

Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türlerinin Temeline İlişkin Öğretmen Algılamaları: Fenomenografik Bir Araştırma*

Teachers' Conceptions on the Basis of the Power Types Used by School Principals: A Phenomenographic Research

Ahmet Karakaş**

To cite this acticle/ Atıf için:

Karakaş, A. (2020). Okul müdürlerinin kullandıkları güç türlerinin temeline ilişkin öğretmen algılamaları: Fenomenografik bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 39-72. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.3m

Öz. Max Weber gücü, “bir kişinin direnmelere rağmen kendi iradesini gerçekleştirebilme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Bu bakımdan güç fenomeni önemlidir. Bu fenomenografik araştırmanın amacı, kamuya ait okullarda görev yapan öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak, bir okul müdürünün güç temeline (kaynağına) ilişkin kaç farklı algı olabileceğini, bu algı yollarının öğretmenler üzerindeki etkileriyle birlikte ortaya koymak ve ortaya konulan algılamaları ilgili alan yazın çerçevesinde incelemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisi kapsamında fenomenografi deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme yaklaşımı esas alınmıştır. Araştırma bulguları sonucunda bir okul müdürünün güç temelinin dokuz farklı şekilde algılanabileceği görülmüştür. Bu araştırma, okul yönetimi sürecinde esas alınan güç temellerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan bulgularıyla müdürlere okul yönetiminde etkili güç temellerine ilişkin sağlıklı bir perspektif geliştirmeleri bakımından fayda sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler. Güç temelleri, güç kaynakları, okul yöneticileri, öğretmenler, fenomenografi

Abstract. Max Weber described the power as “the ability of a person to realize his / her own will despite the resistance.” So, the power phenomenon is important. Purpose of research is, to reveal how many conceptions of a principal can be related to the basis of power (source), to show the effect of different ways of conception on teachers and to examine perceived conceptions in the context of the relevant field. A phenomenographic design was used within the scope of qualitative research methodology. The research covers 20 teachers (The study group was selected by maximum sampling approach.). As a result, it was seen that the power basis of the principals was perceived in nine different ways. This research can provide benefits to principals in developing a healthy perspective on effective power foundations in school management with the findings of how teachers perceive the foundations of power in school management process.

Keywords: Bases of power, sources of power, principals, teachers, phenomenography

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.03.2019

Düzeltilme Tarihi: 18.01.2020

Kabul Tarihi: 24.01.2020

* Bu araştırma sorumlu yazar tarafından savunulan ve aynı ismi taşıyan bir yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye, e-mail: ahmetkarakas@kilis.edu.tr ORCID: 0000-0003-2624-4356

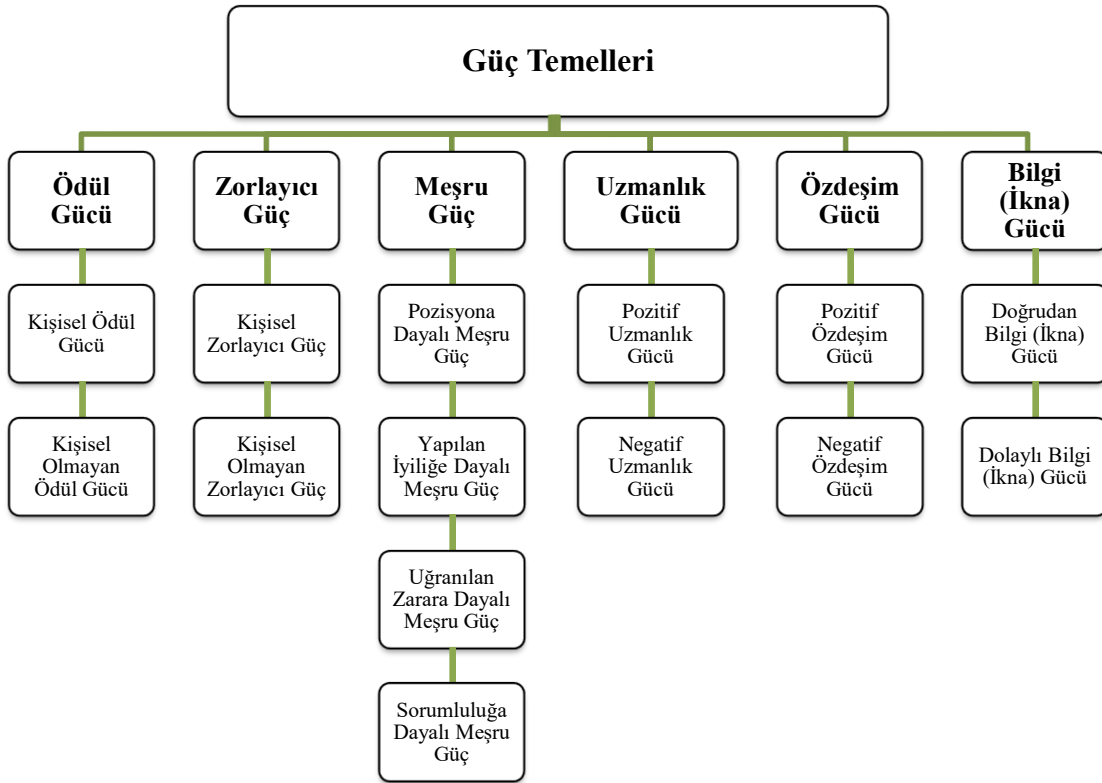
Giriş

İnsan, istek ve gereksinimleri dolayısıyla diğer insanlarla bir arada yaşama eğilimindedir. Bu eğilim örgütleri oluşturur. Ancak insanların örgütler aracılığıyla sadece bir araya gelmeleri isteklerini elde etmeleri ve gereksinimlerini karşılamaları için yeterli değildir; çünkü örgütler karmaşık yapılara sahiptirler ve yaşamlarını devam ettirebilmek için birçok karmaşık süreçten geçmek zorundadırlar. Bu süreçlerden biri ve belki de en önemlisi örgütün yönetilmesi sürecidir. Kısaca, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için kaynakların etkili bir şekilde kullanılması olarak tanımlanabilen yönetim sürecinin gerçekleştirilmesi, bir yöneticinin varlığına bağlıdır. Örgütü belirlenmiş amaçlara ulaştırmak isteyen yönetici, örgüt üzerinde kontrol sağlamak zorundadır, aksi durumda yönetimi gerçekleştirme imkânsızlaşır. “Denetlemek, yoklamak, gözden geçirmek; egemenliği altında bulundurmaktır.” (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2006a) anlamları taşıyan kontrol, örgüt mekanizmalarının vazgeçilmez bir ögesidir. Kontrol, zor kullanılarak idare edilen örgütlerde fiziksel etki ve tehdit, kâr elde etme amacı güdülen örgütlerde maddi imkân ve ödül, değere ve insan ilişkilerine önem verilen örgütlerde ise unvan, statü, üstünlük sembolü ve olanaklar kullanılarak sağlanır (Celep, 2000). Kırbaç’a (2013) göre ise toksik lider olarak adlandırılan lider türü, örgüt içerisinde kontrolü, kendisiyle mücadele edilmemesi gerektiği inancını destekleyen efsaneler yayarak sağlamaktadır. Örgütsel hedeflere ulaşmak için astlarını kontrol etmek amacıyla olan yönetici, onlara etki etmelidir. Bazen kontrol kelimesi etki, güç, yetki gibi kelimelerin yerine kullanıldığı halde tamamen birbirinden farklıdır ve kontrol bu süreçlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin sonucunda ortaya çıkar. “Etkileyebilecek, kendini benimsetebilecek her şey.” (Büyük Larousse, 1986, s.4814) olarak da tanımlanan etki, “Bir etken veya bir sebebin sonucu, tesir.” anlamına gelmektedir (TDK, 2006b). Barnes (2015) etkiyi, “Bir kişinin eyleme geçmesiyle sonuçlanacak biçimde yönlendirilmesi” olarak ifade etmiştir (s.7).

Etkinin meydana gelebilmesi, kişi veya nesnelere uygulanmaya hazır bir potansiyelin varlığına bağlıdır. Bu potansiyel, güçtür. Örgütler açısından güç, önceden saptanmış amaçlara ulaşabilmek için astları etkilemeye yönelik bir potansiyeldir. Güç hakkında zaman zaman birbiriyle örtüşen, kimi zaman da birbirini tamamlayan birçok tanım yapılmıştır. Güç, “kendinde mümkün olan kaynakları kullanarak değişimi meydana getirmek için etken faktörün sahip olduğu yetenek veya etki yaratmak için sahip olunan potansiyel” olarak tanımlanmıştır (French, Raven ve Cartwright, 1959, s. 312). Potansiyel etki (Raven, 1993) olarak da ifade edilebilen güç, genel olarak, insanlar ya da nesnelere üzerinde değişikliğe sebep olacak etki kuvveti ya da kontrole sebep olabilme kapasitesidir ve yöneten bireye yönetilenler tarafından atfedilir. Yani yönetilenler, yöneticide güç varlığını algılamadıkça onun güçlü olduğunu da kabul etmezler. Diğer yandan, birinin gücü diğerlerinin güçsüzlüğünden doğar (Corbett, 1994). Güç, Salancik ve Pfeffer (1977) tarafından, “halledilmesi istenen şeylerin halledilmesini sağlama yeteneği” olarak tanımlanmıştır (s. 4). Weber (1947) gücü, “sosyal iletişim halindeki bir aktörün, karşı çıkmalara rağmen, dayandığı temellere bakılmaksızın, kendi isteklerini uygulatabilme olanağı” şeklinde tanımlamıştır (s. 152). Güç, insanların davranışlarına ve olayların oluş biçimine yön verebilme (Pfeffer, 1992) ve birinin özellikle yapmak istemediği, yani yapmayı planlamadığı bir şeyi yapmasını sağlama yeteneğidir (Pfeffer, 1992; Jackson ve Carter, 2007).

Etkileme potansiyeli olarak gücün farklı temelleri ya da diğer bir deyişle kaynakları vardır (French, Raven ve Cartwright, 1959). Bu çalışmada French, Raven ve Cartwright (1959) tarafından oluşturulan ve Raven (1993) tarafından son şekli verilen güç temelleri taksonomisi esas alınmıştır. Bu taksonomiye göre gücün 14 temeli vardır. Bunlar; kişisel ödül gücü, kişisel

olmayan ödül gücü, kişisel zorlayıcı güç, kişisel olmayan zorlayıcı güç, pozisyona dayalı meşru güç, yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, uğranılan zarara dayalı meşru güç, sorumluluğa dayalı meşru güç, pozitif uzmanlık gücü, negatif uzmanlık gücü, pozitif özdeşim gücü, negatif özdeşim gücü, doğrudan bilgi (ikna) gücü ve dolaylı bilgi (ikna) gücüdür. Bu güç temelleri Şekil 1’de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Güç temelleri.

Şekil 1’de gösterilen güç temelleri hakkında bilgi verilecek olursa; *Ödül gücü*, temelini ödülleri etkili kullanabilme yeteneğinden alan güçtür (French, Raven ve Cartwright, 1959). Hinkin ve Schriesheim’e (1989) göre ödül gücü, birinin istediklerini sağlama, istemediklerini ortadan kaldırma ya da azaltma yeteneğidir. Ödül gücü, astların ödül almak için yöneticinin sahip olduğu ve emirlere uyanlara sunduğu maaş, terfi, övgü, onaylama, olumlu sorumluluk artırma, iş paylaşımı ve düzenlenmesi ve imtiyaz tanıma gibi güç ve kaynaklarını algılama biçimine dayanır (Mullins, 2005). Bu güç temeli; kişisel olarak onaylama, beğenme, takdir etme gibi davranışların kişi üzerinde oluşturduğu güç olarak kişisel ödül gücü ve daha çok somut olan ve daha çok kurumun ya da kuralların sağlamaya olanak verdiği terfi, prim ve izin gibi ödüller üzerine kurulu olarak kişisel olmayan ödül gücü şeklinde iki alt boyuta ayrılmaktadır (Raven, 1993; Raven, 2008).

Zorlayıcı güç, ödül gücüyle benzer olarak değerlere erişimin yönlendirilebilmesi yeteneğine dayanır. İsteklere uymakta başarısız olmanın verdiği cezalandırılabilirlik algısı kişinin bu güce maruz kalmasına sebebiyet verir (French, Raven ve Cartwright, 1959). Daha açık bir şekilde

ifadeyle zorlayıcı güç, korkuya ve üst rütbedeki bireyin emirlere uymayanları cezalandırabileceği ya da hoşla gitmeyen sonuçlara sebebiyet verebileceğinin astlar tarafından algılanmasına dayanır. Bu korkutucu ve hoşla gitmeyen durumlar maaş, terfi ve imtiyazı geri çekebilme, istenmeyen görev ve sorumluluklar verebilme, desteğini ya da arkadaşlık ilişkisini geri çekebilme, resmi ihtar ya da işten atma olasılığı gibi durumlar olabilmektedir (Mullins, 2005, s. 306). Bu güç temeli iki alt boyuta ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi kişisel olarak onaylamama, reddetme, yapılan işi görmezden gelme gibi soyut davranışlar üzerine kurulu güç olarak kişisel zorlayıcı güçtür. Diğer alt boyut ise işten çıkarma, maaştan kesme, disiplin cezaları gibi kişisel olmayan ve somut cezalar üzerine kurulu güç olarak kişisel olmayan zorlayıcı güçtür (Raven 1993; Raven 2008).

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

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

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

Bilgi gücü ya da ikna, değişiklik sağlamak için hedef kitleye sunulan bilgi ve mantıksal argümana dayanır (Raven, 1993). Bilgi gücünde güce maruz kalana sunulmuş bilgiler söz

konusudur; ancak bazı durumlarda bu bilgiler dolaylı olarak sunulur. Bu da bu güç temelini dolaylı bilgi gücü ve doğrudan bilgi gücü olarak iki alt boyutta ele alınmasını beraberinde getirmiştir. Bilgi gücünün doğrudan ya da dolaylı olarak kullanılmasının etkisi kullanımına göre farklılık gösterebilmektedir. Bilgi gücünün daha düşük pozisyondaki birinin daha üst pozisyondaki birine istediği bir şeyi yaptırırken kullanılmasında dolaylı olarak sunulan bilgiler daha etkili olmaktadır. Çünkü doğrudan yapılması istenen şeyin üst pozisyondaki birinden istenmesi emir gibi anlaşılacaktır. Bu da ikna olmayı zorlaştıracaktır. Üst pozisyondaki birinin ise alt pozisyondaki birine sunacağı bilgilerin doğrudan olması yapılacak işin açık ve net olması bakımından daha etkili sonuçlar verecektir (Raven, 1993).

