

Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri ile Özerklikleri Arasındaki İlişkide Örgütsel Güç Mesafesi Algısının Aracı Rolü

İbrahim ÇOLAK¹, Yılmaz İlker YORULMAZ²,
Yalçın SEVER³ ve Yahya ALTINKURT⁴

Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Muğla ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 388 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Güven Ölçeği, Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel güvenleri orta düzeydedir. Örgütsel güç mesafesi açısından öğretmenler, en çok güce razı olma, en az gücü araçsal kullanma algısına sahiptir. Öğretmenler yüksek düzeyde özerklik davranışları sergilemektedirler. Örgütsel güvenin öğretmen özerkliği ve örgütsel güç mesafesinin boyutlarından güce razı olma ve gücü kabullenme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü doğrudan etkisi bulunmaktadır. Güce razı olma ve gücü kabullenmenin ise öğretmen özerkliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı, düşük düzeyde ve negatif yönlü doğrudan etkisi bulunmaktadır. Örgütsel güven ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide güce razı olma ve gücü kabullenmenin engelleyici aracı rolünde olduğu belirlenmiştir.

Anabtar Kelimeler: Örgütsel Güven, Öğretmen Özerkliği, Güç Mesafesi, Örgütsel Güç Mesafesi

The Mediating Role of Organizational Power Distance Perception in the Relationship between Teachers' Organizational Trust and Teacher Autonomy

Abstract

This study aims to identify the mediating role of organizational power distance perception in the relationship between teachers' organizational trust and teacher autonomy. The sample of the study is comprised of 388 teachers working in primary, secondary, and high schools of Muğla province in Turkey. Organizational Trust Scale, Organizational Power Distance Scale, and Teacher Autonomy Scale were employed as data collection tools. Descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were employed in the analysis of data. The mediating effect of organizational power distance perception in the relationship between teachers' organizational trust and teacher autonomy was tested with structural equation modelling. According to the research results, teachers' organizational trust is at medium level. In terms of organizational power distance, teachers have the perception of acquiescence of power the most and of instrumental use of power the least. Teachers exhibit autonomous behaviors at high level. Organizational trust has low level positive and statistically significant direct effect on teacher autonomy and on acquiescence of power and acceptance of power which are among the dimensions of organizational power distance. Acquiescence of power and acceptance of power has low level negative and statistically significant direct effect on teacher autonomy. It has been revealed that acquiescence of power and acceptance of power have suppressor mediator roles in the relationship between organizational trust and teacher autonomy.

Key Words: Organizational Trust, Teacher Autonomy, Power Distance, Organizational Power Distance

Atf İçin / Please Cite As:

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., Sever, Y. ve Altinkurt, Y. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri ile Özerklikleri Arasındaki İlişkide Örgütsel Güç Mesafesi Algısının Aracı Rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 488-501. doi:10.33206/mjss.1210467

Geliş Tarihi / Received Date: 26.11.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.01.2023


¹ Dr. Öğr. Üyesi - Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, ibrhmcolak@gmail.com

 ORCID: 0000-0002-7914-3447


² Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yilkeryorulmaz@gmail.com

 ORCID: 0000-0003-0934-3942

³ Doktora Öğrencisi - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yalcinsever@gmail.com

 ORCID: 0000-0002-8714-0174

⁴ Prof. Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, yaltinkurt@gmail.com

 ORCID: 0000-0002-5750-8847

Giriş

Örgütlerin varlıklarını etkili bir şekilde sürdürebilmelerinde yönetim süreçlerinde verilen kararlar önemli bir yere sahiptir. Eğitim örgütlerinde, yönetim ve eğitim konularında birçok karar verilmesi gerekmekte ve bu kararların sonuçları öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve süreç içerisinde tüm paydaşları etkileyebilmektedir. Profesyonel bir meslek olan öğretmenliği diğer işlerden ayıran temel fark, mesleki süreçlerde uzmanlığın daha fazla işe koşulmasıdır. Diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlerin, bir sınıf ortamında farklı düzey ve özelliklere sahip çok sayıda öğrenci ile etkileşimde bulunma, farklı yöntem ve teknikler kullanarak bu öğrencilerin gelişimlerini izleme ve geliştirme görevi ve sorumluluğu bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu tip görev ve sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmesi, karar ve uygulamalarında inisiyatif gerektiren belirli bir esnekliği, yani özerkliği zorunlu kılmaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki konularda özerk hareket edebilmelerinde, eğitim sistemlerinin çizdiği sınırlar temel düzeyde belirleyicidir. Türkiye gibi aşırı merkezizetçi yapılarda ise bu sınırlar oldukça dardır. OECD ülkeleri arasında Türkiye, öğretmen özerkliği konusunda son sıralarda yer almaktadır. Türkiye eğitim sistemi, öğretmenlere, program içeriğinin belirlenmesi, kullanılacak ders kitaplarının seçimi ve öğrenci değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi konularında özerklik tanımazken, sadece derslerde kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda kısmi bir özerklik tanımaktadır (Çolak ve Altınkurt, 2017; Eurydice, 2008; OECD, 2013). Buna rağmen yapılan araştırmalar (Buyruk ve Akbaş, 2021; Çolak ve Altınkurt, 2017; Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt, 2022; Kara ve Bozkurt, 2022; Yorulmaz, Çolak ve Çiçek Sağlam, 2018b; Yurtseven ve Hoşgörür, 2021) öğretmenlerin özerklik davranışlarının görece yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Yani öğretmenler mevzuattaki kısıtlamalara rağmen özerklik davranışları sergilemektedirler. Bu durum öğretmenlerin kişisel özelliklerinin yanında, görev yaptığı örgütün kültürü, iklimi, örgüt içi ilişkiler gibi birçok değişkenin öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebildiğini göstermektedir.

En genel anlamı ile öğretmen özerkliği, etik ilkeler ve yasalar çerçevesinde, öğretmenlerin mesleki konularda kendi kararlarını alma ve uygulamada bağımsız ve özgür olarak hareket edebilmesi olarak tanımlanabilir. Alanyazında öğretmen özerkliğinin kapsamı geniş bir çerçevede ele alınmaktadır. Bu bağlamda öğretmen özerkliği, mesleki gelişim (Öztürk, 2011), iş birliği (Vangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt, 2017), hesap verebilirlik (Wilkins, 2011) ve sorumluluk (Ramos, 2006) gibi konuları kapsayacak şekilde kavramsallaştırılmaktadır. 1980'li yıllarda alanyazına girmeye başlayan öğretmen özerkliği kavramının önemi, ilerleyen yıllarda artmış ve bu kavram birçok uluslararası araştırmaya ve rapora da konu olmuştur. Örneğin, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [(OECD)- Organisation for Economic Co-operation and Development] tarafından yayımlanan "Öğretmenlerin Profesyonelleşmesinin Desteklenmesi" adlı raporda, öğretmenlerin profesyonelleşmesinde öğretmen özerkliğinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (TALIS) verileri doğrultusunda hazırlanan bu raporda, öğretmen özerkliği, öğretmenlik mesleğinin yapı taşlarından biri olarak tanımlamakta ve öğretmenlere ders içeriğinin belirlenmesi ve öğrenme materyallerinin seçimi gibi konularda daha fazla özerklik verilmesi önerilmektedir (OECD, 2016). Öğretmen özerkliğinin giderek artan önemi, eğitimin niteliğinde öğretmenlerin kritik bir role sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemelerinde, yapısal düzenlemelerin yanı sıra mesleki yeterlikler ve çalışma ortamının yapısı etkili olabilmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu araştırmada çalışma ortamına ilişkin değişkenlerden örgütsel güven ile örgütsel güç mesafesinin öğretmen özerkliği üzerindeki etkisi ele alınmaktadır.

