeli öğretmenlerin dersinin olduğu güne nöbet yazıyordu. Adam zaten akşama kadar derste, dersten sonra da gidip nöbet tutuyordu. Bana ise hafta sonlarını yazdı iki gün. Yedi gün okula geliyordum. Dersimin olmadığı günlere de nöbet koymuştu. Toplam 48 saat okuldasin yani. Bana böyle yaptı nasıl peki beni yedi gün okula götürebildi. Geç kaldığım için müdürden çekiniyordum. Soruşturma falan açar diye. Ceza veririm demedi bana ama müdürün söylediklerini yapmam gerektiğini çünkü geç kalırsam ceza yiyebileceğimi düşündüm. Korktum acemilik yedi gün okula geldim (K5).*

*Mesela bizim müdürümüz ders planını yaparken kendisinin de alanı vardı sosyalciydi kendi. Kendisi 2. veya 3. saatini hep boş bırakırdı. İkinci saat olunca fırından ekme aldırır işte biber közletir, odasında iki ders boyunca kahvaltı yapardı müdür yardımcısı ve bazı hocalarla birlikte. Bazı hocaların dersi dolu olurdu sınıfçı oldukları için. Sınıfçının yerine birini gönderirdi sen onun sınıfına git yarım saat. Söylendi giderdik. Çok sorgulamazdık. Sonuçta müdürümüzü ve müdürle ilişkinizi bozmak istemiyorsunuz bir ders için. Yani ben bugün müdüre bir şey veriyorsam oda yarın bana başka bir şey veriyor. Öğretmen sayımız azdı ve yüksek lisansa gidiyordum başka bir şehre. Cuma günüm boştu ben ders istemiyordum oda vermiyordu. Hatta ikinci dönem benim Perşembe ve Cumam boştu. Perşembe sabah bir dersim vardı. İki günüm boştu. Bunu yapmaya da bilir benimle uğraşabilir. Yani bunu kaybetmek istemezdim kendi çıkarlarım da etkileniyor. Benim için az vermesi benim işime yarıyordu. İlişkimi bozmak istemiyordum (K9).*

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmenin üzerinde korku oluşturmasıyla birlikte mesleğe yönelik değişen tutumuna ilişkin etkiler aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç öğretmenin mesleğe karşı olumlu tutum geliştirme isteğini yok etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin değeri olmadığı düşünmeye başlamış ve haliyle mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiştir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç, öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilemiştir. Bununla birlikte kişisel olmayan zorlayıcı gücün okula, iş doyumuna, motivasyona yönelik de olumsuz etkileri bulunmaktadır.

*Mesleğe başladığımda çok iyi bir öğretmen olacağım gibi bir iddiam yoktu zaten atanma kaygısıyla seçtiğimiz meslek olduğu için. Ama yani öğretmenken daha fazla çaba harcamayı daha fazla çalışmayı düşünmüştüm. Hiçbir önemi olmayan bir meslek olduğunu gördüm sonraki*

yıllarda. Öğretmenin şey mesleği olduğunu anladım yani sen istediğin kadar çalış evet ama eğer idarecilerle aran iyi değilse hiç kimse senin çalıştığını görmez (K5).

Olumsuz etkiler. Okula yönelik tutumunu olumsuz etkiler, mesleğine yönelik tutumunu olumsuz etkiler, iş doyumunu olumsuz etkiler, motivasyonunu olumsuz etkiler, keyif kaçırır, can sıkır, okula gelmek istemeyiz, istemedim de yani. Okula keyifli gittiğim gün sayısı bir elin parmağı kadardır. Çok nadirdir yani okula keyifli gittiğim gün sayısı. Okuldan çıkışım daha mutlu olmuştur daima. Aslında öğretmen değilken de bu mesleğin geleceği yok, bana göre değil, yani yeterli değil, tatmin etmez gibi düşüncelerim vardı. Müdür bunları pekiştirdi (K9).

## Kategori 2: Kişisel Zorlayıcı Güç

Araştırma bulguları neticesinde tespit edilen diğer bir güç temeli kişisel zorlayıcı güçtür. Altı katılımcı tarafından algılanmıştır. Kişisel zorlayıcı gücün; sözlü şiddet, çalışanın görülmemesi, fikirlere değer vermemek ve iletişimi koparmaktan kaynaklandığı görülmüştür. Kişisel zorlayıcı gücün kaynaklarına ilişkin içerikler şöyledir:

**Sözlü Şiddet:** Araştırma bulguları neticesinde kişisel zorlayıcı gücün sözlü şiddetten (azarlama, aşağılama vs.) kaynaklandığı görülmüştür. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere müdür sözlü şiddet yoluyla güç kullanmıştır. Sözlü şiddet kişisel bir zorlayıcı güçtür.

*Taşımali eğitim sistemi ile ilgili bir sıkıntı vardı servis şoförünün yanında müdür öğretmeni payladı. Diğer öğretmenler de bu olaya şahit olmalarına rağmen tek kelime etmediler. Öyle olunca ne oluyor, servis şoförü bir daha ki sefere öğretmeni tınlamıyor (K4).*

*Bir tane de müdürümüz vardı onu da çok iyi hatırlarım çok da severdim aslında. O da kafayı şeye takmıştı işte neden 15 dakika erken gelmiyorsunuz, neden gelip hazırlık yapmıyorsunuz şeklinde uyarırdı sürekli. Hani biz de servisle geldiğimiz için dersin başlama saatine ancak yetişebiliyoruz. Bir gün benim nöbetim değişmişti, arkadaşım ile değiştirmiştik. Müdürün haberi yokmuş. Merdivenden iniyorum müdürle karşılaştık beni bir azarladı. Neye uğradığımı şaşırımdım. Bayan olunca daha hassas oluyorsunuz bu tür durumlarda. Hani ben nöbetçi değilim bile diyemedim. Arkamı döndüm gittim ama bir ağlıyorum. Öyle laflar söyledi ki işte “Ben şerefsiz miyim, ben ne miyim, ben başçavuşun eşeği miyim, ben ... çocuğu muyum?”. Ben hayatımda duymadığım argo lafları o an duydum (K6).*

*Bir defasında öğrenciler sabah içeri alınırken müdiremiz “Çocukların okul kıyafetini kontrol edelim hocam, okul kıyafeti değilse almalıyım.” dedi. Tabi bana demiyor bütün öğretmenlere söylüyor. Ben de işte bir geç iki geç derken yanımdaki öğretmen arkadaşla bir şekilde konuşmaya dalmışım. Bu müdiremiz de feci halde dikkatli hemen fark eder bir yapıda olduğu için. Benimde yaşım küçük okulda en küçük öğretmen benim ezilmeye en müsait kişi olarak görünüyordum. Bütün öğrenciler içeri girdikten sonra bana seslendi işte. Seslenerek “Sağ ol hocam çok yardımcı oldun.” dedi. Ben o an bittim. Bu herkese yapamayacağı bir tavırdı ama burada kesinlikle benim yaşımın küçük olmasından ve kendisine ses çıkarmayacağı bilmesinden dolayı bu şekilde beni açık ve net bir şekilde, hatta öğrenciler bile geri dönüp baktılar, beni ezdi orada (K10).*

Sözlü şiddet yoluyla uygulanan kişisel zorlayıcı gücün öğretmenin mesleğe yönelik tutumuna etkisi aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere öğretmen kişisel zorlayıcı gücün mesleki saygınlığa zarar verdiğini düşünmektedir. Bu da mesleğe yönelik tutumun olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel zorlayıcı güç öğretmenin değersiz hissetmesine yol açarak mesleğini sorgulamasına sebep olmuştur. Bu da öğretmenin mesleğe yönelik tutumunun olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Kişisel

zorlayıcı güç, tek başına öğretmenin meslekten uzaklaşmasına sebep olmasa da mesleğe yönelik geliştirilen olumsuz tutumun sebeplerinden biridir (aşağıdaki üçüncü alıntıda görüleceği üzere).

