



**ÖĞRETMENLERİN GÜÇ MESAFELERİ ALGILARI İLE BOLMAN VE
DEAL'IN DÖRT ÇERÇEVE MODELİNE YÖNELİK LİDERLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Yüksek Lisans Tezi

Ezgi TOPRAK

Eskişehir 2025

**ÖĞRETMENLERİN GÜÇ MESAFELERİ ALGILARI İLE BOLMAN VE DEAL'IN
DÖRT ÇERÇEVE MODELİNE YÖNELİK LİDERLİK ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Ezgi TOPRAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Adnan BOYACI

(İkinci Danışman: Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN)

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ezgi TOPRAK'ın “Öğretmenlerin Güç Mesafeleri Algıları İle Bolman Ve Deal'ın Dört Çerçeve Modeline Yönelik Liderlik Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı tezi 20.05.2025 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi programında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Adnan BOYACI

.....

Üye: Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK

.....

Üye: Doç. Dr. Hamit ÖZEN

.....

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN GÜÇ MESAFELERİ ALGILARI İLE BOLMAN VE DEAL'IN DÖRT ÇERÇEVE MODELİNE YÖNELİK LİDERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ezgi TOPRAK

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Haziran 2025

Danışman: Prof. Dr. Adnan BOYACI

(İkinci Danışman: Prof Dr. Osman Ferda BEYTEKİN)

Bu araştırmada, öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları incelenmiştir. Açıklayıcı sıralı karma desenle yürütülen çalışmada nicel veriler 491 öğretmenden; nitel veriler ise 21 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Güç Mesafesi Ölçeği ve Liderlik Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Nicel bulgular, güç mesafesi ve liderlik algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve branşa göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kadın öğretmenler insan kaynakları ve sembolik liderliği daha güçlü algılarken, erkek öğretmenlerin güç mesafesi algıları daha yüksektir. Yaş ve eğitim düzeyi arttıkça erişim zorluğu algısının da arttığı bulunmuştur. Branşlara göre farklılıklar özellikle İngilizce, bilişim teknolojileri gibi branşlarda daha belirginleşmiştir. Güç mesafesi ile liderlik algıları arasında güçlü negatif korelasyonlar saptanmıştır. Nitel bulgular ise öğretmenlerin, karar alma ve iletişim süreçlerinde daha katılımcı, destekleyici liderlik yaklaşımlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Sonuçlar doğrultusunda okul yöneticilerine, öğretmen farklılıklarını dikkate alan erişilebilir ve kapsayıcı liderlik uygulamaları geliştirmeleri önerilmektedir. Ayrıca öğretmen katkısını artıran, güç mesafesini azaltan politikaların eğitim sistemine entegrasyonu önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Güç, Güç Mesafesi, Dört Çerçeve Kuramı, Liderlik, Okul Yöneticisi.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' POWER DISTANCE PERCEPTIONS BASED ON BOLMAN AND DEAL'S FOUR-FRAME MODEL

Ezgi TOPRAK

Department of Educational Sciences

Programme in Educational Administration

Graduate School of Anadolu University, June 2025

Supervisor: Prof. Dr. Adnan BOYACI

(Co-Supervisor: Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN)

In this study, teachers' perceptions of power distance and their perceptions of leadership as defined in Bolman and Deal's Four Frame Model were examined. The research was conducted using an explanatory sequential mixed method design. Quantitative data were collected from 491 teachers, while qualitative data were obtained through semi-structured interviews with 21 teachers. The Power Distance Scale and the Leadership Orientation Scale were used as data collection tools. Quantitative findings revealed that perceptions of power distance and leadership orientations significantly differed by gender, age, education level, and teaching branch. Female teachers perceived higher levels of human resource and symbolic leadership, while male teachers reported higher power distance perceptions. Increases in age and education level were associated with higher perceptions of access difficulty. Differences by teaching branch were particularly evident among English, IT, and arts teachers. Strong negative correlations were found between power distance dimensions and leadership orientations. Qualitative findings showed that teachers expect more participatory, supportive leadership behaviors in decision-making and communication processes. Based on the results, it is recommended that school leaders develop more inclusive and accessible leadership practices that consider the diverse needs of teachers. In addition, educational policies should support teacher involvement and reduce hierarchical barriers in schools to foster more collaborative and effective leadership climates.

Keywords: Power, Power Distance, Four Frame Theory, Leadership, School Administrator.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının ortaya çıkışında, bilgi, birikim ve tecrübesiyle sürecin her aşamasında bana sabırla yol gösteren, akademik bakış açımın gelişmesine katkıda bulunan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli danışmanım Prof. Dr. Adnan BOYACI'ya en içten şükranlarımı sunarım.

Tez sürecinde yapıcı yönlendirmeleri, akademik desteği ve cesaret verici yaklaşımıyla çalışmama değer katan çok değerli ikinci danışmanım Prof. Dr. Osman Ferda BEYTEKİN'e de gönülden teşekkür ederim.

Tez sürecinde bilgi ve yönlendirmeleriyle bana katkı sunan, görüşleriyle çalışmamın niteliğini artıran saygıdeğer jüri üyelerim Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK ve Doç. Dr. Hamit ÖZEN'e teşekkür ederim.

Bu süreçte sonsuz sevgi, sabır ve anlayışlarıyla yanımda olan, bir an bile desteğini eksik etmeyen, annem Hayriye TOPRAK ve babam Mücahit TOPRAK'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Onların varlığı, bu sürecin en güçlü dayanağı olmuştur. Aynı zamanda koşulsuz desteği ve moral kaynağı oluşuyla bu süreci daha kolay atlatmamı sağlayan sevgili kardeşim Buket TOPRAK'a minnettarım.

Tez sürecinin zorluğunu benimle paylaşan, anlayışları, destekleri ve varlıklarıyla bana güç veren çalışma arkadaşlarım İlayda GÖR, Simge YAYLA, Yusuf Attila YİĞİT ve Simge PALABIYIKLI'ya teşekkür ederim.

Bu yolculuk boyunca her zaman yanımda olan, varlığıyla bana ayrı bir destek sunan Osman ÇAKIR'a özellikle teşekkür etmek isterim.

Son olarak, bu çalışmaya sağladığı katkılardan dolayı TÜBİTAK Bilim İnsanları Destek Programları Başkanlığı'na (BİDEB), 2210-A Genel Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı kapsamında verdiği destek için teşekkür ederim.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ezgi TOPRAK

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT ve Gemini, üretken yapay zekâ programlarından çeviri sürecinde destek aldığımı beyan ederim. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak sorumlulukları kabul ettiğimi bildiririm.



Ezgi TOPRAK

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	1
1.2 Amaç.....	3
1.3 Önem	4
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar.....	5
1.6 Tanımlar	5
2 ALAN YAZIN	6
2.1 Örgütsel Yapı.....	6
2.1.1 Bürokrasi	7
2.1.2 Okullarda bürokratik yapı.....	8
2.2 Güç ve Eğitim Kurumlarında Güç Kaynakları.....	9
2.2.1 Hofstede'nin kültürel boyutları ve güç mesafesi	11
2.2.1.1 Güç mesafesi	12
2.2.1.1.1 Katılım.....	15

2.2.1.1.2 Hiyerarşi.....	15
2.2.1.1.3 Erişim zorluğu	16
2.2.1.2 Hofstede'nin diğer kültürel boyutları	16
2.2.1.2.1 Bireycilik ve kolektivizm	16
2.2.1.2.2 Belirsizlikten kaçınma	17
2.2.1.2.3 Erillik ve dişillik	18
2.2.1.2.4 Uzun dönemli ve kısa dönemli yönelim	19
2.2.1.2.5 Hoşgörü ve baskılama.....	19
2.2.1.3 Hofstede'nin Diğer Kültürel Boyutlarının Eğitim Örgütüne Yansımaları..	20
2.2.2 Eğitimde güç mesafesi.....	22
2.2.3 Okul örgütlerinde güç mesafesi	22
2.2.3.1 Okul örgütlerinde güç mesafesi ve liderlik	23
2.3 Liderlik.....	24
2.3.1 Liderlik kavramı ve tanımları.....	24
2.3.2 Liderlik modelleri.....	25
2.3.2.1 Klasik liderlik teorileri	25
2.3.2.1.1 Büyük adam teorisi	26
2.3.2.1.2 Özellik teorisi.....	26
2.3.2.1.3 Davranışsal teori.....	26
2.3.2.2 Modern liderlik teorileri.....	27
2.3.2.2.1 Dönüşümsel liderlik	27
2.3.2.2.2 Durumsal liderlik	28
2.3.2.2.3 Bolman ve Deal'ın dört çerçeve modelinde liderlik	28
2.4. Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Modeli	29
2.4.1 Yapısal çerçeve	29
2.4.1.1 Yapısal çerçevenin genel özellikleri.....	30
2.4.1.2 Yapısal çerçevede liderlik yaklaşımı	30
2.4.1.3 Okul örgütlerinde yapısal çerçevenin uygulanması	31

2.4.2 İnsan kaynakları çerçevesi	33
2.4.2.1 İnsan kaynakları çerçevesinin genel özellikleri	34
2.4.2.2 İnsan kaynakları çerçevesinde liderlik yaklaşımı	35
2.4.2.3 Okul örgütlerinde insan kaynakları çerçevesinin uygulanması.....	36
2.4.3 Politik çerçeve.....	37
2.4.3.1 Politik çerçevenin genel özellikleri.....	37
2.4.3.2 Politik çerçevede liderlik yaklaşımı	37
2.4.3.3 Okul örgütlerinde politik çerçevenin uygulanması.....	38
2.4.4 Sembolik çerçeve	40
2.4.4.1 Sembolik çerçevenin genel özellikleri	40
2.4.4.2 Sembolik çerçevede liderlik yaklaşımı	41
2.4.4.3 Okul örgütlerinde sembolik çerçevenin uygulanması.....	42
2.5 Eğitimde Güç Mesafesi Araştırmalarına Yönelik Bibliyometrik Analiz	43
2.5.1 Eğitimde güç mesafesi ülke ağı bibliyometrik analizi.....	43
2.5.2 Eğitimde güç mesafesi anahtar kelime bibliyometrik analizi	45
2.5.3 Eğitimde güç mesafesi yazar-atıf bibliyometrik analizi.....	46
2.6 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Araştırmalarına Yönelik Bibliyometrik Analiz.....	47
2.6.1 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı ülke ağı bibliyometrik analizi	48
2.6.2 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Anahtar kelime bibliyometrik analizi	49
2.6.3 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Yazar-atıf bibliyometrik analizi	50
2.7 İlgili Araştırmalar	51
2.7.1 Okul örgütlerinde güç mesafesi odağında yürütülen ulusal ve uluslararası araştırmalar	51
2.7.2 Okul örgütlerinde dört çerçeve kuramı odağında yürütülen ulusal ve uluslararası araştırmalar.....	53

3 YÖNTEM	55
3.1 Araştırma Modeli.....	55
3.1.1 Nicel boyut	56
3.1.2 Nitel boyut.....	56
3.2 Evren ve Örneklem	56
3.2.1 Nicel boyut açısından örneklemin belirlenmesi.....	57
3.2.2 Nitel boyut açısından çalışma grubunun belirlenmesi.....	59
3.3 Veri Toplama Tekniği ve Aracı	62
3.3.1 Kişisel bilgi formu	62
3.3.2 Güç mesafesi ölçeği	62
3.3.3 Liderlik yönelimi ölçeği	63
3.3.4 Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	64
3.4 Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği	64
3.4 Veri Analizi.....	65
3.4.1 Nicel verilerin analizi	65
3.4.1.1 Güç mesafesi algısı ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	66
3.4.1.2 Liderlik yönelimi ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	70
3.4.1 Nitel verilerin analizi.....	74
4 BULGULAR.....	76
4.1 Nicel Bulgular	76
4.1.1 Öğretmenlerin güç mesafesi algılarına ilişkin bulgular.....	76
4.1.1.1 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre güç mesafesi algıları	76
4.1.1.2 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre güç mesafesi algıları	77
4.1.1.3 Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre güç mesafesi algıları	78
4.1.1.4 Öğretmenlerin branş değişkenine göre güç mesafesi algıları	79
4.1.2 Öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algılarına dair bulgular	81

4.1.2.1 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları.....	82
4.1.2.2 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları.....	83
4.1.2.3 Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları.....	84
4.1.2.4 Öğretmenlerin branş değişkenine göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları.....	85
4.1.3 Öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları ile güç mesafesi algılarına ilişkin dair bulgular.....	88
4.2 Nitel Bulgular	90
4.2.1 Öğretmenlerin güç mesafesinin karar alma boyutuna ilişkin görüşleri.....	90
4.2.3 Öğretmenlerin güç mesafesinin erişim zorluğu boyutuna ilişkin görüşleri ...	93
4.2.4 Öğretmenlerin yapısal liderliğe ilişkin görüşleri.....	95
4.2.5 Öğretmenlerin insan kaynakları liderliğine ilişkin görüşleri.....	97
4.2.6 Öğretmenlerin politik liderliğe ilişkin görüşleri.....	99
4.2.7 Öğretmenlerin sembolik liderliğe ilişkin görüşleri.....	101
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	103
5.3 Sonuç ve Tartışma.....	103
5.4 Öneriler	105
5.4.1 Uygulayıcılar için öneriler	106
5.4.2 Politika yapıcılar için öneriler.....	106
5.4.3 Gelecekteki araştırmalar için öneriler	106

KAYNAKÇA

EKLER

ÖZ GEÇMİŞ

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1 Düşük ve Yüksek Güç Mesafesine Sahip Toplumların Temel Özellikleri	13
Tablo 2 Çalışma Ortamında Düşük ve Yüksek Güç Mesafesi Olan Toplumlara Ait Özellikler	14
Tablo 3 Dört Çerçeve Modeline Genel Bakış	29
Tablo 4 İzmir İli Merkez İlçelerinde Ortaokul Düzeyinde Görev Yapan Öğretmen Sayıları.....	57
Tablo 5 Öğretmenlerin Demografik Dağılımları	58
Tablo 6 Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	60
Tablo 7 Güç Mesafesi Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	66
Tablo 8 Güç Mesafesi Algısı Ölçeğine İlişkin DFA Modeli Uyum İndeksleri	69
Tablo 9 Liderlik Yönelim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları	70
Tablo 10 Liderlik Yönelim Ölçeğine İlişkin DFA Modeli Uyum İndeksleri	74
Tablo 11 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Güç Mesafesi Algılarının Farklılaşması.	76
Tablo 12 Öğretmenlerin Yaş Dağılımlarına Göre Güç Mesafesi Algılarının Farklılaşması	77
Tablo 13 Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Güç Mesafesi Algılarının Farklılaşması.....	78
Tablo 14 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Güç Mesafesi Algılarının Farklılaşması	79

Tablo 15 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda Tariflenen Liderlik Algılarının Farklılaşması	82
Tablo 16 Öğretmenlerin Yaş Dağılımlarına Göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda Tariflenen Liderlik Algılarının Farklılaşması	83
Tablo 17 Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda Tariflenen Liderlik Algılarının Farklılaşması	85
Tablo 18 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda Tariflenen Liderlik Algılarının Farklılaşması	86
Tablo 19 Öğretmenlerin Güç Mesafesinin Karar Alma Boyutuna İlişkin Görüşleri	90
Tablo 20 Öğretmenlerin Güç Mesafesinin Hiyerarşi Boyutuna İlişkin Görüşleri	92
Tablo 21 Öğretmenlerin Güç Mesafesinin Erişim Zorluğu Boyutuna İlişkin Görüşleri	93
Tablo 22 Öğretmenlerin Yapısal Liderliğe İlişkin Görüşleri	95
Tablo 23 Öğretmenlerin İnsan Kaynakları Liderliğe İlişkin Görüşleri	97
Tablo 24 Öğretmenlerin Politik Liderliğe İlişkin Görüşleri	99
Tablo 25 Öğretmenlerin Sembolik Liderliğe İlişkin Görüşleri	101

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1 Eğitimde Güç Mesafesi Ülke Ağı Bibliyometrik Analizi	44
Şekil 2 Eğitimde Güç Mesafesi Ülke Ağı Bibliyometik Analizi (Türkiye)	45
Şekil 3 Eğitimde Güç Mesafesi Anahtar Kelime Bibliyometrik Analizi	46
Şekil 4 Eğitimde Güç Mesafesi Yazar-atıf Bibliyometrik Analizi	47
Şekil 5 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Ülke Ağı Bibliyometrik Analizi	48
Şekil 6 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Anahtar Kelime Bibliyometrik Analizi	49
Şekil 7 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Yazar-atıf Bibliyometrik Analizi	50
Şekil 8 Karma Yöntem Açımlayıcı Sıralı Desen Aşamaları.....	55
Şekil 9 Öğretmenlerin Branşlarına Göre Cinsiyet ve Eğitim Durumunun Dağılımı...	59
Şekil 10 Güç Mesafesi Algısı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli...	68
Şekil 11 Liderlik Yönelim Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.....	73
Şekil 12 Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda Tariflenen Liderlik Algıları ile Güç Mesafesi Algıları Arasındaki Korelasyon Matrisi	88

SİMGELER DİZİNİ

n	: Eleman Sayısı
N	: Evren Büyüklüğü
no:	: Başlangıç örneklem büyüklüğü
r	: Korelasyon Katsayısı
p	: İstatiksel Anlamlılık Düzeyi
ss	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik derecesi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
CFI	: Comparative Fit Index
TLI	: Tucker-Lewis Index
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual
α	: Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı
AIC	: Akaike Bilgi Kriteri
BIC	: Bayesyen Bilgi Kriteri
χ^2	: Ki-kare testi değeri
t	: t-testi istatistik değeri
F	: ANOVA (tek yönlü varyans analizi) istatistik değeri

KISALTMALAR DİZİNİ

SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ANOVA	: Analysis of Variance
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi



1 GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, bu probleme dayalı olarak belirlenen araştırma amacı, çalışmanın taşıdığı bilimsel ve uygulamalı önem, araştırmanın kapsamını belirleyen sınırlılıklar ile araştırmada yer alan kavramların açıklamalarına yer verilecektir.

1.1 Sorun

Eğitim kurumları, yalnızca bilgi sunan yapılar olmanın ötesinde; bireylerin sosyal, kültürel ve duygusal yönlerinin gelişiminde de önemli rol üstlenen kurumlardır. Küreselleşme, teknolojik dönüşüm ve bilgiye erişimin kolaylaşması gibi değişkenler, eğitim sistemlerinde ve yönetim anlayışlarında önemli dönüşümlere yol açmıştır (Balyer, 2019). Bu dönüşüm süreci, okul yöneticilerinin liderlik anlayışlarını yeniden ele almayı ve örgütsel yapının çok boyutlu olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Artık okul yöneticilerinden yalnızca yönetim süreçlerini organize etmelerini değil, aynı zamanda farklı paydaşların ihtiyaçlarını gözeten, kapsayıcı ve etkili bir liderlik sergilemeleri beklenmektedir.

Bu dönüşüm süreci, özellikle karar alma süreçlerinin büyük ölçüde merkezî otorite tarafından belirlendiği Türkiye gibi eğitim sistemlerinde okul yöneticilerinin rollerini daha da kritik hâle getirmiştir. Eğitimin yukarıdan aşağıya işleyen yapısı, yöneticilerin çoğunlukla kurallara, hiyerarşiye ve denetim mekanizmalarına dayalı bir yönetim anlayışı benimsemelerine neden olmaktadır (Aydın, 2010; OECD, 2004). Bu durum, öğretmen-yönetici ilişkilerinde esnekliğin sınırlı kalmasına ve katılımcı yaklaşımların zayıflamasına yol açabilmektedir.

Bu doğrultuda, liderliğin okul örgütleri içindeki yansımalarını anlamak çok katmanlı bir yaklaşımı gerektirir. Bolman ve Deal (2013) tarafından geliştirilen Dört Çerçeve Kuramı, örgütsel liderliği yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik olmak üzere dört farklı boyutta ele alarak liderlik pratiklerine bütüncül bir perspektif kazandırır. Yapısal çerçeve düzen ve verimlilik odaklı iken; insan kaynakları çerçevesi çalışanların motivasyonuna, politik çerçeve çıkar grupları arasındaki etkileşime ve güç ilişkilerine, sembolik çerçeve ise kültürel unsurlara ve anlam yaratımına vurgu yapar. Bu çerçeveler yalnızca kuramsal bir ayrım değil, aynı zamanda yöneticilerin hangi perspektifle hareket ettiklerini ve bu tercihlerin örgüt üyeleri üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik bir analiz aracıdır (Bolman & Deal, 2017). Türkiye özelinde değerlendirildiğinde, örgütsel bürokrasinin

baskınlığı, okul yöneticilerinin yapısal çerçeveye yönelmesini kolaylaştıran önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır (Koçak & Özdemir, 2020).

Ancak okul liderliğini yalnızca teorik yaklaşımlarla sınırlı biçimde ele almak yetersizdir. Çünkü liderlik algısı, aynı zamanda örgüt içindeki güç ilişkilerinin ve kültürel yapının bir yansımasıdır. Bu noktada Hofstede'nin (1980) güç mesafesi kavramı, liderliğin örgüt üyeleri tarafından nasıl algılandığını anlamada önemli bir kavramsal çerçeve sunar. Güç mesafesi, bireylerin örgüt içindeki eşitsiz güç dağılımını ne ölçüde benimsediğini ifade eder. Yüksek güç mesafesine sahip örgütlerde liderin merkezi ve tartışılmaz bir otorite olduğu kabul edilirken, düşük güç mesafesi olan yapılarda daha katılımcı ve erişilebilir bir liderlik ortamı söz konusudur (Hofstede vd., 2010; Gül, 2019). Güç mesafesi yalnızca yönetici-çalışan arasındaki otorite algısını değil; aynı zamanda çalışanların yönetime katılım hakkı, ifade özgürlüğü ve geri bildirim verme cesareti gibi davranışsal boyutları da kapsamaktadır (Taras vd., 2010).

Eğitim kurumları özelinde düşünüldüğünde, güç mesafesi öğretmenlerin yöneticilere erişimlerini, karar süreçlerine katılımlarını ve örgütsel aidiyet düzeylerini doğrudan etkiler (Hofstede, 1980). Güç mesafesi yüksek olduğunda öğretmenler genellikle çekimser kalmakta, görüş belirtmekten kaçınmakta ve yöneticilerin otoritesini sorgulamamaktadır. Buna karşın düşük güç mesafesine sahip okul ortamlarında daha yatay ilişkiler, açık iletişim ve katılımcı liderlik yaklaşımları öne çıkmaktadır (Hofstede vd., 2010). Bu bağlamda güç mesafesi, yalnızca bir kültürel değişken değil; aynı zamanda liderliğin nasıl algılandığını ve hangi çerçevede anlam kazandığını belirleyen temel bir dinamik hâline gelmektedir. Bu nedenle, liderlik tarzlarının öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğini anlamak için güç mesafesi kavramının örgütsel kültürle birlikte ele alınması gerekmektedir (Hofstede vd., 2010; Köylü & Gündüz, 2019; Taras vd., 2010).

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin; Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu kapsamda çalışma, okul yöneticilerinin liderlik yönelimlerinin öğretmen algılarında nasıl karşılık bulduğunu ve bu algıların örgütteki güç ilişkileriyle nasıl etkileşime girdiğini anlamaya odaklanmaktadır. Liderlik tarzları ile güç mesafesi çoğunlukla birbirinden bağımsız olarak ele alınmışken, bu araştırma her iki yapıyı kuramsal temelde ilişkilendirerek öğretmen bakış açısıyla değerlendirmekte ve okul örgütlerine ilişkin daha derinlikli bir anlayış sunmayı hedeflemektedir.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin; Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç dâhilinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları nedir?

1.1 Öğretmenlerin güç mesafesi algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.2 Öğretmenlerin güç mesafesi algıları yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.3 Öğretmenlerin güç mesafesi algıları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4 Öğretmenlerin güç mesafesi algıları branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin; Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları nedir?

2.1 Öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2.2 Öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2.3 Öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2.4 Öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin güç mesafesi ve Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki nedir?

1.3 Önem

Araştırmadan elde edilen bulguların öğretmen-yönetici ilişkilerinin doğasını anlamaya katkı sunması, liderlik yaklaşımlarının örgüt içindeki etkilerini açığa çıkarması ve eğitim yönetimi süreçlerine dair yapıcı değerlendirmelere temel oluşturması beklenmektedir. Özellikle güç mesafesi ile liderlik tarzları arasındaki etkileşimin öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği, bu bağlamda önemli veriler sağlayacaktır.

Bulguların uygulayıcılar için öğretmenlerin güç mesafesi algılarına yönelik farkındalığı artırması, yönetim stratejilerinin bu algılar doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bolman ve Deal'ın çerçevelerinden özellikle insan kaynakları ve sembolik çerçeve ile uyumlu liderlik tarzlarının öğretmenlere daha fazla katılım, özerklik ve değer sunması; bu durumun da mesleki motivasyon ve örgütsel bağlılığı güçlendirmesi öngörülmektedir.

Araştırma yalnızca uygulayıcılara değil, aynı zamanda politika yapıcılara da katkı sunmayı amaçlamaktadır. Özellikle Türkiye gibi merkeziyetçi yönetim yapısına sahip ülkelerde (Aydın, 2010; OECD, 2004), yapısal ve politik çerçevenin baskınlığının neden olduğu yüksek güç mesafesinin olumsuz etkilerinin fark edilmesi ve bu etkileri azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından çalışma önem taşımaktadır.

Araştırmanın önemini artıran bir diğer unsur ise, izlenen yöntemsel yaklaşımın liderlik ve güç mesafesi arasındaki ilişkiyi çok boyutlu ve derinlemesine analiz etmeye olanak sağlamasıdır. Çalışma, karma yöntem tasarımıyla gerçekleştirilmiş olup, nicel bulguların ardından gerçekleştirilen nitel analizlerle konunun daha derinlemesine anlaşılması hedeflenmiştir. Bu yaklaşım, araştırma konusuna dair hem genel eğilimleri hem de bu eğilimlerin arkasındaki nedenleri ortaya koyma açısından bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, yöntemsel açıdan da eğitim araştırmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Tüm bunların yanı sıra, güç mesafesi ve Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nın eğitim bağlamında sınırlı sayıda çalışmada ele alınmış olması, araştırmanın önemini artıran bir diğer unsurdur. Güç mesafesi kavramına ilişkin olarak Web of Science Core Collection veri tabanında “Eğitim” kategorisinde gerçekleştirilen bibliyometrik analiz, 1996 yılı öncesinde bu kavramın eğitim alanında ele alınmadığı ve 1996–2025 yılları arasında yalnızca 189 yayına yer verildiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Dört Çerçeve Kuramı'na yönelik yapılan taramada ise, 2008 yılı öncesinde bu kuramın eğitim bağlamında ele alınmadığı, 2008–2025 yılları arasında ise sadece 31 yayının bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, güç mesafesi ve Dört Çerçeve Kuramı'nın eğitim alanında henüz yeterince derinlemesine ele alınmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, gerçekleştirilen araştırma hem kuramsal hem de uygulamalı yönleriyle alan yazına özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinin, araştırmadan elde edilecek veriler için uygun ve yeterli olduğu varsayılmaktadır. Katılımcıların, veri toplama esnasında soruları dürüst ve açık şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın verileri 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin merkez ilçeleri olan Konak, Karşıyaka, Bornova, Buca, Bayraklı, Balçova, Gaziemir, Karabağlar, Çiğli, Güzelbahçe ve Narlıdere'de yer alan ortaokul düzeyindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 391 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Çalışmada gerçekleştirilen bibliyometrik analiz ise yalnızca “Web of Science Core Collection” veri tabanında yapılmıştır. Diğer ulusal, uluslararası veri tabanları kapsam dışı bırakılmıştır.

1.6 Tanımlar

Güç mesafesi: Kurumlar ve örgütler içindeki güç eşitsizliklerinin toplum tarafından ne derecede meşru ve olağan karşılandığını ifade eder (Hofstede, 2011).

Hiyerarşi: Alt kademe örgüt çalışanlarıyla yönetici veya yönetici grubu arasındaki statüden kaynaklanan ayrıcalık ve eşitsizlik durumlarını anlatır (Gül, 2019).

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerini oluşturan kavramlar ve modeller kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Örgütsel yapıdan güç ilişkilerine, liderlik kuramlarından Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Modeli'ne kadar uzanan kapsamlı bir literatür çerçevesi sunulmuştur. Ayrıca güç mesafesi ve Dört Çerçeve Kuramı odağında eğitim alanında yapılmış bibliyometrik analiz sonuçlarına ve mevcut araştırmalara yer verilerek konunun eğitim örgütleri bağlamında nasıl ele alındığı ortaya konmuştur. Bu sayede yapılan çalışmalar ışığında araştırmanın temel aldığı dayanaklar bütüncül bir biçimde açıklanmıştır.

2.1 Örgütsel Yapı

Örgütler, belirli hedeflere ulaşmak için önceden yapılandırılmış, dış çevreyle bağlantısı bulunan sosyal varlıklardır (Daft, 2010; Mintzberg, 1983). Robbins (1993) örgütü görev, sorumluluk ve yetkilerin örgüt çalışanları arasındaki formal etkileşimlerle belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bartol ve Martin (1991) ise örgütü, örgütsel amaçları başarmak için düzenlenen etkileşimler bütünü olarak ifade eder. Bu bağlamda, örgütsel yapı örgüt faaliyetlerin şeklini ve işlevini belirler (Griffin ve Moorhead, 2014). Örgütsel yapı bireylerin çeşitli hedeflere erişmek için birleştiği; hiyerarşi, kurallar ile işlevselliğin sağlandığı bir sistemdir (Mintzberg, 1979; Weber, 1947). Tüm örgütler örgütsel yapılara sahiptir (Bursalıoğlu, 2002). Örgüt yapısı ile ilgili temel varsayımları Bolman ve Deal (2008) şu şekilde açıklar:

- 1) Örgütler, belirli hedeflere erişmek için vardır.
- 2) Örgütlerde işlerin uzmanlık alanlarına göre dağıtılması ve etkili bir iş bölümü yapılması, kurumsal verimliliği artırmada önemli bir faktördür.
- 3) Uygun eşgüdüm sağlanması ve bunların kontrol edilmesi, örgüt çalışanlarının çeşitli çabalarının birbiriyle uyumlu hale gelmesine olanak tanır.
- 4) Örgütsel yapıda meydana gelen aksaklıklar sonucunda ortaya çıkan problemler analiz ve yeniden yapılandırmalarla giderilebilmelidir.

Bu bağlamda, örgütsel yapının bir kurumun amacına uygun olarak düzenli ve sistematik bir şekilde işlemlerini sağlayan bir çerçeve olduğu söylenebilir. Bu çerçevenin temel unsurlarından biri ise bürokrasidir. Hiyerarşik düzen, kurallar ve standart prosedürlerle örgüt içindeki işleyişi düzenler ve sürdürülebilirliği sağlar (Weber, 1947).

Özetle; örgütsel yapı, belirli bir amacı gerçekleştirmek için iş bölümü, kurallar ve görev dağılımıyla yapılandırılmış bir sistem olarak tanımlanır. Bu sistemin önemli bir unsuru olan bürokrasi, kurallar, hiyerarşi ve standart prosedürler aracılığıyla örgütün işleyişini düzenler. Okullar ise eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için bürokratik yapıya dayalı olarak şekillenen ve bu yapı sayesinde görev dağılımı, karar alma süreçleri ve otorite ilişkilerini düzenleyen örgütsel yapılardır (Bursalıoğlu, 2002).

2.1.1 Bürokrasi

Bürokrasi; açık kurallar, sorumluluklar ve hiyerarşik karar verme yoluyla örgütsel verimliliğe ulaşmak için gerekli bir yapı olarak tanımlanır (Blau ve Scott, 1962). Otoritenin Yapısal bir şekilde uygulanmasını sağlar (Weber, 1947). Örgütlerin düzen ve sürdürülebilirliğini sağlamak için tasarlanmış bir sistemdir (Scott, 2003). Bu sistemin işleyişi, rutin faaliyetlerin bölümlere ayrılması ve hiyerarşi aracılığıyla denetlenmesiyle gerçekleştirilir. Weber (1947) bürokrasinin özellikle karmaşık kurumlarda örgütsel istikrarı ve öngörülebilirliği sağladığını savunurken; Mintzberg (1979), Hoy ve Miskel (2012) bürokrasinin kontrolü ve hesap verebilirliği artırırken, yönetim süreçlerinde katılığa ve uyarlanabilirliğin azalmasına da yol açabileceğini belirtmiştir. Crozier (1964), ise kurallara aşırı güvenmenin çalışanlar arasında verimsizliğe ve direnişe yol açabileceğini savunarak bürokrasiyi katılığı ve yabancılaşmayı teşvik ettiği için eleştirmiştir.

Özetle; yapılandırılmış hiyerarşileri ve standartlaştırılmış süreçleri ile karakterize edilen bürokrasi, karmaşık sistemleri yönetmek için bir çerçeve görevi görmektedir. Eğitimde bu çerçeve; okulların örgütsel yapısına, yöneticilerin ve öğretmenlerin rollerine ve politikaların ve müfredatın uygulanmasına yansımaktadır. Okullar, yukarıda bahsedildiği gibi, bürokrasinin avantaj ve dezavantajlarına sahiptir. Okullarda bürokrasi, standartlaştırılmış süreçler, hiyerarşik yapılar ve resmileştirilmiş roller aracılığıyla

kendini gösterir, düzeni ve adaleti kolaylaştırırken bazen okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaratıcılığı ve esnekliği sınırlar (Ball, 1987).

2.1.2 Okullarda bürokratik yapı

Okullarda bürokratik yapı öğrenme ve öğretme süreçlerini etkili bir şekilde yürütülmesi için çok önemlidir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşim biçimi, kaynakların nasıl kullanılacağı, karar alma süreçleri ve genel yönetimi belirler. Bu bürokratik yapı, okulun hedeflerine ulaşmasına ve öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanır. Özellikle okul gibi örgütlerde bürokratik yapı, yönetsel süreçlerin verimli bir şekilde yürütülmesini destekler ve güç mesafesi gibi kültürel faktörlerle etkileşim içinde şekillenir (Bolman ve Deal, 1991; Hofstede, 1980).