Gücün yönetimi gerçekleştirmek için örgütler açısından sahip olduğu önem, onun birçok çalışmaya konu edilmesine neden olmuştur (French, Raven ve Cartwright, 1959; Burke ve Wilcox, 1971; Podsakoff ve Schriesheim, 1985; Afzalur Rahim, 1986; Hinkin ve Schriesheim, 1989; Schriesheim, Hinkin ve Podsakoff, 1991; Raven, 1992; Raven, 1993; Erchul ve Raven, 1997; Raven, Schwarzwald ve Koslowsky, 1998; Özaslan, 2006; Raven, 2008; Aslanargun, 2009; Polat, 2010; Sezgin ve Koşar, 2010; Helvacı ve Kayalı, 2011; Koşar ve Çalık, 2011; Akgül, 2013; Altinkurt vd., 2014; Cömert, 2014; Demir, 2014; Yorulmaz, 2014; Özhan, 2016; Uçar, 2016; Pars, 2017; Vatansever, 2017; Özaslan, 2018; Karakaş ve Kırbaç, 2019). Ancak 1993 yılından beri Raven'ın ortaya koyduğu 14 güç temelini kapsamlı çalışıldığı çalışmalara rastlanmamaktadır. Güç temellerine ilişkin alanyazında göze çarpan bir diğer eksiklik ise nitel çalışmaların sayıca azlığından dolayı söz konusu alanyazının nitel araştırmaların katkısıyla yeterince geliştirilememiş olmasıdır. Güç temellerine ilişkin alanyazının yukarıda anılan eksiklikleri göz önüne alınarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, kamuya ait okullarda görev yapmakta olan 20 öğretmenin ifadelerinden yola çıkarak bir okul müdürünün güç temelini ilişkin kaç farklı algılama olabileceğini belirlemektir. Ayrıca, araştırmanın diğer farklı amacı ise bu farklı algılama yollarının öğretmenler üzerindeki etkilerini tespit etmek ve ortaya konulan algılamaları ilgili alanyazın çerçevesinde incelemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenografi deseni kullanılmıştır. Bu araştırma yönteminin kullanılması, araştırmanın amacına uygunluğu açısından tercih edilmiştir. Çünkü çalışmada müdürlerin güç temelini katılımcılar tarafından kaç farklı şekilde algılandığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada fenomenografinin uygunluğu, yöntemin bir fenomene ilişkin farklı algılama yollarını keşfetmede etkin bir yöntem olduğundan kaynaklanmaktadır. Bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimler onun fenomeni algılama durumunu ortaya koymaktadır. Fenomenografi de bu algılamalardaki farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Fenomenografi kavramı, Yunanca phainómenon (görünüm) ve graphia (tasvir-tanım) kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuş olup; görünenin tanımı ya da görünenlerin tanımlanması olarak ifade edilebilir. Fenomenografi, genel bilim geleneğinde kendi kökleri olan bir araştırma yöntemidir. Fenomenografi, pozitivist, davranışçı ve nicel araştırma yöntemlerinin baskın geleneğine karşı bir tepki ve alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Fenomenografi, bazı eski ve birbiriyle bağlantılı geleneklerden ilham alarak kendi ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımlarını oluşturur, ancak bu geleneklerden herhangi birisini tam olarak kabul da etmez (Svensson, 1997).

Fenomenografinin en temel varsayımları şunlardır;

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

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

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

kişilerden seçilirse, araştırma sonucunun hayali olacağını ve araştırma sonucunda araştırmacının elde edeceği bulgularının sorunla alakasız olacağını ileri sürmüşlerdir.

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

Marton'a (1988) göre fenomenografinin amacı betimlemektir. Bu betimleme, nesnelerin kendilerinin ne olduğundan ziyade; nesnelerin bireylere nasıl görüldüğüyle ilgilidir. Fenomenografi araştırma geleneğinde betimlemenin birimi algılamadır (Marton ve Pong, 2005) ve fenomenografik bir çalışmadaki fenomene ilişkin algılamalar betimleme kategorilerini meydana getirir (Barnard vd., 1999). Bu kategoriler katılımcıların fenomeni anlamlandırma yollarını gösterir. Katılımcılar aynı fenomen hakkında birden fazla algılama dile getirebilirler (Barnard vd., 1999; Marton ve Pong, 2005); ancak bu algılamaların sayısı önemli değildir (Barnard vd., 1999). Çünkü fenomenografik araştırma geleneğinde fenomen hakkındaki algılamaların sıklık derecesine değil, algılama çeşitliliğine odaklanılır (Orgill, 2012). Fenomenografik araştırmada her ifade eşit değere sahiptir ve bu değer fenomen hakkındaki ifadelerin sayısından bağımsızdır. Kategorilerin sayısı, teorisinin genellenebilmesi olanağına katkı sağlar. Fenomenografi yönteminde veriler çoğunlukla görüşmeler yapılarak elde edilir. Görüşmeler grup görüşmeleri şeklinde de yapılabilir. Elde edilen veriler içerisinde fenomene ilişkin farklı algılamaları ortaya koyan parçalar bulunur ve bunlar benzerlik ve farklılıkları esas alınarak kategorilere ayrılır. Bu betimleme kategorileri (algılamalar/conceptions) katılımcıların belirli bir fenomeni kaç farklı şekilde algıladıklarını ortaya koyar (Osteraker, 2002).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Malatya il merkezinde, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapmakta olan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında odaklanılan fenomene yönelik olabildiğince çok sayıda algılamaya (conception) ulaşabilmek için katılımcıların seçilmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi yaklaşımı esas alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılar yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, okul düzeyi ve branş fark alanlarında çeşitlendirilmişlerdir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.*Katılımcılar*

Katılımcılar	Okul Düzeyi	Cinsiyet	Branş
Sevda	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğretmenliği
Hüseyin	Ortaokul	Erkek	Matematik Öğretmenliği
Buse	Ortaokul	Kadın	Matematik Öğretmenliği
Bekir	İlkokul	Erkek	Sınıf Öğretmenliği
Nurfer	İlkokul	Kadın	Sınıf öğretmenliği
Mustafa	İlkokul	Erkek	Sınıf Öğretmenliği
Vakkas	İlkokul	Erkek	Sınıf Öğretmenliği
Melike	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğretmenliği
Abdullah	Ortaokul	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
Yıldız	Lise	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
Bengü	Ortaokul	Kadın	Matematik Öğretmenliği
Hızır	Lise	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği
Ebru	Ortaokul	Kadın	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doğan	Ortaokul	Erkek	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Metin	Ortaokul	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği
Savaş	Lise	Erkek	Elektrik-Elektronik Teknolojileri Öğretmenliği
Barış	Lise	Erkek	Elektrik-Elektronik Teknolojileri Öğretmenliği
Duygu	Lise	Kadın	Bilgisayar-Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği
Gülseren	Lise	Kadın	Almanca Öğretmenliği
Semra	Lise	Kadın	İngilizce Öğretmenliği

Not: Katılımcıların anonimitesini sağlamak amacıyla yaş ve mesleki kıdem değişkenine ilişkin bilgilere yer verilmemiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere 20 katılımcının yarısı kadın yarısı erkektir. Katılımcıların yaş dağılımı 32-60, mesleki kıdemleri ise 8 yıl ile 37 yıl aralığında dağılım göstermektedir (Bu bilgiler Not’ta belirtilen sebeple tabloda yer almamaktadır.). Katılımcıların altısı ilkokul, yedisi ortaokul ve yedisi lisede görev yapmaktadır. Branş fark alanı açısından bakıldığında katılımcılardan altısının Sınıf, üçünün Matematik, ikisinin Türk Dili ve Edebiyatı, ikisinin Elektrik-Elektronik Teknolojileri Öğretmenliği branşlarından olduğu, ayrıca Bilgisayar-Bilişim Teknolojileri, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce ve Almanca Öğretmenliği branşlarından da birer katılımcının araştırma grubuna dahil olduğu görülmektedir. Branş öğretmenlerinin yanı sıra iki adet okul rehber öğretmeni de araştırma grubu içerisinde yer almıştır.

Verilerin Elde Edilmesi

Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin ders saatleri dışında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde boş sınıflarda, öğretmenler odasında ve idarenin kullandığı odalarda başbaşa olacak şekilde yapılmıştır. Ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmelerden en kısıyası 40 dakika, en uzununu 63 dakika iken görüşmelerin ortalaması ise 47 dakikadır. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün izniyle katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır:

1. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün sizin tutum ve davranışlarınızı etkilemeye, size istediklerini yaptırmaya çalıştığı bir örneği tasvir eder misiniz? Lütfen bu soruya kendi başınızdan geçen bir anınıza, yani kendi deneyiminize dayanarak cevap veriniz.

2. Anlattığınız bu örnekte söz konusu müdürün gücünün, yani size istediği şeyi yaptırabilme potansiyelinin, temeli (diğer bir deyişle kaynağı) neydi?
3. Bu güç temeline (kaynağına) yönelik düşünceleriniz ve duygularınız nasıldır?
4. Meslek yaşamınızda birlikte çalışmış olduğunuz bir müdürün vermiş olduğunuz örnektekinden farklı bir güç temeline (kaynağına) dayandığı başka örnekler de hatırlıyor musunuz?

Verilerin Analizi

Görüşme sonrasında elde edilen ses kayıtları Google documents voice typing tool kullanılarak kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Analiz öncesinde ortaya çıkan transkripsiyon metni tekrar tekrar okunmuştur. Bu okumaların ardından analiz sürecine geçilmiş ve önce güç temellerine ilişkin bilgi veren kısımlar kodlanmıştır. Ardından oluşturulan kodlardan farklı algılama ve tanımlama yolları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar esas alınarak içerik analizi yapılmış ve betimleme kategorilerine ulaşılmış, böylelikle katılımcıların gücü farklı algılama ve tanımlama yolları belirlenmiştir. Kodlama sürecinde a priori kod listesi kullanılmamıştır. Bunun nedeni, analiz sürecini teorik çerçeve ile sınırlamamak ve eğer sözü geçen taksonomide yer almayan herhangi bir güç temeli var ise bunu da görebilmektir. Sonuç olarak, French ve Raven (1959/1968) tarafından geliştirilen ve Raven (1993) tarafından son haline getirilen güç temelleri taksonomisinde yer almayan yeni bir güç temeli ile karşılaşılma ve betimleme kategorileri sözü geçen taksonominin son halindeki güç temelleri üzerinden isimlendirilmiştir. Fenomenografinin doğası gereği kategoriler oluşturulurken belirgin bir sınıflama yapılmasına; yani katılımcıların gücü algılama yollarındaki farklılıkların ortaya konulmasına dikkat edilmiştir. Fenomenografik bir araştırmada amaç belirli bir fenomen hakkında insanların algılama farklılıklarını tanımlamak (Marton, 1994) olduğundan, her bir bireyin algılama şeklinin özetlenmesi yerine gücün algılanmasında görülen farklılıkların ve benzerliklerin bütün halinde raporlanması yoluna gidilmiştir. Raporlama aşamasında katılımcılar Sevda, Hüseyin, Buse... vs. şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için tutarlılık incelemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) yapılarak; araştırmacının betimleme kategorilerinin hangi veriler üzerinden ve nasıl oluştuğu uzman bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan değerlendirme farklılıkları, araştırmacılar tarafından tartışılarak karara bağlanmıştır. İki araştırmacı arasında e-posta yoluyla gerçekleştirilen ve araştırma verilerinin kodlamasından başlayıp algılama kategorilerinin tamamlanmasına kadar süren bu kontrol ve tartışma süreci iki hafta kadar sürmüştür. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak üzere katılımcılardan projede çekilebilme hakkı tanınmış ve dürüst cevaplar vermeleri sağlanmıştır (Shenton, 2004). Araştırmanın geçerliğini artırmak üzere diğer bir yöntem olarak katılımcı teyidi (member checking) (Lincoln ve Guba, 1985) yapılarak; katılımcılara araştırma bulguları gönderilmiş ve onlara araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara katılmadıkları bir nokta olup olmadığı sorulmuştur. Bu kapsamda araştırmacı tarafından her bir katılımcının farklı betimleme kategorilerine giren alıntılarını bir araya getirilerek, alıntının sahibi olan katılımcıya gönderilmiş ve onlara kendi ifadelerinden çıkarılan sonuçları onaylayıp onaylamadıkları sorulmuştur. Bu uygulama sonucunda katılımcıların kendi ifadelerinde çıkarılan sonuçlara katılmadıklarına dair bir geri dönüş olmamıştır.

Bulgular

20 öğretmenle yapılan görüşmelerin fenomenografik analizi sonucunda, bir okul müdürünün güç temelini katılımcılar tarafından dokuz farklı şekilde algılanabildiği görülmüştür. Algılamaların isimlendirilmesinde French ve Raven taksonomisinde geçen güç temellerinin isimleri kullanılmış; bu taksonomide yer alan bazı güç temellerine ilişkin bulgulara ulaşılamamıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda belirlenen dokuz farklı güç algılaması, en fazla katılımcı tarafından algılanandan başlanmak üzere Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürünün Güç Temelleri

Güç Temeli
Kişisel Ödül Gücü
Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç
Bilgi (İkna) Gücü
Pozisyona Dayalı Meşru Güç
Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç
Özdeşim Gücü
Kişisel Zorlayıcı Güç
Uzmanlık Gücü
Uğranılan Zarara Dayalı Meşru Güç

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul müdürünün güç temelleri arasında, en fazla katılımcı tarafından algılan güç temeli kişisel ödül gücüdür. Diğer yandan uğranılan zarara dayalı meşru güç en az katılımcı tarafından algılanan güç temeli olmuştur. Tablo 2’de görülen güç temellerinin içerikleri aşağıdaki gibi kategoriler ve kategorileri oluşturan gücün kaynakları olarak sunulmuştur.

Kategori 1: Kişisel Ödül Gücü

Araştırmada en çok katılımcı tarafından algılanan güç temeli kişisel ödül gücüdür. Bu güç temeli 14 katılımcı tarafından algılanmıştır. Kişisel ödül gücü algılayan katılımcıların ifadelerinde kişisel ödül gücünün öğretmeni takdir etmekten, öğretmene değerli olduğunu ve yaptıklarının farkında olduğunu hissettirmekten kaynaklandığı görülmektedir. Aşağıdaki alıntıda da görülebileceği gibi, araştırma verileri müdürün öğretmeni sözlü olarak takdir etmesinin, katılımcılar tarafından ödül olarak algılandığını göstermektedir:

Müfettiş “Hoca Hanım tebrik ederim. Müdür bey siz de hoca hanımı tebrik edin.” demişti. “Çok güzel bir başarıya imza atmış böyle bir sınıfla. Biz buranın önceki halini de biliyoruz.” Sonra müdürümüz öğretmenler toplantısında işte müfettişin söylediklerinin hepsini bütün arkadaşların içinde söyleyerek beni çok onurlandırdı. Zaten gördüğünde de sürekli söylüyordu; “Hocam sen çok iyisin, çok çalışkansın.” ve mutlu oluyor. (Melike)

Kişisel ödül gücüyle ilgili katılımcı ifadeleri, bu güç kullanımının takdir etme şeklinde uygulanmasının öğretmeni onurlandırmak, gururlandırmak, emeğinin karşılığını almasının sonucunda mutluluk duymasını sağlamak gibi etkileri olduğunu göstermiştir. Melike kişisel ödül gücünün etkilerine yönelik ifadelerinde bu gücün kullanılmasını “insanlık” olarak nitelendirmiştir. Yani bu güç temelini kullanılması insan olmanın vasıflarından biri olarak görülmekte ve bir insanda bulunması gereken özelliklerden biri olarak beklenen bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Melike’nin bu gücün işleri severek yapmak, okula mutlu gitmek

gibi duygulara neden olduğunu ifade etmesi, bu güç temelini okula olan bağlılığı artırdığını göstermektedir. Başka bir katılımcı tarafından diğer öğretmenlerle birlikte yerine getirilen görevlerde diğerleri kadar takdir görülmemesi bir tür ceza olarak ifade edilmiştir. Böylece öğretmende değersiz hissetmek, farkında olunmadığı hissine kapılmak, branşına karşı olumsuz tutum geliştirmek gibi etkilere sebep olabileceği görülmüştür.

