

Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi 2022 – 10(1), I-II

ANADOLU EĞİTİM LİDERLİĞİ VE ÖĞRETİM DERGİSİ

ANATOLIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AND INSTRUCTION

Cilt/Volume:10, Sayı/Issue:1, Haziran/June 2022

Sahibi / Owner

Yeni Eğitim Yayıncılık/Press

Editör/Editor

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi

İletişim/Contact

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
81620 Merkez DÜZCE

<http://dergipark.org.tr/ajeli>

eajeli@gmail.com

Yayın ve Danışma Kurulu / Advisory Board

Asım Arı, Eskişehir Osmangazi University
Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık University
Abdurrahman Ekinci, Artuklu University
Abdurrahman İlğan, İzmir Democracy University
Abdurrahman Kılıç, Düzce University
Habip Özgan, Gaziantep University
Mehmet Sincar, Gaziantep University
Cevat Yıldırım, Artuklu University
Semra Kıranlı Güngör, Eskişehir Osmangazi University
Semiha Şahin, Dokuz Eylül University
Taner Atmaca, Düzce University
Kağan Kırçaburun, Düzce University
Bekir Bilge, Kocaeli University

2022/1. Sayının Hakemleri / Reviewers

Ahmet ÜSTÜN
Aynur B. BOSTANCI
Ender KAZAK
Hilal ERKOL
Kazım ÇELİK
Mehmet TEYFUR
Selda POLAT

e-ISSN:2148-2667

Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslar arası hakemli bir dergidir. This is a peer reviewed international journal which published twice a year in June and December.

Sanatsal Denetim Modeli ve Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği

Hilal ERKOL¹

The Artistic Supervision Model and Applicability in Turkish Education System

Abstract

With the change in the perspective towards people in education, the effects of psychological factors on education and trainers have started to be discussed, and this has led to the emergence of new supervision models based on human relations. The Artistic Supervision model introduced by Eisner to the literature is one of them. In this study, the definition, purpose, basic principles and applicability of the artistic supervision model in the Turkish Education System are discussed. The study was carried out in the descriptive research model. In the study, national and international researches on artistic supervision are included. In this context, the researches included in the study were limited to the studies on artistic supervision and scale development studies. Document analysis technique was used to collect the data of the study. Studies on artistic supervision have been examined within the scope of teaching as an art, evaluation of the education program and artistic supervision practices. Since the study was carried out in the descriptive scanning model, the views of the researchers on the applicability of artistic supervision were included in the discussion and conclusion part. The most important debate about the applicability of artistic supervision is how art should be evaluated in the teaching process. Whether teaching should be defined as an art or a science is one of the main elements in the discussion part. In addition, the role of the teacher in the artistic teaching process is an issue that should be considered within the scope of artistic supervision. In addition, the applied education program should support the artistic supervision process. School and classroom observations, which constitute another important element of artistic supervision, make the applicability of artistic supervision difficult. Actually, artistic supervision, being a more subjective process than scientific supervision, is based on repeated classroom observations whose applicability is difficult, so there is no example of the application. This situation causes the lack of sufficient number of application examples of the artistic supervision model, and therefore the artistic supervision model is not sufficiently included in the literature. Considering the increasing importance of concepts such as mentoring and coaching in the education system, the importance of the artistic supervision model is understood more clearly.

Keywords: Supervision, Artistic Supervision, Turkish Educational System

Özet

Eğitimde insana yönelik bakış açısının değişmesi ile psikolojik etmenlerin eğitim ve eğiticiler üzerindeki etkileri tartışılmaya başlanmış, bu durum insan ilişkilerine dayalı yeni denetim modellerinin doğmasına neden olmuştur. Eisner tarafından alanyazına kazandırılan

¹ İzmit Lisesi, MEB
hilal-erkol@hotmail.com

Hilal Erkol

Sanatsal Denetim modeli bunlardan biridir. Bu çalışmada sanatsal denetim modelinin tanımı, amacı, temel esasları ve Türk Eğitim Sisteminde uygulanabilirliğini tartışılmaktadır. Çalışmada sanatsal denetime ilişkin ulusal ve uluslararası alanda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya dahil edilen araştırmalar sanatsal denetime ilişkin yürütülen araştırmalar ve ölçek geliştirme çalışmaları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın verilerinin toplanmasında doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Sanatsal denetime ilişkin çalışmalar bir sanat olarak öğretim, eğitim programının değerlendirilmesi ve sanatsal denetim uygulamaları kapsamında ele alınarak incelenmiştir. Çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirildiğinden sanatsal denetimin uygulanabilirliğine ilişkin araştırmacı görüşlerine tartışma ve sonuç kısmında yer verilmiştir. Sanatsal denetimin uygulanabilirliğine ilişkin en önemli tartışma konusunu sanatın öğretim sürecinde nasıl değerlendirilmesi gerektiği oluşturmaktadır. Öğretimin bir sanat olarak mı yoksa bilim olarak mı tanımlanması gerektiği tartışma kısmında yer alan temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenin sanatsal öğretim sürecindeki rolü de sanatsal denetim kapsamında ele alınması gereken bir husustur. Nitekim sanatsal denetim uygulamalarında öğretmenin görevi öğrencilerinin fenomenleri estetik bir bakış açısı ile görmesini sağlayacak dinamik bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamak, onları yaratıcılıklarını kullanmaya davet etmek, bakış açılarının ve duyarlılıklarının artırılmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Bu durum öğretmenin farklı görsel, işitsel ve dokunsal sanatları birleştirmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca uygulanan eğitim programının sanatsal denetim sürecini desteklemesi gerekmektedir. Sanatsal denetimin bir diğer önemli unsurunu oluşturan okul ve sınıf gözlemleri de sanatsal denetimin uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Nitekim bilimsel denetime göre daha öznel bir süreç olan sanatsal denetim tekrarlı sınıf gözlemlerine dayanmaktadır. Bu nedenle sanatsal denetim süresinde müfettişe önemli görevler düşmekte, sosyal bilimler uzmanı olarak tanımlanan ve danışman rolünü yürüten müfettişin oldukça iyi bir iletişim becerisine sahip olması ve denetim görevini yürüttüğü öğretmenlere rehberlik etmesi gerekmektedir. Sınırlı bir zaman içerisinde gerçekleştirilen böyle bir denetim sürecinde müfettişin danışmanlık ve uzman rollerini yerine getirmesi mümkün olmadığından Türk Eğitim Sistemi içerisinde sanatsal denetim modelinin uygulanmasına ilişkin bir örneğe rastlanmamaktadır. Bu durum sanatsal denetim modeline ilişkin yeterli sayıda uygulama örneğinin olmamasına dolayısıyla alanyazında sanatsal denetim modeline yeterince yer verilmemesine neden olmaktadır. Mentörlük, koçluk gibi kavramların eğitim sistemi içerisinde artan önemi göz önüne alındığında sanatsal denetim modelinin önemi daha net bir şekilde anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Denetim, Sanatsal Denetim Modeli, Türk Eğitim Sistemi

Introduction

Management theories that emerged as a reflection of the developments in the historical process have affected the perspective of people in education and the supervision models in educational organizations as well as educational organizations. It is possible to see these effects in the historical development process of supervision models. For example in addition to scientific, clinical, human relations and human resources, which were effective in educational organizations in the 1980s, the collaborative, peer, coach, mentor, artistic, interpretive approach also affected supervision models and with the change in the perspective towards people in education, the effects of psychological factors on education and trainers have started to be discussed, and this has led to the emergence of new supervision models based on human relations such as the artistic supervision model. The artistic supervision model reflects the characteristics of the period, has an important place in the literature as the first model that offers a holistic supervision model and includes human relations in supervision. According to this model, artistic supervision; consists of teaching, curricula and supervision dimensions, and these dimensions must have artistic features. In this context, artistic supervision is seen as one of the most appropriate supervision model for educational institutes. So in this study, the definition, purpose, basic principles and applicability of the artistic supervision model in the Turkish Education System are discussed. The study was carried out in the descriptive research model. In the study, national and international researches on artistic supervision are included. In this context, the researches included in the study were limited to the studies on artistic supervision and scale development studies. Document analysis technique was used to collect the data of the study. Studies on artistic supervision have been examined within the scope of teaching as an art, evaluation of the education program and artistic supervision practices. Since the study was carried out in the descriptive scanning model, the views of the researchers on the applicability of artistic supervision were included in the discussion and conclusion part.

The essence of the artistic supervision model is the opinion that it is necessary to include art in supervision. However, there are different views on how art should be included in the education and supervision process. While accepting that art has an important role in the teaching process, he emphasizes that teaching should be defined first and defines teaching as both art and science. This is related to which definition of teaching is adopted or what the teaching objectives should be. If what is meant by teaching is to help teachers' students in their learning processes, it is an art; A simple method of transferring knowledge without emphasizing how students learn better is science.

It can be said that the applicability of the artistic supervision model depends on the realization of

Hilal Erkol

some antecedents. The first of these is artistic teaching. In this supervision model, in which the teacher assumes the role of an artist, the duties of the teacher are to ensure that the students have a dynamic perspective that will enable them to see the phenomena with an aesthetic point of view, to invite them to use their creativity, to increase their perspectives and sensitivities. As a matter of fact, Waldorf schools, which implement a curriculum that integrates visual, auditory and tactile arts in order to develop volunteering capacity, and Montessori practices, where children who are allowed to act freely in a suitable environment, are observed to be productive like blooming trees are examples of the applicability of art in teaching activities. Another priority in the applicability of artistic supervision is the education program. The curriculum, which is at the center of the educational institution, constitutes the series of activities that direct and develop the cognitive capacities of individuals. In addition, a good curriculum is one of the building blocks of a well-trained teacher, the best teaching method or a good supervision system. The artistic supervision process is generally based on the idea of observing schools and classrooms. The observation process, which has an important place in the understanding of scientific co supervision ntr ol, but is much more subjective than scientific co supervision ntr ol, constitutes one of the basic building blocks of artistic supervision. Observing the important details in the classroom with an objective approach, It is important in terms of evaluating each teacher in their own teaching style. For this reason, the inspector has important duties during the artistic supervision period, and the inspector, who is defined as a social sciences expert and carries out the role of consultant, must have very good communication skills and guide the teachers for whom he/she carries out the supervision task. Teachers' need for guidance service emerges as an important problem especially when they are new to the profession. Unfortunately, there is no such perception in the inspection system, and a teacher who has just started the profession is taught the importance of bureaucratic priorities and organizing documents, not the educational process. In this approach, which is pursued within the framework of scientific auditing, the auditor, It is responsible for telling the teacher what to do and checking that the process is working correctly. Since it is not possible for the inspector to fulfill his consultancy and expert roles in such an inspection process, which is carried out in a limited time, there is no example of the application of the artistic inspection model in the Turkish Education System. This situation causes the artistic supervision model to not find enough space for itself in the national literature. Another reason why the artistic supervision model cannot be applied in the Turkish education system and cannot find a place for itself in the national literature is that artistic education must be carried out first and the curriculum must be created by teachers and students in order to implement artistic supervision. However, within the Turkish Education system, the curriculum is sent by the Ministry of National Education and the said program must be completed within the specified period. This situation does not make it possible to carry out artistic teaching.

Keywords: Supervision, Artistic Supervision Model, Turkish Education System

Giriş

Tarihsel süreçte yaşanan gelişmelerin bir yansıması olarak ortaya çıkan yönetim kuramları eğitim örgütlerinin yanı sıra eğitimde insana yönelik bakış açısını ve eğitim örgütlerindeki denetim modellerini de etkilemiştir. Bu etkileri denetim modellerinin tarihsel gelişim sürecinde de görmek mümkündür. Nitekim dönemin özelliklerine uyumlu olarak denetim modellerinde 1620-1850’li yıllarda kontrolün, 1850-1910’lı yıllarda kontrolün yanı sıra öğretimin iyileştirilmesinin, 1920’lerde psikanalitik geleneğin, 1930’lı yıllarda bilimsel bürokratik bakış açısının, 1930-1950 yılları arasında insan ilişkilerinin ve demokrasinin, 1950-1975 yılları arasında bürokratik, bilimsel, klinik, insan ilişkileri, insan kaynakları ve demokratik yaklaşımın, 1975-1985 yılları arasında bilimsel, klinik, insan ilişkileri, insan kaynaklarına ek olarak işbirliğine dayalı, akran, koç, mentor, sanatsal, yorumsamacı yaklaşımın, 1985 sonrasında ise bilimsel, klinik, insan ilişkileri, insan kaynakları, işbirliğine dayalı, akran, koç, mentor, sanatsal, yorumsamacı, kültürel olarak yanıt veren, ekolojik kavramlarının ön plana çıktığı denetim yaklaşımlarının etkili olduğu görülmektedir (Aydın, 2008; Carroll, 2007).

Elliot W. Eisner tarafından 1982 yılında alan yazına kazandırılan “Sanatsal Denetim Modeli” (Aydın, 2008) dönem özelliklerini yansıtmakta, bütüncül bir denetim modeli sunan ve denetimde insan ilişkilerine yer veren ilk model olarak alanyazında önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Bu modele göre sanatsal denetim; öğretim, eğitim programı ve denetim boyutlarından oluşmaktadır ve söz konusu boyutların sanatsal özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Sanatsal Öğretim

Sanatsal öğretim keşfetmeyi ve risk almayı teşvik eden bir hava sağlamakta ve bu yaklaşım mantıksızlıkla ya da başarısızlıkla sonuçlansa bile öğrencilerin farklı deneyimleri yaşamasını sağlamaktadır (Eisner, 1998; akt: Aydın, 2008). Bu nedenle Eisner farklı konu başlıkları altında yaptığı çalışmalarda sıklıkla sanatsal eğitime vurgu yapmaktadır. Eisner’in (1982) sanatsal öğretiminin gerekliliğine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

- Sanat eğitimi, öğrencilerin çevrelerindeki fenomenleri (bulut oluşumları, bir şehir sokağının dinamik akışı, kentnin yoğun saatlerinde oluşan ahenksizlik) estetik bir bakış açısıyla görmelerini sağlamaktadır (Eisner, 1998, 6).
- Sanatta bir şeyin oluşma şekli önemlidir. İnsanlar kültürel olarak içerik ve şekil arasında ayırım yapma eğilimindedir. Örneğin ne söylediğimiz içeriği oluştururken, nasıl söylediğimiz şekli oluşturmaktadır. Oysaki ikisi iç içe geçmiş kavramlardır, bir şeyin söyleniş tarzı içeriğini de oluşturmaktadır (Eisner, 2002a, 197).

Hilal Erkol

- Öğretimde sanat, sınıfta doğaçlama şeklinde geliştiğinde ve tahmin edilemez olduğunda ortaya çıkmakta ve sınıfta etkililiği arttırmaktadır (Eisner, 2002a, 202).
- Sanatın eğitime öğretebileceği önemli derslerden birisi içsel doyumların önemli olmasıdır. Amerikan okullarında gittikçe artan bir şekilde eğitim faaliyetlerini araçsallaştırma ve dışsal kazançların önemini vurgulama eğilimi, notların ve test sonuçlarının artan önemi, içsel motivasyon kaynaklarının önemini azaltmaktadır (Eisner, 2002a, 202).
- Sanat eğitimi, kişinin istediği deneyimi yaşaması için ona zaman ayırması gerektiğini öğretmektedir. Deneyim alınan değil, edinilen bir şeydir ve eğitim ortamında insanların ilgilendikleri dünyanın bakış açısına katılımıyla gerçekleşmektedir (Eisner, 2002a, 207).
- Dünyayı anlamamızı sağlayan empati sanatsal çalışmalarda önemli bir yere sahiptir. Eğitimde yaratıcılığa çok az zaman ve ilgi ayrılmaktadır. Öğrencileri yaratıcılıklarını kullanmaya davet etmek, bakış açılarının ve duyarlılıklarının artırılmasını sağlamaktadır (Eisner, 2002a, 198-199).
- Bir sanat formunun bizi etkilemesi sanatçı tarafından oluşturulan ilişkilere bağlıdır. Formların birbiriyle ilişkisi kritik bir öneme sahip olduğundan, sanatçılar bu ilişkilerini şekillendirmek için yıllarını harcamaktadır. Okul içerisinde ki ilişkiler de yalnızca öğrencilerin yarattığı çalışmalarla değil, öğretmenlerin uyguladığı öğretim planlaması ve biçimleriyle de ele alınmalıdır (Eisner, 2002a, 201-202).
- İyi öğretim sanat ve estetik kaygılar üzerine kuruludur. Öğretim yaygın kullanılan üretim bandı metaforunun aksine, birçok açıdan bir caz kuartetine benzemektedir. Öğretmen ne zaman önderlik etmesi gerektiğini, derse ne zaman başlayacağını ne zaman doğaçlama yapacağını bilmek zorundadır (Eisner, 2002b, 382).
- Öğretmenin ne yaptığını anlamak için, onun nelerden memnun olduğunu ve öğrencilerine en üst seviyede neleri kazandırdığını anlamak gerekmektedir. Öğretmenlerin diğer öğretmenler ve öğrencileriyle paylaştıkları şeyler aracılığıyla deneyim kazanmaktadır. Ayrıca bu ortam öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşim biçimlerini de şekillendirmektedir (Eisner, 2002b, 383).

Eisner sanatı, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul etmekte ve bu süreçte öğretmenin sanatçı rolü üstlenmesi ve empati, yaratıcılık, iletişim gibi öğretim kalitesini arttıran unsurları öğretimin bir parçası olarak kullanması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Sanatın eğitim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru olması bireylerin bilişsel kapasitelerini yönlendiren ve geliştiren faaliyet dizisini temsil eden eğitim programlarının da yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle eğitim programının değerlendirilmesi sanatsal denetimin ikinci boyutunu oluşturmaktadır.

Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Eğitim kurumunun merkezinde yer alan eğitim programı, bireylerin bilişsel kapasitelerini yönlendirerek teşvik edilecek düşünce biçimlerini desteklemektedir. Nitekim Eisner (2002a, 148-150) iyi

Sanatsal Denetim Modeli ve Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği

bir eğitim programı olmadan iyi yetişmiş bir öğretmenin, en iyi öğretim yönteminin ya da iyi bir denetim sisteminin yapıcı girişimlerinin etkisiz kaldığını şu şekilde açıklamaktadır:

Eğitim programını oluşturanlar ve uygulayıcılar arasında her zaman mesafe olması ve profesyonel öğretim programı hazırlayıcılarının hiçbirinin özel öğrencilerin ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olmaması bir sorundur. Bir diğer önemli husus ise kullanılan yöntemdir. Birinin bir şeyi nasıl öğrettiği ne öğrettiği ile ilişkilidir. Yöntem ya da yaklaşım içeriği etkilemekte ve değiştirmektedir. Eğitim programı süreçleri (içerik de dahil olmak üzere) öğretimin bir parçası haline gelmekte ve sonuç olarak bir şeyin öğretilmesi imkânsız hale gelmektedir. Ayrıca değerlendirme süreci de önemli bir etmendir. Öğretim gibi değerlendirme süreci de ayrı ve bağımsız bir süreç olarak ele alınmaktadır. Oysaki bu iki süreç birbirine paralel zamanlarda devam etmektedir.

Eisner (2002a) tarafından ifade edildiği üzere sanatsal denetimin gerçekleştirilmesi sanatsal öğretim ve denetimin gerçekleştirilmesi ile mümkündür. Sanatsal öğretimde öğretmenin bakış açısı aktif rol oynamaktadır. Öğretmenin; kuralcı olmaması, öğrencilerden gelen önerilere açık olması ve öğrencilerine öğretim programı hususunda eleştiri hakkı tanınması, öğrencilerinin kendilerini tanımalarına, kendi amaçlarını oluşturmalarına ne yaptıklarına ve ne öğrendiklerine daha fazla ilgi göstermelerine neden olmaktadır. Bununla birlikte eğitim programının da bu bakış açısını desteklemesi gerekmekte, eğitim programının değerlendirmesinde; öğretmenlerin yanıtlarının kalitesi, öğrencilerin sınıfta sergiledikleri etkinlikler ve öğrencilerin etkinliklere katılım dereceleri göz önüne alınmalıdır. Sürecin değerlendirilmesinde ise öğretmen bağımsız olarak değerlendirilmelidir. Ayrıca eğitimin uygulamada bir sanat (Büyükdüvenci, 1986) olması da denetimin bir danışmanlık sanatı olarak yapılmasını gerekli kılmaktadır (Aydın, 2008). Sanatın eğitim uygulamalarında kullanılmasının yapılandırmacı yaklaşım ve anlam oluşturma üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çeken (Grushka, 2005; Walker, 2004) ve sanata dayalı teknikler kullanılarak denetim yapılmasının mümkün olduğunu ifade eden çalışmaların varlığı da (Deaver ve Shiflett, 2011; Nafiah, Bafadal, Supriyanto ve Arifin, 2019; Wadeson, 2003) bu görüşü desteklemektedir.

Sanatsal Denetim

Denetimin esas amaçlarını; denetlenenin utanç veya sindirme olmaksızın istediklerini ve ihtiyaç duyduklarını sormasına imkân verildiğini düşünmesi (Henderson, 2009) ve eğitim uygulayıcısı olan öğretmenlerin bireysel farklılıklarının göz önüne alınarak eğitim-öğretim süreçlerinin desteklenmesi oluşturmaktadır (Uğurlu, Mermer ve Ertaş, 2013). Bu kapsamda denetimin resmi bir süreç içerisinde gerçekleştirilen bilimsel denetim modelinden (Gökçe, 2009) ziyade sosyal bilimlerin birçok alanında bilgi sahibi, iletişim becerileri yüksek, öğretmenlere yol gösteren, onların özel yönlerini ön plana çıkaran bir eğitim uzmanı tarafından gerçekleştirilen sanatsal denetim modelinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Aydın, 2008; Seçkin, 1998; Yılmaz, 2004). Geleneksel denetim anlayışına göre daha esnek olan sanatsal denetim; denetmen ve denetlenen arasındaki mesleki ilişkiye dayanmakta, öğretmenlerin kendilerine ve öğretim sürecine daha geniş bir bakış açısıyla bakmasını sağlamaktadır (Gladding, 1992, 19-20). Sanatsal denetim modelinde algılanan bir nesnellik söz konusudur ve danışman ilişkilerinde zaman zaman sözsüz bir dil kullanılmaktadır. Bu nedenle sanatsal denetim yaklaşımında denetmenin olayların görünen ve sözel

Hilal Erkol

anamları dışında gizli ve açıklayıcı özelliklerine de dikkat etmesi gerekmektedir (Gladding, 1992; Seçkin, 1998).

Sanatsal denetimin gerçekleştirilmesinde en önemli rolün denetmene ait olduğunu vurgulayan Eisner (1998) eğitim denetmenini şarap uzmanına benzetmektedir. Şarap yapımını bilmek, hangi üzümü kullanacağını, ne zaman üzüm hasatı yapacağını, nasıl bir işlem sürecinden geçeceğini bilmeyi gerektirir ki bu bizim şarap hakkındaki deneyimimizi oluşturmaktadır. Bu bir sanattır, çünkü şarabın niteliksel unsurlarının deneyimlenmesini ve niteliklerin deneyimlenmesi sonucunda karar verilmesini sağlamaktadır. Her ne kadar kaliteyi test eden formül ya da reçete olsa da kaliteli deneyim şarabın tadılmasıyla fark edilmektedir. Sonuç olarak nitel deneyim, şarap kalitesinin ölçümüdür. Uzmanlığın odak noktasını da kalitenin takdiri oluşturmaktadır. Eğitim örgütleri şarap gibi kendilerine has kültür ve iklim özelliklerine sahiptir. Bu nedenle birbirinden farklı sınıf ve öğretmenlerin denetiminin doğru yapılabilmesi denetmenin sınıf ya da öğretmen hakkında geçmişe dönük ne kadar bilgi sahibi olduğu ve ne kadar epistemolojik bir bakış açısına sahip olduğuna bağlıdır. Öğretmenlerin denetimin niteliğinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini ele alan alanyazın çalışmaları da (Argon, İsmetoğlu ve İşeri, 2014; Uğurlu, 2013) Eisner'in (1998) şarap benzetmesini dolayısıyla sanatsal denetim modelinin uygunluğunu desteklemektedir.