*Olumsuz etkileniyor tabi ki. Sonuçta bu mesleğin ve bu mesleği icra edenlerin bir saygınlığı var ve sen o saygınlığı bitiriyorsun (K4).*

*Çok değersiz hissettim. Okuldaki yerimin ne olduğumu düşündüm bir an. Ben neyim, neciyim, ne iş yapıyorum şeklinde mesleğimin gereklerini sorguladım (K6).*

*Bu mesleğe saygı yok dedim. İdarenin, velilerin yaptıklarıyla ve öğrencilerin ilgisizliğiyle zamanla ilk idealistliğimi kaybetmeye başladım (K10).*

**Çalışanın Görülmemesi:** Çalışanın görülmemesi, takdir edilmemesi, çalışmayanlarla aynı değerlendirmeye tabi tutulması öğretmen tarafından zorlayıcı bir güç olarak algılanmaktadır. Kişisel zorlayıcı gücün çalışanın görülmemesi yoluyla gerçekleşmesi aşağıdaki alıntılarda görülmektedir. Çalışanlar ya aynı değerlendirmeye tabi tutulmakta ya da yapılan, yapılacak bir iş önemsiz görülmektedir.

*Okulla ilgili sorumluluk almıyor ve sorun çıkınca da topu sizin üstünüze atıyor. Rehberlik servisi olarak ne yaptın veya niye çalışmıyorsun gibi sizi suçluyor. Genelde Rehberlik servisindeki arkadaşlardan biri çalışmıyınca okul idarecileri herkesi aynı kefeye koyuyor. Hâlbuki sen üzerine düşeni yapmışsındır. İşte “Rehberlik servisi olarak üzerinize düşeni çok fazla yapmadınız, sınıflara girmediniz, öğrenci tanıma formlarını veya anketlerini yeterince doldurmadınız.” filan diyor. Hani biz çalışıyoruz görevimizi yapıyoruz ama çalışmayanla aynı kefeye koyuluyoruz gibi oluyor. Bazen söz konusu eksiklik benim bir eksikliğim olabilir ama genel olarak uygulama bu yönde oluyor. Sayı olarak çok fazla olduğumuz için değerlendirme de genel oluyor, çalışan ile çalışmayan aynı kefedede değerlendiriliyor (K13).*

*Geçmişte ben amatör olarak tiyatro işi ile uğraşıyordum; yazarlık, yönetmenlik ve oyunculuk yapıyordum. Antep’te bir okulda çalışırken orada çok yetenekli çocuklar keşfetmiştim hani böyle tiyatro anlamında gerçekten farklı, yetenekli ve kesinlikle bu kulvarlarda yürüdüğünde başarıya ulaşabilecek çocuklar gördüm. Bunlarla bir organizasyon yaparak bir gösteri yapmayı planladım. O zaman aklıma öyle bir proje gelmişti. Gittim Müdire hanıma söyledim şöyle bir düşüncem var ben bu çocuklarla çalışmak istiyorum filan. “Dersten kaytarmayacaksınız.” dedi. Şimdi böyle deyince aslında benim çok masumane olan düşüncem bir anda tersine döndü yani açıkçası gerildim. Böyle bir amacı olan, okulda ekstra mesai harcamak isteyen bir kişiye bu şekilde yaklaşılması işten, dersten kaytarma çabası gibi düşünülmesi beni çok huzursuz etti. Rahatsız etti. Böyle bir organizasyondan vazgeçtim. Olumsuz olan bir tavırdı o kişinin böyle davranması bu olaya karşı benim geri adım atmama sebep oldu (K14).*

Kişisel zorlayıcı gücün mesleğe yönelik tutuma etkisini gösteren ifadeler aşağıda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel zorlayıcı güç öğretmeni mesleğinden soğutarak sadece resmi görevlerini yerine getirmeye sınırlamaktadır. Ayrıca kişisel zorlayıcı güç öğretmenin mesleğin geleceğinden kaygı duymasına sebep olmuştur (aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere). Bu da mesleğe yönelik tutumun olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

*İşimden soğutuyor. Ne yapıyorsun prosedürde yerine getirmen gereken şeyleri yerine getiriyorsun, çok fazla kendinden ödün vermiyorsun (K13).*

*Benim müdürlere karşı bakış açımı değiştirdi, mesleğe karşı bakış açımı da değiştirdi. İlerde böyle müdürlerle çalışırsam hiçbir verim alamam dedim. Projelerim olsa veya fikirlerim olsa bunu*



*rahatlıkla karşıdakine veremem gibi düşünüyordum. Çünkü orası benim ilk görev yerimdi, ilk görev yerimde böyle bir şey ile karşılaşınca ister istemez ilerisini çok etkileyeceğini düşünmüştüm. Tabi Allah'tan daha sonra çalıştığım müdürler bu konuda hep yardımcı oldukları için o biraz bende git gide azaldı. Ama yine bir müdürle çalışsam, yine o tepkiyi verse, yine mesleğe karşı azmim düşecek biliyorum (K14).*

**Fikirlere Değer Vermemek:** Bazen okul müdürleri, aşağıdaki alıntıda müdiresi, öğretmenlerin fikirlerine değer vermemektedir. Küçümsemeye maruz kalan öğretmen aşağılanmış hissedebilmektedir. Fikirlere değer vermemek de kişisel bir zorlayıcı güçtür.

*Okulda yapılandırıcılığın eksik olan taraflarını sıralamaya başladım. Müdire hanım dinlermiş gibi yaparken gülmeye başladı. Neden gülüyorsunuz dediğimde, bu saydıklarınız olsaydı zaten burada siz ben değil de başkaları çalışırdı modunda oraya hizmet götürmenin aslında oranın kalitesini artırmanın bizlerle mümkün olmayacağını, bizim orada vaktimizi doldurup oradan uzaklaşmamız gerektiğini ima eder gibi açıklama yaptı. Müdire hanımın o yaklaşımı da rahatsız ediciydi. Sonuçta Milli Eğitim Okulu oraya yapmış bizleri atamış. Oranın elektrik faturasını su faturasını ödüyor, oraya yol yapmış devlet onun takdirini zaten vermiş yani bu çocuklar değerlidir mesajını zaten size veriyor çocukların değerli olup olmadığı belirlemek öğretmene müdire düşmez. Müdire hanımın küçümsememesi gerekirdi söylediklerimi. Söylediklerimin cevabı gülmek değildir. Hani hocam eksiklerimiz bunlar bunlar diyerek ifade edebilirdi. Ciddiyetini görebilmek isterdim (K3).*

Kişisel zorlayıcı gücün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin aşağıdaki alıntı olumsuz bir mesleki tutuma sebep olduğunu göstermektedir. Kişisel zorlayıcı güç nedeniyle öğretmen mesleğinin gereklerini yapmak konusunda destek görmediğini düşünmekte ve bundan dolayı meslekten uzaklaşmaktadır. Bu da mesleğe yönelik olumsuz tutum geliştirdiğini göstermektedir.

*Öğretmen misyonerdir. Benim misyonum neyse onu yapmaya giderim oraya. Benim misyonum Milli Eğitimde böyle belirlenmiş; git okula öğrencilere yapılandırmacı kuramın gereklerine göre matematik öğret. Matematik öğrenmelerine, matematiği yapılandırmalarına yardımcı ol. Bizim öğretmen gibi öğretmen olmamız gerekir, değişimi istememiz gerekir, kovalamamız gerekir, değişimden korkmamamız gerekir. Ama ben bunları göremedim açıkçası. Bir ortamdasınız herkes yas tutarken siz göbek atamazsınız. O an mesleğe karşı soğuduğumu söyleyebilirim. Elinizde bilgi var beceri var o bilgi beceriyi o duyguyu faaliyete dökmek için o ortamdan destek almazsanız ister istemez negatif duygular geliştiriyorsunuz (K3).*

#### **İletişimi Koparmak:**

Kişisel zorlayıcı gücün göstergelerinden biri de okul müdürünün öğretmene karşı olumsuz davranışlarda bulunmaya yönelmesidir. Aşağıdaki alıntıda görüleceği üzere müdür öğretmenden bir şey talep etmiş ancak öğretmen kabul etmemiştir. Bunun sonucunda müdür öğretmenle iletişimini sınırlandırmak yoluyla cezalandırmak istemiştir.