Bence bu insanlık; sürekli sözlü olarak da olsa ödüllendiriyordu bizi, çok mutlu gidiyordum okula. Müdürü gördüğümde köşe bucağın kaçayım değil de ben de müdürü sorayım diyorsun. Ondan sonra severek yapıyor insan her şeyi. (Melike)

Katılımcıların kişisel ödül gücüne ilişkin ifadelerine göre; öğretmeni değerli, fikirlerine önem verilen ve kendisine güvenilen biri olarak hissettiren; öğretmenlerin yanında olduğunu gösteren okul müdürlerinin güç temeli kişisel ödül gücü olarak algılanmaktadır. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Müdürümüzün baktım gitme durumu gibi şey çıktı, ben de tayin istedim. Çıktı aldım yanına gittim. Aldı yırttı attı. Ben gitsem bile dedi gitme. Bak eğer küsmeyeceksen, kırılmayacaksan, sonra bana sitem etmeyeceksen bak ben bu dilekçeyi yırtıyorum, ben senin gitmeni istemiyorum dedi, bak yırtıyorum dedi yırttı attı sesimi çıkarmadım. Hatta dilekçemi yırttığına bana verdiği değeri gördüğüm için mutlu da oldum. Adam diyor ben sana güveniyorum, değer veriyorum. Yırtınca da hiç sesimi çıkarmadım. (Hızır)

Burada şudur; yani ortaya attığımız fikrin kabul edilmesi size olan güveni gösteriyor. Siz de diyorsunuz benim fikirlerimi de değerlendiriyorlar; benim fikirlerim üzerinden bir iş yapmaya çalışıyorlar. Bu da olumlu bir etki bırakıyor üzerinizde ve bence bu da aslında bir nevi ödüdür. (Barış)

Katılımcıların kişisel ödül gücünün etkisine yönelik ifadelerinde bu güce dayalı müdür davranışlarının motivasyonu ve performansı artırdığı, şekilsel olarak olumsuz görünen bazı davranışların bile (aşağıdaki Hızır'a ait alıntıda görülebileceği üzere) mutluluğa sebep olabileceği görülmektedir:

Adam gibi yönetilme diyorum ya; adam benim dilekçemi yırttı attı pişmanlığım var mı yok. Hatta dilekçemi yırttığına bana verdiği değeri gördüğüm için mutlu da oldum adam diyor ben sana güveniyorum, değer veriyor yırtınca da hiç sesimi çıkarmadım (Hızır).

Çalışmanızı daha güzel bir şekilde yapabilirsiniz; istekli bir şekilde yapabilirsiniz (Barış).

Katılımcıların kişisel ödül gücüne ilişkin ifadelerinde müdürün öğretmenlere yaptıkları işleri takip ettiğini ve farkında olduğunu hissettirmesinin, öğretmen tarafından ödüllendirilme olarak algılandığı görülmüştür. Bu durum aşağıdaki alıntılarda açıkça görülmektedir:

Müdürümüz çalışan çalışmayan arasındaki farkı ayırt edebiliyor, kötü olanı cezalandırmak yerine iyi olanı ödüllendiriyor. Güç olarak bakacak olursak çalışanın görülmesi, yaptığın işin farkında olunması bir ödül olarak görülebilir. (Metin)

Böyle bir çalışmada sorumluluk alma teklifi ile bana gelmesi benim önceki çalışmalarımın da farkında olduğunu gösteriyor ve bu da beni, okulu takip ettiğini gösteriyor ve okulun iyi bir takipçisi olduğunu gösteriyor. Daha önceki çalışmalarınızı görüyorum, takip ediyorum, değer veriyorum, kıymetinizi biliyorum; o yüzden de bu projeyi size veriyorum gibi yaklaştığını hissettim. (Savaş)

Katılımcıların kişisel ödül gücünün etkisine yönelik ifadelerinde görüldüğü gibi kişisel ödül gücü her öğretmende aynı sonucu vermemekle beraber (aşağıdaki ilk örnekte görülebileceği üzere); motivasyonu ve okul içerisindeki kişisel ilişkileri olumlu etkileyeceği görülmektedir (aşağıdaki ikinci örnekte görülebileceği üzere).

Ödül gücünü müdür aslında herkese kullanıyor ama bazısında tutuyor, bazısında tutmuyor, bazısı bunu manipüle etmeye kötü kullanmaya çalışıyor. (Metin)

Daha önceki çalışmalarınızın farkında olduğunuzun hissettirilmesi ve takdir görmeniz sizi daha iyi motivasyona sürüklüyor ve bu motivasyon temelinde de pozitif bir enerjiyle bakış açıları değişiyor. Herkese karşı; okul içerisinde öğrenciye karşı, derse karşı, diğer arkadaşlarınıza karşı vs. ikili ilişkilerinizde herkesi olumlu anlamda etkiliyor. (Savaş)

Kategori 2: Yapılan İyiliğe Dayalı Meşru Güç

Araştırma bulguları neticesinde yapılan iyiliğe dayalı meşru güç, müdürün güç temellerinden biridir. Bu güç temeli 13 katılımcı tarafından algılanmıştır. Katılımcı ifadeleri yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün; kişisel ve kişisel olmayan yardımlar, olumsuz durumları görmezden gelmek ve öğretmene rahat iş ortamı sağlamaktan kaynaklandığını göstermiştir.

Kişisel ve Kişisel Olmayan Yardımlar

Okul müdürünün bireysel olarak öğretmene yardım etmesinin ya da makamının verdiği imkânlar dâhilinde izin vs. durumlarında öğretmene yardımcı olmasının, öğretilerde yapılan iyiliğe karşılık verme duygusunu meydana getirdiği görülmüştür.

Bundan önceki okulumda müdür beye bir konuda bir şey rica etmişim; ihtiyaç sahibi bir öğrenci ile ilgili ve beni kırmamıştı, sonuna kadar da desteklemişti gerek maddi gerek manevi. Bu beni çok mutlu etmişti. Mesela daha sonra bir zümre toplantısı vardı ve zümre başkanımız umreye gitmişti. Mesela müdür bey o zaman zümreye siz katılır mısınız diye rica etti. Ben de reddetmeden kabul etmişim. ...o tavrından ötürü görevim olmayan o işi yapmışım. (Yıldız)

Müdürümün bana şöyle bir iyiliği olmuştu; işte yeni evlenmişim. Balayına gitmişim. Balayına giderken o dönem de seminer dönemi idi. Seminer döneminde bir hafta bizi idare etmişti. Bunun karşılığında benden istediği şu an çok aklımda değil ama bir okulla ilgili bir görevdi ve ben direk müdahil olmuşum. Anlayabildiğim bir şeyse müdürüm ben yardımcı olmak isterim demişim. Bunu dememin sebebi o müdürün zamanında bana böyle bir iyilik yapmasıydı. (Metin)

Katılımcıların yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güce dayalı müdür davranışlarının (aşağıdaki ilk örnekte görüldüğü üzere) motive edici bir unsur olduğu anlaşılabilir. Öğretmenin baskı hissetmesi (aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere) müdürü tanımamaya, nasıl bir insan olduğunu bilmemeye bağlı olarak “acaba karşılığında ne isteyecek?” tereddüdünden kaynaklı olabilir.

Ödülden kaynaklanıyor motive edici bir unsurdur. İlla ödül bir şey yapıldığında ona karşılık verilen bir şeydir diyemeyiz. Yani kişiye önce ödülü verip sonra durumuna göre çalıştırabilir. (Metin)

İlk etapta bunun karşılığında bir baskı hissettim o zaman. Çünkü müdürü çok fazla tanımıyor ve nasıl bir insan olduğunu bilmiyordum. (Metin)

Olumsuz Durumları Görmezden Gelmek

Araştırma verileri, zaman zaman meydana gelen hastalık durumlarının ya da işe geç kalmaların okul müdürü tarafından görmezden gelinmesinin, öğretmen tarafından iyilik olarak algılandığını ve karşılık verme isteğinin ortaya çıktığını göstermiştir. Okul yönetimi açısından olumsuz olarak

görülebilecek davranışların müdür tarafından görmezden gelinmesine bağlı olarak ortaya çıkan karşılık verme isteği aşağıdaki alıntıda açıkça görülmektedir:

Benim bir rahatsızlığım var. (Bir hastalık ismi (çıkarılmıştır) var bende ve bu hastalığım bu okuldayken nüksetti. Bu konuda herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Müdürüm her zaman yanımda oldu, yardımcı oldu, benim sağlığını benim için çok önemli dedi. Performansımın düşük olduğu durumlarda, izin almam gereken durumlarda, geç kaldığım durumlarda vs. gereken desteği sağladı sağ olsun. Öyle olunca da en iyisi ben gideyim çok daha iyi, daha enerjik, daha iyi çalışabilecek biri gelsin daha faydalı olsun diyorsunuz. (Gülseren)

Katılımcıların yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün etkilerine ilişkin ifadelerinde, müdürün bu güç temelini kullanmasının okula olan bağlılığı, motivasyonu ve performansı artırdığı görülmüştür. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere genel olarak öğretmeni olumlu etkilemektedir:

Olumlu etkiliyor insanı, hayatta iyi insanlar var diyorsunuz, umutsuz çalışmıyorsunuz. Eve mutsuz gitmiyorsunuz, ne kadar yorulursanız yorulun kendinizi mutsuz hissetmiyorsunuz. (Gülseren)

Öğretmene Rahat İş Ortamı Sağlama

Katılımcıların ifadelerinde müdürün öğretmene rahat bir çalışma ortamı sunmasının, öğretmen tarafından kendisine yapılan bir iyilik olarak algılandığı ve bu iyiliğe karşı borçlu hissederek karşılık verme isteği meydana getirdiği görülmüştür. Aşağıdaki alıntı sadece katılımcının değil okuldaki diğer çalışanların da böyle bir etkiye maruz kaldığını göstermektedir:

Mesela buradaki müdürümüz hani kendi açımdan bakmayayım bütün öğretmen arkadaşları ufacak bir şey yaptıklarında bile bütün toplumda arkadaşlar bakın arkadaşımız bunu yapmıştı diye onları onurlandırır. O yüzden herkes okula erken geliyor burada. Çünkü niye; müdürümüz herkesin derdini dinler, işte ne bileyim çözüm yolu varsa onlara çözüm yolu gösterir, idare eder gelmediğinde, geç kalındığında öğretmenleri sıkboğaz etmek yerine idare eder. Güzel bir çalışma ortamı sunuyor ve herkes de çok başarılı, çok içten çalışıyor burada. (Melike)

Katılımcıların yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güç kullanımının, işleri severek yapmaya neden olduğu anlaşılmıştır. Aşağıdaki alıntı bunu göstermektedir:

Biz zaten her zaman işimizi yaptık ama şimdi severek yapıyorum. (Melike)

Kategori 3: Bilgi (İkna) Gücü

Araştırmada müdürün güç temelini algılanma yollarından biri de bilgi (ikna) gücüdür. Bu güç temeli 13 katılımcı tarafından algılanmıştır. Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere müdür tarafından makul sebepler sonuçlar sunularak, detaylı ve anlaşılır bir açıklama yapıldığında öğretmenler ikna olarak verilen görevi yerine getirmektedir.

Neden gidip gitmemem gerektiği ile ilgili detaylı bir açıklama yaptıktan sonra ikna oldum, gitmemeye karar verdim. İkna gücünü kullandı. (Hüseyin)

Neden öyle yaptıklarını hem esprili bir dille hem kanunlara dayanarak bize açıkladılar. Yani kızarak nasıl sorabilirsin gibi bu tür bir yapıda olmadı. Gülerek ve o olayın hak edildiğini ve olayın bundan dolayı yapıldığını söyledi. (Vakkas)

Katılımcıların bilgi gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde (aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere) öğretmene yapılacak olan görevle ya da işle ilgili detaylı, anlaşılır ve makul açıklamalar yapıldığında öğretmenin kafasında soru işareti bırakmayarak görevini daha kolay yapmasını ve buna bağlı olarak motivasyonu artırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda makul açıklamaların yapılmış olmasının, torpil ya da kayırmacılık olduğu düşüncesini ortadan kaldırarak müdürün adil olduğu duygusunun gelişmesini sağladığı görülmektedir.

Gerekli açıklamaların tam yapılarak insanların kafasında soru işareti kalmadığı zaman bazı şeyleri daha kolay yaptıklarını gördüm fark ettim. (Hüseyin)

Zaten bu şekilde açıklanmamış olsaydı ne söylerlerse söylesinler ne yaparlarsa yapsınlar, insanın içinde torpil yapıldığı hikâyesi geçerdi. Eğer makul bir açıklama olmamış olsaydı; o zaman bizde şu olurdu, hepimiz şunu düşünürdük; insanların arasında torpilin olduğunu kayırmacılığın olduğunu düşünürdük. (Vakkas)

Okul müdürünün dili güzel kullanarak öğretmenleri incitmeden, savunmaya geçmelerine sebep olmadan yaptığı açıklamaların, öğretmenlerin hedef amaca daha kolay yönelmelerini sağladığı görülmüştür. Bazı katılımcılar yerine getirilmesi gereken görevin güzel bir şekilde ifade edildiğinde kabullendiklerini ifade etmeleri, dili etkili kullanmanın ikna olmakta etkili olduğunu göstermiştir. Aşağıdaki alıntılar dili etkili kullanmanın (sunulan bilgilerin yanında) ikna olmaya katkısını göstermektedir:

Müdürümüz bunu güzel bir ifade ile açıkladığı zaman, okul adına okul yararına dediği zaman kabullenip yapıyoruz. (Sevda)

Bunu bana söyleme şekli çok doğruydü. Hem tek başıma söyledi hem de siz benim kızımın dersine giriyormuşsunuz, o sınıfta şöyle yapıyormuşsunuz falan filan gibi söylemedi. Sadece dedi ki; çocuklarla olan ilişkilerinizde daha yumuşak davranabilir misiniz; bu kadar katı olmanız çok doğru değil gibi bir dil kullandı ve ben de kendimi sorgulamaya başladım o an. İkna oldum, yanlış yaptığımı anladım. (Hüseyin)

Katılımcıların bilgi (ikna) gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde bu güç kullanımının müdürün görevi olarak anlaşıldığı (aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere) ve öğretilmekte olumlu yönde kalıcı değişikliğe sebep olduğu (aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere) anlaşılmaktadır. Bu da gösteriyor ki; bilgi gücünün uzun süreli etkisi vardır.