Denetmenlerin uzman olması gerekliliği yalnızca denetim niteliği ve denetmenin sergileyeceği tavır ile sınırlı değildir. Eisner (1998) eğitimsel eleştirinin eğitim sürecinin iyileşmesi için gerekli olduğunu vurgulamakta ve denetmenleri eğitim eleştirmenleri olarak da tanımlamaktadır. Denetmen hesap verebilirlik ilişkisi içerisinde öğretmenlerle birlikte çalışarak, gözlemler aracılığıyla elde ettiği bilgileri yorumlamalı ve uygulamaların muhtemel sonuçları konusunda öğretmenleri bilgilendirmelidir. Başka bir ifadeyle eğitim uzmanı holistik bir bakış açısıyla gözlemlerini değerlendirmeli, gördüklerinin arka planında yatan nedenleri dikkate almalı ve hesap verebilirlik ilişkisi içerisinde öğretmenlerle birlikte çalışarak, gözlemler aracılığıyla elde ettiği bilgileri eğitimin iyileştirilmesi için kullanılmalıdır. Hill (2008, 217) bu durumu şu şekilde tanımlamaktadır:

Öğretmenin bir sanatçı olarak gözlenmesinde ifade edilmek istenilen şey öğretmenin sınıf içerisindeki hareketlerinin, ölçülebilir davranışlarının ya da kullandığı yöntemlerin değerlendirilmesi değildir. Öğrenme ortamının bağlamı ve çevresi öncelik olmak üzere öğretmenin bir sanatçının fırça darbeleri gibi bağlam içerisindeki tutumu, öğrenci ile iletişimi, ustalığı, sözel olmayan davranış nüansları gibi sezgisel tavırları incelenmelidir.

Sanatçı olarak tanımlanan öğretmenlerin en önemli özelliğinin eğitim uygulamalarının benzersiz olması ve bireysel farklılıklar içermesi (Kapusuzoğlu ve Dilekçi, 2017) eğitim örgütlerinde sanatsal denetim uygulamalarını gerekli hale getirmektedir. Nitekim alanyazında sanatsal denetim modeli uygulamalarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini (Argon, İsmetoğlu ve İşeri, 2014; Pasaribu, Purba ve Matondang, 2017) ve pedagojik yeterliliklerini (Nafiah, 2018; Nafiah, Bafadal, Supriyanto ve Arifin, 2019) olumlu yönde etkilediğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte sanatsal denetim modelindeki eğitim uzmanı ve eleştirilmenin niteliklerinin açıkça tanımlanmaması uygulamada öğretmen ve denetmen görüşlerinde bazı farklılıklara neden olmaktadır (Bostancı, Bulut ve Özbey, 2011; Dilekçi, 2012; Uğurlu, Mermer ve Ertaş, 2013).

Sanatsal Denetim Modeli ve Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği

Sanatsal denetim eğitim örgütlerinde uygulanması en ideal denetim modeli olarak tanımlansa da eğitim kurumlarının kültürel yapısı, uygulamada olan denetim modellerinin yapısı, eğitim hiyerarşisi gibi etmenler nedeniyle uygulamada zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Østern ve Trondheim (2011) sanatsal denetimin özelliklerini ve öğretmen eğitiminde ya da okul gözetiminde uygulanabilirliğini hazırladıkları bir matrix üzerinde değerlendirmişler. Söz konusu matrix Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Østern ve Trondheim (2011) tarafından geliştirilen Sanatsal denetimin uygulanabilirliği matrix’i

Sanatsal Denetimin Özellikleri	Öğretmen Eğitimi / Okulda Gözetim İçin Uygulanabilirliği
Fiziksel varlık	Drama ve anlatım teknikleri daha geniş bir repertuar da kullanılabilir.
Somut Öğretim	Somut öğretim eğitimin bir parçasıdır.
Davranış modeli olma	Uygulanabilir.
Doğaçlamaları ve denemeleri için çerçeveler ve özgürlükler verme	Yapılabilir. Doğaçlama öğretimin bir parçası olabilir.
Durumun içinde hazır bulunmak	Bütün denetim modellerinde ideal olandır.
Özenli davranmak ve cevapları dinlemek	Bu diyalogik bir denetimde idealdir.
Sanatçılardan fikir almak	İyi fikirlerin onaylanması
Araştırılmış ve detaylandırılmış fikirler	Belirli bir seviyeye kadar yapılabilir.
Katılımcılar daha fazla performans için birbirlerine ilham verir	Bu en iyi yaratıcı süreçtir.
Birçok fikir denenmekte, sadece birkaçı sonuçlanmaktadır.	Repertuarda sadece birkaç kişi kalmış olsa bile daha fazla fikir denenebilir.
Sürecin farklı aşamalarında farklı denetim rolleri görülmektedir (Denetim önce çerçevlendirilmekte, daha sonra paylaşılmaktadır).	Pedagojik bağlamda denetimde durum tam tersidir. Sınırlı özgürlük, yeni başlayanlar için güçlü çerçeveler, daha tecrübeli kişiye daha fazla özgürlük ve sorumluluk.
Katılımcıların savunmasızlığı kabul edilmektedir.	Denetim altındaki kişinin hassasiyeti kabul edilmeli ve saygı gösterilmelidir.

Kaynak: Østern ve Trondheim (2011)

Tablo 1 ‘de görüldüğü üzere Østern ve Trondheim (2011)’e göre sanatsal denetim modeli davranış modeli oluşturma, öğrencilere ve öğretmenlere kendilerini ifade edebilecekleri bir ortam sunma, yaratıcılığın desteklenmesi ve iyi fikirlerin onaylanması gibi özellikleri açısından öğretmen eğitiminde ya da okul gözlemlerinde uygulanabilir olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte modelin bazı özelliklerinin gelişime ihtiyacı olduğu, bazılarının ise tesadüfen bir araya geldiği sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma betimsel araştırma (tarama, survey) modelinde gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması olarak ele alınabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Çalışmada sanatsal denetime ilişkin ulusal ve uluslararası alanda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya dahil edilen

Hilal Erkol

araştırmalar sanatsal denetime ilişkin yuruteden çalışmalar ve ołek geliştirme çalışmaları ile sınırlandırılmıştır.

Sanatsal denetime ilişkin çalışmalar bir sanat olarak oğretim, eğitim programının değerlendirilmesi ve sanatsal denetim uygulamaları kapsamında ele alınarak incelenmiştir. Çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirildiğinden sanatsal denetimin uygulanabilirliğine ilişkin araştırmacı görüşlerine ise tartışma ve sonuç kısmında yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Sanatsal denetim modelinin ozunu denetimde sanata yer verilmesi gerekliliği grüşu oluşturmaktadır. Bununla birlikte sanatın eğitim ve denetim surucinde ne şekilde yer alması gerektiğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Orneğin Makedon (1990, 11) sanatın oğretim surucinde onemli bir rolü olduğunu kabul etmekle birlikte, oncelikle oğretimin tanımlanması gerektiğini vurgulamakta ve oğretimi hem sanat hem de bilim olarak tanımlamaktadır. Bu durum oğretimin hangi tanımının benimsendiği ya da oğretim hedeflerinin ne olması gerektiği ile ilgilidir. Eğer oğretimden kast edilen şey oğretmenlerin oğrencilerine oğrenim surulerinde yardımcı olmaksu bir sanat; oğrencilerin nasıl daha iyi oğreneceğine vurgu yapmadan, basit bir bilgi aktarma yöntemi ise bilimdir.

Sanatsal denetim modelinin uygulanabilirliğinin bazı oncellerin gerçekleştirilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki sanatsal oğretimdir. Eisner sanatı oğretim surucinin mihenk taşı olarak kabul etmekte ve oğretmeni sanatçı olarak tanımlamaktadır. Eisner (2002a)'a göre oğretmenin görevleri oğrencilerinin fenomenleri estetik bir bakış açısı ile görmesini sağlayacak dinamik bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamak, onları yaratıcılıklarını kullanmaya davet etmek, bakış açılarının ve duyarlılıklarının arttırılmasını sağlamaktır. Nitekim gönüllülük kapasitesinin geliştirilmesi amacıyla görsel, işitsel ve dokunsal sanatların bütünleştirildiği bir oğretim programı uygulayan Waldorf okulları (Aydın, 2012) ve uygun bir çevrede ozgr davranmasına izin verilen çocukların çiçeklenen ağaçlar gibi uretken olduklarının gözlendiği Montessori uygulamaları sanatın oğretim etkinliklerinde uygulanabilirliğine ornek oluşturmaktadır. Başka bir ifade ile sanat eğitimi oğrencilerin eğitim surucinde ortak yaratıcılıklarını teşvik eden bir surutir (Denac, 2014).

Sanatsal denetimin uygulanabilirliğinde bir diğer oncel ise eğitim programıdır. Eğitim kurumunun merkezinde bulunan oğretim programı, bireylerin bilişsel kapasitelerini yönlendiren ve geliştiren faaliyet dizisini teşkil etmektedir. Eisner (2002a) iyi bir oğretim programı olmadan iyi yetişmiş bir oğretmenin, en iyi oğretim yönteminin ya da iyi bir denetim sisteminin yapıcı girişimlerinin etkisiz kaldığını ifade etmekte ve olayların akışı ve oğrencinin bu olaylara karşı tutumunu göz onne alarak, oğrenci için uygun olan ve düşünme suruci etkinliklerini içeren etkinliklerin planlanmasının onemine vurgu yapmaktadır.

Sanatsal denetim suruci genel olarak okul ve sınıfların gözlenmesi düşüncesine dayanmaktadır. Bilimsel denetim anlayışında da onemli bir yere sahip olan fakat bilimsel denetime göre çok daha oznel olan gözlem suruci sanatsal denetimin temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Sınıfta yaşanan onemli ayrıntıların nesnel bir yaklaşımla gözlenmesi, her oğretmenin kendi oğretim tarzı içerisinde

Sanatsal Denetim Modeli ve Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği

değerlendirilmesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu nedenle sanatsal denetim süresinde müfettişe önemli görevler düşmekte, sosyal bilimler uzmanı olarak tanımlanan ve danışman rolünü yürüten müfettişin oldukça iyi bir iletişim becerisine sahip olması ve denetim görevini yürüttüğü öğretmenlere rehberlik etmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin rehberlik hizmetine duyduğu ihtiyaç, özellikle mesleğe yeni başladığı dönemlerde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ne yazık ki teftiş sisteminde böyle bir algı bulunmamakta, mesleğe yeni başlayan bir öğretmene eğitim sürecinin değil, bürokratik işlerin öncelik sırasının ve evrak düzenlemenin önemi öğretilmektedir. Bilimsel denetim anlayışı çerçevesinde sürdürülen bu yaklaşımda denetçi, öğretmene ne yapması gerektiğini belirtmekten ve sürecin doğru işlediğini kontrol etmekten sorumludur. Sınırlı bir zaman içerisinde gerçekleştirilen böyle bir denetim sürecinde müfettişin danışmanlık ve uzman rollerini yerine getirmesi mümkün olmadığından Türk Eğitim Sistemi içerisinde sanatsal denetim modelinin uygulanmasına ilişkin bir örneğe rastlanmamaktadır. Bu durum Sanatsal denetim modelinin ulusal alanyazında da kendisine yeterince yer bulamamasına neden olmaktadır.

Sanatsal denetim modelinin Türk Eğitim sistemi içerisinde uygulanamamasının ve ulusal alanyazında kendisine yer bulamamasının bir diğer nedeni ise sanatsal denetimin uygulanabilmesi için öncelikle sanatsal öğretimin gerçekleştirilmesi, öğretim programının öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulması gerekliliğidir. Oysa Türk Eğitim sistemi içerisinde öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilmekte ve söz konusu programın belirlenen süreçte bitirilmesi gerekmektedir. Bu durum sanatsal öğretimin gerçekleştirilmesini mümkün kılmamaktadır.

Sanatsal denetim etkinliklerinin uzmanlık gerektirmesi Türk Eğitim sistemi içerisinde uygulanamamasının bir diğer nedenini oluşturmaktadır. Türkiye’de denetim alanında eğitim veren bir lisans programı bulunmamakta, eğitim denetimi sınırlı sayıda üniversitede yüksek lisans ve doktora programı kapsamında yer almaktadır. Bununla birlikte denetim süreci Millî Eğitim Bakanlığı’nın kendi bünyesinde yetiştirdiği uzmanlar tarafından sağlanmaktadır. Bu uzmanların eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapma zorunluluklarının bulunmaması, uzmanlık gerektiren sanatsal denetimin uygulanmasını imkânsız hale getirmektedir.

Sanatsal denetimin uzun dönemli, tekrarlanan sınıf gözlemlerine dayanması Türk Eğitim Sisteminde uygulanamamasının bir diğer nedenidir. Tekrarlanan sınıf gözlemleri aynı denetmenin uzun süre okulda kalmasını ve öğretmenlere danışmanlık yapmasını sağlayacak nesnel gözlem sürecini gerekli kılmaktadır. Türkiye’deki okul, sınıf ve öğrenci sayılarının eğitim arzı açısından başlı başına bir çalışma konusu olduğu göz önüne alındığında, denetmenlerin uzun süreli ve tekrarlanan bir gözlem süreci geçirmesinin, bu süreçte öğretmenin öğrencileriyle etkileşimini izlemesinin ve denetmenin öğretmenin özel yönlerini ortaya çıkarmasının mümkün olmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak yapılan reformların ve alan yazına kazandırılan çalışmaların eğitim sistemi üzerindeki olumlu etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bununla birlikte denetim, eğitim sisteminin temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Uygulamaların denetlenmemesinin bir sonucu olarak sistemde meydana gelen aksaklıklar denetimin eğitim sistemi içerisindeki önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca farklı okul ve öğretim programlarını bünyesinde barındıran eğitim sistemimizin karşılaştığı sorunların tek bir denetim

Hilal Erkol

sistemi modeliyle çözülmesi de mümkün gözükmemektedir. Bu kapsamda farklı denetim modellerinin bir arada kullanılabileceği bir denetim sisteminin yapılandırılması ve uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Argon, T., İsmetoğlu, M. ve İşeri, B. (2014). İlkokullarda sanatsal denetim ve öğretmen motivasyonu üzerine öğretmen görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 286-296.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim. Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bostancı A. B., Bulut, M. Ş. ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulanmasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 238-254.
- Büyükdüvenci, S. (1986). Bilim ve sanat olarak eğitim. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (19), 1301-3718.
- Carroll, M. (2007). One more time: what is supervision?, *Psychotherapy in Australia*, 13 (3), 34-40.
- Deaver, S. P. ve Shiflett, C. (2011). Art based supervision techniques. *The Clinical Supervisor*, 30, 257-276. Doi: 10.1080/07325223.2011.619456.
- Denac, O. (2014). The significance and role of aesthetic education in schooling. *Creative Education*, 5 (19), 1714-1719. Doi: 10.4236/ce.2014.519190.
- Dilekçi, Ü. (2012). *Sanatsal Denetim Modelinin Kamu İlköğretim Okullarında Benimsenebilirliğinin Analizi*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement. *Arts Education Policy Review*, 100 (1), 32-40. Doi: 10.1080/10632919809599448.
- Eisner, E. W. (2002a). *The arts and the creation of mind*. London: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002b). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385. Doi: 10.1016/S0742-051X(02)00004-5.
- Gladding, S. T. (1992). *Counseling as an art: The creative arts in counseling* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Gökçe, A. T. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 74-89.

Sanatsal Denetim Modeli ve Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği

- Grushka, K. (2005). Artists as reflective self-learners and cultural communicators: An exploration of the qualitative aesthetic dimension of knowing self through reflective practice in art-making. *Reflective Practice*, 6, 353–366. Doi: 10.1080/14623940500220111.
- Henderson, P. (2009). *A different wisdom. Reflections on supervision practice*. Great Britain: Karnac Books Ltd.
- Hill, J. C. (2008). The teacher as artist: A case for peripheral supervision, *The Educational Forum*, 57 (2), 215-218. Doi: 10.1080/00131729309335416.
- Kapusuzoğlu, S. ve Dilekçi, U. (2017). Development of artistic supervision model scale (ASMS), *Universal Journal of Educational Research* 5 (7), 1192-1200. Doi: 10.13189/ujer.2017.050712.
- Makedon, A. (1990). *Is teaching a science or an art?* Paperpresented at the Annual Conference of the Midwest Philosophy of Education Society (Chicago, IL, November, 10, 1990).
- Nafiah, N., Bafadal, I., Supriyanto, A. ve Arifin, I. (2019). Artistic supervision model development for improved pedagogic competence of primary school teachers, *Elementary Education Online*, 18 (3), 1260-1286. Doi: 10.17051/ilkonline.2019.612140.
- Nafiah, M. C. (2018). The relationship between artistic supervision approach with pedagogic competence of elementary school teachers, The 1st International Conference on Technopreneurship and Education 2018- November 14, 2018, Surabaya, Indonesia.
- Pasaribu, A., Purba, S. ve Matondang, Z. (2017). Implementation of academic supervision of artistic model in Improving the role of English teacher as learning agent in SMA Negeri 5 Binjai, *IOSR Journal of Research and Method in Education (IOSR-JRME)*, 7 (6), 34-41.
- Seçkin, N. (1998). *Denetim yeni bir yaklaşım: sanatsal denetim*. Türkiye’de eğitim yönetimi. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan. (Edt: H. Taymaz ve M. Hesapçioğlu). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Østern, A. L. ve Thorndheim, NTNU (2011). *Artistic supervision in collaborative creative processes*. www.isci.ee/.../A%20L%20Østern%20Artistic%20guidance adresinden 11/02/2017 tarihinde erişilmiştir.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Denetimi Dergisi*, 19 (1), 119-134.

Hilal Erkol

Uğurlu, C. T., Mermer, S. ve Ertaş, B. (2013). Denetimlerin sanatsal denetim anlayışına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(2), 597-613. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90503>.

Walker, S. (2004). Understanding the art making process: Reflective practice. *Art Education*, 57, 6–12. Doi: 10.1080/00043125.2004.11653545.

Wadson, H. (2003). Making art for professional processing. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 20 (4), 208-218. Doi: 10.1080/07421656.2003.10129606.

Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.

Basamak Tipi Yönetici Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması Ümit ÇAĞATAY¹ ve Türkay Nuri TOK²

Kiss Up Kick Down Management Scale: Validity And Reliability Study

Abstract

The aim of this study to develop a valid and reliable scale that can measure teacher perceptions towards kiss up and kick-down type managers. Kiss-up-kick-down managers can take charge in the middle or upper levels in an organization and they behave politely towards their colleagues and superiors, whom they cannot gain psychological superiority. They speak highly of them and urge their subordinates to follow the orders of their superiors unconditionally. Kiss up and kick down management is a neologism used for managers with this type of perspective. It is known that such managers exist. In the literature review, no study was found that could measure the characteristics of kiss up kick down managers. For this reason, there was a need to develop a scale in this regard. For the validity and reliability study of the Kiss Up and Kick Down Manager Scale (KUKDMS), respectively; Data collected from 329 and 211 teachers via online form; Analyzes were made using statistics programs. Concluding that KUKDMS items are suitable for Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA); It was concluded that the KMO value was .800 and the Bartlett's Test of Sphericity result was found to be significant ($\chi^2=3118,284$, $df = 136$; $p < .01$). As a result of the EFA, which was first done with the data collected from 329 participants, it was seen that the BTYS, consisting of 17 items, revealed a stable structure under four factors. Factors of BTYÖ; It was named as “perception of merit”, “perception of protocol”, “perception of cooperation” and “perception of organizational justice”. While the whole scale explained 67.26% of the total variance, the Cronbach Alpha reliability coefficient was found as $\alpha = .79$. As a result of the first level CFA performed with the data collected from 211 participants, it was concluded that the model was suitable and the correlation between factors and items was at a good level ($\chi^2 =271,028$; $df=106$; $p<.01$). As a result of the research, the development of the Kiss Up and Kick Down Manager Scale (KUKDMS), its validity and the correlations between each other and the items of the sub-dimensions and the model that defines 17 items in four dimensions can be accepted; shows that it can be used in related studies.

Keywords: Management, Kiss up and kick down manager, Scale development, , Structural Equation Modeling

Özet

Bu çalışmanın amacı, basamak tipi yöneticilere yönelik öğretmenlerin algılarını ölçmeyi hedefleyen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Basamak tipi (kiss up kick down) yöneticiler, bir örgütte orta ya da üst kademelerde görev alırken; psikolojik üstünlük sağlayamadığı mevkidaşlarına ve üstlerine karşı kibar davranırlar. Onlardan övgü ile bahsederler ve üstlerinin emirlerini koşulsuz şartsız yerine getirmeleri için astlarına emirler yağdırırlar. Basamak tipi yöneticilik, bu tarz bakış açısına sahip yöneticiler için kullanılan bir neolojizmdir. Bu tip yöneticilerin var olduğu bilinmektedir. Yapılan alanyazın taramasında bu tip yöneticilerin özelliklerini ölçebilecek bir çalışmaya rastlanmamış olması nedeniyle bu konuda ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Basamak Tipi Yönetici Ölçeği (BTYÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması için sırasıyla; 329 ve 211 eğitimciden çevrimiçi form aracılığı ile toplanan veriler; istatistik programları vasıtası ile analizlere tabi tutulmuştur. BTYÖ'nün KMO değerinin .800 ve Barlett Küresellik Testi sonucunun ise anlamlı ($\chi^2=3118,284$, $df = 136$; $p < .01$) bulunmasıyla, BTYÖ maddelerinin Açıklayıcı Faktör Analizi'ne (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne (DFA) uygun olduğu sonucuna varılmıştır. İlk aşamada 329 katılımcıdan toplanan veri ile yapılan AFA sonucunda 17 maddeden oluşan BTYÖ'nün dört faktör altında kararlı bir yapı ortaya koyduğu görülmüştür. BTYÖ'nün faktörleri; “liyakat algısı”, “protokol algısı”, “işbirliği algısı” ve “örgütsel adalet algısı” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin tamamı toplam varyansın %67,26'sini açıklarken Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı $\alpha = .79$ olarak bulunmuştur. 211 katılımcıdan toplanan veriler ile yapılan birinci düzey DFA sonucunda, modelin uygunluğu ve faktörler ile maddeler arasında korelasyonun iyi düzeyde olduğu ($\chi^2 =271,028$; $df=106$; $p<.01$) sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucu Basamak Tipi Yönetici Ölçeği'nin geliştirilmesi, geçerliği ve alt boyutların birbirleri ve maddeleri arasındaki korelasyonların ve 17 maddeyi dört boyutta tanımlayan modelin kabul edilebilir; ilgili çalışmalarda kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Basamak tipi yönetici, Ölçek geliştirme, Yapısal Eşitlik Modeli

¹ Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, cgtyumit@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-9603-5392

² Prof. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, turkay.tok@idu.edu.tr, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID NO: 0000-0002-2569-0576

Problem Statement

From the first humans to the present, the concept of management has evolved in various ways. Management has been needed in different ways in every age. The management phenomenon, which is affected by various variables such as the conjuncture of the age, social and international developments, is built on the people factor. Until recently, the managers organization and its employees saw the business or organization as a tool that would lead them to profit. With the period that started with the Industrial Revolution, the importance of the human factor in the organization has increased and its perspective has changed. Over time, there has been a transition from the concept of manager to the leader. Managers and leaders are expected to be well-equipped, transformative and responsible people. Today, management as a professional occupation brings moral, ethical and legal responsibilities with it.