Örgütsel güven, örgütlerin işleyişinin temel yapı taşı oluşturmaktadır. Çünkü güven sağlanmadan örgütün varlığını sürdürmesi ve amaçlarına ulaşması mümkün değildir. Okullarda, yöneticilerin, öğretmenlerin ve paydaşların amaçlarına ulaşabilmeleri karşılıklı bağımlılığı ve güveni gerektirmektedir (Hoy ve Tarter, 2004). Örgütsel anlamda güven, çalışanların işlerini yaparken herhangi bir şekilde zarar görmeyeceğine olan inancına dayanmaktadır. Alanyazında örgütsel güven kavramının, daha çok güvenin oluşmasını sağlayan şartlar açısından ele alındığı görülmektedir. Bu şartlar, yardımseverlik, güvenilirlik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık (Tschannen-Moran, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000) olarak ifade edilmektedir. Çalışanlar, karşılındaki kişilerin bu yönde davranacaklarına inandıklarında, haksızlığa uğramayacaklarını düşünerek inisiyatif almaya istekli hale gelebilmektedirler. Okullar açısından, örgütsel güvenin oluşması, yöneticilere güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven olarak üç boyutta ele alınmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003; Yılmaz, 2006). Yani çalışanların, yönetici, meslektaş, öğrenci ve velilere güven duyması bir bütün olarak örgütsel güveni artırmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar, örgütsel güvenin, öğrenci başarısını (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001), örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Schwabsky, 2014), iş doyumunu (Van Maele ve Van Houtte, 2012) ve örgütsel bağlılığı (Akin ve Orman, 2015) arttırdığına dikkat çekmektedir. Bu araştırmada örgütsel güven bağımsız

değişken olarak ele alınmıştır. Çünkü örgütsel güvenin öğretmenlerin davranışları ve kararları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim örgütte güven ortamının sağlanması, öğretmenleri sorumluluk alarak özerk davranışlar sergilemek için istekli hale getirebilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkilediği öngörülen ve aracı değişken olarak ele alınan diğer bir değişken, örgütsel güç mesafesidir.

Sosyolojik bir kavram olarak güç mesafesi, toplumsal yapıdaki konumlanmada, kişiler ve gruplar arasındaki güç eşitsizliği ve o kültürdeki kişilerin bu eşitsizliğe verdiği tepki ile ilgilidir. Güç mesafesi konusunda öncül araştırmalar gerçekleştiren Hofstede'e (2001) göre, güç mesafesi, toplumun görece az güçlü bireylerinin gücün eşit bir şekilde dağılmamasını normal karşılama ve kabullenme derecesidir. Yüksek güç mesafesi, bu eşitsizliklerin toplum üyeleri tarafından normal görüldüğü, kabul edildiği ya da bu eşitsizliğe razı olduğu anlamına gelmektedir. Güç mesafesinin yüksekliği ya da düşüklüğü kültürel ve yapısal nedenlerle açıklanmaktadır. Toplulukçu, ataerkil özellikler gösteren geleneksel toplumlarda güç mesafesinin düzeyi yükselirken; yapıya önem veren modern toplumlarda ise güç mesafesinin düzeyi düşmektedir. Yine geleneksel ve modern toplumların dayanışma biçimleri (Durkheim, 2018) de güç mesafesi üzerinde etkili olmaktadır. Mekanik dayanışmanın yaygın olduğu geleneksel toplumlarda güç mesafesi, organik dayanışmanın yaygın olduğu modern toplumlardan daha yüksektir. Bu durumun, toplumsal yapının kurumları olan örgütlere yansımaları da doğal olarak kaçınılmazdır. Hatta toplumsal yapıya kıyasla daha belirgin hiyerarşik ilişkilerin bulunduğu örgütlerde, çalışanların sahip oldukları ya da maruz kaldıkları güce ve güç eşitsizliklerine yükledikleri anlam, güç mesafesinin yönünü ve derecesini belirlemektedir. Örneğin güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde yöneticiler otoriter davranışlar sergilerken, çalışanlar ise yapılması gerekenlerin söylenmesini beklemektedirler. Güç mesafesinin düşük olduğu örgütlerde ise yöneticiler astlara danışmakta ve çalışanlar kontrole daha az gereksinim duymaktadırlar (Hofstede, 2001).

Alanyazında örgütsel güç mesafesinin boyutlarına ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bazı araştırmalar güç mesafesini tek boyutlu (Varoğlu, Basım ve Ercil, 2000) ya da kültürel değerlerin bir boyutu (Dörtöy, 2012; Hofstede, 2001; Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010) olarak ele almaktadır. Konuya ilişkin en kapsamlı sınıflama Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz (2018a) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamada örgütsel güç mesafesi; gücü meşrulaştırma, gücü araçsal kullanma, güce razı olma ve gücü kabullenme olarak belirlenmiştir. Bu sınıflamada gücü meşrulaştırma, eşit olmayan güç dağılımının ussallaştırılmasını ifade ederken; gücü araçsal kullanma, çalışanların üstlerine yakın hareket ederek ya da rol yaparak işlerini daha kolay yürütebileceklerini düşünmelerini açıklamaktadır. Güce razı olma, çalışanların yönetimin benimsemedikleri uygulamalarını değiştirebileceklerine ilişkin inançlarının düşük olması nedeniyle duruma uyum sağlamalarını anlatmaktadır. Gücü kabullenme ise güç eşitsizliklerinin içselleştirilerek sorgulanmadan kabul edilmesi anlamına gelmektedir (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz vd., 2018a).

Araştırma kapsamında incelenen değişkenler, birbirleri ile ilişkileri kapsamında incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkeni olan örgütsel güvenin, öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Okullarda örgütsel güvenin sağlanması, öğretmenlerin daha rahat hareket edebilmelerine, meslektaşları ile iş birliği yapabilmelerine ve inisiyatif olarak kendi kararlarını verebilmelerine yardımcı olabilmektedir. Nitekim Paradis, Lutovac, Jokikokko ve Kaasila (2019), araştırmalarında, öğretmenlerin özerklik algılarında ilişkilerin güvene dayalı olmasının belirleyici bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine doğrudan öğretmen özerkliği ile örgütsel güven arasında olmasa da alanyazında bazı araştırmalar örgütsel güvenin öğretmenleri rol fazlası davranışlara yönlendirdiğine dikkat çekmektedir. Örneğin, Yorulmaz, İliman Püsküllüoğlu, Çolak ve Altinkurt (2021), eğitim örgütlerinde yürüttükleri meta-analiz araştırmasında, örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla güvenin, temel bir gereksinim olmasından dolayı, öğretmenlerin harekete geçmelerinin bir ön şartı olduğu söylenebilir. Diğer yandan örgütsel güvenin, araştırmanın aracı değişkeni olan örgütsel güç mesafesi ile ilişkili olduğu öngörülmektedir. Örgütsel güvenin artması, okulda, otoriteye daha az önem atfedilen, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katıldığı yani örgütsel güç mesafesinin düşük olduğu bir ortam oluşturabilir. Özellikle öğretmenlerin yöneticilere duydukları güven, otoriteye olan bakış açılarını etkileyebilir. Nitekim yöneticilere duyulan güvensizlik, örgütlerdeki yüksek güç mesafesi ile ilişkili olabilmektedir (Yorulmaz, 2021). Son olarak araştırmanın aracı değişkeni olan örgütsel güç mesafesinin, öğretmenlerin özerklik davranışları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü güç mesafesi yüksek olan örgütlerde bulunan aşırı merkezîyetçi bir yapı ve yüksek kontrol gereksinimi, öğretmenlerin inisiyatif olarak kendi kararlarını vermelerini ve girişimde