Okullarda bürokratik yapı kontrolün merkezileşmesi, prosedürler ve nesnellik olmak üzere boyutlanmaktadır (Weber, 1947). Kontrolün merkezileşmesi boyutunun temelini; örgütte yapılması gereken görevlerin üstler tarafından astlara verilmesi ile ortaya çıkan özgürlük alanı ve astların karar almaya katılımını sağlayan alan oluşturur (Gaziel ve Weiss, 1989). Weber (1947), bürokrasideki hiyerarşik düzenin, kararların daha Yapısal ve sistematik bir şekilde alınmasını sağladığını vurgular. Ancak kontrolün aşırı merkezileşmesi, bireylerin esnekliğini ve yaratıcı düşüncelerini sınırlandırabilir (Mintzberg, 1979). Okullarda bu durum, genellikle okul yöneticilerinin eğitim politikalarının uygulanmasında ve kaynakların dağıtımında merkezi bir rol oynamasıyla kendini gösterir. Örneğin, ders programlarının hazırlanması, öğrenci disiplin politikalarının belirlenmesi ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreçleri, karar verme yetkisinin genellikle üst yönetimde yoğunlaştığını gösterir. Kontrolün merkezileşmesi boyutunun yüksek olması okullarda görev yapan öğretmenlere çok az bir girişim özgürlüğü sağlanmasına neden olur (Ertekin, 1986).

Okullarda bürokratik yapının prosedürler boyutu ise toplumsal sistemde biçimsel rol ve kalıpların bulunması temel alır (Ömeroğlu, 2006). Eğitim kurumlarında prosedürler, öğrenci kayıt işlemleri, sınav süreçleri, öğretmenlerin görev tanımları ve idari süreçler gibi pek çok alanda uygulanır. Bu standartlaştırılmış süreçler, örgüt içindeki eşitlik ve adaletin sağlanmasına yardımcı olur. Özellikle okullarda prosedürlerin net bir şekilde tanımlanması, bireylerin görevlerini hangi standartlar çerçevesinde yerine getireceğini

belirler. Mintzberg (1979), prosedürlerin, örgütlerde rutin işlerin etkin bir şekilde yapılmasını sağladığını, ancak aynı zamanda değişime direnç gösterebileceğini ifade eder. Bu durum, özellikle eğitim gibi dinamik bir alanda, bürokrasinin hem avantajlarını hem de sınırlamalarını ortaya koyar.

Okullardaki bürokratik yapının son boyutu ise nesnelliktir. Örgüt içerisindeki roller standartlaştırılan eylem biçimlerini temsil ederler. Kurallar açıkça tanımlanmıştır ve kuralların uygulanması için çeşitli yaptırımlar belirlenmiştir (Ömeroğlu, 2006). Kararların kişisel önyargılardan arındırılarak kurallara ve standartlara dayalı olarak alınmasını ifade eder (Weber, 1947). Okullarda da okul yönetici ve öğretmenlerinin kurallarla çerçevelenmiş belli rollere göre davranması beklenir. Bu beklenti onların kişisel istek, özellik gibi bireysel durumlarından değil bulundukları mevkilerinden kaynaklanmaktadır. Aşırı nesnellik, okullarda bazen bireysel durumların ve bireysel faktörlerin göz ardı edilmesine yol açabilir (Hoy ve Miskel, 2012).

Özetle okullarda bürokratik yapı, öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin birbirleriyle etkileşimini düzenleyen önemli bir faktördür. Bu yapının olumlu yönlerinin korunup artırılması, olumsuz etkilerinin ise azaltılması, eğitim kalitesini, verimini artırmak ve öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarmalarını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Bürokratik süreçlere hâkim olan ve bu mekanizmaları etkin biçimde yönetsel uygulamalara entegre eden liderler yukarıda bahsedildiği gibi bürokrasi kaynaklı olumsuz durumları ortadan kaldırabilirler. Aksi halde sorunlar oluşur ve bu da okuldaki yönetimin işlevsizleşmesine sebep olur (Hoy ve Sweetland, 2001).

2.2 Güç ve Eğitim Kurumlarında Güç Kaynakları

Güç, insanlığın doğuşu kadar eski bir olgudur. Bu olguya toplumlar tarafından büyük önem verilir. Güç olgusuna dair alan yazın incelendiğinde kavrama dair birçok tanım bulunduğu dikkat çekmektedir. Bennis ve Nanus'a (1985) göre güç, eylemi başlatıp onu sürdürmede kullanılan temel enerjidir. Raven'e (2008) göre, güce sahip olan kişinin güce maruz kalan kişi üzerinde etki oluşturabilme potansiyeli ve yeteneği güç olarak ifade edilir.

Temelde güç, insan yaşamın merkezinde yer alan en önemli olgulardan birisidir. İnsan, yapısı gereği güce sahip olmak ve bu gücü sürdürmeye devam etmek ister (Nietzsche, 1901). Foucault'ya (1980) göre, güce sahip olmak ve süreklilik sağlayabilmek, bireyler ve sistemler arasındaki ilişki ağlarında güç kaynaklarının stratejik kullanımını gerektirir. Bu bağlamda, güce sahip olmak ve sürdürülebilmek için bir güç kaynağına ihtiyaç vardır. French ve Raven'ın (1959) güç kaynakları sınıflandırması, alan yazında en çok kabul gören ve referans alınan güç kaynağı sınıflandırmalarından biridir. Bu sınıflandırmaya göre güç kaynakları; zorlayıcı, ödül, uzmanlık, özdeşim, meşru güç şeklindedir.

Zorlayıcı gücün temelini, bir bireyin ya da liderin, başkalarının davranışlarını değiştirmek veya belirli bir yönde şekillendirmek amacıyla ceza verme yetkisine sahip olması oluşturur. French ve Raven (1959) 'a göre, cezalandırma gücü, bireylerin davranışlarını değiştirmek için olumsuz sonuçların uygulanmasını içeren bir kontrol aracıdır. Yukl (2013) ise cezalandırma gücünün, çalışanların motivasyonu üzerinde kısa vadede etkili olabileceğini, ancak uzun vadede olumsuz sonuçlara yol açabileceğini ifade eder. Sık sık geç gelen öğretmenlere resmi uyarılar verme gibi disiplin cezası uygulayan bir okul müdürünün, zorlayıcı güç kullanımından bahsedilebilir.

Bir diğer güç kaynağı olan ödül gücü ise zorlayıcı gücün tersine, temelini bireyin ya da liderin ödüllendirme yeteneğinden alır. Bireyin ya da liderin pozitif değerleri yönetme, artırma veya negatif değerleri ortadan kaldırmasıyla gerçekleşir. Ödül gücü, liderin istenen sonuçlara ulaşmak için kullanabileceği etkili bir araçtır (Bass, 1990). Ancak bu güç, ödüllerin değerli ve ulaşılabilir olarak algılanmasıyla daha etkili hale gelir (Yukl, 2013). Okul yöneticilerinin, başarılı öğretmenleri "Yılın Öğretmeni" ödülü gibi motivasyon araçlarıyla teşvik etmesi okullarda ödül gücü kullanımına örnek olabilir. Bu, öğretmenleri daha iyi performans göstermeye motive eder ve olumlu bir organizasyon kültürünü teşvik eder.

Güç kaynaklarının üçüncüsü ise uzmanlık gücüdür. Uzmanlık gücü bireyin karşısındaki kişide ya da liderde bulunduğunu düşündüğü bilgi veya algı seviyesine karşı güdülenmesiyle ortaya çıkar (French ve Raven, 1959). Bu güç kaynağı, özellikle liderin bir problem çözme veya karmaşık bir durumla başa çıkma yeteneğini ortaya koyduğu durumlarda etkili olur. Uzmanlık gücünün okullarda yansımalarına, yenilikçi öğretim

metodolojileri hakkında oldukça bilgili bir okul müdürünün, öğretmenleri bu yöntemleri benimsemeleri için eğitim sunarak etkilemesi örnek olabilir.

Bir diğer güç kaynağı olan özdeşim gücünün temelini ise çalışanın kendi benliğini yönetici ile tanımlıyor olması oluşturur. Özdeşim gücü, liderin çalışanlar üzerinde bir rol model olarak güven ve hayranlık uyandırmasıyla gerçekleşir (Yukl, 2013). Örneğin; yenilikçi liderlik, güçlü iletişim becerileri ve ilham verici bir vizyon sergileyen bir müdür, öğretmenler için rol model olursa özdeşim gücünün varlığından söz edilebilir.

French ve Raven'in (1959) sınıflandırmasına göre son güç kaynağı meşru güçtür. Bu güç türü, yöneticinin pozisyonundan kaynaklanan resmi otoritesine dayanır ve çalışanların bu otoriteye uyması gerektiği varsayımına dayanır. Weber'in meşru güce dair yorumu dikkat çekicidir. Weber'e (1947) göre, meşru güç, kurallara ve örgüt içindeki hiyerarşik düzenin kabulüne dayalı olarak otoritenin kullanılmasını sağlar. Okullarda okul müdürleri, öğretim programlarını atama, okul politikalarını uygulama ve disiplin önlemleri uygulama konusunda meşru yetkiye sahip kişilerdir. Bu güç, kurumsal yapının bir parçası olarak tanınır ve kabul edilir.

Özetle, güç, bireylerin veya grupların başkalarını etkileme kapasitesidir, French ve Raven (1959) tarafından geliştirilen güç tipleri kuramında; bireylerin başkaları üzerindeki etkilerini açıklayan beş temel güç kaynağı tanımlanmıştır: zorlayıcı güç, ödül gücü, uzmanlık gücü, özdeşim gücü ve meşru güç. Okullarda, bu güç kaynakları yöneticiler tarafından öğretmen motivasyonunu artırmak, öğrenci disiplinini korumak ve kurumsal hedeflere ulaşmak için stratejik olarak kullanılır. Etkili bir yönetici, okulun başarısını desteklemek için bu güç kaynaklarını dengeler.

2.2.1 Hofstede'nin kültürel boyutları ve güç mesafesi

Alan yazın incelendiğinde, güç mesafesi kavramının ilk olarak Hofstede tarafından kültürel boyutları incelemek amacıyla yapılan çalışmasıyla ortaya konduğu görülmektedir. Bu araştırma ile çeşitli kültürlerin algılayış kodlarından hareketle, toplumlar farklı özelliklerine göre sınıflandırılmıştır (Hofstede, 1980). Hofstede'nin toplumları sınıflandırırken temel aldığı nokta kültürdür. Kültür insanlığın doğuşu kadar eski bir olgudur. Bu olguya toplumlar tarafından büyük önem verilir. Alan yazın

incelendiğinde kültür kavramının pek çok disiplinde farklı bağlamlarda kullanıldığı gözlemlenmektedir. Schein (2004) kültürü, bir topluluğun tarih boyunca öğrendiklerinin toplamı biçiminde ifade eder. Trompenaars ve Hampden- Turner, (1998) kültürü; içinde yaşanılan toplumun bireylere nasıl davranması gerektiğine dair açık mesajları içerisinde barındıran ortak bir anlam bütünü olarak ifade eder. Giddens (2000)'e göre kültür, toplum içerisinde yaşayan bireylerin yaşam stillerini, giyinme tarzlarını, aile yaşantılarını, çalışma şekillerini ve boş zaman etkinliklerini belirleyen en önemli faktörlerden biridir.

Hofstede (2011) 'e göre kültür, bir grup veya kategori insanı diğerlerinden ayıran bir öge aynı zamanda; bu insanların zihinlerin topluca programlanmasıdır. Hofstede, 1967-1973 yılları arasında dünya çapında gerçekleştirdiği bir araştırmada, insanların değerleri ve ilgili duyguları hakkında veri toplamak amacıyla IBM şirketinin anket veri tabanına erişim sağlamıştır (Hofstede, 1980). Bu veri tabanı ile toplumların kültürel kodlarını çeşitli faktörlere göre sınıflandırmıştır. IBM şirketinin çalışanlarıyla yapılan anketlerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve bunun sonucunda toplumların karşılaştığı ortak sorunlar ortaya çıkarılmıştır. Bunlar: üstlerine bağımlılık, kurallara ve öngörülebilirliğe ihtiyaç, bireysel hedefler ile örgütsel bağlılık arasındaki denge, ego değerleri ile sosyal değerler arasındaki denge. IBM şirketinin verileriyle desteklenen dört temel problem alanı kültürel boyutları temsil etmektedir. Bu boyutlar güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, erillik- dişillik ve bireycilik-kolektivizmdir (Hofstede,2011). 1988'de Bond'un araştırmaları temelinde, beşinci bir boyut olan 'Uzun Dönemli ve Kısa Dönemli Yönelim' de bu boyutlara dahil edilmiştir (Hofstede ve Bond, 1988). Daha sonra Minkov 'un Dünya Değerler Araştırması (Minkov, 2007) verilerini kullanarak yaptığı çalışmayla kültürel boyutlara hoşgörü ve kısıtlama boyutu olarak altıncı bir boyutun eklenmesini sağlamıştır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Boyutlar birbirleriyle etkileşim içerisinde (Hofstede vd., 2010). Bu sebeple güç mesafesi boyutunu incelerken diğer beş boyuttan da bahsedilmesi gerekir.

2.2.1.1 Güç mesafesi

Güç mesafesi kavramının temelini; sosyal yaşamın doğası gereği eşitsizlik kavramına bütün toplumlarda belli ölçülerde rastlanması oluşturmaktadır. Toplumlar eşitsizliklerle karşılaştıklarında, kültürel arka planlarından hareketle davranışta bulunurlar. Ortak kültüre sahip bireylerin oluşturduğu toplumlarda, eşitsizlikler ve güç kaynağı karşısında

davranışlarının niteliği “güç mesafesi” kavramı ile açıklanır (Hofstede, 1984). Gücün eşit olmayan dağılımını normal karşılayan bireylerin güç mesafesi yüksek olarak ifade edilirken bu durumun normal olmadığını düşünen bireylerin güç mesafesi düşük olarak açıklanabilir. Güç mesafesi toplumun değerleri ölçüsünde gerçekleşir ve güç düzeyinde yaşanan farklılıklar zamanla toplum tarafından benimsenir (Tarhini vd., 2017). Tablo 1’de güç mesafesi düşük ve yüksek toplumlara özgü temel özellikler karşılaştırmalı olarak özetlenmiştir:

Tablo 1

Düşük ve Yüksek Güç Mesafesine Sahip Toplamların Temel Özellikleri

	Düşük Güç Mesafesi	Yüksek Güç Mesafesi
Gücün algılanışı	Güç meşruiyete dayanmalıdır	Güç doğaldır
Aile içi iletişim	Ebeveynler çocuklarıyla eşit ilişki kurar	Ebeveynler çocuklara itaat öğretir
Eğitim yaklaşımı	Öğrenci merkezli eğitim	Öğretmen merkezli eğitim
Hiyerarşi tanımı	Hiyerarşi iş bölümü için vardır	Hiyerarşi varoluşsal eşitsizliktir
Astların beklentisi	Astlar danışılmayı bekler	Astlar ne yapacakları söylenir
Gelir dağılımı	Gelir dağılımı daha eşittir	Gelir dağılımı oldukça eşitsizdir

Kaynak: Uyarlanmıştır: Hofstede, G. (2011). *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context in Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).

Güç mesafesi farklılıklarının oluştuğu ve kabul edildiği ilk yer aile ortamıdır. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda aile bireyleri, çocuklarına saygıyı çok önemli bir erdem olarak öğretirken; Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda ise aile bireyleri, çocuklarına eşitliği öğretir. Çocuklar toplumsal erdemin sağlanmasında görev alacak olsa bile bunu zorunlu olarak değil gönüllü olarak yaparlar (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010).

Güç mesafesinin etkileri sadece aile ortamında değil, insan yaşamının neredeyse her alanında kendini göstermektedir. Bu çerçevede güç mesafesinin, çalışma alanlarında ve örgütlerde toplumsal normları etkilediği söylenebilir (Hofstede, 2003). Özellikle; topluluk halinde çalışmanın yaygın olduğu ve iş birliğini teşvik eden günümüz modern çağında; bireylerin çalışma alanlarında güç mesafesi etkisinin incelenmesi çok önemlidir. Güç mesafesi çalışma alanlarında hiyerarşiyi şekillendirir, çalışan motivasyonunu ve organizasyonel verimliliği etkiler (Robbins ve Judge, 2019).

Güç mesafesinin yüksek olduğu örgüt ve kurumlarda, çalışanların yöneticilere bağlılığı esasken, çalışanlarla yöneticiler arasındaki duygusal mesafe yüksektir. (Gül, 2019). İletişim ast-üst ilişkileri ekseninde dikey olarak gerçekleşir. Yatay iletişim yok denecek kadar azdır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Eşitsizlik yaygın bir durumdur. Bunun sonucunda örgüt ve kurumlarda hiyerarşik sistemler oluşur. Gücü elinde tutan yönetici veya yönetici grubu gücü merkezileştirir. Çalışanlar, bu merkezileşmiş güç karşısında sessiz kalır ve yöneticilerin onlara ne yapmaları gerektiğini söylemelerini bekler. Çalışanlar, yöneticilerini ayrıcalıklı algılama eğilimindedir.

Güç mesafesinin düşük olduğu örgütler ve kurumlarda ise çalışanların yöneticilere bağımlılığı ve çalışanlar ile yöneticiler arasındaki duygusal mesafe nispeten daha düşüktür. Çalışanlar kendilerinin haklı olduğunu düşündükleri durumlarda yönetici veya yönetici grubuyla ters düşebilirler. Otoritelerle eşitliğe dayalı demokratik bir ilişki anlayışı hâkimdir. (Hofstede, 1984). Düşük güç mesafesine sahip olan toplumlarda çalışanlar ve yöneticiler eşit olarak düşünülür. Hiyerarşi, rollerin oynanması için vardır. Roller zamanın etkisiyle değişebilir. Çalışanların karar verme süreçlerine katılma şansı daha yüksektir (Hofstede, 2003). Tablo 2’de örgütsel anlamda güç mesafesi düşük ve yüksek toplumlara ait özellikler karşılaştırmalı olarak özetlenmiştir:

Tablo 2

Çalışma Ortamında Düşük ve Yüksek Güç Mesafesi Olan Toplumlara Ait Özellikler

	Düşük Güç Mesafesi	Yüksek Güç Mesafesi
Bağımlılık ilişkisi	Karşılıklı bağımlılık	Çalışanların üste bağlılığı
Duyguların ifade edilmesi	Çalışanlar duygularını daha kolay ifade eder	Çalışanlar duygularını bastırır

Tablo 2 (Devam)

Çalışma Ortamında Düşük ve Yüksek Güç Mesafesi Olan Toplumlara Ait Özellikler

Üstler ile iletişim	Üstler eleştiriye açıktır	Üstler nadiren eleştirilir
Üstlerin tarzı	Üst, kolay erişilebilirdir	Üst, mesafelidir ve otoriterdir
Yönetim tarzı	Katılımcı, danışmaya açık	Emredici, karar verici
Örgütsel yapı	Daha yatay hiyerarşi	Daha dikey, katı hiyerarşi

Kaynak: Uyarlanmıştır: Hofstede, G., Hofstede, G. J., ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.

Özetle; örgütsel anlamda güç mesafesinin temelini örgütlerin ve kurumların daha az güçlü üyelerinin gücün eşit olmayan bir şekilde dağıtılmasını kabul etme ve bekleme derecesi oluşturur (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Güç mesafesi kavramı alan yazında çeşitli şekillerde tariflendirilmiştir. Katılım, hiyerarşi, erişim zorluğu boyutları bu tariflendirmelerden biridir.

2.2.1.1.1 Katılım

Güç mesafesinin katılım boyutu; çalışanlarının eşit olmayan güç dağılımını kabul etmesi, yöneticinin örgüte dair vermiş olduğu kararları kabul etmesi ve bu çalışanların karar alma sürecine dahil edilme durumunu ifade eder (Gül, 2019). Özellikle güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda kararlar, gücü elinde tutan bireyler tarafından alınırken güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda karar alınırken çalışanların fikirlerine de önem verilir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010).

2.2.1.1.2 Hiyerarşi

Güç mesafesinin hiyerarşi boyutu temel olarak çalışanlar ile yöneticiler arasındaki eşitsizliğe odaklanır. Burada bahsedilen hiyerarşi genel anlamıyla bilindiği üzere, düzeni sağlamak için iş bölümü ve çeşitli departmanların oluşumunu ifade etmez. Alt kademe çalışanlarla yönetici veya yönetici grubu arasındaki statüden kaynaklanan ayrıcalık ve eşitsizlik durumlarını anlatır (Gül, 2019). Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda bireyler bu hiyerarşik düzeni kabul edip ayrıcalıklı sınıfların oluşumunu ve devam

ettirilmesini teşvik eder (Mead ve Andrews, 2009). Aynı zamanda bu toplumlarda merkeziyetçi bir yapı hakimdir ve hiyerarşi toplumsal roller üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu anlamda toplumsal rolleri ve statüyü ifade eden sembol ve ayrıcalıkların kullanımı yaygındır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda ise eşitlik teşvik edilir (Robbins ve Judge, 2019).

2.2.1.1.3 Erişim zorluğu

Güç mesafesinin erişim zorluğu boyutu ise gücün eşit olmayan dağılımının örgüt çalışanlarınca kabul edilmesi sonucunda üstlerine ve yöneticilerine kolay bir şekilde ulaşp ulaşamama durumudur (Gül, 2019). Erişim zorluğu boyutu, çalışanların üstleriyle nasıl bir ilişki kurduğunu ve iletişim süreçlerinin nasıl işlediğini anlamak için kritik bir başlıktır. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda yöneticiye erişim kısıtlıyken, güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda açık iletişim teşvik edilir (Hofstede, 2003).

2.2.1.2 Hofstede'nin diğer kültürel boyutları

2.2.1.2.1 Bireycilik ve kolektivizm

Hofstede'nin araştırmaları sonucu ortaya çıkan kültürel boyutlardan biri de bireycilik ve kolektivizm boyutudur. Bireycilik ve kolektivizm boyutu bireylerin toplumdaki gruplara uyum sağlama derecesini ifade eder. Bireycilik; toplumu oluşturan bireyler arasındaki bağın düşük düzeyde olduğu durumu ifade eder. Bu toplumlarda bireylerin yalnızca kendisi ve yakın ailesi ile ilgilenmesi beklenir. Bunun tam tersi olan kolektivist toplumlarda ise; bireyler doğumlarından itibaren bir grubun içerisinde olarak algılanır ve bu gruba sorgusuz sualsiz sadakat göstermeleri beklenir (Hofstede vd., 2010).

Bireyci veya kolektivist toplumların toplumsal kurallara bakış açılarında da çeşitli farklar bulunur. Bireyci toplumlarda birey, toplumsal kuralları yerine getirmediğinde suçluluk hissetmez. Bireysel duygu ve düşüncelerini toplum baskısı göreceği korkusuyla ifade etmekten çekinmez. Kolektivist toplumlarda ise bu durum tam tersidir. Toplumsal kurallar çok önemlidir. İnsanlar kendilerinden büyük gruba ait olma isteğindedir ve bireysel başarıdan ziyade grup başarısını tercih ederler (Karaağaç, 2017). Yapılan araştırmalara göre; bireycilik boyutu gelişmiş ülkelerde, kolektivizm boyutu ise gelişmekte olan ülkelerde daha yüksektir (Hofstede, 2011).

Çalışma hayatı ve yönetim açısından incelenecek olursa; bireyci toplumlarda çalışanların kendi çıkarlarına göre hareket etmeleri beklenir. Kolektivist toplumlarda ise çalışanların örgüt başarısını ön planda tutması ve yeri geldiğinde örgüt için fedakârlıkta bulunması beklenir (Triandis, 1995). Bireyci bir toplumda yönetim, bireylerin yönetimidir. Çalışanlar kendi performanslarına bağlı olarak teşvik, ikramiye gibi ödüller kazanırlar. Kolektivist bir toplumda ise yönetim, grupların yönetimidir. "Bizim grubumuz" ve "diğer gruplar" arasındaki ayrım insanların bilinçlerinin temelinde yer aldığından, bireyin kendi grup üyelerine daha iyi davranması doğal ve etikdir (Hofstede vd., 2010).

Özetle; bireycilik-kolektivizm boyutu bireylerin grup uyumuna karşı kişisel özerkliğe ne derece öncelik verdiğiine odaklanır. Alan yazın incelendiğinde bireycilik- kolektivizm ve güç mesafesi arasında pozitif ilişki göze çarpmaktadır (Hofstede vd., 2010). Bireysel veya kolektif değerlere yapılan kültürel vurgu genellikle güç dağıtımına yönelik tutumları şekillendirdiğinden, bu boyutlar birbirine bağlıdır. Bu bağlamda, boyutlar arasındaki etkileşim, toplumların otoriteyi ve kişilerarası ilişkileri nasıl yönettiğini anlamada kritik öneme sahiptir. Örneğin, grup uyumuna ve paylaşılan sorumluluğa öncelik veren kolektivist toplumlar, hiyerarşik yapılara saygı duyulan ve otoritenin merkezileştirildiği daha yüksek güç mesafesiyle uyum sağlama eğilimindedir.

2.2.1.2.2 Belirsizlikten kaçınma

Hofstede'nin kültürel boyutlardan biri de belirsizlikten kaçınma boyutudur. Belirsizlikten kaçınma bir toplumun belirsiz durumlara karşı tolerans gösterme durumu ile ilgilidir. Yeni ve bilinmeyen bir durumla karşılaşıldığında toplumun ne ölçüde rahat veya rahatsız hissetmeye programlandığını ifade eder. Belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olduğu kültürlerde, beklenmedik durumlar ve riskler karşısında güvenli bir ortam oluşturmak amacıyla katı kurallar benimsenmekte ve ayrıntılı planlamalar yapılmaktadır (Hofstede, 2003). Buna karşılık, belirsizlikten kaçınma eğiliminin düşük olduğu toplumlarda ise risk ve belirsizlik doğal bir süreç olarak kabul edilmekte; bu durum, sorunlara karşı daha esnek, yenilikçi ve uyum sağlayıcı bir yaklaşımın benimsenmesini beraberinde getirmektedir (Hofstede, 2011). Bu boyut, özellikle belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda, işyeri davranışları ve örgütsel politikalarda ayrıntılı prosedürlerde belirgindir (Hofstede vd., 2010). Güç mesafesi ile belirsizlikten kaçınma arasındaki ilişki, kültürlerin hiyerarşik otoriteyi belirsizliğe toleranslarıyla nasıl dengelediklerinde

yatmaktadır; yüksek güç mesafesine sahip toplumlar, belirsizliği azaltmak için genellikle katı kurallar ve yapılandırılmış hiyerarşiler kullanırken, düşük güç mesafeli kültürler belirsizlikte gezinmek için açık iletişime ve esnekliğe güvenir.

Özetle; belirsizlikten kaçınma boyutu, bir toplumun belirsizlik ve öngörülemezlikten ne ölçüde rahatsızlık duyduğunu yansıtır ve belirsizliği azaltmak için kurallara, geleneklere ve yapılandırılmış sistemlere olan bağımlılığını etkiler. Dolayısıyla belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi, Hofstede'nin kültürel çerçevesinde toplumsal normları ve örgütsel davranışları şekillendiren iki kritik boyuttur. Yüksek güç mesafesine sahip toplumlar tipik olarak hiyerarşik otoriteyi vurgular; çalışanlar yöneticilerinden gelen kararları sorgulamadan kabul ederler (Hofstede, 2003). Bu durum, yüksek belirsizlikten kaçınma ile birleştirildiğinde, bu toplumlar aynı zamanda belirsizliği azaltmak ve istikrarı korumak için büyük ölçüde resmileştirilmiş kurallara ve prosedürlere dayanır (Hofstede, 2003; Hofstede vd., 2010). Tersine toplumlarda ise eşitlikçi ilişkilere ve esnekliğe öncelik verilir. Bu tür toplumlarda yöneticiler genellikle katılımcı karar alıp yeniliği ve uyarlanabilirliği teşvik etmek için kurallar asgari düzeyde tutulur (Hofstede, 2011). Bu boyutlar arasındaki etkileşim, güç mesafesi ve belirsizliğe yönelik tutumların derinden iç içe geçtiğini, liderlik tarzlarını, karar alma süreçlerini ve toplumlar arasındaki kişilerarası ilişkileri etkilediğini ortaya koymaktadır.

2.2.1.2.3 Erillik ve dişillik

Hofstede 'in kültürel boyutlar teorisinin bir diğer boyutu ise erillik ve dişillik boyutudur. Eril toplumlarda rekabet gücü, başarı ve maddi ödüller çok değerlidir ve bireyler genellikle başarılarıyla değerlendirilir (Hofstede, 2003). Bu tür toplumlarda liderlik genellikle atılgan ve sonuçlara odaklanan yapıdadır. Dişil toplumlar ise işbirliğine, ilişkilere ve daha iyi bir yaşam kalitesine öncelik verir.

Özetle; erillğe karşı dişillik, başarı ve ilişkilere yapılan kültürel vurguya odaklanır. Bu bağlamda, güç mesafesi ile dişillik-erillik boyutu arasındaki etkileşim, kültürel davranışlara dair derin iç görüler sunar. Yüksek güç mesafeli ve eril kültürlerde hiyerarşik yapılara bağlıdır ve liderlerin otoriter ve sonuç odaklı olmaları beklenir. Çalışanlar genellikle eşit olmayan güç dağıtımını kabul eder bunun aksine, düşük güç mesafesinde ve dişil kültürlerde ilişkiler eşitlikçidir ve liderler fikir birliği oluşturmaya ve işbirliği

sağlamaya odaklanır. Bu boyutların örtüşmesi, güç dinamiklerinin ve kültürel değerlerin liderlik tarzlarını ve çalışan etkileşimlerini nasıl etkilediğini, örgütsel başarıyı ve işyeri uyumunu nasıl şekillendirdiğini gözler önüne serer (Hofstede, 2003; Hofstede vd., 2010).

2.2.1.2.4 Uzun dönemli ve kısa dönemli yönelim

Bu boyut 1988’de, Bond’un araştırmaları temelinde Hofstede’nin kültürel boyutlar kuramına dahil edilmiştir (Hofstede ve Bond, 1988). Hofstede’nin IBM şirketi üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bu boyutun bulunmamasının nedeni, konuyla ilgili soruların sorulmamasıydı. Ancak, ekonomik büyüme ile korelasyon göstermesi nedeniyle bu boyut kurama sonradan dahil edilmiştir. Uzun dönemli yönelim boyutu sabır ve tasarruf ile geleceğe yönelik bir yönelimi yansıtır. Uzun dönemli yönelime sahip toplumlar kalıcılığa, tasarrufa ve pragmatizme değer verir. Uygulamalarını gelecekteki hedeflere ulaşmak için uyarlamayabilir ve uzun vadeli faydalar için hazzı ertelemeye isteklidirler (Hofstede, 2011). Uzun dönemli yönelime sahip toplumlar sürdürülebilir uygulamalara ve uzun vadeli stratejilere yoğun yatırım yapma eğilimindedir (Hofstede vd., 2010). Buna karşın, kısa dönemli yönelime sahip toplumlar, anında ödüllendirmeye ve gelenekleri sürdürmeye odaklanır. Bu toplumlar hızlı sonuç almaya ve mevcut yükümlülükleri yerine getirmeye öncelik verir. Bu kültürlerin görünür sonuçlara yatırım yapma olasılığı daha yüksektir ve gelecekteki planlamaya daha az önem verir (Hofstede, 2011).

Özetle; bu boyut toplumların zaman konusunu ve değerlerini nasıl önceliklendirdiğine odaklanır. Bu bağlamda güç mesafesi ile uzun ve kısa dönemli yönelim arasında bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Yüksek güç mesafesi ve uzun dönemli yönelime sahip toplumlar, otoriteye ve hiyerarşik düzene olan bağlılıklarını uzun vadeli hedeflere ulaşmada bir araç olarak görür (Hofstede, 2003). Buna karşılık, düşük güç mesafesi ve kısa dönemli yönelime sahip toplumlar, bireylerin otorite ile daha eşitlikçi bir ilişki kurduğu ve kısa vadeli sonuçların öncelikli olduğu bir yapıya sahiptir.

2.2.1.2.5 Hoşgörü ve baskılama

Hofstede’nin kültürel boyutlar teorisine eklenen son boyut hoşgörü ve baskılama boyutudur. Bu boyutta hoşgörü ifadesi, hayatın tadını çıkarmakla ilgili temel ve doğal

insani arzuların nispeten serbestçe tatmin edilmesine izin veren bir toplumu temsil eder. Baskılama, ise ihtiyaçların tatminini kontrol eden ve bunu katı sosyal normlar yoluyla düzenleyen bir toplumu temsil eder (Hofstede, 2011).

Bu boyut, hiyerarşik otorite ve eşit olmayan güç dağılımının bir kültürde ne ölçüde kabul edildiğini ölçen güç mesafesi ile önemli ölçüde ilişkilidir. Doğu Asya'daki birçok kişi gibi yüksek güç mesafesi ve kısıtlamaya sahip toplumlarda, katı sosyal normlar ve biçimsel yapılar davranışları düzenler. Bu kültürlerdeki insanlar genellikle zevke ve kişisel özgürlüğe erişimin kişinin hiyerarşideki konumu tarafından belirlendiğini kabul ederler. Otorite figürleri, toplumsal beklentilerle uyumlu normların uygulanmasında, bireysel özerkliği sınırlamada kritik bir rol oynamaktadır (Hofstede vd., 2010). Öte yandan, İskandinavya'daki birçok kişi gibi düşük güç mesafesi ve hoşgörüye sahip kültürler eşitliği, ifade özgürlüğünü ve kişisel mutluluğu teşvik eder. Bu toplumlarda hiyerarşik engeller minimum düzeydedir ve bireyler katı sosyal kısıtlamalar olmadan kişisel tatmin peşinde koşmaya teşvik edilir. Bu tür kültürlerdeki liderler, karar vermede daha fazla bireysel özerklik ve esnekliğe izin vererek katılımcı stilleri benimsemiştir (Hofstede, 2011). Bu etkileşim, hoşgörüye karşı baskılama ve güç mesafesinin birlikte otoriteye, bireysel özgürlüğe ve arzuların düzenlenmesine yönelik toplumsal tutumları şekillendirdiğini göstermektedir.

2.2.1.3 Hofstede'nin Diğer Kültürel Boyutlarının Eğitim Örgütüne Yansımaları

Öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki ilişki, özellikle güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve bireyciliğe karşı kolektivizm olmak üzere kültürel boyutlarla önemli ölçüde şekillenir (Hofstede, 2010). Güç mesafesinin eğitim örgütlerine yansımaları aşağıdaki bölümde detaylı olarak incelenmiştir.