As management becomes professional and organizations are managed in a transparent manner, it has become easier to achieve goals and control employees. However, managers and leaders may exhibit some negative behaviors in order to gain power or maintain their position. One of these is the type of behavior exhibited by both top managers and middle and lower managers, which harms the organizational culture and climate, besides causing teachers feel under pressure -which can turn into mobbing from time to time- is kiss up kick down management.

Some features of kiss up and kick down managers are as follows:

- They present the successful work of others as their own, downplaying their contributions.
- While they show their good intentions to people above them; They may have less tolerance for lower-status individuals.
- They can easily blame those under them when things don't go their way.
- They can choose people close to them as informants in the organization of which they are the manager.
- They may give up their own interests for the interests of top managers.

Kiss up and kick-down type managers can be confused with toxic leadership, workplace bullying, and autocratic managers. A toxic leader is someone who is in charge of a group of people or organization and abuses the leader-follower relationship, leaving the group or organization in a worse situation than when he first interacted with them. A toxic organization, on the other hand, is an organization that permanently and intentionally disrupts, disables and destroys the physiological, psychosocial and mental health of the people working in it. In other words, an organization becomes figuratively a "poison arrow" for employees. Workplace bullying is similar to toxic leadership, but it is only one form of it. Bullying focuses on the individual, one-on-one, physical, or emotional abuse of any person, including the leader, towards another person. Kiss up and kick down type managers behavior is generally seen in middle and senior managers of organizations. Excessive obedience or attention to detail when reporting; They show autocratic leader characteristics when giving orders to their subordinates Kiss up and kick down type managers have definite success and obedience-based working principles. Autocratic leadership is a leadership style characterized by individual control over all decisions and little input from group members. Autocratic leaders typically make choices based on their ideas and judgments and rarely accept advice from followers. Autocratic leadership involves absolute, authoritarian control over a group. They can also take on the role of duty man in the best way possible. When necessary, they can delegate their tasks to someone else and switch to tasks elsewhere. The existence of kiss up kick down management in educational institutions has been known for a long time. In the literature review on this subject, no measurement tool was found to determine the level type managers.

Aim of the research

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to measure teachers' perceptions on step-type managerial behaviors.

Method

The research was designed in the relational survey model. The relational survey model is a research approach that aims to describe a lived, experienced or possible situation as it exists. The event, person or vehicle that is the subject of the research; it is tried to be analyzed and defined in its usual course and as it is and variables are not manipulated

After the literature review, an item pool was created for the Kiss Up and Kick Down Type Manager Scale (KUKDTMS). In order to determine the face and content validity of the scale, language, statistics and education management experts' assessments are evaluated. As a result of the evaluations of experts; Scale items were arranged. As a result of the expert's opinion, the items that showed similarity and did not fully reflect the investigated feature were removed, and the number of items was reduced to 20.

Due to the Covid-19 epidemic that has been going on since 2019, data were collected interactively from teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education. Within the scope of the research, two-stage data collection was used. Within the scope of validity and reliability studies of BTYÖ, data were collected from 329 teachers working in İzmir. In the Exploratory Factor Analysis (EFA) study, the data obtained from these participants were used, and in the first and second level Confirmatory Factor Analysis (CFA) study, data collected from 211 participants were used. In the pre-application with the 20-item draft version of KUKDTMS, the scale was determined to be reliable (Cronbach $\alpha = .78$).

The scale is composed of three parts. In the first part, the purpose of the study was explained and the voluntary participation consent tab was included. Second part of the study consists of questions about the demographic information of the participants, and third part of the study consist of a 20-item Likert-type scale of KUKDTMS took place. A five-point Likert type rating [Strongly disagree (1), Disagree (2), Little agree (3), Agree (4), Strongly agree (5)] was made in the scale. The data collected from the participants were analyzed with statistical analysis programs.

Results

In this study, it was tried to create a valid and reliable scale that can measure the perceptions of teachers and sub-administrators on the level type of administrator. EFA was first conducted with the data collected from 329 participants. As a result of the EFA analysis, the KMO value was found to be .800 and the Barlett Sphericity Test result was found to be significant ($\chi^2=3118,284$, $df = 136$; $p < .01$), and it was concluded that the scale was suitable for performing CFA and CFA. The factor loading values of the items vary between .562 and .859. As a result of the EFA performed to determine whether BTYS has a unidimensional or multidimensional structure, the amount of variance they explained revealed that 17 items had a stable structure under 4 factors. The naming was done according to the factors that emerged in the BTYÖ scale and the meaning integrity formed by the items under the factor. Accordingly, the factors were given the following names, respectively: “perception of merit”, “perception of protocol”, “perception of cooperation” and “perception of organizational justice”. The variance explained by the items in the *Perception of Merit* factor was 28.20%, and the Cronbach Alpha reliability coefficient $\alpha = .91$; The variance explained by the items in the *Perception of Protocol* factor was 14.82%, and the Cronbach Alpha reliability coefficient $\alpha = .82$; The variance explained by the items in the *Perception of Cooperation* factor was 13,07%, and the Cronbach Alpha reliability coefficient $\alpha = .81$; The variance explained by the items in the *Perception of Organizational Justice* factor is 11.16% and the Cronbach Alpha reliability coefficient is $\alpha = .60$. The total variance explained by the scale was 67.26%, and the Cronbach's alpha coefficient (α) showing its reliability was determined as .79.

As a result of EFA made with the data obtained from 329 educators, first level CFA was performed to test the structural fit between the factors, with the data collected from 211 educators to test the model of KUKDTMS formed through EFA and the suitability of the model. A second level CFA was conducted to test the fit. The fit indices of the first-level and second-level CFAs revealed that the model was acceptable ($\chi^2 =271,028$; $df=106$; $p<.01$).

KUKDTMS developed within the scope of the study; It can be used in relational survey studies related to the power sources used by the administrators, the leadership characteristics of the education administrators, organizational concepts, and the concepts that arise in the subjects related to the other stakeholders of the school. Again, level-type administrator behaviors can be affected by the environment of schools, provincial and district administrators, and the profile of teachers. KUKDTMS can be used in studies to be conducted on these issues.

Giriş

İlk insandan günümüze kadar yönetim kavramı çeşitli şekillerde evrilerek gelmiştir. Yönetime her çağda farklı şekillerde ihtiyaç duyulmuştur. Yaşanılan çağın konjonktürü, toplumsal ve uluslararası gelişmeler gibi çeşitli değişkenlerden etkilenen yönetim olgusu; insan faktörü üzerine inşa edilmektedir. Yakın zamana kadar yöneticiler örgütü ve iş görenleri; işletmeyi ya da organizasyonu kâra götürecek birer araç olarak görmekteydiler. Sanayi Devrimi ile başlayan dönem ile, örgüt içinde insan faktörünün önemi artmıştır ve ona bakış açısı değişmiştir. Zamanla yönetici kavramından lidere geçiş yaşanmıştır. Yönetici ve liderlerin donanımlı, dönüştürücü ve sorumluluk alabilen kişiler olması beklenmektedir. Günümüzde yöneticilik profesyonel bir meslek olarak ahlaki, etik ve yasal sorumlulukları da beraberinde getirmektedir.

Niccolo Machiavelli Prens adlı yapıtında, yöneticilerin sevilen mi yoksa korkulan mı olması gerektiği konusunda şunları ifade etmektedir: Korkulmaktan çok sevilme mi iyidir, yoksa sevilmekten çok korkulmak mı? Benim yanımda bunların ikisinin de gerekli olduğudur; ama ikisini bağdaştırmak güç gözüktüğüne göre, birinden biri olmayacaksa sevilmekten çok korkulmak bence çok daha güvenlidir. Çünkü insanlar nankör, değişken, içten pazarlıklı, korkak ve çıkarıcıdır; onlara iyilik ettiğin sürece, hepsi seninle (Machiavelli, 1993; 106). İnsanlara yönelik kötümser bir bakış açısına sahip olan Machiavelli'nin, yöneticilerin korkuya dayalı bir yönetim anlayışını benimsemeleri halinde, çalışanlar üzerinde daha iyi bir yönetim sergileyecekleri inancına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

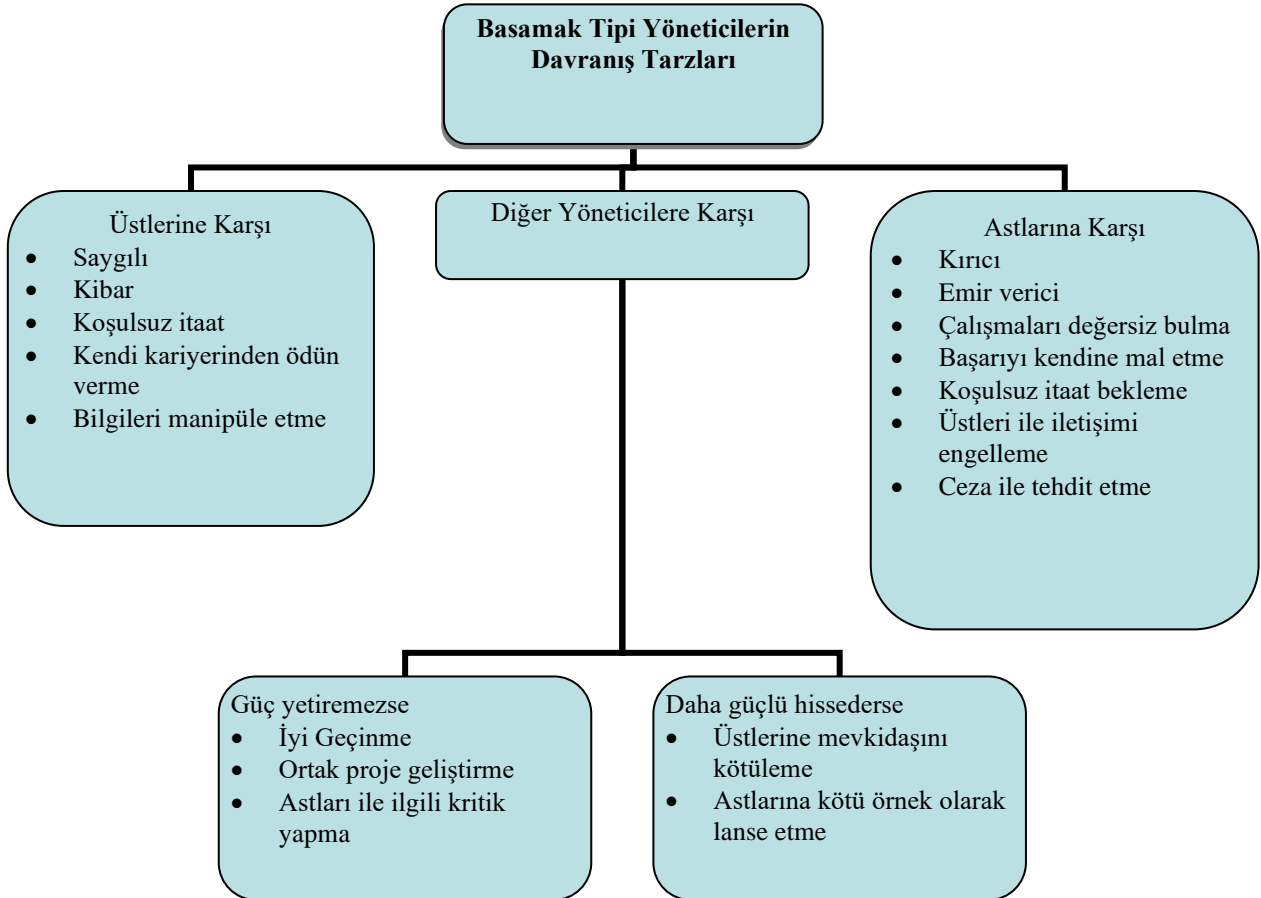
Aydın (2018; 55), kimi yöneticilerin de astlarını yönlendirebilmek için denge politikası güttüklerini belirtmektedir. Çıkarlar çatıştığında ya da astlar yöneticilere karşı cephe aldıklarında, yöneticiler zorlayıcı ve yasal güçlerini kullanırlar. Thomas Hobbes, insanların popülarliğe, maddiyata ve güce sahip olmak istediğini belirtmektedir. Bu nedenle yasalar; doğru, dürüst ve güvenilir, erdemli olan konular üzerinde durmalı; yapılması istenen ve istenmeyen davranışları açıkça belirtmelidir. Yaşamını ve varlığını kaybetme korkusu ile insanlar yasalara uyma zorunluluğu hisseder. İnsanların haklarını yasal bir otoriteye devretmesi ile yönetim yasallaşır ve yöneticiler de yasanın üstünlüğünü, devlet otoritesini temsil ederler (Aydın, 2018; 55). Hem Machiavelli hem de Hobbes yönetim sürecinde yasallaşmanın zorunlu olduğunu ve insan gücünü sınırlamak gerektiğini ifade etmişlerdir. İki düşünürden yüzyıllar sonra yönetim ve organizasyon bilimsel temellerde ele alınmış ve belli süreçler öngörülmüştür. İşveren, yönetim kadrosu ve işgörenlerin örgütlerdeki rolleri tanımlanmış, işler profesyonelleşmiştir. Ayrıca örgütün her bir çalışanı sorumlulukları ve ast-üst ilişkisine göre konumları belirlenmiştir.

Yönetim profesyonelleştikçe ve organizasyonlar şeffaf bir şekilde yönetildikçe hem amaçlara ulaşmak hem de işgörenleri kontrol etmek kolaylaşmıştır. Bununla birlikte yöneticiler ve liderler, güç kazanabilmek ya da konumunu koruyabilmek için olumsuz tür bazı davranışları sergileyebilmektedirler. Bunlardan biri; hem üst yöneticilerin hem de orta ve alt yöneticilerin sergilediği, özellikle eğitim kurumlarında örgütsel kültüre ve iklime zarar veren, öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissettikleri -yer yer mobbinge dönüşebilen- davranış türü, *basamak tipi* (*kiss up kick down*) yöneticiliktir. Basamak tipi yöneticiler ilk olarak 1950'lerde tanımlanmıştır. İlk defa resmi olarak telaffuz edilmesi ise, dönemin ABD Başkanı George Bush'un BM büyükelçisi adayı John Bolton'u çok iyi bir *kiss up kick down* yönetici olarak tanımlaması ile gerçekleşmiştir. 15 Nisan 2005 tarihinde Amerikan Senatosu'ndaki görüşmelerde, Cumhuriyetçi senato üyesi Carl Ford, Bolton'u; üstlerinin her türlü kusurunu örten ve onların mutluluğu için kendi konumunu tehlikeye atan; statü olarak kendisinden düşük olan insanlara ise acımasız davranan, gerektiğinde cezalandıran bir yönetici olduğunu yüksek sesle dile getirmiştir (McKeown, 2005).

Bazı kaynaklarda *bootlickocracy* kavramı, sıklıkla basamak tipi yöneticilerin görüldüğü örgüt tiplerini tanımlamak için kullanılmıştır. Bu tarz örgütler temeli sağlam olmayan takımlara benzetilebilir. Temeli sağlam olmayan takımlardaki yöneticilerin basamak olması; onların liyakatsiz, bilgisiz ve bulunduğu örgütü

Ümit Çağatay ve Türkay Nuri Tok

yönetemeyecek donanımda olmasından kaynaklanmaktadır. Yöneticide ne kadar yönetim bilgisi ve yetenek eksikliği varsa, astlarına karşı o kadar agresif olur. Kendini kişisel olarak yetkin hissetmeyen güç sahipleri, diğer insanlara karşı saldırıya geçme konusunda, yetkin hissedenlere göre daha eğilimlidir. Bu tür insanlarda astlara karşı saldırganlık doğal bir davranış olarak görülürken, üst yöneticilere karşı da koşulsuz bir itaat sergilenmektedir (Softpanorama, 2011). Basamak tipi yöneticilerin, modern örgütlerde inanılmaz derecede başarılı olduğu düşünülmektedir. Üst kademelerdeki yöneticiler, kendilerine yöneltilen eleştirileri göğüsleyebilecek ve kulak tıkayabilecek, gurur yapmayacak; örgütün alt kademelerindeki üyelerin seslerinin ise yükselmesini engelleyebilecek,



statünün korunmasını sağlayabilecek tarzda yöneticiler atamaktadırlar. Kendi konumlarını korumak için basamak tipi yöneticilere ihtiyaç duymaktadırlar (Portis, 2011).

Şekil 1'de basamak tipi yöneticilerin üstlerine, mevkidaşlarına ve astlarına karşı davranış tarzları gösterilmeye çalışılmıştır.

Şekil 1 Basamak tipi yöneticilerin davranış tarzları

Şekil 1'de görüleceği üzere, basamak tipi yöneticiler üstlerine, diğer yöneticilere ve astlarına farklı davranış tarzları sergileyebilmektedir. Bu durum güç ve konum farklarından kaynaklanmaktadır. Bu tipteki yöneticiler etik değerleri, kurumsal kültür ve iklimi üstlerinin ve sonrasında kendilerinin çıkarları için feda edebilirler.

Basamak Tipi Yöneticileri Tanıyabilmek

Basamak tipi yönetici, bir organizasyonun herhangi bir seviyesinde yer alabilir. Genellikle bu tip yöneticiler şu davranışları sergileyebilmektedir (Loncar, 2016):

- Başkalarının başarılı çalışmalarını kendilerininmiş gibi sunarlar.
- Başkalarının katkılarını küçümserler.
- Basamak tipi yöneticiler iyi niyetlerini kendilerinden üst konumda yer alan kişiler için belli ederlerken; alt statüdeki bireylere tahammülleri daha az olabilir.
- İşler yolunda gitmediğinde altındakileri rahatlıkla suçlayabilirler.
- Yöneticisi olduğu örgütte kendilerine yakın kişileri muhbir olarak seçebilirler. Onlar aracılığıyla çalışanları gerektiğinde güdüler, gerektiğinde kişisel cezalandırma yoluna giderler.
- Üst yöneticilerin çıkarları için kendi çıkarlarından vazgeçebilirler. Bu yönden egoistlerden ayrılırlar.

Yöneticilerin astlarına karşı manipülatif, kırıcı ve bencil olurken; patronlarına bağlı kalma ve iyi olma eğilimine basamak tipi yönetim sendromu denir. Basamak tipi yönetimin sonuçları örgütler için ağır olabilir. Çünkü bir örgütteki çalışanlar manipüle edildiğini hissettiklerinde, sadece yöneticiden şüphe duymazlar, aynı zamanda yöneticinin amirinden ve örgütünün niyetinden de şüphe ederler. Örgütsel adalete inançlarını yitirirler. Bu durum yavaş yavaş, zayıf bir örgütsel destek algısına, daha sonra uzun vadede memnuniyetsizliğe yol açar. En sonunda örgütsel sinizm hüküm sürer (Kaul ve Singh, 2017). Yöneticiler, amirlerinin istediklerini körü körüne kabul ettiklerinde, astlarının da aynı şekilde davranmasını bekleme eğilimindedirler. Astlarının her zaman 'evet efendim' modunda olmasını beklerler ve görüşlerine itiraz edilirse kendilerini rahatsız veya endişeli hissederler. Bu durum da kötü veya yanlış kararlara ve sonuç olarak kötü performansa yol açabilir. İletişim araştırmacıları, hiyerarşik bir konuşma durumunda; yanıt olarak "evet efendim" gibi belirli bir dilin kullanılmasının, daha sonraki benzer konuşma durumları üzerinde zorlayıcı bir etki yaratmaya başlayan sosyal bir yapı veya hiyerarşi yarattığını öne sürmektedirler (Blommaert, 2016).

Çeşitli gelişim psikologları çocukların ebeveynlerini nasıl modellediklerini göstermişlerdir, ancak kurumsal bir düzende astların üstlerini nasıl modellediklerini görmek alışıldık bir durum değildir. Yönetim bilimi ve insan kaynakları uzmanları, örgütlerde davranış modellemeyle daha fazla ilgilenmeye başlamışlardır. Araştırmalar,

manipülatif veya kaba bir yöneticinin, ekibini veya astlarını farkında olmadan manipülasyona veya kaba davranışlara yönlendirdiğini ortaya koymuştur (Johnson, 2015). Basamak tipi yöneticiler, üst yöneticilerinin davranışlarını taklit etme eğilimine girebilir. Basamak tipi yöneticilere verilen ilk tepki, diğer meslektaşlarla dedikodu yapmaktır. Dedikodu, bireysel düzeyde stres giderici olabilir ve kıdemli yöneticiyle yüzleşmeden duygularını geri alma ve dışa vurma fırsatı sağlar. Dedikodular örgütsel strese, söylentilere veya yanlış bilgilerin aktarılmasına da yol açabilir. Basamak tipi yöneticiler ile başa çıkamayan veya işlerinin yavaşladığını hisseden çalışanlar, bir sürü sorun yaşarlar ve başka seçenekler aramaya başlarlar. Yetersiz bağlılık, örgütsel sinizm, düşük performans, azalan çalışan bağlılığı gibi ciddi örgütsel olumsuzluklara yol açabilir ve bu nedenle kontrol edilmelidir (Kaul ve Singh, 2017).

Basamak tipi yöneticilerin eğitim kurumlarındaki varlığı uzun zamandır bilinmektedir. Bu konuda yapılan literatür taramasında basamak tipi yöneticileri belirlemeye yönelik ölçme aracına rastlanılamamıştır. Bu çalışma ile konu hakkında literatür taraması yapılmaya ve basamak tipi yönetici davranışları üzerine öğretmenlerin algılarını ölçebilecek; geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, basamak tipi yöneticiler hakkında bilgi vermek, bu yönetici tipini eğitim literatürümüze kazandırmak; eğitim iş görenlerinin algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir *Basamak Tipi Yönetici Ölçeği* (BTYÖ) geliştirmektir.