*Müdür bey kendisinin de yönetici olduğu sendikaya üye olmam konusunda beni ikna etmeye çalışmıştı ancak ben kabul etmemiştim. Sonra selam vermedi birkaç gün hani ben onu ona bağlıyorum bilmiyorum gerçekte öyle mi yaptı mı yapmadı mı bilmiyorum. Onun dışında hasta olduğumda genelde geçmiş olsun derdi o dönemde onu da pek demedi. Mesela o dönemde projede çalışıyorduk iki arkadaşla birlikte ve sürekli benden bilgi alırdı. Proje kapsamında iletişim kurardık sürekli ve o dönem benimle değil ikinci arkadaşla sürekli iletişim kurdu (K4).*

Kişisel zorlayıcı gücün mesleğe yönelik tutuma etkisi aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere olumsuzdur. Her ne kadar öğretmen mesleğe yönelik olumsuz tutum geliştirmediyse de toplandırlarda

daha az söz hakkı almaya başlaması yani meslekle ilgili konuların konuşulmasında isteksiz davranması ve kendisiyle aynı meslekten olan birine karşı selam vermeyi kesmiştir. Bu da öğretmenin mesleğe yönelik olumsuz tutum geliştirdiğini göstermektedir.

*Okula ve yöneticiye karşı olumsuz tutum geliştirdim ama mesleğime karşı geliştirmedim çünkü mesleğimi çok seviyorum. Ama ben de müdür beyin o tavrından sonra toplantılarda daha az konuşmaya başladım ki ben konuşurum yani. Birkaç gün selam almadık vermedik (K4).*

### **Kategori 3: Pozisyona Dayalı Meşru Güç**

Araştırma bulguları neticesinde tespit edilen diğer bir güç temeli pozisyona dayalı meşru güçtür. Beş katılımcı tarafından algılanmıştır. Araştırma bulguları pozisyona dayalı meşru gücün müdürün kendi pozisyonunu vurgulamasından ve öğretmenin müdürün pozisyonunu kabullenmesinden kaynaklandığını göstermektedir. Pozisyona dayalı meşru gücün kaynaklarına ilişkin içerikler şöyledir:

**Müdürün Kendi Pozisyonunu Vurgulaması:** Araştırma bulguları müdürün kendi pozisyonunu vurgulamak yoluyla güç kullandığını göstermektedir. Aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere müdür kendisinin müdür olduğunu, okulun ve okulda olan şeylerin sahibi olduğunu, isteklerinin yerine getirilmesinin zaruri olduğunu vurgulamaktadır. Burada kullanılan güç temeli pozisyona dayalı meşru güçtür.

*Okul müdürümüz kapıları dinliyor kapıların o görünen kısmından anahtar kısmından sınıfları gözlediğini biliyorduk. Bir gün, bir rüzgâr, kapı açıldı müdür kapıdaymış içeri girdi. Arka sıralara doğru gidip birini kaldırıp "2 kere 3, 3 kere 5, 6 kere 4?" bu şekilde çocuklara sordu. Sonra "Ne yazdırdı bu defterinize?" dedi. Yani aklınca beni teftiş ediyordu. Denetimi müdürlere vermişlerdi. O da o yasal gücü kullanıyordu. "Ben müdürüm, siz de beni takacaksınız." tavrını hissettiriyordu (K6).*

*Hava karardığı için koridorlarda Lambayı açmıştık. Çocuklar çarpışmasın öğrenciler düşmesin diye. Bir defasında adam çıktı oradan bağırıyor; "Böyle şey mi olur, israf, hocam koridorun lambalarını sınıfın lambalarını yakmayın.". Biz de dedik ki ne kadar nazik düşünüyor. Sonra odasına gittiğimde bir baktım ki masanın altında elektrikli sobayla ayaklarını ısıtıyor. İsrafa karşı tasarruflu nazik düşünce, söz konusu kendi bedeni olunca hiç de önemli olmuyormuş. Burada söz konusu olan şey tamamen kendi egoları. Biz burada hepimiz çalışıyoruz. Hiçbirimiz buranın gerçek sahipleri değiliz. Ama eğer ben bir yerlerden bir şekilde buralara geldiysem ben buranın sahibiyim, aynı zamanda çalışanların da sahibiyim. Mantalite tamamen bu. Ben buranın sahibi olduğum için israf yapabilirim ama siz çalışanlar olarak yapamazsınız diye düşünüyor. Firavun'un kendini Nil Nehri'nin sahibi hissetmesi gibi bir şey bu. Okul onun tahakküm alanıymış gibi. Adamın iş ahlakı egemenlik anlayışında (K7).*

*Yılsonu olduğundan dolayı bir toplantı vardı. Öğrencilerin yıl içerisindeki davranışlarıdır, notlarıdır, gelişmeleridir vs. o tarz şeyler konuşuldu. Önceden öğretmenler odasında bulunan bir çaycıyı, oruç tutan insanlar rahatsız olmasın diye, boş bir sınıfa indirmiştik. İndirdiğimiz sınıf beden eğitim sınıfıydı. İşte toplantı bittikten sonra müdür bey masadan kalktı kapıdan daha çıkmadan Beden Eğitimi hocamıza "O çaycıyı getir yerine bırak." dedi emri vaki bir şekilde. Yani ben müdürüm benim dediğim olacak şekilde. Yoksa biz insanlar rahatsız olmasın diye yaptığımız bir şey, iyi niyetle yaptığımız bir şey. Karşı tarafa hiçbir söz hakkı tanımadan direk kapıyı çektik yani benim dediğimi yapmak zorundasınız tarzında (K8).*

*İlk atandığımda o zaman bu yönetmeliğe işte işleyişe yabancıyız doğal olarak. Üniversitede bir şeyler öğreniyoruz evet ama gittiğimizde sınıf defterini doldurmak bile yabancı oluyor bize. İlk gittiğimizde de bir sene başı toplantısı olacak. İşte toplantının gidişatının yazılması gerekiyor. Müzik*

*öğretmenimiz kendisinin tutmak istediğini söyledi. Sonra idarecimiz geldiğinde neden benim yazmadığı sordu. Ben dedim ki hani hocam zaten hocamız istedi açıkçası benim yazım da güzel değildir. Her Türkçe öğretmenin yazısı çok güzel gibi düşünüyorlar. Sonra bu konuda çok ısrarcı oldu hocam sen yazacaksın ben öyle istiyorum şeklin de bir üsluba geçince ben de niye diğer öğretmen arkadaşların okuma yazması yok mu dedim. Buda biraz zoruna gitti. Hani cevap vermem bide yeni atamayım tam ezmeye müsait kişiyim. Dedi ki “Hocam burası Hopa Malatya’ya benzemez buraya gelirsiniz ama buradan çıkamazsınız.”. Ben de dedim ki çıkarabiliyorsanız çıkarın zaten dedim. Halep ordaysa arşın burada dedim. Ondan sonra ayağa kalktı bir hışımla Hopalıymış zaten sonradan öğrendim. Nüfuslu biriymiş. Sonra o kalkınca ben de kalktım arbedeye dönüşmek üzereken beni çıkardılar (K11).*

Pozisyona dayalı meşru gücün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç, öğretilimde mesleğin değersiz olduğu algısına yol açarak öğretmenin mesleki tutumunu olumsuz etkilemiştir. Ayrıca “Hani biz her şartta öğretmenlik yapabileceğimizin sözünü vermiştik, bizim için müdür ya da okul çok önemli değildi ama mesleki anlamda mutsuzduk, okula gerçekten mutlu gitmiyorduk.” cümlesinde görüldüğü üzere öğretmenin mesleğe yönelik tutumu, mesleğe başlamadan önce olumluysen mesleğe başladıktan sonra özellikle söz konusu müdürün pozisyona dayalı güç kullanımından sonra olumsuzla doğru evrilmiştir. Yine “Olumsuzluk bir duygu oluşturdu ama daha farklı bir okula tayin olunca anladım ki bu sadece o süreçte orada yaşanan durummuş.” cümlesinden görüldüğü üzere mesleğe yönelik tutum öğretmenin çalıştığı ortam ve kişilere göre değişiklik gösterebilmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç, öğretmenin okulun temel felsefesinden uzaklaşılmasına olan inancını güçlendirirken mesleğin gereklerinin yerine getirildiğine olan inancını sarsmıştır. Bu da mesleğe yönelik olumsuz tutumu göstermektedir. Pozisyona dayalı meşru güç öğretmenin değersiz hissetmesine sebep olarak mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilemektedir (aşağıdaki üçüncü alıntıda görüleceği üzere). Ayrıca aşağıdaki dördüncü alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç, öğretmenin mesleğe yönelik olumsuz olan tutumunu daha da olumsuz hale getirebilmektedir.