Belirsizlikten kaçınma boyutu, öğretmen-yönetici ilişkilerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynar. Yüksek belirsizlikten kaçınma kültürlerinde okullar, hem öğretmenler hem de yöneticiler için iyi tanımlanmış kurallar, düzenlemeler ve beklentiler bulunur. Önceden belirlenmiş müfredata bağlı kalmaya güçlü bir vurgu vardır. Bu, öğretmenlerin karar vermede sınırlı özerkliğe sahip olduğu ve katı kurumsal yönergelere uyması gereken bir ortam yaratır (Hofstede vd., 2010). Buna karşılık, düşük belirsizlikten kaçınma kültürleri, eğitim liderliğinde esnekliği ve yeniliği teşvik eder. Bu ortamlardaki okul yöneticilerinin

öğretmenleri yeni öğretim metodolojilerini denemeye ve müfredatı öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre uyarlamaya teşvik etme olasılıkları daha yüksektir (Morera, 2019). Örneğin Finlandiya, öğretmenlere yüksek düzeyde mesleki bağımsızlık verildiği durumlarda belirsizlikten kaçınma kültürünün düşük olduğunu gösterirken, Japonya'nın yüksek belirsizlikten kaçınma kültürü, yöneticilerin öğretmenlerin resmileştirilmiş standartlara bağlılığını yakından izlediği yapılandırılmış ve disiplinli bir eğitim ortamını teşvik etmektedir (Vizmonte ve Ligot, 2024).

Bireycilik ve Kolektivizm boyutu da öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkiyi etkiler. Bireyci kültürlerde öğretmenler, kişisel başarıları ve eğitim sistemine katkılarıyla tanınırlar. Okul yöneticileri öğretmenleri bireysel performanslarına göre değerlendirerek mesleki gelişimi ödüllendirir (Hofstede, 2011). Bu tür ortamlarda öğretmenlerin inisiyatif almaları ve rollerinde kendi kendine yeterlilik göstermeleri beklenir. Bununla birlikte, kolektivist kültürlerde öğretmenler ve yöneticiler, uyumun sürdürülmesine ve kurumsal hedeflerin toplu olarak yerine getirilmesine vurgu yapılan uyumlu bir grubun parçası olarak işlev görür. Karar verme, fikir birliğine dayalı olma eğilimindedir ve öğretmenlerin kişisel tanınma arayışından ziyade yönetim tarafından belirlenen değerler ve hedeflerle uyum sağlamaları için daha büyük bir beklenti vardır (Hofstede, 2010). Örneğin Güney Kore, okul yöneticilerinin öğretmenler arasında grup uyumunu ve paylaşılan sorumluluğu teşvik ettiği kolektivist bir eğitim kültürünü örneklerken, Amerika Birleşik Devletleri'nin bireyci kültürü daha fazla öğretmen özerkliğini ve kişisel hesap verebilirliği teşvik eder (Vizmonte ve Ligot, 2024).

Bu kültürel boyutların etkileşimi nihayetinde eğitim kurumları içindeki özerklik, iş birliği ve otorite derecesini şekillendirir. Yüksek belirsizlikten kaçınma kültürlerinde, öğretmen-yönetici ilişkileri hiyerarşik ve katı olma eğilimindedir ve yöneticiler okul politikaları ve öğretim yöntemleri üzerinde önemli kontrol uygular. Buna karşılık, düşük belirsizlikten kaçınma kültürleri, öğretmenlerin karar verme sürecine aktif olarak dahil oldukları ve mesleki rollerinde daha fazla özerkliğe sahip oldukları daha dengeli ve katılımcı bir dinamiği teşvik eder. Benzer şekilde, bireyci ve kolektivist kültürler arasındaki ayrım, öğretmen değerlendirmelerinin kuruma bireysel liyakate mi yoksa kolektif katkılara mı dayandığını etkiler.

2.2.2 Eğitimde güç mesafesi

Eğitimde güç mesafesi, öğretmenlerin çalışma koşullarını, yetkilerini ve karar alma süreçlerine olan katılımlarını etkiler. Odak noktası; öğretmenlerin çalışma koşulları ve karar alma süreçlerine olan katılımlarıdır.

Bu bağlamda eğitimde güç mesafesi öğretmenler ve yöneticiler arasındaki hiyerarşik ilişki ve yetki dağılımının bir göstergesidir. Yüksek güç mesafesine sahip eğitim sistemlerinde, yöneticiler öğretmenlerden daha çok yetkiye sahip olduğu için okulda karar alınırken öğretmenler daha az katılım sağlayabilirler. Bu durum, öğretmenlerin fikirlerini özgürce ifade etmelerini ve mesleki gelişimlerine sağlama çabalarını engeller. Yüksek güç mesafesi öğretmenlerin motivasyonlarını düşürüp yaratıcılıklarına zarar verir, dolayısıyla da öğrenme ortamını olumsuz etkiler.

Düşük güç mesafesine sahip eğitim kurumlarında ise, öğretmenlerin karar alma süreçlerindeki ifade özgürlüğü onların daha fazla katılımını sağlar. Mesleki gelişimlerine yatırım yapmalarını teşvik eder. Örgütsel bağlılığının artmasına katkı sağlar (Köse ve Gül, 2022). İş tatmini sağlar (Güzelce, 2009). Dolayısıyla düşük güç mesafesi temelde daha verimli bir eğitim sistemi oluşmasını sağlar. Öğretmenlerin iyi oluş hali ve motivasyonlarının sağlanması öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler (Köylü ve Gündüz, 2019).

Eğitimde güç mesafesini azalmasıyla; öğretmenlerin yetki ve sorumluluklara sahip olması demokratik bir yönetim yapısının oluşturulmasını ve daha etkili bir eğitim sistemi oluşmasını sağlar.

2.2.3 Okul örgütlerinde güç mesafesi

Tüm örgütsel yapılarda olduğu gibi, okul kurumlarında görev yapan bireyler açısından da güç mesafesi önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır (Zıblım, 2020). Okul örgütlerinde güç mesafesinin incelenmesi konusunda; öğretmenlerin bürokratik yapı içerisinde güç kaynağı olarak gördükleri okul yöneticilerine karşı kendi kültürel arka planlarından hareketle oluşturdukları algılar bu alanın temel konu alanlarından biridir. Alan yazın incelendiğinde yüksek güç mesafesine sahip olan toplumlarda öğretmenler okul müdürlerinin mutlak bir güce sahip olduğuna dair bir algı geliştirirken (Yaman ve

İrmak, 2010) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kendileri ile ilgili düşüncelerini önemsedikleri bulgusu göze çarpmaktadır (Çavdar, 2021). Bu durum öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça güç mesafesi algısının yükselmesi şeklinde ortaya çıkar (Zıblım, 2020).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalara göre; öğretmenlerin güç mesafesi algılarının çalıştıkları okul türüyle istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir (Diş, 2015). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları okul türüne göre yüksekten düşüğe ilkökul, ortaokul ve lise şeklinde sıralanmaktadır. Ateş (2019) tarafından yapılan araştırmada bu bulguları desteklemektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin algılanan güç mesafesi puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özetle; öğretmenin demografik özellikleri, okul yöneticilerinin benimsedikleri yönetim tarzı, kullandığı güç kaynakları vb. öğretmenlerin güç mesafesi düşüncelerini şekillendirmekte etkilidir. Güç mesafesi, okullarda yaşanan bazı mevcut ve potansiyel sorunların nedeni olarak gösterilebilir. Dolayısıyla da çalışma ortamlarını ve bu ortamların verimliliğini de etkilemesi olasıdır.

2.2.3.1 Okul örgütlerinde güç mesafesi ve liderlik

Okul örgütlerinde öğretmenlerin yanında bürokrasi tarafından yetkilendirilen, yönetimi sürdüren, geliştiren (Yılmaz ve Becioğlu, 2017) baş aktörlerden biri de öğretmenlerin yanında okul yöneticileridir. Okul yöneticileri, bürokratik yapıyı iyi tanıyıp etkili biçimde yönettiklerinde, bürokrasinin olumsuz yönlerini minimize ederek, onu kurumun hedefleri doğrultusunda işlevsel hâle getirebilirler (Buluç, 2009).

Okul yöneticisinin temel rolü eğitim örgütünü amacına göre yaşatmaktır. Okul yöneticilerinin davranış ve yaklaşımları, eğitim kurumunun tümünü etkileyip özellikle öğrencilerin eğitimini ve gelişimini şekillendiren öğretmenler açısından büyük bir öneme sahiptir (Djibo, Desiderio ve Price, 2010). Yöneticilerin okulu katı kurallar çerçevesinde yönetmesi, okul iklimi üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Hiyerarşiye dayalı otoritenin yoğunlaşması ise örgütsel ilişkilerin giderek daha resmi bir hâl almasına neden olmaktadır (Buluç, 2009).

Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik tutumları belirleyici etkiye sahiptir. Destekleyici yönü yüksek olan ve iş birliği sağlama açısından pozitif duygulara sahip bir okul yöneticisiyle; otokratik liderlik davranışı sergileyen, yönetim anlayışı ast-üst ilişkisini temel alan bir okul yöneticisi öğretmenler üzerinde farklı yönde etkiler bırakır. Yapılan çalışmalarda okullarda karşılıklı iyi niyet ve güven ortamında çözümlerin üretildiği ve anlaşmazlıkların giderildiği bir yapı olduğunu düşünen öğretmenler motivasyonlarının arttığı ve iş birliği içinde çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır (Özdemir ve Koçak, 2020).

2.3 Liderlik

Liderlik kavramı, farklı disiplinlerde çeşitli açılardan ele alınmış ve zamanla gelişen toplumsal ihtiyaçlarla birlikte farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Özellikle eğitim örgütlerinde liderlik, yalnızca yönetsel kararları uygulama süreci değil, aynı zamanda okul kültürünü şekillendiren, iletişimi yönlendiren ve öğrenme ortamlarını etkileyen çok boyutlu bir yapı olarak görülmektedir (Leithwood & Jantzi, 2005). Bu nedenle liderliğin anlaşılması, örgütsel işleyişin ve çalışan davranışlarının bütüncül biçimde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Çalışmanın bu bölümünde liderlik kavramı, tanımları ve liderlik modelleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.3.1 Liderlik kavramı ve tanımları

Ortak hedeflere erişmek için etkileme liderlik sergileme yetisi olarak kabul edilen liderlik, yıllardır örgütsel davranış ve sosyal bilimlerde önemli bir çalışma konusu olmuştur. Tannenbaum ve Schmidt (1958), liderliği belirli bir amaca ulaşmak üzere iletişim aracılığıyla gerçekleştirilen kişiler arası bir etkileşim biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, iletişimin başkalarını etkilemedeki rolünü vurgulayarak liderliğin ilişkisel ve hedef odaklı doğasını vurgulamaktadır. Stogdil (1950) de aynı şekilde liderliğin etkilemedeki rolün, vurgulayarak liderliği, bir grubun faaliyetlerini hedeflere ulaşma yönünde etkileme süreci olarak tanımlamaktadır.

Zamanla, liderlik teorileri vizyon, motivasyon ve uyarlanabilirlik gibi daha geniş boyutlar içerecek şekilde geliştirmiştir. Fiedler (1967), liderlik etkinliğinin liderin tarzı ile durumsal bağlam arasındaki uyuma bağlı olduğunu öne sürmüştür. Bu yaklaşım, herkese uyan tek liderlik tipinin ötesine geçerek liderlikte uyarlanabilirliğin ve bağlamın önemini

vurgulamıştır. Burns (1978) ise liderliği rekabet ve çatışma ortamında, belirli güdülere ve değerlere sahip kişilerin çeşitli ekonomik, politik ve diğer kaynakları, örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için harekete geçirme süreci olarak tanımlamıştır. Hersey ve Blanchard'a (1988) göre ise liderlik, örgütsel hedeflere ulaşmak için başkalarıyla birlikte ve onlar aracılığıyla çalışmaktır.

Liderlik aynı zamanda gruplar içinde paylaşılan bir etki süreci olarak da görülmektedir. Yukl (2013) liderliği "diğerlerinin yapması gerekenler ve yapılma sürecini anlamaları ve hemfikir olmaları için bireyleri etkileme ve onları ortak amaçlara yönlendirme sürecinin yanı sıra, hem bireysel hem de toplu çabaların hedefe ulaşacak şekilde organize edilmesini sağlayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu tanım iş birliğini, kolektif çabayı ve bireysel ve kurumsal hedeflerin uyumunu vurgular. Bu bakış açısı, liderliğin çok yönlü doğasının altını çizerek onu örgütsel başarının temel bir bileşeni haline getirir.

Özetle; liderlik ortak hedeflere ulaşmak için bireylerin veya grupların etkisini içeren çok yönlü bir süreçtir. Bu çok yönlü süreç, farklı liderlik stilleri ve yaklaşımlarını anlamak ve kategorize etmek için çeşitli liderlik modellerinin ve teorilerinin geliştirilmesini sağlamıştır.

2.3.2 Liderlik modelleri

Liderlik modelleri, Büyük Adam ve Özellik Yaklaşımı gibi yaklaşımlardan daha dinamik ve bağlamsal modellere geçerek zaman içinde önemli ölçüde gelişmiştir. Büyük Adam Teorisi, liderlerin niteliklerinin doğuştan geldiği fikrini vurgularken, Özellik Yaklaşımı lideri diğerlerinden ayıran belirli özellikleri tanımlamaya odaklandı (Carlyle, 1841; Stogdill, 1948). Öte yandan liderlik modellerine dair ilk teoriler olan bu yaklaşımlar teoriler, durumsal faktörlerin ve astların etkisini ihmal ettiği için eleştirildi. Dönüşümsel Liderlik ve Durumsal Liderlik gibi modern liderlik teorileri uyarlanabilirliğin, ilişkisel etkileşimlerin örgütsel bağlamın önemini vurgulayarak bu boşlukları ele alır (Bass, 1990; Hersey ve Blanchard, 1988).

2.3.2.1 Klasik liderlik teorileri

Klasik liderlik teorileri, hiyerarşi ve yapı odaklı liderlik tarzlarını vurgulayarak liderlerin içsel özelliklerine, davranışlarına ve otoritesine odaklanır. 20. yüzyılın başlarında

geliştirilen bu teoriler, liderlerin kendilerini astlardan ayıran farklı niteliklere sahip olduklarını ve etkili liderliğin belirli özelliklere veya davranışlara dayandığını varsaymaktadır (Stogdill, 1948). Klasik liderlik teorileri katı, yukarıdan aşağıya yaklaşımları ve liderlik etkinliğini etkileyen bağlamsal ve durumsal faktörleri dikkate almamaları nedeniyle eleştirilmiştir (Bass, 1990). Bu sınırlamalara rağmen, klasik teoriler modern liderlik araştırmalarının temelini oluşturmaktadır (Yukl, 2013). Aşağıda, bu teorilerin en önemli temsilcileri olan Büyük Adam Teorisi ve Özellikler Teorisi incelenecektir.

2.3.2.1.1 Büyük adam teorisi

19. yüzyılda geliştirilen Büyük Adam liderlik teorisi, liderlerin karizma, zekâ ve olağanüstü yetenekler gibi doğuştan gelen niteliklerle doğduklarını öne sürmektedir. Büyük Adam Teorisi, liderlerin doğuştan gelen niteliklerini vurgularken, durumsal faktörlerin, grup dinamiklerinin ve bireylerin öğrenme kapasitelerinin rolünü ihmal ettiği için eleştirilmiştir Stogdill (1948), liderliğin yalnızca kişisel özellikler tarafından belirlenmediğini, aynı zamanda çevresel faktörler ve gruplar içindeki etkileşimler tarafından da şekillendirildiğini ifade etmiştir.

2.3.2.1.2 Özellik teorisi

Özellik Teorisi, belirli doğuştan gelen niteliklerin veya özelliklerin bireylerin etkili lider olma olasılığını artırdığını öne sürmektedir. Stogdill 'in (1948) çalışmaları, zekâ, güven ve karizma gibi özellikleri liderlerin temel özellikleri olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, bu teori, durumsal faktörlerin etkisini açıklayamaması veya bu özelliklere sahip bazı bireylerin neden etkili bir şekilde liderlik edemediğini açıklayamaması nedeniyle eleştirilmiştir.

2.3.2.1.3 Davranışsal teori

Davranışsal Teori, liderliğin miras alınmak yerine öğrenilebileceğini vurgulamıştır. 1940 ve 1950 yıllarında yapılan Ohio ve Michigan Liderlik çalışmaları, görev odaklı ve insan kaynaklı eylemler gibi temel liderlik davranışlarını belirlemiştir. Bu teori, liderlik stillerini anlamının önemini ve bunların grup performansı üzerindeki etkilerini

vurgulamaktadır. Öte yandan teori, bağlam ne olursa olsun belirli davranışların her zaman etkili olacağını varsaydığı için eleştirilmiştir.

2.3.2.2 Modern liderlik teorileri

Modern liderlik teorileri, esnekliği, uyarlanabilirliği ve liderlerle astlar arasındaki etkileşimi vurgulayan klasik ve davranışsal liderlik yaklaşımlarının sınırlamalarına bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Özelliklere veya sabit liderlik davranışlarına odaklanan ilk teorilerin aksine, modern liderlik modelleri liderliğin dinamik ve durumsal yönlerini vurgular (Bass, 1985). Bu yaklaşımlar, etkili liderliğin herkese uyan tek bir kavram değil, örgüt kültürü, çalışan motivasyonu ve dış çevresel faktörlerden etkilenen bir süreç olduğunu vurgular (Northouse, 2019). Aşağıda, bu teorilerin en önemli temsilcilerinden Dönüşümsel Liderlik ve Durumsal Liderlik incelenecektir.

2.3.2.2.1 Dönüşümsel liderlik

Burns (1978) tarafından geliştirilen dönüşümsel liderlik modeli vizyon ve bireyselleştirilmiş düşünceye odaklanarak, astlara mümkün olduğunu düşündüklerinden daha fazlasını başarmaları için ilham vermeyi ve motive etmeyi vurgular. Bu model, paylaşılan değerler aracılığıyla motive etmekten örgütsel sistemler aracılığıyla yönetmeye kadar liderlik davranışları yelpazesini vurgular. Yapılandırılmış ödüllere ve cezalara dayanan işlemsel liderliğin aksine, dönüşümcü liderler yeniliği teşvik eder, mevcut varsayımlara meydan okur ve kişisel ve örgütsel büyümeyi teşvik eder (Burns, 1978). Bu liderler rol model olarak hareket ederek yüksek etik standartlar ve kuruluşun misyonuna güçlü bir bağlılık göstererek astlarının güvenini ve saygısını kazanırlar (Avolio ve Bass, 2004).

Dönüşümsel liderliğin tanımlayıcı özelliklerinden biri, çalışanları güçlendirmeye ve içsel motivasyonu geliştirmeye odaklanmasıdır. Araştırmalar, dönüşümcü liderlerin astlar arasında bir amaç ve bağlılık duygusu yaratarak daha yüksek iş memnuniyetine, iyileştirilmiş ekip performansına ve artan örgütsel bağlılığa yol açtığını göstermektedir (Bass ve Riggio, 2006). Eğitim bağlamında, dönüşümsel liderlik tarzını benimseyen okul müdürlerinin öğretmenlere ilham verme, mesleki gelişimi teşvik etme ve işbirlikçi bir okul kültürünü geliştirme olasılıkları daha yüksektir (Leithwood ve Jantzi, 2005).

Bununla birlikte, dönüşümsel liderlik değişimi ve yeniliği yönlendirmede oldukça etkili olsa da başarılı bir şekilde uygulanması için güçlü iletişim becerileri, duygusal zekâ ve derin bir örgütsel değerler anlayışı gerektirir (Northouse, 2019).

2.3.2.2.2 Durumsal liderlik

Hersey ve Blanchard (1988), etkili liderliğin kişinin tarzını astların olgunluğuna ve yeterliliğine uyarlamaya bağlı olduğunu iddia eden durumsal liderlik modelini geliştirmiştir. Bu teori, her biri farklı ast ihtiyaçlarına uygun dört liderlik stilini (yönetme, koçluk, destekleme ve delege etme) tanımlar. Esnekliği ve liderin durumu teşhis etme ve yaklaşımlarını buna göre ayarlama yeteneğini vurgular. Bu esneklik, liderlerin doğru rehberlik ve özerklik dengesini sağlayarak ekip performansını artırmalarına olanak tanır.

Bu teoriye göre liderler liderlik yaklaşımlarını astların yetkinlik ve bağlılık seviyelerine göre uyarlamalıdır. Durumsal liderlik, özellikle çalışanların beceri ve motivasyon düzeylerinin değiştiği bağlamlarda eğitim, işletme ve yönetimde yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin, bir okul müdürü, rehberliğe ihtiyaç duyan deneyimsiz öğretmenler için bir yönerge stili benimserken, daha az denetime ihtiyaç duyan deneyimli eğitimcilere daha fazla özerklik sunabilir (Graeff, 1997).

2.3.2.2.3 Bolman ve Deal 'ın dört çerçeve modelinde liderlik

Bolman ve Deal 'ın Dört Çerçeveli Modeli, liderliğe kapsamlı bir yaklaşım sunarak, etkili liderlerin duruma bağlı olarak bakış açılarını değiştirebilmeleri gerektiğini öne sürmektedir. (Bolman ve Deal, 2008). Model, her biri örgütsel zorlukları yorumlamanın ve etkili bir şekilde liderlik etmenin farklı bir yolunu temsil eden yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik çerçevelerle tanımlanır. Yaklaşımlarını birden fazla çerçeve kullanarak yapılandıran liderler, örgüt sorunlarını çözme ve ekiplerine ilham verme konusunda genellikle daha başarılıdır (Bolman ve Deal, 2014).

Genel olarak, Bolman ve Deal 'ın modeli, liderlerin uyarlanabilir olması ve farklı liderlik tarzlarının ne zaman uygulanacağını anlaması gerektiğini öne sürmektedir. En etkili liderler içeriğe bağlı olarak liderlik yönleri arasında geçiş yapma yeteneğini geliştirenlerdir (Bolman ve Deal, 2014). Liderler, birden fazla perspektifi bütünleştirerek karmaşıklığı daha iyi yönetebilir, örgütsel stratejiyi insan ihtiyaçlarıyla uyumlu hale

getirebilir, güç yapılarında gezinebilir ve uzun vadeli bağlılığa ilham verebilir. Bu konu, bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.4. Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Modeli

Bolman ve Deal (2003) tarafından geliştirilen “Dört Çerçeve Kuramı” örgütlerinin yanı sıra ve liderliğe dörtlü çerçeve aracılığıyla farklı perspektiflerin değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Bolman ve Deal örgütü; yapısal, insan kaynağı, politika ve sembolik boyut olmak üzere dört bakış açısı ile incelemiştir (Bolman ve Deal, 2008). Bolman ve Deal (1991) en etkili liderin karar vermek için sadece bir boyut üzerinden değil, dört çerçeveyi de kullanma becerisine sahip olan lider olduğunu belirtmiştir. Tablo 3’de dört çerçeve modeline genel bakış özetlenmiştir:

Tablo 3

Dört Çerçeve Modeline Genel Bakış

Çerçeve	Temel Kavramlar	Liderlik İmgesi	Temel Zorluk
Yapısal	Kurallar, roller, hedefler, politikalar, teknoloji, çevre	Sosyal mimari	Yapıyı, görevi, teknolojiye ve çevreye uyarlamak
İnsan Kaynakları	İhtiyaçlar, duygular, beceriler, ilişkiler	Güçlendirme	Örgütü insan ihtiyaçları ve yetenekleriyle uyumlu hale getirmek
Politik	Güç, çatışma, rekabet, örgütsel siyaset	Politik zekâ	Güç dengesi sağlamak
Sembolik	Kültür, anlam, metafor, ritüel, tören, hikâyeler, kahramanlar	İlham ve anlam yaratmak	İnancı, umudu, anlamı ve aidiyet duygusunu güçlendirmek

Kaynak: Uyarlanmıştır: Bolman, L. G., ve Deal, T. E. (2014). *How great leaders think: The art of reframing* (Exhibit 1.1). Jossey-Bass.

2.4.1 Yapısal çerçeve

Yapısal çerçeve, örgütsel hedeflere ulaşmak için yapı, görev dağılımı ve süreç düzenlemelerine odaklanan bir yaklaşımdır. Bu bakış açısında liderlik, düzenin sağlanması, kuralların uygulanması ve rollerin netleştirilmesi yoluyla örgütsel verimliliği artırmayı amaçlar (Bolman & Deal, 2017). Çalışmanın devamında bu çerçevenin temel

özellikleri, liderlik anlayışı ve okul örgütlerinde nasıl somutlaştığı detaylı biçimde ele alınacaktır.

2.4.1.1 Yapısal çerçevenin genel özellikleri

Yapısal çerçeve örgütlerin yapısal boyutuna odaklanır. Bu çerçeve, örgütlerin maksimum verimlilik için tasarlanması gerektiği inancına sahiptir (Al-Omari, 2003). Yapısal çerçevenin temelini altı varsayım oluşturmaktadır (Bolman ve Deal, 2003):

1. Örgütler, önceden tanımlanmış hedeflere ulaşmayı amaçlayan yapılar olarak işlev görmektedir.
2. Uzmanlık ve net bir iş bölümü sağlanmasıyla verimlilik artar ve performans gelişir.
3. Örgütlerde uygun kontrol biçimleri, bireylerin ve birimlerin birbiriyle uyumlu olmasını sağlar.
4. Örgütlerin gelişimi kişisel tercihlere ve dış baskılara üstün geldiğinde gerçekleşir.
5. Örgütteki yapılar örgütün koşullarına (hedefleri, teknolojisi, işgücü ve ortamı dahil) uyacak şekilde tasarlanmalıdır.
6. Örgütte yaşanan sorunlar ve performans boşlukları Yapısal eksikliklerden kaynaklanır ve analizlerle yeniden yapılandırma yoluyla giderilebilir.

Özetle; yapısal çerçeve, örgütleri verimlilik, üretkenlik ve hedefe ulaşmak için tasarlanmış hiyerarşik sistemler olarak görmektedir. Örgütsel etkinliğin sağlanmasında biçimsel yapıların, politikaların, rollerin, kuralların ve iş bölümü sağlanmasının önemini vurgular (Bolman ve Deal, 2003).

2.4.1.2 Yapısal çerçevede liderlik yaklaşımı

Bu çerçevede faaliyet gösteren liderler, örgütsel başarıyı sağlamak için net hiyerarşiler oluşturmaya, rol ve sorumlulukları tanımlamaya ve iyi yapılandırılmış süreçleri uygulamaya odaklanır (Bolman ve Deal, 2008). Yapısal liderlik, verimliliği en üst düzeye çıkarmak için görev ve sorumlulukların sistematik olarak yönetildiği bir ortam yaratmayı amaçlayan mantık, düzen ve veri odaklı karar vermeyi vurgular. Bolman ve Deal'e (2014)

göre, iyi tanımlanmış bir yapıya sahip olmayan bir kurum genellikle verimsizlikler, kafa karışıklığı ve etkisiz kaynak kullanımı yaşar. Bu nedenle, bu çerçevedeki liderler, örgütsel faaliyetleri kapsayıcı hedefleriyle uyumlu hale getirmek için strateji, planlama ve performans yönetimine öncelik verir. Yapısal liderlik, kurumsal hedefleri desteklemek için finansal, insani ve maddi kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayarak etkili kaynak yönetimini vurgular (Bolman ve Deal, 2008). Liderler, kurumsal öncelikleri kaynak kısıtlamalarıyla dengeleyen, sürdürülebilirliği ve sürekli iyileştirmeyi sağlayan bilinçli kararlar almalıdır. Bu liderlik yaklaşımının etkinliği, açıklık, tutarlılık ve yapılandırılmış bir sistem içindeki operasyonları optimize etme yeteneğine bağlıdır.

Yapısal liderlerin temel sorumluluğu, bir örgüt içindeki davranış ve karar vermeyi yönlendiren net politikalar ve prosedürler geliştirmektir. Verimliliği ve üretkenliği değerlendirmek için performans ölçümlerine, hesap verebilirlik sistemlerine ve veriye dayalı değerlendirmelere odaklanırlar (Bolman ve Deal, 2003). Yapılandırılmış bir ortam yaratarak, bu liderler kurumun öngörülebilir ve etkili bir şekilde çalışmasını sağlar. Yapısal liderle çalışan örgüt çalışanları görev ve sorumluluklarının farkındadırlar (Bolman ve Deal, 2003).

Güçlü yönlerine rağmen, yapısal çerçevenin bazı sınırlıklar bulunur. Sadece yapıya ve verimliliğe odaklanan liderler, insan dinamiklerini, motivasyonunu ve liderliğin kültürel yönlerini gözden kaçırabilir (Bolman ve Deal, 2014). Yapı istikrar sağlarken, örgütler değişen koşullara yanıt vermek için esnekliğe ve uyarlanabilirliğe de ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle etkili liderler, dengeli bir liderlik stratejisi oluşturmak için yapısal yaklaşımı insan kaynakları ve sembolik çerçeveler gibi diğer perspektiflerle tamamlamalıdır. Bununla birlikte, uygun şekilde kullanıldığında, yapısal liderlik, örgütsel başarıya ulaşmak için düzen, öngörülebilirlik ve iyi tanımlanmış yollar sağlayan etkili yönetimin temel bir unsuru olarak hizmet eder.

2.4.1.3 Okul örgütlerinde yapısal çerçevenin uygulanması

Okul örgütlerindeki Yapısal çerçeve, verimliliği ve düzeni sağlamak için hiyerarşiyi, resmi rolleri ve standartlaştırılmış prosedürleri vurgular (Bolman ve Deal, 2003) Karmaşık bürokratik kurumlar olarak okullar, görevleri koordine etmek, sorumlulukları tanımlamak ve karar alma protokolleri oluşturmak için örgüt yapısına odaklanır. Yapısal

çerçeve, iyi tanımlanmış rollerin ve net komuta zincirlerinin daha iyi performans ve hesap verebilirliğe yol açtığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda okulların örgüt çalışanlarının çeşitli işlevlere sahip olduğu Yapısal çerçevenin ilkeleriyle uyumludur.

Bolman ve Deal (2008), okullardaki yapısal unsurların eğitim misyonları ve toplumsal beklentileriyle uyumlu olması gerektiğini savunmaktadır Meyer ve Rowan (1978), okulların standart müfredat, öğretmenler için sertifika gereklilikleri ve resmi değerlendirme yöntemleri gibi beklenen yapısal normlara uyarak meşruiyet göstermeleri gerektiğini öne sürmektedir. Bu yapısal unsurlar, okulların öngörülebilir ve standartlaştırılmış bir şekilde çalışmasını sağlar; bu, halkın güvenini korumak ve hükümet düzenlemelerini yerine getirmek için gereklidir.

Bununla birlikte, okullardaki yapısal çerçevenin katı doğası zorluklar yaratabilir. Aşırı bürokrasi ve esnek olmayan prosedürler, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yenilik ve yanıt vermeyi sınırlayabilir (Bolman ve Deal, 2014) Örneğin, yalnızca kurallara ve prosedürlere odaklanan okul yöneticileri, bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak veya iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamını teşvik etmekte zorlanabilir. Öncelikle, katı kurallar ve hiyerarşik düzen esneklik eksikliğine yol açabilir, bu da öğretmenlerin ve öğrencilerin değişen eğitim ihtiyaçlarına hızla uyum sağlamasını zorlaştırabilir. Aşırı bürokrasi, eğitim sürecindeki yaratıcılığı ve yeniliği engelleyebilir, çünkü yöneticiler genellikle standart prosedürleri uygulamaya öncelik verir ve yenilikçi yaklaşımlara daha az alan tanır (Bolman ve Deal, 2008). Ayrıca, yapı odaklı bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını sınırlayarak motivasyon kaybına yol açabilir. Öğretmenlerin yalnızca belirlenmiş kurallar çerçevesinde hareket etmeleri, onların eğitimsel yenilikler geliştirmesini veya öğrenci ihtiyaçlarına esnek çözümler üretmesini zorlaştırabilir. Yapı istikrar ve verimlilik sağlarken, okullar değişen eğitim taleplerine uyum sağlamak için bürokratik kontrolü esneklikle dengelemelidir.

Bu çerçevede liderlik, kurumsal düzeni sağlamak ve süreçleri etkili bir şekilde yürütmek için yetki kullanımı, kaynak yönetimi ve performans odaklı yönetim anlayışı üzerine kuruludur. Yapısal çerçevede liderler, sistemlerin etkili bir şekilde işlemlerini sağlamak için karar alma mekanizmalarını yönetir ve organizasyonun işleyişini denetler (Bolman ve Deal, 2003). Okul yöneticileri, öğretmenlerin görevlerini netleştirerek, okul politikalarının uygulanmasını denetleyerek ve öğrenci başarı standartlarını belirleyerek

yapısal liderliği hayata geçirir. Ancak, liderlerin aşırı merkeziyetçi bir yaklaşım benimsemesi, öğretmenlerin inisiyatif almasını engelleyebilir ve eğitim ortamındaki esnekliği azaltabilir (Bolman ve Deal, 2014). Bu nedenle, yapısal çerçeve içinde etkin bir liderlik anlayışı, standartları korurken aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel gelişimlerine alan tanıyabilen dengeli bir yönetim yaklaşımı ile desteklenmelidir.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’deki okullarda en etkin kullanılan liderlik türünün Yapısal çerçeve olduğu bulgusu dikkat çekicidir. Türkiye’de okullarda en yaygın olarak benimsenen liderlik yaklaşımının yapısal çerçeve olması, Milli Eğitim Sistemi’nin merkeziyetçi yapısıyla ilişkilendirilebilir (Özdemir & Koçak, 2020). Öte yandan, yapılan bir başka araştırma yapısal çerçevenin, iş doyumu üzerinde insan kaynakları ve sembolik çerçeveye kıyasla daha az etkili olduğunu ortaya koymuştur (Higgins, 2008).

Özetle yapısal çerçevenin okul örgütlerinde etkili ve gerekli olmasına rağmen tek başına yeterli olmadığını söylemek mümkündür (Tanrıöğen, Baştürk ve Başer, 2014). Yapısal çerçeve ile güç mesafesi arasındaki ilişki, bir organizasyonun veya okulun hiyerarşik yapısının nasıl belirlendiğini ve bu yapının çalışanlar üzerindeki etkilerini anlamak açısından kritik öneme sahiptir.

Sonuç olarak, okul organizasyonlarındaki yapısal çerçeve düzen, hesap verebilirlik ve verimliliğin oluşturulmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, hiyerarşi ve katı prosedürlere aşırı vurgu yapılması, uyarlanabilirliği ve yanıt vermeyi engelleyebilir. Yapısal çerçevede etkili okul liderliği, standardizasyonun değişen eğitim zorluklarına uyum sağlama yeteneği ile dengelenmesini gerektirir (Bolman ve Deal, 2003).