Yöntem

Bu bölümde sıra ile araştırmanın modeline, çalışma grubuna, örnekleme, veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde, gerçekleşmiş ya da gerçekleşen olguları olduğu şekliyle betimlemek amaçlanır. Araştırma konusu olan durum, kişi ya da araç; kendi akışında ve olduğu gibi araştırılmaya ve tanımlanmaya çalışılır. Değişkenlere, müdahalede bulunulmaz (Karasar, 2016). Bu çalışma kapsamında BTYÖ için 36 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü sonucu maddelerden benzerlik gösterenler ve araştırılan özelliği tam olarak yansıtmayan maddeler çıkarılmıştır. Madde sayısı 20'ye düşürülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın kapsamında iki aşamalı veri toplama yoluna gidilmiştir. İlk aşamada BTYÖ geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, İzmir ilinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında faaliyetlerine devam eden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okullar görev yapan 329 öğretmenden interaktif olarak veriler toplanmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri (İlk Aşama)

Değişken	n	%	
Cinsiyet	Kadın	184	56
	Erkek	145	44
Yaş	21-25	28	8,5
	26-30	63	19
	31-40	127	38,6
	41-50	83	25
	50 üstü	28	8,5
Eğitim Durumu	Ön Lisans	3	1
	Lisans	253	77
	Lisansüstü	73	22
	Anaokulu	29	8,8
Eğitim Kurumu	İlkokul	123	37,4
	Ortaokul	75	22,8
	Ortaöğretim	88	26,7
	Halk Eğitim Merkezi	14	4,3
	Okul Müdürü	8	2,4
Görev	Müdür Yardımcısı	25	7,6
	Anasınıfı Öğretmeni	26	7,9
	Sınıf Öğretmeni	124	37,7
Hizmet Süresi	Branş Öğretmeni	142	44,3
	1-5 yıl	69	21
	6-10 yıl	85	25,8
Şu anki kurumda geçen görev süreniz	10 yıldan fazla	175	53,2
	1-5 yıl	234	71,1
	6-10 yıl	80	24,3
	10 yıldan fazla	15	4,6

Tablo 1'de ilk aşama katılımcılara ait bilgiler yer almaktadır. Katılımcılara ait verilere bakıldığında, kadın katılımcıların 184 kişi (%56), erkek katılımcıların ise 145 kişi (%44) olduğu; eğitim durumları bakımından 253 kişinin (%77) lisans mezunu olduğu, bununla birlikte 73 kişinin (%22) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Sekiz okul müdürü (%2,4) ve 25 müdür yardımcısı (%7,6), 26 anasınıfı öğretmeni (%7,9), 124 sınıf öğretmeni (%37,7) ve 142 branş öğretmeni (%44,3) katılım göstermiştir. BTYÖ için yapılan AFA çalışmasında bu katılımcılardan elde edilen veriler kullanılmış olup, BTYÖ için yapılan birinci ve ikinci düzey DFA çalışmasında ayrıca 211 katılımcıdan toplanan veriler kullanılmıştır. Tablo 2'de bu katılımcılara ait detaylı bilgiler verilmiştir.

Tablo 2.*Katılımcıların Demografik Özellikleri (İkinci Aşama)*

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	107	51
	Erkek	104	49
Yaş	21-25	21	10
	26-30	44	21
	31-40	78	37
	41-50	52	25
	50 üstü	16	8
	Ön Lisans	2	1
Eğitim Durumu	Lisans	163	77
	Lisansüstü	46	22
	Anaokulu	22	10
Eğitim Kurumu	İlkokul	79	37
	Ortaokul	45	21
	Ortaöğretim	55	26
	Halk Eğitim Merkezi	10	5
	Okul Müdürü	6	3
	Müdür Yardımcısı	16	8
Görev	Anasınıfı Öğretmeni	20	9
	Sınıf Öğretmeni	80	38
	Branş Öğretmeni	89	42
	1-5 yıl	49	23
Hizmet Süresi	6-10 yıl	57	27
	10 yıldan fazla	105	50
	1-5 yıl	151	72
Şu anki kurumda geçen görev süreniz	6-10 yıl	52	25
	10 yıldan fazla	8	4

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde, kadın katılımcıların 107 kişi (%51), erkek katılımcıların ise 104 kişi (%49) olduğu; eğitim durumları bakımından 163 kişinin (%77) lisans mezunu olduğu, bununla birlikte 46 kişinin (%22) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Altı okul müdürü (%3) ve 16 müdür yardımcısı (%8), 22 anasınıfı öğretmeni (%10), 80 sınıf öğretmeni (%38) ve 89 branş öğretmeni (%42) katılım göstermiştir.

Verilerin Toplanması

2019 yılından beri devam eden Covid-19 salgını nedeniyle veriler, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden interaktif olarak toplanmıştır. Basamak Tipi Yöneticiler üzerine literatür taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucu, BTYÖ’ye dair 36 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ölçekte görünüş ve kapsam geçerliğinin belirlenmesi için sırasıyla; dil ve istatistik uzmanına, ölçme ve değerlendirme ile eğitim yönetimi alanında uzman kişilerin değerlendirmelerine başvurulmuştur. Uzman kişilerin değerlendirmeleri sonucunda; havuzda yer alan maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Taslak olan BTYÖ, beşli Likert tipi derecelendirme yöntemi ile; Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Az katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5) şeklinde düzenlenmiştir. BTYÖ’nün 20 maddelik taslak hali ile öncelikle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach $\alpha = .78$) görülmüştür. BTYÖ taslak hali ile İzmir Demokrasi Üniversitesi’nden alınan Etik Kurul İzni’nin ardından, asıl katılımcılardan çevrimiçi olarak veriler toplanmıştır. Çevrimiçi form üç bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde çalışmanın amacı açıklanmış olup, gönüllü katılım onam sekmesi yer almıştır. İkinci bölümde ise katılımcıların demografik bilgilerine ait sorular yer almıştır. Üçüncü ve son bölümde ise BTYÖ’ye ait 20 maddelik Likert türü ölçek yer almıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan interaktif olarak toplanan veriler, istatistik programlarıyla analiz edilmiştir. Ön uygulama sonucunda ulaşılan verilere geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, analizlere ilişkin bulgulara izleyen başlıkta yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde BTYÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Ölçek geliştirme sürecinde sıklıkla başvurulmuş Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) (Bazı kaynaklarda Keşfedici Faktör Analizi olarak da belirtilmektedir.) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapı geçerliliğini kontrol etme analizleridir. Verileri çözümlerken Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısının .70 üzerinde olması faktör analizi için gerekli bir ölçüttür. Maddelerin faktörlerle ilişkisini açıklayan yük değerlerinin de .30 üzerinde olması belirtilmektedir. Ölçeklerde AFA sonucu belirlenen faktörlerin toplam açıkladığı varyans da en az % 30 olmalıdır. Yine güvenilirlik için de Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının $\alpha = .50$ üstünde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020). DeVellis’e (2016) göre iç tutarlılığın en yaygın kullanılan göstergelerinden biri Cronbach α katsayısıdır. İdeal olarak, bir ölçeğin Cronbach α katsayısı .70’in üzerinde olmalıdır. Cronbach alfa değerleri ise ölçekteki madde sayısına oldukça duyarlıdır. Kısa ölçeklerde (örneğin ondan az madde içeren ölçekler) oldukça düşük Cronbach α değerleri (örneğin .50) bulunabilir. Bu durumda maddeler için ortalama maddeler arası korelasyonun rapor edilmesi daha uygun olabilir.

BTYÖ’de 20 madde yer almıştır. BTYÖ’nün güvenirligi, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve maddelerin toplam korelasyonlarının hesaplanması ile bulunmuştur. BTYÖ’nün Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı $\alpha=.79$ olarak bulunmuştur. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucu 5., 4. ve 9. maddelerin binişiklik gösterdiği belirlenmiş olup, uzman görüşü de alınarak ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra ana uygulama ile 329 katılımcıdan elde edilen veriler analiz programına girildikten sonra, AFA ve 211 katılımcıdan elde edilen veriler ile modelin yapısal uygunluğunu test etmek için birinci ve ikinci düzey DFA yapılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizine Ait Bulgular

Toplam 329 katılımcıdan elde edilen veriler ışığında, BTYÖ maddelerinin AFA’ya ve DFA’ya uygun olduğu sonucuna; KMO değerinin .800 ve Barlett Küresellik Testi sonucu olarak anlamlı ($\chi^2=3118,284$, $df = 136$; $p < .01$) bulunmasıyla varılmıştır. Çevrimiçi formda katılımcılara maddelere cevap verme zorunluluğu getirildiği için (Bütün maddelerde işaretleme yapmadan form tamamlanamamaktadır.) kayıp değer hesaplanmasına gerek kalmamıştır. BTYÖ’nün kaç faktörden oluştuğunu belirlemek için AFA sonucu açıkladıkları varyans miktarlarına bakılarak 18 maddenin 4 faktör altında kararlı bir yapı sergilediği ortaya çıkmıştır. AFA sırasında Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. BTYÖ maddelerinin dağıldığı faktörlere ve birlikte oluşturdukları anlamlara göre isimlendirilmiştir. Buna göre, faktörler sırasıyla “liyakat algısı”, “protokol algısı”, “işbirliği algısı” ve “örgütsel adalet algısı” şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktörlere ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

❖ *Liyakat Algısı:* Eğitim kurumlarında görevli yöneticiler, yönetim alanında teorik bilgilere ve pratik deneyimlere sahip olmalıdırlar. Yöneticilerin yönetim tarzları, beşeri ilişkilerinin sağlıklı olup olmadığı, astlarına verdiği güven, diğer kurum yöneticileri ve üst yöneticiler ile olan iletişim, öğretmenler tarafından izlenmektedir ve değerlendirilmektedir. Eğitim kurumlarındaki yöneticiliğin bir ihtisas alanı ve bu alandan mezun kişilerin yönetici olması öğretmenlerin yöneticilere yönelik liyakat algısına olumlu katkı sağlayabilir.

❖ *Protokol Algısı:* Protokol, devlet ve diplomasi alanındaki törenlerde, resmi ilişkilerde ve sosyal hayatta uygulanması gereken kurallar toplamıdır. Protokol esasen resmi ilişkilerde izlenen yol, yöntem ve görgü kuralları toplamıdır. Söz konusu kurallara uyulması nezaket açısından gereklidir, protokol açısından ise zorunludur (MEB, 2011). Yöneticiler hayatlarının önemli bir bölümünü kaplayan toplantılar ve üst düzey yöneticilerinin ziyaretleri sebebi ile sıklıkla protokola riayet etmektedirler. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin protokol kurallarını bilmeleri yararlı olacaktır. Protokol kuralları; diplomatik hayatta bir büyükelçi, konsolos ve ataşe için ne kadar önemli ve gerekli ise, sivil kamusal hayatta da, her memur, şef, şube müdürü, ilçe/il ve bölge müdürü, daire başkanı, genel müdür, müsteşar ve bakan için o kadar önemli ve gereklidir. Çünkü her yöneticinin günlük idari ve sosyal hayatı genellikle protokol içinde geçmektedir (MEB, 2011).

❖ *İşbirliği Algısı:* Eğitim kurumları, ulusal ve uluslararası projelerin sıklıkla yürütüldüğü yerlerdir. Bu durum da okulların birbirleri ile iletişim halinde olmasını zorunlu kılmaktadır. Yöneticilerin kurumlar arası işbirliğini kolaylaştırıcı davranması ve işbirliğine önem vermesi; kolaylaştırıcı dil kullanması yararlı olabilir.

❖ *Örgütsel Adalet Algısı:* Öğretmenler yöneticilerinin çalışanlara eşit davranmasını, etkili iletişim dili geliştirmesini, ödül ve cezaların adaletli dağıtılmasını ve okullardaki kararların ortak bir akılla alınmasını önemsemektedirler. BTYÖ’ya ait faktör ve madde analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

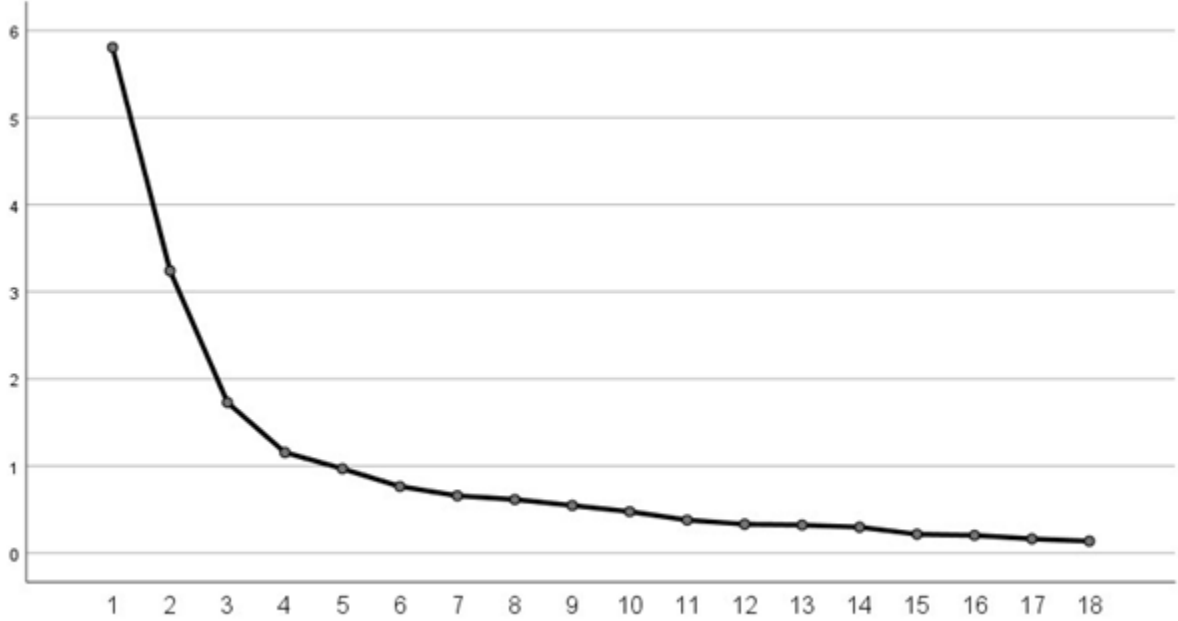
Tablo 3.

Varimax metoduna göre döndürülmüş olan 4 faktörlü BTYÖ maddelerinin faktör yükleri

		Faktörler			
		1	2	3	4
Liyakat Algısı	11. Kurumumdaki yöneticim, çalışanlarının başarılı çalışmalarını takdir etmez.	,838			
	20. Kurumumdaki yöneticim çalışanların sorunları ile yeterince ilgilenmez.	,826			
	16. Kurumumdaki yöneticimin, yönetim alanında eksik olduğunu düşünüyorum.	,811			
	12. Kurumumdaki yöneticim, çalışanlarının ödül ve ceza işlerinde adaletli değildir.	,786			
	10. Kurumumdaki yöneticim, çalışanların düşüncelerini önemsemmez.	,772			
	15. Kurumumdaki yöneticimin bulunduğu makamı hak ettiğini düşünmüyorum.	,750			
	19. Kurumumda alınan kararların çoğunluğu yöneticime aittir.	,614			
	14. Kurumumdaki yöneticim, çalışanların kendisi ve kurumları ile ilgili istek ve şikayetlerini üst kurumlara iletmesine engel olur.	,562			
	Açıklanan Varyans: % 28,20, Özdeğer: 5,77, α: .91				
Protokol Algısı	3. Kurumumdaki yöneticim, üstlerinden gelen emirleri çalışanlardan hemen uygulamalarını ister.	,841			
	2. Kurumumdaki yöneticim, üstlerinin emirlerini geciktirmeden yerine getirir.	,839			
	1. Kurumumdaki yöneticim, üst yöneticilere karşı her zaman saygılıdır.	,803			
Açıklanan Varyans: % 14,82, Özdeğer: 3,24, α: .82					
İşbirliği Algısı	8. Kurumumdaki yöneticim, çalıştığı kurumdaki bilgileri diğer kurum yöneticileri ile paylaşır.	,859			
	7. Kurumumdaki yöneticim, diğer kurum yöneticileri ile ortak projeler geliştirmeye çalışır.	,839			
	6. Kurumumdaki yöneticim, diğer kurum yöneticilerine karşı her zaman saygılıdır.	,718			
Açıklanan Varyans: % 13,07, Özdeğer: 1,72, α: .81					
Örgütsel Adalet Algısı	17. Kurumumdaki yöneticim bazı çalışanlar ile iyi iletişim kurmaz.	,741			
	13. Kurumumdaki yöneticim, çalışanlardan emirleri koşulsuz yerine getirmesini bekler.	,738			
	18. Kurumumdaki yöneticim, her çalışandan aynı performansı beklemez.	,650			
Açıklanan Varyans: % 11,16, Özdeğer: 1,15, α: .60					
Toplam Varyans : % 67,26, KMO:.805, α: .79					

Ümit Çağatay ve Türkay Nuri Tok

Tablo 3'te de görüleceği üzere maddelerin faktör yük değerleri .562 ile .859 aralığında değişmektedir. *Liyakat Algısı* faktöründeki maddelerin açıkladığı varyans % 28,20 ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .91$; *Protokol Algısı* faktöründeki maddelerin açıkladığı varyans % 14,82 ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .82$; *İşbirliği Algısı* faktöründeki maddelerin açıkladığı varyans % 13,07 ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .81$; *Örgütsel Adalet Algısı* faktöründeki maddelerin açıkladığı varyans % 11,16 ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .60$ 'dır. Ölçeğin tamamı ise toplam varyansın %67,26'sini açıklarken Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .79$ olarak bulunmuştur. BTYÖ maddelerinin ölçülmek istenen özelliği iyi bir şekilde ölçtüğü görülmektedir. BTYÖ alt



Şekil 2. BTYÖ Öz değerler

faktörlere ait öz değerler Şekil 2'de görülmektedir.

BTYÖ faktörlerine ait özdeğerler şöyledir: *Liyakat Algısı* 5,77; *Protokol Algısı* 3,24; *İşbirliği Algısı* 1,72; *Örgütsel Adalet Algısı* 1,15. BTYÖ faktörlere ait korelasyon verileri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.
BTYÖ Alt Faktörlere İlişkin Korelasyon Analizi

Faktörler	n	M	SS	1	2	3	4
1- Liyakat Algısı		2,13	,80	-	.040	.156**	.395**
2- Protokol Algısı	329	4,33	,57		-	.483**	-.358**
3- İşbirliği Algısı		4,16	,82			-	.029**
4- Örgütsel Adalet Algısı		3,21	,92				-

*p< .05 ; **p< .01

Tablo 4'te verilen BTYÖ alt faktörler arası korelasyon analizi verilerine bakıldığında Liyakat Algısı (1) alt faktörü, İşbirliği Algısı alt faktörü ile pozitif yönde ve düşük düzeyde (**p< .01); Örgütsel Adalet Algısı alt faktörü ile pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki (**p< .01) içerisinde olduğu görülmektedir. Protokol Algısı (2) alt faktörü ve İşbirliği Algısı alt faktörü arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde (**p< .01) ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizine Ait Bulgular

329 eğitimciden elde edilen veriler ile yapılan AFA sonucunda, BTYÖ'nün AFA aracılığı ile oluşan modeli ve modelin uygunluğunu test etmek için 211 eğitimciden toplanan veriler ile öncelikle faktörler arası yapısal uyumu test etmek için birinci düzey DFA yapılmış olup, daha sonra ölçek ile faktörler arası yapısal uyumu test etmek için ikinci düzey DFA yapılmıştır.

DFA, araştırmacının, gözlemlenen değişkenler ile bunların altında yatan gizli yapılar arasında bir ilişkinin var olduğu hipotezini test etmesini sağlar. Suhr'a (2006) göre araştırmacı teori bilgisini, deneysel araştırmayı veya her ikisini kullanır; ilişki modelini öncelik olarak kabul eder ve ardından hipotezi istatistiksel olarak test eder.

Birinci düzey DFA ile BTYÖ'nin faktörleri ve maddeleri arasındaki modelin uyumu incelenmiştir. İkinci düzey DFA'yla ise BTYÖ ile faktörler, maddeler arasındaki korelasyon ve model uyumu incelenmiştir. DFA AMOS 24.00 programında ilk olarak p değeri kontrol edilmiş olup; sonra sırası ile Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Non-Normed Fit Index (NNFI), Standardized RMR ve Root Mean Square Residual (RMR) gibi alternatif uyum göstergeleri değerlendirilmiştir. Tablo 5'te BTYÖ için birinci düzey DFA sonuçları verilmiştir.

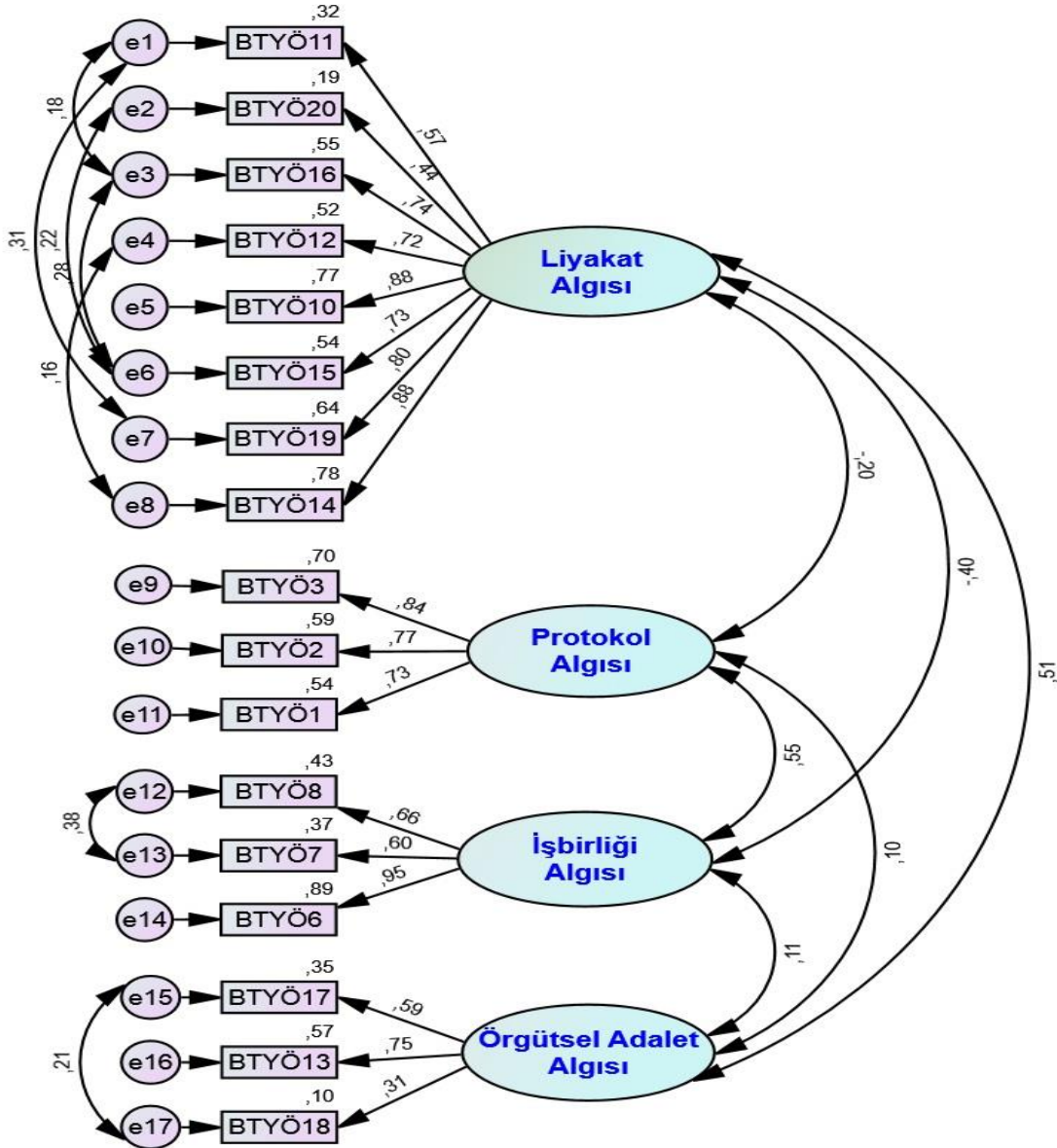
Tablo 5.
BTYÖ Birinci Düzey DFA Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Göstergesi	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Basamak Tipi Yönetici Ölçeği Değerleri
p	.05< p ≤1.00	.01≤p≤.05	.00
χ^2/df	0.00 ≤ χ^2/df <2.00	2≤ χ^2/df <3	2,556
Standardized RMR	.00≤SRMR≤.05	.05≤SRMR≤.10	.0754

RMSEA	.00≤RMSEA≤.05	.050<RMSEA≤.080	.089
CFI	.970≤CFI≤1.00	.950≤CFI<.950	.901
NFI	.950≤NFI≤1.00	.900≤NFI<.950	.943
AGFI	.900≤AGFI≤1.00	.850≤AGFI<.900	.870
GFI	.950≤GFI≤1.00	.900≤GFI<.950	.880

Kaynak: Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)

Birinci düzey DFA sonucu BTYÖ modelinin alt faktörlerinin ilişkisel uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri arasında p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.01$). χ^2/df 2,556, Standardized RMR 0.754, RMSEA için .089, CFI .901, GFI .87, NFI .943 ve AGFI .87 olarak bulunmuştur. Bazı uyum göstergelerinin istenilen uyum değerlerinde olmadığı görülmektedir. Ölçeği katılımcıların ölçek maddelerini yeterince okumadan yanıtlaması, maddelerdeki sorulara hassas yaklaşması, katılımcı sayısının görece düşük olması ve eğitim yöneticilerinde basamak tipi yönetici davranışlarının yeterince gözlenememesi buna neden olabilir. Yapılan birinci düzey DFA'ya ait işlem Şekil 3'te görülmektedir.