*Kapının aniden açılıp içeriye güm diye girmesi, kapının arkasından izlemesi bizi çok rahatsız eden bir durumdu ve benim şevkimi kırmıştı. Yani mesleğin değersiz olduğunu düşünmeye başlamıştık, okul ortamına güven kalmamıştı. Hani biz her şartta öğretmenlik yapabileceğimizin sözünü vermiştik, bizim için müdür ya da okul çok önemli değildi ama mesleki anlamda mutsuzduk, okula gerçekten mutlu gitmiyorduk. Sürekli hastalanıyorduk; yani raporu almamak için direniyorduk. Olumsuzluk bir duygu oluşturdu ama daha farklı bir okula tayin olunca anladım ki bu sadece o süreçte orada yaşanan durummuş (K6).*

*Burada oyun oynadığımızı düşündüm. Burası bir okul ve okulun işleyişinde yapısal sorunlar olduğunu hissettim. Çocuklardan ya da çalışanlardan bir şeyler yapmalarını istiyoruz ancak kendimiz yapmıyoruz (K7).*

*Yetki altında ezildik değersiz bir varlık gibi (K8).*

*Mesleğe yönelik tutumum baştan beri olumsuzdu ama bu olayı yaşadıkten sonra kesin bir şekilde burada ne işim var dediğimi hatırlıyorum (K11).*

**Öğretmenin Müdürün Pozisyonunu Kabullenmesi:** Araştırma bulguları neticesinde bazı durumlarda öğretmenin müdürün pozisyonunu kabullendiği görülmüştür. Bu nedenle de müdürün verdiği görevleri yerine getirmektedir. Buna ilişkin algılamalar aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir.

Görevimin ilk yıllarıydı sanırım, çok da erken değil aslında 3. veya 4. yıllarıydı. Normalde mesai saatleri dışında okulda kalmak gibi bir zorunluluğumuz yok ama öğrencilerin tamamı okuldan ayrılmadıkları için ve sınıftaki öğrencileri velileri teslim almadığı için birkaç öğrencimi 5'te çıkmam gerekirken beş buçuğa kadar beklemek zorunda kalmıştım. Yani her gün yarım saat fazladan beklemiştim sınıfta. Sadece müdürüm öyle istediği için. Senin sınıfında ki öğrenciler çok hareketli çocuklar onları başkasına emanet edemezsin, ondan dolayı başında bekleme zorundasın şeklinde söylemişti. Tamamen kendi bulunduğu pozisyonu kullanarak yaptırıyordu bence (K1).

Okulun merdivenlerinin tirabzanlarını yapmak zorunda kalmıştık. Hani orda ahşap yapı vardı zaten. O ahşap yapıların üstlerini kaplamamız gerekiyordu. Bunda biraz da el becerisi gerekiyordu. Hani bu işte iyi olmak gerekiyordu, profesyonelce yapıyor olmak gerekiyordu. Ama biz görevlendirildik ve yapmak zorunda kaldık. Mesela o dönem de öğrencilerimizi sınıfta bıraktık gittik merdivenlerde birkaç gün uğraştık. Müdür beyin kendisi öyle karar vermiş ve biz yapmak zorunda kaldık (K1).

Öğretmenin müdürün pozisyonunu kabul etmesi yoluyla pozisyona dayalı meşru gücün mesleğe yönelik tutuma etkileri aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumsuzdur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç öğretmenin öfkelenmesine, kendine ve idareciye karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olmuştur. Ayrıca kendini yetersiz hisseden öğretmenin mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiş demektir. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere pozisyona dayalı meşru güç, öğretmenin mesleğine olan inancının ve saygısının azalmasına sebep olmuştur. Öğretmenlik mesleğini gerektiği gibi uygulayamadığını düşünmeye başlamıştır. Bunlar da öğretmenin mesleğe yönelik tutumunun olumsuz etkilendiğini göstermektedir.

Öfkelendim hani. Kendime ve idareciye karşıydı öfkem. Kendimi çok yetersiz hissettim. Çok değersiz hissettim. O sırada benim başka bir yerde dersen girmem gerekiyordu mesela. O dönem bütün derslerime yarım girmek zorunda kaldım. Ben gittiğimde ders başlamış oluyordu. Öyle bir şekilde engellenmiş oldum (K1).

Yaptığım işin gerçekten gerekli olduğuna dair inancım azaldı o dönemde. Öğretmenlik mesleği olarak o dönem işe yarar bir şey yapıyorum önemli bir şey yapıyorum hissini gerçekten hiç yaşayamadım. Müdürün emir vererek yaptırmasından, hiç fikrimin alınmamasından ve bunların eğitime bir katkısının olmayışıyla ilgili tamamen bu. O dönemleri hatırladığımda hani kendi sınıftaki eğitime dair bile bir yorum gücü katamıyordum. Bir etkim yoktu. Bir düşünce oluşturamıyordum. Çünkü sürekli bir idareci size direktifler veriyor ve onları uygulamak zorunda kalıyorsunuz. Hep böyle yönetilmeye başlandığın için ve düşüncelerini söyleyemediğin için bu sefer düşünme ihtiyacı da hissetmiyorsun. Bu anlamda sınıfın üzerindeki etkin de azalıyor, öğretmenlik mesleğini etkili bir şekilde yapamıyorsun, kendi öğrencilerinin üzerinde de etkin azalıyor. Çünkü kendine inancın olmayınca, mesleğe inancın olmayınca bunu yapamıyorsun (K1).

#### **Kategori 4: Kişisel Ödül Gücü**

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temellerinden diğer birinin de kişisel ödül gücü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu güç temeli dört katılımcı tarafından algılanmıştır. Araştırma bulguları kişisel ödül gücünün müdürün öğretmenin fikirlerine değer vererek yanında olduğunu hissettirmesinden ve takdir etmesinden kaynaklandığını göstermiştir. Kişisel ödül gücünün kaynaklarına ilişkin içerikler aşağıdaki gibidir:

**Müdürün Fikirlere Değer Vererek Öğretmenin Yanında Olması:** Müdürün öğretmenin fikirlerine değer vermesi ve fikirlerini gerçekleştirmede yanında olması da müdürün güç temellerinin dayanaklarındandır. Bu şekilde bir güç, kişisel ödül gücüdür. Buna ilişkin içerikler şöyledir:

*Bir gezi planı yapmıştım çocukları gezmeye götürecektim. Birazcık da o zaman gençliğin toyluğun verdiği şeyler var. Gezi planı için ilçeden izin alınması gerekiyormuş. Ben gittim müdür beye, iznimin çıkmaması durumunda bile, “Ben bu çocukları götüreceğim servis tuttum çocuklarım hazır, gideceğim bilginiz olsun.” dedim. Bana dedi ki “Ben senin yanındayım, izin prosedür neyse hepsini telefonla, gerekirse kendim elden götüreceğim senin için, halledeceğim.”. “Ne olursa sana da olsun bana da olsun, madem bu kadar etkinlik yapmak için isteklisiniz sen çocuklara zaten sahipsin al çocukları götür nereye gidiyorsanız gidin.” dedi. Ben gittim geziyi yaptım geldim izin ondan sonra çıkmıştı. Prosedürlerden haberim bile olmadı. Mesela onun o tarzı çok hoşuma gitmişti (K6).*