Hani sebepleriyle sonuçlarıyla güzel bir açıklama olduğu zaman kabul ediyoruz. Sonuçta bu bir gönül işidir ve sen buna ikna etmek durumundasın müdür olarak. (Sevda)

Kendimi sorgulamama neden oldu; ben neredeyim, ne yapıyorum doğru olan bu mu, bunları yapmaya devam etmeli miyim gibi sorgulamama neden oldu ve değiştim. (Hüseyin)

Katılımcıların ifadelerinde seçenekler sunan, bu seçeneklerin hangisi seçildiğinde ne gibi sonuçları olacağını anlatan ya da verilen görevin yapılmasının ardından ne gibi avantajların elde edileceği bilgisini sunan müdürlerin gücünün bilgi gücü olarak algılandığı görülmüş ve öğretmenlerin verilen görevi yapmada ikna olmalarını sağladığı görülmüştür. Aşağıdaki alıntılar bu durumu ortaya koymaktadır:

Mantık çerçevesinde karşılıklı istişare sonucunda yapılmış bir şeydi. Önce bana seçenekler sundu; bu seçeneklerin hangisini seçersem hangi durumlarla karşılaşacağım konusunda bilgilendirdi. (Nurfer)

“Hocam sen olur musun?” dedi. “Hayır, olmak istemiyorum.” dedim. Şimdi kendisi benim liseden hocam aynı zamanda o yüzden hayır demek çok zor o da şey yaptı; işte bak bilim sanat okuluna giderken artı puan alırsın, şu işi yaparsan bu proje sonucunda elde edeceğim avantajları söyledi, sana artısı olur falan dedi. İlk etapta hayır desem de sonradan beni ikna etti, evet dememi sağladı. (Duygu)

Nurfer'in bilgi (ikna) gücünün etkisine ilişkin ifadelerinde müdürün bir şey yaptırmak isterken bilgi (ikna) gücünü kullanmasının, öğretmen tarafından hoş karşılandığı ve öğretmenin motivasyonunu artırdığı görülmektedir. Ayrıca "olması gereken buydu" ifadesi bilgi (ikna) gücünün kullanılmasına yönelik değil var olan durumla ilgili bir ifadedir. Bu da gösteriyor ki ikna etmekte kullanılan bilgiler öğretmenin beklentisi doğrultusunda gerçekleştiğinde bilgi gücü daha etkili olmaktadır. Duygu'in ifadelerinde anlaşıldığı kadarıyla bilgi yoluyla fikirlerinin değişmiş olması öğretmeni kısa süreli de olsa tedirgin edebilir. Bu bulgulara ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir:

O anda duyguların değil mantığın faaliyette olduğu bir şeydi. Sen bunları okut demedi zaten ben bunları okutayım; sen de bunları okut ne diyorsun dedi. Olması gereken de bu buydu zaten çok olumlu karşıladım. Birlikte çalışıp birlikte verimli olacaksınız öğretmen idare arasında fikir alışverişi her zaman olmalı; bir duygu ve düşünce alışverişinde bulunmak, hazır bulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurmamak, güvenin sağlanması, motivenin olması şart bir idareci ile bir öğretmen arasında. (Nurfer)

Yani bu fikirlerimin değişmiş olması o an için beni bir huzursuz etti ama çok çabuk alışabilen bir insanım, çabuk adapte olabiliyorum. (Duygu)

Kategori 4: Pozisyona Dayalı Meşru Güç

Araştırma bulguları neticesinde müdürün diğer bir güç temeli, pozisyona dayalı meşru güçtür. Bu güç temeli 11 katılımcı tarafından algılanmıştır. Genel olarak iki şekilde ortaya çıktıği gözlemlenmiştir: Birinci olarak okul müdürünün sahip olduğu pozisyonu, kuralları, yasaları, yönetmelikleri vurgulayarak isteğinin meşruiyetini ortaya koyması sonucu; ikinci olarak öğretmenlerin okul müdürünün pozisyonunu ya da yetkilerini meşru olarak görmesi sonucu ortaya çıktığı anlaşılmıştır.

Okul Müdürünün Pozisyonunu ve Yetkilerini Vurgulaması

Katılımcıların ifadeleri, okul müdürün pozisyonunu ve kuralları vurgulayarak uyma davranışı beklemesinin pozisyona dayalı meşru güç algılamasına neden olduğunu göstermiştir. Burada Doğan'ın ifadelerine göre müdürün "ben senin amirim" şeklinde idarecilik vasfını ön plana çıkarması; Semra'nin ifadelerinde ise müdürün kuralları öne sürerek uyma davranışı beklemesi söz konusudur.

Bizim öğretmenler odasına kadar girmemize okul içerisine bile girmemize kesinlikle izin vermiyordu. Dışarıda okulun sınırlarının dışında çıkarmamızı istiyordu başörtümüzü. Diyordu ki işte bu kural; benim bunda başım ağrıyacak. (Semra)

Pozisyona dayalı meşru gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerine göre, bu güç temelinin özellikle adil kullanılmadığı durumlarda öğretmende ayrımcılığa bağlı mağduriyet algısı oluşmaktadır. Ayrıca okula olan bağlılığı azaltarak okuldan ayrılma isteği meydana getirdiği görülmüştür. Aşağıdaki alıntı bu durumu açıkça ortaya koymaktadır:

Yasaktı tamam ama başka kılık kıyafetler konusunda taviz veriyordu; bayan öğretmenlerin bazıları dizüstü etek giyebiliyordu ve onlara müdahale etmiyordu. Sonuçta bir okul müdürüydü kendi de biraz inisiyatif kullanabilirdi. Beni çok rahatsız ediyordu. Okula gitmek istemiyordum, tayin istemeyi hep düşünüyordum. Zaten hemen onu araştırmaya başlamıştım çünkü okuldaki durum beni çok rahatsız etmişti. Okula hiçbir şekilde bir bağlılık duygusu hissetmedim sadece öğrencilerle zaman geçiriyordum. (Semra)

Öğretmenlerin Müdürün Pozisyonunu ve Yetkisini Meşru Olarak Görmesi

Katılımcıların pozisyona dayalı meşru güçle ilgili ifadelerinde bazı durumlarda müdürün öğretmene bir şey yaptırmak isterken pozisyonunu ve yetkilerini ön plana çıkarmadığını; ancak öğretmenlerin müdürün sahip olduğu pozisyonun ve yetkilerinin meşruiyetini kabul ederek uyma yoluna gittikleri görülmüştür.

Bir ara bir öğretmen arkadaşla koridorda tartışmaları, kavgaları oldu birkaç kez ama ben olayların bu şekilde çözülemeyeceğini düşündüğüm için biraz daha pasif bir direnişe geçtim. Saygımı bozmadım çünkü yaş farkımız çok fazlaydı. Bir de her insan kendisini ifade etme şekli var. (Hüseyin)

Öğretmenliğinin ilk yılında 19 Mayıs çalışmaları vardı. Benden daha rütbeli edebiyat öğretmenleri olmasına rağmen müdür bey beni çağırıp böyle bir şey yapıp yapamayacağımı sordu. Ben de kabul ettim o işi çünkü bu bir görevdi ve bu görev benim sorumluluğundaydı. Kabul etme sebebim yönetmeliklerdi bence; çünkü yönetmelikte ne diyor, öğretmen müdürün verdiği iş ve işlemleri yapmakla yükümlüdür olarak gördüğünüz için ve bunlar da yönetmelikte olduğu için onun verdiği işleri yapma zorunluluğunuz var. (Yıldız)

Pozisyona dayalı meşru gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde (aşağıdaki ilk alıntıda) anlaşıldığına göre organizasyonların yöneticiye ihtiyacı olduğu düşüncesi, öğretmenin gücü meşru görmesini sağlamaktadır. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere gönüllülük esasına dayalı işlerde öğretmenlerin yeterince katılım göstermediğine olan inanç, gücü meşru görmede etkili olmaktadır.

En azından makamına saygı duyuyorum ve şöyle düşünüyorum; her organizasyonun bir yöneticiye ihtiyacı var. (Hüseyin)

Böyle bir yaptırımın olması gerektiğini düşünüyorum; çünkü eğer yaptırım olmazsa maalesef bizim ülkemizde gönüllülük esasına bağlı olarak kimseye bir şey yaptırılmıyorsunuz. (Yıldız)

Katılımcıların ifadelerine göre gücün meşru olarak görülmesinde sadece örgütün yöneticiye ihtiyacının olduğuna dair inanç etkili olmamaktadır. Yaş faktörü de gücün meşru olarak görülmesinde önemli bir etkidir. Yaş faktörünün gücü meşru görmedeki etkisi aşağıdaki alıntılarda açıkça görülmektedir.

Saygımı bozmadım çünkü yaş farkımız çok fazlaydı. (Hüseyin)

Çünkü onun bir de yaşı vardı. Şu anki müdürümüz gencecik bir arkadaş. Belki benim hizmetinden birkaç yıl büyük sadece yaşı. O yüzden babacan bir tavır beklemek zor olur. (Sevda)

Kategori 5: Kişisel Olmayan Zorlayıcı Güç

Araştırma bulgularına göre kişisel olmayan zorlayıcı güç, okul müdürün gücünün temellerindedir. Bu güç temeli 10 katılımcı tarafından algılanmıştır. Kişisel olmayan zorlayıcı gücün müdürün öğretmenlere her hareketlerini izlediğini hissettirmesinden, üçüncü tarafların gücünü kullanarak baskı kurmasından, mevcut düzenin değiştirilmesi ya da istenmeyen dayatılması tehdidinden ve idari cezalarla tehdit etmekten kaynaklandığı görülmektedir. Kişisel olmayan zorlayıcı gücün kaynaklarına ilişkin veriler aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

Müdürün Öğretmenlere Onların Her Hareketini İzlediğini Hissettirmesi

Katılımcı ifadelerinde müdürün bazı durumlarda doğrudan tehdit etmek yerine dolaylı yollardan öğretmenlere her hareketlerini izlediğini ve yanlış yaparlarsa olumsuz durumlara sebebiyet verebileceğini hissettirdiği görülmüştür. Bu şekilde ortaya çıkan güç temeli kişisel olmayan zorlayıcı güçtür. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibidir.

Ben seni görüyorum, o an senin yanında olmasam da gözüm üzerinizde, ben olan şeyleri biliyorum baskısıyla yaptırı bence. Yani orada biraz yumuşak da konuşuyor; hocam ben senin yanındayım gibi konuşuyor ama böyle bir gücüm de var bilgin olsun demeye getiriyor. Direkt tehdit etmese de aba altından sopa göstermek gibi bir şey oluyor. Direkt söylemiyor ama yapabilirim bilgin olsun gözüm üzerindeki oynadı bence. (Buse)

Sınıfın birisine ders işliyorum müdür bir anda içeri girdi tabi çok gür bir sesle bağırarak çağırarak bir şeyler anlattı; işte ders nedir, din kültürü; konu nedir, vatan millet şöyledir böyledir diye epey bir bağırıyor çağırıyor. Ben hala şoktayım bir süre şoku atlatamadım. Nasıl yapayım, derse nasıl konsantre olayım, derse nasıl başlayayım düşünürken bir daha geldi yine bir fırça öğrenciyi fırçalıyor bağırıyor çağırıyor. Sonuçta senin bir otoriten var sınıfta. Hiçbir gerekçe yokken dersin ortasında girip de o tür bir tavır göstermesi, seni orada herhangi bir öğretmen olarak görmemesi, oradaki gücünü adeta öğretmene güç gösterir gibi göstermesi; yani seni orada denetler gibi bak gözüm üzerinde bak takip ediliyorsun ya da ben seni baskı altına alırım bak öğrenciler de görsünler diyerek bir anlayış biçiminde olduğu için hazmedemedim tabi. (Abdullah)

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin katılımcı Abdullah'un ifadelerinde (aşağıdaki ikinci alıntı) bu gücün müdüre karşı öfke duymaya ve mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmeye sebep olduğu görülmektedir. Buse'un ifadelerinde (aşağıdaki ilk alıntı) bu güç kullanımının saygısızlık olarak görüldüğü ve yeni gelen bir idareciye bu uygulamanın fazla görüldüğü anlaşılmaktadır. Abdullah ve Buse'un ifadelerinde ortak olarak bu güç temelinin öfkeye neden olduğu görülmektedir. Ayrıca bu güç kullanımının aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere öğretmende kendini göreviyle sınırlama ve asgari düzeyde sorumluluk almaya sebep olduğu görülmektedir.

Tabii ki olumsuzdu. Bunu, bir kere öğrencilerin duyabileceği bir şekilde yapmasından rahatsız olmuştum. Bir de yeni gelen bir idarecinin direkt bu şekilde benimle muhatap olması hoşuma gitmemişti. O an çok sinirlenmişim. Kendisine karşı herhangi bir girişimde bulunmadım ama öfke duydum. Sonraki süreçte dediği şekilde yapmaya dikkat ettim; doğrusunu daha iyi biliyordur şeklinde düşünüp, dediği şekilde yapmaya devam ettim ama kendisine karşı olan tutumlarım değişti. Hatır gönül işi devreden çıktığı için sadece görevimiz olan şeyleri yapmaya; mevzuatsa mevzuat şeklinde davranmaya başlamıştık. (Buse)

Doğrusu oradan çıkıp gidip hemen kavga etmek, hocam ne oluyor, derdiniz nedir, sıkıntı nedir ki diye hesap sormak geldi içimden. Bir gerildim, o an ders anlatma bitti benim için. Yaptığım işin ne olduğu filan artık kafamdan gitti. Bu meslek bunu gerektiriyorsa bu işi yapmıyorum artık dedim. O noktaya geldim artık. (Abdullah)

Üçüncü Tarafın Gücünü Kullanarak Baskı Kurma

Katılımcı ifadelerinde kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımının üçüncü tarafların gücünü kullanarak tehdit etmeyle ya da bunu kullanarak baskı kurmayla da ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bu üçüncü tarafların müdürün bağlı bulunduğu sendikası, merkez teşkilatta bir tanıdık ve hatta siyasi yakınlar olabildiği katılımcı ifadelerinde görülmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda görüldüğü gibidir:

Sendikal olarak da güçlü bir sendikadaydı. Bu gücünü de baskı kurmak amacıyla kullandı. Bir keresinde laf arasında şey de söyledi; amcasının eski milletvekili olduğunu o yüzden kendisiyle çok fazla uğraşmamız gerektiğini ve kendisinin o ilçeden olduğunu falan da söylemişti. Bu çalıştığım okul bir ilçedeydi ve merkeze

çevresindeki ilçelere uzak bir ilçeydi ve orali olmak bir avantajdı. Yani şöyle bir hemşericilik; İlçe Milli Eğitim'de olan ilişkilerinden dolayı bir hemşericilik de vardı. (Hüseyin)

Eğer kişisel bir husumeti olursa bu makamından kaynaklı yasalardan kaynaklı veya o kişiye bak böyle devam edersen; senin hakkında sarı zarf mesela, bunu hepimiz biliriz işte bir soruşturma geçirebilirsin ilçeden veya İl Milli Eğitim'den müfettişler gelip senin hakkında soruşturma başlatabilir, benim bir sözüme bakar gibisinden ifadeler kullanıyordu. (Metin)

Gücün bu şekilde kullanılması, aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere öğretmen tarafından eğitimin doğası açısından faydalı bulunmamaktadır. Bu da motivasyonu olumsuz anlamda etkileyebileceğini göstermektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere kişisel olmayan zorlayıcı güç, öğretmen tarafından olumsuz bir güç temeli olarak algılanmakta ve öğretmenin okula olan bağlılığını azaltmaktadır.