CMIN=271,028; DF=106; CMIN/DF=2,556; p=,000; RMSEA=,089; CFI=,901; GFI=,880

Şekil 3. BTYÖ Birinci Düzey DFA Analizi Sonucu

Şekil 3'te görüleceği üzere BTYÖ için yapılan birinci düzey DFA sonucu ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon değerleri AFA sonucu bulunan değerleri desteklemektedir. Analizin çıktıları incelendiğinde uyum değerleri verileri doğrultusunda maddeler arasında (e1<->e3; e1<->e7; e2<->e6; e3<->e6; e4<->e8; e5<->e7; e12<->e13; e15<->e17) kovaryans bağlantıları oluşturulmuştur. Modelin uygunluğu ve faktörler ile maddeler arasında korelasyonun iyi düzeyde olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 271,028$; $df=106$; $p<.01$). AFA sonucunda oluşan alt faktörlerin basamak tipi yönetici gizil değişkenini / ölçeğini yordayıp yordamadıklarına ilişkin yapılan ikinci düzey DFA sonuçlarına ait uyum değerleri Tablo 6'da, verilmiştir.

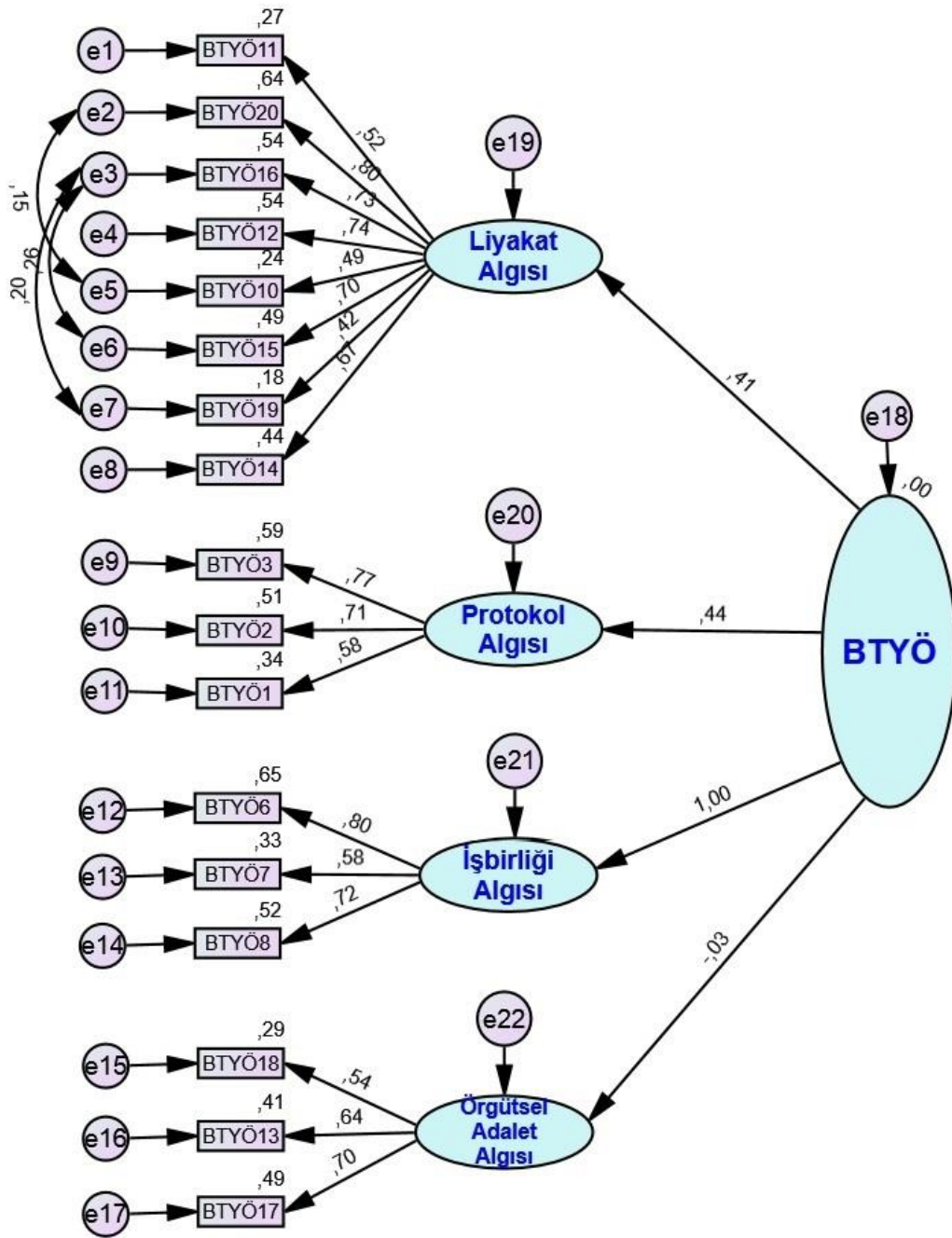
Tablo 6.

BTYÖ İkinci Düzey DFA Uyum İndeksi Değerleri

Uyum Göstergesi	Mükemmel Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Örgütsel Asimilasyon Ölçeği Değerleri
p	.05< p ≤1.00	.01≤p≤.05	.000
χ^2/df	0.00 ≤ χ^2/df <2.00	2≤ χ^2/df <3	2.512
Standardized RMR	.00≤SRMR≤.05	.05≤SRMR≤.10	.0784
RMSEA	.00≤RMSEA≤.05	.050<RMSEA≤.080	.091
CFI	.960≤CFI≤1.00	.900≤CFI<.950	.910
NFI	.950≤NFI≤1.00	.900≤NFI<.950	.924
AGFI	.900≤AGFI≤1.00	.850≤AGFI<.900	.880
GFI	.910≤GFI≤1.00	.850≤GFI<.900	.890

Ümit Çağatay ve Türkay Nuri Tok

İkinci düzey DFA sonucu BTYÖ modelinin alt faktörlerinin ilişkisel uygunluğuna ilişkin hesaplanan uyum değerleri arasında p değerinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Birinci düzey DFA sonucunda olduğu gibi uyum değerleri istenilen düzeyde olmamıştır. İkinci düzey DFA'ya ait yapılan işlem Şekil 4'te görülmektedir.



CMIN= 283,920; DF=113; p=,000; CMIN/DF=2,512, RMSEA=,091; GFI=,890; CFI=,910

Şekil 4. BTYÖ İkinci Düzey DFA Analizi Sonucu

Şekil 4 incelendiğinde, BTYÖ'den alt faktörlere giden standardize edilmiş korelasyon katsayılarının .44 ile -.03 arasında değiştiği görülmektedir. Modelin uygunluğu ve faktörler ile maddeler arasında korelasyonun iyi düzeyde olduğu görülmektedir ($\chi^2 = 283,920$; $df = 113$; $p < .01$). Analizin çıktıları incelendiğinde uyum değerleri verileri doğrultusunda maddeler arasında ($e2 \leftrightarrow e5$; $e3 \leftrightarrow e6$; $e3 \leftrightarrow e7$) kovaryans bağlantıları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda Basamak Tipi Yönetici Ölçeği'nin geliştirilmesi; geçerlik ve alt boyutların birbirleri ve maddeleri arasındaki korelasyonların ve 17 maddeyi dört boyutta tanımlayan modelin, kabul edilebilir ve ilgili çalışmalarda kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmenlerin ve alt yöneticilerin basamak tipi yönetici algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturulmaya çalışılmıştır. 329 katılımcıdan toplanan veriler ile öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. AFA analizi sonucunda KMO değerinin .800 ve Barlett Küresellik Testi sonucunun ise anlamlı ($\chi^2 = 3118,284$, $df = 136$; $p < .01$) bulunmasıyla ölçeğin AFA ve DFA yapmak için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. BTYÖ'nün tek boyutlu mu veya çok boyutlu mu bir yapıda olduğunu belirlemek için yapılan AFA sonucunda açıkladıkları varyans miktarlarına bakılarak 17 maddenin 4 faktör altında kararlı bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. BTYÖ ölçeğinde ortaya çıkan faktörlere ve faktör altında yer alan maddelerin oluşturduğu anlam bütünlüğüne göre isimlendirme yapılmıştır. Buna göre, faktörlere sırasıyla şu isimler verilmiştir: "liyakat algısı", "protokol algısı", "işbirliği algısı" ve "örgütsel adalet algısı". Ölçeğin toplam açıkladığı varyans % 67,26 olup, güvenilirliğini gösteren Cronbach alfa katsayısı ise (α) .79 olarak belirlenmiştir. Bu ölçek kapsamında yapılan birinci düzey ve ikinci düzey DFA'ya ilişkin uyum indeksleri ise ortaya koyulan modelin kabul edilebilir olduğunu ortaya koymuştur ($\chi^2 = 271,028$; $df = 106$; $p < .01$).

Basamak tipi yöneticiler (kiss up kick down managers), toksik liderlik, işyeri zorbalığı ve otokratik yöneticiler ile karıştırılabilmektedir. Toksik lider, bir grup insan veya örgütten sorumlu olan ve grubu veya örgütü,

onlarla ilk etkileşime girdiğinden daha kötü bir durumda bırakarak lider-takipçi ilişkisini kötüye kullanan kişidir. Toksik bir örgüt ise, içinde çalışan insanların fizyolojik, psikososyal ve ruhsal sağlıklarını kalıcı ve kasıtlı yollarla bozan, devre dışı bırakan ve yok eden bir örgüttür. Başka bir deyişle, bir kuruluş, çalışanlar için mecazi olarak bir "zehirli ok" haline gelir. İşyerinde zorbalık, toksik liderliğe benzer, ancak bunun sadece bir şeklidir. Zorbalık, lider de dahil olmak üzere herhangi bir kişinin başka bir kişiye yönelik bireysel, bire bir, fiziksel veya duygusal istismarına odaklanır (Veldsman, 2016). Basamak tipi yöneticilik davranışı ise genellikle örgütlerin orta ve üst düzey yöneticilerinde görülmektedir. Rapor verirken aşırı itaat veya ayrıntılara dikkat ederler; astlarına emir verirken otokratik lider özelliği gösterirler (Hutt, 2019). Basamak tipi yöneticiler, kesin başarı ve itaat temelli çalışma prensiplerine sahiptirler. Basamak tipi yöneticiler, görev adamı rolüne de en iyi şekilde bürünebilirler. Gerektiğinde görevlerini bir başkasına devredebilirler ve başka yerlerdeki görevlere geçiş yapabilirler.

Basamak tipi yönetici davranışına sıklıkla tanık olunduğunda ve bir çalışan buna dayanamadığında; devamsızlık, kasıtlı olarak önemli bilgileri saklamak, basına veya yöneticinin amirine bilgi sızdırmak gibi daha açık davranışsal tepkiler görülebilir. Bir görevin zamanında tamamlanmasına rağmen raporlamada gecikme veya ilgili kişi için dolaylı olarak zor koşullar yaratılması da olumsuz sonuçlardandır. Üstlerin astlarına yönelik kaba davranışları tükenmişliğe yol açabilir. Çalışanın motivasyonun azalmasına ve örgütün amaçlarına ulaşmada zorlanmasına neden olabilir. Basamak tipi yöneticiler ile başa çıkamayan veya işlerinin yavaşladığını hisseden çalışanlar, bir sürü sorun yaşarlar ve başka seçenekler aramaya başlarlar. Yetersiz bağlılık, örgütsel sinizm, düşük performans, azalan çalışan bağlılığı gibi ciddi örgütsel olumsuzluklara yol açabilir ve bu nedenle kontrol edilmelidir (Kaul ve Singh, 2017).

Öneriler

Çalışma sadece MEB'e bağlı resmi kurumlarda çalışan eğitimcilerden elde edilen veriler ile yapılmıştır. Bu durum çalışmanın sınırlıkları arasında gösterilebilir. Basamak tipi yöneticilere yönelik öğretmenlerin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen Basamak Tipi Yönetici Ölçeği, farklı alanlarda çalışan işgörenlerin yöneticilerine yönelik görüşlerini saptamak amacıyla da kullanılabilir. Yapılan literatür taramasında basamak tipi yöneticiliğe dair geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmadığı için geliştirilen bu ölçek, kaynak göstermek şartıyla akademik çalışmalarda kullanılabilir.

Kaynakça

- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Blommaert, J. (2016). *11 From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method*. Sociolinguistics: Theoretical Debates, 242.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- DeVellis, R.F. (2016). *Scale development: Theory and applications (4th edition)*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Johnson, R. R. (2015). *Leading by example: Supervisor modeling and officer-initiated activities*. Police Quarterly, 18(3), 223-243.
- Hutt, R. (2019). *The 6 Types of Leadership Styles And How They Vary Around The World*. World Economic Forum. Erişim adresi: <https://www.weforum.org/agenda/2019/05/leadership-style-types-around-the-world/>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi- Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara
- Kaul, S., & Singh, A. (2017). Organizational Justice as an Enhancer of Organizational Commitment. *International Journal of Indian Psychology*, Volume 4, Issue 2, No. 89, ISSN:2348-5396 (e), ISSN:2349-3429 (p), DIP:18.01.086/20170402, ISBN:978-1-365-74162-3
- Killoren, R. (2014). The toll of workplace bullying. *Research management review*, 20(1), n1.
- Loncar, T. (2016). The dark side of managing up: kiss up, kick down. *Australian Financial Review*; Erişim adresi: <https://www.afr.com/work-and-careers/management/the-dark-side-of-managing-up-kiss-up-kick-down-20160726-gqdrqs>
- Machiavelli, N. (1993). *Prens*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi
- McKeown, M. (2005). *Kissing up, kicking down*. Management-Issues. Erişim adresi: <https://www.management-issues.com/opinion/2071/kissing-up-kicking-down/>
- MEB (2011). *Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri - Protokol ve Görgü Kuralları*. Ankara
- Portis, T. (2011). Understanding the psychology of the kiss-up/kick-down leader., from *Lightkeepers Journal* Erişim adresi: <http://tportis.wordpress.com/2011/01/02/understanding-the-psychology-of-the-kiss-upkickdown-leader/>
- Schachter, H. (2011). *Kicking up, kissing down*. The Globe and Mail; Erişim adresi: <https://www.theglobeandmail.com/report-on-business/careers/management/kicking-up-kissing-down/article616182/>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Softpanorama.org (2011). *Bootlickocracy: "Kiss up, kick down" style in corporate IT*. Erişim adresi: http://www.softpanorama.org/Skeptics/IT_skeptic/bootlickocracy.shtml
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis?
- Veldsman, T. (2016). *How toxic leaders destroy people as well as organisations*. The Conversation. Erişim adresi: <https://theconversation.com/how-toxic-leaders-destroy-people-as-well-as-organisations-51951>

Öğretmenlerin Algıladıkları Örgütsel Destek ile Girişimcilikleri Arasındaki İlişkide Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Aracılık Etkisi

Üçler SARIKAYA¹ ve Abdurrahman İLĞAN²

The Effect of Teachers' Perceived Organizational Support on Their Entrepreneurship: Mediating Effect of Structural and Psychological Empowerment

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of perceived organizational support and structural and psychological empowerment on entrepreneurship. Based on the relation between variables in this research, an analysis was also conducted on the predictive power of perceived organizational support and structural and psychological empowerment on the level of entrepreneurship in addition to the mediator role of structural and psychological empowerment between perceived organizational support and entrepreneurship. As a descriptive study modeled as relational design, this analysis was implemented among 579 teachers employed in a number of elementary, secondary and high schools of (Kdz. Ereğli) a district of Western Black Sea Region in Turkey. In the study, perceived organizational support, psychological empowerment, structural empowerment and entrepreneurship scales were administered. Arithmetic means, standard deviation, Anova, Correlation Analysis, Multiple Regression Analysis and Structural Equation Model-Path Analysis were harnessed in the analysis of collected data. Significantly positive relations were measured between perceived organizational support, structural and psychological empowerment and entrepreneurship levels. It was identified that perceived organizational support and structural and psychological empowerment were significant predictors of entrepreneurship. Additionally it was manifested that structural and psychological empowerment played a partial mediator role between perceived organizational support and entrepreneurship.

Key Words: Perceived Organizational Support, Structural Empowerment, Psychological Empowerment, Entrepreneurship

Özet

Bu araştırmanın amacı, algılanan örgütsel destek ile yapısal ve psikolojik güçlendirmenin girişimcilik üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkiden yola çıkarak algılanan örgütsel destek ile yapısal ve psikolojik güçlendirmenin, girişimcilik düzeyini yordama gücü incelenmiştir. Bunun yanında yapısal ve psikolojik güçlendirmenin, algılanan örgütsel destek ve girişimcilik arasındaki aracı rolü de incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir ilçedeki (Kdz. Ereğli) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 579 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada algılanan örgütsel destek, psikolojik güçlendirme, yapısal güçlendirme ve girişimcilik ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Anova, Korelasyon analizi, Pearson Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli-Path Analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara ilişkin örgütsel desteğin, kurumlardaki yapısal ve psikolojik güçlendirme düzeylerinin ve girişimcilik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Algılanan örgütsel destek, yapısal ve psikolojik güçlendirme ve girişimcilik düzeyleri arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Algılanan örgütsel destek ile psikolojik ve yapısal güçlendirmenin girişimciliğin anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca psikolojik ve yapısal güçlendirmenin algılanan örgütsel destek ve girişimcilik arasında kısmi arabuluculuk rolü olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Algılanan Örgütsel Destek, Yapısal Güçlendirme, Psikolojik Güçlendirme, Girişimcilik

¹ uclersarikaya@gmail.com

² abdurrahmanilgan@gmail.com

Introduction

It is stated that the workers who have got higher organisational support perception work more willingly for the organisation and are more loyal to it. It is said that as the perceived organisational support increases, the workers' positive attitudes, protecting the organisation's benefit and obligation for exhibiting positive behaviours in the organisation to reach its goal also increase. Similarly, as the support emotion of workers increase, their personal attendance in decisions and events, innovation and improving recommendations become much more. Workers who get the support of the organisation are thought to take part responsibly in the works that contribute positively for the organisation and this situation is also thought to reinforce enterprising behaviours. Because will to succeed and curiosity with the increasing of workers' perceived organisational support and with the strengthening of this situation is going to increase, it is expected that this will have a positive impact on enterprising. It is important to create an environment which will strengthen the workers in the organisation psychologically and structurally about the successful and effective enterprising. In the organisations, people need a strengthened working environment and positive organisational support perception to fulfill the targets.

Enterprising emphasizes innovation, taking risks and competing. In addition to this, enterprising is also about creating suitable behaviours and environment which support the terminal behaviours in the organisation. It is stated that entrepreneurs are influenced with the organisational culture, environmental factors, cultures, families, educational lives, social circles, psychological factors, religions and beliefs, executive and legal regulations. Creating suitable behaviour environment and supporting attitudes in the organisation reflect the organisational support. It can be said that when the organisational support and enterprising tendency are in harmony, the organisation becomes more successful. That's why it is a must to attach importance to the most valuable source of the system which is a teacher and to create structures which will strengthen the organisational support perception. From this point of view, this research's main hypothesis is that organisational support has a positive impact on enterprising mediating to the psychological and structural strengthening. Besides, we can say that psychologically and structurally strengthened individuals and organisations' enterprising behaviours will increase. As workers who perceive the organisation's support are reinforced psychologically and structurally, they will meet this situation positively and enterprising behaviours such as innovation, invention, taking risks and initiative will also be effected positively and enterprising tendencies will increase and these situations form this research's basic starting and focus point.

Method

This research is a predictive correlational design study which aims to analyse the effect on the enterprising levels by strengthening the organisational support psychologically and structurally that teachers have perceived. Sample of the research consisted of 598 teachers from 33 different types of school including primary, secondary and high school levels in a district in Western Black Sea Region in Turkey. It is found that more than half of the teachers are female; most of them are graduated from educational faculty and have a bachelor's degree and their branches are various. Four different scales were used in this research as follows; 1) Perceived Organisational Support: Scale was unidimensional and explained total variance %56,2; factor loadings ranged between .74 and .83, item total correlation ranged between .72 and .83 2) Enterprising: The scale consists of four factors and eighteen items and explains %40 of total variance. Factor loadings ranged between .51 and .79 3) Psychologic Strengthening: The scale consists of two factors and eight items. Item total correlation ranged between .47 and .70 4) Structural Strengthening: The scale consists of six factors and sixteen items and explains %68.70 of total variance and factors are ranged over Cronbach Alpha security parameters minimum amount as .70

Results, Discussion and Implications

The arithmetic mean of total points about teachers' organisational support perception is 4.77 and standart deviation is 0.96. This average value equals to "Mostly Agree" option. It is seen that

teachers' levels of perception about the value which their schools attach to them and their contributions are high. In teachers' enterprising scale, "taking risks" sub-scale points are arithmetic mean 4,11 and standard deviation 0,61; "noticing opportunities" sub-scale points are arithmetic mean 4,07 and standard deviation 0,55; "self-confidence" sub-scale points are arithmetic mean 4,09 and standard deviation 0,52; "innovativeness" sub-scale points are arithmetic mean 3,63 and standard deviation 0,55. Enterprising scale total points in arithmetic mean is 3,97 and standard deviation is 0,42. This average value equals to "I agree". This indication means that teachers' enterprising qualifications are relatively high.

The arithmetic mean of one of the sub-scale of teachers psychological strengthening "individually centered strengthening" 4,56 and standart deviation is 0,61; 3,97 arithmetic mean and standart deviation 0,7 in the other sub-scale "relational strengthening". Structural strengthening scale total point is arithmetic mean 3,71 and standart deviation 0,64. This average value equals to "I agree". The arithmetic mean of the total points in one of the sub-formats of structural strengthening scale "information and opportunity" is 3,71 and standart deviation is 0,69; in "unity climate" the arithmetic mean is 3,92 and standart deviation is 0,73; in "strengthening coming from working conditions" the arithmetic mean is 3,48 and standart deviation is 0,87; in "flexibility in time using" the arithmetic mean is 3,66 and standart deviation is 0,8. According to this research, we can say that teachers' perceptions about the structural strengthening are relatively high.