bulunmalarını engelleyebilmektedir. Buna karşı güç mesafesi düşük olan örgütlerde otoriteye daha az önem atfedilmesi ve insan merkezli karar alma biçiminin bulunması, öğretmenleri özerk davranışlar sergilemeleri konusunda cesaretlendirebilecektir. Nitekim Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2022) araştırmalarında, örgütsel güç mesafesi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında öğretmenlerin güç mesafesi algılarının, mesleki öğrenme ve öğretimsel liderlik (Shengnan ve Hallinger, 2021), iş doyumunu (Demirer, 2018) ve örgütsel muhalefet (Atmaca, 2021) gibi değişkenlerle ilişkilerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örgütsel güven konusunda da öğretmenler özele bir çok araştırma yürütüldüğü görülmektedir (Yorulmaz vd., 2021). Ayrıca, alanyazında öğretmenlerin özerklik davranışlarının bağımlı değişken olarak ele alındığı bir çok araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmalarda öğretmenlerin özerklik davranışları ile okul iklimi (Çolak ve Altınkurt, 2017), yapısal ve psikolojik güçlendirme (Yorulmaz vd., 2018b), liderlik davranışları (Yazıcı ve Akyol, 2017), güç mesafesi (Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt, 2022) ve duygusal emek (Yurtseven ve Hoşgörür, 2021) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Alanyazında örgütsel güven ile öğretmenlerin özerklik davranışlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunsa da (Paradis vd., 2019), örgütsel güven ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesinin aracı rolünü inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca öğretmenlerin özerklik davranışlarına etki edebilecek bağımsız ve aracı değişkenlerin ortaya konması, öğretmenlerin özerkliğinin desteklenmesi konusunda yöneticilere ve politika yapıcılara yol gösterebilecektir. Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının (gücü meşrulaştırma, gücü araçsal kullanma, gücü kabullenme ve güce razı olma) aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca yönelik řu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide gücü meşrulaştırmanın aracı rolü bulunmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide gücü araçsal kullanmanın aracı rolü bulunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide gücü kabullenmenin aracı rolü bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide güce razı olmanın aracı rolü bulunmakta mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünü belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muğla ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 13.893 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oransız küme örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu çerçevede evreni temsil etme yeterliğine sahip örnekleme sayısı %95 güvenirlilik düzeyi için en az 374 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama araçlarının geri dönüşlerinde eksiklikler veya eksik doldurulmuş ölçekler olabileceği göz önünde bulundurularak 420 öğretmene ulaşılması planlanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması sürecinde öğretmenlerin gönüllü katılımı esas alınmıştır. Araştırma kapsamında 409 öğretmenden veri toplanmıştır. Toplanan verilerden 21'i uç değer özelliği göstermesi nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır. Bu çerçevede geçerli 388 veri ile analizler gerçekeştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %65,2'si kadın (n = 253), %34,8'i (n = 135) erkektir. Katılımcıların %24,2'si ilkokullarda (n = 94), %29,1'i ortaokullarda (n = 113), %46,6'sı liselerde (n = 181) görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin %17,5'i (n = 68) 9 yıl ya da daha az, %45,1'i (n = 175) 10-19 yıl arasında, %37,4'ü (n = 145) 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Örgütsel Güven Ölçeği, Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır.

Örgütsel Güven Ölçeği, Yılmaz (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "1- Hiçbir zaman" ile "5- Her zaman" aralığında puanlanmaktadır. Her bir faktörden ve ölçeğin tümünden alınan puanın yüksekliği, yüksek güven duygusuna işaret ederken, puanın düşükliğü ise düşük güven duygusunu belirtmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile test edilmiştir. Ölçek, Yöneticiye Güven (7 madde), Meslektaşlara Güven (8 madde) ve Paydaşlara Güven (7 madde) olmak üzere üç boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu yapı, toplam varyansın %56,46'sını açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .31 ile .74 aralığındadır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, Yöneticiye Güven boyutu için .73, Meslektaşlara Güven boyutu için .90, Paydaşlara Güven boyutu için .79 ve ölçeğin tümü için .88 olarak belirlenmiştir (Yılmaz, 2006). Ölçeğin iç tutarlık katsayıları bu araştırma kapsamında yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, Yöneticiye Güven için .84, Meslektaşlara Güven için .92, Paydaşlara Güven için .91 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Yorulmaz vd. (2018a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “1- Hiçbir zaman” ile “5- Her zaman” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Ölçeğin her bir boyutundan alınan yüksek puan, o boyuta ilişkin örgütsel güç mesafesinin yüksekliğini ifade etmektedir. Ölçek, Gücü Meşrulaştırma, Gücü Araçsal Kullanma, Gücü Kabullenme ve Güce Rız Olma olmak üzere dört boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Bu yapı, toplam varyansın %56.6'sını açıklamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Gücü Meşrulaştırma açısından .62 ile .81, Gücü Araçsal Kullanma açısından .58 ile .69, Gücü Kabullenme açısından .57 ile .82 ve Güce Rız Olma açısından .53 ile .76 aralığındadır. DFA ile ulaşılan uyum iyiliği indeksleri ($\chi^2/sd = 2.29$, GFI = .90, CFI = .95, AGFI = .86, RMSEA = .07, RMR = .07, SRMR = .07, NFI = .92, NNFI = .95) şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, Gücü Meşrulaştırma boyutu için .74, Gücü Araçsal Kullanma boyutu için .77, Gücü Kabullenme boyutu için .79 ve Güce Rız Olma boyutu için .80 olarak belirlenmiştir (Yorulmaz vd., 2018a). Ölçeğin iç tutarlık katsayıları bu araştırma kapsamında yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, Gücü Meşrulaştırma için .77, Gücü Araçsal Kullanma için .84, Gücü Kabullenme için .80, ve Güce Rız Olma için .83 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, “1- Hiçbir zaman” ile “5- Her zaman” aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmenlerin özerklik davranışlarının artması anlamına gelmektedir. Ölçek, Öğretme Süreci Özerkliği, Öğretim Programı Özerkliği, Mesleki Gelişim Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği olmak üzere dört boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Bu yapı, toplam varyansın %63,84'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği, AFA ve DFA ile test edilmiştir. AFA sonucunda elde edilen faktör yük değerleri; Öğretim Programı Özerkliği açısından .60 ile .81, Öğretme Süreci Özerkliği açısından .51 ile .77, Mesleki İletişim Özerkliği açısından .56 ile .86, Mesleki Gelişim Özerkliği açısından .81 ile .85 aralığındadır. DFA ile ulaşılan uyum iyiliği indeksleri ($\chi^2/sd = 2.23$, GFI = .90, CFI = .97, AGFI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .06, NFI = .94, NNFI = .96, IFI = .97) şeklindedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .82, Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .82, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .78, Mesleki Gelişim Özerklik boyutu için .85 ve ölçeğin tümü için .89 olarak belirlenmiştir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Ölçeğin iç tutarlık katsayıları bu araştırma kapsamında yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .76, Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .73, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .92, Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu için .76 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları, mutlak değer olarak, $r < .30$ ise düşük, $.30 \leq r < .70$ aralığında ise orta, $r \geq .70$ ise yüksek düzey ilişki şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Örgütsel güven ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Veri analizi AMOS 22 programı kullanılarak yapılmıştır. Veri analizi öncesinde, veri setinde uç değer analizleri yapılmış ve dağılımın normalliği incelenmiştir. Tek yönlü uç değer özelliği gösteren 17 veri, çok yönlü uç değer özelliği gösteren dört veri, veri setinden çıkarılmış, veri analizleri geçerli 388 ölçek formu ile yürütülmüştür.