Yani ben eğitimin içsel şeylerden beslendiğine inanıyorum; yani dıştan vereceğiniz tehditler ya da dıştan gücünüzü çok yukarıdan bir şekilde dışsal bir şekilde yukarıdan kullanmanızın çok faydalı olacağını düşünmüyorum. (Hüseyin)

Tabii ki insanı olumsuz etkiliyor. Hiçbir şekilde de o okulda çalışmak istemiyordum. (Metin)

Mevcut Düzenin Değiştirilmesi ya da İstenmeyen Dayatılması Tehdidini

Katılımcı ifadeleri, müdürün yasal yetkisini kullanarak; ders programları ya da nöbet çizelgeleri gibi planlanmış görevlerin değiştirilmesi yoluyla güç kullandığını göstermektedir. Ayrıca bu planlamaların yapım aşamasında öğretmenin istemediği şekilde tasarlanması yoluyla da güç kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler mevcut düzenlerinin bozulmasını ya da hoş karşılanmayacak ders programı ya da nöbet çizelgelerinin hazırlanmasını çoğu zaman istememektedir ve müdür bunun farkında olduğundan bunu öğretmenlere karşı bir güç olarak kullanabilmektedir. Bu yolla da müdürün kişisel olmayan zorlayıcı güç kullandığı görülmektedir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri şöyledir:

Mevcut düzenimizin bozulacağını, ders programlarımızın daha kötü olarak değiştirileceğini falan söylüyordu. Yani bu aslında tehditsel bir şeydi. (Hüseyin)

Hayatı zindan ederdik okul içerisindeki ve okul dışındaki; burada içerideki hayatı yasalardan aldığı güçleri kullanarak, dışındaki hayatı da tamamen zorbalık gücüyle zindan ediyordu. Bayan arkadaşları odasına çağırıp onları odasında alıkoyma işte çay kahve ısmarlama bahanesiyle. Sırnaşık tavırlar sergilerdi ve bayan arkadaşlar bu durumdan sürekli rahatsız olurlardı. Bazen bize de anlatırlardı. İşin sıkıntılı tarafı bu bayan arkadaşlar hiçbir şekilde ses çıkaramıyorlardı. Ses çıkaranlar oluyordu; onlar da bu şekilde kötü muameleye maruz kalıyorlardı. Bir bayan öğretmen sıkıntı çıkarırsa bu olumsuz tavırlarından rahatsızlığını dile getirirse ki; getiren de oldu. O bayan öğretmenin ders programı üzerinde çok oynama yapıyordu arada boş saatleri koyardı. Haftalık ders saati az olmasına rağmen mutlaka her güne bir saat de olsa bir ders koyardı. (Metin)

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde bu güç temelini kullanımının, aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere öğretmeni müdüre karşı isyan etme pozisyonuna getirebileceği görülmüştür. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere bu güç temeli, öğretmende müdüre karşı öfke ve nefret duyguları gelişmesine sebep olmaktadır.

Zamanla aramızdaki ilişki çekişmelere dönüştü ve işin tadı kaçmış oldu. Mücadeleye girmiş olduk ve tamamen kopmuş olduk ve inada bindi ben onun söylediği şeyleri yapmayacağım durumuna döndü. Sonuçlarına katılmayı da göze alıyorsunuz. (Hüseyin)

Tabii buna söylenecek çok şey var aslında ama insanın dili varmıyor söylemeye. Bu terbiyesizlik yani hani burada bakıldığı zaman son derece muhafazakâr bir yer artı kişi de kendini muhafazakâr tanıtan bir kişi ama

bu tip davranışlarını gördüğünüz zaman tiksiniyorsunuz, nefret ediyorsunuz yani hatta o insanı boğasınız geliyor. (Metin)

Kişisel olmayan zorlayıcı güç, aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere okul müdürünün doğrudan tehdit etmediği ancak öğretmenin verilen görevi yapmadığı takdirde baskıya maruz kalacağı korkusuyla da ortaya çıkabilmektedir. Yani burada öğretmen bir baskıya maruz kalır, öğretmen baskının ve haklı olduğunun farkındadır ve karşı çıkma isteği duyar. Ancak karşı çıkamaz; çünkü o an için o konuda haklı çıkarak baskıyı atlatsa bile müdürün bu baskıyı başka alanlara yayarak rahatsızlık vermesinden korkar. Bu da kişisel olmayan zorlayıcı bir güce maruz kalarak itaat etmesine (çoğu zaman) sebep olur.

Tabi o zaman da daha sonraki zamanlarda da bu konuda benim yetkim nedir, müdür bu bahsettiği şeyleri bana ne kadar uygulayabilir şeklinde rahatsız olduğum konular oldu araştırdığımda yönetmeliğe baktığımda; tabi haklı olduğumu görsem bile uymak durumdasın. Çünkü sen bulamasan bile o bir şekilde yönetmeliğe uyduracak bir şeyler bulabiliyor. Neticede idareci. Belki bir şekilde o baskıyı o an için atlatabilirsin, yönetmelikte haklarına bakabilirsin, buna karşı koyabilirsin ama bunu başka bir alana yansıtıyor; başka bir yönden yansıtıyor. Çünkü sen orada bir çalışansın; işte derslerini bazı farklı noktalara yayabiliyor, senin nöbetini özellikle istemediğin zamanlara getirebiliyor, başka şekillerde dizayn edebiliyor. (Abdullah)

İdari Cezalarla Tehdit Etmek

Katılımcı ifadelerinde kişisel olmayan zorlayıcı gücün idari cezalarla tehdit etme yoluyla gerçekleşebildiği de görülmektedir. Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere okul müdürünün sigara içen öğretmenleri para cezasıyla tehdit ettiği görülmektedir. İkinci alıntıda müdürün, başörtüsünün yasak olduğu dönemde yasağa uymayanları uyarı, kınama, sarı zarf, soruşturma gibi idari cezalarla tehdit ettiği görülmektedir.

Yasalardan, kanunlardan, yasaklardan, bulunduğu konumdan; bu yasak, bunun şu kadar cezası var; şu kadar para cezası var, bunu ödemeniz gerekiyor; devlet kurumu olduğu için bu para miktarı daha fazla bunları hatırlattı. (Nurfer)

Toplantılarda sürekli tehdit ediyordu; "Bu kurala uymak zorundasınız, ceza alırsınız, sarı zarf gönderirim, soruşturma açarım ve uyarı alırsınız, kınama alırsınız." şeklinde tehdit ediyordu. Zaten dinlemiyordu toplantılarda. Hep kendisi konuşuyordu. Yasalardan aldığı yetkiyi, gücü hep bir baskı, tehdit unsuru olarak kullanıyordu. (Semra)

Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere bu güç kullanımı öğretmen tarafından müdürün yetersiz (olgunlaşmamış) olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere bu güç temeline sürekli maruz kalmak öğretmen tarafından hoş karşılanmamaktadır. Öğretmen sürekli tehdit edildiğinde kendini tehdit altında hissetmeye bağlı olarak motivasyonu düşmektedir. Öfkelenmeye sebep olacak düzeyde bir kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımı dolaylı yollardan öğrenciyi de olumsuz etkilemektedir.

Yani o makamı kullanan kişinin kişiliği ile ilgili bir şeydir; olgunlaşmamış bir kişilik size sıkıntı verir. (Nurfer)

Bunu toplantılarda sürekli dile getirmesi; sürekli ceza veririm, sarı zarf veririm; işte şunu yapmazsanız, bunu yapmazsanız bunu yaparım gibi sürekli uyarması hiç hoş değildi. Toplantılarda sürekli böyle şeylerden bahsetmesi, cezadan bahsetmesi, tehdit edilmek, sürekli kendini tehdit altında hissetmek kesinlikle hiç hoş değildi. Hep tehditle bir şey yaptırmaya çalışmak motivasyonu düşürüyordu. Idareye kızdığımızda derslere öfke ile giriyoruz. Derslerde de sıkıntı oluyor o zaman biz de öğrenciyi bağırıyoruz. Yani biraz gücü yeten yetene oluyor. Müdür bize bağırıyor biz de girip öğrenciyi bağırıyoruz. (Semra)

Kategori 6: Özdeşim Gücü

Araştırma bulguları neticesinde okul müdürünün güç temelini algılandığı yollardan biri de özdeşim gücüdür. Bu güç temeli sekiz katılımcı tarafından algılanmıştır. Özdeşim gücünün müdürün özverisinden ve okula olan faydasından, müdürün ideal yönetici oluşundan, müdürün kişisel çekiciliğinden ve öğretmenin müdürde kendisiyle fikir benzerliği algılamasından kaynaklandığı görülmüştür. Özdeşim gücünün kaynakları aşağıda başlıklar halinde sunulduğu gibidir.

Müdürün Özverisi ve Okula Olan Faydası

Okul müdürü okulla ilgili yapılması gereken işlerde özveriyle çalıştığında öğretmenler üzerinde saygınlık ve buna bağlı olarak öğretmenin müdürle özdeşim kurması durumu ortaya çıkmaktadır. Bu güç temeli, aşağıdaki örneklerde görüldüğü üzere öğretilerde müdürün özverisine denk düzeyde özveri göstermek isteği meydana getirerek verilen görevi en iyi şekilde yapma arzusu meydana getirmektedir.

Bunun yanında müdür de canla başla çalıştı. Paketleme işleminde görev aldı. Kendisinin özverili bir şekilde çalışması da işi kolayca kabul etmemizde etkili oldu. (Sevda)

Üzerimde bıraktığı özellikle benim üzerimde bıraktığı bu saygınlıktan dolayı bazen proje çalışmaları TÜBİTAK ile ilgili çalışmalar olsun, diğer Avrupa Birliği çalışmaları olsun Ali Bey der şu çalışmayı yapalım mı der. Tamam, müdürüm diyorum siz bu kadar destek verdikten sonra niye olmasın. Ben sizin yanında olduğunuzu bildikten sonra ben sizinle her şeye varım ama olumlu olur ama olumsuz olur. Sırf onun bu özverilerinin bende uyandırdığı minnet mi dersiniz, saygı mı dersiniz ne dersiniz bilemem ama böyle bir sebepten dolayı o çalışmalar için özveri gösteriyorsunuz. (Savaş)

Aşağıdaki örnekte görüldüğü üzere özdeşim gücünün öğretilerde fedakârlık yapma isteği meydana getirdiği görülmektedir. Okul müdürünün okula ve okulla ilgili yerine getirilmesi gereken görevlere sahiplenmesi, öğretmenin de sahiplenmeye bağlı özveriyle çalışmasına neden olmaktadır.

Müdürüm bana böyle söyledi; ben de bu emeği boşa çıkarır mıyım diye fedakârlık gösteriyorsun. Müdürün gösterdiği bu sahiplenme karşısında ben de daha bir özveriyle çalışıyorum. (Savaş)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere okul müdürünün daha önce okul için yaptıkları da öğretmenlerin özdeşim kurmalarında etkili olmaktadır. Müdürün okuldaki görevlerini özveriyle yerine getirmesi ve okula faydalı olması sonucu öğretilerde de katkı sağlama isteği meydana gelmektedir.

Müdür beyin istediği görevi kabul ettim; çünkü müdür beyi bir yıldır tanyordum ve kendisiyle bu okulda farklı şeyler yapacağımızı düşünüyordum. Kendisini bu okul için bir şans olarak düşünüyordum. Ben de buna biraz katkı sağlamak istedim ve görevi kabul ettim. (Bekir)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere özdeşim gücü öğretilerde okul müdürünün yanında olma motivasyonu meydana getirmiştir. Ayrıca katılımcının “müdür bey okul için faydalı bir insan, ... bir hediye” ifadesi, müdürün daha önce okula sağladığı faydalar ve sonrasında sağlayacağı faydaların beklentisi olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Görevi kabul etmemin %80 sebebi müdür bey okul için faydalı bir insan, bu okul için bir şans, bir hediye; bu yüzden de onun yanında olmalıyım diye düşündüm. (Bekir)

Müdürün İdeal Yönetici Olması

Okul müdürü yönetim tarzı nedeniyle öğretmen tarafından ideal müdür olarak algılanabilir. Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere öğretmen zihnindeki ideal müdüre benzemek istemektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda “müdür, müdür gibi olacak” ifadesi öğretmenin zihnindeki ideal müdür beklentisinin gerçekleştiğini göstermektedir.

İdareci böyle olmalı. İdarecilik gibi bir hedefim yok ama idareci olsaydım onun gibi olmak isterdim. (Buse)

Bu benim için önemlidir; müdür, müdür gibi olacak. Sana diyorum ya vallahi bak böyle bir adam, böyle bir karizma... Ben onun üstüne müdür görmedim. (Hızır)

Özdeşim gücünün etkisine ilişkin aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere öğretmen müdürüyle özdeşim kurduğunda verilen görevleri daha kolay yerine getirebilmektedir. Aşağıdaki alıntıda yer alan “Ne dese yapardık.” ifadesi verilen görevin öğretmen tarafından sorgulanmadan yerine getirildiğini göstermektedir. Öğretmenin verilen görevleri sorgulamadan yerine getirmesi, bu güç temelini örgütsel güveni artırdığını göstermektedir.

Bu anlattığım şeyler bu müdürümüzle birebir örtüşüyor. O yüzden de ne dese yapardık. (Buse)

Müdürün Kişisel Çekiciliği

Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü üzere okul müdürünün kişisel çekiciliği ve karizması öğretmenin müdürle özdeşim kurmasını sağlamaktadır. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere müdürün daha önce katılımcının öğretmeni olması da müdüre bir etkileycilik katmaktadır. Bu da özdeşim gücünün uzun süreçlerden sonra meydana geldiği yorumunun yapılmasını anlamlı kılabilir.

Hem kişisel bir karizması saygınlığı da vardı üzerimizde. İnsanın babası bile bu kadar etkili olmaz. (Hızır)

Benim üzerimde bıraktığı etkisiydi; kişisel karizmasıyla, oturuşuyla, kalkışıyla, daha önce öğretmenim oluşuyla... Hem bu etkisiyle hem de o an ikna yoluyla benim normalde yapmak istemediğim bir şeyi yapmama sebep oldu. (Duygu)

Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadelerinde bu gücün yüksek düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki ilk alıntıda yer alan “İnsanın babası bile bu kadar etkili olmaz.” ifadesi bu gücün etkisini ortaya koymaktadır. Aşağıdaki ikinci alıntıda ise normalde yapmak istenilmeyen bir şeyin bu güçle yapılabildiği görülmektedir. Ayrıca aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere bu güç temeli, bilgi (ikna) gücüyle birlikte kullanıldığında daha etkili olmaktadır.