2.4.2 İnsan kaynakları çerçevesi

İnsan kaynakları çerçevesi, örgütü insan ihtiyaçları ve motivasyonları doğrultusunda şekillendiren bir yaklaşımdır. Bu çerçevede liderlik; empati, destek ve çalışanların gelişimini teşvik etme üzerinden tanımlanır (Bolman & Deal, 2017). Bu bölümde çerçevenin temel ilkeleri, liderlik uygulamaları ve okul örgütlerindeki yansımaları detaylı şekilde açıklanacaktır.

2.4.2.1 İnsan kaynakları çerçevesinin genel özellikleri

Bu çerçeve üretken ve tatmin edici bir çalışma ortamı yaratmak için bireysel ve örgütsel hedefleri uyumlu hale getirme ihtiyacını vurgulayarak, insanlar ve kuruluşlar arasındaki ilişkiye odaklanır (Bolman ve Deal, 2008). Bu bakış açısı, örgütlerin insan ihtiyaçlarına hizmet etmek için var olduklarını kabul eder ve başarılı kurumlar, çalışanların kendilerini değerli, motive hissettikleri ortamları teşvik eder. İnsan kaynakları çerçevesi, çalışanların ihtiyaçları karşılandığında bağlılıklarının, üretkenliklerinin ve iş tatminlerinin arttığını ve sonuçta örgüte fayda sağladığını göstermektedir (Bolman ve Deal, 2003).

İnsan kaynakları çerçevesinin temel varsayımlarından biri, kişi ve örgütlerin birbirine bağımlı olmasıdır. Bu bağımlılık insana ihtiyaç duyma ile gerçekleşir. Benzer şekilde insanlarda iş, kariyer, maaş gibi çeşitli yaşam statüsü fırsatları elde edebilmek için örgütlere ihtiyaç duyar (Şimşek, 2015). Çalışanların ihtiyaçları ile örgütün yapısı arasındaki uyum zayıf olduğunda, verimsizliğe neden olabilir. Bunun aksine, güçlü bir uyum olduğunda, çalışanlar iş tatmini ve kişisel tatmin yaşarlar ve kuruluşlar daha yüksek düzeyde performans ve yenilik elde eder (Cable ve DeRue, 2002).

İnsan kaynakları çerçevesinin tarihsel kökleri, çalışanları yalnızca üretkenlik araçları olarak gören geleneksel yönetim teorilerine meydan okuyan Follett (1918) ve Mayo (1933, 1945)'nin çalışmalarına kadar uzanır. Bu çalışmalar modern insan kaynakları yönetimi uygulamalarının temelini atarak örgütlerin insani gelişime ve kişilerarası ilişkilere öncelik vermesi gerektiğini savunmuşlardır (Bolman ve Deal, 2008). Bu çerçeve varsayılan otorite ve hiyerarşik konumlandırmaya daha az vurgu yapıp duygulara, tutumlara ve yönetilenlerin beceri ve yeteneklerine saygıya daha fazla vurgu yapmaktadır (Bolman ve Deal, 2003).

İnsan kaynakları çerçevesinin bir diğer önemli yönü de çalışanların güçlendirilmesine verdiği önemdir. Buna göre; açık iletişimi teşvik eden, karar alma sürecine katılımı teşvik eden ve çalışan gelişimine yatırım yapan kuruluşlar daha yenilikçi ve esnek iş güçleri yaratma eğilimindedir (Bolman ve Deal, 2003) Bu fikir, Douglas McGregor tarafından ortaya atılan ve çalışanların ya doğası gereği motivasyonsuz olduklarını ve sıkı denetime ihtiyaç duyduklarını ya da fırsat verildiğinde doğal olarak yönlendirildiklerini ve anlamlı işler aradıklarını öne süren Teori X ve Teori Y ilkeleriyle uyumludur (McGregor, 1960).

Avantajlarına rağmen, insan kaynakları çerçevesinin bazı sınırlıkları bulunur. Güven, katılım ve motivasyon vurgulanırken, örgütlerin karşılaştığı yapısal kısıtlamaları, finansal kısıtlamaları ve rekabet baskılarını gözden kaçırabilir (Bolman ve Deal, 2014) Bunun yanında, net performans ölçütleri veya hesap verebilirlik mekanizmaları olmadan çalışanların refahına güçlü bir odaklanma, stratejik hedeflere ulaşmada verimsizliklere veya zorluklara yol açabilir.

Özetle, insan kaynakları çerçevesi, örgütsel hedefleri bireysel refahla uyumlu hale getiren politikaları savunan, yönetime insan merkezli bir yaklaşım sağlar. Çalışanları destekleyen, büyüme fırsatları yaratan ve kapsayıcı bir çalışma kültürünü teşvik eden liderliğin önemini vurgular (Bolman ve Deal, 2008). Bununla birlikte hem insan hem de iş ihtiyaçlarının etkin bir şekilde karşılanmasını sağlamak için diğer örgütsel bakış açılarıyla dengelenmelidir.

2.4.2.2 İnsan kaynakları çerçevesinde liderlik yaklaşımı

Liderliğin insan kaynakları çerçevesi, kuruluşların çalışanlarının ihtiyaçlarına ve refahına öncelik verdiklerinde başarılı olduklarına dair temel inanç üzerine kuruludur. Bu çerçevede faaliyet gösteren liderler, çalışanların kendilerini değerli ve desteklenmiş hissetmelerini sağlayarak güçlendirme, katılım, iletişim ve güvene odaklanır (Bolman ve Deal, 2008) Temel varsayım, örgütlerin katı yapılara uyacak şekilde şekillendirilmek yerine insanlar etrafında yapılandırılması gerektiğidir. Liderler işgücüne yatırım yaptıklarında motive, üretken ve ilgili bir organizasyon kültürü geliştirirler (Bolman ve Deal, 2014).

İnsan kaynakları çerçevesindeki temel liderlik işlevlerinden biri, çalışanların gelişimini teşvik etmektir. Etkili insan kaynakları liderleri, eğitim programları ve kariyer gelişim yolları sunarak profesyonel gelişim için fırsatlar yaratır. Araştırmalar, sürekli öğrenmeye ve çalışan bağlılığına öncelik veren kuruluşların, yalnızca hiyerarşik kontrole odaklananlardan daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir (McGregor, 1960).

İnsan kaynakları liderliğinin bir diğer kritik yönü de güçlendirmedir. Bu çerçevedeki liderler yetkiyi devreder ve çalışanları inisiyatif almaya teşvik ederek sahiplik ve hesap

verebilirlik duygusunu geliştirir. Araştırmalar, yüksek düzeyde öğretmen özerkliğine ve katılımcı liderliğe sahip okulların daha iyi öğrenci sonuçlarına sahip olduğunu göstermiştir (Bensimon, 1989).

Birçok avantajına rağmen, insan kaynakları liderliğinin de sınırlamaları vardır. Çalışan memnuniyetine odaklanmak faydalı olsa da net performans ölçütleri olmadan ilişkilere ve motivasyona aşırı vurgu yapmak verimsizliklere yol açabilir (Bolman ve Deal, 2014). Bunun yanında, çatışmaları ele almaktan kaçınan veya net beklentiler belirleyemeyen liderler hesap verebilirlikle mücadele edebilir. Bu nedenle, en etkili liderler hem insan kaynağını hem de yapısal bakış açılarını bütünleştirerek çalışanların refahının örgütsel hedeflerle dengelenmelidir.

Özetle, insan kaynakları çerçevesi, insanlara, iletişime ve güçlenmeye öncelik veren liderlik yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Başarılı liderler, örgütsel etkinliğin doğrudan çalışan bağlılığı ve memnuniyeti ile bağlantılı olduğunu anlarlar (Bolman ve Deal, 2003).

2.4.2.3 Okul örgütlerinde insan kaynakları çerçevesinin uygulanması

Okullar, sosyal etkileşimlerin yoğun yaşandığı yapılar olarak; farklı bireylerin karşılıklı ilişkiler kurduğu ve bu ilişkilerin bütüncül bir sistem içerisinde şekillendiği örgütsel yapılar olarak değerlendirilebilir (Waller, 1932). Bu nedenle, insan ilişkilerine önem veren ve okulu geniş kapsamlı bir aile yapısı olarak algılayan liderlerin, bu bakış açısını benimsedikleri söylenebilir (Köse, 2021). Eğitim ortamlarında, öğretmenleri karar alma süreçlerine dâhil eden müdürler ve yöneticiler daha kapsayıcı ve motive olmuş bir okul ortamı yaratır. Buna karşılık, insan dinamiğinin önemini fark edemeyen liderler, işgücünü yabancılaştırma ve örgütsel etkinliği azaltma riskiyle karşı karşıyadır (Bolman ve Deal, 2008). Okullarda bu, müdürlerin ve yöneticilerin öğretmenlerin kendilerini değerli hissettiği ve öğrencilerin destekleyici bir eğitim kültüründen yararlandığı ortamlar yaratması gerektiği anlamına gelir. Bununla birlikte, başarıyı en üst düzeye çıkarmak için, insan kaynakları liderliği, çok yönlü ve etkili bir organizasyon stratejisi oluşturmak için diğer liderlik perspektifleriyle birleştirilmelidir.

2.4.3 Politik çerçeve

Politik çerçeve, örgüt içindeki güç mücadeleleri, çıkar grupları ve koalisyonlar ekseninde şekillenen liderlik pratiklerine odaklanır. Bu yaklaşımda liderler, müzakere, ikna ve kaynak dağılımı becerileriyle öne çıkar (Bolman & Deal, 2017). Çalışmanın devamında bu çerçevenin yapısal boyutu, liderlik anlayışı ve okullardaki karşılıkları ele alınacaktır.

2.4.3.1 Politik çerçevenin genel özellikleri

Politik çerçeve, örgütleri farklı çıkar gruplarının etkileşimde bulunduğu ve güç ilişkilerinin belirleyici olduğu politik yapılar olarak ele alır. Örgütlerde alınan kritik kararların çoğu, güç ve kaynakların nasıl dağıtılacağıyla doğrudan bağlantılıdır (Bolman & Deal, 2008). Bu bakış açısı, örgütlerin tamamen yapısal varlıklar olmadığı bakış açısına dayanır (Bolman ve Deal, 2014). Politik çerçeve, yalnızca resmi kurallara veya ilişkilere güvenmek yerine, örgütsel başarının kilit unsurları olarak güç dinamiklerine, etki stratejilerine ve pazarlık süreçlerine odaklanır.

Politik çerçevenin temel varsayımlarından biri, örgütlerin her biri kendi çıkarları, değerleri ve gündemleri olan çeşitli birey ve gruplardan oluşmasıdır. Çalışanlar ve yöneticilerden politika yapıcılar ve sendikalar gibi dış aktörlere kadar değişen bu paydaşlar, çıkarlarını ilerletmek için sürekli müzakere içindedir (Bolman ve Deal, 2003). Kaynaklar sınırlı olduğu için çatışma kaçınılmazdır ve kararlar sadece Yapısal analizler yoluyla değil, güç ve etkiyle şekillenir.

Uygulama açısından ne kadar önemli olsa da politik çerçeve manipülasyon, kişisel çıkar ve güç mücadeleleriyle ilişkisi nedeniyle genellikle olumsuz çağrışımlarla düşünülmektedir. Ancak Bolman ve Deal (2003), politikanın örgütsel yaşamın doğasında var olduğunu ve yetenekli liderlerin kurumlarına hizmet etmek için siyasi stratejilerin etik olarak nasıl kullanılacağını bildiklerini vurgulamaktadır.

2.4.3.2 Politik çerçevede liderlik yaklaşımı

Politik liderler örgüt üzerinde etkisi bulunan örgüt dışı gruplarla iyi ilişkiler geliştirir. Güç dengelerini iyi analiz eder ve kendi gücünü de dikkatli kullanır (Tanrıöğen, Baştürk ve Başer, 2014). Bu bağlamda politika çerçevede, yüksek güç mesafesi çatışmaların çözümünü güçlendirebilirken, düşük güç mesafesi daha kapsayıcı ve uzlaşmacı

yaklaşımlar geliştirebilir. Bu bağlamda politik lidere düşen görev ilgili koalisyonları kurarak, güç kullanarak ağlar kurmasıdır (Bolman ve Deal, 2013). Politik lider, örgüt vizyonu için strateji geliştirmesi ve hedefe ulaşması gerekmektedir (Şimşek, 2015).

Politik liderin bir diğer önemli özelliği, liderlerin müzakere edebilecek, ittifaklar kurabilecek ve nüfuzu etkin bir şekilde kullanabilecek şekilde hareket etmeleri gerektiğidir (Bolman ve Deal, 2008). Bu bağlamda liderlik daha az otoriteyle, daha çok stratejik manevra, koalisyon kurma ve gayri resmi güç yapılarını anlama ile ilgilidir. Politik davranma ve ikna edici müzakerelere katılma yeteneği genellikle liderlerin hedeflerini gerçekleştirmede başarılı olup olmadıklarını belirler.

Politik liderliğin kaynak yönetimi ve temini boyutu da önemlidir. Liderler ister finansal, ister insani ister maddi olsun, kaynak kıtlığının kuruluşlar içinde rekabet yarattığını kabul etmelidir. Bu nedenle politik liderler, kurumları için gerekli kaynakları sağlamak için stratejik lobicilik, bütçe müzakereleri ve güç aracılığı yaparlar (Bacharach ve Mundell, 1993).

2.4.3.3 Okul örgütlerinde politik çerçevenin uygulanması

Okul örgütlerinde politik liderler, bütçeleri müzakere etmek, öğretmen sendikalarını yönetmek gibi bazı politik zorluklarla karşılaşır. Bu alanda yapılan çalışmalar, başarılı okul yöneticilerinin yalnızca resmi otoriteye güvenmediklerini, aynı zamanda öncelikleri dengelemek ve gerekli kaynakları güvence altına almak için siyasi zekâdan yararlandıklarını göstermektedir (Bacharach ve Mundell, 1993). Bu, Bolman ve Deal 'in karmaşık, kısıtlı kaynağa sahip ortamlarda faaliyet gösteren liderler için siyasi farkındalığın gerekli olduğu argümanını doğrulamaktadır (Bolman ve Deal, 2014).

Bu bağlamda okul örgütlerindeki, politik çerçeve, öğretmenler, yöneticiler, okul kurulları, devlet kurumları, veliler ve öğrenciler dahil olmak üzere çeşitli paydaşlar arasında güç, etki, çatışma ve koalisyon oluşturmaya odaklanmaktadır (Bolman ve Deal, 2008). Okul örgütlerinde alınan kararlar genellikle tamamen Yapısal veya yapısal düşüncelerden ziyade politik güçler tarafından şekillendirilir (Bolman ve Deal, 2014).

Okul örgütlerinde politik çerçevenin en görünür uygulamalarından biri kaynakların yönetimidir. Okul liderleri, özellikle müdürler, kurumlarının yeterli desteği almasını

sağlamak için finansal kaynakları etkin bir şekilde yönetmeli ve politika kararlarını stratejik olarak yönlendirmelidir. (Bacharach ve Mundell, 1993). Programların finansmanı, öğrenci hizmetleri gibi eğitim kaynakları genellikle sınırlı olduğundan, karar vericileri etkilemesi ve gerekli desteği sağlamak için müzakerelere katılması gerekir.

Okul örgütlerinde politik çerçevenin bir diğer önemli unsuru paydaş yönetimi ve çatışma çözümüdür. Okullar, öğretmen sendikaları, veli dernekleri, okul kurulları ve yerel yönetimler gibi çeşitli grupların farklı ve bazen çelişkili çıkarlara sahip olduğu ortamlarda yaşamını sürdürür. Liderler bu dinamikleri tanımalı ve arabulucu olarak hareket etmeli, kurumsal istikrarı sağlarken farklı grupların taleplerini dengelemelidir (Bolman ve Deal, 2003). Örneğin, müfredat yenilikleri ile ilgili bir değişimi yöneten bir okul müdürünün, değişime direnen öğretmenlerle müzakere etmesi, öğrenci sonuçlarından endişe duyan ebeveynlerle iletişim kurması ve eğitim yetkililerinden onay alması gerekebilir. Liderler, inisiyatiflerini stratejik olarak çerçeveleyerek, koalisyonlar kurarak ve değişim sağlamak için ağlarından yararlanarak bu zorlukların üstesinden gelmelidir.

Bu bağlamda okul örgütlerinde ihmal edilmemesi gereken bir diğer önemli noktanın okul yöneticilerinin örgütsel amaçlara ulaşmak için çatışmadan ve pazarlıktan kaçınmaması gerektiği olarak ifade edilebilir. Ancak okul yöneticilerinin sadece politik çerçeveyi kullanması çatışmayı ve örgütsel güvensizliği artıracığına dikkat edilmelidir (Köse, 2011). Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar, okullarda yaşanan çatışmaların çoğunlukla kaynak ve güç dağılımındaki eşitsizliklerden kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Bayar, 2015). Bu nedenle, okul yöneticilerinin mevcut kaynakları adaletli biçimde paylaşması ve öğretmenler arasında yürütülen müzakere süreçlerini etkin bir şekilde yönetmesi önem arz etmektedir.

Özetle, okul örgütlerinin karmaşık ve tartışmalı ortamlar olarak nasıl işlediğini anlamak için temel bir perspektif niteliğindedir. Eğitim politikalarını ve uygulamalarını şekillendirmede müzakere, koalisyon kurma ve güç dinamiklerinin önemini vurgulamaktadır (Bolman ve Deal, 2003). Politik farkındalığı benimseyen ve stratejik etki becerileri geliştiren okul liderleri, çatışmaları kontrol etmek, kaynakları güvence altına almak ve kurumlarında kalıcı yenilikler uygulamak için çalışmalıdır.

2.4.4 Sembolik çerçeve

Sembolik çerçeve, örgütleri kültürel değerler, ritüeller ve anlamlar etrafında ele alır. Liderlik, bu bağlamda vizyon oluşturma, kurumsal aidiyet yaratma ve anlam üretme süreçleriyle ilişkilendirilir (Bolman & Deal, 2017). Bu bölümde çerçevenin temel özellikleri, liderlik rolü ve okul örgütlerindeki görünümü kapsamlı biçimde değerlendirilecektir.

2.4.4.1 Sembolik çerçevenin genel özellikleri

Sembolik çerçeve, örgütleri, içindeki bireylere amaç ve kimlik veren ritüeller, hikâyeler, törenler ve paylaşılan anlamlardan oluşan kültürler olarak görür (Bolman ve Deal, 2008). Kuralları ve gücü vurgulayan Yapısal veya politik çerçevelerin aksine Sembolik çerçeve, örgütsel yaşamın gelenekler, değerler ve sembolik eylemlerle nasıl şekillendiğine odaklanır (Bolman ve Deal, 2014).

Sembolik çerçevenin temel varsayımlarından biri, örgütlerin yalnızca verimlilik veya güçten ziyade örgütlere atfedilen anlam tarafından yönlendirildiğidir (Bolman ve Deal, 2003). Çalışanlar ve paydaşlar, çalışmalarında bir amaç, aidiyet ve ortak değerler duygusu aramaktadır. Bu nedenle güçlü bir sembolik kültür geliştiren kurumlar, daha yüksek düzeyde bağlılık ve bağlılığı teşvik etme eğilimindedir. Örgütlerin mitleri, vizyonu ve değerleri kurum üyelerine hedef ve bu hedefi gerçekleştirme isteği sağlar (Al-Omarı, 2013). Değerler, bireylerde aidiyet ve kimlik bilinci oluşturarak, yaptıkları işe anlam yüklemelerine ve kendilerini bu süreçte daha ayrıcalıklı hissetmelerine katkı sağlar (Bolman & Deal, 2008).

Ritüeller ve törenler sembolik çerçevede kritik öneme sahiptir. Bu unsurlar örgütsel birlik duygusu yaratmaya yardımcı olur. Örneğin eğitim kurumlarında mezuniyet törenleri, ödül takdimleri ve yıllık gelenekler gibi etkinlikler kurumun kimliğini güçlendirmeye ve hem öğrencilere hem de öğretmenlere ilham vermeye hizmet etmektedir (Bolman ve Deal, 2014).

Güçlü yönlerine rağmen sembolik çerçevenin de bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örgütte, somut yapısal veya politik stratejiler olmaksızın sembollere ve ritüellere aşırı güvenmek, etkisiz karar verme sürecine yol açabilir (Bolman ve Deal, 2003). Ek olarak, sembolizmin gerçeklikten koptuğu örgütlerde çalışanlar, liderliği samimiyeysiz veya

manipölatif olarak algılayabilirler. Sembolik liderlik, gerçekten etkili olabilmek için ritüellerin ve anlatıların kurumsal değerleri gerçekten yansıtmalarını sağlayarak örgütsel eylemlerle uyumlu hale getirilmelidir (Bolman ve Deal, 2014).

2.4.4.2 Sembolik çerçevede liderlik yaklaşımı

Sembolik çerçevedeki liderlik, kurallar, yapı veya politik manevralardan ziyade vizyon, ilham ve anlam oluşturma etrafında toplanmıştır (Bolman ve Deal, 2008). Bu çerçevede faaliyet gösteren liderler, örgütlerin sadece Yapısal varlıklar değil, aynı zamanda insanların kimlik, amaç ve ortak değerler aradığı kültürel ve duygusal sistemler olduğunun farkındadır (Bolman ve Deal, 2014). Otoriteye veya verimliliğe odaklanmak yerine, sembolik liderler anlatıları şekillendirir, gelenekleri güçlendirir ve organizasyonlarına ilham vermek ve birleştirmek için semboller ve ritüeller kullanır.

Bu çerçevedeki liderler genellikle güçlü hikâyeler anlatan, örgütsel mitleri vurgulayan ve kolektif kimliği güçlendiren ritüeller geliştiren karizmatik figürler olarak tanımlanır (Bolman ve Deal, 2003). Sembolik liderler, değerlere ve ortak amaca hitap ederek çalışanları motive eder.

Sembolik çerçeve, liderlikte kültür ve ritüellerin önemini de vurgular. Liderler, aidiyet duygusunu aşmak ve kurumsal değerleri pekiştirmek için törenleri, gelenekleri ve sembolik jestleri kullanır (Bolman ve Deal, 2008). Liderler, liderlik aracı olarak anlatı aktarımı yapar. Etkili liderler geçmiş, bugünü ve geleceği birbirine bağlamak için anlatıları kullanır ve insanların örgütsel zorlukları ve başarıları nasıl yorumladıklarını şekillendirir (Bolman ve Deal, 2014).

Bununla birlikte, sembolik çerçevede liderliğin bazı zorluk ve sınırlamaları da bulunmaktadır. Somut yürütme stratejileri olmadan sembollere ve vizyona aşırı derecede güvenen liderler, gerçekçi olmayan ve gerçeklerle teması olmayan bireyler olarak algılanabilir (Bolman ve Deal, 2003). Bunun yanında, sembolik liderlik özgün olmalıdır çünkü liderler eylemlerini söylemleriyle uyumlu hale getiremezlerse, çalışanlar sembolik jestleri gerçek ilhamdan ziyade salt manipölasyon olarak görebilirler (Bolman ve Deal, 2014).

2.4.4.3 Okul örgütlerinde sembolik çerçevenin uygulanması

Okul örgütlerindeki sembolik çerçeve, liderlik ve örgütsel etkinliğin temel unsurları olarak kültürü, gelenekleri, değerleri ve paylaşılan anlamları vurgular (Bolman ve Deal, 2008). Okullar, kural ve düzenlemelere sahip resmi yapılardan daha fazlasıdır; Ritüellerin, hikâyelerin, törenlerin ve geleneklerin kimliği ve motivasyonu şekillendirmede kritik bir rol oynadığı yaşayan kurumlardır. Bu çerçeve, başarılı eğitim liderlerinin sembolik eylemler ve anlatılarla okul kültürünü şekillendirerek anlam yapıcı olarak hareket ettiklerini göstermektedir (Bolman ve Deal, 2014).

Sembolik çerçevenin okullarda en görünür uygulamalarından biri törenler ve geleneklerdir. Mezuniyet törenleri, ödül meclisleri ve okul yıldönümleri gibi etkinlikler, kurumsal kimliği ve kolektif aidiyeti güçlendiren önemli ritüellerdir (Bolman ve Deal, 2003). Bu sembolik faaliyetler, öğrencileri, öğretmenleri ve mezunları kurumun mirasına bağlayan bir gurur, sadakat ve süreklilik duygusu yaratır.

Okul örgütlerindeki sembolik çerçevenin bir diğer kritik bileşeni de liderlik aracı olarak hikâye anlatımıdır. Eğitim liderleri genellikle anlatıları kurumun tarihini, değerlerini ve misyonunu iletmek için kullanır ve hem öğrencilere hem de öğretmenlere ilham verir. Örneğin, bir okul müdürü, mevcut öğrenciler arasında motivasyon ve amaç duygusu aşılacak için geçmiş öğrencilerin başarı hikâyelerini paylaşabilir. Bu hikâyeler olumlu bir kurumsal kimliği pekiştirir ve kolektif halleri şekillendirir (Bolman ve Deal, 2008).

Sembolik çerçeve, güçlü bir örgüt kültürünü teşvik eden okul ritüellerine ve geleneklerine de yansır. Sabah toplantıları, öğrenci tanıma programları ve yıllık öğretmen takdir günleri gibi uygulamalar bir topluluk duygusu yaratır ve örgütsel değerleri güçlendirir (Bolman ve Deal, 2014). Sembolizmin okul kültürünü şekillendirmedeki önemini anlayan liderler, amaca yönelik bir eğitim ortamı yaratmada daha etkilidir. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin sembolik çerçeveye dayalı liderlik davranışları göstermesinin, okulda başarı odaklı bir kültürün oluşumuyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Tanrıöğen, Baştürk & Başer, 2014).

Sonuç olarak, sembolik çerçeve okul organizasyonlarındaki kültürü, kimliği ve motivasyonu şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim liderleri ritüeller,

gelenekler ve hikâye anlatımı yoluyla ortak bir amaç, gurur ve aidiyet duygusu yaratırlar (Bolman ve Deal, 2008). Bununla birlikte, gerçekten etkili olabilmek için sembolik liderliğin gerçek olması, gerçek eylemlerle bütünleşmesi ve kurumun daha geniş misyon ve hedefleriyle uyumlu olması gerekir.

2.5 Eğitimde Güç Mesafesi Araştırmalarına Yönelik Bibliyometrik Analiz

Bu çalışmada, güç mesafesi kavramının eğitim alanındaki yansımalarını incelemek amacıyla bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Clarivate Analytics tarafından sunulan Web of Science (WoS) Core Collection veri tabanından elde edilmiştir.

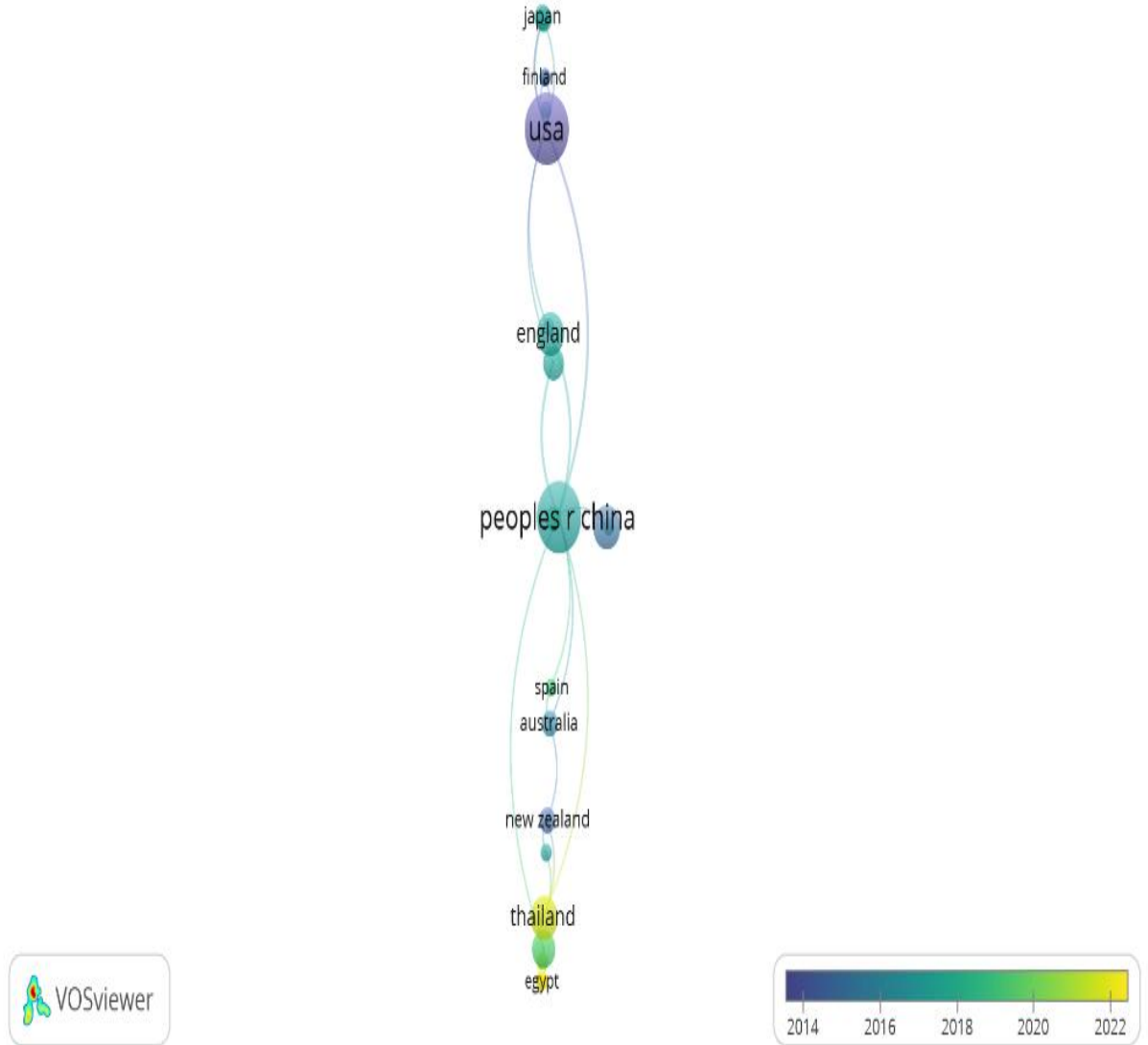
Tarama sürecinde “power distance” anahtar kelimesi temel alınmış; WoS kapsamındaki “Education/Educational Research” kategorisi seçilerek analiz kapsamı eğitim alanı ile sınırlandırılmıştır. Belirlenen tarama ölçütlerine göre, 1996 ile 2025 yılları arasında yayımlanmış toplam 189 bilimsel yayın incelenmiştir. Bu yayınlar, yayın yılına göre dağılım, ülkelere göre üretkenlik, anahtar kelime kümelenmesi, atıf alan yazarlar gibi boyutlar üzerinden analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, VOSviewer programı aracılığıyla görselleştirilmiştir. Analiz sonuçları, güç mesafesi kavramının eğitim bağlamında yıllar içinde nasıl geliştiğini, hangi tematik odaklarda ele alındığını ve uluslararası akademik ilgiyi ortaya koymaktadır.

2.5.1 Eğitimde güç mesafesi ülke ağı bibliyometrik analizi

Bibliyometrik analiz kapsamında, eğitimde güç mesafesi konulu yayınların üretildiği ülkeler ve bu ülkeler arasındaki iş birlikleri VOSviewer programı kullanılarak görselleştirilmiştir. Yapılan analizde, ABD, Çin, İngiltere, Hollanda gibi ülkelerin hem yayın sayısı hem de iş birliği gücü açısından merkezde yer aldığı belirlenmiştir. Özellikle Çin, farklı ülke kümeleri arasında köprü işlevi görerek çok yönlü bir ortaklık yapısı sergilemiştir. Oluşturulan şekil Şekil 1.’de sunulmuştur.

Şekil 1

Eğitimde Güç Mesafesi Ülke Ağı Bibliyometrik Analizi

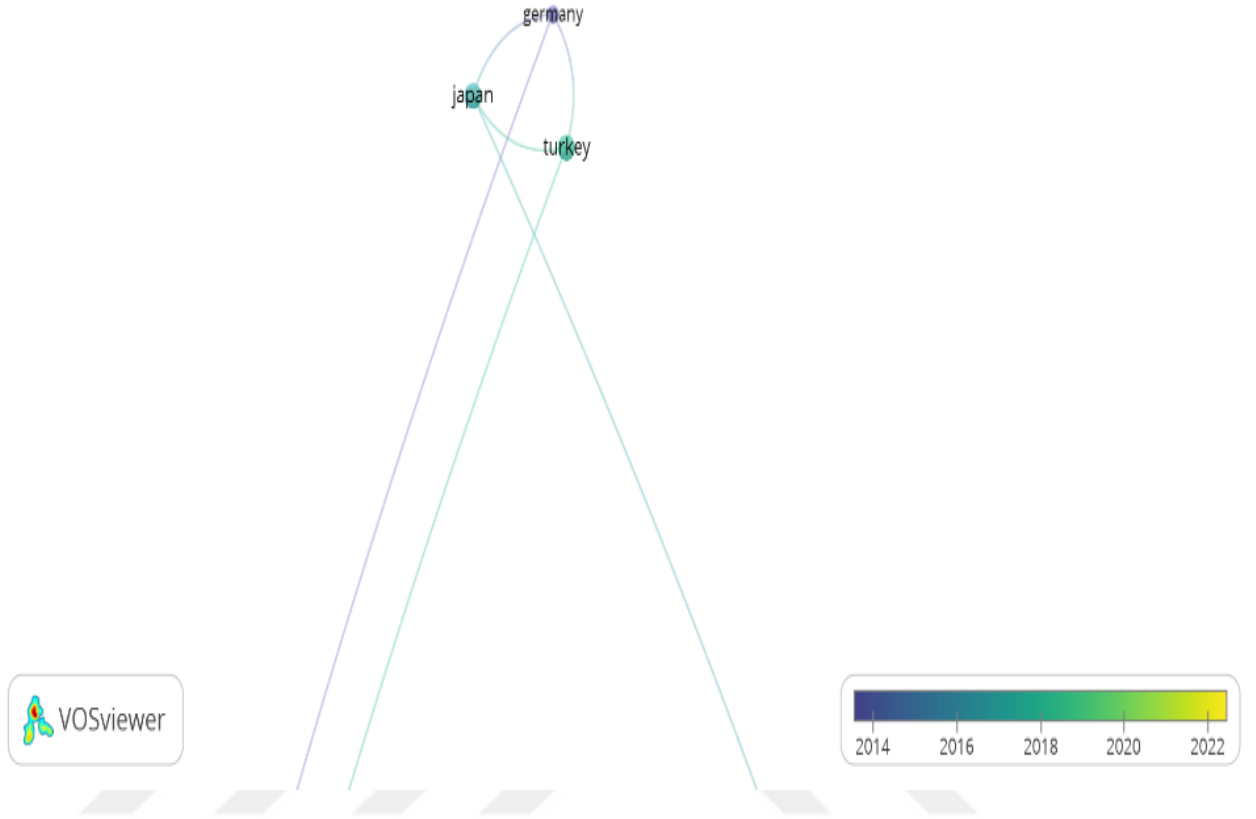


Kaynak: Eğitimde güç mesafesi üzerine yapılan yayınların ülkelere göre dağılımı (VOSviewer, 2025)

Türkiye ise analizde Almanya, Japonya ve ABD ile sınırlı iş birliği içinde yer almış, yayın hacmi ve bağlantı sayısı açısından 14 yayın ile sınırlı düzeyde katkı sunduğu görülmüştür. Ağ analizine göre ise Türkiye'nin düğüm büyüklüğü küçük olup, bu durum uluslararası yayın iş birliklerinin henüz yaygınlaşmadığını göstermektedir. Oluşturulan şekil Şekil 2.'de sunulmuştur.