*Meslek lisesinde çalışıyordum ben bir ara. Meslek lisesinde çalışırken öğrencilerin derse karşı olumsuz duygular içermeleri, derse karşı olumsuz tutumları hep dikkatimi çekmişti. Daha sonra neden bu okulda başarı yükselmiyor, başarının düşme nedenleri nedir gibi kendi kendime düşündüm. Öğrencilerden bir grup oluşturdum, özellikle 9. sınıf ve 10. sınıflarda bu öğrencilerle birebir görüştüm işte ileriye yönelik hedeflerinin olmadığını anladım. Aileleri ile görüştüm ama tek başıma yapabileceğim bir iş değildi. Bir ekip lazımdı bana ve idarenin desteği lazımdı. O noktada müdür beyin yanına gittim işte içeri girdim, konuştuk. Kendisine bu düşüncemi söyledim yani dedim neden bizim okuldan bir tıp fakültesi öğrencisi çıkmasın neden bir diş hekimliği ya da farklı bölümlerden biri çıkmasın sonuçta bizim okulda üniversite kazanan kişi sayısı dörttü. Bunların dördü de iki yıllık fakültelere yerleşmişlerdi ve müdür bey her toplantıda başarısızlığın nedenlerini alt yapılarını bizimle paylaşıyor fikirlerimiz düşüncelerimizi alıyordu. Gittim müdür beyin odasına düşüncemi anlattım. Çok hoşuna gitti. Yani bu güne kadar böyle hiçbir projenin gerçekleşmediğini söyledi. Daha sonra birkaç öğretmen arkadaş katıldı grubun içerisine yani biz de varız diye. Müdür bey de sürekli yanımıza gelip neye ihtiyacınız var, bunu daha farklı bir ortamda size nasıl sağlayabilirim şeklinde soruyordu. İşte bununla ilgili gerekli alt yapının neredeyse tamamını oluşturdu. Müdür öyle yapınca bizim azmimiz bir kat daha arttı (K14).*

Kişisel ödül gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin ifadeler aşağıda görüldüğü gibidir ve genel olarak olumludur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel ödül gücü öğretmenin mesleğini iyi yaptığını düşünmesini sağlamıştır. Bu da kişisel ödül gücünün öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere kişisel ödül gücü, öğretmenin mesleğini daha çok sevmesini ve azminin artmasını sağlamıştır. Bu da mesleğe yönelik tutumunun olumlu etkilendiğini göstermektedir.

*Orada benim bir özveride bulunduğumu gördü. “Ben senin için bunu yapacağım.” dedi ve yaptı, beni gönderdi. İşimi kolaylaştırmaya çalışması, benim için bir şeyler yapması, beni prosedürlere takmaması çok hoşuma gitti. Beni de öğrencileri de o an çok sevdiğini düşündüm. Okulu takip ettiğini düşündüm. Çünkü matematik dersinde de baya ilerleme kaydetmiştik okul olarak. Müdürümün benim çabamı görmesi, bunu ödüllendirmesi, “Vay be benden iyi matematik öğretmeni oluyormuş. Bunu insanlar görüyor beni takdir ediyor demek ki ben bu mesleği iyi yapıyorum.” şeklinde düşünmeme neden olarak onur duymamı sağladı (K6).*

*Ben bu olaydan sonra mesleğimi biraz daha sevdim. Müdür bey aksi bir görüş bildirseydi. Belki düşüncemi yabana atsaydı desteklemeseydi o noktada tabi ki çalışma azmim kırılacaktı (K14).*

**Müdürün Öğretmeni Takdir Etmesi:** Araştırma bulguları neticesinde kişisel ödül gücünün kaynaklarından birinin de öğretmenin takdir görmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Takdir edilen öğretmen ödüllendirildiğini düşünmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

*Tubitak projesi yaptık birçok okulun müdürü bunu zaten yapmak zorundasınız bu sizin göreviniz gibi davranırken bizim müdürümüz projelere elinden gelen bütün yardımı sundu. Hatta fazlasını sundu, birçok proje de emeği var yani bu anlamda. Her defasında da toplantılarda “Arkadaşlar hepimize teşekkür ederim, çok uğraştınız.” dedi kendi emeğini asla söylemeyip. Bütün işin, çünkü bazı hocalar geciktirdi projelerini, peşine müdür bey düştü yetişmesi gerekiyor diye. Ona rağmen hiç kimseye sen böyle yaptın, sen bu işin peşine düşmedin, sen bu kadar iyi yaptın şeklinde değil de hepimize çok teşekkür etti ve o kişilerin mahcubiyetini biz toplantı sırasında hissettik (K11).*

*Sonraki yıl bana iyi bir sınıf verdi. Bu sınıfı bana vererek aslında beni ödüllendiriyordu. Bu bir tür takdir etmektir. Bunu sadece bana karşı yapmıyordu diğer tüm öğretmen arkadaşlara karşıda yapıyordu (K12).*

Kişisel ödül gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir ve genel olarak olumludur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel ödül gücü öğretmenin mesleğini yürütmekten uzak durma isteğini engellemiştir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere müdürün kişisel ödül gücü kullanması, öğretmenin ve diğer öğretmenlerin mesleğe daha çok yaklaşımlarını sağlamış ve dolayısıyla daha verimli çalışmalarına neden olmuştur. Bunlar da kişisel ödül gücünün mesleğe yönelik tutumu olumlu etkilediğini göstermektedir.

*Her zamanda söyler önemli olan öğretmenin okula mutlu gelmesi. Yani kimsenin ayağının bu okula gelirken geri geri gelmesini istemiyorum diyor. Çünkü benim çok oldu öyle başka kurumlarda ayağımın geri geri gittiği. Hiç rapor almadım ama bazen gitmek yerine ya acaba rapor mu alsam dediğim olmuştu başka bir okul müdüründen kaynaklı bir şey yaşamıştım (K11).*

*Herkes birbiriyle yarışıyor müdür iyi desin diye. Çünkü müdürün düşüncesi herkes için çok önemli (K12).*

### **Kategori 5: Kişisel Olmayan Ödül Gücü**

Araştırma bulguları neticesinde ulaşılan müdürün diğer bir güç temeli kişisel olmayan ödül gücüdür. Bu güç temeli iki katılımcı tarafından algılanmıştır. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

*İmam Hatip’te çalışıyordum, oradaki müdür de şunu yapardı. TEOG sınavı var ya, İnkılap Tarihi bandınız 20 sorudan 12 olsun mesela. Bunu 14 yaparsanız balığa gideriz şeklinde söylüyordu ve gerçekten de yapıyordu (K7).*

*Okul müdürümüz öğretmen arkadaşlara dedi ki “Burada çalışkan gördüğünüz öğretmenin ismini yazın teşekkür belgesi düzenleyeceğiz.” dedi. Yazılan isimleri toplandıktan sonra benim ismim çıktı. Sonra üzerinden zaman geçti ama tabii ki ben bir belge falan hiçbir şey alamadım. Sonra müdür beyden hiç ses yok o konuyu sen bahsetmesen sanki hiç olmamış sayacak. Ben müdürle yine konuşmadım. Benim belgem gibi bir havalara girmedim gerek yok. Öğrendim ki bayan öğretmen arkadaşlar o çalıştı da biz çalışmadık mı gibi şeyler söylemişler. Müdürün odasına gidip ağlayanlar bile olmuş. Sonra o proje rafa kaldırıldı (K10).*

Kişisel olmayan ödül gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere kişisel olmayan ödül gücü sürecin dinamikliğini azalttığı için öğretmenin çalışma ortamında kendini baskı altında hissetmesine ve hatta mesleğe yönelik

güvenini kaybetmesine neden olmuştur. Bu da öğretmenin mesleğe yönelik tutumunun olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere ise ödüllendirilmeyi hak etmiş ancak farklı sebeplerden dolayı bundan mahrum bırakılmış öğretmenin mesleğe yönelik tutumu olumsuz etkilenmiş ve öğretmen sadece mesleğinin yükümlülüklerini yapmakla kendini sınırlamıştır. Bu da öğretmenin ödüllendirme sağlansaydı mesleğine yönelik tutumunun olumlu etkilenebileceğini göstermektedir.