... insanın babası bile bu kadar etkili olmaz. (Hızır)

Hem bu etkisiyle hem de o an ikna yoluyla benim normalde yapmak istemediğim bir şeyi yapmama sebep oldu. (Duygu)

Benzer Fikirlerle Sahip Olma

Okul müdürü öğretmenin zaten zihninde olan bir şeyi öğretmende istediğinde öğretmen bu durumda özdeşim gücüne maruz kalmaktadır. Öğretmen sahip olduğu fikre müdürün de sahip olduğunu gördüğünde müdürle özdeşim kurmaktadır. Bu durum da aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere öğretmenin verilen görevi daha kolay ve isteyerek yerine getirmesine neden olmaktadır.

Mesela diğer güç kaynaklarına baktığınız zaman hep siz istemediğiniz halde ya da çok aşırı istekli olmadığınız halde ikna ile zorla vs. yaptırmaya çalışırken birden bakıyorsunuz sizinle aynı şeyi düşünüyor, aynı şekilde yapılmasını istiyor ve burada insanlar daha içten çalışır bence. (Barış)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere bu güç temeli, öğretmeni mutlu etmektedir. Öğretmenin motivasyonunu ve dolayısıyla performansını artırmaktadır. Ayrıca müdürle aynı fikirde olmanın ileriki zamanlarda da devam edeceğine olan inanç, öğretmende daha sonradan yapılacak işlerde de müdürün desteğinin alınacağı algısına neden olmaktadır. Bu da müdüre ve dolayısıyla okula olan duyguların olumlu anlamda gelişmesini sağlamaktadır. Aşağıdaki alıntıda bu durum “Daha hevesle çalışmak” olarak ifade edilmiştir.

Öyle bir ortamda insan mutlu oluyor. Çünkü senin de istediğin bir şey yapılacağından dolayı daha çok istekli oluyorsun. Sen de bilirsin ki; bir şeyler yaptığın zaman idare de arkandadır çünkü. Aynı doğrultuda düşündüğümüz için de daha hevesle çalışır insan. (Barış)

Kategori 7: Kişisel Zorlayıcı Güç

Müdürün güç temelini algılama yollarından biri de kişisel zorlayıcı güçtür. Bu güç temeli dört katılımcı tarafından algılanmıştır. Bu güç temeli, genel olarak müdürün öğretmeni kişisel olarak cezalandırmasından ve öğretmeni takdirden mahrum bırakmasından kaynaklanmaktadır. Kişisel zorlayıcı gücün kaynakları aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Kişisel Olarak Cezalandırmak

Öğretmenin daha önceki davranışlarından dolayı öğretmeni cezalandırma niyetinde olan ve bundan dolayı kişisel olarak öğretmeni cezalandıran müdürün güç temeli kişisel zorlayıcı güçtür. Müdürün kişisel cezalandırma araçları olarak sürekli izin alan öğretmene üzüldüğünü belli etmeyi, kırgınlık göstermeyi, öğretmenin selamını almamayı ya da öğretmene selam vermemeyi kullanabildiği görülmüştür. Müdürün kişisel cezalandırma araçları aşağıdaki alıntılarda görülmektedir.

Bazı insan vardır şöyle bir baktığı zaman söze gerek kalmaz. Yani müdürümüz o tarz bir insandı; sürekli izin alan arkadaşlara karşı üzüldüğünü belirten bir ifadesi vardı. Fırçalama değil yani bir kırgınlık gibi diyelim bir ifadesi oluyordu. Böyle bir şey yaşamak benim hoşuma gitmezdi. (Sevda)

O anda selamını almadığı zaman ya da sana selam vermediği zaman sanki seni değersizleştirmeye çalışıyor. Ben senin amirinin canım isterse alırım o selamı canım istemezse almam gibi davrandı. Bunu değer vermemek olarak görüyorum. Bu muhtemelen bir cezalandırma aracıdır; yani bir gün öncesinden ya bir şeye kızmıştır ya bir şey olmuştur, hoşlanmadığı bir şey yapmışsındır veyahut da bir gün öncesinde 5-10 dakika gecikmişsindir, onu söylememiştir, içinde kalmıştır filan ondan öyle davranıyor. Cezalandırmaydı yani. Hem makamından aldığı güç hem de kendi kişisel hesaplarını bir şekilde bizi cezalandırmak için kullandı. Daha önceki yaşadığı şeylere karşılık üzerimizde bir baskı kurdu. İdareci olduğunu, bizim amirimiz olduğunu, egolarını tatmin etmek niyetinde olduğunu gösterdi. (Ebru)

Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere bu güç temelini kullandığına şahit olan öğretmen müdürün hoşlanmadığı şeyleri yapmaktan kaçınmaktadır. Bu da özellikle izleyici konumunda olan öğretmeni disipline edebilmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda ise kişisel zorlayıcı gücün, öğretmeni daha ciddi anlamda etkilediği hatta öğretmenin okula olan bağlılığını azalttığı görülmektedir.

Böyle bir şey yaşamak benim hoşuma gitmezdi. O yüzden de müdürün kızabileceği bir şey yapmadım. (Sevda)

Bu beni çok kötü etkiliyor. Etkilendim o zaman için ve bundan sonra kullanacak olması da beni çok kötü etkiler. Hak etmedim diye düşünüyorsun. O yüzden de olumsuz etkileniyorsun yani şu his geliyor bir an için; ben seneye tayin alıp gideyim. (Ebru)

Öğretmeni Takdirden Mahrum Bırakmak

Okul müdürü öğretmenin ödüllendirilmeyi beklediği durumlarda öğretmeni ödüllendirmiyorsa öğretmen cezalandırılmış hissetmektedir. Bu durumda ortaya çıkan güç temeli kişisel zorlayıcı güç olmaktadır. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere öğretmen yapılan bir iş sonunda müdürden kişisel olarak iltifat edilmek, halinin hatırının sorulması gibi takdir edici davranışlar görmeyi beklerken; müdür öğretmeni bu takdirden mahrum bırakarak öğretmenin alınmasına sebep olmuştur. Bunun da öğretilerde cezalandırılmak algısı oluşturduğu görülmektedir.

Şu an ne iş olduğumu hatırlayamıyorum tabi ama dün bir iş yapılmıştı birlikte yapmıştık. Diğer arkadaşlara çok mu yorulduğunu diye sordu; ama ben de çok yorulmuşum bayağı bir yorulmuşum; bana böyle bir şey sormamasından dolayı an için bir alınganlık yaptım. Belki ben de oradan küçük bir iltifat gibi ya da bir sormak gibi bir şey beklemiştim. Çünkü o gün ikimiz birlikte çalışmıştık; ikimiz birlikte yorulmuştuk. Ona yorulduğunu mu diyerek aslında onu ödüllendirdi ve beni de bu ödülün mahrum bıraktı. Yani on an ikimize birden yapmayarak. (Gülseren)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere yerine getirilen görevlerin ardından takdir görmemek öğretmen tarafından istenmeyen bir davranıştır. Ayrıca öğretmenin beklentilerinin gerçekleşmemesine bağlı olarak olumsuz tutum geliştirdiği ve motivasyonun düştüğü görülmektedir. Öğretmen bu tür durumlarda motivasyonun düştüğünü aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi ifade etmiştir:

İnsan bir şey yaptığında bunun sonucunda böyle şeyler bekliyor. Bu çalışan öğretmenler için olsun, hizmetliler için olsun insanoğlu istiyor. Yani bir arkadaşına ne kadar iyisin, öğrencilerle aran ne kadar iyi, öğrenciler seni ne kadar da seviyor diye söyleyebilir. Değilse bile bunu motive etmek için söyleyebilir ya da hizmetlere arkadaşlara ne kadar iyi yapmışsınız gibi söyleyebilir. Yani bunu insan istiyor; bu tür şeylerin olumlu yönde etki edeceğini düşünüyorum. Çünkü ben olumlu şeyler duyduğum zaman daha çok motive oluyorum; olumsuz şeyler duyduğum zaman motivasyonum düşüyor. (Gülseren)

Kategori 8: Uzmanlık Gücü

Araştırma bulgularına göre müdürün güç temelini algılama yollarından biri de uzmanlık gücüdür. Bu güç temeli iki katılımcı tarafından algılanmıştır. Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü üzere bu güç temeli, öğretmenin müdürün özel bir alanda bilgisinin ya da uzmanlığının olduğu algısından kaynaklanmaktadır.

O konudaki uzmanlığını, yeterince hâkim olmayan arkadaşlara karşı bir baskı aracı olarak kullanması söz konusu. Gücünün kaynağı buydu bence; mevzuatı hepimizden iyi bilmesiydi. (Buse)

Bunlar sizin iyiliğiniz için dediği zaman bir bildiği vardır diye ikna oluyorduk. İnaniyorduk, o şekilde yapmaya çalışıyorduk. Hem de yönetmenlikte böyle bir şey varmış diye; müdür sonuçta yönetmeliğe hakimdir diye kabulleniyorduk. Hani onun uzmanlığına güvenerek itaat ediyorduk. Yani böyle oluyormuş demek ki; bu işler yönetmenlikte olmasaydı müdür zaten söylemezdi diye kabul ediyorduk. (Abdullah)

Aşağıdaki ilk alıntıda görüldüğü üzere uzmanlık gücünün korku verici bir yanı vardır. Ayrıca bu güç öğretmen üzerinde baskı da oluşturabilmektedir. Aşağıdaki ikinci alıntıda görüldüğü üzere müdürün uzman olduğu özel alanda (mevzuat) öğretmenin de bilgisinin artmasıyla birlikte müdürün sahip olduğu uzmanlığın gücü de azalmaktadır.

Yani müdürlerimiz mevzuata bizden daha hâkimler; çünkü sürekli bu problemlerle karşılaştıkları için, sürekli yönetmeliklerle falan ilgili oldukları için, böyle sorunlarla da karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını çok iyi biliyorlar. Ama biz ayda yılda bir karşılaşıyoruz ve az çok biliyoruz. Acaba öyle miydi böyle miydi diye hiçbir zaman kesin bir kanaate varamıyoruz. Yani müdür A'dan Z'ye her şeyi bildiği için bazen bu konuda da üzerimizde bir hâkimiyet kurabiliyor. Birkaç yerde tereddütte kalsanız bile yine de buna rağmen müdürün o konudaki uzmanlığına güvenerek; acaba yanlış mı biliyorum gibi bir hisse kapılıyorsunuz. Yani bazen yönetmeliğe hâkim olmalarını, bu konudaki uzmanlıklarını baskı unsuru olarak kullanabiliyorlar. Yani bu baskı sonucunda da bir tedirginlik hissediyorsunuz; ya bildiklerim doğru değilse hissine kapılıyorsunuz. ...eğer biz de haklarımızı onun kadar iyi bilseydik müdür bunu bize karşı kullanmaya çalıştığında üzerimizde baskı hissetmeyecektik. (Buse)

Şimdi en başta pek olumsuz hissetmiyorsun işler bu şekilde işliyor inancındasın. Ama daha sonra daha rahat bir ortama, daha anlayışlı bir müdüre düşünce, yönetmeliklerin de tam olarak öyle olmadığını öğrenince eziyet çekiyormuşum diyorsun. (Abdullah)

Kategori 9: Uğranılan Zarara Dayalı Meşru Güç

Okul müdürünün gücünün temelini algılama yollarından biri de uğranılan zarara dayalı meşru güçtür. Bu güç temeli bir katılımcı tarafından algılanmıştır. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere uğranılan zarara dayalı meşru gücün, öğretilimde müdürünü zor durumda bırakmaya bağlı olarak mahcubiyet duygusunun oluşması ve bu mahcubiyetin giderilmesi isteği sonucu ortaya çıktığı görülmektedir.

Karne günü gelmiş artık karneler çıkmış. Sağ olsun durumu toparlamıştı; tamam demişti hallederiz. Ondan sonra şaka yollu filan da demiştim; tamam bugün ne istersiniz yapacağım, bütün işlerinizi ben yapacağım demiştim. Ona karşı kendimi çok mahcup hissettiğim için gerçekten yapardım; çünkü o an kıza bile, kızma gibi bir hakkı var mı yok mu bilemiyorum ama kıza bile haklıydı bence. Çok mahcup olmuşum. ... Müdürümü zor durumda bırakmıştım. Gerçekten çok mahcup olmuşum. Tamam demiştim çay getireyim mi size diyerek şaka yapmıştım; bütün işlerinizi ben yapacağım demiştim. O da öyle bir gündü. (Buse)

Aşağıdaki alıntıda görüldüğü üzere bu güç temeli öğretmeni ekstra çaba sarf etmeye yönlendirmektedir. Hatta öğretmen mahcubiyetini gidermek için müdürün kişisel görevlerini bile müdür adına yerine getirmeyi göze almıştır. Burada bu güç temelini kaynağının esasında güce maruz kalan tarafından oluşturulduğu yorumu yapılabilir.

Öyle deyince çok mutlu olmuşum. Yani demekki halledilebilir bir şey demiştim ve rahatlamışım. Mahcubiyetimi gidermek için o gün bütün işlerini yapmak istedim. (Buse)

Tartışma ve Öneriler

Bir okul müdürünün güç temeline ilişkin öğretmen algılamalarının kaç farklı türden olduğunu ve bu farklı algılama yollarının öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu fenomenografik araştırma ile katılımcıların bir okul yöneticisinin güç temelinin dokuz farklı şekilde algılayabildikleri ortaya konmuştur. Bu farklı algılama yolları tanımlayıcı kategorilere ayrılarak gösterilmiştir. Kategoriler sıralanırken en fazla katılımcı tarafından algılanan güç temelinin başlanarak sıralama yapılmıştır. Algılanan farklı yollardan biri kişisel ödül gücüdür. Polat (2010), Helvacı ve Kayalı (2011), Cömert (2014), Demir (2014) ve Vatansever de (2017) ödül gücü kullanımının “çok” düzeyinde kullanılan güç temelleri arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özaslan (2006) üniversite ortamında yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının ifadeleri doğrultusunda, bölüm başkanlarının en fazla ödül gücünü kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluştaki yaptıkları araştırmada ödül gücünün en az düzeyde kullanılan güç temeli olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Yorulmaz da (2014) ödül gücünün en az düzeyde kullanıldığını tespit etmiştir. Burke ve Wilcox’la (1971) birlikte Yorulmaz’ın (2014) araştırması hem okuduğunuz bu araştırma sonuçlarının hem de yurtiçi araştırmalarında ulaşılan sonuçların aksini gösteren bir çalışmadır. Bu sonuç gücün yöneticiden yöneticiye, kurumdan kuruma farklılık gösterebildiği şeklinde yorumlanabilir. Okuduğunuz bu araştırma en fazla kullanılan güç temellerini ortaya koymak amacıyla yapılmamış olup; müdürün güç temelinin algılanmasındaki farklı yolların ortaya konulması amaçlanarak yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde en fazla frekansla dile getirilen güç temeli olarak ödül gücünün alt boyutlarından olan kişisel ödül gücü olduğu görülmüştür. Katılımcıların en yüksek frekansla ödül gücünü dile getirmesi, Türkiye’de okul müdürlerinin en çok ödül gücü kullandığı anlamına gelmez. Nitel araştırmalardan böylesi genellemeler elbette yapılamaz. Öte yandan ödül gücünün varlığına rastlanmış olması bile söz konusu güç temelinin evrensel bir nitelik taşıdığına işaret eden bir bulgu olarak yorumlanabilir. Kişisel ödül gücüyle ilgili katılımcı ifadeleri bu gücü müdürün takdir yoluyla uygulamasının öğretmeni onurlandırmak, gururlandırmak, emeğinin karşılığını almaya bağlı mutluluk duymasını sağlamak gibi etkileri olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmada kişisel ödül gücünün motivasyonu ve örgütsel bağlılığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Akgül (2013) de ödül gücünün örgütsel bağlılığı artırdığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Okuduğunuz bu araştırma bulguları kişisel ödül gücü kullanımının motivasyonu ve performansı olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Benzer bir şekilde Polat (2010) da kişisel olsun ya da olmasın, ödüllendirmenin her türlü ödülün motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kişisel ödül gücünün etkisine yönelik katılımcı ifadelerinde bu güç kullanımının örgüt ortamında olumlu hava oluşturduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenin ödüllendirilmeye bağlı olarak ruh dünyasında olumlu duygular geliştirmesinin ve bunu da iş ortamına, iş arkadaşlarına, öğrencilere vs. yansıtmasının sonucu olarak yorumlanabilir. Araştırmanın bu boyuttaki bulguları, kişisel ödül gücünün genel olarak katılımcıları olumlu etkilediğini ve kullanılmasının katılımcılar tarafından doğru bulunduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün de katılımcılar tarafından algılandığını göstermektedir. Bulgular, yapılan iyiliğe dayalı meşru gücün ortaya çıkmasına neden olan iyiliklerin katılımcılar üzerinde uzun süreli bir etkisinin olduğu ve yerine getirilmesi istenen görevlerin mümkün olduğunca yapılmasını sağladığı görülmektedir. Ayrıca işleri sevak yapmaya bağlı olarak motivasyonu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu bir güç temeli olarak görülmekle birlikte, yapılan iyilikler sonucunda öğretmende oluşan borçlu hissetme duygusunun,