Verilerin analizi öncesinde, veri seti, yapısal eşitlik modellemesinin sayıtları açısından incelenmiştir. Bu kapsamda, veri seti, tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı sorunu açısından değerlendirilmiştir. Tek değişkenli normalliğin durumu çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek belirlenmiştir. Veri setinde, çarpıklık katsayıları -.78 ile .86 aralığında, basıklık katsayıları -.51 ile .90 aralığındadır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması tek değişkenlik normallik bakımından kabul edilebilir olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Çok değişkenli normalliğin

durumu ise saçılma diyagramı matrisleri incelenerek belirlenmiştir. Değişken çiftlerinin oluşturduğu diyagramların elipse yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, veri setinin çok değişkenli normallik sayılınsını karşıladığı anlaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Çoklu bağlantı probleminin durumunu belirleyebilmek için varyans artış faktörleri (Variance Inflation Factor [VIF]) ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. VIF değerinin >10, tolerans değerinin <.10, olması, veri setinde çoklu bağlantı problemine işaret etmektedir (Kline, 2016). Veri setindeki en düşük tolerans değeri .75, en büyük VIF değeri 1.33'tür. Bu nedenle, veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığı anlaşılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesi analizlerinde iki aşamalı bir yaklaşım tercih edilmiştir (Şimşek, 2007). Bu çerçevede, öncelikle gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu modeli doğrulamak amacıyla ölçüm modeli oluşturularak test edilmiştir. Gizil değişkenlerin arasındaki ilişkiler ve aracılık testleri yapısal model ile belirlenmiştir. Aracılık testi için Mackinnon (2008) tarafından önerilen çoklu aracı modelden yararlanılmıştır. Aracılık testleri için kavramsal bir çerçeve sunan ve yaygın bir şekilde kullanılan Baron ve Kenny (1986) yöntemi, bazı sınırlılıkları da içerisinde barındırmaktadır. Çünkü bu yöntem, aracılık için bazı şartlar öne sürse de aracı değişkenin istatistiksel anlamlılığı gerekli değildir (Preacher ve Hayes, 2004). Ayrıca, Baron ve Kenny modeli, engelleyici aracılık (suppression) etkisinin belirlenmesine izin vermemektedir. Engelleyici aracılık, bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin zıt işaretlere sahip olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir aracılıkta, aracı değişken(ler) (suppressor) modele eklendiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğü artmaktadır (Mackinnon, Krull ve Lockwood, 2000). Dolayısıyla mevcut araştırmada, geleneksel olarak kullanılan aracılık testleri yerine, dolaylı etkinin ($a*b$) anlamlılığı bootstrapping yöntemi ile test edilerek aracılığın olup olmadığına karar verilmiştir (Hayes, 2009; Zhao, Lynch Jr ve Chen, 2010). Bootstrapping yöntemi ile orijinal veri seti sözde evren (pseudo-population) olarak kabul edilmekte ve veri setinden rastgele seçimler yoluyla genellikle orijinaliyle aynı sayıda olmak üzere farklı veri setleri üretilmektedir (Kline, 2016). Oluşturulan her bir veri setindeki $a*b$ etki değerinin ve standart hatanın ortalaması alınarak dolaylı etkinin düzeyi ve standart hata hesaplanmaktadır. Ayrıca $a*b$ değerinin %95 güven aralığı hesaplanarak bu yolun anlamlılığına yönelik kanıt üretilebilmektedir (Preacher ve Hayes, 2004). Bu araştırma kapsamında aracılık etkisinin anlamlılığı, bootstrapping yöntemi ile 2000 örneklem oluşturularak test edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yapısal Eşitlik Modellemesine ilişkin sonuçlardan önce, oluşturulan modellerde yer alan gizil değişkenlere ilişkin betimsel istatistiklere ve gizil değişkenlerin arasındaki ilişkilere (r) yer verilmiştir. Tablo 1'de, gizil değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 1. Gizil Değişkenlerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Pearson Korelasyon Katsayıları

Gizil Değişkenler	\bar{X}	S	1	2	3	4	5
1. Örgütsel Güven	3.37	.66	-				
2. Gücü Meşrulaştırma	2.48	1.02	.11*	-			
3. Gücü Araçsal Kullanma	2.16	.92	.04	.18**	-		
4. Gücü Kabullenme	2.43	.75	.15**	.28**	.37**	-	
5. Güce Razi Olma	2.59	.87	.14**	.37**	.35**	.34**	-
6. Öğretmen Özerkliği	4.13	.59	.31**	-.14**	-.11*	-.29**	-.18**

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

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin orta düzeyde ($\bar{X} = 3.37$, $S = .66$) olduğu görülmektedir. Örgütsel güç mesafesi açısından öğretmenler, en çok güce razı olma ($\bar{X} = 2.59$, $S = .87$), en az gücü araçsal kullanma ($\bar{X} = 2.16$, $S = .92$) algısına sahiptir. Öğretmenler, özerklik davranışlarını yüksek düzeyde ($\bar{X} = 4.13$, $S = .59$) sergilemektedir. Örgütsel güven ile gücü meşrulaştırma ($r = .11$), gücü kabullenme ($r = .15$) ve güce razı olma ($r = .14$) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Örgütsel güven ile gücü araçsal kullanma arasındaki ilişki ($r = .04$) ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Gücü meşrulaştırma ile gücü araçsal kullanma ($r = .18$) ve gücü kabullenme ($r = .28$) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Güce razı olma ile gücü meşrulaştırma ($r = .37$) ve gücü araçsal kullanma ($r = .35$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde gücü kabullenme ile gücü araçsal kullanma ($r = .37$) ve güce razı olma ($r = .34$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarının diğer değişkenlerle ilişkileri incelendiğinde, özerklik davranışları ile

örgütsel güven ($r = .31$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin özerklik davranışları ile gücü meşrulaştırma ($r = -.14$), gücü araçsal kullanma ($r = -.11$), gücü kabullenme ($r = -.29$) ve güce razı olma ($r = -.18$) arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

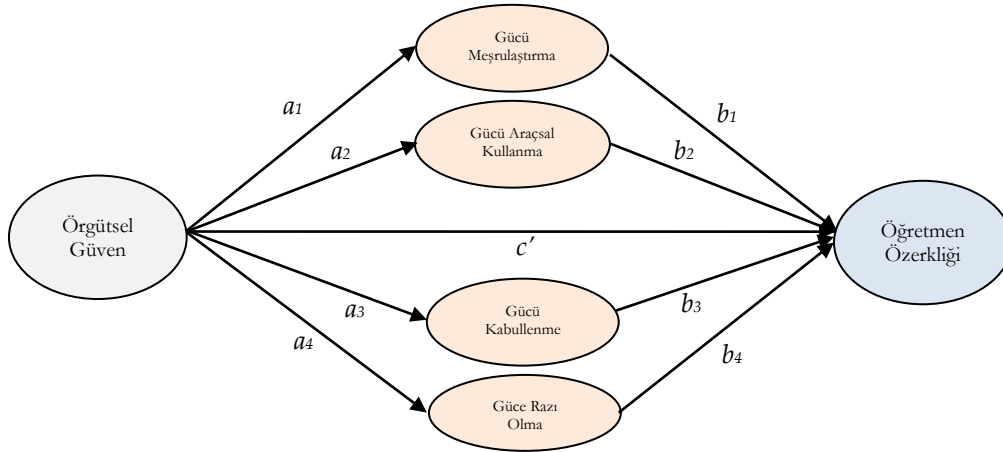
Ölçüm Modeli

Aracılık testinden önce, yapısal modelde yer alan tüm değişkenler ile bir ölçüm modeli oluşturulmuş ve model test edilmiştir. Analizlerden elde edilen düzeltme (modifikasyon) önerileri incelenerek, gücü kabullenme değişkeninde GK1-GK3 [$\chi^2 = 53.13, p < .01$] ve GM2-GM4 [$\chi^2 = 34.52, p < .01$] maddeleri ile güce razı olma boyutunda GM19-GM20 [$\chi^2 = 75.28, p < .01$] maddeleri arasında düzeltme yapılmıştır. Her bir düzeltmenin, modelin uyumuna istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür. Düzeltmelerden sonra tekrarlanan analiz sonucunda χ^2 değeri 737.45 ve serbestlik derecesi 306 ($\chi^2/sd = 2.41$) şeklinde hesaplanmıştır. Ölçüm modeli kapsamında elde edilen diğer uyum indeksleri (CFI = .90, GFI = .87, RMSEA = .06, SRMR = .07, IFI = .90) şeklindedir. Bu değerler, ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu ifade etmektedir (Hair vd., 2010; Lei ve Wu, 2007; Schermelleh-Engel vd., 2003; Schreiber vd., 2006; Weston ve Gore Jr, 2006).