Meaningful relations were statistically revealed among the organisational support that teachers have perceived, enterprising and structural strengthening points. In this context, as the organisational support which teachers get from the school they work and their psychological and structural perceptions increase, their enterprising behaviours also increase. The relationship between the organisational support perception and structural strengthening is higher than psychological strengthening. This case shows that structurally strengthened teachers' perception of organisational support is higher.

Teachers' organisational support perceptions, psychological and structural strengthenings were accepted as a hypothesis which are the significant predictors of their enterprising levels. The most predictor of teachers' enterprising levels was individual strengthening, organisational support perception, information-opportunity sub-format and flexibility in time-using respectively. It is resulted that individual strengthening which was the sub-scale of psychological strengthening and information-opportunity and flexibility in time-using which are the sub-scale of structural strengthening were assuming the role of mediator for the perceived organisational support and have an indirect impact on the enterprising.

As it is thought that the organisational support which teachers get from the schools they work is relatively high above the medium-level, it can be advised to the teachers that they had better take precautions to increase their perception of organisational support. In this context, removing appreciating teachers' successes and awarding them, giving teachers place in making organisational decisions, removing teachers' uncertain roles and role conflicts, maintaining the physical conditions in schools can increase the teachers' perceptions of organisational support.

Problem Durumu

Eğitim örgütleri de diğer tüm örgütler gibi amaçlarına ulaşmak, örgütsel etkililiği artırmak ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla çaba göstermektedirler. Örgütlerin varlığını sürdürmeleri kurum bünyesinde istihdam ettikleri nitelikli profesyonellerin gücüne bağlıdır. Eğitim örgütlerinde de öğretmenler eğitim sisteminin ve öğrencinin akademik başarısında en önemli unsurların başında gelmektedir. Birer iş gören ya da örgüt çalışanı olarak öğretmenlerin, çalıştıkları okullara karşı olumlu ve pozitif destek algısına sahip olması, gerçekleştirilen öğretim hizmetinin niteliğinin artması, öğrenciler tarafından okula karşı sergilenen olumsuz tutum ve yaklaşımların azaltılması gibi birçok açıdan önemlidir.

Örgütsel destek algısı, çalışanların tutum ve davranışlarını açıklamada önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Nitekim algılanan örgütsel destek ile ilişkili olabilecek çok sayıda araştırma bunu doğrular niteliktedir (Yüksel, 2006). Bu araştırmalarda algılanan örgütsel destek ile sosyal kaytarma, örgütsel bağlılık, işten ayrılma, performans, yaşam memnuniyeti, iş tatmini, psikolojik sermaye, inisiyatif alma, iç girişimcilik, bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olma ile örgütsel destek algısı ilişkisi incelenmiştir.

Örgütlerin, varlıklarını sürdürmeleri karşılıklılık ilkesi gereğince çalışanların örgütlerine olan katkıları ve bunun karşılığında da örgütten talep ettikleri beklentilerinin karşılanması oranında mümkün olabilecektir. Karşılıklı bu ilişkilerin devam etmesi için örgüt yapısının ve ikliminin de örgüt ve çalışan arasındaki ilişkiyi güçlendirici ve destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Bu durum örgüt ile çalışan arasındaki bir çeşit psikolojik sözleşme ya da antlaşmanın varlığını da ortaya koymaktadır (Altunkurt, Türkkaş Anasız ve Ekinci, 2016, 80). Örgütler, çalışanlarına kendilerini daha iyi ve mutlu olacağı koşulları sağlayarak çalışanların destek verdiklerinde, çalışanların güçlendirilmesi yoluyla örgütün amaçlarına ulaşma olasılığını artıracaklardır. Bu şekilde çalışanların performansları yükselmiş olacak ve örgütler bunun sonucunda verimliliklerini artıracaktır.

Genel olarak çalışanın güçlendirilmesi, çalışanın yaptığı iş üzerinde kontrol ve karar verme yeteneğinin genişletilerek, örgütsel etkililiği artırmayı amaç edinir. Bu durum çalışanın, çalıştığı kuruma ilişkin bağlılığını artıracak, çalıştığı örgüt için daha faydalı olma yolunda motive edici bir etki oluşturabilecektir. Öğretmenin güçlendirilerek çalıştığı kurumun hedeflerini benimsemesi ve kurum içinde daha fazla çaba göstererek girişimciliğini artıracığı hem çalıştığı örgüte hem de öğrencilerine daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Güçlendirme, nasıl inisiyatif alınması gerektiği ve çalışma hayatındaki zorluklara karşı nasıl yaratıcı tepkiler verileceğini öğrenmeyi içeren bir süreçtir (Quinn ve Spreitzer, 1997). Güçlendirme, içinde bulunduğumuz dönemde yenilikçi davranışı tahmin etmede giderek daha önemli bir faktör haline gelmiştir (Knol ve Van Linge, 2008).

Bu araştırmanın eğitim sektörüne yapısal ve psikolojik güçlendirmenin mevcut düzeyini betimlemektedir. Bunun yanı sıra bağımlı değişken olan girişimcilik üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından özgünlüğe sahiptir. Yapısal güçlendirmenin birçok meslek grubunda oluşu üzere eğitim örgütü işgörenleri açısından önemli bir uygulama olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırmanın eğitim hizmetinin esas üreticisi olan öğretmenler üzerinde yapıyor olması, öngörülen herhangi bir değişikliğin okullarda görece daha kolay uygulanmasına yol açma potansiyeline sahiptir. Aşağıdaki başlıklarda araştırmanın değişkenleri kısaca açıklanmıştır.

Algılanan Örgütsel Destek

Algılanan örgütsel destek kavramı, son zamanlarda özellikle yönetim, psikoloji ve işletme gibi alanlarda yoğun olarak çalışılan konular arasında gelmektedir. Örgütsel destek, örgüt yönetiminin sunduğu hizmetin kalitesini artırarak en uygun hizmeti sunması için eğitim ve örgütsel prosedürün nasıl olması gerektiği konusunda çalışana verdiği destek süreciyle ilgilidir (Kim, Leong ve Lee, 2005, 171). Hellman (2006, 631) örgütsel destek algısını, çalışanın faaliyetleriyle örgütüne sağladığı katkının, çalışılan örgüt tarafından kabul görmesinin ve örgütün çalışanıyla ilgilenmesinin çalışan tarafından algılanması olarak tanımlamaktadır. Bundan dolayı algılanan örgütsel destek, çalışanın örgüt içerisinde kendine verilen değer farkında olması ve algılanması olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere örgütsel destek algısının çalışan ve işveren arasındaki ilişkiyle ilgili olduğu görülmektedir.

Blau'ya göre (akt. Coyle-Shapiro ve Conway, 2006) gelecekte beklenen iyilik, iyilik yapılan bireyin kendisini bu konuda zorunlu hissetmesi inancına ve bununla beraber karşılıklılık ilkesine dayanmaktadır. Bundan dolayı örgütsel destek algısı teorisinin temelinde çalışan ve işveren arasındaki ilişkilerde karşılıklılık (norm of reciprocity) temelinde genel bir yaklaşım söz konusudur (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Esasında örgütsel destek algısı, çalışan personelin çalıştığı örgütten birçok durumda beklentisinin olduğunu vurgular. Bu beklentiler, örgütün, çalışanın hata ve eksikliklerini, performansını, örgütün çalışanlar arasındaki adil ücret ödeme yaklaşımını ve çalışanların işlerini anlamlı kılmasına yönelik tepkilerdir (Aube 2007).

Kraimer ve Wayne (2004:217) örgütsel destek algısını üç boyutta değerlendirmektedir. Bu boyutlar, uyum sağlama destek algısı, kariyer destek algısı ve finansal destek algısıdır. Uyum sağlama desteği, çalışanın işine uyum sağlaması için örgütün işe adaptasyon sürecini kolaylaştırıcı politika ve

uygulamalarıyla ilgilidir. Kariyer desteği, çalışanın kariyer planlamasının, örgütün sunduğu kariyer imkânlarıyla uyuma durumuyla ilgilidir. Çalışan, kariyer planlamasına ilişkin durumun örgütün kariyer düzenlemeleriyle uyum içinde olduğunu düşündüğünde önemsendiği ve kendine değer verildiği algısına sahip olacaktır. Finansal destek ise örgütün, çalışanın maddi olarak desteklemesi performansa dayalı katkılarının ödüllendirmesiyle ilgili desteğidir.

Girişimcilik

Girişimcilik günümüzde toplumun gelişimi için yeni çözümler üretmeyi ifade etmek için sık sık kullanılan, çok boyutlu bir kavramdır (Ağca ve Yörük, 2006; Berglund ve Wigren, 2012). Girişimcilerin yenilik getirme ve riske girme isteklerinin dünyayı değiştirdiği göz önüne alındığında, bu ilginin artarak devam edeceği açıktır. En basit tanımıyla girişim (enterprise), bir işi yapmak için eyleme geçmeyi ifade eder. Bu anlamda girişimci (entrepreneur) de bu eylemi gerçekleştiren bireyi ifade eder. Girişimcilik kavramı tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, günümüzde kabul edilen tanımı itibarıyla ilk defa Fransız asıllı ve aynı zamanda İrlandalı olan Cantillon tarafından kullanıldığı görülmektedir. Cantillon girişimciliği kar elde etmek amacıyla iş organize eden ve bu amaçla risk alan kişi olarak ifade etmiştir (Döm, 2012, 2). Girişimcilik, yeni bir iş değeri yaratmak için iyi iş fırsatlarını algılama ve kullanma kapasitesi ile bu alandaki riskleri kabul etme kapasitesidir (Bach, Marjana ve Dalia, 2016). Girişimci olan kişiler, diğer kişilerin göremediği fırsatları görüp bunları iş fikrine dönüştürerek üretime yönlendiren, toplum için katma değer yaratan kişilerdir (Yıldırım, 2013). Girişimcilik, yeni bir işin başlatılması, gerekli kaynakların sağlanması ve bu işle ilgili risk ve kazançların kabul edilmesi sürecidir. Girişimci bu eylemi yapan kişidir. Girişimci, bir ticari ürün veya hizmeti için geçerli bir fikri kabul eden ve bunu eyleme dökerek gerçekleştiren kişidir. Bir girişimci, geçerli bir fikri kabul eder ve iş girişimini üstlenmek için gerekli olan kaynakları, parayı, insanı ve diğer gerekli materyalleri bulur. Bundan dolayı mali ve hukuki riski alan ve gerekli kazancı ya da faydayı sağlayan, girişimcilerdir (Daft, 2010).

Personel Güçlendirme

Huczynski ve Buchanan'a (2013) göre güçlendirme, örgüt çalışanlarına daha fazla özerklik, daha fazla takdir yetkisi ve karar verme sorumluluğu veren örgütsel düzenlemeleri ifade etmektedir. Güçlendirme teorisine göre karar vermede daha fazla özerklik fırsatı verilen çalışan, işinden daha fazla tatmin olacaktır. Güçlendirme, çalışanların kendi çalışma hedeflerini belirleme, karar verme ve problemlerini kendi sorumluluk alanları ve yetkileri dahilinde çözmelerini sağlama süreci olarak görülmektedir (Griffin ve Moorhead, 2013). Örgütlerde güçlendirme, güçsüzlüğün önüne geçen veya ortadan kaldırmaya yönelik şartların benimsenmesi yoluyla örgüt çalışanlarının öz yeterlilik algılarının artırılması şeklinde tanımlanabilir. Bu bakımdan güçlendirme, örgüt personelinde hâlihazırda var olan bilgi, beceri ve motivasyonel gücün açığa çıkarıldığı yönetsel bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Saraltın ve Yılmaz, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde güçlendirme kavramının iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Birincisi örgüte ilişkin yönetsel süreçlerle ilgili olan yapısal güçlendirme ve diğer ise örgüt çalışanlarının güçlendirmeye ilişkin algılarını etkilemeye yönelik olan psikolojik güçlendirmedir. Bu araştırmada Laschinger'in yapısal güçlendirme yaklaşımı ve Spreitzer'in psikolojik güçlendirme yaklaşımı esas alınmıştır. Menon'a göre (2001) güçlendirmeye birbirinden ayrı gibi görünen bu yaklaşımlar, esasında birbirinden ayrı ya da bağımsız olmayıp tersine güçlendirme olgusunun kapsamlı bir resmini sunmaktadırlar.

Yapısal ve Psikolojik Güçlendirme

Yapısal güçlendirme, güçlendirmeyi davranışsal yaklaşım içerisinde ele alan bir yaklaşımdır. Yapısal güçlendirme anlayışı, örgüt içerisinde gücün üstten asta doğru aktarılmasına diğer bir ifadeyle güç sahiplerinin eylemlerine odaklanmakta, çalışanların güçlendirmeye ilişkin algıları yani işin psikolojik yanı göz ardı edilmektedir (Menon, 2001). O'Brein'a göre (2010) yapısal güçlendirme, çalışma ortamındaki örgütsel yapılara, çalışanların karar verme süreçlerinde paylaşma, kaynakların kontrolüne yardımcı olma ve işlerinde büyümeleri için fırsatlar sunan iletişim, destek, bilgi ve kaynaklarla erişim olarak tanımlanır. Çalışanları güçlendirmek, karar alma yetkisini örgütsel hiyerarşiden aşağıya taşımayı ve çalışanlara örgütsel sonuçları önemli ölçüde etkileme yeteneği vermeyi içerecektir (Menon, 2001). Yapısal güçlendirme, örgütle ilgili hem biçimsel hem de biçimsel olmayan

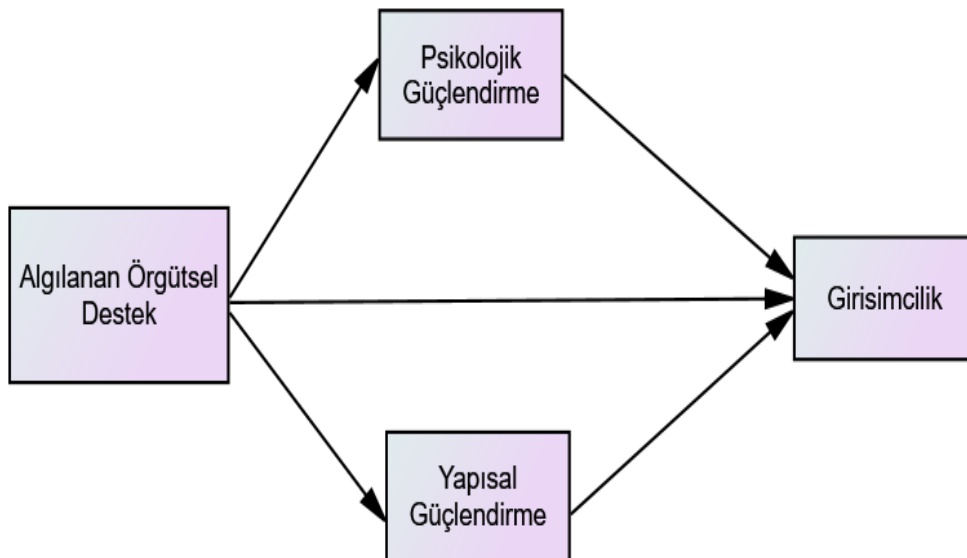
bazı özelliklerin ve ilişkilerin çalışanların işlerindeki başarı durumları üzerinde etkili olduğu esasına dayanmaktadır.

Çalışan personelin güçlendirilmesi, temelde çalışanların gücünün artırılması gibi algılsa da gücün artırılması durumu her zaman için bireyin kendini güçlü olarak algılamasına neden olamamaktadır (Ergeneli ve Arı, 2005). Spreitzer'e (1995) göre psikolojik güçlendirme, çalışanlar üzerinde bir kontrole sahip olduklarına ilişkin algının oluştuğunda ortaya çıkmaktadır. Spreitzer'e göre, psikolojik güçlendirme, bireyin iş rolüne aktif yönelimini yansıtır ve çalışma ortamının şekillendirilmiş bir kişilik niteliğinden ziyade şekillendirdiği bilişlerden oluşur. Diğer bir ifadeyle psikolojik güçlendirme bireyin algılamalarına bağlıdır. Benzer şekilde Thomas ve Velthouse (1990) güçlendirmenin motivasyonel bir süreç olduğunu vurgular. Bu konudaki yaklaşımı bilişsel ya da güdüsel yaklaşım olarak da adlandırılmaktadır.

İçine bulunduğumuz dönemde örgütler girişimcilik ve inovasyona önem vermek durumundadırlar. Çünkü varlıklarının devamı bir anlamda buna bağlıdır. Eğitim örgütlerinden olan okulların da girişimci öğretmenlere ihtiyacı vardır. Özellikle ilköğretim programları dâhil, birçok yükseköğretim programında da girişimcilik programlarının yoğunlaştığı görülmektedir. Bu noktada hem eğitim örgütlerinin varlıklarını sağlıklı ve nitelikli bir şekilde sürdürmeleri hem de okullarda girişimci öğrenciler yetiştirilmesi için girişimci öğretmenlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin girişimci özellikler kazanması, çalıştıkları okullardan aldıkları örgütsel destek ve çalışma ortamlarının güçlendirilmesiyle yakından ilişkilidir. Çünkü öğretmenlerin performansı, başarısı ve girişimcilik özellikleri birçok faktör tarafından etkilenmektedir. Bu araştırmanın bu bağlamda hem ilgili literatüre katkı vereceği hem de örgütsel davranış alanında çalışmalar yapan araştırmacılara yeni fikirler sunmak suretiyle katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmalar çalışanların örgütsel destek algılarının, psikolojik ve yapısal olarak güçlendirilmelerinin birçok olumlu değişkenle ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin girişimcilik davranışları üzerindeki etkisinde yapısal ve psikolojik güçlendirmenin arabuluculuk rolünün incelenmesidir. Yukarıda belirlenen araştırmanın ana modeli şekil 1' de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Şekil 1'den hareketle araştırmanın hipotezleri şu şekilde ifade edilebilir:

- 1) Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, girişimcilikleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.
- 2) Psikolojik ve yapısal güçlendirme, girişimcilik üzerinde olumlu etkiye sahiptir.
- 3) Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, yapısal ve psikolojik güçlendirme üzerinde olumlu etkiye sahiptir.
- 4) Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının girişimcilikleri üzerindeki etkisinde psikolojik ve yapısal güçlendirmenin aracılık etkisi vardır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile yapısal ve psikolojik güçlendirmenin girişimcilik davranışları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan korelasyonel (ilişkisel) desen kullanılmıştır. Korelasyonel çalışmalar iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimi belirlemeyi amaçlayan araştırma deseni olmakla birlikte sadece korelasyon düzeyinde kalmakla birlikte, problem cümlesine göre sebep sonuç ilişkileri de kurulabilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada kullanılan desen ise açıklayıcı ilişkisel desendir. Açıklayıcı ilişkisel desen, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az sayıda kanıtın bulunduğu ya da hiç kanıt bulunmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan ve değişkenler arasındaki ilişkilerin mevcut bir modele dayalı olmaksızın incelendiği, araştırma değişkenlerinin arasındaki ilişkilerden hareketle, çok sayıda ve farklı modellerin oluşturulmasına ve bu modellerin farklı istatistiksel analiz teknikleriyle karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesine de olanak sağlamaktadır (Creswell, 2012). Bu araştırmada da öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek, yapısal ve psikolojik güçlendirme ve girişimcilik davranışları gibi karmaşık değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi araştırılmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz bölümündeki yer alan Zonguldak'ın Ereğli ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması zor olduğundan örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmaya ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinden 33 okuldan toplam 598 öğretmen katılmıştır. Bu kapsamda her bir okul düzeyi (ilkokul, ortaokul ve lise) birer tabaka olarak değerlendirilmiştir. Her tabakada yer alan okullardan hangilerinin seçileceği kura yoluyla belirlenmiştir. Katılımcılardan 13 öğretmenden elde edilen veriler çok sayıda boş bırakma ya da özensiz ve örüntüye dayalı cevaplama dolayısıyla geçersiz sayılmıştır. Araştırmada 585 öğretmenin puanları üzerinden elde edilen verilerle istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yarısından fazlasının kadın olduğu; kıdem gruplarında çeşitlilik sağlandığı; büyük çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu (%69,7) ve lisans düzeyinde (92,8) eğitime sahip oldukları; ilkokul (%32,6), ortaokul (31,6) ve liselerde görev yapan öğretmen sayısının (31,4) birbirine yakın olmanın yanı sıra branşlarda da çeşitlilik sağlandığı ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan algılanan “örgütsel destek ölçeği”, “girişimcilik ölçeği”, “psikolojik güçlendirme ölçeği” ve “yapısal güçlendirme ölçeklerinin” geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği

Ölçek, çalışanların çalıştıkları kurumlardan aldıkları desteğe yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan öz bildirim dayalı Likert tipi şeklinde bir ölçme aracıdır (Örnek madde: Çalıştığım kurum düşüncelerime önem verir). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Giray ve Şahin (2012) tarafından yapılmıştır. Yapılan uyarılama sonucunda faktör yükleri, madde toplam korelasyonları, madde azaldığında

güvenirliğin azalmaması ve tek faktörde toplanması nedeniyle 12 maddelik ölçek elde edilmiştir. Tek faktör 6,76 öz değere sahip ve toplam varyansın %56,2'sini açıklamaktadır. Faktör yükleri 0,74 ile 0,83 arasında değişmekte ve madde toplam korelasyonları ise 0,72 ile 0,83 arasında değiştiği gözlenmiştir. 12 maddelik bu ölçek, orijinal 8'li ölçeğin tüm maddelerini de kapsadığı belirtilmiştir. Ölçeğin uyarlama sonucundaki iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur. Ölçek “hiç katılmıyorum” ve “tamamen katılıyorum” arasında 6'lı likert tipi ölçek şeklinde oluşturulmuş ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 72 en düşük puan ise 12'dir. Yüksek puanlar örgütsel destek algısının yüksek olduğunu, düşük puanlar ise örgütsel destek algısının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin yarısı olumlu yarısı olumsuz ifadeler şeklindedir. Olumsuz maddeler ters kodlanmıştır.

Ölçeğin bu araştırmadaki yapısal geçerliliği için tek boyutlu 12 maddeli modeli doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve kabul edilebilir uyum iyiliği aralık değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği DFA Sonuçları

X^2/Sd	GFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA
$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$.90 \leq GFI \leq 95$	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
4,474	,946	,946	,964	,052	,077

Tablo 1'de görüldüğü üzere modele ilişkin uyum indeksleri (N=579) ($X^2/Sd = 4,47$; GFI=0,946; CFI=,964; TLI=0,946; RMSEA=0,077; SRMR= 0,052) olarak çıkmıştır. Bu değerler, kabul edilebilir derecede uyuma işaret etmektedir ve söz konusu modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,92; madde toplam korelasyonları ise 0,51 ile 0,75 arasında değişmektedir.