*Yani eğitimsel sorunları çözmek değil de test çöz tost ye; rutine biniyor. Yani sonuç odaklıyım süreçte neler geliyor çok önemli değil. Öğretmen orada ne hissediyor, öğrenci ne hissediyor, öğrenci gerçekten mutlu mu mutsuz mu? Çocuk orda ailesi ile tartışmış ama ben sen kaç net yaptın diye soruyorum. Her geçen gün daraldığını hissediyorsun. Şunu bile söylüyorsun ya çocuğumu okula göndermezsem mi. Benim arkadaş var göndermemiş çok takdir ediyorum (K7).*

*Çok üzüldüm. Çalışana değer verilmediğini en azından çalışanla çalışmayan arasındaki farkın görülmeyeceğini anlamış oldum. Üzücü gerçekten çok üzücü bunu görünce bir şeyler yapmaktan da soğuyup vazgeçebiliyorsun. Bu benim için gerçekten bir dönüm noktası oldu. Kimsenin yapmadığı ama benim atıldığım şeylerde, evet bir şey kaybettirmiyor ama bir şey kazandırmadığını da gördüğümden, geri planda durmaya başladım (K10).*

### **Kategori 6: Doğrudan Bilgi (İkna) Gücü**

Araştırma bulguları müdürün güç temellerinden birinin de doğrudan bilgi (ikna) gücü olduğunu göstermiştir. Bu güç temeli iki katılımcı tarafından algılanmıştır. Öğretmeni ikna etmek için müdürün sunduğu doğrudan bilgilere ilişkin ifadeler aşağıda görüldüğü gibidir:

*Daha önceki yıllarda bizim okulumuzda bir çalışma yapılıyordu. Mesela o zaman görev dağılımı yapılmıştı. Çok da istekli değildik hiç birimiz çünkü çok fazla emek gerektiren bir çalışmaydı ve diğer eğitsel faaliyetlerimizi engelliyordu. Mesela o zaman müdürümüz bu görev dağılımını yaptığında hani hepimize ılımlı bir şekilde açıkladı. Hani yapılmış bir çalışma, emek verilmiş bir çalışma buna devam edelim şeklinde. O zaman zorunlu olmadığı halde ben kendim görev almak istemişim. Çünkü müdürümüz bunu bir zorunluluk gibi dayatmadı. Hani bunlar bunlar yapılmış bunları da yapabiliriz, hani bu kadar çaba boşa gitmesin. Daha ılımlı daha yapıcı ne yapabiliriz bu konuda, bizimle işbirliğine girmeye çalışarak hani bizim sorumluluklarımızı paylaşacak bize destek olacak bir konuşma yapmıştı (K1).*

*Milli Eğitim belli saatleri okuma saati yapmıştı, işte müdür bey gelip dersin ilk 20 dakikası okuma saati olarak kullanacağız, bunu çocuklar okumaya özensin diye sizde okusanız iyi olur, okuyun demiyor mesela emir dilini kullanmıyor, okusanız iyi olur demişti, hani çocuklara örnek olur, biraz daha özenirler şeklinde söylemişti. Sonuçta yapılması gereken bir karar alınmış bunu da bizim uygulamamız gerekiyor. Yani üst tarafından alınmış. Ama bunu bize yansıtma şekli direk emir değil işte bunu yapmak zorundasınız gibi değil, böyle bir karar alınmış yapılması istenen hani bunu yaparken, uygularken teşvik amaçlı böyle şeyler yapsanız daha iyi olur şeklinde söylemişti. Yani direk yetkisinin olduğu şeyle bunu yapacaksınız mecburen kendi elinize kitabı alın, okuyun, buna mecbursunuz şeklinde değil veya ses tonuyla başka tarzlarla gösterme şeklinde değil de güzel bir şekilde yapsanız güzel olur arkadaşlar şeklinde söylemişti (K8).*

Doğrudan bilgi (ikna) gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir ve genel olarak olumludur. Aşağıdaki ilk alıntıda görüleceği üzere doğrudan bilgi (ikna) gücü öğretmenin kendisini değerli hissetmesini, kendine güvenmesini, mesleğini yürütürken daha mutlu olmasını sağlamıştır. Bu da mesleğe yönelik tutumunun olumlu etkilendiğini göstermektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüleceği üzere doğrudan bilgi (ikna) gücü öğretmenin kurum içerisinde olumlu havaya

bürünmesine ve mesleğini daha çok sevmesine neden olmuştur. Bu öğretmenin mesleğine yönelik tutumunun olumlu etkilendiğini göstermektedir.

*Yani kendimin var olduğunu hissettim. Değerli hissettim kendimi. Sınıftaki çalışmalarımı da aksatmadım. Çocuklarla çalışırken de çok daha mutluydum. Biraz daha kendime güvendim bu da mesleki açıdan yansıdı, çalışmalarım da yansıdı. Daha mutlu olduğum için kendimi daha güvende hissettiğim için daha iyi bir öğretmen oldum (K1).*

*Yani mesleğe yönelik değil de üstlere karşı olumlu bir tutum geliştirmemi sağlıyor. Yani direk olumlu etkilediğinden dolayı orda değerli olduğunu hissediyorsun. Sana o şeyi veriyor, tamam sadece oraya bağlı değilsin, senin değerlerin sadece oraya bağlı değil ama onun verdiği artı da seni bir adım daha öne getirmiş oluyor. Böyle davranıldığında yani ben bir öğretmenim bana değer veriliyor amirim tarafından, mesleğin diğer tarafları da var öğrenci boyutu var, öğretmek boyutu var bunlar da kendinizi değerli hissetmeniz için aslında yeterli sebeplerdir ama. Bu tarz davranışlar olumlu olduğu için mesleğimizi daha çok sevmemizi sağlayabiliyor (K8).*

### **Kategori 7: Negatif Uzmanlık Gücü**

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temellerinden olduğu sonucuna ulaşılan diğer bir güç temeli negatif uzmanlık gücüdür. Bu güç temeli bir katılımcı tarafından algılanmıştır. Negatif uzmanlık gücünde katılımcı müdürün belirli bir konuda uzmanlığının farkındadır ama müdürün bunu kendi faydası doğrultusunda kullandığını da bilmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

*Pazartesi, Salı, Çarşamba derslerim vardı. Dersin bitmesine rağmen yine gitmeme izin vermiyordu. Yönetmelik bilgim az bunun farkındaydı. Sen stajyersin, biz stajyerken neler neler yaptık filan diyordu (K5).*

Negatif uzmanlık gücünün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir. Öğretmenin “Her şeyi bize yıktı.” ifadesi mesleğin gereklerinin fazlası iş yükü verildiğini düşündüğünü göstermektedir. Sonrasında başka bir ile gitmek istemesi duyduğu rahatsızlığın göstergesi olabilir. Bu da mesleğe yönelik olumsuz bir tutum geliştirme olarak görülebilir.

*İyi bir insandı ama stajyeriz diye her şeyi bize yıktı. 1.5 yıl çalıştım. Sonra Malatya’ya geldim (K5).*

### **Kategori 8: Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç**

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temellerinden birinin de yapılan iyiliğe dayalı meşru güç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu güç temeli bir katılımcı tarafından algılanmıştır. Yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün içeriğine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

*Yurtdışı bursunu kazandım sonra geri döndüm. Sonra annemin rahatsızlığı vardı istifa ettim. Müdür göreve devam etmiştir diye bir yazı yazdı Personel Daire Başkanlığına öyle söyledi. Aslında devam etmemiştim 10 gündür falan. Milli eğitim de iyi niyetli bir şekilde işine devam etmiştir şeklinde bir yazı yazın dedi yazdık mesleğimize geri döndük. Kadrom daha düşmemişti süreç devam ediyordu o yazıyı durdurduk geri çektik. Burada mesela sorumluluk aldı bana yardımcı oldu. Sonrada bana ne dese yaptım yani. Okul için çok çalıştım, gittim çocuklar için bir sürü bilgisayar videoları buldum. Bilgisayarlara koydum. Diğer öğretmenlere söyledim bu videoları izletebilirsiniz diye. Çizgi filmler, eğitsel videolar Fiziği Kimyayı anlatan videolar. Bütün bilgisayarları bunu yükledim. Başka bir okula gittim hoca arşivini yapmıştı. 500 CD’si vardı bunların hepsini tek tek kopyaladım. Ondan sonra bunların hepsini bilgisayarlara kopyaladım.*



*Çocuklara gösterdim sınıf öğretmenlerine anlattım. İnsanların hoşuna gitti bu. Yine bunu da müdürün hatırı için yaptım (K5).*

Yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün mesleğe yönelik tutuma etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir. Aşağıdaki alıntıda görüleceği üzere yapılan iyiliğe dayalı meşru güce maruz kalan öğretmen ekstra çaba göstermiştir. Aslında öğretmen yaptıklarını müdür için yaptığını ifade etse de mesleğe yönelik tutumun davranış boyutunda olumlu bir etkilenmeye maruz kalmıştır.