Ölçüm modelinin yol katsayıları, örgütsel güvenin boyutlarından yöneticiye güven, meslektaşlara güven ve paydaşlara güven gözlenen değişkenleri için .57 ile .98 aralığında; öğretmen özerkliğinin boyutlarından öğretim programı özerkliği, öğretme süreci özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği gözlenen değişkenleri için .41 ile .97 aralığındadır. Modelin yol katsayıları, gücü meşrulaştırmaya ait gözlenen değişkenler için .57 ile .86, gücü araçsal kullanmaya ait gözlenen değişkenler için .56 ile .87, gücü kabullenmeye ait gözlenen değişkenler için .38 ile .78, güce razı olmaya ait gözlenen değişkenler için .54 ile .77 aralığındadır. Bu yol katsayılarının anlamlılığına ilişkin t değerleri, tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmektedir.

Yapısal Model ve Aracılık Testleri

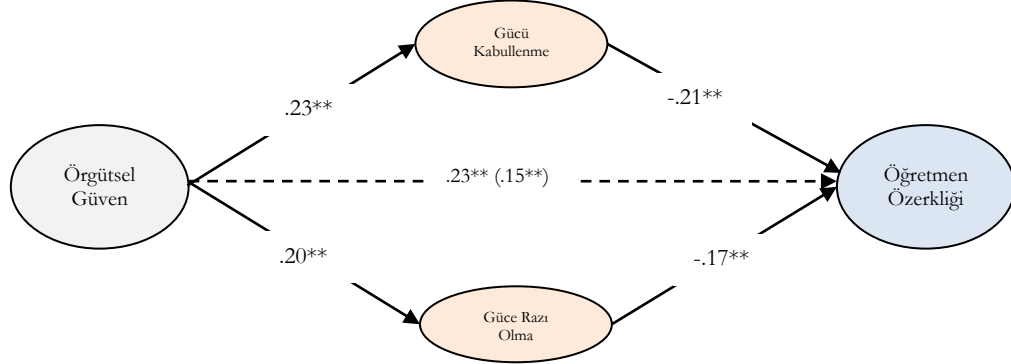
Araştırmanın amaçları doğrultusunda, örgütsel güvenin bağımsız değişken, öğretmenlerin özerklik davranışlarının bağımlı değişken olarak ele alındığı bir model oluşturulmuştur. Bu modelde, örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma, gücü araçsal kullanma, gücü kabullenme ve güce razı olma aracı değişkenler olarak modele dâhil edilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan ve test edilen yapısal model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Örgütsel Güç Mesafesinin Boyutlarının Aracılık Testleri

Aracılık ilişkilerinin var olup olmadığını test etmek için her bir dolaylı etkinin anlamlılığı bootstrapping yöntemi ile test edilmiştir (Hayes, 2009; Zhao vd., 2010). Bu kapsamda, örgütsel güven ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide, a_1*b_1 , a_2*b_2 , a_3*b_3 ve a_4*b_4 , yol katsayılarının anlamlılığı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Gücü meşrulaştırmanın aracı değişken olduğu modelde, örgütsel güvenin, öğretmen özerkliği üzerindeki dolaylı etkisi (a_1*b_1) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($\beta = -.02, p > .01$). Benzer şekilde, gücü araçsal kullanmanın aracı değişken olduğu modelde, örgütsel güvenin, öğretmen özerkliği üzerindeki dolaylı etkisi (a_2*b_2) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($\beta = -.01, p > .01$). Ancak, gücü kabullenmenin aracı değişken olduğu modelde, örgütsel güvenin, öğretmen özerkliği üzerindeki dolaylı etkisi (a_3*b_3) istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = -.06, p < .01$). Güce razı olmanın

aracı değişken olduğu modelde de örgütsel güvenin, öğretmen özerkliği üzerindeki dolaylı etkisinin (a_4*b_4) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür ($\beta = -.04, p < .01$). Sonuç olarak örgütsel güç mesafesinin boyutları olan gücü meşrulaştırma ve gücü araçsal kullanmanın aracılık testi için gerekli şartları sağlamadığı, gücü kabullenme ve güce razı olmanın ise aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla aracılığı sağlamayan değişkenler çıkarılarak yeni bir model oluşturulmuş ve analizler tekrar edilmiştir. Örgütsel güven ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide gücü kabullenme ve güce razı olmanın aracı rolüne ilişkin kurulan model ve elde edilen bulgular şekil 2'de sunulmuştur.



şekil 2. Gücü Kabullenme ve Güce Razı Olmanın Aracılık Rolü

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

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

şekil 2 incelendiğinde, aracı değişken modele dâhil edilmeden, örgütsel güven, öğretmen özerkliği üzerinde düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahiptir ($\beta = .15, p < .01$). Aracı değişkenler modele eklendiğinde bu etki daha da artmaktadır ($\beta = .23, p < .01$). Örgütsel güvenin öğretmen özerkliği üzerindeki doğrudan etkisi pozitif yönde olması rağmen, dolaylı etkiler negatif yöndedir ($\beta = -.08, p < .01$). Doğrudan ve dolaylı etkilerin zıt işaretlere sahip olması, gücü kabullenme ve güce razı olma değişkenlerinin, örgütsel güven ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide engelleyici aracı rolü olduğunu göstermektedir. Bu modele ilişkin ulaşılan uyum değerleri de ($\chi^2/sd = 2.98$, CFI = .90, GFI = .89, RMSEA = .07, SRMR = .10, IFI = .90) modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Modelden elde edilen doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Gizil Değişkenler Arasındaki Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etki Katsayıları

Parametre		Doğrudan Etki	Gücü Kabullenme Dolaylı Etki	Güce Razı Olma Dolaylı Etki	Toplam Dolaylı Etki	Toplam Etki
Örgütsel Güven → Gücü Kabullenme		.23**	-	-	-	-
Örgütsel Güven → Güce Razı Olma		.20**	-	-	-	-
Gücü Kabullenme → Özerklik		-.21**	-	-	-	-
Güce Razı Olma → Özerklik		-.17**	-	-	-	-
Örgütsel Güven → Özerklik		.23**	-.05**	-.03**	-.08**	.15**