müdür tarafından “nasıl olsa beni kırmaz” düşüncesiyle kötüye kullanılmasının katılımcılarca doğru bulunmadığı da anlaşılmıştır. Bu güç temeline ilişkin bir diğer bulgu ise, okul müdürünün yaptığı iyiliklerin öğretmene borçlu hissettirmenin yanında baskı hissetmesine de sebep olabildiğidir. Bu baskı, öğretmenin müdürü henüz tanımamasına, nasıl birisi olduğunu bilmemesine bağlı olarak iyiliğin karşılığında ne isteyeceğine ilişkin endişelenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda öğretmen yapılan iyiliğe karşı minnet duymakta ancak karşılığında istenecekler konusunda baskı hissetmektedir.

Katılımcılar tarafından algılandığı görülen diğer bir güç temeli de bilgi gücüdür. Aslanargun (2009) bilgi gücünün ilköğretim okullarında ve liselerde müdürler tarafından en fazla kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşırken Pars (2017) ise okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında bilgi gücünün müdürler tarafından orta düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Görüldüğü gibi geçmiş yıllarda yapılan araştırmalar da tıpkı bu araştırma gibi bilgi gücünün varlığına işaret etmişlerdir. Okuduğunuz bu araştırmada katılımcıların bilgi gücünün etkisine ilişkin ifadeleri, öğretmene yapılacak olan görevle ya da işle ilgili detaylı, anlaşılır ve makul açıklamalar yapılmasının öğretmenin tereddütlerini gidererek görevini daha kolay yapmasını ve buna bağlı olarak motivasyonun artmasını sağladığını göstermektedir. Polat da (2010) bilgi gücünün motivasyonu artıran bir güç temeli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mevcut araştırmada makul açıklamaların yapılmış olmasının, torpil ya da kayırmacılık uygulandığı düşüncesini ortadan kaldırarak müdürün adil tutum sergilediği algısının gelişmesini sağladığı görülmektedir. Pars (2017) da bilgi gücünün düşük düzeyde olsa da örgütsel güveni artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları içerisinde geçen katılımcı ifadelerine dayalı olarak, bilgi gücünün müdür tarafından kullanılmasının katılımcılarca doğru bulunduğu ve onlar üzerinde olumlu yönde kalıcı değişikliğe neden olabildiği söylenebilir. Ayrıca bilgi yoluyla ikna edilen öğretmen üzerinde gücün etkisinin, müdürün öğretmenle aynı ortamda olmasından bağımsız olarak devam ettiği de görülmüştür. Bu durum Raven’ın (1993) güç temellerine ilişkin bağımlılık ve denetlenme ihtiyacına dayalı sınıflandırmasında bilgi gücünü, güç sahibine bağımlılığa ve güce maruz kalanın denetlenmesine gerek olmayan güç temelleri kategorisine dahil etmesinin doğruluğunu ortaya koymaktadır. Bilindiği üzere öğretmenler okul müdürlerinin gözü önünde çalışmazlar ve bu nedenle de mesleğin gereği olan davranışları gösterip göstermediklerinin ilk amirleri tarafından etkili bir şekilde ölçülüp değerlendirilmesi diğer pek çok mesleğe nazaran çok daha zordur. Bu çalışma koşulları altında öğretmenlerin yönlendirilmesinde okul yöneticisinin varlığına ve onun denetimine bağımlı olmayan bir güç temelinin esas alınması gerekir ki bilgi gücü de bu gereksinimi tam olarak karşılar. Okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde bu araştırmanın bilgi gücüne ilişkin bulgularına, bu güç temelinin yönetim sürecinde sağlayacağı avantajları fark etmeleri için değinilmesi yerinde olur.

Katılımcıların araştırmanın odağını oluşturan fenomene ilişkin algılamalarından diğeri ise pozisyona dayalı meşru güç algılamasıdır. Bu güç temeli formal ya da informal sosyal bir yapı içerisinde daha yüksek statüdeki bireyin isteklerine uyulması yönündeki sosyal kabulden kaynaklanır (Raven, 2008). Bu araştırmanın bulguları neticesinde pozisyona dayalı meşru gücün iki şekilde ortaya çıktığı gözlemlenmiştir: Birinci olarak, okul müdürünün sahip olduğu pozisyonu, kuralları, yasaları, yönetmelikleri vurgulayarak isteğinin meşruiyetini ortaya koyması sonucunda; ikinci olarak, katılımcıların okul müdürünün pozisyonunu ya da yetkilerini meşru olarak görmesi sonucunda. Pozisyona dayalı meşru güç temelinin özellikle adil kullanılmadığı durumlarda katılımcıda ayrımcılığa maruz kalmaya bağlı mağduriyet algısı oluşturduğu ve

bunun da örgütsel adalet algısına zarar verdiği görülmüştür. Ayrıca bu güç temelini okula olan bağlılığı azaltarak okuldan ayrılma isteği meydana getirdiği de görülmüştür. Ancak bir konuda müdürden imtiyaz talep eden bir katılımcının ifadesinde, okul müdürü pozisyonuna dayalı meşru gücünü öğretmenin aleyhine kullandığı ve bunun sonucunda o an istediğini alamasa bile öğretmende müdürün adil olduğu algısının artmasına ve buna bağlı olarak kendini güvende hissetmeye neden olduğu görülmüştür. Bu iki sonuç, pozisyona dayalı meşru gücün adil kullanılmadığı durumlarda örgütsel adalet algısına zarar verdiği; adil kullanıldığında örgütsel adalet algısına katkıda bulunduğunu göstermektedir. Pozisyona dayalı meşru gücün etkisine yönelik katılımcı ifadelerinde pozisyona dayalı meşru gücün, bilgi gücüyle birlikte kullanıldığında daha etkili olduğu görülmüştür. Bu durumu gösteren katılımcının ifadesinde, pozisyonuna dayalı gücünün meşruiyetini ön planda tutarak öğretmenin fikrini değiştirmeye çalışan müdürün ilk etapta olumsuz bir izlenim bıraktığı görülürken; sonrasında müdürün yapılmasını istediği şeyin neden yapılması gerektiğiyle ilgili öğretmene sunduğu mantıksal argümanlarla birlikte öğretmenin ikna olduğu ve fikrini değiştirdiği görülmektedir. Araştırma bulguları neticesinde öğretmenin sahip olduğu; her organizasyonun yöneticiye ihtiyacı olduğu düşüncesi, öğretmenin gücü meşru görmesini sağladığı görülmektedir. Özellikle gönüllülük esasına dayalı işlerde öğretmenlerin yeterince katılım göstermediği düşüncesi gücü meşru görmede etkili olmaktadır. Araştırma bulgularına göre okul müdürünün yaşı da öğretmenin gücü meşru görmesinde bir etkidir. French ve Raven'ın 1959 tarihli metninde de yaşın gücü meşru görmede etken olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bu araştırmanın bulguları neticesinde okul müdürünün işini doğru yapması ve adil olması da gücün meşru olarak görülmesini sağladığı ve müdüre olan saygınlığa bağlı olarak onun etkileme davranışlarına meşruiyet atfettiği görülmektedir.

Araştırma bulguları içerisinde rastlanan, müdürün güç temelini ilişkin bir diğer algılama ise, kişisel olmayan zorlayıcı güç temeli algılamasıdır. Katılımcı ifadelerine göre kişisel olmayan zorlayıcı gücün müdürün öğretmenlere her hareketlerini izlediğini hissettirmesi, üçüncü tarafın gücünü kullanarak baskı kurması, mevcut düzeni değiştirme, istenmeyeni dayatma ya da idari cezalarla tehdit etmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluşa yürüttükleri çalışmalarında, kişisel olmayan zorlayıcı gücün üst kategorisi olan zorlayıcı gücün orta düzeyde kullanıldığını ortaya koymuşlardır. Aslanargun (2009), Helvacı ve Kayalı (2011), Altınkurt vd. (2014) ve Özhan (2016) zorlayıcı gücün en az kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşırlarken Pars (2017) ise aksine, zorlayıcı gücün en fazla kullanılan güç temellerinden biri olduğunu gösteren bulgulara ulaşmıştır. Yapılan bu araştırma da geçmiş yıllarda yürütülmüş araştırmalar gibi bu güç temelini varlığına yönelik öğretmen algısını ortaya koymuştur. Kişisel olmayan zorlayıcı gücün etkisine ilişkin bulgular bu güç temelini öğretmende müdüre karşı öfke duymaya, mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmeye sebep olabildiğini göstermektedir. Kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanan müdürün davranışının katılımcılar tarafından saygısızlık olarak görülmekte olduğu ve özellikle yeni gelmiş bir idareciye fazla görülen bir davranış olduğu da anlaşılmaktadır. Bu da göstermektedir ki öğretmen tarafından okula yeni gelen idarecilerden daha ılımlı davranışlar beklenmektedir. Katılımcı ifadeleri, zorlayıcı güç kullanımının okulun genel işleyişine fayda sağlamayan ve motivasyonu sağlamada yetersiz kalan bir uygulama olarak algılandığını göstermiştir. Polat (2010) da zorlayıcı gücün motivasyonu azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, bulgularda açıkça görüldüğü üzere, kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanan müdür yetersiz olarak algılanabilmektedir. Bu güç temelini kullanan müdürün yetersiz olarak algılanmasının sebebinin müdürün yönetmeyi bilmemesi ve ileride zarar vereceği algısı olarak görülebilir. Çünkü katılımcı Nurfer “olgunlaşmamış bir kişilik size sıkıntı verir” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Kişisel olmayan zorlayıcı güç kullanımının, öğretmenin okulunda daha fazla çalışmak istememesine, müdürüne karşı nefret duyguları geliştirerek onun okula olan bağlılığını azaltabileceğine işaret eden bulgulara rastlanmıştır. Bu güç temelini, özellikle sıkça kullanılması durumlarında, öğretmeni müdüre karşı isyan etme pozisyonuna getirebileceği de görülmüştür. Ayrıca başka bir katılımcının ifadelerinden elde edilen bulgulara göre kişisel olmayan zorlayıcı gücün tekrar eden şekilde kullanılmasının, öğretmen tarafından hoş karşılanmadığı, sürekli tehdit edildiğinde motivasyonunu düşürdüğü, hatta dolaylı yollardan öğrenciyi de olumsuz etkilediğine işaret eden bulgulara rastlanmıştır. Bu bulgular Uçar'ın (2016) örgütsel depresyonla ilgili çalışmasındaki bulgularla tutarlıdır; Uçar'a (2016) göre zorlayıcı güç kullanımı örgütsel depresyonu artırmaktadır. Bu araştırmanın kişisel olmayan zorlayıcı gücün olumsuz etkilerine ilişkin bulguları, okul müdürlerini bu güç temelini esas almaya götüren süreçlerin detaylı incelemesinin gerekli olduğunu hissettirmektedir. Gelecekte yapılacak, okul yöneticilerinin de katılımcı olarak yer alacakları, gömülü kuram deseninde araştırmalar söz konusu fenomene ilişkin mevcut bilgi birikimine önemli katkılar sağlayabilirler.

Araştırma bulguları içerisinde kendini gösteren, okul müdürünün güç temeline ilişkin algılamalardan biri de özdeşim gücü algılamasıdır. Burke ve Wilcox (1971) kamu hizmeti veren bir kuruluşta yürüttükleri araştırmalarında özdeşim gücünün en az düzeyde kullanılan güç temellerinden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulguları özdeşim gücünün, müdürün özverisi ve okula olan faydasından, ideal yönetici oluşundan, kişisel çekiciliğinden ve müdürün öğretmenle benzer fikirlere sahip olmasından kaynaklanabildiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenin zihninde var olan düşünceleri müdürde görmesi de müdürle özdeşim kurmasına neden olabilmektedir. French, Raven ve Cartwright, 1959 ve Raven (2008) özdeşim gücünün güce maruz kalanın güç sahibiyle benzerlik kurmak isteğine, model olarak görmesine, güç sahibinin çekiciliğine bağlı olarak yakınlık kurma isteğine, güç sahibinin yaptıklarının benzerini ya da daha iyisini yapmaya çalışmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları neticesinde özdeşim gücünün öğretilerde motivasyon artışı ve fedakârlık yapma isteği meydana getirdiği görülmüştür. Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri bu gücün öğretmeni mutlu ettiğini, daha hevesle çalışmasını sağladığını ve dolayısıyla öğretmenin performansını artırdığını göstermiştir. Ayrıca müdürle aynı fikirde olmanın ileriki zamanlarda da devam edeceği inancı, öğretilerde daha sonradan yapılacak işlerde müdürün yanında olacağı algısına neden olmaktadır. Bu da müdüre ve dolayısıyla okula olan güveni ve bağlılığı artırmaktadır. Altınkurt ve Yılmaz (2011) da yürüttükleri bir çalışmada özdeşim gücünün örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürünün okula ve okulla ilgili yerine getirilmesi gereken görevlere sahiplenmesi, öğretmenin de sahiplenmeye bağlı özveriyle çalışmasına ve müdürle birlikte okula katkı sağlama isteğine neden olmaktadır. Ayrıca müdürün görevlerini özveriyle yerine getirmesi öğretmenler tarafından müdürün ideal müdür olarak algılanmasını sağlamaktadır. Müdürü ideal olarak görme sonucunda öğretilerde müdüre benzeme isteği meydana gelmektedir. Özdeşim gücünün genel etkisi olarak bu gücün, güce maruz kalanın güç sahibinin istediklerini yerine getirmesini sağlamakta olduğu görülmüştür. Özdeşim gücünün etkisine ilişkin katılımcı ifadeleri bu gücün yüksek düzeyde etkileme potansiyeli olduğunu göstermiştir. Ayrıca bilgi gücüyle birlikte kullanıldığında özdeşim gücünün, etkisinin artarak yerine getirilmesi gereken görevin öğretmen tarafından daha kolay kabullenilebildiği görülmüştür. Öztaş (2018) da okul müdürlerinin kendi güç temellerine ilişkin algılamalarını ortaya koymak amacıyla yürüttüğü çalışmasında özdeşim gücünün varlığına ilişkin bulgulara ulaşmıştır.