*Yapmasaydı oyalasaydı beni o zaman haliyle müdüre uyuz olurum. İşim varsa onu yapayım dersin fazladan bir şeyler yapmazsın. Yani müdür iyi davranarak sizi motive edebilir. Müdürümün kızı engelliydi karısı ölmüştü. İkinci evliliğinden olan çocuğu Down Sendromluydu. Beni anlıyordu seviyordu geç kalmama hiç karışmazdı. Beni kollardı severdi yani. Muhabbetli o konuşurdu benimle. Ne dese hemen yaptım yani bana mesleki açıdan değil müdür için yaptım. Mesleği yönelik tutumu etkiler mi bilmiyorum ama davranışlarını etkiler. Müdür için daha çok uğraşıyorsun adama kıyamazsın. Daha iyi çalışmaya çalışırsın (K5).*

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Belirtildiği gibi araştırmanın amacı bir müdürün güç temelini kaç farklı şekilde algılandığını ortaya koymak ve ortaya konulan algılama yollarının öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumuna etkisini görmektir. Algılama yolları tanımlama kategorileri şeklinde gösterilmiştir. Bu tanımlama kategorilerinden birincisi, en fazla katılımcı tarafından algılanan olarak kişisel olmayan zorlayıcı güçtür. Tanımlama kategorilerinden ikincisi ise kişisel zorlayıcı güçtür. Genellikle yapılmış çalışmalar kişisel-kişisel olmayan ayrımına gitmeseler de bu ayrıma yer vermiş çalışmalar da mevcuttur. Karakaş (2018) yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında kamu okullarındaki müdürlerin güç temeli olarak hem kişisel hem de kişisel olmayan zorlayıcı güç algılamalarına rastlamıştır. Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki yürüttükleri çalışmalarında, kişisel olmayan zorlayıcı gücün üst kategorisi olan zorlayıcı gücün orta düzeyde kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Aslanargun (2009), Kayalı (2011), Altınkurt ve arkadaşları (2014) ve Özhan (2016) zorlayıcı gücün en az kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşırlarken Pars (2017) ise, aksine, zorlayıcı gücün en fazla kullanılan güç temellerinden biri olduğunu gösteren bulgulara ulaşmıştır. Okumakta olduğunuz bu araştırma nicel olarak en fazla kullanılan güç temellerini ortaya koymayı amaçlamayıp gücün varlığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla Raven'in (1993) tanımlamasına uygun olarak bu güç temelini varlığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulguları hem kişisel hem de kişisel olmayan güç temellerinin varlığının, öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Karakaş (2018) da güç temellerinin genel etkilerini görmeyi amaçladığı çalışmasında kişisel ve kişisel olmayan zorlayıcı gücün öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Tanımlama kategorilerinden üçüncüsü pozisyona dayalı meşru güçtür. Raven'in tanımlamasına uygun olarak müdürün pozisyonundan kaynaklanan güç temelidir. Bu güç temeli formal ya da informal sosyal bir yapı içerisinde daha yüksek statüdeki bireyin isteklerine uyulması yönündeki sosyal kabulden kaynaklanır (Raven, 2008). Okuduğunuz araştırmanın bulguları neticesinde pozisyona dayalı meşru gücün okul müdürünün sahip olduğu pozisyonu, kuralları, yasaları, yönetmelikleri vurgulayarak isteğinin meşruiyetini ortaya koyması sonucunda ve katılımcıların okul müdürünün pozisyonunu ya da yetkilerini meşru olarak görmesi sonucunda ortaya çıktığı görülmüştür. İlgili alanyazında örgüt içerisinde pozisyona dayalı meşru gücün varlığını destekleyen araştırmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Ancak pozisyona dayalı meşru gücün varlığına işaret eden araştırmalar da mevcuttur (Karakaş, 2018). Araştırma bulguları neticesinde pozisyona dayalı meşru gücün, öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu genel olarak olumsuz etkilediği görülmüştür. İlgili literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalar

mevcutken, aksini gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Karakaş (2018) bu güç temelinin özellikle adil kullanılmadığı durumlarda öğretmenin meslektaşlarına karşı olumsuz tutum geliştirerek sadece öğrencilerle ilgilendiği ve dolayısıyla bu gücün mesleğe yönelik tutumda olumsuz etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tanımlama kategorilerinden dördüncüsü kişisel ödül gücüdür. Kişisel olarak onaylanmaktan, beğenilmekten, takdir görmekten kaynaklanan bu güç temeli (Raven, 1993), bu çalışmada müdürün öğretmenin fikirlerine değer vererek yanında olduğunu hissettirmesinden ve takdir etmesinden kaynaklanan şekilde bulgulara erişilmiştir. Karakaş (2018) kişisel ödül gücünün öğretmeni takdir etmek, öğretmene değerli olduğunu hissettirmek ve öğretmene yaptıklarının farkında olduğunu hissettirmekten kaynaklandığını ortaya koymuştur. Tanımlama kategorilerinden beşincisi kişisel olmayan ödül gücüdür ve somut ödüllere dayanmaktadır (Raven, 1993). Alanyazında bu konu üzerine yürütülmüş çalışmalarda ödül gücü için kişisel-kişisel olmayan ayırımına pek gidilmemiştir. Daha çok kullanıma düzeyinin ortaya konulduğu çalışmalardan; Polat (2010), Kayalı (2011), Cömert (2014), Demir (2014) ve Vatansaver (2017) okullarda ödül gücü kullanımının “çok” düzeyinde kullanılan güç temelleri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özasan (2006) üniversite ortamında yaptığı çalışmasında öğretim elemanlarının ifadeleri doğrultusunda, bölüm başkanlarının en fazla ödül gücünü kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki araştırmada ödül gücünün en az düzeyde kullanılan güç temeli olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Yorulmaz (2014) da ödül gücünün en az düzeyde kullanıldığını tespit etmiştir. Kişisel ve kişisel olmayan ödül gücünün öğretmenin mesleğine yönelik tutumunda genel olarak olumlu etkilerine rastlanılan bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek veya aksini gösterecek çalışmalara rastlanılmamıştır.

Tanımlama kategorilerinden altıncısı doğrudan bilgi (ikna) gücüdür. Raven (1993) bilgi (ikna) gücünü doğrudan ve dolaylı bilgi gücü olarak iki alt boyutta tanımlamıştır. Alanyazında yürütülmüş çalışmalarda genelde bilgi (ikna) gücü boyutuna ilişkin sınıflamalarla karşılaşmaktadır. Doğrudan ve dolaylı bilgi (ikna) gücü sınıflamalarına nadiren rastlanmaktadır. Özasan (2017) hazırladığı kitap bölümünde sınıflamanın Raven (1993) tarafından oluşturulmuş en geniş sürümüne yer vermiştir. Ancak deneysel çalışmalar halen yeterli düzeye ulaşmamıştır. Bu araştırmada olduğu gibi Karakaş (2018) da çalışmasında okullarda bilgi gücünün varlığına ilişkin bulgulara erişmiştir. Bilgi gücünün öğretmenin mesleğe yönelik tutumuna ilişkin etkisinin olumlu olduğu görülmüş ancak ilgili alanyazında bu sonucu destekleyen ya da aksini gösteren sonuçlara rastlanmamaktadır.