Girişimcilik Ölçeği

Araştırmada kullanılan girişimcilik ölçeği Devci ve Çepni (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek öğretmen adayları için geliştirilmiş olup 38 madde ve 5 alt boyuttan (risk alma, fırsatları görme, kendine güven, duygusal zekâ, yenilikçi olma) oluşmaktadır. Bu araştırmada duygusal zekâ alt boyutu kapsam dışı bırakılmış, girişimcilik 4 alt boyutta ele alınmıştır. Ayrıca öğretmen adayları ile ilgili olan maddeler de kapsam dışı bırakılmıştır (Örnek madde: Proje ve tasarım, materyal geliştirme vb. derslerinde yeni bir şey (etkinlik, deney, proje, materyal) üretebilirim). Bundan dolayı araştırmada kullanılan ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin açıkladığı varyans oranının %40'ın üzerinde olduğu ve alt boyutlarındaki faktör yüklerinin 0,51 ile 0,79 arasında değiştiği belirtilmiştir. Ölçek öz bildirim dayalı kesinlikle katılmıyorum ile kesinlikle katılıyorum arasında 5'li Likert tipi ölçek şeklindedir. Kullanılan ölçekteki 3 madde olumsuz olup ters kodlama yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18'dir. Yüksek puanlar, girişimcilik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Risk alma alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır ve belirli olmayan durumlarda risk almayı ifade eden bu boyut, girişimciliğin ön koşulu olarak kabul edilmektedir (Örnek madde: bir konu hakkında farklı fikirler öne sürmek hoşuma gider). Fırsatları görme alt boyutu, 4 maddeden oluşmaktadır ve girişimciliğin şu anda ve gelecekte olan fırsatları görme ve değerlendirme ile ilgili boyutunu oluşturmaktadır (Örnek madde: Farklı fikirlerden hangisinin maksimum fayda getireceğini tespit edebilirim). Kendine güven alt boyutu, 5 maddeden oluşmaktadır ve bir işte başarılı olmanın ve bunu sürdürmenin zamanlama, bilgiyi işleme ve işlerin düzenli gitmesini ifade eder (Örnek madde: Yaptığım davranışların sorumluluğunu tereddüt etmeden alabilirim). Yenilikçi olma alt boyutu, 5 maddeden oluşmaktadır ve girişimciliğin temel karakteristik özelliği olarak değerlendirilmektedir (Örnek madde: Bulduğum ortamda arkadaşlarım tarafından yaratıcı biri olarak tanırım).

Ölçeğin yapısal geçerliliği için 4 boyutlu 18 maddeden oluşan model bu araştırma kapsamında doğrulayıcı faktör analizi yapılarak test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve kabul edilebilir uyum iyiliği aralık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Girişimcilik Ölçeği DFA Sonuçları

X^2/Sd	GFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA
$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
3,275	,929	,904	,925	,053	,062

Tablo 2’de görüldüğü üzere modele ilişkin uyum indeksleri (N=579) ($X^2/Sd = 3,275$; GFI=0,929; CFI=0,925; TLI=0,904; RMSEA=0,062; SRMR= 0,053) olarak çıkmıştır. Bu değerler söz konusu modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Risk alma alt boyutu iç tutarlılık katsayısı 0,78; madde toplam korelasyonu değerleri 0,51 ile 0,70 arasında değişmektedir. Fırsatları görme alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,65; madde toplam korelasyonu değerleri 0,30 ile 0,55 arasında değişmektedir. Kendine güven alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,65; madde toplam korelasyonu değerleri ise 0,28 ile 0,55 arasında değişmektedir. Yenilikçi olma alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,64; madde toplam korelasyonu değerlerinin 0,30 ile 0,55 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise 0,86 olarak bulunmuştur.

Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Araştırmada, psikolojik güçlendirmenin dört boyutunu (anlamlılık yeterlilik, özerklik, etki) esas alan ve Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen psikolojik güçlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada psikolojik güçlendirme, 8 ifade ile ölçülmüştür. Bu çalışmada psikolojik güçlendirme ölçeği, kesinlikle katılmıyorum ve kesinlikle katılıyorum arasında 5’li Likert Ölçeği ile derecelendirilmiştir. Buna göre ölçekten alınabilecek puan en düşük 8 ve en yüksek 40’tır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak yüksek puanlar, yüksek psikolojik güçlendirme algısını göstermektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) psikolojik güçlendirme ölçeğinin 2 boyutlu ve 8 maddeli modeli test edilmiş ve modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik Güçlendirme Ölçeği DFA Sonuçları

X^2/Sd	GFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA
$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
1,725	0,990	0,989	0,994	0,026	,035

Tablo 3’te görüldüğü üzere modele ilişkin uyum indeksleri (N=579) ($X^2/Sd = 1,725$; GFI=0,956; CFI=,968; TLI=0,944; RMSEA=0,035; SRMR= 0,026) olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerler, verilerle modelin uyumlu olduğu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan iç tutarlılık analizinde alfa katsayısının, birey merkezli güçlendirme alt boyutunda 0,81; ilişkisel güçlendirme alt boyutunda ise 0,79 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının 0,47 ile 0,70 arasında değiştiği görülmüştür. Psikolojik güçlendirme ölçeğinin yapı geçerliğine ve iç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin olarak elde edilen bu bulgular kabul edilebilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Yapısal Güçlendirme Ölçeği

Bu çalışmada Odabaş (2014) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Odabaş (2014) araştırmasında dört alt boyutun toplam varyansın %68,70’ini açıkladığını ortaya koymuştur. Ortaya çıkan faktörlere şu isimler verilmiştir: “Bilgi ve fırsat”, “dayanışma iklimi”, “çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme” ve “zaman kullanımı ile ilgili esneklik” olarak ifade edilmiştir. An altı maddeden oluşan ölçekten en yüksek 80, en düşük ise 16 puan alınmaktadır. Yüksek puanlar, yüksek yapısal güçlendirme algısını ifade etmektedir. Her bir alt boyuta hesaplanan güvenilirlik analizleri 0,70 üzerinde alfa değerleri vermiştir. Yapısal güçlendirme ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) 4

alt boyutlu ve 16 maddeli modeli test edilmiş ve modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Yapısal Güçlendirme Ölçeği DFA Sonuçları

X^2/Sd	GFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA
$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$.90 \leq GFI \leq .95$	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$
3,46	,935	,946	,957	,0355	,065

Tablo 4’te görüldüğü üzere modele ilişkin uyum indeksleri (N=579) ($X^2/Sd = 3,46$; GFI=0,935; CFI=,957; TLI=0,946; RMSEA=0,065; SRMR= 0,035) olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerler söz konusu modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada yapılan analizlerde, “bilgi ve fırsat” alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,90; madde toplam korelasyonu değerleri 0,65 ile 0,76 arasında değişmektedir. “Dayanışma iklimi” alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,86; madde toplam korelasyonu değerleri 0,69 ile 0,74 arasında değişmektedir. “Çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme” alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,78; madde toplam korelasyonu değerleri 0,56 ile 0,70 arasında değişmektedir. “Zaman kullanımı ile ilgili esneklik” alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,76; madde toplam korelasyonu değerleri 0,63 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel istatistiklerin yorumlanması için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Merkezi eğilim istatistiklerin yorumlanmasında tablo 5’teki skala kullanılmıştır.

Tablo 5. Betimsel İstatistikleri Yorumlama Aralığı

Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği	Girişimcilik ve Psikolojik Güçlendirme Ölçeği	Yapısal Güçlendirme Ölçeği
1,00-1,83 Hiç katılmıyorum	1,00-1,79 Kesinlikle katılmıyorum	1,00-1,79 Hiç sahip değilim
1,84-2,65 Çok az katılıyorum	1,80-2,59 Katılmıyorum	1,80-2,59 Biraz sahibim
2,66-3,49 Az katılıyorum	2,60-3,39 Kararsızım	2,60-3,39 Kısmen sahibim
3,50-4,33 Oldukça katılıyorum	3,40-4,19 Katılıyorum	3,40-4,19 Sahibim
4,34-5,17 Çoğunlukla katılıyorum	4,20-5,00 Kesinlikle katılıyorum	4,20-5,00 Çok sahibim
5,18-6,00 Tamamen katılıyorum		

Araştırmada alt problemlere dayalı olarak gerçekleştirilecek analizlerin belirlenebilmesi amacıyla yapılan işlemler bu paragrafta altında açıklanmıştır. Bu amaçla birçok istatistiksel işlem için önem arz eden verilere ilişkin normallik durumu DFA yapılmadan önce incelenmiştir. Bu çalışmada Normallik dağılımının incelenmesi amacıyla çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri, Kolmogrow Smirnow testi kullanılmış ayrıca puan dağılımlarına ilişkin grafikler incelenmiştir. Çarpıklık katsayısı, aritmetik ortalama ve standart sapmayı da içine alan ve puan dağılımının normal dağılımdan ne kadar çarpık (yığılımlı) dağılım olduğunu gösterir. Çarpıklık katsayısının 0 (sıfır) olması durumu normal dağılım kabul edilmektedir. Ancak alanyazında -1,00 ile +1,00 arası değerlerin normal dağılım sergilediği (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2014:63); -1,5 ile 1,5 aralığında olduğunda normal dağılım olarak kabul edilebileceğini gösteren farklı kaynaklar (Tabachnick ve Fidell, 2007) vardır. Araştırmada kullanılan puanlar ilişkin normallik analizi sonuçları tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Puanlara İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçüm	Kolmogrow-Smirnov Testi								
	\bar{X}	ss	Mutlak D	Pozitif	Negatif	Z	p	Çarpıklık	Basıklık
1	4,77	0,96	0,103	0,103	-0,095	2,50	0,00	-0,69	0,08
2	4,11	0,61	0,149	0,116	-0,149	3,61	0,00	-1,14	1,46
3	4,07	0,55	0,142	0,123	-0,142	3,43	0,00	-0,81	1,04
4	4,09	0,52	0,85	0,85	-0,83	2,06	0,00	-0,66	1,26
5	3,63	0,55	0,119	0,119	-0,97	2,88	0,00	-0,42	1,28
6	4,56	0,61	0,242	0,242	-0,216	5,86	0,00	-1,98	1,22
7	3,97	0,77	0,130	0,092	-0,130	3,15	0,00	1,01	1,60
8	3,71	0,69	0,110	0,085	-,0110	2,65	0,00	-0,70	1,31
9	3,92	0,73	0,181	0,139	-0,181	4,37	0,00	-0,92	1,40
10	3,48	0,87	0,123	0,104	-0,123	2,96	0,00	-0,43	-0,91
11	3,66	0,88	0,232	0,175	-0,232	5,61	0,00	-0,66	0,24
Algılanan Örgütsel Destek	1. Algılanan Örgütsel Destek		Girişimcilik		Psikolojik Güçlendirme		Yapısal Güçlendirme		
			2. Risk Alma		6. Birey Merkezli Güçlendirme		8. Bilgi ve fırsat		
			3. Fırsatları Görme		7. İlişkisel Güçlendirme		9. Dayanışma İklimi		
			4. Kendine Güven				10. Çalışma Koşullarından		
			5. Yenilikçilik				Kaynaklanan Güçlendirme		
							11. Zaman Kullanımı ile İlgili Esneklik		

Tablo 6. incelendiğinde ölçek alt boyutlarından elde edilen puanlara ilişkin Kolmogrow-Smirnov (K-S) testi sonuçlarının p anlamlılık değerinin 0,05'in altında olduğu görülmektedir. Bu durum puan dağılımlarının normal dağılım sergilemediği şeklinde yorumlanmaktadır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde ise birey merkezli güçlendirme ve ilişkisel güçlendirme alt boyutlarının dışında $\pm 1,50$ aralığında olduğu görülmektedir. Kolmogrow-Smirnov testinin uç puanlardan etkilendiğinden anlamlılık değerinin her zaman anlamlı sonuç vermeyeceği, çarpıklık ve basıklık katsayılarının $+ 1,50$ aralığında bulunması, örneklem büyüklüğünün ($n=585$) yeterli olmasından ve incelen puan dağılımı grafiklerinde normale yakın dağılımlar görüldüğünden puanların normal dağılım sergilediği kabul edilmiş ve araştırmada parametrik istatistiklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada algılanan örgütsel destek ve yapısal-psikolojik güçlendirmenin girişimcilik üzerindeki yordama düzeyini belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli (Structural Equation Modeling) - path analizi kullanılmıştır. Araştırmada korelasyon analizi sonuçlarından yola çıkarak bir model oluşturulmuştur. Araştırmada algılanan örgütsel destek bağımsız değişken, yapısal ve psikolojik güçlendirme arabulucu (mediator) değişken, girişimcilik düzeyi ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmada istatistiklerin hesaplanmasında SPSS 22.0 ve AMOS 21 istatistik paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın alt amaçları kapsamında formüle edilen bulgulara ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Değişkenlerin Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada, "öğretmenlerin algılanan örgütsel destek", "girişimcilik", "yapısal ve psikolojik güçlendirme" özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir. İlgili yapılara ilişkin her bir maddeye ilişkin ayrıntılı betimsel istatistikler makalenin içeriğini genişletmemesi amacıyla kapsam dışında tutulmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre örgütsel destek algısına ilişkin 12 maddeden oluşan maddelerin ortalama değerinin 5,15 ile 4,02 arasında olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan madde 5,15 değeri ile "Çalıştığım kurum benimle pek fazla ilgilenmez" ifadesidir. Olumsuz ifade nedeniyle

ters kodlanan bu maddenin ortalama değer aralığı “çok az katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. En düşük ortalamaya sahip olan maddenin ortalaması ise 4,02’i ile “Çalıştığım kurum işinden genel olarak memnun olup olmadığımı ilgilenir” ifadesidir. Örgütsel destek algısına ilişkin toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama değerinin 4,77 ve standart sapmanın ise 0,96 olduğu görülmektedir. Bu ortalama değeri “Çoğunlukla katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin, çalıştıkları okulların kendilerine olan ilgilerine ve onların katkılarına verdiği değere ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin girişimcilik algılarına ilişkin maddelerin ortalamaları 3,02 - 4,46 arasında değişmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan madde 4,46 ile “Başkalarına verdiğim taahhütleri yerine getiririm” iken; en düşük ortalamaya sahip olan madde ise 3,02 ile “Bazı durumlar kendimi anlamakta zorlanırım” ifadesidir. Girişimcilik ölçeği risk alma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 4,11 ve standart sapması 0,61 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri skalada “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin, girişimcilik özelliklerinden olan belirsiz koşullar altında risk almaya ilişkin özelliklerin kendilerinde olduğuna ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Fırsatları görme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 4,07 ve standart sapması 0,55 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri skalada “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenler, şu an ya da gelecekte oluşabilecek fırsatları görebilmeye ilişkin özelliklerin kendilerinde olduğuna ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Kendine güven alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 4,09 ve standart sapması 0,52 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri skalada “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenler, bir işe atıldıktan sonra başarılı şekilde o eylemi gerçekleştirebilmesi için gerekli olan kendine güven duygusuna ilişkin özelliklerin kendilerinde olduğuna ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Yenilikçilik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,63 ve standart sapması 0,55 olarak bulunmuştur. Bu ortalama değeri skalada “katılıyorum” aralığına karşılık gelmekle birlikte, diğer alt boyutlara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenler, yeni bir fikir veya kavramın ürün veya hizmet olarak üretime aktarılmasına ilişkin özelliklerin kendilerinde olduğuna ilişkin algılarının diğer girişimcilik özelliklerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Girişimcilik ölçeği toplam puan aritmetik ortalaması 3,97 ve standart sapması 0,42’dir. Bu ortalama değeri “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin girişimcilik özelliklerinin görece yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarına ilişkin maddelerin ortalamalarının 3,49 ile 4,53 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan madde 4,53 ile “yaptığım iş benim için önemlidir” iken; en düşük ortalamaya sahip olan madde 3,49 ile “çalıştığım okulda olup bitenleri etkileyecek derecede söz sahibiyim” ifadesidir. Psikolojik güçlendirme ölçeği toplam puan aritmetik ortalaması 4,21 ve standart sapması 0,50’dir. Bu ortalama değeri “tamamen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Psikolojik güçlendirme alt boyutlarından biri olan birey merkezli güçlendirme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 4,56 ve standart sapması 0,61’dir. Bu ortalama değeri skalada “tamamen katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yaptıkları işin anlam taşıdıklarını ve mesleklerini önemstediklerini ve bunu yaparken de kendilerine ve yeteneklerine güven duyma konusundaki algılarının çok yüksek olduğu görülmektedir. Psikolojik güçlendirmenin diğer alt boyutu olan ilişkisel güçlendirme alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,97 ve standart sapması 0,67’dir. Bu ortalama değeri skalada “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin işlerini nasıl yapacakları konusunda karar verme özgürlüğü ve işlerini kontrol edebilme konusundaki algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirme algılarına ilişkin maddelerin ortalamalarının 3,26 ile 4,03 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan madde 4,03 ile “eğitim ve/veya araştırma konularında diğer öğretmenlerle işbirliği yapma” iken; en düşük ortalamaya sahip olan madde 3,26 ile “işinize kattığınız yenilikler için aldığınız ödül ve teşvikler” ifadesidir. Yapısal güçlendirme ölçeği toplam puan aritmetik ortalaması 3,71 ve standart sapması 0,64’dür. Bu ortalama değeri “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Yapısal güçlendirme ölçeği alt boyutlarından biri olan “bilgi ve fırsat” alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,71 ve standart sapması 0,69’dur. Bu ortalama değeri skalada “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin, görev yaptıkları kurumlarda ilerleme, bilgi ve becerilerini geliştirme olanağı sağlama konusundaki algılarının yüksek olduğu görülmektedir. “Dayanışma iklimi” alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,92 ve standart sapması 0,73’dür. Bu ortalama değeri skalada “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir.

Öğretmenlerin, görev yaptıkları kurumda görev yaptığı çalışma arkadaşları ve yöneticileriyle birlikte güçlendirici bir iş ortamına sahip olma konusundaki algılarının yüksek olduğu görülmektedir. “Çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme” alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,48 ve standart sapması 0,87’dir. Bu ortalama değeri skalada “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir ancak diğer alt boyutlara göre daha düşük ortalamaya sahiptir. Öğretmenlerin, görev yaptıkları kurumlarda çalışma koşullarının esnekliği, geribildirim alma durumu ve ödül ve teşvik sisteminin varlığına ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir. “Zaman kullanımı ile ilgili esneklik” alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması 3,66 ve standart sapması 0,8’dir. Bu ortalama değeri skalada “katılıyorum” aralığına karşılık gelmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda işlerini gerçekleştirmek için yeterli zamana sahip olmalarına ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Örgütsel Desteğin, Psikolojik ve Yapısal Güçlendirme Aracılığıyla Öğretmen Girişimciliğini Yordamasına İlişkin Bulgular

Algılanan örgütsel destek, girişimcilik, psikolojik ve yapısal güçlendirme puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır, şeklindeki alt problemin test edilmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Algılanan Örgütsel Destek (1)	1													
Psikolojik Güçlendirme (2)	0,26**	1												
Yapısal Güçlendirme (3)	0,60**	0,37**	1											
Girişimcilik(4)	0,30**	0,42**	0,33**	1										
Risk alma (5)	0,22**	0,31**	0,24**	0,79**	1									
Fırsatları Görme (6)	0,26**	0,37**	0,27**	0,84**	0,61**	1								
Kendine Güven (7)	0,29**	0,38**	0,26**	0,82**	0,48**	0,68**	1							
Yenilikçilik (8)	0,22**	0,30**	0,28**	0,77**	0,47**	0,48**	0,48**	1						
Birey Merkezli Güçlendirme (9)	0,14**	0,84**	0,16**	0,43**	0,33**	0,39**	0,42**	0,26**	1					
İlişkisel Güçlendirme (10)	0,30**	0,90**	0,46**	0,32**	0,23**	0,27**	0,27**	0,27**	0,53**	1				
Bilgi ve Fırsat (11)	0,52**	0,35**	0,93**	0,31**	0,23**	0,26**	0,24**	0,27**	0,16**	0,42**	1			
Dayanışma İklimi (12)	0,58**	0,29**	0,85**	0,31**	0,21**	0,27**	0,28**	0,23**	0,13**	0,35**	0,69**	1		
Çalışma Koşullarından Kaynaklanan Güçlendirme (13)	0,51**	0,33**	0,86**	0,21**	0,15**	0,18**	0,15**	0,21**	0,10*	0,44**	0,71**	0,65**	1	
Zaman Kullanımı ile İlgili Esneklik (14)	0,38**	0,28**	0,69**	0,27**	0,22**	0,18**	0,21**	0,23**	0,12**	0,34**	0,53**	0,47**	0,55**	1

* 0,05 anlamlılık düzeyi

** 0,01 anlamlılık düzeyi

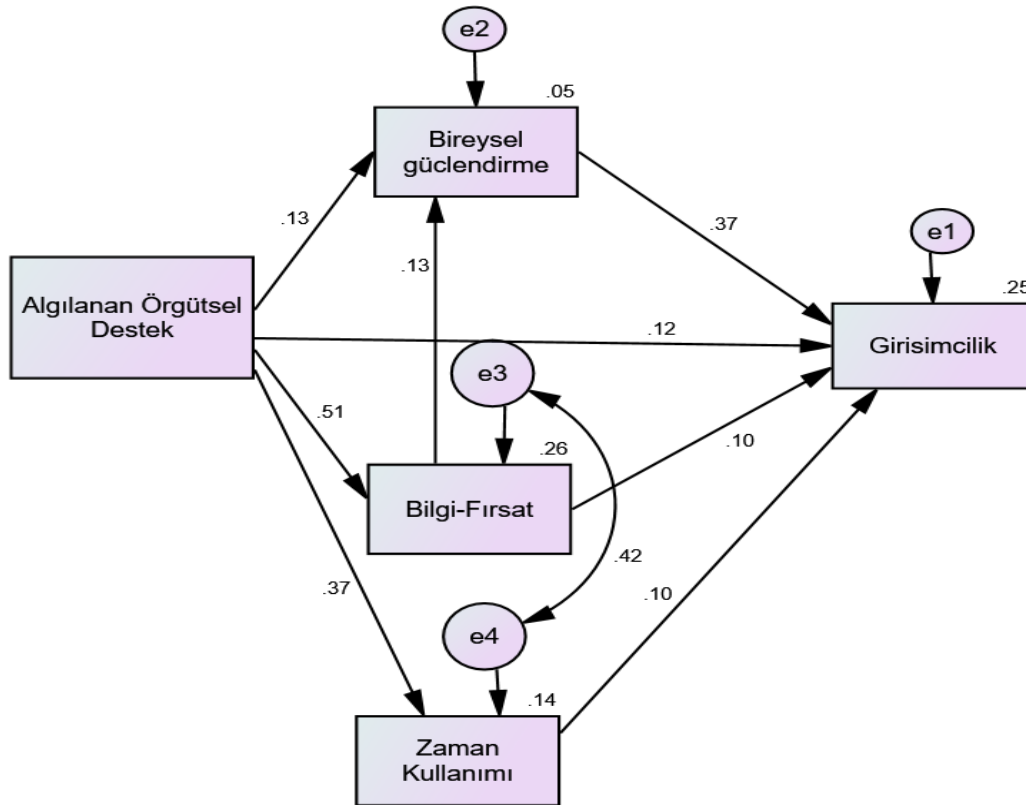
Tablo 7 incelendiğinde, algılanan örgütsel destek ile psikolojik güçlendirme arasında $r=0,26$ düzeyinde pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki; yapısal güçlendirme ile arasında $r=0,60$ düzeyinde pozitif, anlamlı ve görece yüksek düzeyde ilişki; girişimcilik ile $0,30$ düzeyinde pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Okullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek puanları arttıkça, psikolojik güçlendirme ve yapısal güçlendirme puanları ile girişimcilik puanları da artmaktadır.