Araştırma bulguları neticesinde müdürün güç temeline ilişkin algılamalardan birinin de kişisel zorlayıcı güç olduğu görülmektedir. Bu güç temelinin genel olarak kişisel olarak cezalandırmak ve öğretmeni takdirden mahrum bırakmak şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Kişisel zorlayıcı güç kullanımı öğretmenin olumsuz tutum geliştirmesine ve motivasyonunun düşmesine sebep olmaktadır. Polat (2010) kişisel zorlayıcı gücün üst boyutu olan zorlayıcı gücün motivasyonu düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı ifadeleri bu güç kullanımının doğru bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca bu gücün kullanımı, öğretmenin okula olan bağlılığının azalmasına bağlı olarak okuldan ayrılmak istemesine sebep olmaktadır. Akgül (2013) de düşük düzeyde de olsa zorlayıcı güç kullanımının örgütsel bağlılığı azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma verileri kişisel zorlayıcı gücün kullanılmasının, öğretilerde müdürün beklentilerine uymayan davranışlardan kaçınma etkisi olduğunu göstermiştir. Bu kaçınma etkisi gücün olumsuz etkilerinden kaçınmak olarak görülebilir. Çünkü kişisel zorlayıcı gücün etkisi olumsuz yöndedir ve öğretmenin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır. Olumsuz etkilerden kaçınmak isteyen öğretmen müdüre karşı uyma davranışı göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre müdürün güç temeline ilişkin algılamalardan diğeri de uzmanlık gücü algılamasıdır. Burke ve Wilcox (1971) uzmanlık gücünün en fazla kullanılan güç temeli olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum Burke ve Wilcox'un (1971) araştırmalarını kamuya ait bir sağlık kurumunda yürütmesinin ve sağlık sektöründe uzmanlığın belirgin bir güç olmasının sonucu olarak görülebilir. Katılımcı ifadelerine göre bu güç temeli, öğretmenin müdürün özel bir alanda bilgisinin ya da uzmanlığının olduğu algısından kaynaklanmaktadır. Katılımcıların uzmanlık gücünün etkisine yönelik ifadelerinde bu gücün öğretilerde korkuya sebep olabileceği görülmüştür. Ayrıca bu güç öğretmen üzerinde baskıya da neden olabilmektedir. Bu araştırmada uzmanlık gücüne yönelik olumsuz etkilerin aksine Altınkurt ve Yılmaz (2011) uzmanlık gücünün örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmada müdürün uzman olduğu özel alanda (mevzuat) öğretmenin de bilgisinin artmasıyla birlikte müdürün sahip olduğu uzmanlığın gücünün de azaldığı görülmüştür.

Okul müdürünün gücünün temeline yönelik algılamalardan biri de uğranılan zarara dayalı meşru güçtür. Katılımcı ifadelerinde uğranılan zarara dayalı meşru gücün, öğretilerde müdürünü zor durumda bırakmaya bağlı olarak mahcubiyet oluşması ve bu mahcubiyetin giderilmesi isteği (Raven, 1993) sonucu ortaya çıktığı görülmüştür. Bu güç temeli güç sahibinin istediklerini yerine getirmede öğretmenin ekstra çaba sarf etmesine neden olmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde müdürlerin güç temelinin öğretmenleri etkilediği görülmektedir. Bu bakımdan araştırma sonuçları, etkili yönetimi gerçekleştirmek açısından, okul müdürlerine yönelik eğitim programlarında kullanılabilir. Özellikle bilgi gücünün öğretmenler üzerindeki olumlu etkisi ve motivasyonu artırması bakımından önemi okul müdürlerine kavratılmalı ve kullanımı yaygınlaştırılmalıdır.

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Malatya ili Merkez ilçelerinden seçilmiş 20 öğretmenin güç kullanımına ilişkin ifadeleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın nitel bir araştırma olmasından dolayı sonuçlarının ilgili çalışma grubuna yönelik olması ve genellenememesi de araştırmayı sınırlayan etkenlerden biridir.

Kaynaklar / References

- Afzalur Rahim, M. (1986). Some psychometric properties of two measures of French and Raven bases of power. *The Journal of psychology*, 120(5), 465-472.
- Akgül, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin yönetimde gücü kullanma stillerinin öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılığa etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü EYTPE Bilim Dalı, Edirne.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Relationship between the school administrators' power sources and teachers' organizational trust levels in Turkey. *Journal of Management Development*, 31(1), 58-70.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.
- Barnard, A., McCosker, H. and Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212-226.
- Barnes, B. K. (2015). *Exercising influence: a guide for making things happen at work, at home, and in your community* (Ed. 3). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bowden, J. A. and Walsh, E. (2000). *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press.
- Burke, R. J. and Wilcox, D. S. (1971). Bases of supervisory power and subordinate job satisfactions. *Canadian Journal Of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 3(2), 183.
- Büyük Larousse sözlük ve ansiklopedisi (Cilt 9). (1986). *Etki*. İstanbul: Milliyet Yayınları. s.4814.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel aldanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Corbett, J. M. (1994). *Critical cases in organisational behaviour*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: The Macmillan Press LTD.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.
- Dall'Alba, G., Walsh, E., Bowden, J., Martin, E., Marton, F., Masters, G., ... and Stephanou, A. (1989). Assessing understanding: A phenomenographic approach. *Research in Science Education*, 19(1), 57-66.
- Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sivas.
- Erchul, W. P., and Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: A contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology*, 35(2), 137-171.
- French, J. R., Raven, B. and Cartwright, D. (1959). The bases of social power. *Classics Of Organization Theory*, 7, 311-320.
- Gemmill, G. R. and Wilemon, D. L. (1972). The product manager as an influence agent. *The Journal of Marketing*, 36(1), 26-30.
- Hinkin, T. R., and Schriesheim, C. A. (1989). Development and application of new scales to measure the French and Raven (1959) bases of social power. *Journal Of Applied Psychology*, 74(4), 561.
- Jackson, N. and Carter, P. (2007). *Rethinking organisational behavior: A poststructuralist framework*. London: Pearson Education.
- Karakaş, A. ve Kırbaç, M. (2019). Müdürlerin güç temelini öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumuna etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 36-65.
- Helvacı, M. ve Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak ili örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 255-279.

- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Malatya.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 581-603.
- Larsson, J., and Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(1), 55-64.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, California: Sage Press.
- Mann, M. (1986). *The Sources of Social Power: Volume 1, A History of Power from the Beginning to AD 1760*. New York: Cambridge University Press.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1988). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality, in Sherman, R.R. and Webb, R.B. (Eds), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*, Routledge, London, pp. 140-160.
- Marton, F. (1994, November). The idea of phenomenography. In *Conference Proceedings, Phenomenography: Philosophy and Practice QUT, Brisbane* (pp. 7-9).
- Marton, F. and Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*. 24(4), 335-348.
- Marton, F. and Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher education*, 8(4), 471-486.
- Orgill, M. (2012). "Phenomenography", in Seed, N.M. (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, Springer, New York, pp. 2608-2611.
- Osteraker, M. (2002), "Phenomenography as a research method in management research", available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.199.5234&rep=rep1&type=pdf>
- Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü EYTPE Anabilim Dalı, Konya.
- Özaslan G. (2018). Principals' conceptions of their current power basis revealed through phenomenography. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 220-235.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Pfeffer, J. (1992). *Managing with power: Politics and influence in organizations* (New Ed.). Boston: Harvard Business Press.
- Podsakoff, P. M. and Schriesheim, C. A. (1985). Field Studies of French and Raven's Bases of Power: Critique, Reanalysis, and Suggestions for Future Research. *Psychological Bulletin*, 97(3),387-411).
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Raven, B. H. (1965). Social influence and power. In I.D. Steiner and M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 371-382). New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Raven, B. H. (1992). A Power/Interaction Model of Interpersonal Influence: French and Raven Thirty Years Later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(2), 217.
- Raven, B. H. (1993), The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49, 227-251. doi:10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x

- Raven, B. H. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22.
- Raven, B. H., Schwarzwald, J., and Koslowsky, M. (1998). Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(4), 307-332.
- Salancik, G. R. and Pfeffer, J. (1977). Who gets power and how they hold on to it: A strategic-contingency model of power. *Organizational Dynamics*, 5(3), 3-21.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8(4), 443-451.
- Säljö, R. (1981). Learning approach and outcome: Some empirical observations. *Instructional Science*, 10(1), 47-65.
- Sezgin, F. ve Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Schriesheim, C. A., Hinkin, T. R., and Podsakoff, P. M. (1991). Can ipsative and single-item measures produce erroneous results in field studies of French and Raven's (1959) five bases of power? An empirical investigation. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 106.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(4), 305-319.
- Svensson, L. (1997). Theoretical foundations of phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 159-171.
- Türk Dil Kurumu. (2006a). *Kontrol etmek*. (Türk Dil Kurumu) Mart 8, 2018 tarihinde tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5aa05d86411326.23103517 adresinden alındı.
- Türk Dil Kurumu. (2006b). *Etki*. (Türk Dil Kurumu) Temmuz 12, 2017 tarihinde tdk.gov.tr: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=118183 adresinden alındı.
- Uçar, L. (2016). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ve örgütsel depresyon düzeyi: Bir ilişkiisel tarama modeli*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Siirt.
- Vatansever, S. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organisation*. (T. Parsons, Dü., A. M. Henderson, & T. Parsons, Çev.) New York: The Free Press, Glencoe, Illinois & The Falcon's Wings Press.

Yazar

Ahmet KARAKAŞ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. İnönü Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisidir.

İletişim

Kilis 7 Aralık Üniversitesi/Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Merkez/Kilis

E mail: ahmetkarakas@kilis.edu.tr

Summary

Purpose and Significance. The aim of this research is to find ways to make use of the expressions of teachers who are working in public schools; to reveal how many conceptions of a principal can be related to the basis of power (source), to show the effect of different ways of conception on teachers and to examine perceived conceptions in the context of the relevant field.

This research will shed light on how many different ways the power bases of managers in schools in Turkey are meant by teachers and the effects of perceived power bases on teachers. Thus, it is seen as important in terms of making a remarkable contribution to both national and international literature by providing a better understanding of power phenomenon in school.

Methodology. In this research, phenomenological design is used within the scope of qualitative research methodology. The use of this research method was preferred in terms of suitability for the purpose of the research. Because, in the research, it is aimed to reveal how many different teachers perceive the power basis of the principals and the expectations of about the use of power.

Result. As a result of the phenomenological analysis of interviews with 20 teachers, it was seen that the power basis of the principal was perceived in nine different ways. The conception of the power determined by the research findings in nine different ways are as starting from the most perceived by teachers; personal reward power, legitimate power of reciprocity, informational (persuasive) power, legitimate position power, impersonal coercive power, referent power, personal coercive power, expert power and legitimate power of equity.

Discussion and Conclusion. One of the different ways is the personal reward power. This power base was perceived by 14 participants. Polat (2010), Helvacı ve Kayalı (2011), Cömert (2014), Demir (2014), and Vatansever (2017) concluded that the use of reward power is among the highly used power bases. Burke and Wilcox (1971) and Yorulmaz's (2014) research are studies that show the opposite of the results of the research you have read. This result can be interpreted as the power vary from manager to manager and from institution to institution. As a result of the research findings, it has been concluded that the use of personal reward power affects motivation, performance and organisational commitment positively. In addition, it was seen that this power use could create positive atmosphere in the organisational environment in the participant statements about the effect of personal reward power.

The findings of the research show that the legitimate power reciprocity is one of the bases of power perceived by the participant. This power base was perceived by 13 participants. The fact that this power base is the most perceived power base after the personal reward power can be seen as a result of the fact that this power is based on the goodness of the power and that the rewarding causes the desire to respond depending on the good. It has been concluded that the goodness that leads to the emergence of legitimate power of reciprocity is able to establish a long-term effect on the teachers and then leads to the fulfillment of the tasks required to be fulfilled. In addition, it was concluded that increasing the motivation due to doing the job. Although seen as a positive power base; it is understood that the feeling of debt in the teacher as a result of the favors made is not correct by saying that he does not break me.

Another power base that emerged as a result of the research findings was informational (persuasive) power and was perceived by 13 participants. Aslanargun (2009) concluded that

informational (persuasive) power is one of the most used power bases by principals in primary schools and high schools, whereas Pars (2017) concluded that informational (persuasive) power is used at medium level.

One of the participants' perceptions of the phenomenon constituting the focus of the research is the perception of legitimate position power. This power base was expressed by 11 participants. This basis of power in a formal or informal social structure to comply with the wishes of the individual's status is caused by social acceptance (Raven, 2008). As a result of the research findings you have read, it has been observed that the legitimate position power has emerged in two ways. First, the school principal's position, rules, laws, regulations, highlighting the legitimacy of the request by highlighting the result; secondly, it was seen that the teachers thought that the school principal's position or powers were legitimate.

As a result of the findings of the research, another perception of the power base of the principals is the perception of impersonal coercive power. According to the participant's statements, impersonal coercive power; it is seen that the principal feels that he / she is watching his / her movements in every way, that he / she put pressure on the power of third parties, changing the existing order or threatening the imposition of the unwanted and threatening with administrative penalties.

One of the perceptions of the school principal on the basis of power as a result of the research findings is the perception of referent power. In a study conducted by Burke and Wilcox (1971) in a public service organization, they concluded that referent power is one of the least used power foundations.

As a result of the research findings, one of the perceptions of power of the principal is the personal coercive power. It has been seen that this power basis is generally punished as a personal punishment and depriving the teacher of discretion. The use of personal coercive power causes the teacher to develop negative attitudes and decrease his motivation. Polat (2010) concludes that the coercive power, the upper dimension of personal coercive power, reduces motivation. Participant statements show that this power use is not correct. In addition, the use of this power causes the teacher to want to leave the school due to the decrease in the commitment to school. Akgül (2013) also concludes that the use of coercive power at a low level reduces organizational commitment.

According to the findings of the research, one of the principal's perceptions of the power base is expert power. Burke and Wilcox (1971) demonstrated that the expert power was the most commonly used power base. This can be seen as the result of Burke and Wilcox conducting their research in a public health facility and a significant power in the health sector.

One of the perceptions based on the power of the school principal is legitimate power of equity. It was seen that legitimate power of equity by the participant statements emerged as a result of the desire of embarrassment and the desire to eliminate this embarrassment. Exposure to the power of the participant expresses the effect of legitimate power of equity. In fact, this use of power makes the teacher extra effort to fulfill the demands of the power owner.