Şekil 2

Eğitimde Güç Mesafesi Ülke Ağı Bibliyometrik Analizi (Türkiye)



Kaynak: Eğitimde güç mesafesi üzerine yapılan yayınların ülkelere göre dağılımı- Türkiye (VOSviewer, 2025)

2.5.2 Eğitimde güç mesafesi anahtar kelime bibliyometrik analizi

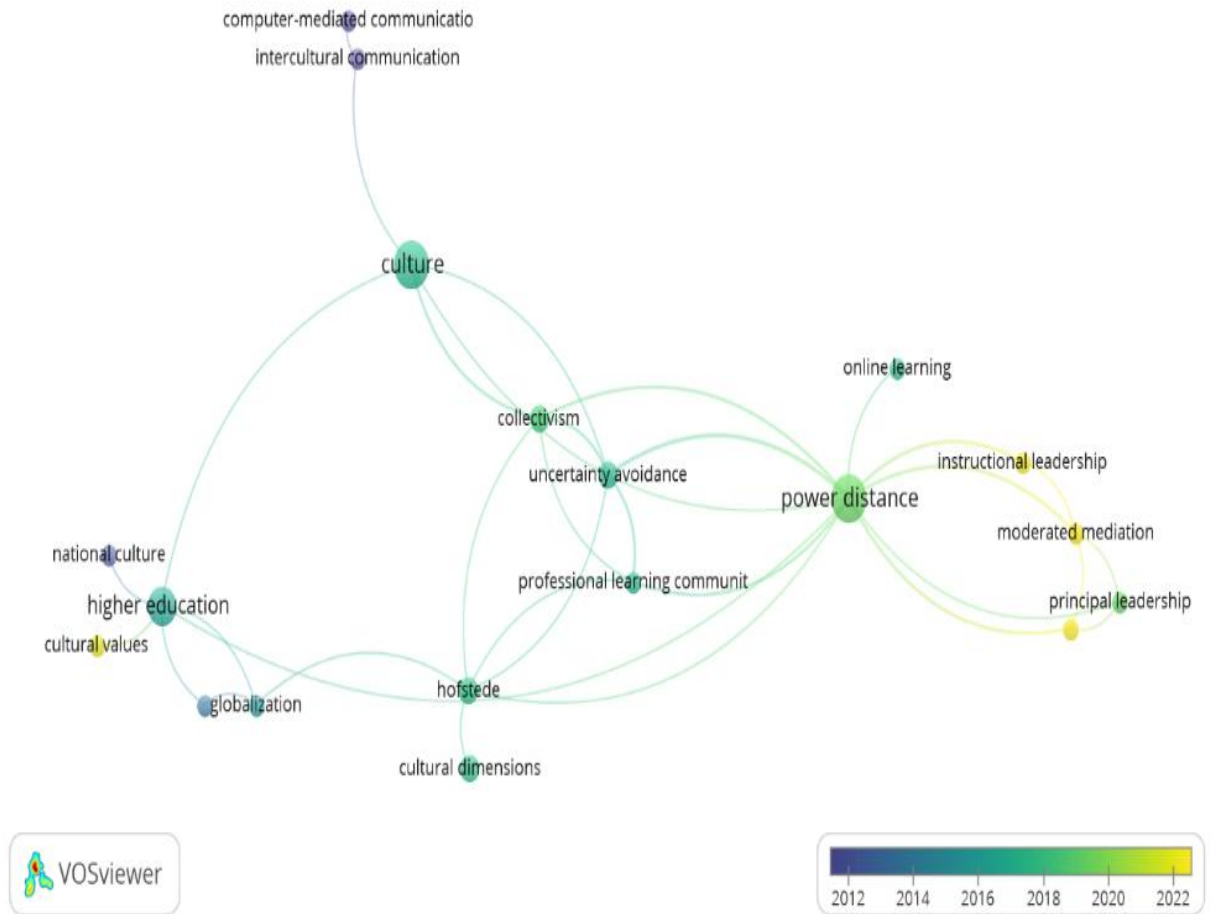
Anahtar kelimelere dayalı yapılan analize göre, eğitimde güç mesafesi alanyazında çok çeşitli temalarla ilişkilendirilmiştir. Oluşturulan şekil Şekil 3.'te sunulmuştur. Haritada anahtar kelimelerin yıllara göre kullanım yoğunlukları renk geçişleriyle sunulmuştur.

2012–2016 yılları arasında güç mesafesi en çok “kültür”, “kültürlerarası iletişim”, “küreselleşme” ve “yükseköğrenim” gibi kavramlarla birlikte kullanılmıştır. 2018 sonrası dönemde ise “öğretimsel liderlik”, “okul müdürü liderliği” gibi ifadelerle eğitim yönetimi odağında öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca “profesyonel öğrenme topluluğu”, “belirsizlikten kaçınma” ve “kolektivizm” gibi kavramlarla birlikte yer alması, güç mesafesinin kültürel açıklamalardan örgütsel süreçlere ve liderliğe yönelik daha somut temalarla ilişkilendirildiğini göstermektedir (Hofstede, 1980; Hofstede vd., 2010; Taras vd., 2010).

Bu evrimsel geçiş, g mesafesi kavramının yalnızca kültür temelli bir teori olmaktan çıkarak, eēitim örgütlerinde liderlik yaklaşımlarını ve yönetici-ēretmen etkileşimlerini açıklamada da kullanılabilir hâle geldiēini göstermektedir. Böylelikle g mesafesi, eēitim bilimlerinde giderek daha işlevsel bir analiz aracı olarak konumlanmaktadır.

şekil 3

Eēitimde G Mesafesi Anahtar Kelime Bibliyometrik Analizi



Kaynak: Eēitimde G Mesafesi baēlamında kullanılan anahtar kelimelerin birlikte kullanım haritası (VOSviewer, 2025).

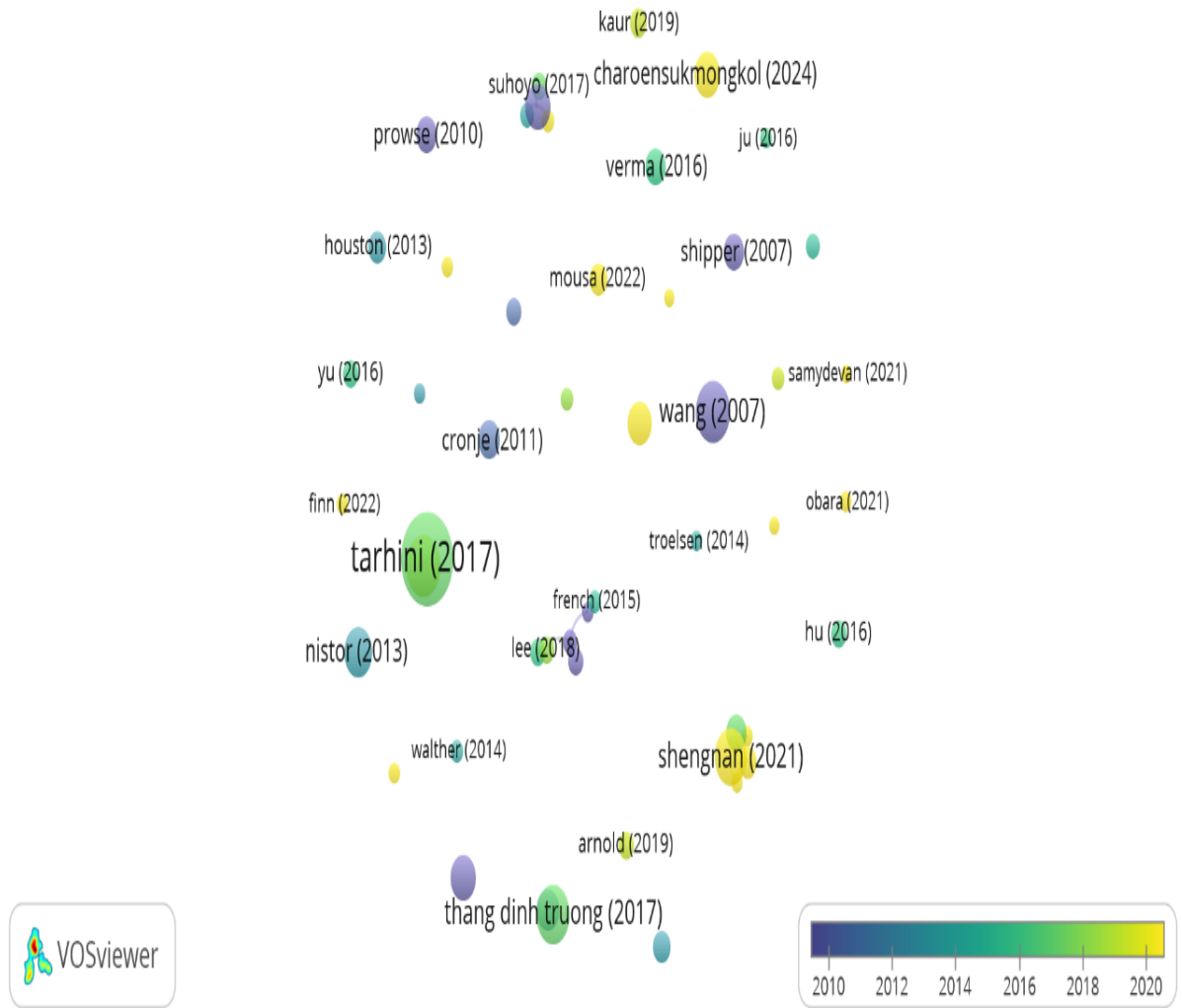
2.5.3 Eēitimde g mesafesi yazar-atıf bibliyometrik analizi

Eēitimde g mesafesi konusu yazar-atıf bibliyometrik analizine göre, görsel oluşturulmuştur. Oluşturulan şekil şekil 4'te sunulmuştur. şekilde dēm byklē yazarların ilgili çalışmasının aldıēı atıf sayısını, renk ise yayın yılını göstermektedir. En

çok atıf alan çalışmalar arasında Wang (2007), Tarhini (2017) ve Thang Dinh Truong (2017)'un çalışmaları öne çıkmaktadır. Son yıllarda Charoensukmongkol (2024), Mousa (2022) ve Shengnan (2021) gibi araştırmacıların çalışmaları da dikkat çekmekte; bu durum konunun güncel olarak da çalışıldığını ortaya koymaktadır.

Şekil 4

Eğitimde Güç Mesafesi Yazar-atıf Bibliyometrik Analizi



Kaynak: Eğitimde Güç Mesafesi ile ilgili yayınların atıf sayılarına göre yazar dağılımı (VOSviewer, 2025).

2.6 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Araştırmalarına Yönelik Bibliyometrik Analiz

Konunun eğitim alanındaki uygulamalarına yönelik bilimsel alan yazın gelişimini incelemek amacıyla bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir. Veriler, Clarivate Analytics

tarafından sunulan Web of Science (WoS) Core Collection veri tabanından elde edilmiştir. Veri taraması, "four frame theory" temalı çalışmaları temel almış; yan kategorilerden yalnızca "Education/Educational Research" alanı seçilerek analiz kapsamı eğitimle sınırlandırılmıştır.

Yapılan taramada, 2008–2025 yılları arasında yayımlanmış toplam 31 kaynak tespit edilmiştir. Bu kaynaklar; yayın yılı, anahtar kelime dağılımı, ülke ve yazar etkileşimi gibi ölçütler doğrultusunda VOSviewer programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, kuramın eğitim araştırmalarındaki tarihsel gelişimini, kavramsal eğilimlerini ve uluslararası düzeydeki akademik katkılarını ortaya koymaktadır.

2.6.1 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı ülke ağı bibliyometrik analizi

Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı doğrultusunda eğitim alanında yapılan yayınlara ilişkin ülke dağılımı analiz edilmiştir. Oluşturulan şekil Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5

Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Ülke Ağı Bibliyometrik Analizi



Kaynak: Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı üzerine yapılan yayınların ülkelere göre dağılımı (VOSviewer, 2025)

Şekilde her ülke bir düğüm ile temsil edilmekte, düğüm büyüklüğü yayın sayısını, renk ise yayınların yoğunlaştığı yıl aralığını göstermektedir. ABD, bu alanda en yüksek yayın hacmine sahip ülke olarak öne çıkmaktadır. ABD'yi sırasıyla Hollanda, Türkiye ve Avustralya izlemektedir. Türkiye'nin de son yıllarda bu kuram çerçevesinde eğitim yönetimi ve liderlik konularında artan akademik üretim sergilediği görülmektedir.

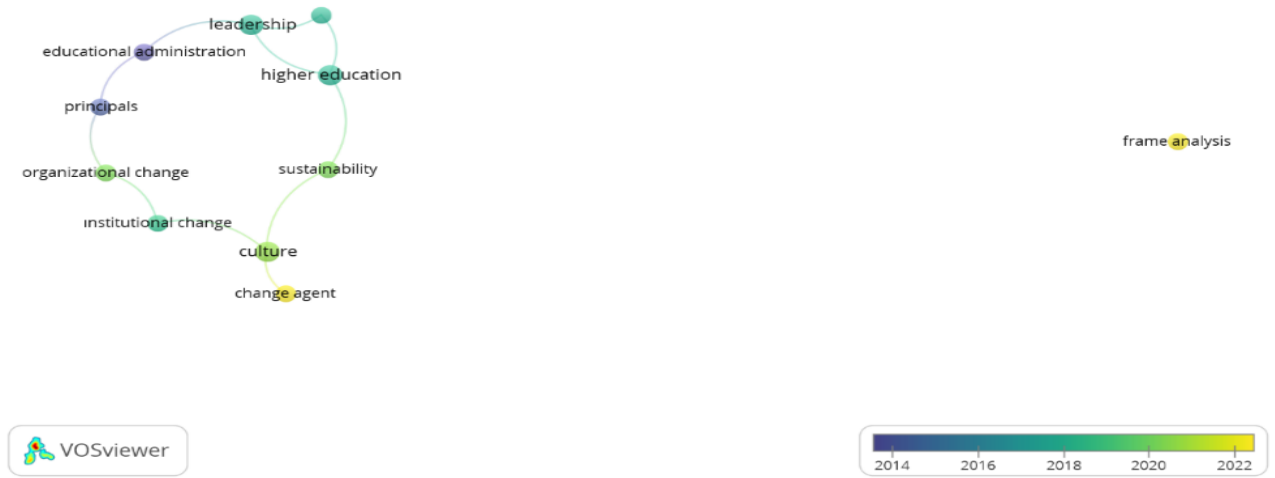
Renk skalasına göre ABD ve Hollanda'nın yayın geçmişi daha eskiye dayanmakta, Avustralya ve Türkiye ise 2020 sonrası dönemde dikkat çeken katkılarda bulunmuştur. Bu durum, Bolman ve Deal kuramının son yıllarda daha geniş bir coğrafi yaygınlık kazandığını ve eğitim liderliği bağlamında uluslararası ilgi gördüğünü göstermektedir.

2.6.2 Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Anahtar kelime bibliyometrik analizi

Konu üzerine yapılan yayınlara ilişkin anahtar kelime analizi, alandaki temel temaları ve kavramsal yoğunlukları ortaya koymaktadır. Oluşturulan şekil Şekil 6'te sunulmuştur.

Şekil 6

Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı Anahtar Kelime Bibliyometrik Analizi



Kaynak: Eğitimde Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı bağlamında kullanılan anahtar kelimelerin birlikte kullanım haritası (VOSviewer, 2025).

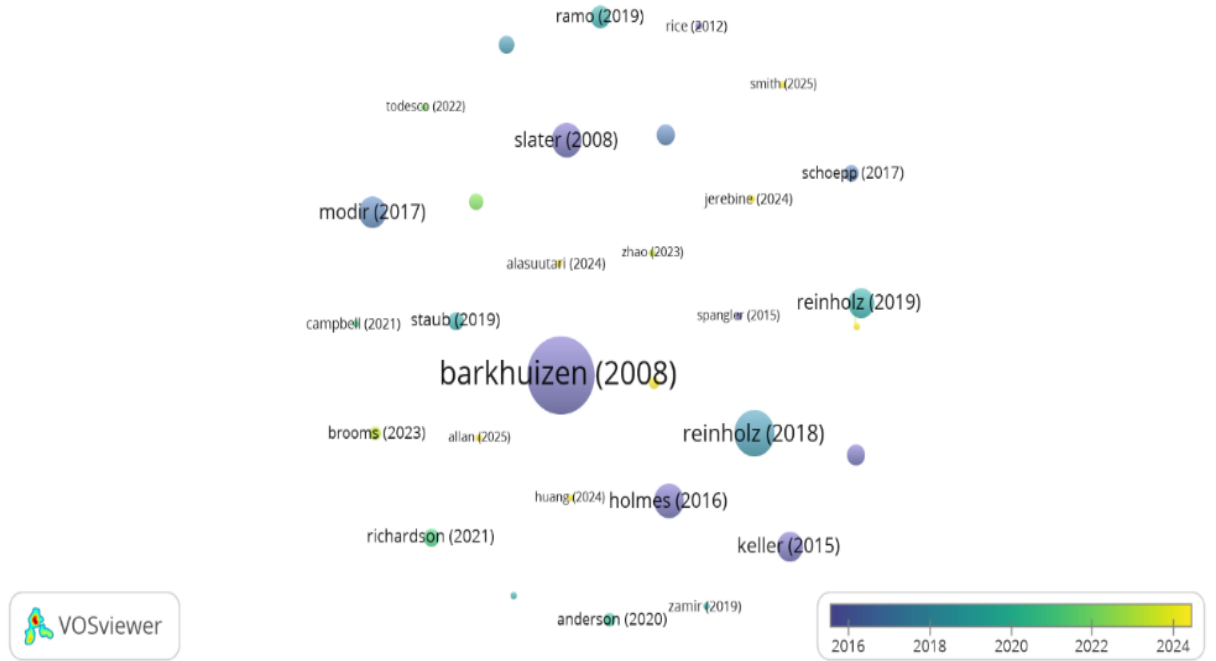
Yapılan analizde “leadership”, “higher education”, “organizational change”, “educational administration” ve “institutional change” gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Bu kavramlar, kuramın özellikle eğitim kurumlarındaki liderlik uygulamaları ve örgütsel dönüşüm süreçleri ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Ayrıca “sustainability”, “culture”, “change agent” ve “frame analysis” gibi kavramların son yıllarda öne çıkmaya başladığı; bu bağlamda kuramın daha güncel temalarla da ilişkilendirildiği görülmektedir. Özellikle “frame analysis” kavramının 2022 yılında belirginleşmesi, kuramın yalnızca teorik yapı çerçevesi değil, aynı zamanda bir analiz yöntemi olarak da ele alındığını göstermektedir.

2.6.3 Eğitimde Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı Yazar-atıf bibliyometrik analizi

Konu üzerine yapılan çalışmalarda öne çıkan yazarlar, yapılan atıf analizine göre belirlenmiştir. Oluşturulan şekil Şekil 7’de sunulmuştur. Görselde her bir daire bir yayını temsil etmekte olup; daire büyüklüğü atıf sayısını, renk ise yayının üretildiği yılı göstermektedir.

Şekil 7

Eğitimde Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı Yazar-atıf Bibliyometrik Analizi



Kaynak: Eğitimde Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı ile ilgili yayınların atıf sayılarına göre yazar dağılımı (VOSviewer, 2025).

Alan yazında en yüksek atıf alan çalışma Barkhuizen (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte Slater (2008), Reinholz (2018, 2019) ve Modir (2017) gibi araştırmacıların çalışmaları da dikkat çeken katkılar arasında yer almaktadır. Son dönemde ise Jerbiene (2024), Alasuutari (2024) ve Allan (2025) gibi yazarların yaptığı güncel çalışmaların alana yeni bir yön verdiği görülmektedir. Bu analiz, kuramın zaman içinde hangi araştırmacılar tarafından ele alındığını ve hangi çalışmaların etkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

2.7 İlgili Araştırmalar

2.7.1 Okul örgütlerinde güç mesafesi odağında yürütülen ulusal ve uluslararası araştırmalar

Eğitim kurumlarındaki yönetsel ilişkileri, karar alma süreçlerine katılımı ve iletişim biçimlerini etkileyen temel etkenlerden biri güç mesafesidir. Bu kavram, Hofstede'nin (2001) kültürel boyutlar teorisi kapsamında değerlendirilmiş olup, bireylerin otoriteyle kurduğu ilişkiyi ve bu otoriteye ne ölçüde boyun eğdiğini tanımlar. Eğitim kurumları da toplumsal yapıdan ve kültürel normlardan bağımsız değildir; bu nedenle güç mesafesi, öğretmenlerin yöneticilere olan yaklaşımını, öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve okulun genel işleyiş düzenini doğrudan etkileyebilir. Güç mesafesi, sadece bireysel düzeyde değil, kurumsal ilişkiler ağında da etkili olan çok katmanlı bir yapıdır.

Uluslararası alanda gerçekleştirilen araştırmalar, güç mesafesi ile okul aidiyeti, sınıf içi etkileşim ve demokratik öğrenme ortamları arasında anlamlı bağlar olduğunu göstermektedir. Cortina, Arel ve Smith-Darden (2017), 31 ülkeden 15 yaş grubundaki öğrencilerin aidiyet duygularını incelemiş; yüksek güç mesafesine sahip ülkelerde öğrencilerin okul aidiyetinin daha zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, katı otorite ilişkilerinin öğrencilerin okul ortamına duygusal olarak bağlanmalarını zorlaştırdığını göstermektedir. Wang'ın (2023) Çin'de yaptığı deneysel araştırmada ise güç mesafesi, sınıf içi pedagojik etkileşim ve eşitlik düzeylerini belirleyen önemli bir faktör olarak öne çıkmıştır. Yüksek güç mesafesine sahip sınıflarda öğrencilerin öğretmenle olan iletişimi kısıtlanırken; düşük güç mesafesine sahip sınıflarda öğrenciler daha aktif roller üstlenebilmekte ve derse daha yoğun şekilde katılabilmektedir. Bu veriler, güç mesafesinin sadece yönetsel değil, aynı zamanda pedagojik düzlemde de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Laiche'in (2023) çok kültürlü sınıf ortamlarında yürüttüğü araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yüksek güç mesafesine sahip ülkelerden gelen öğrencilerin sınıf içinde öğretmenle iletişim kurmada, inisiyatif almada ve derse aktif katılım göstermede daha çekingen davrandıkları rapor edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin geldikleri kültürel yapının, sınıf içindeki etkileşim biçimlerini nasıl şekillendirdiğine dair önemli bir örnek sunmaktadır. Dolayısıyla güç mesafesi yalnızca yöneticiler ve öğretmenler arası ilişkilerle sınırlı kalmayıp, öğrenme sürecine doğrudan etki eden kültürel bir unsur hâline gelmektedir.

Türkiye bağlamında gerçekleştirilen araştırmalar da güç mesafesinin eğitim ortamları üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Çavdar'ın (2021) öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin genel olarak düşük güç mesafesi algısına sahip olduğu, ancak yöneticilerin kararlarını sorgulamakta isteksiz oldukları ortaya konmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin yönetsel hiyerarşiyi sorgulamak yerine kabullenici bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, Özdemir ve Kahveci'nin (2024) çalışmasında öğretmenlerin algıladığı güç mesafesi ile okul iklimi arasında ters yönlü bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerin yöneticilerine daha yakın hissettikleri, karar alma süreçlerine katıldıkları ortamlarda okulun genel atmosferinin daha olumlu algılandığı belirtilmiştir.

Çolak, Yorulmaz, Sever ve Altinkurt'un (2023) araştırması ise güç mesafesini öğretmenlerin özerkliği ve güven düzeyleriyle ilişkilendirerek, bu kavramın örgütsel işleyişte nasıl bir aracı rol üstlendiğini incelemiştir. Özellikle “güce razı olma” ve “gücü kabullenme” gibi alt boyutların, öğretmenlerin kurumsal güven algıları üzerinde doğrudan etkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, okul ortamlarında güven duygusunun inşasında sadece bireyler arası ilişkilerin değil, aynı zamanda kurumsal kültürün ve otorite algısının da belirleyici olduğunu göstermektedir. Güven ortamı, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini ifade edebildikleri ve yönetime aktif katılım sağladıkları yapılarla daha da güçlenmektedir.

Yıldırım ve Deniz'in (2014) yürüttüğü çalışmada ise güç mesafesi ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Buna göre, düşük güç mesafesi algısına sahip öğretmenlerin kurumlarına daha yüksek düzeyde bağlılık geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuç, katılımcı ve açık iletişime dayalı okul ortamlarının öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yarattığını düşündürmektedir. Öte yandan, Yılmaz ve

Altinkurt'un (2022) gerçekleştirdiği çalışmada, okul yöneticilerinin kullandığı güç türleri ile öğretmenlerin güç mesafesi algıları arasındaki bağlantı ortaya konmuştur. Araştırmada, yöneticilerin ödül ya da zorlayıcı güç türlerine yönelmesinin öğretmenlerde daha mesafeli ve çekimser bir algı oluşturduğu, bunun da eğitim ortamında güven ve açıklığın zayıflamasına neden olduğu belirtilmiştir.

Bu alanda gerçekleştirilen araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, güç mesafesi kavramının eğitim kurumlarında yalnızca yönetsel ilişkileri değil; öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını, sınıf içi öğrenci-öğretmen etkileşimlerini ve okul ikliminin genel yapısını çok yönlü biçimde etkilediği anlaşılmaktadır. Uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar, güç mesafesinin aidiyet duygusu, pedagojik etkileşim ve sınıf içi adalet gibi unsurlarda belirleyici rol oynadığını ortaya koyarken; Türkiye'deki bulgular, bu kavramın öğretmenlerin mesleki özerklikleri, güven algıları ve kurumsal bağlılıklarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, okul örgütlerinde güç mesafesi algısının hem yapısal düzenlemelerde hem de kültürel ilişkiler bağlamında dikkate alınması, eğitim ortamlarının kalitesinin artırılması açısından kritik bir öneme sahiptir.

2.7.2 Okul örgütlerinde dört çerçeve kuramı odağında yürütülen ulusal ve uluslararası araştırmalar

Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı, liderlik ve örgütsel çözümleme açısından eğitim kurumlarına çok yönlü bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu kuram, örgütsel olayları tek bir perspektiften değerlendirmek yerine yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik olmak üzere dört farklı çerçevede ele alarak yönetsel karar süreçlerinin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasını sağlar. Hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, bu modelin eğitim örgütlerinde nasıl uygulandığını ve hangi sonuçlara yol açtığını ortaya koymaktadır.

Uluslararası alanda yürütülen bazı çalışmalar, bu çerçevelerin liderlik uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneğin Ahmed'in (2019) yaptığı araştırmada, okul liderlerinin özellikle yapısal ve insan kaynakları çerçevelerine ağırlık verdikleri, buna karşın sembolik ve politik çerçeveleri daha sınırlı kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmada dört çerçevenin birlikte kullanılmasının liderlik etkinliğini artırabileceği vurgulanmıştır. Benzer şekilde Mullins (2022), kriz dönemlerinde liderlerin dört çerçeveyi nasıl devreye soktuklarını inceleyerek, her bir çerçevenin farklı stratejik liderlik yaklaşımlarına katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar da Dört Çerçeve Kuramı'nın eğitim liderliği uygulamalarındaki etkilerini çeşitli yönleriyle incelemiştir. Tanrıöğen, Baştürk ve Başer'in (2014) yürüttüğü çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin benimsediği liderlik tarzları ile okulun örgütsel kültürü arasındaki ilişkiler ele alınmış; özellikle insan kaynakları ve sembolik çerçevelerin bu kültürel yapılarla anlamlı etkileşimler içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, liderlerin sadece yapısal kararlar değil, aynı zamanda duygusal ve simgesel unsurlar aracılığıyla da okul ortamını şekillendirdiğini göstermektedir.

Benzer şekilde Çetin ve Koçak'ın (2024) araştırmasında, öğretmenlerin bakış açısıyla okul yöneticilerinin dört çerçeveye dayalı liderlik davranışları ile okulun etkililik düzeyi arasındaki bağ incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sembolik çerçeve okulun genel etkililiğini en güçlü biçimde öngörürken; insan kaynakları çerçevesi öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını destekleyici rol oynamaktadır. Köse'nin (2021) gerçekleştirdiği tez çalışması ise dört çerçevenin liderlik uygulamalarıyla okulun etkililik düzeyi arasında doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Özellikle sembolik ve insan kaynakları boyutlarının öğretmenlerin okul ortamına dair olumlu algılarını güçlendirdiği ifade edilmiştir.

Sonuç olarak, Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı, eğitim liderliğini yalnızca yönetsel kararlar üzerinden değil, aynı zamanda kültürel, simgesel ve ilişkisel boyutlardan da değerlendirme olanağı sunan kapsamlı bir analiz modeli olarak öne çıkmaktadır. Uluslararası araştırmalar, bu kuramın farklı kültürel bağlamlarda geçerliliğini koruduğunu gösterirken; Türkiye'deki bulgular, özellikle insan kaynakları ve sembolik çerçevelerin öğretmen bağlılığı, okul iklimi ve liderlik başarısı açısından öne çıktığını göstermektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin dört çerçeveyi dengeli ve duruma uygun biçimde kullanmaları, eğitim kurumlarında sürdürülebilir bir gelişim kültürü oluşturmaya katkı sağlayabilir.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren, örneklem ve çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin geçerlik ve güvenirliğine veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

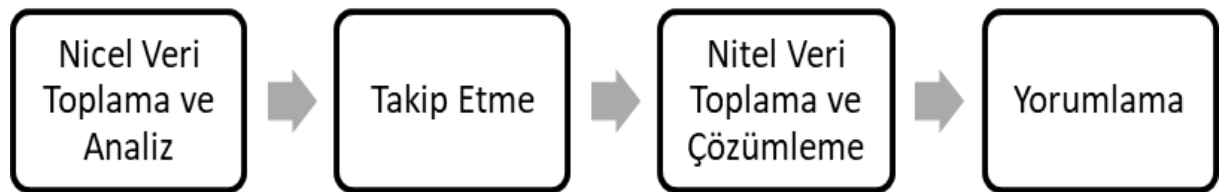
3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem tasarımıyla gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, nitel ve nicel yaklaşımların sistematik biçimde bir araya getirilerek veri toplama ve analiz süreçlerinde birlikte kullanıldığı bir araştırma yaklaşımıdır (Tashakkori & Teddlie, 1998; Creswell & Plano Clark, 2011).

Bu çerçevede, öğretmenlerin güç mesafesine ilişkin algılarını ortaya koymak ve Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları daha derinlemesine anlayabilmek amacıyla açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Açıklayıcı sıralı desende, önce nicel veriler toplanır ve analiz edilir; ardından nitel aşama gerçekleştirilerek nicel bulgular desteklenir ve detaylandırılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Süreç, Şekil 8'de açıklanmıştır.

Şekil 8

Karma Yöntem Açıklayıcı Sıralı Desen Aşamaları



Kaynak: Uyarlanmıştır: Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research. (2nd ed.)*. Angeles: Sage Publications.

3.1.1 Nicel boyut

Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki olası ilişkileri ve bağlantıları inceleyen ve araştırmacının tahminlerde bulunmasını sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu araştırmada, öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenenen liderlik yönelimine ilişkin algıları ile okul müdürlerine yönelik güç mesafesi algıları arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.1.2 Nitel boyut

Araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Veriler, araştırma amacı doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz yöntemi doğrultusunda çözümlenmiştir. Bu süreçte veriler kodlanmış, alt temalar ve oluşturulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Açımlayıcı sıralı desen yaklaşımında ikinci veri tabanı başlangıç veri tabanı bulguları üzerine kurulur (Creswell & Plano Clark, 2018). Araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin merkez ilçeleri olan Konak, Karşıyaka, Bornova, Buca, Bayraklı, Balçova, Gaziemir, Karabağlar, Çiğli, Güzelbahçe ve Narlıdere'de yer alan ortaokul düzeyindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada birbirinden farklı iki araştırma modeli kullanılmış ve nicel ve nitel bölüm için belirlenen örneklem ve çalışma grubu ayrı başlıklar altında açıklanmıştır. Bu kapsamda, öncelikle araştırmanın nicel bölümü için örneklemin belirlenmiş ardından nitel bölüm için çalışma grubunun belirlenme kriterleri ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini, İzmir il merkez ilçelerinde yer alan ortaokul düzeyindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2024) verilerine göre bu grupta, 5.352'si erkek ve 11.709'u kadın olmak üzere toplam 17.061 öğretmen görev yapmaktadır. Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

İzmir İli Merkez İlçelerinde Ortaokul Düzeyinde Görev Yapan Öğretmen Sayıları

Şehir	Erkek	Kadın	Genel Toplam
İzmir	5352	11709	17061

MEB, 2024

Örnekleme, evren içerisinde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme, evrende yer alan her bireyin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu, olasılıklı örnekleme türlerinden biridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021). Bu yöntem, örneklemin temsiliyet düzeyini artırarak, bulguların genellenebilirliğine katkı sağlamaktadır.

Homojen yapılar içeren evrenlerde basit tesadüfi örnekleme ile elde edilen veriler, yanlışlık riski en düşük olan örnekleme türlerinden biri olarak kabul edilir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Dolayısıyla bu çalışmada, araştırma evreni olan İzmir merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerinin benzer mesleki yeterliliklere, kurumsal yapıya ve mevzuata tabi olması; evrenin homojenliğini sağlayan temel unsurlar arasında yer almaktadır.