Tanımlama kategorilerinden yedincisi en az katılımcı tarafından algılanmış olan negatif uzmanlık gücüdür. Uzmanlık gücünün alt boyutlarından biridir. Karakaş (2018) bu güç temelinin, öğretmenin müdürün özel bir alanda bilgisinin ya da uzmanlığının olduğu algısından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları neticesinde Raven’in (1993) tanımlamasına uygun olarak negatif uzmanlık gücünde müdürün sahip olduğu bir uzmanlık söz konusudur ancak müdür bunu çalışanların ya da kurumun faydasına değil, kendi faydasına yönelik kullanmaktadır. İlgili alanyazında negatif uzmanlık gücüne ilişkin spesifik verilere ulaşılamazken Burke ve Wilcox (1971) yürüttükleri çalışmalarında uzmanlık gücünün en fazla kullanılan güç temeli olduğunu ortaya koymuştur. Negatif uzmanlık gücünün öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılırken; Karakaş (2018) da uzmanlık gücünün öğretilmekte korkuya sebep olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Tanımlama kategorilerinden sekizincisi, yine en az katılımcı tarafından algılanmış olan yapılan iyiliğe dayalı meşru güçtür. Bu güç temeline Karakaş (2018) yürüttüğü çalışmasında en fazla katılımcı tarafından algılanmış güç temellerinden biri olarak ulaşmıştır. Ayrıca Karakaş (2018) bu güç temelinin müdür tarafından öğretilmeye kişisel ve kişisel olmayan yardımlar sağlamak, öğretmenlerin okul

normları açısından olumsuz davranışlarını görmezden gelmek ve öğretmene rahat iş ortamı sağlamaktan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özaslan (2018) müdürlerin kendi güç temellerine ilişkin algılamalarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında bu güç temelinin; müdürün kişisel ve kişisel olmayan yardımlar sağlamasından, öğretmenin değerli hissetmesini sağlayan müdür davranış ve eylemlerinden ve öğretmenlerin hatalarını görmezden gelmekten kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları neticesinde yapılan iyiliğe dayalı meşru güç temelinin, öğretmenin mesleğe yönelik tutumunu, davranış boyutunda, olumlu etkilediği görülmüştür. Karakaş (2018) da bu güç temelinin öğretmende işini severek yapmak gibi etkilerinin olduğunu ve mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma, okul yönetimi sürecinde esas alınan güç temellerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve bu güç temellerinin mesleğe yönelik tutumu nasıl etkilediğini ortaya koyan bulgularıyla müdürlere okul yönetiminde etkili güç temellerine ilişkin sağlıklı bir perspektif geliştirmeleri bakımından fayda sağlayabilir.

### KAYNAKÇA

- Afzalur Rahim, M. (1986). Some psychometric properties of two measures of French and Raven bases of power. *The Journal of Psychology*, 120(5), 465-472.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888.
- Akgül, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin yönetimde gücü kullanma stillerinin öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılığa etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. & Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P. & Erden, M. (1987). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği. *Çağdaş Eğitim*, 121(12), 8-11.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212-226.
- Bowden, J. A. & Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Burke, R. J. & Wilcox, D. S. (1971). Bases of supervisory power and subordinate job satisfactions. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 3(2), 183.
- Corbett, J. M. (1994). *Critical cases in organisational behaviour*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: The Macmillan Press LTD.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Dall'Alba, G., Walsh, E., Bowden, J., Martin, E., Marton, F., Masters, G., ... & Stephanou, A. (1989). Assessing understanding: A phenomenographic approach. *Research in Science Education*, 19(1), 57-66.
- Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

- Doğan, C. (2002). Uludağ Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve düşünceleri. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 23-26.
- Erchul, W. P., & Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: A contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137-171.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. & Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116).
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An Introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- French, J.R.P. & 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. (Orijinal çalışma 1959'da yayınlanmıştır).
- Gemmill, G. R. & Wilemon, D. L. (1972). The product manager as an influence agent. *The Journal of Marketing*, 36(1), 26-30.
- Griffiths, J., Speed, S., Horne, M., & Keeley, P. (2012). 'A caring professional attitude': What service users and carers seek in graduate nurses and the challenge for educators. *Nurse Education Today*, 32(2), 121-127.
- Hinkin, T. R., & Schriesheim, C. A. (1989). Development and application of new scales to measure the French and Raven (1959) bases of social power. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 561.
- Holm, U. (2002). Empathy and professional attitude in social workers and non-trained aides. *International Journal of Social Welfare*, 11(1), 66-75.
- Jackson, N. & Carter, P. (2007). *Rethinking organisational behavior: A poststructuralist framework*. London: Pearson Education.
- Kağıtçıbaşı, Ç. & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Karakaş, A. (2018). *Öğretmenlerin müdürlerin güç temeline ilişkin algılamaları: Fenomenografik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları (Uşak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koşar, S. & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes vs. actions. *Social forces*, 13(2), 230-237.
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mann, M. (1986). *The Sources of Social Power: Volume 1, A History of Power from the Beginning to AD 1760*. New York: Cambridge University Press.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality, in Sherman, R.R. and Webb, R.B. (Eds), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Routledge, London, pp. 140-160.

- Marton, F. (1994, November). The idea of phenomenography. In *Conference Proceedings, Phenomenography: Philosophy and practice QUT, Brisbane* (pp. 7-9).
- Marton, F. & Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335-348.
- Marton, F. & Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8(4), 471-486.
- Offermann, L. R., & Schrier, P. E. (1985). Social influence strategies: The impact of sex, role and attitudes toward power. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(3), 286-300.
- Orgill, M. (2012), "Phenomenography", in Seed, N.M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, New York, pp. 2608-2611.
- Osteraker, M. (2002), Phenomenography as a research method in management research, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.5234&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özaslan, G. (2017). French ve Raven Perspektifiyle Kişilerarası Gücün Temelleri. Editörler Yılmaz, E. ve Yılmaz, H. (Ed.) *Eğitimden Damlalar içinde* (s. 35-60). Konya: Palet Yayınları.
- Özaslan G. (2018). Principals' conceptions of their current power basis revealed through phenomenography. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 220-235.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations* (New Ed.). Boston: Harvard Business Press.
- Podsakoff, P. M., & Schriesheim, C. A. (1985). Field studies of French and Raven's bases of power: Critique, reanalysis, and suggestions for future research. *Psychological Bulletin*, 97(3), 387-411.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Raven, B. H. (1965). Social influence and power. In I.D. Steiner and M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 371-382). New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Raven, B. H. (1992). A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior & Personality*, 7(2), 217-244.
- Raven, B. H. (1993), The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49, 227-251. doi:10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x
- 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.
- Salancik, G. R. & Pfeffer, J. (1977). Who gets power and how they hold on to it: A strategic-contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5(3), 3-21.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451.
- Säljö, R. (1981). Learning approach and outcome: Some empirical observations. *Instructional Science*, 10(1), 47-65.

- Semerci, Ç. (1999). Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 23(111).
- Sezgin, F. & Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Schmidt, R. H., and Bruner, J. G. (1981). A professional attitude toward humaneness. *Wildlife Society Bulletin (1973-2006)*, 9(4), 289-291.
- Schriesheim, C. A., Hinkin, T. R., & Podsakoff, P. M. (1991). Can ipsative and single-item measures produce erroneous results in field studies of French and Raven's (1959) five bases of power? An empirical investigation. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 106.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305-319.
- Smith, M. B. (1968). Attitude change. *International encyclopedia of the social sciences*, 1(17), 458-467.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.
- Uçar, L. (2016). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon düzeyi: Bir ilişkisel tarama modeli* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Siirt.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(1), 109-127.
- Vatansever, S. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organisation*. (T. Parsons, Dü., A. M. Henderson, & T. Parsons, Çev.) New York: The Free Press, Glencoe, Illinois & The Falcon's Wings Press.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social issues*, 25(4), 41-78.