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

** $p < .01$;

Tablo 2 incelendiğinde, aracı değişkenler modeldeyken örgütsel güvenin öğretmen özerkliği üzerindeki doğrudan etkisinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve orta düzeye yakın olduğu görülmektedir ($\beta = .23, p < .01$). Örgütsel güven, öğretmen özerkliği üzerinde, gücü kabullenme ve güce razı olma aracılığıyla istatistiksel olarak anlamlı dolaylı etkiye de sahiptir ($\beta = -.08, p < .01$). Gücü kabullenme ve güce razı olma aracı değişkenlerinin belirtilen dolaylı etkileri ($\beta = -.08$), öğretmen özerkliği üzerindeki toplam etkinin ($\beta = -.15$) düşmesine neden olmuştur. Yani örgütsel güç mesafesinin bu boyutları, öğretmenlerin özerklik davranışları azalmaktadır. Bu durum, gücü kabullenme ve güce razı olmanın, örgütsel güven ile öğretmen özerkliği arasında ilişkide engelleyici aracı role sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünün belirlenmesidir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, ilk olarak,

değişkenler arası ilişkiler incelenmiş, ardından, önerilen model test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide, örgütsel güç mesafesinin boyutlarından güce razı olma ve gücü kabullenmenin engelleyici aracı rolü bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ortaya çıkmıştır. Örgütsel güvenin öğretmen özerkliği üzerinde pozitif yönlü doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yükselmesinin özerklik davranışlarını artıracığı anlamına gelmektedir. Bu beklenen ve anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü örgütsel güven, çalışanların herhangi bir zarar görmeyeceklerine ilişkin inançlarına dayanmaktadır. Karşılıklı güvenin yüksek olduğu örgütlerde çalışanlar kaygı ve korku hissetmeden sorumluluk üstlenerek inisiyatif alabilmekte ve yeni fikirler ortaya çıkarabilmektedir (Hoy, 2012). Bu anlamda okullarda ancak örgütsel güven ortamı sağlandığında, öğretmenler sorumluluk alarak özerk davranışlar sergilemek için istekli hale gelebilmektedir. Nitekim Paradis vd. (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin özerklik algılarında, ilişkilerin güvene dayalı olmasının belirleyici bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Sparks (2012), okul müdürlerini destekleyici ve güven verici olarak algılayan öğretmenlerin özerklik davranışlarını daha fazla sergilediklerini ifade etmektedir. Örgüt iklimi açısından Blömeke ve Klein (2013), öğretmenlerin özerk olarak hareket edebilmeleri için okul ikliminin güvenilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Hatta Kelly, Merry ve Gonzalez'e (2018) göre, sağlıklı bir örgüt iklimi oluşturmanın yolu örgütsel güvenden geçmektedir. Yine TEDMEM'in (2019) "Dünya Standartlarında Okul Sisteminin İnşası" başlıklı raporunda da vurgulandığı gibi, öğretmenlerin özerk ve sorumlu profesyoneller olarak sisteme dâhil edilebilmesinin ön koşulu, okullarda iş birliği ve güvene dayanan çalışma kültürünün oluşturulmasıdır. Bu çerçevede örgütsel güven, hem sağlıklı bir örgütsel işleyişin (Yorulmaz vd., 2021) hem de öğretmenlerin özerklik davranışlarının asgari ölçüsü olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmeleri, okullarda güven ortamının sağlanmasıyla mümkün olabilir.

Araştırmada ayrıca, örgütsel güç mesafesi ile öğretmen özerkliği arasında ters yönlü düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Örgütsel güç mesafesinin boyutları olan güce razı olma ve gücü kabullenmenin öğretmen özerkliği üzerinde düşük düzeyde negatif yönlü doğrudan etkileri bulunmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının yükselmesinin özerkliklerini azaltacağı anlamına gelmektedir. Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2022), öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, örgütsel güç mesafesinin özerklik davranışlarını düşük ya da orta düzeyde negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın da çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarını içinde buldukları toplumun özelliklerinden bağımsız yorumlamak mümkün değildir. Bunun nedeni öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının toplumsal güç mesafesinin yüksekliği ya da düşüklüğünden etkilenmesidir (Yorulmaz, 2021). Türkiye, güç mesafesinin yüksek olduğu bir toplumdur (Carl, Gupta ve Javidan, 2004; Hofstede, 1980, 2001). Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda, hiyerarşi, doğal bir eşitsizlik olarak algılanmaktadır. Bu tip toplumlarda, bireylerin bağımsız olma istekliliği görece düşük düzeydedir. Buna karşın güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda, hiyerarşi, rollerin eşitsizliği (farklılaşması) olarak görülmektedir. Bu tip toplumlarda bireylerin bağımsızlık ve özerklik istekliliği daha yüksektir (Hofstede, 2001). Bu durumun örgütsel yapıya ve örgütteki ilişkilere yansması da benzer şekildedir. Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütler, genel olarak, katı bir hiyerarşik düzen ve buna bağlı olarak yüksek kontrol gereksinimi ile betimlenmektedir (Hofstede vd., 2010). Bu tip örgütlerde yöneticiler çalışanları karar süreçlerine çoğunlukla dâhil etmemekte, çalışanların yöneticilerin beklentilerini sorgulamadan kabul etmeleri beklenmektedir (Shengnan ve Hallinger, 2021). Bu nedenle örgütsel güç mesafesinin yükseldiği durumlarda öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemeleri beklenen bir durum değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algısı yükseldikçe özerklik davranışları azalmaktadır. Hatta çok yüksek güç mesafesi algısına sahip öğretmenlerin, özerk davranışlar sergileme girişiminde bulunmaları da mümkün görünmemektedir (Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, 2022). Mevcut araştırmada, örgütsel güç mesafesinin boyutları olan güce razı olma ve gücü kabullenmenin öğretmen özerkliğini olumsuz etkilediğinin belirlenmesi bu durumu desteklemektedir. Güce razı olma, çalışanların yönetimin benimsemedikleri uygulamalarını değiştirebileceklerine ilişkin inançlarının düşük düzeyde olması nedeniyle duruma uyum sağlamalarını; gücü kabullenme ise yüksek güç mesafesinin içselleştirilmesini ifade etmektedir (Yorulmaz vd., 2018a). Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki özerklik girişimlerinin ve karar süreçlerine katılımlarının yönetim tarafından yeterince desteklenmediği, öğretmenlerin ise bu ortama uyum sağladığı, hatta içselleştirdikleri durumlarda özerklik davranışlarının doğal olarak azalacağı ileri sürülebilir.

Örgütsel güven ile bu araştırmanın aracı değişkenleri olan güç mesafesinin boyutlarından güce razı olma ve gücü kabullenme arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgu, güç