3.2.1 Nicel boyut açısından örneklemin belirlenmesi

Cochran formülüne göre 0.95 güven aralığı 0.5 hata payı ile 376 kişilik bir örneklem çıkarılmıştır (Cochran, 1977). Ancak araştırma sürecinde, veri kaybı riskine karşı önlem almak için 500 öğretmene ölçeklerin uygulanması planlanmıştır. Veri toplama süreci sonunda, eksik ya da hatalı doldurulan formlar elendikten sonra, ölçekler aracılığıyla toplam 491 öğretmenden geçerli nicel veri elde edilmiştir. Bu yaklaşımla, analizi mümkün olmayan tutarsız verilerin etkisini azaltmaya ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır.

$$n = n_0 / (1 + ((n_0 - 1) / N))$$

(1.1)

n: Örneklem büyüklüğü

n₀: Sonsuz evren için önerilen örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Demografik Dağılımları

Değişkenler	n (%)
Cinsiyet	
Kadın	211 (54.0%)
Erkek	180 (46.0%)
Yaş	
24-30	82 (21.0%)
31-40	111 (28.4%)
41-50	108 (27.6%)
51-60	73 (18.7%)
60 ve üzeri	17 (4.3%)
Eğitim Durumu	
Lisans	286 (73.1%)
Lisansüstü	105 (26.9%)
Branş	
İngilizce	50 (12.8%)
Matematik	49 (12.5%)
Türkçe	46 (11.8%)
Beden Eğitimi	37 (9.5%)
Rehberlik	28 (7.2%)
Fen Bilimleri	43 (11.0%)
Sosyal Bilgiler	47 (12.0%)
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28 (7.2%)
Görsel Sanatlar	21 (5.4%)
Müzik	15 (3.8%)
Teknoloji ve Tasarım	15 (3.8%)
Bilişim Teknolojileri	12 (3.1%)

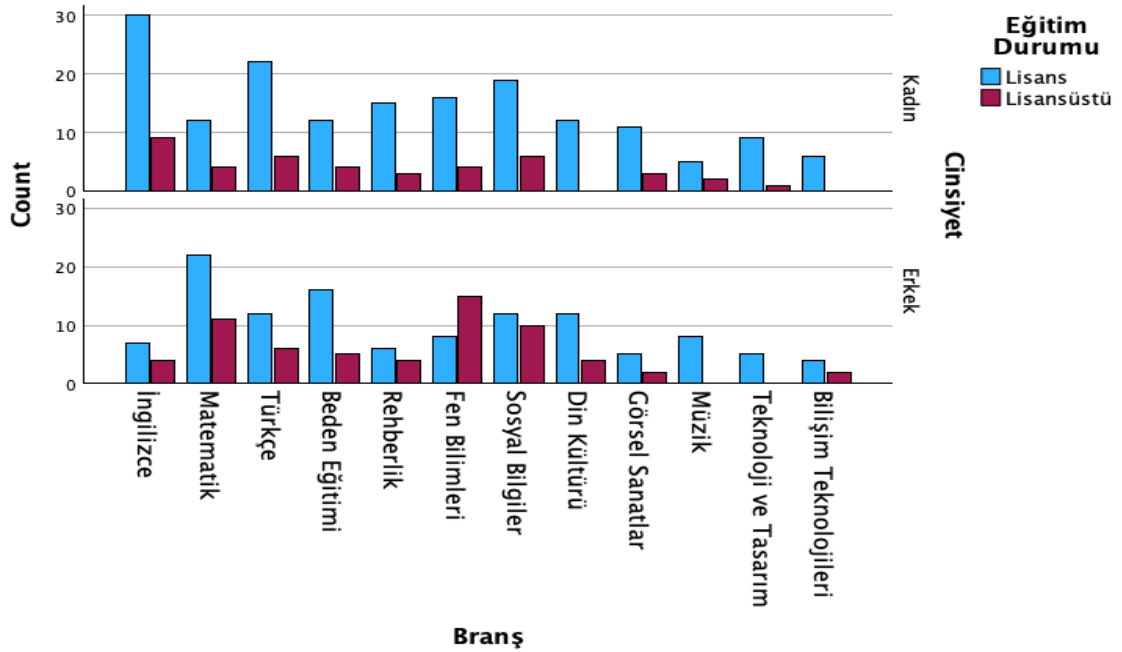
Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde, cinsiyet açısından katılımcıların %54'ünün kadın, %46'sının ise erkek olduğu görülmektedir. Yaş dağılımı incelendiğinde, en yüksek katılımın %28,4 ile 31-40 yaş aralığında olduğu, bunu sırasıyla %27.6 ile 41-50 yaş, %21.0 ile 24-30 yaş, %18.7 ile 51-60 yaş ve %4.3 ile 60 yaş ve üzeri grubunun izlediği anlaşılmaktadır. Eğitim durumu bakımından öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu, lisans mezunlarının oranının %73,1 olduğu, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin oranının ise %26.9 olduğu görülmektedir. Branş dağılımı değerlendirildiğinde, en fazla temsil edilen alanın %12.8 ile İngilizce öğretmenliği olduğu, bunu %12.5 ile matematik, %12.0 ile sosyal bilgiler ve %11.8 ile Türkçe branşlarının takip ettiği anlaşılmaktadır. Fen bilimleri alanında görev yapan öğretmenlerin oranı %11.0 olup, beden eğitimi öğretmenleri %9.5 oranında yer

almaktadır. Diğer branşlar daha düşük oranlarda temsil edilmekte olup, rehberlik ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin oranı %7.2, görsel sanatlar %5.4, müzik ve teknoloji-tasarım %3.8 ve bilişim teknolojileri %3.1 düzeyindedir. Bu bulgular, katılımcı öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerinde görece bir çeşitliliğin mevcut olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre cinsiyet ve eğitim durumunun dağılımı Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Cinsiyet ve Eğitim Durumunun Dağılımı



Kadın öğretmenlerin İngilizce, Türkçe ve sosyal bilgiler gibi branşlarda yoğunlaştığı, buna karşılık erkek öğretmenlerin beden eğitimi, matematik ve fen bilimleri alanlarında daha fazla temsil edildiği görülmektedir. Lisans mezunu öğretmen sayısının hemen her branşta lisansüstü mezunlara kıyasla daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle İngilizce branşında kadın lisans mezunlarının sayıca baskınlığı göze çarparken, erkek öğretmenler arasında da matematik ve beden eğitimi alanlarında lisans mezunlarının ağırlıkta olduğu görülmektedir.

3.2.2 Nitel boyut açısından çalışma grubunun belirlenmesi

Amaçlı örnekleme, zengin ve derinlemesine bilgi sağlayabilecek birey ya da durumların araştırılmasında yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu

araştırmada, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde, araştırmaya dahil edilecek katılımcıların belirli bir ölçütü karşılaması temel alınmaktadır. Çalışmada belirlenen ölçüt, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumda en az bir yıl çalışmış olmalarıdır. Bu ölçütü karşılayan öğretmenler arasından, bilgi zenginliği ve çeşitliliği sağlayabilecek katılımcılar seçilmiş ve veri toplama süreci veri doygunluğuna ulaşıldığında sonlandırılmıştır.

Nitel araştırmalarda amaç, istatistiksel temsiliyetten çok, araştırma sorularına derinlemesine yanıt verebilecek katılımcılarla çalışmaktır (Patton, 2002). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin merkez ilçeleri olan Konak, Karşıyaka, Bornova, Buca, Bayraklı, Balçova, Gaziemir, Karabağlar, Çiğli, Güzelbahçe ve Narlıdere'de yer alan ortaokullarda görev yapan 21 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların İzmir'in merkez ilçelerinde görev yapıyor olmaları, hem araştırmacının erişimini kolaylaştırmış hem de sosyo-ekonomik ve kurumsal çeşitlilik açısından veri zenginliğine katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2022).

Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş; her biri K1, K2, K3 ... K21 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Branş
K1	Kadın	32	Lisans	Türkçe
K2	Kadın	38	Lisans	İngilizce
K3	Erkek	43	Lisans	Matematik
K4	Kadın	36	Lisansüstü	Rehberlik
K5	Erkek	50	Lisansüstü	Matematik
K6	Kadın	54	Lisans	Sosyal Bilgiler

Tablo 6 (Devam)*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

K7	Erkek	33	Lisans	Türkçe
K8	Erkek	34	Lisans	Rehberlik
K9	Erkek	42	Lisansüstü	Fen Bilimleri
K10	Kadın	29	Lisansüstü	Türkçe
K11	Erkek	45	Lisansüstü	İngilizce
K12	Kadın	33	Lisans	Türkçe
K13	Kadın	44	Lisansüstü	Rehberlik
K14	Kadın	32	Lisansüstü	İngilizce
K15	Kadın	29	Lisans	Rehberlik
K16	Erkek	53	Lisans	Matematik
K17	Erkek	50	Lisans	İngilizce
K18	Kadın	45	Lisansüstü	Fen Bilimleri
K19	Kadın	45	Lisansüstü	Beden Eğitimi
K20	Erkek	29	Lisansüstü	Rehberlik
K21	Kadın	53	Lisans	Sosyal Bilgiler

3.3 Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Nicel veriler, üç bölümden oluşan veri toplama aracıyla elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu, Güç Mesafesi Algısı Ölçeği ve Liderlik Yönelimi Ölçeği yer almıştır. Araştırmada kullanılan her iki ölçek için de ölçek geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Bu sayede etik kurallara uygun biçimde veri toplama süreci yürütölmüştür. İzin belgeleri EK-5 ve EK-6' da sunulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, veri toplama aracının birinci bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu sorular aracılığıyla öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş, öğrenim durumlarını işaretlemeleri istenmiştir.

3.3.2 Güç mesafesi ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin okul örgütlerinde algıladıkları güç mesafesi düzeyini belirlemek amacıyla Gül (2019) tarafından geliştirilen Güç Mesafesi Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, toplam 23 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Maddeler, 1 = Hiçbir Zaman ile 5 = Her Zaman arasında derecelendirilen beşli Likert tipi bir ölçek şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, öğretmenin güç mesafesi algısının da daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçek üç alt boyut altında yapılandırılmıştır: Katılım boyutu; öğretmenlerin yönetsel karar alma süreçlerine ne ölçüde dâhil edildiğini ve bu süreçlere katkı sunma imkânlarının olup olmadığını yansıtır. Erişim Zorluğu boyutu; öğretmenlerin okul yöneticilerine ulaşma kolaylığı veya bu süreçte karşılaştıkları fiziksel, psikolojik ya da statü temelli engelleri ifade eder. Hiyerarşi boyutu ise okulda üst ve alt kademeler arasındaki güç farklılıklarının ve statü ayrımlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ölçer.

Geliştirme sürecinde ölçeğin ilk formu 76 maddelik bir madde havuzundan oluşturulmuş, uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmış ve nihai form 23 maddeye

indirgenmiştir. Yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla ilk olarak 401 öğretmenden elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış; analiz sonucunda üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Katılım boyutu varyansın %19.97'sini, Erişim Zorluğu boyutu %17.48'ini ve Hiyerarşi boyutu %16.28'ini açıklamış; böylece toplam açıklanan varyans oranı %56.65 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, sosyal bilimlerde yapı geçerliği için kabul edilebilir bir düzeydedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016).

Elde edilen bu yapı, farklı bir örneklem grubu olan 601 öğretmenden elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri oldukça güçlü bulunmuştur: $\chi^2/sd = 2.8$, RMSEA = .06, CFI = .94, GFI = .91, AGFI = .90, NNFI = .93, SRMR = .05. Bu değerler, üç boyutlu yapının kuramsal temele uygun olarak doğrulandığını göstermektedir (Kline, 2016; Meydan & Şeşen, 2011).

Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alpha katsayılarıyla değerlendirilmiştir. Pilot uygulama sonucunda genel ölçek için $\alpha = .91$ olarak belirlenmiştir. 601 katılımcı üzerinden yapılan ikinci uygulamada genel güvenirlik katsayısı $\alpha = .94$ olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazında ise Katılım boyutu $\alpha = .91$, Erişim Zorluğu boyutu $\alpha = .89$, Hiyerarşi boyutu $\alpha = .81$ 'dir. Bu değerler, ölçeğin ve alt boyutlarının iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Gül (2019) tarafından geliştirilen bu ölçek; öğretmenlerin okul ortamındaki güç mesafesi algılarını geçerli, güvenilir ve kuramsal temele dayalı bir biçimde ölçmeye imkân sağlamaktadır.

3.3.3 Liderlik yönelimi ölçeği

Bolman ve Deal (1990) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlama ve geçerlik- güvenirliği Dereci (2003) tarafından yapılan “Liderlik Yönelim Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 32 ifade ve 4 boyuttan oluşmaktadır. “Yapısal Liderlik”, “İnsan Kaynaklı Liderlik”, “Politik Liderlik” ve “Sembolik Liderlik” alt boyutlarının her biri 8'er ifadeden oluşmaktadır. Katılımcılar, 1 = Hiçbir Zaman, 5 = Her Zaman ölçülerine göre beş puanlık Likert tipi ölçek üzerinde her bir maddeye ne derece katılıp ne derece katılmadıklarını göstermişlerdir. Güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) “Yapısal Liderlik” için 0,790; “İnsan Kaynaklı Liderlik” için 0,810; “Politik Liderlik” için 0,780 ve “Sembolik Liderlik” için 0,760 olarak hesaplanmıştır. Liderlik Yönelim Ölçeği için güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) ise 0,830'dur.

Geliştirme sürecinde ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla ilk olarak 350 okul müdürü ve 700 öğretmenden elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış; analiz sonucunda dört boyutlu faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Yapısal Çerçeve boyutu varyansın %14.97'sini, İnsan Kaynakları Çerçevesi boyutu %13.61'ini Politik Çerçeve boyutu %13.12'sini ve Sembolik Çerçeve boyutu %13.45'ini açıklamış; böylece toplam açıklanan varyans oranı %55.15 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, sosyal bilimlerde yapı geçerliği için kabul edilebilir bir düzeydedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016).

Sonuç olarak, Bolman ve Deal tarafından geliştirip Dereli (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan bu ölçek; öğretmenlerin okul ortamındaki güç mesafesi algılarını geçerli, güvenilir ve kuramsal temele dayalı bir biçimde ölçmeye imkân sağlamaktadır.

3.3.4 Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışmanın nitel bölümünde ise görüşme tekniği uygulanmıştır. Nitel araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan görüşme tekniği, bireylerin bir duruma bakış açılarını anlamak ve iç dünyalarını doğrudan gözlemleyerek durumları anlamaya olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmenin seyrine göre ek sorular eklenebilir (Merriam, 2009).

3.4 Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Çalışmanın nicel bölümü için; kullanılan iki ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik düzeyleri analiz edilmiştir. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla her iki ölçme aracına Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış; elde edilen uyum indeksleri modellerin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ölçeklerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmış ve tüm alt boyutlarda .70'in üzerinde değerler elde edilmiştir. Çalışmanın nicel bölümü için geçerlik ve güvenirliliğe ilişkin teknik detaylar, veri analizi başlığı altında ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Çalışmanın nitel bölümünde de ise geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla bir dizi strateji uygulanmıştır. İlk olarak, görüşme formu alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş; içerik geçerliğini sağlamak adına alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Patton, 2002). Görüşme formunun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla iki pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve bu

görüşmelerden elde edilen geri bildirimlerle form son hâline getirilmiştir. Kodlama sürecinde verilerin bütünlüğünü korumak ve araştırmacı önyargısını azaltmak amacıyla akran incelemesi yapılmış, oluşturulan temalar ikinci bir araştırmacı ile sağlamak adına, katılımcı profili detaylı biçimde tanımlanmış ve bulguların özgün bağlamı açıklanmıştır. Katılımcıların görev yaptığı kurum türü, mesleki kıdemi ve yaş grupları açıkça belirtilmiş; bu sayede farklı bağlamlarda çalışan araştırmacılar için bulguların aktarılabilirliği kolaylaştırılmıştır. Kodlama sürecindeki güvenilirliği artırmak adına, kodlayıcılar arası uyum (intercoder reliability) sürecine özel önem verilmiştir. Bu kapsamda, her bir araştırmacı verileri bağımsız olarak kodlamış, ardından kodlar karşılaştırılarak tutarlılık düzeyi değerlendirilmiştir.

Kodlayıcılar arası uyumun değerlendirilmesinde Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği yöntem temel alınmıştır. Bu yaklaşıma göre, bağımsız kodlayıcılar tarafından elde edilen benzer sonuçlar, nitel analiz sürecinin güvenilirliğine güçlü bir dayanak oluşturur. Kodlama sürecindeki bu çapraz denetim sayesinde temaların sistematik, bütünlüklü ve tekrar edilebilir biçimde oluşturulması sağlanmıştır.

3.4 Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacına ve veri türüne uygun biçimde analiz edilmiştir. Nicel veriler istatistiksel analiz programları aracılığıyla çözümlenmiş; betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ve ilgili karşılaştırmalı analizler kullanılmıştır. Nitel veriler ise tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş, veriler temalar ve kodlar doğrultusunda sistematik olarak çözümlenmiştir.

3.4.1 Nicel verilerin analizi

Çalışmada istatistiksel programlardan olan IBM SPSS STATISTICS 29.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada 3 bölümden oluşan ölçeklerden elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumları ve branşları elde edilmiştir. İkinci ve üçüncü bölümlerde ise; Güç Mesafesi ve Liderlik Yönelimleri Ölçeklerinden elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

Araştırma sürecinde öncelikle Güç Mesafesi ve Liderlik Yönelimleri Ölçeklerinin teorik yapıları toplanılan veri seti ile uyum sağlayıp sağlamadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile araştırılmıştır.

3.4.1.1 Güç mesafesi algısı ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu bölümde, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının ortaya konulması planlanmaktadır. Ölçek toplamda 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1-5 arasında Hiç Katılmıyorum ve Tamamen Katılıyorum şeklinde cevaplanmaktadır. Bu bağlamda elde edilen veri setinin Güç mesafesi ölçeği ile uyumuna bakmak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 7’de verilmiştir. Madde içerikleri Ek-1’de sunulmuştur.

Tablo 7

Güç Mesafesi Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	ort-sd
Katılım Faktörü ($\alpha=0.941$)		2.31-0.95
M2	0.782	2.57-1.23
M4	0.813	2.33-1.12
M5	0.801	2.57-1.15
M7	0.843	2.17-1.09
M8	0.741	2.33-1.14
M15	0.867	2.44-1.15
M16	0.861	2.17-1.12
M19	0.734	2.19-1.18
M20	0.775	2.06-1.14
Erişim Zorluğu Faktörü ($\alpha=0.952$).		2.27-1.12
M10	0.877	2.28-1.26
M13	0.888	2.26-1.29
M14	0.877	2.14-1.25

Tablo 7 (Devam)*Güç Mesafesi Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

M17	0.848	2.36-1.25
M18	0.872	2.14-1.22
M21	0.804	2.37-1.33
M22	0.856	2.35-1.32
Hiyerarşi Faktörü ($\alpha=0.878$)		2.90-0.96
M1	0.590	3.29-1.19
M3	0.648	2.87-1.24
M6	0.662	3.01-1.28
M9	0.767	2.96-1.30
M11	0.725	2.93-1.27
M12	0.771	2.66-1.23
M23	0.804	2.61-1.33
KMO: 0.97; ($\chi^2(253)$) : 7918.369; Bartlett Küresellik Testi $p<0.001^*$		

Güç Mesafesi Algısı Ölçeği'ne ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin üç alt faktörden oluştuğu görülmektedir. Bunlar Katılım, Erişim Zorluğu ve Hiyerarşi olarak adlandırılmıştır. Katılım faktörüne ait dokuz madde yer almakta ve faktör yükleri 0.734 ile 0.867 arasında değişmektedir. Bu durum, ilgili maddelerin faktörü güçlü bir şekilde temsil ettiğini göstermektedir. Katılım faktörü, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı ve müdür-öğretmen ilişkilerindeki demokratik uygulamalara vurgu yapmaktadır.

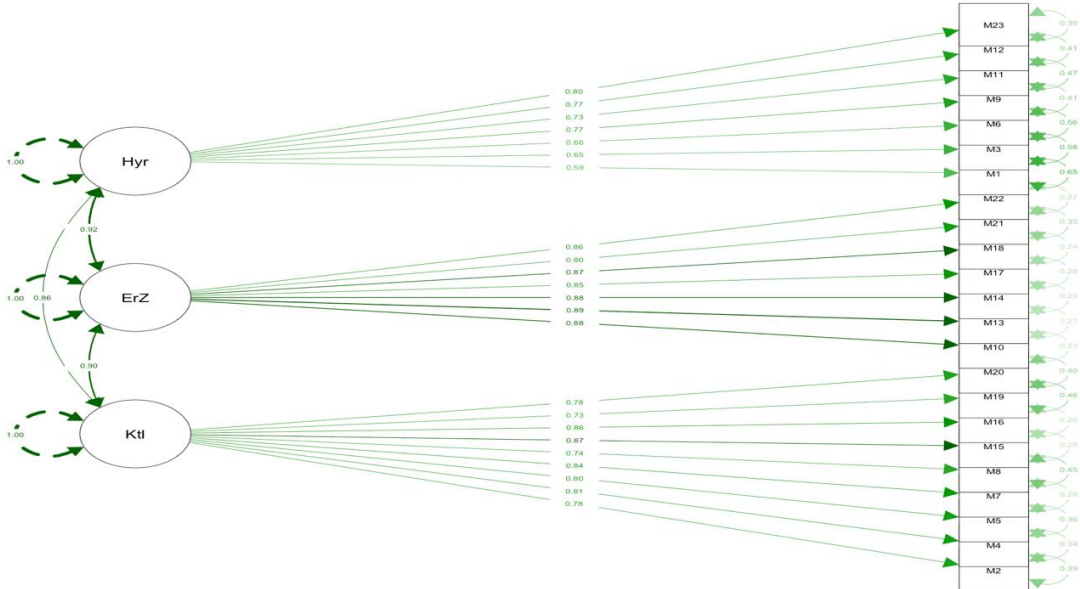
Erişim zorluğu faktörü, öğretmenlerin okul müdürüne ulaşmakta yaşadığı zorlukları yansıtan sekiz maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin faktör yükleri oldukça yüksek, 0.804 ile 0.888 arasındadır. Bu sonuç, öğretmenlerin müdüre erişimde hissettikleri engellerin belirgin bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Hiyerarşi faktörü ise yedi

maddeden oluşmakta olup, faktör yükleri 0.590 ile 0.787 arasında değişmektedir. Bu faktör, öğretmenlerin okul yönetiminde hissedilen güç mesafesi, otoriter yapı ve ayrıcalıklı tutumlara ilişkin algılarını yansıtmaktadır.

Ölçeğin güvenirlik katsayıları da oldukça yüksektir. Katılım alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı 0.941, Erişim Zorluğu için 0.952 ve Hiyerarşi için 0.878 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, alt boyutların yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca faktör yapısının geçerliliğini değerlendirmek amacıyla yapılan KMO testi sonucu 0,97 olarak bulunmuş ve bu değer örneklemin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testi istatistiksel olarak anlamlı çıkmış ($\chi^2(253) = 7918.369$, $p < 0.001$), bu da değişkenler arasında yeterli düzeyde korelasyon olduğunu ve faktör analizinin yapılmasının uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, Güç Mesafesi Algısı Ölçeği'nin öğretmen örnekleminde geçerli ve güvenilir bir yapı sunduğunu göstermektedir. Şekil 10'da öğretmenlerin güç mesafesi algılarını ölçmeye yönelik geliştirilen ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucuna ait yol diyagramı yer almaktadır.

Şekil 10

Güç Mesafesi Algısı Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Modelde üç gizil yapı tanımlanmıştır: Katılım (Ktl), Erişim Zorluğu (ErZ) ve Hiyerarşi (Hyr). Her bir faktörün kendine ait ölçek maddeleriyle anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili

olduğu görülmektedir. Katılım faktörüne ait maddeler genellikle 0.73 ile 0,87 arasında değişen yüksek faktör yüklerine sahiptir. Erişim zorluğu faktöründe bu değerler 0.80 ile 0,89 arasında yer almakta ve oldukça güçlü bir yapı göstermektedir. Hiyerarşi faktörüne ait maddelerde faktör yükleri nispeten daha düşük olsa da 0.59 ile 0,80 arasında kabul edilebilir düzeyde yükler gözlenmektedir. Ayrıca faktörler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, katılım ile erişim zorluğu arasında 0.90, katılım ile hiyerarşi arasında 0.86 ve erişim zorluğu ile hiyerarşi arasında 0,92 düzeyinde oldukça yüksek ve anlamlı ilişkiler olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, ölçek alt boyutlarının birbirleriyle ilişkili ancak ayrı kavramları temsil ettiğini göstermektedir. Diyagramın geneli modelin yapısal olarak geçerli ve anlamlı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Güç Mesafesi Algısı Ölçeği 'ne ilişkin Doğrulamalı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin iyi düzeyde bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Güç Mesafesi Algısı Ölçeğine İlişkin DFA Modeli Uyum İndeksleri

RMSEA	CFI	TLI	AIC	BIC	SRMR
0.083	0.923	0.914	21865	22060	0.042

$\chi^2=832.404$ $p<0.000^*$

RMSEA değeri 0.083 olarak hesaplanmış olup, bu değer sınır değere yakın olmakla birlikte kabul edilebilir uyum düzeyinde değerlendirilmektedir. CFI değeri 0.923 ve TLI değeri 0.914 olarak bulunmuş, bu iki indeksin 0,90 üzerinde olması modelin iyi bir uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, SRMR değerinin 0.042 olarak elde edilmesi modelin artıklara (residual) dayalı uyumunun oldukça iyi olduğunu göstermektedir. AIC ve BIC değerleri sırasıyla 21865 ve 22060 olarak raporlanmış, bu değerler model karşılaştırmaları için kullanılabilir niteliktedir. Ki-kare değeri 832.404 olup, p değeri 0.000'in altında anlamlı çıkmıştır. Ancak ki-kare testinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, diğer uyum indeksleri modelin genel olarak tatmin edici bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Bu bağlamda, ölçeğin teorik yapısıyla örtüşen doğrulamalı modelin veriyle uyumludur.

3.4.1.2 Liderlik yönelimi ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu bölümde, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının ortaya konulması planlanmaktadır. Ölçek toplamda 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1-5 arasında likerti şeklinde cevaplanmaktadır. Tablo 9’da sunulmuştur. Madde içerikleri Ek-2’de sunulmuştur.

Tablo 9

Liderlik Yönelim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri	ORT±SS
İnsan Kaynakları Liderliği($\alpha=0.961$)		3.88-1.29
B2	0.857	4.02-1.04
B6	0.886	3.92-1.16
B10	0.891	3.82-1.21
B14	0.875	3.82-1.15
B18	0.902	3.85-1.10
B22	0.846	3.75-1.18
B26	0.849	4.04-1.05
B30	0.851	3.88-1.17
Yapısal Liderlik ($\alpha=0.952$).		3.88-1.03
B1	0.816	4.04-0.96
B5	0.601	4.13-0.87
B9	0.820	4.07-0.94
B13	0.858	3.77-1.07
B17	0.861	4.01-0.99
B21	0.767	3.81-1.00

Tablo 9 (Devam)*Liderlik Yönelim Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları*

Politik Liderlik ($\alpha=0.875$)		3.76-1.02
B3	0.782	4.04-0.99
B11	0.761	3.45-1.06
B15	0.845	3.68-1.09
B27	0.703	3.90-0.98
B31	0.736	3.86-0.97
Sembolik Liderlik ($\alpha=0.956$)		3.72-1.33
B4	0.868	3.89-1.10
B8	0.809	3.65-1.16
B12	0.866	3.60-1.19
B16	0.844	3.53-1.27
B20	0.868	3.78-1.07
B24	0.856	3.62-1.15
B28	0.878	3.86-1.11
B32	0.858	3.90-1.13

KMO: 0.98; ($\chi^2(351)$: 11197.76; Bartlett Küresellik Testi $p<0.001^*$ *B7, B19, B23, B25, B29. Maddeler Hariç Tutulmuştur*

Liderlik Yönelim Ölçeği 'ne ilişkin Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin kuramsal yapısını büyük ölçüde desteklemektedir. İlk modelde yer alan maddelerin faktör yükleri incelenmiş ve modelin istatistiksel uyumunu artırmak amacıyla iyileştirme süreci başlatılmıştır. Bu kapsamda faktör yükü. 30 olan B29 maddesi öncelikli olarak modelden çıkarılmış, ancak bu değişiklik RMSEA değerinde belirgin bir iyileşme sağlamamıştır. Devam eden analizlerde, faktör yükleri düşük olan B7, B19, B23 ve B25 maddeleri de modele dahil edilmemiştir. Kademeli olarak sürdürülen bu iyileştirme sürecinin

sonucunda modelin RMSEA değeri 0.08'in altına düşürülerek kabul edilebilir uyum düzeyi sağlanmıştır.

Elde edilen KMO değeri .98 olup, örneklemin faktör analizine son derece uygun Sonuç olarak, ölçek dört faktörden oluşmaktadır: insan kaynakları liderliği, yapısal liderlik, politik liderlik ve sembolik liderlik. İnsan kaynakları liderliği faktörü, .845 ile .902 arasında değişen yüksek faktör yükleriyle ölçeğin en güçlü yapılarından birini oluşturmaktadır. Bu alt boyuta ilişkin madde ortalamaları 3.75 ile 4.04 arasında değişmekte olup, genel ortalaması 3.88, standart sapması ise 1.29'dur. Bu bulgular, katılımcıların destekleyici, duyarlı ve katılımcı liderlik özelliklerini yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir.

Yapısal liderlik faktöründe maddelerin faktör yükleri .601 ile .858 arasında değişmekte, ortalama değerler 3.77 ile 4.13 arasında yer almaktadır. Bu alt boyutun genel ortalaması 3.88, standart sapması 1.03'tür. Öğretmenlerin planlama, hedef belirleme ve yapısal düzenlemeleri önemseyen liderlik anlayışına olumlu yaklaşım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Politik liderlik alt boyutunda faktör yükleri .519 ile .845 arasında sıralanmakta, maddelere ilişkin ortalama değerler 3.45 ile 4.04 arasında değişmektedir. Bu boyutun genel ortalaması 3.76, standart sapması ise 1,02 olarak hesaplanmıştır.

Sembolik liderlik boyutunda ise faktör yükleri .809 ile .878 arasında değişmekte, maddelerin ortalamaları 3.53 ile 3,90 arasında yer almaktadır. Bu alt boyutun genel ortalaması 3.72, standart sapması ise 1.33'tür.

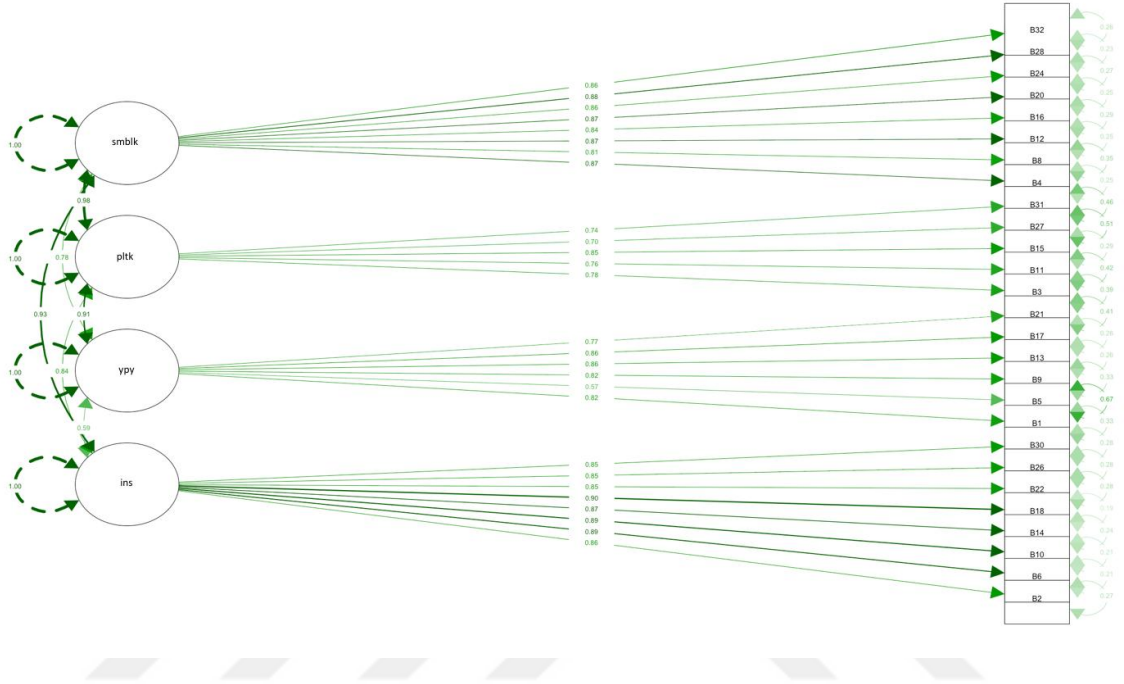
Modelin genel uygunluğu KMO değeri ile de desteklenmiştir olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ($\chi^2(351) = 11197.76$, $p < .001$) ve maddeler arası korelasyonların faktör analizi için yeterli düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Şekil 11'de Liderlik Yönelim Ölçeği'ne ilişkin geliştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) modelinin son halini yansıtmaktadır. Modelde yer alan dört gizil değişken, sırasıyla sembolik liderlik (smbk), politik liderlik (pltk), yapısal liderlik (ypy) ve insan kaynakları liderlik (ins) olarak kavramsallaştırılmıştır. Her bir gizil yapı, kendi altındaki

gözlenen maddelerle anlamlı ve yeterli düzeyde faktör yükleri göstermekte, bu da modelin ölçüm geçerliliğine dair güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Şekil 11

Liderlik Yönelim Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



İnsan Kaynakları liderliği boyutu, .85 ile .90 arasında değişen yüksek faktör yükleriyle öne çıkmakta ve öğretmen algısında bu liderlik biçiminin oldukça tutarlı bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir. Yapıyasal liderlik faktörü de büyük ölçüde güçlü yükler sergilemekte, özellikle B13, B17 ve B21 maddeleri. 80'in üzerinde yer alarak yapısal liderlik davranışlarının belirginliğini ortaya koymaktadır.

Politik liderlik boyutunda yer alan maddelerin faktör yüklerinin. 70 ile. 85 aralığında değiştiği görülmektedir. Sembolik liderlik faktörü ise. 81 ile .88 arasında seyreden yüklerle yapıya güçlü katkı sunmaktadır.