Algılanan örgütsel destek, psikolojik ve yapısal güçlendirme aracılığıyla, öğretmen girişimciliğini anlamlı şekilde yordayacağı şeklindeki hipotezde, algılanan örgütsel destek ile psikolojik ve yapısal güçlendirme bağımsız değişken, girişimcilik düzeyi ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Psikolojik ve yapısal güçlendirme arabolucu değişken olarak modelde yer alacağından bağımlı değişken olarak da değerlendirilmiştir. Buna ilişkin bulgular elde edilirken path analizi kullanılmıştır. Araştırma modelinde psikolojik ve yapısal güçlendirme alt boyutları arabolucu değişken olarak belirlenmiştir. Yapılan analizlerde psikolojik güçlendirme alt boyutlarından “bireysel güçlendirme” boyutu ile yapısal güçlendirme ölçeğinin “bilgi-fırsat” ve “zaman kullanımı ile ilgili esneklik” alt boyutlarının girişimciliğin anlamlı yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlişkisel güçlendirme, çalışma koşulları ve dayanışma iklimi alt boyutunun girişimciliğin yordayıcısı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Algılanan örgütsel desteğin girişimcilik üzerindeki etkisinde psikolojik ve yapısal güçlendirmenin arabolucu etkisine ilişkin oluşturulan modelin uyum iyiliği değerleri tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Model Uyum İndeksi Değerleri

X/sd	RMSEA	SRMR	GFI	CFI	TLI
$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$05 \leq RMSEA \leq .08$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	$.90 \leq GF \leq .95$	$90 \leq CFI \leq .95$	$.90 \leq TLI \leq .95$
0,622	0,00	0,007	1,00	1,00	1,00

Tablo 8’de modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde $X^2/Sd = 0,622$; $GFI=1,00$; $CFI=1,00$; $TLI=1,00$; $RMSEA=0,00$; $SRMR= 0,007$ olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerler mükemmel derecede uyuma işaret etmektedir ve söz konusu modelin araştırma verileriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin yol şeması şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Algılanan Örgütsel Desteğin Girişimcilik Üzerindeki Etkisinde Psikolojik ve Yapısal Güçlendirmenin Arbulucu Rolü

Şekil 2 incelendiğinde algılanan örgütsel destek ile psikolojik ve yapısal güçlendirmenin girişimcilik üzerindeki etkisinde algılanan örgütsel destek, bireysel güçlendirme, bilgi-fırsat ve zaman kullanımı alt boyutlarının girişimciliğin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Modelde psikolojik ve yapısal güçlendirme ölçeklerinin diğer alt boyutlarının girişimcilik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Modelde algılanan örgütsel destek, bireysel güçlendirme, bilgi-fırsat ve zaman kullanımı ile ilgili esneklik bağımsız değişken, girişimcilik ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Psikolojik ve yapısal güçlendirme ölçeği alt boyutlarından olan bireysel güçlendirme, bilgi-fırsat ve zaman kullanımı ile ilgili esneklik alt boyutlarının aynı zamanda arbulucu değişken olarak modelde yer aldığından bağımlı değişken (içsel gizil değişken) olarak da yer almaktadır. Nihai modele ilişkin sonuçlar ve algılanan örgütsel destek ile psikolojik ve yapısal güçlendirmenin girişimcilik üzerindeki doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Algılanan Örgütsel Destek ve Psikolojik Güçlendirmenin Girişimcilik Üzerindeki Doğrudan ve Dolaylı Etkisi

<i>Etki</i>	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	z	p	R²
Algılanan Örgütsel Destek	0,12	0,16	0,28	2,908	0,00	0,25
Bireysel Güçlendirme	0,37	0,00	0,37	9,961	0,00	
Bilgi-Fırsat	0,10	0,05	0,15	2,208	0,02	
Zaman Kullanımı ile İlgili Esneklik	0,10	0,00	0,10	2,426	0,01	

$p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde algılanan örgütsel desteğin hem doğrudan hem de bireysel güçlendirme, bilgi-fırsat ve zaman kullanımı arbuluculuğuyla dolaylı olarak girişimciliği yordadığı görülmektedir. Modelde girişimciliğin en önemli yordayıcısının bireysel güçlendirme olduğu ($\beta=0,37$) ortaya çıkmıştır.

Girişimcilik üzerinde ikinci derecede etkili olan algılanan örgütsel desteğin etkisi ($\beta=0,28$) dır. Üçüncü derecede bilgi-fırsat alt boyutu ($\beta=0,15$) ve dördüncü derecede zaman kullanımı ile ilgili esneklik alt boyutunun ($\beta=0,10$) etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin girişimcilik düzeyleri üzerinde algılanan örgütsel desteğin hem doğrudan ($\beta=0,12$) hem de dolaylı ($\beta=0,16$) etkisi vardır. Ayrıca bilgi-fırsat alt boyutunun hem doğrudan ($\beta=0,10$), hem de dolaylı ($\beta=0,05$) etkisi vardır. Buna göre bireysel güçlendirme, bilgi-fırsat ve zaman kullanımı ile ilgili esnekliğin algılanan örgütsel destek ve girişimcilik arasında kısmi arabuluculuk rolü oynadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin, girişimcilik düzeylerini artırmada kısmen de olsa bireysel güçlendirilmeleri yani öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yaptıkları işin anlam taşıdığını düşünmelerinin, mesleklerini önemsemelerinin ve bunu yaparken de kendilerine ve yeteneklerine güven duymalarına bağlı olduğu çıkarımında bulunmak mümkündür. Ayrıca öğretmenlere çalıştıkları okullarda yeni bilgi ve beceriler edinme şansı verildiğinde, kurumun mevcut durumuyla ilgili bilgilendirildiklerinde, çalışmalarında yeterli zaman ve esnek çalışma imkânı verildiğinde bu durumun kısmen de olsa girişimcilikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada dikkate değer bir değer bulgu ise bilgi-fırsat alt boyutu ve bireysel güçlendirme arasında oluşan ilişkidir. İstatistiksel açıdan anlamlı olan bu ilişki mantıksal açıdan da anlamlıdır. Öğretmenlerin çalıştığı okullarda yeni bilgi ve beceriler edinme şansına sahip olduğunda ve okullarının mevcut durumuyla ilgili bilgilendirildiklerinde yani yapısal olarak güçlendirildiklerinde bireysel olarak güçlendirildikleri görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ile yapısal ve psikolojik güçlendirmenin girişimcilik üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algılarının, diğer bir ifadeyle çalıştıkları okulların kendilerine ve yaptıkları çalışmaya verdikleri değere ilişkin algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, çalıştıkları okulların kendi düşüncelerine ve okula verdiği katkılara önem verdiğini, mesleğinde yükselmesi için olanaklar sunduğunu, çabalarının takdir gördüğünü belirtmişlerdir. Bu durum eğitim sistemi açısından olumludur. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer araştırmalar bulunmakla birlikte (Çakır ve Nartgün, 2018; Kıranlı-Güngör ve İlişen, 2017; Kartal ve diğ., 2015; Yoon ve Lim, 1999; Yu ve Frenkel, 2013); bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olmayan sonuçlar da mevcuttur. Gül (2010), Büyükgöze ve Kavak (2017) ile Nayır ve Taşkın (2017) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin örgütsel destek algılarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda özellikle örgütsel ödüller ve iş koşullarından kaynaklanan örgütsel destek algısının düşük olduğu, bunun da öğretmenlik mesleğindeki yeni yönetsel ve karar ve uygulamaların öğretmenler tarafından olumsuz algılanmasından kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Araştırmalardaki bu farklı sonuçların elde edilmesi farklı örneklem gruplarında çalışılmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin girişimcilik özelliklerinin görece yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin belirsiz koşullar altında risk almaya ilişkin özelliklerinin, şu an ya da gelecekte oluşabilecek fırsatları görebilmeye dair, bir işe atıldıktan sonra başarılı şekilde o eylemi gerçekleştirebilmesi için gerekli olan kendine güven duygusuna ilişkin özelliklerinin ve yeni bir fikir veya kavramın ürün veya hizmet olarak üretime aktarılmasına ilişkin özelliklerinin orta düzeyin üzerinde/yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Risk alma, fırsatları görme, kendine güven ve yenilikçilik alt boyutlarında en düşük ortalamanın yenilikçilik alt boyutunda olması öğretmenlerin kendilerine ilişkin yenilikçi olma algılarının diğer girişimci özelliklere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Gözüdok vd. (2017) ile Özbilen ve Oklay (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenler kendilerini kısmen girişimci olarak görmekteydiler.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilme algılarının, yapısal güçlendirilme algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme alt boyutlarından birey merkezli güçlendirme algılarının ilişkisel güçlendirme algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel güçlendirilme algılarının yüksek olması, yaptıkları işin kendileri için anlamlı olduğunu, mesleklerini önemsediklerini, bunu yaparken de kendilerine ve yeteneklerine güven duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ilişkisel güçlendirme algılarının görece yüksek düzeyde

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin işlerini yaparken karar verme özgürlüğü ve işlerini kontrol edebilme konusunda kendilerine güvendiklerini göstermektedir. Çekmecelioğlu ve Eren (2007); Ilısu (2012); Altınkurt ve diğ. (2016) ile İhtiyaroğlu (2017) tarafından yapılan araştırmalarda psikolojik güçlendirme algılarının yapısal güçlendirilme algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olmayan araştırma sonuçları bulunmaktadır. Chiang ve Hsieh (2012); Özdemir ve Gören (2017); Riketta (2002) tarafından yapılan araştırmalarda katılımcıların psikolojik güçlendirme algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki örgütlerde gerek bireysel gerekse örgütsel hedeflere ulaşılması için psikolojik güçlendirme algısının yüksek olması önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeye ilişkin algılarının görece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bilgi-fırsat, dayanışma iklimi, çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirme ve zaman kullanımı ile ilgili esneklik bağlamında yapısal olarak güçlendirilmelerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, çalışma koşullarından kaynaklanan güçlendirilmelerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işleriyle ilgili esneklik, geri bildirim alma ve ödül-teşvik gibi güçlendirilme algılarının diğer güçlendirme algılarına göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır. Odabaş (2014) ve Altınkurt ve diğ. (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin yapısal güçlendirilme algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmış ve bunun Türk eğitim sistemindeki aşırı merkezîyetçi yapılanma ve okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarının sınırlandırılmış olmasından kaynaklı olabileceği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek, girişimcilik, psikolojik ve yapısal güçlendirme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu araştırmanın odak noktası, örgütsel destek algısı ile psikolojik ve yapısal güçlendirmenin girişimcilik üzerindeki etkisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları okullardan aldıkları örgütsel destek algısı arttıkça ve çalıştıkları okullar tarafından psikolojik ve yapısal olarak güçlendirilme algıları arttıkça girişimcilik özellikleri artmaktadır. Öğretmenlerin okullarına sağladıkları katkının, okulları tarafından kabul görmesinin ve okul örgütünün öğretmeniyle ilgilenmesinin öğretmen tarafından olumlu algılanması eğitim sistemimiz açısından olumludur. Örgütsel destek algısının, çalışanın örgütten beklentisini vurguladığı (Aube, 2007), bu bağlamda örgütsel destek algısının örgütüyle yaptığı bir çeşit psikolojik antlaşma olduğu (Asele ve Eisenberger, 2003) düşünüldüğünde güçlü örgütsel destek algısına sahip öğretmenlerin okullarına fayda sağlayan davranışlar sergileme eğiliminde olacaktır. Algılanan örgütsel desteğin, iş tatminini arttırdığı ve bu durumun çalışanın mutluluk ve esenlik kazanmasına olanak tanıdığını belirtilmekte, bunun sonucunda da çalışanın örgüte sağlayacağı katkı isteğinin artacağı belirtilmektedir (Allen, 2003; Çalışkan ve Turunç, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel destek algısının yüksek olması karşılıklılık ilkesi gereğince, örgütleri için daha fazla çaba gösterebilir ve girişimci özellikler gösterebilir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algısı arttıkça psikolojik ve yapısal olarak güçlendirilme algıları artmaktadır. Örgütsel destek algısı ile yapısal güçlendirilme algısı arasındaki ilişki psikolojik güçlendirmeye göre daha yüksektir. Bu durum yapısal olarak güçlendirilen öğretmenlerin örgütsel destek algısının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yüksel (2006) iş ortamında arkadaşları ve üstlerinden destek arttıkça, diğer bir ifadeyle yapısal olarak güçlendirildiklerinde örgütsel destek algısının artacağını belirtmektedir. Durmaz'a (2011) göre psikolojik güçlendirilme arttıkça yenilikçilik, risk alma, özerklik ve proaktiflik eğilimleri artmaktadır. Gözüdok ve diğ., tarafından (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, girişimciliğe etki eden faktörler arasında güven, cesaret, motivasyon, ortam, destek, başarıya inanma olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler aynı zamanda bireyin yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Özbilen ve Oklay (2017) tarafından yapılan araştırmada girişimcilik ile çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algısı ile performansı arasında pozitif ilişki olduğu düşünüldüğünde (Özdemir ve Gören, 2017; Chiang ve Hsieh, 2012) kendini psikolojik olarak güçlendirilmiş hissedenden öğretmenlerin performanslarını ve girişimciliğini artırmaları yönünde güdüleyici etkisi olabilir.

Öğretmenlerin örgütsel destek algıları, psikolojik ve yapısal güçlendirilmeleri girişimcilik düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu şeklindeki araştırmacı beklentisi doğrulanmıştır. Öğretmenlerin

girişimcilik düzeyleri üzerinde en önemli yordayıcının bireysel güçlendirilme boyutunun olduğu, sırasıyla örgütsel destek algısı, bilgi-fırsat alt boyutu ve zaman kullanımı ile ilgili esneklik alt boyutu olmuştur. Psikolojik güçlendirme alt boyutu olan bireysel güçlendirmenin ve yapısal güçlendirmenin alt boyutları bilgi-fırsat ve zaman kullanımı ile ilgili esneklik alt boyutunun algılanan örgütsel destek için arabuluculuk rolü üstlendiği ve girişimcilik üzerinde dolaylı etkisi de bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir değişkenin arabulucu değişken (moderator-mediator variable) olarak nitelendirilmesi için ilgili değişkenin hem bağımsız değişken, hem de bağımlı değişkenlerle istatistiksel açıdan anlamlı ilişkisinin olması gerekir (Baron ve Kenny, 1986).

Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin hem doğrudan hem de güçlendirilme yoluyla girişimcilik üzerinde etkisi bulunmaktadır. Ayrıca örgütsel desteğin güçlendirme üzerinde de pozitif etkisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin bireysel olarak güçlendirilmeleri, onlara çalışma ortamlarında bilgi paylaşımında bulunulması ve fırsatlar sunulması, öğretmenlerin girişimcilik düzeylerini artırabilir. Rhoades ve Eisenberger'e (2002) göre örgütsel destek algısının üç ana öncülü olduğu ifade edilmiştir: Bunlar, örgütsel ödül ve çalışma koşulları, üstten alınan destek ve yönetsel adalettir. Örgütsel ödül ve çalışma koşulları; ücret, ilerleme, iş güvencesi, özerklik, rol stresi ve eğitim gibi değişkenler içermektedir. Dolayısıyla bu destek algısı aynı zamanda öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu durum ise öğretmenlerin daha fazla girişimci olmasına fırsat tanıyacaktır. Neves ve Eisenberger (2014) katkılarında değer verilen çalışanların örgütle ilgili davranışlarında daha fazla risk alma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmada örgütsel destek algısı yüksek bireylerin başarısızlıkla ilgili güven ve dolayısıyla risk alma davranışlarının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara dayanarak, öğretmenlere çalıştıkları okullar tarafından sağlanacak olan örgütsel destek ve psikolojik ve yapısal güçlendirmenin öğretmenlerin okullarıyla bütünleşmelerini ve okulun amaçlarını gerçekleştirmede ve girişimci bireyler olmalarında önemli katkıları olacağı sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyinin artırılması için psikolojik ve yapısal olarak güçlendirme faaliyetlerinin gerçekleştirileceği bir okul atmosferi oluşturulması yararlı olacaktır.

Öneriler

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardan algıladıkları örgütsel desteğin orta düzeyin üzerinde/yüksek olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin örgütsel destek algısını artırmaya yönelik önlemler alınması önerilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin başarılarının takdir edilmesi ve ödüllendirilmesi, öğretmenlerin karar alma mekanizmaları içinde yer alması, rol belirsizliği, fiziki şartların iyileştirilmesi ve rol çatışması gibi öğretmenler açısından sıkıntı oluşturabilecek durumların ortadan kaldırılması ya da azaltılması öğretmenlerin kurumlarından algıladıkları örgütsel desteği artırabilir. Bunun için seminerler, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ya da bu tür faaliyetlerinin nitelik ve niceliğinin artırılması yönünde önlemler alınabilir. Okullarda öğretmenlerin ders programlarının düzenlenmesi, okul içindeki görev dağılımı ve ödüllendirme yaparken objektif ve adaletli davranması öğretmenlerin, örgütsel destek algılarını artıracaktır. Öğretmenlerin örgütsel destek algısı, psikolojik güçlendirme, yapısal güçlendirme ve girişimcilik algılarına ilişkin okullar arasındaki farklılaşmanın sebepleri incelenebilir.

Öğretmenlerin yapısal olarak güçlendirilmeleri için okullardaki aşırı merkeziyetçi yapı yerine, daha özerk ve girişimciliğini artıracak mekanizmaların oluşturulması gerekir. Bu bağlamda bakanlık merkezi örgütüne verilmiş (öğretim programlarının belirlenmesi, ders kitaplarının onaylanması, öğretim planlamalar vb.) yetkilerin bir kısmının okullara aktarılması uygun olabilir. Bunlar öğretmenlerin profesyonelliğini sınırlandırıcı etkisi ortadan kaldırılmalıdır. Öğretmenlerin girişimcilik özellikleri ve bunu etkileyen değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmaların nicelik ve niteliği artırılabilir. Bu bağlamda ilişkisel tasarıma dayalı betimsel araştırmaların yanı sıra deneysel modelde araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynaklar

- Altinkurt, Y., Türkkas A., B., ve Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 79-96.
- Aube, C., Rousseau, V. ve Etselle, M. M. (2007), Perceived organizational support and organizational commitment the moderating effect of locus of control and work autonomy, *Journal of Managerial Psychology*, 22(5), 479-495.
- Bach, M. P., Marjana, M. S. ve Suša, D. (2016). Determinants of entrepreneurial intentions in ict industry: gender and country of origin perspective, *Naše Gospodarstvo / Our Economy*, 62(1), 37-45.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Büyükgöze H. ve Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örneğinde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1),1-32.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (14. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Chiang, C. F. ve Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31, 180-190.
- Coyle-Shapiro, J. Ve Conway, N. (2006). *Exchange relationship: psychological contracts and perceived organizational support*. LSE Research Online, London.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating, quantitative, and qualitative research*. Pearson: Boston.
- Çakır, S. ve Nartgün, Ş. S. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 555-570.
- Çekmecelioğlu, H. G. ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim*, 18(57), 13-25.
- Daft, Richard (2010). *Management*. (Nineth Edition). South-Western, Cengage Learning.
- Deveci, İ. ve Çepni, S. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 92-112. doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3240
- Döm, Serpil. (2012). *Girişimcilik ve küçük işletme yöneticiliği*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Durmaz, I. (2011). *Psikolojik güçlendirme algısının iç girişimcilik üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. ve Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71, 500-507.
- Ergeneli, A. ve Arı, G. S. (2005). Krizde işten çıkarmaların banka yöneticileri üzerine etkileri: Örgütsel bağlılık, güven ve güçlendirme algıları, *A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 60, 121-148.
- Eskeicimalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. *İçinde Öğretmenlik mesleğine giriş*. ss 2-31 (Ed Yüksel Özden). Ankara: Pegem Yayınları
- Giray, M. D. ve Şahin, D. N. (2012). Algılanan örgütsel, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçekleri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30), 1-9.
- Gözüdok, Ü., Dakes, A., Karaca, E., Yıldırım, B. ve Yıldız, K. (2017). Öğretmenlerin girişimcilik algıları. *Researcher: Social Science Studies*. 5(9), 417-430.
- Gül. A. L. (2010). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek: Ankara İli Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hellman, C. M., Dale, R. F. ve Jody, W. (2006). A reliability generalization study on the survey of perceived organizational support: The effects of mean age and number of items on score reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 631-642.
- Huczynski, A. ve Buchanan, David (2013), *Organizational behaviour*, (Eighth Edition. Pearson.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(2), 361-378
- İlisu, İlkey. (2012). *Personel güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyetine etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kartal, S. E., Yirci, R. ve Özdemir, T. Y. (2015). Öğretmenlerde algılanan örgütsel destek düzeyi ile yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 477-504
- Kıranlı-Güngör, S. ve İlişen, E. (2018). Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(1), 962-977.
- Knol, J. ve Roland, V. L. (2009) Innovative behavior: The effect of structural and psychological empowerment on nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(2), 359–370.
- Menon, S. T. (2001). Employee Empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, 50(1), 153-180
- Nayır, F. ve Taşkın, P. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel destek algısı ile inisiyatif alma davranışı arasındaki ilişki. *YYÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(1), 1319-1356.
- Neves, P. ve Eisenberger, R. (2014). Perceived organizational support and risk taking. *Journal of Managerial Psychology*. 29(2), 187-205
- Odabaş, İ. (20014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: öğretmenler üzerinde bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Abdurrahman İlğan ve Üçler Sarıkaya

- Özbilen, F. M. ve Oktay, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(10), 21-37.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik Güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*. 16(1), 342-353.
- Quinn, R. E., ve Spreitzer, G. M. (1997). The road to empowerment: seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics, Autumn*, 37-49.
- Ricketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 257-266.
- Sarıaltın, H. ve Yılmaz, A. (2007). Orta kademe yöneticilerin güçlendirme algıları ve güçlendirme uygulamasında üstlendikleri roller: Adapazarı ve Kocaeli bölgesi otomotiv sektörü örneği, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 1- 22.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Sürgevil, O., Tolay, E. ve Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenirlik analizleri. *Journal of Yasar University*. 8(31), 5371-5391.
- Swanson, S. K. (2014). *The Effects of Perceived Organizational Support and Trust on Organizational Commitment*. Unpublished Master Thesis, Roosevelt University, Department of Psychology: Illinois.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Tabachnick, B., Fidell, G. ve Linda, S. (2007). *Using multivariate statistics* Boston: Pearson.
- Taktak, S. ve Mohamed, T. (2015). The importance of behavioral factors: how do overconfidence affect entrepreneurial opportunity evaluation?. *Journal of Behavioural Economics, Finance, Entrepreneurship, Accounting and Transport*, 3(1), 12- 20.
- Tansky, J. W., Cohen, D. J. (2001). The relationship between organizational support, employee development, and organizational commitment: An empirical study, *Human Resource Development Quarterly*, 12 (3), 285-300.
- Titiz, T. (1994). *Girişimcilik*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Tolay, E., Sürgevil, O. ve Topoyan, M. (2012). Akademik çalışma ortamında yapısal ve psikolojik güçlendirmenin duygusal bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkileri. *Ege Akademik Bakış*. 12(4), 449-465.
- Yıldırım, Y. T. (2013). Girişimcilik. N, Yelkikalan (Editör). *Girişim, girişimci, girişimcilik ve risk yönetimi kavramları*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Yoon, J. ve Lim, J. G. (1999). Organizational support in the workplace: The case of Korean hospital employees. *Human Relations*, 52, 923-945.
- Yüksel, İ. (2006). Örgütsel destek algısı ve belirleyicilerinin işten ayrılma ile ilişkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*. 35(1), 7-32