mesafesi ile örgütsel güven arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkilerin olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Börü ve İslamoğlu, 2005; Gürce, 2018; Uslu ve Ardiç, 2013, Uzun, 2020). Ancak bu sonuç, ilişkinin yönü bakımından araştırmanın dikkat çekici bulguları arasındadır. Çünkü gayri şahsiliik ilkesi temelinde işleyen bir bürokrasiye sahip (Weber, 2012) organik dayanışmanın (Durkheim, 2018) yani liyakat temelli örgütsel yapının olduğu modern toplumlarda, güven arttıkça güç mesafesi algısının düşmesi beklenir. Ancak Türkiye gibi belirsizliğin, ataerki özelliklerin (Hofstade, 1980, 2001) ve iş güvencesizliği algısının (Çolak ve Altinkurt, 2022) yüksek olduğu, risk toplumu (Kaya, 2022) özelliği gösteren geleneksel toplumlarda güven (ya da güven duyma gereksinimi) çalışanların kendileri koruma altına alabilecekleri bir mekanizmaya dönüşebilmektedir. Bu duruma dikkat çeken Kirkman vd. (2009) ve Peltokorpi (2019), güç mesafesinin yüksek olduğu kültürlerdeki çalışanların, yöneticilerin görüşlerini benimseyerek onlara daha fazla güven duyabildiğini ve kendilerini psikolojik olarak daha güvende hissedebildiklerini vurgulamaktadır. Bu durumun bir başka nedeni, yine kültürel etmenler çerçevesinde geleneksel toplumlardaki geleneksel ve karizmatik otoriteye duyulan güven olabilir. Alanyazında bu yorumu destekleyici çalışmalar bulunmaktadır (Dağlı ve Ağalday, 2018; Okçu, Ergül ve Ekmen, 2020). Bu çalışmalarda Türkiye’de babacan-otoriter davranışlar sergileyen paternalist eğilimli okul yöneticilerine öğretmenlerin daha fazla güvendikleri belirlenmiştir. Güven ile güç mesafesi arasındaki bu ilişkinin nedenlerine ilişkin bu çıkarımlar, ölçeklerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu önemli bulgunun açıklanmasında daha kapsamlı verilere gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda görüşme gibi derinlemesine veri toplama olanağı veren veri toplama teknikleri kullanılarak desenlenecek bir araştırma, alanyazına önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmada örgütsel güven ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesinin boyutlarından güce razı olma ve gücü kabullenmenin engelleyici aracı rolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, güce razı olma ve gücü kabullenme, örgütsel güvenin özerklik üzerindeki etkisinin azalmasına neden olmaktadır. Güce razı olma, çalışanların yönetimin uygulamalarını değiştirebileceklerine ilişkin inançlarının düşük olması veya olası riskleri öngörmeleri nedeniyle duruma uyum sağlamalarını ifade etmektedir (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz vd., 2018). Güç mesafesinin yüksekliğinin bir göstergesi olarak çalışanların güce razı olmaları, yöneticilerin görüş ve kararlarına katılmasalar bile fikirlerini beyan etmemeleri ve sessiz kalmaları ile ilişkilidir (Shengnan ve Hallinger, 2021; Wang ve Guan, 2018). Bu durum öğretmenlerin kendi görüşlerini paylaşmalarını, kendi kararlarını vermelerini, yani özerkliklerini engellemektedir. Örgütte her ne kadar güven ortamı sağlansa da, çalışanların güce razı olmaları özerklik davranışlarının beklenenden daha az sergilenmesine neden olmaktadır. Gücü kabullenme ise çalışanların güç eşitsizliklerini içselleştirmelerini ve buna inanmışlıklarını ifade etmektedir (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz vd., 2018). Güç mesafesinin yüksekliğinin en belirgin göstergesi olan gücü kabullenme, çalışanların, kararların doğrudan yöneticiler tarafından alınması konusunda beklenti içine girmesi, hatta aksi durumda rahatsızlık bile duymaları ile ilişkilidir (Randolph ve Sashkin, 2002). Dolayısıyla gücü kabullenme algısı yüksek olan öğretmenlerin özerk davranışlar sergileme girişimleri de sınırlı olmaktadır. Bu nedenle, öğretmenler okul yöneticilerine güvenseler de gücü kabullenme algılarının yükselmesi özerklik davranışlarını beklenenden az sergilemelerine neden olmaktadır. Görüldüğü üzere, örgütsel güç mesafesi, öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmelerinde kritik derecede önemlidir. Okullarda güven ortamının sağlanması öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumlu etkilemesine rağmen, örgütsel güç mesafesinin yüksekliğinin engelleyici etkisi öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemelerini sınırlandırmaktadır. Örgütsel güvenin öğretmen özerkliği üzerindeki olumlu etkisi ancak güç mesafesinin düşük olduğu örgütlerde daha güçlü olabilir. Nitekim Hofstede (2001), güç mesafesinin düşük olduğu örgütlerde, çalışanların kontrol gereksinimlerinin düşük, örgütteki karar süreçlerine katılım beklentilerinin yüksek olduğunu, dolayısıyla özerk davranışlar sergileme istekliliğine sahip olduklarını ifade etmektedir. Bu çerçevede, öğretmenlerin güce razı olma ve gücü kabullenme algılarının düşük düzeyde olması durumunda, okullardaki güven ortamı, öğretmenlerin özerkliklerine daha fazla katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özerkliklerini desteklemek için bazı yapısal ve bireysel adımların atılması önerilebilir. Öğretmenlerin öğretim programı, öğretim süreci, mesleki gelişim ve mesleki iletişim bağlamında özerkliklerinin güçlendirilmesine dönük yapısal düzenlemeler yapılabilir. Okullarda öğretmenlerin görüş ve önerilerini rahatlıkla paylaşabilecekleri, kararlara katılmalarını kolaylaştıracak güvenli bir ortam oluşturulabilir. Bunun için okul yöneticileri iletişim kanallarının açık olduğu ve sağlıklı bir okul iklimi inşa etmek için girişimlerde bulunabilir. Yine okul yöneticileri, rasyonel-yasal güç kullanımını bilgi ve uzmanlık gücü ile pekiştirerek okuldaki güç mesafesinin azalmasına katkı sağlayabilir. Bu yolla öğretmenlerin de mesleki süreçlere bilgi ve uzmanlıklarını rahatlıkla yansıtmasını teşvik edilebilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki

ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü belirlenmiştir. İleriki araştırmalarda, öğretmen özerkliği üzerinde etkili olabilecek diğer değişkenler incelenebilir. Bu kapsamda öğretmen özerkliği ile örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık gibi değişkenler arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar desenlenebilir. Bu değişkenler arasındaki ilişkilerde örgütsel güç mesafesinin aracı rolü değerlendirilebilir.

Etik Beyan

“Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri ile Özerklikleri Arasındaki İlişkide Örgütsel Güç Mesafesi Algısının Aracı Rolü” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 03.12.2021 - Karar No: 18) alınmıştır.

Kaynakça

- Akın, U. ve Orman, E. (2015). The relationship between teachers’ organizational trust and organizational commitment levels. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 92-102.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27.
- 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.
- Blömeke, S. ve Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 1029-1048
- Börü, D. ve İslamoğlu, G. (2005). *Power distance, trust, organizational citizenship behavior*. International Conference on Business, Economics, and Management, Yaşar University, İzmir, Turkey.
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carl, D., Gupta, V. ve Javidan, M. (2004). Power distance. In R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman ve V. Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (pp. 513-563). Sage.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2022). The precarization of educational labor: The examination of teachers’ job insecurity perceptions. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 60-95.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. (2022). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 90-107.
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2018). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 518-534.
- Demirer, K. (2018). *Çalışanlarda güç mesafesine bağlı olarak prosedür adaleti algısı ve yönetici tatmini, iş arkadaşlarından tatmin, iş tatminine ilişkin İskenderun’da öğretmenler üzerine yapılan bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Dörtüyoğlu, İ. T. (2012). *Ulusal kültürün algılanan hizmet kalitesi ve algılanan müşteri değeri üzerindeki etkisi: Turizm sektöründe bir araştırma* (Doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Durkheim, E. (2018). *Toplumsal işbölümü* (Ö. Ozankaya, Çev.; 3. bs.). İzmir: Cem.
- Eurydice. (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gürce, E. (2018). *Örgütsel politika algısı ve örgütsel güven arasındaki ilişkide güç mesafesinin düzenleyici rolü* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2010). *Multi-variate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hofstede, G. (1980). *Culture’s consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage.

- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequence: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind, intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools. In Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (Eds), *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181-207). Greenwich, CT: Information Age.
- Kara, M. ve Bozkurt, B. (2022). The examination of the relationship between teacher autonomy and teacher leadership through structural equation modeling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 299-312.
- Kaya, Ç. (2022). *İlkokul, ortaokul ve liseelerde risk toplumu bağlamında korku kültürü (Muğla ili örneği)* (Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kelly, K., Merry, J. ve Gonzalez, M. (2018). Trust, collaboration and well-being: Lessons learned from Finland. *SRATE Journal* 27(2), 34-39.
- Kirkman, B. L., Chen, G., Farh, J. L., Chen, Z. X. ve Lowe, K. B. (2009) Individual power distance orientation and follower reactions to transformational leaders: A cross-level, cross-cultural examination. *Academy of Management Journal*, 52(4), 744-764.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford.
- Lei, P. W. ve Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(3), 33-43.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrence Erlbaum.
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L. ve Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, 1(4), 173-181.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- Okçu, V., Ergül, H. F. ve Ekmen, F. (2020). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 755-770.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K. ve Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teachers. *Research in Comparative and International Education*, 14(3), 394-411.
- Peltokorpi, V. (2019). Abusive supervision and emotional exhaustion: The moderating role of power distance orientation and the mediating role of interaction avoidance. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 57(3), 251-275.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments ve Computers*, 36(4), 717-731.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (8), 183-202.
- Randolph, W. A. ve Sashkin, M. (2002). Can organizational empowerment work in multinational settings? *Academy of Management Executive* 16(1), 102-115.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve 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.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. ve King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Schwabsky, N. (2014). Teachers' individual citizenship behavior (ICB): The role of optimism and trust. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 37-57.
- Shengnan, L. ve Hallinger, P. (2021). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 214-233.
- Sparks, D. (2012). The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform (Doctoral dissertation). The University of Maryland, College Park.
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- TEDMEM. (2019). Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli? tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzuil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 308-331.

- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Uslu, O. ve Ardic, K. (2013). Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi? *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 313-338.
- Uzun, T. (2020). Relationships between power distance, organizational commitment, and trust in schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 359-371.
- Van Maele, D. ve Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. ve Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67(1), 302-315.
- Varoğlu, A. K., Basım, N. ve Ercil, Y. (2000). Bilimsel araştırma yöntemine farklı bir bakış: Analitik düşünce-bütünlük düşünce modelleri ile belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi araştırması. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 421-444). Nevşehir, Türkiye: Erciyes Üniversitesi.
- Wang, H. W. ve Guan, B. (2018). The positive effect of authoritarian leadership on employee performance: The moderating role of power distance. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 357.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum* (L. Boyacı, Çev.). İstanbul: Yarn.
- Weston, R. ve Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post-performative teacher: New teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional Development in Education*, 37(3), 389-409.
- Yazıcı, A. Ş. ve Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208.
- Yılmaz, K. (2006). Güven Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 69-80.
- Yorulmaz, Y. İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi: Eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması* (Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2018a). Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 671-686.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018b). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(2), 81-96.
- Yorulmaz, Y. İ., İliman Püsküllüoğlu, E., Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2021). The relationship of organisational trust with organisational justice, organisational commitment, and organisational citizenship behaviours in educational organisations: A meta-analysis. *Education and Science*, 46(208), 237-277.
- Yurtseven, C. ve Hoşgörür, T. (2021). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(5), 89-117.
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G. ve Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197-206.

EXTENDED ABSTRACT

Decisions made in administrative and educational processes have an important role in the effective functioning of organizations. The results of these decisions might affect teachers, students, parents and all relevant stakeholders. As distinct from many occupations, teaching profession requires more exercise of expertise necessitating a degree of autonomy in both decision and implementation processes. The degree of this autonomy is mainly determined by the boundaries drawn by education systems. For instance, Turkish education system does not give autonomy to teachers in determining the content of programs, choosing textbooks to be used and determining the student evaluation criteria, but it gives teachers a partial autonomy in selecting the methods and techniques to be used in the lessons (Eurydice, 2008; OECD, 2013). However, several researches emphasize the necessity of teacher autonomy for the professionalism of teachers (OECD, 2013, 2016). Though structural regulations mainly determine the extent of teacher autonomy, professional qualifications and characteristics of working environment might also affect teachers' autonomous behaviors (Çolak & Altinkurt, 2017). With this in consideration, the current study deals with the role of organizational trust and organizational power distance on teacher autonomy.

Organizational trust is a building block for the functioning of organizations. In schools, achieving the goals of administrators, teachers and stakeholders require interdependence and trust (Hoy & Tarter, 2004). Ensuring organizational trust in schools deals with three dimensions which are trust in administrators, trust in colleagues, and trust in stakeholders (Hoy & Tschannen-Moran, 2003). Employees' trust in managers, colleagues, students and parents increases organizational trust as a whole. This study considers organizational trust as an independent variable as it is considered that organizational trust is the basis of

how teachers will act and decide. Ensuring organizational trust might make teachers willing to take risks and responsibilities and thus exhibit autonomous behaviors.

Another variable that is foreseen to affect teachers' autonomous behaviors and is considered as a mediator variable is organizational power distance. As a sociological concept, power distance is related to the power inequality between individuals or groups and the reaction of people to this inequality. According to Hofstede (2001), it is the extent to which less powerful members of a society expect and accept that power is distributed unequally. Higher power distance refers that members accept or acquiesce such an equality. In organizations where there are more distinct hierarchical relations compared to the social structure, the meaning employees attribute to power inequalities determines the direction and degree of power distance. Many studies consider power distance as unidimensional (Varoğlu et al., 2000) or a dimension of cultural values (Dörtıyol, 2012; Hofstede, 2001; Hofstede et al., 2010). A comprehensive classification by Yorulmaz et al. (2018a) suggests that organizational power distance has four main dimensions which are justification of power, instrumental use of power, acquiescence of power, and acceptance of power.

It has been considered that organizational trust might affect teacher autonomy and organizational power distance, and that organizational power distance might affect teacher autonomy. Though there are many studies investigating each of these variables, no studies have been found which investigate the mediating role of organizational power distance in the relationship between teachers' organizational trust and teacher autonomy. For this reason, this study aims to determine the mediating role of organizational power distance perception in the relationship between teachers' organizational trust and teacher autonomy.

This study was designed in survey model. The sample of the research consists of 388 teachers working in primary, secondary, and high schools of Muğla province in Turkey. Organizational Trust Scale (Yılmaz, 2006), Organizational Power Distance Scale (Yorulmaz et al., 2018a), and Teacher Autonomy Scale (Çolak & Altınkurt, 2017) were used as data collection instruments. Descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were used in the analysis of data. The mediating effect of teachers' organizational power distance perceptions in the relationship between organizational trust and teacher autonomy was tested with structural equation modelling (SEM). Analyses were conducted through AMOS 22. Before conducting analyses, assumptions of SEM were tested. Within this frame, skewness and kurtosis coefficients for univariate normality, scatter diagram matrices for multivariate normality, and VIF and tolerance values for multicollinearity problem were examined, which confirmed that the data set met the assumptions of SEM. A two-stage approach was preferred in conducting SEM (Şimşek, 2007). First, a measurement model was created to determine the relationships between latent variables and to verify the model. The effects between latent variables were then determined by SEM. Mackinnon's (2008) multiple mediator model was employed.

According to the research findings, teachers' organizational trust is at medium level. Teachers have the perception of acquiescence of power the most. This is consecutively followed by justification of power, acceptance of power, and instrumental use of power. Teachers exhibit autonomous behaviors at high level. Organizational trust has low level positive and statistically significant direct effect on teacher autonomy and on acquiescence of power and acceptance of power which are the dimensions of organizational power distance. Acquiescence of power and acceptance of power has low level negative and statistically significant direct effect on teacher autonomy. It has been revealed that acquiescence of power and acceptance of power have suppressor mediator roles in the relationship between organizational trust and teacher autonomy. In other words, the relationship between organizational trust and teacher autonomy is suppressed by acquiescence of power and acceptance of power.

Based on research results, some individual and structural steps could be suggested to take. Structural regulations could be made towards empowering the autonomy of teachers. School administrators could take initiatives to build a healthy school climate where communication channels are open. They could reinforce their rational-legal power with their expertise power so as to lower organizational power distance in schools. In this way, school administrators could prompt teachers to reflect their expertise more to their profession. Further research might be designed to investigate the relationship between teacher autonomy and other variables such as organizational justice, organizational commitment, and organizational citizenship, and the mediating role of organizational power distance in between such variables.