Faktörler arası korelasyonlara bakıldığında, özellikle yapısal liderlik ile politik liderlik arasında. 91 düzeyinde oldukça güçlü bir ilişki gözlemlenmektedir. Sembolik liderlik ile diğer faktörler arasındaki korelasyonların da yüksek düzeyde (.78 ile. 98 arasında) olması, bu boyutun liderlik algısında merkezi bir rol oynadığını göstermektedir.

Genel olarak model, liderlik olgusunu dört temel boyutta tutarlı ve kuramsal çerçeveye uyumlu biçimde açıklamakta, yüksek faktör yükleri ve anlamlı yapılararası ilişkiler aracılığıyla ölçme aracının geçerliliği ve iç tutarlılığı konusunda güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Tablo 10

Liderlik Yönelim Ölçeğine İlişkin DFA Modeli Uyum İndeksleri

RMSEA	CFI	TLI	AIC	BIC	SRMR
0.08	0.91	0.90	21458	21696	0.06

$\chi^2=1291.274$ $p<0.000^*$

Liderlik Yönelim Ölçeği'ne ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen model uyum indeksleri, modelin veriyle iyi düzeyde örtüştüğünü göstermektedir. RMSEA değeri 0.08 olarak hesaplanmış ve bu değer sınırdaki kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. CFI değeri 0.91 ve TLI değeri 0.90 olup her iki indeks de modelin yeterli düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. SRMR değerinin 0.06 olarak elde edilmesi, uyumun oldukça iyi olduğunu ortaya koymaktadır. AIC ve BIC değerleri sırasıyla 21458 ve 21696 olarak hesaplanmış ve bu değerler model karşılaştırmalarında dikkate alınabilecek ölçütler sunmaktadır. Ki-kare değeri 1291.274 olarak belirlenmiş ve p değeri .000'in altında anlamlı bulunmuştur. Ki-kare testinin örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğu göz önüne alındığında, diğer uyum indeksleri modelin genel olarak iyi bir yapısal geçerliliğe sahip olduğunu desteklemektedir. Bu sonuçlar, Liderlik Yönelim Ölçeği'nin uygulandığı örneklemde kuramsal yapısıyla tutarlı, istatistiksel olarak anlamlı ve güvenilir bir model sunduğunu göstermektedir.

3.4.1 Nitel verilerin analizi

Nitel veriler için ise; görüşme soruları güç mesafesi ve Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri alan yazınına dayalı olmakla beraber kullanılması planlanan ölçeklerin boyut ve alt boyutlarına göre hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulacak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel veriler, veriler içindeki kalıpları tanımlamak, analiz etmek ve raporlamak için esnek ve yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir (Braun ve Clarke, 2006).

Bolman ve Deal'in (1991) liderlik yönelimlerinin ve Hofstede'nin (2001) güç mesafesinin kültürel boyutunun kavramsal çerçevelerinin rehberliğinde teori odaklı (tüm dengeli) bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım, araştırmacının verilerden ortaya çıkan yeni temalara açık kalırken katılımcıların deneyimlerini belirli teorik yapılarla ilgili olarak yorumlamasına olanak sağlamıştır.

Analiz, Braun ve Clarke (2006) tarafından özetlenen altı aşamalı süreci takip etmiştir:

Mülakat transkriptlerinin tekrar tekrar okunması yoluyla verilere aşinalık sağlanması,

Veri kümesindeki önemli özellikleri tanımlayarak başlangıç kodları oluşturma,

Kodları olası temalara ve alt temalara harmanlayarak temaları aramak,

İç tutarlılığı ve farklılığı sağlamak için temaları gözden geçirme,

Temaların altında yatan anlamları yansıtacak şekilde açık bir şekilde tanımlanması ve adlandırılması ve raporlama.

Veriler hem kavramsal modele dayalı kodlar hem de kodlama sürecinde ortaya çıkan kodlar kullanılarak analiz edildi (Fereday ve Muir-Cochrane, 2006). Lincoln ve Guba'nın (1985) güvenilirlik ilkelerine uygun olarak, bulguların güvenilirliğini ve titizliğini artırmak için analiz boyunca uzman incelemesi ve akran incelemesi stratejisi kullanılmıştır.

Araştırma sürecine doğrudan dâhil olmayan, ancak nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir araştırmacı, kodlama ve tema oluşturma süreçlerini inceleyerek araştırmacının yorumlarına yönelik yapıcı geri bildirimlerde bulunmuştur. Akran incelemesi, araştırmacı önyargılarının azaltılması ve yorumların güvenilirliğinin pekiştirilmesi açısından katkı sağlamıştır (Patton, 2015).

4 BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları ile güç mesafesi algılarına ilişkin elde edilen veriler sunulmaktadır. Bulgular, araştırma alt amaçları doğrultusunda sırasıyla nicel ve nitel olarak raporlanmıştır.

4.1 Nicel Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algıları ile güç mesafesi algılarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuş, ardından demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar analiz edilmiştir. Ayrıca, Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri ile güç mesafesi algısı arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir.

4.1.1 Öğretmenlerin güç mesafesi algılarına ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumları ve branşlarına göre güç algılarının farklılaşma durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

4.1.1.1 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre güç mesafesi algıları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre güç mesafesi algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda, katılım, erişim zorluğu ve hiyerarşi boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür. Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Güç Mesafesi Algılarının Farklılaşması

	Cinsiyet	n	Ort	SS	T	P
Katılım	Kadın	211	2.10	0.86	-4.954	<.001*
	Erkek	180	2.56	0.97		
Erişim Zorluğu	Kadın	211	1.94	0.88	-6.565	<.001*
	Erkek	180	2.65	1.24		
Hiyerarşi	Kadın	211	2.70	0.85	-4.671	<.001*
	Erkek	180	3.14	1.02		

Independent Sample T Testi * $p < 0.05$

Katılım boyutunda kadın öğretmenlerin ortalama puanı 2.10 iken, erkek öğretmenlerin ortalaması 2.56 olarak bulunmuş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Erişim zorluğu

boyutunda da benzer şekilde kadın öğretmenlerin ortalaması 1.94, erkek öğretmenlerin ortalaması ise 2.65 olarak hesaplanmış ve bu fark da anlamlı düzeydedir. Hiyerarşi boyutunda ise kadın öğretmenlerin algısı ortalama 2.70 iken, erkek öğretmenlerde bu değer 3.14 olarak bulunmuştur. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, tüm boyutlarda p değerleri. 001'in altında gerçekleşmiş ve cinsiyet değişkeninin güç mesafesi algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

4.1.1.2 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre güç mesafesi algıları

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre güç mesafesi algılarının farklılaşma düzeyini incelemek amacıyla yapılan varyans analizi (ANOVA) ve ardından gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, bazı alt boyutlarda yaş değişkenine bağlı anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Öğretmenlerin Yaş Dağılımlarına Göre Güç Mesafesi Algılarının Farklılaşması

	Yaş	N	Ort	SS	F	P	Fark
Katılım	24-30 (1)	82	2.35	0.90	0.931	0.446	-
	31-40 (2)	111	2.22	0.85			
	41-50 (3)	108	2.43	1.01			
	51-60 (4)	73	2.24	1.01			
	> 60 (5)	17	2.17	0.97			
Erişim Zorluğu	24-30 (1)	82	2.11	0.88	2.501	0.042*	1<3
	31-40 (2)	111	2.08	0.90			2<3
	41-50 (3)	108	2.48	1.25			2<4
	51-60 (4)	73	2.41	1.35			
	> 60 (5)	17	2.31	1.24			
Hiyerarşi	24-30 (1)	82	2.89	0.87	1.789	0.130	-
	31-40 (2)	111	2.71	0.84			
	41-50 (3)	108	3.04	1.00			
	51-60 (4)	73	2.96	1.06			
	> 60 (5)	17	3.01	1.14			

Anova Analizi ve Tukey Testi ile Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

**p<0.05*

Katılım alt boyutunda, yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ortalama değerler 2.17 ile 2.43 arasında değişmekte olup en yüksek ortalama 41-50 yaş grubuna (Ort = 2.43, SS = 1.01), en düşük ortalama ise 31-40 yaş grubuna (Ort = 2.22, SS = 0.85) aittir. Ancak F değeri 0.931 ve p değeri. 446 olarak hesaplandığından bu boyutta yaşa göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Erişim zorluğu boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F = 2.501, p = .042$). Yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda özellikle 41–50 yaş grubunun erişim zorluğu algısının 24–30 yaş ($1 < 3$), 31–40 yaş ($2 < 3$) ve 51–60 yaş grubuna ($2 < 4$) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. 41–50 yaş grubunun ortalaması 2.48 ($SS = 1.25$) ile diğer yaş gruplarına kıyasla belirgin şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, orta yaş grubundaki öğretmenlerin yöneticilere ulaşmada daha fazla zorluk algıladıklarını göstermektedir.

Hiyerarşi boyutunda ise yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ortalama değerler 2.71 ile 3.04 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama 41–50 yaş grubuna ($Ort = 3.04, SS = 1.00$), en düşük ortalama ise 31–40 yaş grubuna ($Ort = 2.71, SS = 0.84$) aittir. Ancak elde edilen F değeri 1.789 ve p değeri .130 olup, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yaş grupları yalnızca erişim zorluğu boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özellikle 41–50 yaş grubundaki öğretmenler, diğer yaş gruplarına kıyasla yöneticilere erişim konusunda daha fazla engel algılamaktadır.

4.1.1.3 Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre güç mesafesi algıları

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre güç mesafesi algılarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Güç Mesafesi Algılarının Farklılaşması

Boyut	Eğitim	n	Ort	SS	T	P
Katılım	Lisans	286	2.28	0.93	-0.899	0.185
	Lisansüstü	105	2.38	0.98		
Erişim Zorluğu	Lisans	286	2.19	1.08	-2.300	0.011*
	Lisansüstü	105	2.48	1.19		
Hiyerarşi	Lisans	286	2.86	0.95	-1.192	0.117
	Lisansüstü	105	3.00	0.96		

Independent Sample T Testi

** $p < 0.05$*

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre güç mesafesi algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, katılım ve hiyerarşi boyutlarında lisans ve lisansüstü mezunları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Katılım boyutunda lisans mezunlarının ortalaması 2.28, lisansüstü mezunlarının ortalaması ise 2,38 olarak hesaplanmış, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Benzer şekilde, hiyerarşi boyutunda da lisans mezunlarının ortalaması 2.86, lisansüstü mezunlarının ortalaması ise 3.00 olup fark anlamlı değildir. Ancak erişim zorluğu boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Lisans mezunlarının erişim zorluğu ortalaması 2.19 iken, lisansüstü mezunlarında bu değer 2,48 olarak bulunmuştur ve aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin okul yöneticilerine erişim konusunda daha fazla zorluk algıladıklarını göstermektedir.

4.1.1.4 Öğretmenlerin branş değişkenine göre güç mesafesi algıları

Öğretmenlerin branşlarına göre güç mesafesi algılarının anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi (ANOVA) ve ardından uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Güç Mesafesi Algılarının Farklılaşması

Boyutlar	Branş	N	Ort	SS	F	P	Fark
Katılım	İngilizce (1)	50	1.85	0.76	3.686	<.001*	1<2
	Matematik (2)	49	2.65	0.96			1<3
	Türkçe (3)	46	2.46	0.95			1<5
	Beden Eğitimi (4)	37	2.19	0.85			1<6
	Rehberlik (5)	28	2.25	0.98			1<7
	Fen Bilimleri (6)	43	2.59	0.98			2>4
	Sosyal Bilgiler (7)	47	2.60	1.00			2>9
	Din Kültürü ve A.B. (8)	28	2.28	0.86			2>10
	Görsel Sanatlar (9)	21	1.84	0.78			3>9
	Müzik (10)	15	2.09	0.81			3>13
	Teknoloji ve Tasarım (11)	15	2.23	0.90			4<7
	Bilişim Teknolojileri (12)	12	1.83	0.86			7>9

Tablo 14 (Devam)*Öğretmenlerin Branşlarına Göre Güç Mesafesi Algılarının Farklılaşması*

Erişim Zorluğu	İngilizce (1)	50	1.76	0.86	2.511	0.005*	
	Matematik (2)	49	2.63	1.26			
	Türkçe (3)	46	2.30	1.06			1<2
	Beden Eğitimi (4)	37	2.38	0.99			1<3
	Rehberlik (5)	28	2.07	0.90			1<4
	Fen Bilimleri (6)	43	2.60	1.34			1<6
	Sosyal Bilgiler (7)	47	2.50	1.23			1<7
	Din Kültürü ve A.B. (8)	28	2.30	1.15			2>5
	Görsel Sanatlar (9)	21	1.94	0.74			2>9
	Müzik (10)	15	1.99	1.19			2>10
	Teknoloji ve Tasarım (11)	15	2.00	0.83			6>9
	Bilişim Teknolojileri (12)	12	1.97	1.09			
Hiyerarşi	İngilizce (1)	50	2.64	0.87	3.169	0.001*	
	Matematik (2)	49	3.37	0.84			1<2,6,7
	Türkçe (3)	46	2.94	0.96			2>3,4,5,9,10,11,12,13
	Beden Eğitimi (4)	37	2.91	0.85			
	Rehberlik (5)	28	2.62	0.92			3>9,11
	Fen Bilimleri (6)	43	3.15	0.99			
	Sosyal Bilgiler (7)	47	3.02	0.98			5<6
	Din Kültürü ve A.B. (8)	28	2.98	0.94			6>9,10,13
	Görsel Sanatlar (9)	21	2.45	0.67			
	Müzik (10)	15	2.56	1.29			7>9,13
	Teknoloji ve Tasarım (11)	15	2.75	0.85			8>13
	Bilişim Teknolojileri (12)	12	2.33	1.07			

*Anova Analizi ve Tukey Testi ile Çoklu Karşılaştırma Sonuçları***p<0.05*

Katılım boyutunda elde edilen F değeri 3.686 ve p değeri. 001'in altında anlamlılık düzeyine ulaşmıştır. Ortalama puanlara bakıldığında en düşük ortalama İngilizce öğretmenlerine (Ort = 1.85, SS = 0.76), en yüksek ortalama ise matematik öğretmenlerine (Ort = 2.65, SS = 0.96) aittir. Tukey testi sonuçlarına göre İngilizce branşı, matematik, Türkçe, fen bilimleri, sosyal bilgiler, müzik ve teknoloji-tasarım gibi pek çok branşa kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük bir katılım algısına sahiptir (örneğin 1 <2, 1 <3, 1 <5, 1 <6, 1 <7). Ayrıca rehberlik branşı ile beden eğitimi (2 <4), fen bilimleri (2 <9), görsel sanatlar (2 <13) ve sosyal bilgiler (2 <10) arasında anlamlı farklar gözlenmiştir. Bu sonuçlar, bazı branşlara mensup öğretmenlerin okul yönetimiyle karar alma ve katılım süreçlerinde daha fazla dışlandıklarını algıladıklarını göstermektedir.

Erişim zorluğu boyutunda da anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($F = 2.511, p = .005$). Matematik, Türkçe ve fen bilimleri öğretmenleri daha yüksek ortalama puanlara sahipken, İngilizce öğretmenleri erişim zorluğunu daha düşük düzeyde algılamaktadır. Özellikle 1 <2, 1 <3, 1 <6 karşılaştırmaları bu farkları ortaya koymaktadır. Bu durum, bazı branş öğretmenlerinin yöneticilere ulaşmada daha fazla engel algıladıklarını ve iletişimde daha fazla zorluk yaşadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca rehberlik öğretmenleri beden eğitimi (1 <4), sosyal bilgiler öğretmenleri rehberlik (2 <5), din kültürü öğretmenleri fen bilimleri (2 <9) ve müzik öğretmenleri görsel sanatlar öğretmenlerinden (6 <9) anlamlı şekilde ayrılmaktadır.

Hiyerarşi boyutunda da öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklar belirlenmiştir ($F = 3.169, p = .001$). Matematik öğretmenleri ortalama 3.37 ile hiyerarşi algısını en yüksek düzeyde ifade eden grup olurken, bilişim teknolojileri öğretmenleri ortalama 2.33 ile en düşük algıya sahiptir. İngilizce öğretmenlerinin hiyerarşi algısı matematik, fen bilimleri ve Türkçe gibi branşlara göre anlamlı düzeyde düşüktür (1 <2, 6, 7). Aynı şekilde Türkçe öğretmenlerinin algıları, pek çok branşa kıyasla daha yüksektir (2 <3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13). Ayrıca müzik öğretmenleri teknoloji-tasarım ve bilişim teknolojileri öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha yüksek bir hiyerarşi algısına sahiptir (7 > 9, 13).

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin güç mesafesi algıları branşlara göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Katılım, erişim zorluğu ve hiyerarşi alt boyutlarında farklı branşların algı düzeyleri çeşitlenmektedir. Bu farklılıklar, branşların okul yönetimiyle olan ilişkilerinin, yönetsel süreçlere katılım düzeylerinin ve yöneticilerle kurdukları iletişim dinamiklerinin belirleyici olduğunu göstermektedir.

4.1.2 Öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algılarına dair bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumları ve branşlarına göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algılarının farklılaşma durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

4.1.2.1 Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, bazı liderlik boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklar tespit edilmiştir. Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda Tariflenen Liderlik Algılarının Farklılaşması

Liderlik Boyutları	Cinsiyet	n	Ort	SS	T	P
İnsana Yönelik Liderlik	Kadın	211	4.11	0.89	5.053	0.001*
	Erkek	180	3.61	1.06		
Yapısal Liderlik	Kadın	211	3.91	0.79	1.541	0.062
	Erkek	180	4.04	0.81		
Politik Liderlik	Kadın	211	3.83	0.85	1.415	0.079
	Erkek	180	3.72	0.81		
Sembolik Liderlik	Kadın	211	3.83	1.02	2.223	0.013*
	Erkek	180	3.60	0.98		

Independent Sample T Testi * $p < 0.05$

İnsan Kaynakları liderliği boyutunda kadın öğretmenlerin ortalaması 4.11, erkek öğretmenlerin ortalaması ise 3,61 olarak bulunmuştur. Bu fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Elde edilen t değeri 5.053 olup, p değeri .001 düzeyinde anlamlılık göstermektedir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin insan kaynakları liderlik anlayışını erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir.

Sembolik liderlik boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ortalaması 3.83, erkek öğretmenlerin ortalaması ise 3,60 olarak belirlenmiş; bu farklılık 2.223 t değeriyle anlamlı bulunmuştur ($p = .013$). Bu sonuç, kadın öğretmenlerin sembolik liderlik anlayışını erkek öğretmenlere göre daha güçlü algıladıklarını göstermektedir.

Diğer yandan, yapısal liderlik ve politik liderlik boyutlarında kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Yapısal liderlikte erkek öğretmenlerin ortalaması kadınlara göre biraz daha yüksek olsa da (4.04 ve 3.91), bu fark

anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p = .062$). Politik liderlikte de benzer şekilde anlamlı bir farklılık bulunmamış, kadın öğretmenlerin ortalaması 3.83, erkek öğretmenlerin ortalaması ise 3,72 olarak belirlenmiştir ($p = .079$).

4.1.2.2 Öğretmenlerin yaş değişkenine göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları

Öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre liderlik algılarında anlamlı düzeyde farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Anova analizi ve sonrasında yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bazı liderlik boyutlarında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin Yaş Dağılımlarına Göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda Tariflenen Liderlik Algılarının Farklılaşması

	Yaş	N	Ort	SS	F	P	Fark
İnsan Kaynakları Liderlik	24-30 (1)	82	3.87	0.99	3.561	0.007*	2>3
	31-40 (2)	111	4.13	0.90			
	41-50 (3)	108	3.64	1.04			
	51-60 (4)	73	3.85	1.04			
	> 60 (5)	17	4.05	1.00			
Yapısal Liderlik	24-30 (1)	82	3.70	0.77	5.217	0.001*	1<3 1<4
	31-40 (2)	111	3.87	0.83			
	41-50 (3)	108	4.12	0.83			
	51-60 (4)	73	4.19	0.65			
	> 60 (5)	17	3.99	0.78			
Politik Liderlik	24-30 (1)	82	3.62	0.87	2.638	0.034*	1<4
	31-40 (2)	111	3.77	0.86			
	41-50 (3)	108	3.72	0.84			
	51-60 (4)	73	4.01	0.69			
	> 60 (5)	17	4.00	0.74			
Sembolik Liderlik	24-30 (1)	82	3.57	0.11	2.015	0.092	-
	31-40 (2)	111	3.89	0.10			
	41-50 (3)	108	3.59	0.95			
	51-60 (4)	73	3.79	0.10			
	> 60 (5)	17	3.93	0.22			

Anova Analizi ve Tukey Testi ile Çoklu Karşılaştırma Sonuçları

* $p < 0.05$

İnsan Kaynakları liderliği boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuş, bu farklılık özellikle 31–40 yaş grubuyla 41–50 yaş grubu arasında belirginleşmiştir. 31–40

yaş grubundaki öğretmenlerin bu boyuta ilişkin ortalama puanı 4.13 iken, 41–50 yaş grubundakilerin ortalaması 3.64'tür. Tukey testi sonucunda 2> 3 yönünde bir fark belirlenmiş, bu da 31–40 yaş grubundaki öğretmenlerin insan kaynakları liderlik algısının 41–50 yaş grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Yapısal liderlik boyutunda da yaşa göre anlamlı bir fark elde edilmiş ve özellikle 24–30 yaş grubuyla 41–50 ve 51–60 yaş grupları arasında fark belirlenmiştir. 24–30 yaş grubunun ortalaması 3.70 iken, 41–50 yaş grubunun 4.12 ve 51–60 yaş grubunun 4.19'dur. Elde edilen farklar 1 <3 ve 1 <4 şeklinde olup, genç yaş grubundaki öğretmenlerin bu boyuttaki liderlik algısının daha ileri yaş gruplarına kıyasla düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Politik liderlik boyutunda yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Özellikle 24–30 yaş grubu ile 51–60 yaş grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. 24–30 yaş grubundaki öğretmenlerin bu boyuttaki ortalama puanı 3.62 iken, 51–60 yaş grubunun ortalaması 4.01'dir. Tukey testi sonucuna göre farkın yönü 1 <4 şeklinde olup, bu durum ileri yaştaki öğretmenlerin politik liderlik davranışlarına yönelik algılarının genç meslektaşlarına kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sembolik liderlik boyutunda ise yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Anova analizine göre bu boyutta F değeri anlamlılık düzeyine ulaşmamış ve p değeri .092 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, sembolik liderlik yöneliminin yaşa bağlı olarak anlamlı düzeyde değişmediğini; farklı yaş grubundaki öğretmenlerin sembolik liderlik davranışlarını benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri algılarının yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar özellikle insana kaynakları, yapısal ve politik liderlik boyutlarında ortaya çıkmaktadır.

4.1.2.3 Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla

yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde, yalnızca yapısal liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı’nda Tariflenen Liderlik Algılarının Farklılaşması

Liderlik Boyutları	Eğitim Durumu	n	Ort	SS	T	P
İnsana Yönelik Liderlik	Lisans	286	3.91	0.98	0.740	0.230
	Lisansüstü	105	3.82	1.06		
Yapısal Liderlik	Lisans	286	3.92	0.79	1.966	0.025*
	Lisansüstü	105	4.10	0.82		
Politik Liderlik	Lisans	286	3.77	0.87	0.329	0.371
	Lisansüstü	105	3.80	0.72		
Sembolik Liderlik	Lisans	286	3.71	1.02	0.409	0.341
	Lisansüstü	105	3.76	0.97		

Independent Sample T Testi

**p<0.05*

Yapısal liderlik boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması 3.92 iken, lisansüstü mezunların ortalaması 4.10’dur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, elde edilen t değeri 1.966 ve p değeri .025 olarak hesaplanmıştır.

İnsan kaynakları liderliği boyutunda lisans mezunlarının ortalaması 3.91, lisansüstü mezunlarının ise 3.82’dir. Ancak bu fark anlamlı bulunmamış, p değeri .230 olarak hesaplanmıştır. Benzer şekilde politik liderlik boyutunda lisans mezunları 3.77, lisansüstü mezunlar 3.80 ortalama ile değerlendirildiğinde anlamlı bir fark gözlenmemiştir (p = .371). Sembolik liderlik boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Lisans mezunlarının ortalaması 3.71, lisansüstü mezunlarının ortalaması ise 3.76’dır ve bu fark istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır (p = .341). Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yalnızca yapısal liderlik eğilimlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmekte, diğer liderlik boyutlarında ise lisans ve lisansüstü mezunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.1.2.4 Öğretmenlerin branş değişkenine göre Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı’nda tariflenen liderlik algıları

Öğretmenlerin branşlarına göre Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı’nda tariflenen liderlik yönelimleri algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen Anova ve Tukey testi sonuçları, bazı liderlik boyutlarında branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Tablo 18’ de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı’nda Tariflenen Liderlik Algılarının Farklılaşması

Boyutlar	Branş	N	Ort	SS	F	P	Fark
İnsana Yönelik	İngilizce (1)	50	4.34	0.80	4.255	<.001*	1>2 1>3 1>6 1>7 2<3 2<9 6<9 7<9
	Matematik (2)	49	3.53	1.16			
	Türkçe (3)	46	3.66	1.05			
	Beden Eğitimi (4)	37	4.00	0.65			
	Rehberlik (5)	28	4.00	1.05			
	Fen Bilimleri (6)	43	3.61	1.08			
	Sosyal Bilgiler (7)	47	3.48	1.10			
	Din Kültürü ve A.B. (8)	28	3.93	0.73			
	Görsel Sanatlar (9)	21	4.46	0.64			
	Müzik (10)	15	4.30	0.99			
	Teknoloji ve Tasarım (11)	15	4.04	0.97			
	Bilişim Teknolojileri (12)	12	4.40	0.67			
Yapısal	İngilizce (1)	50	4.10	0.69	1.945	0.033*	3<9
	Matematik (2)	49	4.02	0.92			
	Türkçe (3)	46	3.57	0.84			
	Beden Eğitimi (4)	37	3.99	0.56			
	Rehberlik (5)	28	4.05	0.86			
	Fen Bilimleri (6)	43	4.04	0.87			
	Sosyal Bilgiler (7)	47	3.80	0.94			
	Din Kültürü ve A.B. (8)	28	4.21	0.53			
	Görsel Sanatlar (9)	21	4.18	0.77			
	Müzik (10)	15	3.74	0.53			
	Teknoloji ve Tasarım (11)	15	4.05	0.81			
	Bilişim Teknolojileri (12)	12	4.09	0.68			
Politik	İngilizce (1)	50	4.05	0.79	2.880	0.001*	1>3 1>7 7<9
	Matematik (2)	49	3.64	0.89			
	Türkçe (3)	46	3.50	0.90			
	Beden Eğitimi (4)	37	3.92	0.53			
	Rehberlik (5)	28	3.76	0.91			
	Fen Bilimleri (6)	43	3.66	0.78			
	Sosyal Bilgiler (7)	47	3.47	1.08			
	Din Kültürü ve A.B. (8)	28	4.05	0.59			
	Görsel Sanatlar (9)	21	4.18	0.64			
	Müzik (10)	15	3.89	0.52			
	Teknoloji ve Tasarım (11)	15	3.77	0.99			
	Bilişim Teknolojileri (12)	12	4.13	0.58			

Tablo 18 (Devam)

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda Tariflenen Liderlik Algılarının Farklılaşması

Sembolik	İngilizce (1)	50	4.09	0.99			
	Matematik (2)	49	3.45	1.06			
	Türkçe (3)	46	3.42	1.06			
	Beden Eğitimi (4)	37	3.79	0.60			1>2
	Rehberlik (5)	28	3.85	1.09			1>3
	Fen Bilimleri (6)	43	3.44	0.94	4.162	0.001*	1>7
	Sosyal Bilgiler (7)	47	3.33	1.11			2<9
	Din Kültürü ve A.B. (8)	28	3.95	0.64			6<9
	Görsel Sanatlar (9)	21	4.41	0.71			
	Müzik (10)	15	4.06	0.99			
	Teknoloji ve Tasarım (11)	15	3.81	1.11			
	Bilişim Teknolojileri (12)	12	4.29	0.86			

İnsan Kaynakları liderliği boyutunda elde edilen F değeri 4.255 olup, p değeri .001'in altında anlamlı bulunmuştur. Yapılan çoklu karşılaştırma sonucunda İngilizce branşındaki öğretmenlerin bu liderlik boyutundaki algıları, matematik, Türkçe ve fen bilimleri gibi branşlara kıyasla daha yüksek düzeydedir. Özellikle 1> 2, 1> 3 ve 1> 7 farkları bu durumu göstermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri görsel sanatlar öğretmenlerine göre (2 <9), rehberlik öğretmenleri de müzik öğretmenlerine göre (6 <9) daha düşük algıya sahiptir. Teknoloji ve tasarım branşındaki öğretmenlerin algıları da müzik branşındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşüktür (7 <9). Bu bulgular, insan kaynaklı liderlik davranışlarının branşlara göre değişiklik gösterdiğini ve özellikle sanat ve dil temelli branşlardaki öğretmenlerin bu tür liderlik yönelimi algılarına daha yüksek düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Yapısal liderlik boyutunda da anlamlı bir fark saptanmıştır. F değeri 1.945 ve p değeri .033'tür. Anlamlı fark özellikle Türkçe branşı ile görsel sanatlar branşı arasında ortaya çıkmıştır (3 <9). Bu durum, görsel sanatlar öğretmenlerinin yapısal liderlik anlayışını Türkçe öğretmenlerine göre daha yüksek algıladıklarını göstermektedir.

Politik liderlik boyutunda da anlamlı düzeyde farklılık bulunmuş, F değeri 2.880 ve p değeri .001 olarak hesaplanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin ortalaması 4.05 ile yüksek düzeyde olup, bu değer Türkçe öğretmenlerinin ortalaması olan 3.50'den anlamlı düzeyde yüksektir (1> 3). Aynı şekilde İngilizce öğretmenlerinin politik liderlik algısı fen bilimleri öğretmenlerine göre de anlamlı düzeyde daha yüksektir (1> 7). Ayrıca fen bilimleri öğretmenleri, bilişim teknolojileri öğretmenlerine kıyasla bu boyutta daha düşük algıya sahiptir (7 <9).

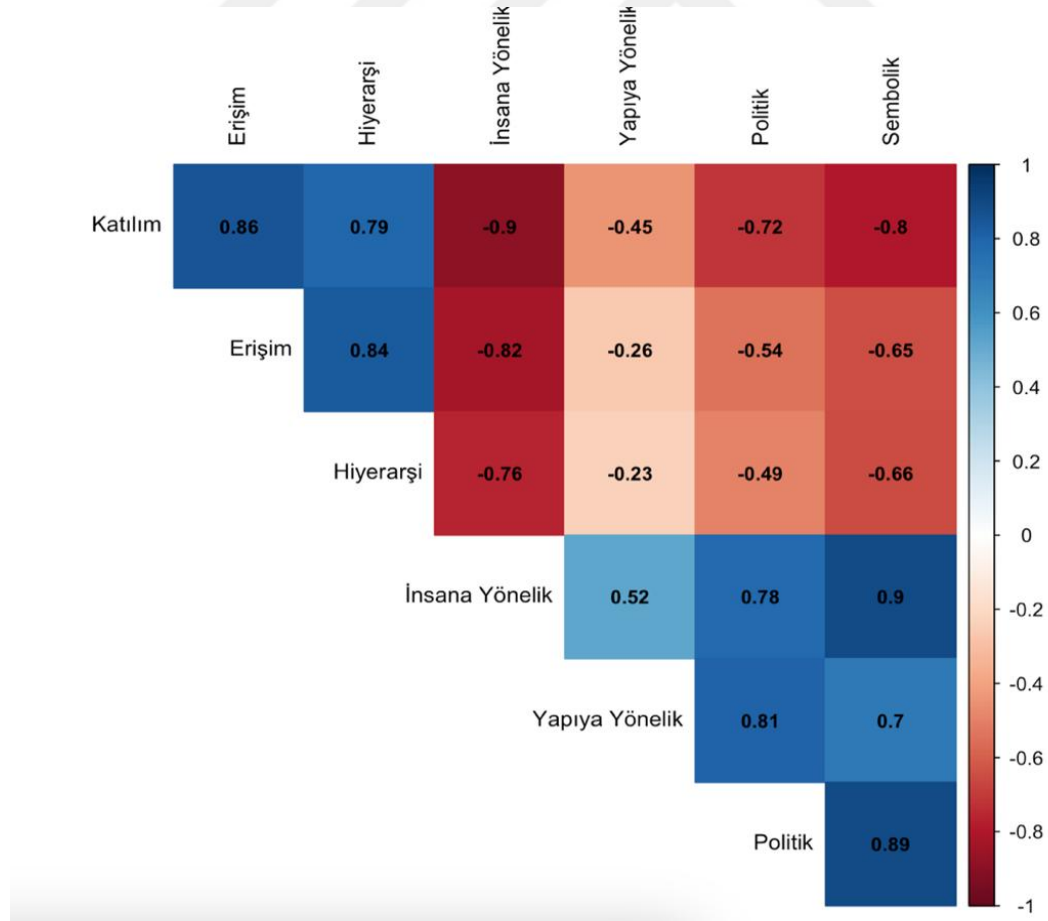
Sembolik liderlik boyutunda ise F değeri 4.162 ve p değeri .001 olup anlamlılık düzeyine ulaşmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalaması 3.33 ile en düşük seviyedeysen, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ortalaması 4.29 ile en yüksek değeri almıştır. Bu farklılık $2 < 9$ olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca rehberlik ve fen bilimleri öğretmenlerinin algıları da İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha düşük düzeydedir ($1 > 3$ ve $1 > 7$).

4.1.3 Öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları ile güç mesafesi algılarına ilişkin dair bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Şekil 12'de sunulmuştur.

Şekil 12

Bolman Ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda Tariflenen Liderlik Algıları İle Güç Mesafesi Algıları Arasındaki Korelasyon Matrisi



Korelasyon matrisi, Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri ile Güç Mesafesi Ölçeği'ne ait alt boyutlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulara göre, özellikle katılım ve erişim zorluğu boyutlarıyla Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri alt boyutları arasında negatif yönlü ve yüksek düzeyde korelasyonlar dikkat çekmektedir. Katılım alt boyutu, insan kaynakları liderliği ile oldukça güçlü ve negatif bir ilişki göstermektedir ($r = -0.90$). Bu durum, katılım düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin insan kaynakları liderlik algılarının azaldığını ya da tersi biçimde, insan kaynakları liderlik eğilimlerinin artması durumunda güç mesafesi algısının katılıma dayalı boyutunun zayıfladığını göstermektedir. Benzer şekilde katılım ile politik liderlik ($r = -0.72$) ve sembolik liderlik ($r = -0.80$) arasında da negatif korelasyonlar dikkat çekmektedir.

Erişim zorluğu boyutu da benzer biçimde insan kaynakları liderliği ile güçlü negatif bir ilişki sergilemektedir ($r = -0.82$). Bu bulgu, öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arttıkça, yönetsel yapılara daha kolay erişim sağlamaya yönelik algılarının azaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca erişim ile yapısal ($r = -0.26$), politik ($r = -0.54$) ve sembolik ($r = -0.65$) liderlik boyutları arasında da negatif yönlü ilişkiler gözlenmiştir. Hiyerarşi boyutu ise tüm liderlik alt boyutlarıyla negatif ilişkiler göstermektedir; bu durum hiyerarşik yapının artmasının liderlik davranışlarının algılanmasını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle hiyerarşi ile insan kaynakları liderliği ($r = -0.76$) ve sembolik liderlik ($r = -0.66$) arasındaki ilişkiler dikkat çekicidir.

Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri boyutları arasındaki ilişkiler ise genellikle pozitif ve yüksek düzeydedir. İnsan kaynakları liderliği ile sembolik liderlik arasında çok güçlü pozitif bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.90$). Bu, öğretmenlerin insana odaklı liderlik davranışlarını yüksek algıladıklarında, aynı zamanda sembolik liderlik davranışlarını da yüksek algıladıklarını göstermektedir. Benzer biçimde, insan kaynakları liderliği ile politik liderlik ($r = 0.78$) ve yapısal liderlik ($r = 0.52$) arasında da anlamlı pozitif ilişkiler mevcuttur. Yapısal liderlik ile politik liderlik ($r = 0.81$) ve sembolik liderlik ($r = 0.70$) arasında da yüksek düzeyde pozitif korelasyonlar tespit edilmiştir. Son olarak, politik ve sembolik liderlik boyutları arasındaki pozitif yönlü ve oldukça güçlü ilişki ($r = 0.89$), bu iki liderlik tarzının birlikte ortaya çıkma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, güç mesafesi algısı arttıkça Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri algısının azaldığı; Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri boyutlarının ise birbiriyle uyumlu ve paralel bir şekilde geliştiği söylenebilir. Bu bulgular, öğretmenlerin liderlik algıları ile güç mesafesi algıları arasında yapısal ve işlevsel bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2 Nitel Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar, Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri ile güç mesafesi arasındaki ilişkiye dair derinlemesine bir bakış sunmaktadır. Analiz sürecinde katılımcı ifadeleri dikkatle incelenmiş, benzer anlamlar taşıyan ifadeler gruplandırılarak tematik bütünlük sağlanmıştır. Bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmış ve her bir tema, kuramsal çerçeveye ilişkilendirilmiştir.

4.2.1 Öğretmenlerin güç mesafesinin karar alma boyutuna ilişkin görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin güç mesafesinin karar alma boyutuna ilişkin görüşleri tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda toplamda dört ana tema ortaya çıkmıştır. Oluşturulan temalar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Güç Mesafesinin Karar Alma Boyutuna İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	N=21
Karar Süreçlerine Katılımın Niteliği	Katılımcı Yönetim İhtiyacı	Karar süreçlerine dahil olamama Yüzeysel dinlenme	19
	Görüşlerin Değerlendirilme Şekli	Fikirlerin formalite icabı alınması Görüşlerin paylaşılmaması Etki göstermeme inancı	16
	Öğretmen Merkezli Karar Verme	Sınıfa dair kararlarda öğretmen görüşü İşin pratiğinde olanın karar hakkı	2
Yöneticilerin Yaklaşımı ve Roller Üzerindeki Etkisi	Yöneticinin Etkisi	Yöneticinin iletişim tarzı Olumlu ilişki katılımı artırma Lider yaklaşımının etkisi	12

Tablo 19 (Devam)*Öğretmenlerin Güç Mesafesinin Karar Alma Boyutuna İlişkin Görüşleri*

	Rollerin Sınırlandırılması	Karar yetkisinin yöneticide görülmesi Öğretmenin rolünü sınıfla sınırlama	7
Kararların Kurumsal ve Yapısal Niteliği	Kurum ve Öğrenci Merkezli Karar Verme	Kurumsal öncelikler etkili olma Öğrenci başarısına dayalı karar Personel ikinci planda	6
	Yapılandırılmış Karar Süreci	Rutin süreçle karar alma Fikirlerin başlıklar halinde toplanması Artı-eksi değerlendirme	3
Psikososyal Algılar ve Duygusal Etkiler	Değersizlik Hissi	Değersizlik hissi Görüşlerin dikkate alınmaması Motivasyon düşüklüğü	3

Tematik analiz sonucunda öne çıkan birinci tema “Karar Süreçlerine Katılımın Niteliği” temasıdır. Bu temanın altında “Katılımcı Yönetim İhtiyacı”, “Görüşlerin Değerlendirilme Şekli” ve “Öğretmen Merkezli Karar Verme” alt temaları yer almaktadır. Katılımcılar, okul yöneticilerinin öğretmenleri karar alma sürecine daha aktif dahil etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bazı katılımcılar kararlar alındıktan sonra bilgilendirildiklerini ve sürece gerçekten dahil olmadıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: *“Yöneticilerimiz bizi dinliyor, karşı tarafın seni dinlediğini bilmek kısmen de olsa rahatlatıcı ama karar almada tam anlamıyla yansıtmıyor bunlar. (K6).”*

Bunun yanı sıra katılımcılar fikirlerinin çoğunlukla formalite için toplandığını ve nihai kararlar üzerinde gerçek bir etkisi olmadığını düşünmektedir. Bir katılımcı bu durumu, *“Fikirlerimizi dikkate almayacaklarını düşündüğümüz için çoğu zaman paylaşmıyoruz. (K7).”* şeklinde açıklamamıştır. Bazı katılımcılar ise özellikle sınıf içi uygulamalarla doğrudan ilgili kararlarda öğretmenlerin görüşlerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir katılımcı bu durumu, *“Öğretmenler için asıl bölümünde yer aldığı için daha sağlıklı görüşler ortaya koyar. (K10)”* sözleriyle ifade etmiştir.

İkinci tema olan “Yöneticilerin Yaklaşımı ve Roller Üzerindeki Etkisi” kapsamında ise “Yöneticinin Etkisi” ve “Rollerin Sınırlandırılması” alt temaları bulunmaktadır. Katılımcılar okul yöneticilerinin iletişim tarzı ve öğretmenlere yaklaşımının, öğretmenlerin kararlara dahil oluşunda belirleyici faktörler olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticileriyle olumlu ilişkilerin öğretmenlerin katılımını desteklediği ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu, *“Yöneticilerle olumlu iletişim içerisinde olduğumdan fikirlerimi dile getirirken kendimi rahat hissediyorum. (K9)”* şeklinde açıklamıştır. Ancak katılımcılara göre yöneticilerin rolleri tanımlama biçimi, öğretmenlerin karar alma süreçlerinde daha pasif bir pozisyonda kalmasına neden

olmaktadır. Bir katılımcı, bu durumu “*Sınıf benim alanım, okul idarenin alanı. Herkes sorumluluk alanında kalmalı. (K12)*” şeklinde açıklamıştır.

Üçüncü tema “Kararların Kurumsal ve Yapısal Niteliği”, “Kurum ve Öğrenci Merkezli Karar Verme” ve “Yapılandırılmış Karar Süreci” alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcılar, kararların genellikle kurumsal önceliklere veya öğrenci performansına dayalı olarak alındığını ifade etmiştir. Bir katılımcı bu konuya dair, “*Kararların öncelikle kurumun iyiliği, ardından çalışanların istekleriyle şekillenmesi gerektiğini düşünüyorum. (K9)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılar karar vermenin kurumsal rutinler içinde yürütüldüğünü vurgulamıştır. Bir katılımcı, bu durumu “*Fikirler başlıklar halinde toplanır, olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirilir. (K5)*” olarak ifade etmiştir.

Son olarak, dördüncü tema olan “Psikolojik Algılar ve Duygusal Etkiler içinde “Değersizlik Hissi” alt teması bulunmaktadır. Bu tema öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmadığında değer düşüklüğü ve duygusal olarak dışlanmış hissettiklerini ifade ettikleri bir tema olarak oluşturulmuştur. Bu dışlanmanın mesleki motivasyonlarını ve aidiyet duygusunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Bir katılımcı bu durumu “*Bazı durumlarda kendimizi değersiz hissediyoruz. (K7)*” şeklinde açıklamıştır.

4.2.2 Öğretmenlerin güç mesafesinin hiyerarşi boyutuna ilişkin görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin güç mesafesinin hiyerarşi boyutuna ilişkin görüşleri tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Oluşturulan temalar, Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin Güç Mesafesinin Hiyerarşi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	N=21
İlişkisel Yaklaşımlar ve İletişim Dinamikleri	Saygı Temelli Ama Geliştirilebilir Destekleyici İlişkiler	Karşılıklı saygı vurgusu İş kolaylaştırıcı ilişki Destek eksikliği Sürdürülebilirlik ihtiyacı	9
	İletişimde Yaşanan Güçlükler	Aşırı ast-üst vurgusu Resmi iletişim sınırı Fikir paylaşma zorluğu	8
Psikolojik Güvenlik İhtiyacı	Güvende Hissetme	Hata yapma toleransı Yargılanmama duygusu Psikolojik güven ortamı	8
Adalet Algısı ve Ayrımcılık	Ayrıcalıklı Yaklaşımlar ve Eşitlik Endişesi	Yöneticinin taraflı davranması İlişki temelli ayrıcalık algısı	2

Tematik analiz sonucunda öne çıkan birinci tema “İlişkisel Yaklaşımlar ve İletişim Dinamikleri” temasıdır. Bu temanın altında “Saygı Temelli Ama Geliştirilebilir İlişkiler” ve “İletişimde Yaşanan Güçlükler” alt temaları yer almaktadır. Katılımcıların bir kısmı okul yöneticileriyle aralarındaki ilişkinin karşılıklı saygıya dayanmasına rağmen, bu

ilişkinin sürdürülebilirliği için daha destekleyici olması gerektiğini vurgulamıştır. Bir katılımcı bu durumu “Yöneticimizle aramızda hiyerarşi var, buna biraz daha dikkat edilmesi gerekiyor ama genel anlamda birbirimizin çalışma arkadaşı olmaktan ziyade işini kolaylaştıran arkadaşlar gibiyiz. (K2)” sözleriyle ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ise okul yöneticileriyle aralarındaki ilişkide çeşitli iletişimsel güçlüklerden bahsetmiştir. Bu durum, öğretmenlerin endişeleri veya fikirleri paylaşma yeteneklerini sınırlayan bir durum olarak öne çıkmıştır. Bir katılımcı bu durumu “Ast-üst ilişkisi çok fazla, resmiyet çok fazla. (K7)” şeklinde açıklamıştır.

İkinci tema ise “Psikolojik Güvenlik İhtiyacı” temasıdır. Yapılan görüşmelerde bazı katılımcılar, okul yöneticileriyle iletişim kurarken çoğu zaman kendilerini psikolojik olarak güvende hissettiklerini belirtmiştir. Bir katılımcı bu durumu “Hata payımız var fakat yargılanma, dışlanma korkumuz yok. (K13)” olarak ifade etmiştir.

Üçüncü tema ise “Algılanan Adalet ve Ayrımcılık”tır. Yapılan görüşmelerde bazı katılımcılar, okul yöneticilerinin belirli öğretmenlere daha toleranslı davrandığını ve bunun da adalet duygularını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu da katılımcılarda eşitlik endişesini ortaya çıkarmıştır. Bir katılımcı bu durumu “İdareyle arası iyi olan öğretmenlerin genel olarak istedikleri yapılırken olmayanlara zorluk çıkarıldığını düşünüyorum. (K8).” sözleriyle açıklamıştır.

4.2.3 Öğretmenlerin güç mesafesinin erişim zorluğu boyutuna ilişkin görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin güç mesafesinin erişim zorluğu boyutuna ilişkin görüşleri tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Oluşturulan temalar, Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Güç Mesafesinin Erişim Zorluğu Boyutuna İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	N=21
Yöneticilere Erişim Olanakları ve İletişim Tercihleri	Yöneticilere Erişim	Kolay ulaşılabilirlik	15
	Kolaylığı	Yöneticiye danışma imkânı	
	İletişim Tercihleri ve Nitelikleri	Yüz yüze iletişim tercihi	8
		Samimiyet ihtiyacı	
		Duruma göre dijital araç kullanımı	
	İletişim Kanallarının İşlevselliği	Dijital araçların kullanımı	14
		Resmi ve gayri resmî kanal çeşitliliği	
		Bireysel iletişim olanakları	

Tablo 21 (Devam)*Öğretmenlerin Güç Mesafesinin Erişim Zorluğu Boyutuna İlişkin Görüşleri*

İletişimde Katılım ve Çözüm Odaklılık	İletişim Yoluyla Liderlik ve Çözüm Arayışı	Danışma kültürü Destekleyici yönetim Probleme yönelik çözüm odaklılık	15
	Organize İletişim Yapısı	Yedek iletişim yolları	1
Erişim Zorlukları ve Algılanan Engeller	İletişim Sürecinde Zorluklar	Toplantı yoğunluğu Zaman kaybı algısı İletişimde verimsizlik	2
	Görüşlerin Değerlendirilme Şekli	Yönetici görüş önceliği Öğretmen görüşlerinin formalite olarak alınması	1
Erişimin Bireysel Etkileri	İletişimin Duygusal Etkisi	İletişimin psikolojik rahatlatıcı etkisi Motivasyon artışı Stres azalması	1

Tematik analiz sonucunda öne çıkan birinci tema “Yöneticilere Erişim Olanakları ve İletişim Tercihleri” temasıdır. Bu temanın altında “Yöneticilere Erişim Kolaylığı”, “İletişim Tercihleri ve Nitelikleri” ve “İletişim Kanallarının İşlevselliği” alt temaları yer almaktadır. Yapılan görüşmelerde katılımcıların çoğu, okul yöneticilerine ulaşmada yaşadığı kolaylıkları ve yöneticilerin ulaşılabilirliğini ifade etmiştir. Bir katılımcı bunu “Yöneticiye ulaşmak konusunu kolay olarak tanımlayabilirim. (K1)” sözleriyle ifade etmiştir. Birçok katılımcı yöneticilere yüzyüze ulaşmayı tercih ettiğini ama gerekli durumlarda dijital araçları da kullandığını belirtmiştir. Bir katılımcı bunu “Yüz yüze iletişim kurmayı tercih ediyorum, daha samimi bir ortam sağlıyor. (K3).” şeklinde açıklamıştır. Bunun yanında katılımcılar, okul yöneticilerine ulaşırken kullandıkları resmi ve gayri resmi iletişim kanallarının etkinliği hakkında çeşitli görüşler dile getirmiştir. Dijital araçların yaygın olarak kullanılması katılımcılara göre büyük bir avantaj sağlamıştır. Bir katılımcı bu durumu “Tüm okul öğretmenlerinin dahil olduğu bir grubun yanında, bireysel olarak da idarecimize çevrimiçi yollarla ulaşma şansımız var. (K8)” sözleriyle açıklamıştır.

İkinci tema ise “İletişimde Katılım ve Çözüm Odaklılık” tır. Bu temanın altında “İletişim Yoluyla Liderlik ve Çözüm Arayışı” ve “Organize İletişim Yapısı” alt temaları bulunmaktadır. Bu temaya göre bazı katılımcılar okul yöneticilerinin kendilerini yalnızca bilgilendirmelerini değil, iletişim yoluyla sorunları yönlendirmelerini, desteklemelerini ve çözmelerini beklediklerini ortaya koymuştur. Bir katılımcı bu durumu “Öğrenci davranışlarıyla ilgili problem yaşadığımda danışıp yardım talep edebiliyorum. (K9).” sözleriyle ifade etmiştir. Yapılan görüşmelerde böyle durumlarda katılımcıların okulun

organize iletişim yapısından bahsettiği ve yedek iletişim yollarına başvurduğu ortaya çıkmıştır. Bir katılımcı bu durumu “*Müdürü bulamasak bile muhakkak bir idareci okulda oluyor. (K18)*” sözleriyle ifade etmiştir.

Üçüncü tema ise “Erişim Zorlukları ve Algılanan Engeller” dir. Bu temanın altında “İletişim Sürecinde Zorluklar” ve “Görüşlerin Değerlendirilme Şekli” alt temaları bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde katılımcılar okul yöneticilerine erişimde yaşadığı zorluklardan ve bazı durumlarda görüşlerinin değerlendirilme şekline memnun kalmadıklarını dile getirmişlerdir. İletişimin yanlış anlaşılma, fazla toplantı, zaman kaybı gibi olumsuz yönlerine dikkat çeken öğretmen ifadeleri bulunmaktadır. Bir katılımcı bu durumu “*Toplantıların fazla olması işleri yavaşlatabiliyor. (K4)*” oluyor ifade etmiştir. Aynı zamanda katılımcılar görüş ayrılığı yaşandığında öğretmen görüşlerinin nasıl ele alındığını, karar süreçlerinde nasıl değerlendirildiğini de sorgulamıştır. Bazı katılımcılar görüşlerinin formalite olarak istendiğini düşünmektedir. Bir katılımcı bu durumu “*Fikir ayrılığına düşülen durumda bizim fikirlerimiz değil, yönetici fikirleri öncelikli değerlendirilmektedir. (K15)*” olarak ifade etmiştir.

Son tema ise “Erişimin Bireysel Etkileri” temasıdır. Katılımcılar iletişimin kendi üzerlerinde bıraktığı olumlu psikolojik etkilerden bahsetmiştir. Bunlar iletişim süreçlerinin öğretmenlerde oluşturduğu psikolojik rahatlama, güven veya baskı azalması gibi etkileri kapsamaktadır. Katılımcılar, yöneticilerle iyi bir iletişim sağladıklarında motivasyonlarının arttığı, streslerinin azaldığını ifade etmiştir. Bir katılımcı bu durumu “*İyi bir iletişim sağladığımızda bizlerin üzerindeki iş baskısı da azalmış oluyor. (K10)*” şeklinde açıklamıştır.

4.2.4 Öğretmenlerin yapısal liderliğe ilişkin görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı’nda tariflenen yapısal liderlik yönelimlerine ilişkin tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Oluşturulan temalar, Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Yapısal Liderliğe İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	N=21
Yapısal Süreçlerde İhtiyaç ve Aksaklıklar	Örgütsel Süreçlerde Aksaklıklar	Ortak karar alma Fikirlerin dikkate alınması Motivasyon artışı	13

Tablo 22 (Devam)*Öğretmenlerin Yapısal Liderliğe İlişkin Görüşleri*

	Çözüm Süreçlerinde Aksaklıklar	Görev dağılımında eşitsizlik Planlama eksikliği Belirsiz sorumluluklar	7
İyileştirici Liderlik Uygulamaları	Sorun Çözme	Yapıcı müdahaleler İnisiyatif alma	7
	İş Birliği	Koordinasyonun artması Profesyonel işbirliği sağlanması	10

Tematik analiz sonucunda öne çıkan birinci tema “Yapısal Süreçlerde İhtiyaç ve Aksaklıklar” temasıdır. Bu temanın altında “Örgütsel Süreçlerde Aksaklıklar”, “Çözüm Süreçlerinde Aksaklıklar” alt temaları yer almaktadır. Katılımcılar, yapısal süreçlerde yaşanan yetersiz planlama, görev karmaşası ve yönetim eksiklikleri gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. Bazı katılımcılar, görev ve sorumlulukların nasıl yönetildiği konusunda yapısal yetersizlikler olduğuna dair örnekler vermiştir. Bunlar arasında tutarsız zamanlama, eşit olmayan görev dağılımı ve belirsiz görevlendirmeler yer almıştır. Bir katılımcı bu durumu “*Görev dağılımı net yapılmıyor, işler belli kişilere kalıyor. (K13)*” sözleriyle özetlemiştir. Öte yandan, katılımcılar yalnızca örgütsel süreçlerde değil, çözüm süreçlerinde de çeşitli aksaklıklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu konuya dair zamanında müdahale edilememesi, çözüm süreçlerinde gecikme ya da pasif kalma gibi durumlar öne çıkmaktadır. Bir katılımcı bu durumu “*Bazı sorunlar zamanında çözülüyor, süreçler uzuyor. (K8)*” şeklinde ifade etmiştir.

Elde edilen bulgular, doğrudan Bolman ve Deal’ın yapısal çerçevesiyle ilişkilendirilebilecek niteliktedir. Yapısal çerçeve; örgüt içerisindeki rollerin, kuralların ve görev dağılımının açık bir şekilde tanımlandığı, iş süreçlerinin ise verimlilik temelinde organize edildiği bir liderlik anlayışını esas alır (Bolman & Deal, 2017). Katılımcıların yöneticilere yönelik ifade ettikleri sorunlar, bu yaklaşımın yeterince etkili biçimde hayata geçirilmediğine işaret etmektedir. Özellikle görev tanımlarındaki belirsizlik, süreçlerin plansız yürütülmesi ve karar alma süreçlerinde yaşanan gecikmeler; yapısal liderliğin esas aldığı düzen, açıklık, koordinasyon ve zaman yönetimi ilkelerinde eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci tema olan “İyileştirici Liderlik Uygulamaları” teması içerisinde bazı katılımcılar, öğretmenler ile okul yöneticileri arasında güçlü bir iş birliğinin varlığından bahsetmiştir. Katılımcılar, bu iş birliğinin karşılıklı ve tutarlı olduğu durumlarda okul ortamını olumlu

yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bir katılımcı bu durumu, “İyi bir iş birliğimiz var, öğretmenler arasında iyi duyguları güçlendiriyor. Bu durum da öğrencilerimize yansıyor. (K20)” sözleriyle ifade etmiştir. Bu tema altında yer alan “Sorun Çözme” alt teması da olumlu liderlik örnekleriyle şekillenmiştir. Bazı katılımcılar, okul yöneticilerinin örgütsel sorunlara etkili, çözüm odaklı ve yapıcı müdahalelerde bulunduğu bahsetmiştir. Bu katılımcılar, inisiyatif alan, sorunları takip eden ve sürekli iyileştirme için diyalogu teşvik eden okul yöneticilerini anlatmıştır. Bir katılımcı bu durumu “Ders programı uyumsuzluklarında yönetici hızlı çözüm üretiyor. (K3)” sözleriyle ifade etmiştir. Bu bulgular, yapısal çerçevenin bir diğer yönünü daha görünür kılmakta; özellikle sistematik problem çözme, işleyişin sürekliliğini sağlama ve liderin düzenleyici görevini öne çıkarmaktadır. Yapısal liderlik anlayışı yalnızca denetim ve kontrol ile sınırlı değildir; aynı zamanda süreçlerin geliştirilmesini ve aksaklıkların giderilmesini de kapsayan bir yaklaşımı içermektedir (Bolman & Deal, 2017). Bu bağlamda, yöneticilerin sorunlara zamanında ve etkili biçimde müdahale etmesi, proaktif davranarak inisiyatif kullanması, güçlü bir yapısal liderlik örneği olarak değerlendirilebilir.

4.2.5 Öğretmenlerin insan kaynakları liderliğine ilişkin görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı’nda tariflenen insan kaynakları liderlik yönelimlerine ilişkin tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Oluşturulan temalar, Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin İnsan Kaynakları Liderliğine İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	N=21
Mesleki Gelişimi Destekleyen Liderlik	Mesleki Gelişim Yaklaşımı	Eğitim fırsatlarına erişim Yöneticinin mesleki gelişim desteği Yurtiçi ve yurtdışı eğitimler	18
	İhtiyaç Belirleme Yöntemleri	Bireysel görüşmeler Güçlü yönleri fark etme	4
Motivasyonu Artıran Yönetici Davranışları	Motivasyonu Artıran Davranışlar	Takdir edilme Küçük başarıların fark edilmesi Yeni fikirlerin teşviki	13
Motivasyonu Engelleyen Yönetici Davranışları	Motivasyonu Engelleyen Davranışlar	Toplantı fazlalığı Yüzeysel geri bildirimler İş yükü ve tükenmişlik Otoriter yaklaşım Motivasyon ve iş tatmini etkisi	12

Tematik analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin algılarını Bolman ve Deal’ın insan kaynakları liderlik çerçevesi kapsamında üç ana tema

altında ortaya koymuştur: “Mesleki Gelişimi Destekleyen Liderlik”, “Motivasyonu Artıran Davranışlar” ve “Motivasyonu Engelleyen Davranışlar”.

Birinci tema olan “Mesleki Gelişimi Destekleyen Liderlik” teması altında “Mesleki Gelişim Yaklaşımı” ve “İhtiyaçları Belirleme Yöntemleri” alt temaları yer almaktadır. Katılımcılar, mesleki öğrenmenin teşviki noktasında okul yöneticilerinin oynadığı rolü önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. Çoğu katılımcı, yöneticilerin sağladığı eğitim fırsatlarını olumlu değerlendirmiştir. Bir katılımcı bu durumu “*Müdürümüz birçok yurtiçi ve dışı eğitime katılarak ve bizleri de bu konuda destekler nitelikte. (K10)*” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, yöneticilerin öğretmenlerin güçlü yönlerini belirlemek ve gelişim ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla bireysel görüşmeler yaptığını belirtmiştir. Bu duruma dair bir katılımcı, “*Yöneticimiz, öğretmenlerin güçlü yönlerini belirlemek için bireysel görüşmeler yapıyor. (K13)*” ifadesini kullanmıştır. Bu temaya ilişkin elde edilen veriler, Bolman ve Deal’ın (2017) insan kaynakları çerçevesinde tanımladığı temel ilkelerle örtüşmektedir. Bu çerçeve, liderin çalışanların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alması, onların gelişimini desteklemesi ve içsel potansiyellerini ortaya çıkarmasına odaklanır. Katılımcıların ifadeleri, yöneticilerin öğretmenlerin mesleki ilerlemesine katkı sunan bir tutum sergilediklerinde, bunun öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını ve kendilerini daha değerli hissettiklerini göstermektedir.

İkinci tema olan “Motivasyonu Artıran Davranışlar” temasında katılımcılar, yöneticilerinin sergilediği çeşitli davranışların öğretmen motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Bunlar arasında küçük başarıların takdir edilmesi, çabanın fark edilmesi ve yeni fikirlerin desteklenmesi gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Bir katılımcı, “*Küçük başarıları bile takdir ediyor. Bu, öğretmenlerin motivasyonunu yüksek tutmak açısından önemli. (K4)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu temadan elde edilen bulgular, insan kaynakları çerçevesinin temelinde yer alan şu anlayışla örtüşmektedir: Çalışanlar yalnızca görev ve sorumluluk yüklenen bireyler değil; aynı zamanda takdir görmeye, anlamlı ilişkiler kurmaya ve değerli hissetmeye ihtiyaç duyan insanlardır (Bolman & Deal, 2017). Katılımcıların aktardığı görüşler, liderlik anlayışının bu insani ihtiyaçlara duyarlılık gösterdiği durumlarda, öğretmenlerin hem kuruma olan bağlılıklarının hem de mesleki tatmin düzeylerinin belirgin biçimde yükseldiğini ortaya koymaktadır.

Buna karşın bazı katılımcılar, üçüncü tema olan “Motivasyonu Engelleyen Davranışlar” kapsamında yöneticilerin sergilediği bazı olumsuz tutum ve uygulamalardan söz etmiştir. Bunlar arasında toplantı fazlalığı, yüzeysel geri bildirimler ve yoğun idari iş yükü gibi faktörler yer almaktadır. Bir katılımcı bu durumu, “*Toplantıların fazla olması ve resmi işler nedeniyle tükenmişlik hissi yaşanabiliyor. (K14)*” şeklinde ifade etmiştir. Bu temaya ilişkin bulgular, insan kaynakları odaklı liderliğin yalnızca destekleyici ve olumlu yaklaşımlar üzerinden değil, aynı zamanda çalışan ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi durumunda ortaya çıkan etkilerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bolman ve Deal’ın (2017) çerçevesine göre, liderlerin öğretmenlerin iş yükü, stres seviyesi ve psikolojik iyilik hâli gibi faktörleri dikkate alması, insan merkezli liderliğin temel yapı taşlarından biridir. Katılımcıların aktardığı olumsuz deneyimler, bazı yöneticilerin bu alanlarda yetersiz kaldığını ve bunun da öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebildiğini ortaya koymaktadır.

4.2.6 Öğretmenlerin politik liderliğe ilişkin görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı’nda tariflenen insan kaynakları liderlik yönelimlerine ilişkin tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Oluşturulan temalar, Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Politik Liderliğe İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	N=21
Çatışma Yönetimi Yaklaşımı	Çatışmalarda Çözüm Arayışı	Tarafları dinleme Tarafsızlık Çözüm üretme Diyalog kurma becerisi	19
Denge Kurma Stratejileri	Denge Kurma	Paydaşlar arası denge kurma Çıkarları uzlaştırma Koalisyon oluşturma	9
Yönetimsel Yük ve Zaman Sınırlılığı	Yönetimsel Yükler Zaman Sınırlılığı	İdari sorumluluk fazlalığı Zaman baskısı	3

Tematik analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin politik liderlik algılarını üç ana tema altında ortaya koymuştur: “Çatışma Yönetimi Yaklaşımı”, “Denge Kurma Stratejileri” ve “Yönetimsel Yük ve Zaman Sınırları”.

Birinci tema olan “Çatışma Yönetimi Yaklaşımı” kapsamında katılımcıların büyük bir kısmı, okul yöneticilerinin iç çatışmalara farklı biçimlerde yanıt verdiğini ifade etmiştir. Bazı okul yöneticileri aktif arabulucular olarak değerlendirilmiş, bazıları ise çatışmaları önlemeye çalışan pasif yaklaşımlarla tanımlanmıştır. Katılımcılar, yöneticilerin dinleme

becerisi, tarafsızlığı koruma çabası ve diyalogu kolaylaştırma yönündeki tutumlarını değerli bulmuşlardır. Bir katılımcı bu durumu “*Her iki tarafı da dinleyip çözüm üretmeye çalışıyor. (K1)*” sözleriyle açıklamıştır. Bu bulgu, Bolman ve Deal’ın (2017) politik çerçevesinde tanımlanan; liderin farklı çıkar grupları arasında denge sağlama, uzlaşma ortamı oluşturma ve arabuluculuk yapma gibi rollerini yansıtmaktadır. Politik liderlik anlayışı, örgüt içindeki çatışmaların kaçınılmaz olduğu varsayımına dayanır ve bu doğrultuda liderin güç ilişkilerini yönetme kapasitesini, ilişkisel zekâsını ve stratejik iletişim becerilerini ön plana çıkarır.

İkinci tema olan “Denge Kurma Stratejileri” kapsamında, katılımcılar okul yöneticilerinin farklı paydaş gruplarının beklentilerini eşzamanlı biçimde karşılamaya çalışırken karşılaştıkları zorluklara dikkat çekmiştir. Etkili liderlerin, herhangi bir paydaş grubunu dışlamadan veya çatışma yaratmadan bu talepler arasında denge kurabildikleri vurgulanmıştır. Bir katılımcı bu durumu “*Düzenli toplantılarla her grubun sesi duyuruluyor. (K6)*” ifadesiyle açıklamıştır. Bu, politik liderliğin temel unsurlarından biri olan çıkar grupları arasındaki dengeyi sağlama, farklı paydaşları temsil etme ve yönetimin meşruiyetini güçlendirme gibi işlevleri ön plana çıkarmaktadır (Bolman & Deal, 2017). Okul örgütlerinde çeşitli güç odaklarının bir arada bulunduğu düşünüldüğünde, liderlerin bu gruplar arasında dengeli ve stratejik bir yönetim anlayışı sergilemeleri, politik çerçevenin etkinliği açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

Son olarak “Yönetimsel Yük ve Zaman Sınırları” teması, okul yöneticilerinin aşırı idari sorumluluklar ve zaman baskısı nedeniyle çatışmaları yönetme ya da denge kurma gibi görevlerini etkili biçimde yerine getiremediklerine ilişkin görüşleri yansıtmaktadır. Katılımcılar, yöneticilerin dış paydaşlarla yürütülen toplantılar ve bürokratik süreçler nedeniyle okul içi sorunlara müdahalede sınırlı kaldıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı bu durumu “*Yöneticimizin tüm vaktini dış paydaş toplantıları, kâğıt işleri alıyor, müdahale sınırlı. (K8)*” şeklinde ifade etmiştir. Bu durum, politik liderlik perspektifinden bakıldığında, yöneticilerin karar alma süreçlerindeki etkinliğini sınırlandıran dışsal faktörlerin varlığını ortaya koymaktadır. Bolman ve Deal’ın (2017) politik çerçevesine göre liderin görevi yalnızca güç ilişkilerini yönetmekle sınırlı değildir; aynı zamanda zaman, kaynak kullanımı ve yönetimsel meşruiyet gibi stratejik kısıtları dengeleme sorumluluğunu da içerir. Bu doğrultuda, bazı yöneticilerin bu stratejik alanlarda yeterince

etkili olamaması, politik liderlik uygulamalarının sahadaki sınırlarını gözler önüne sermektedir.

4.2.7 Öğretmenlerin sembolik liderliğe ilişkin görüşleri

Bu bölümde, araştırmanın genel amaçları ile alt amaçlarına ilişkin öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen sembolik liderlik yönelimlerine ilişkin tematik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Oluşturulan temalar, Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25
Öğretmenlerin Sembolik Liderliğe İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	N=21
Okulun Değerlerini ve Kimliğini İnşa Eden Liderlik	Misyon-Vizyon ve Değer Odaklı Uygulamalar	Değer temelli etkinlikler Misyon-vizyon odaklı uygulamalar Kurumsal eylemler	17
	Yenilikçilik ve Kurumsal Kimlik	Okul kimliğini güçlendirme Yeni uygulamalarla kültür oluşturma	2
Öğrenciyi Önceliklendiren Liderlik Yaklaşımı	Öğrenci Odaklı Gelişim	Öğrenci başarılarının tanınması Sosyal-duygusal gelişim desteği	11
Destekleyici Liderlik Figürü	Yönetsel Liderlik ve Öğretmen Desteği	Zor anlarda öğretmen desteği Model olma Katılımcı yöneticilik	7

Tematik analiz sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerini sembolik liderlik çerçevesi kapsamında nasıl algıladıklarına ilişkin üç ana tema etrafında toplanmıştır: “Okulun Değerlerini ve Kimliğini İnşa Eden Liderlik”, “Öğrenciyi Önceliklendiren Liderlik Yaklaşımı” ve “Destekleyici Liderlik Figürü”.

Birinci tema olan “Okulun Değerlerini ve Kimliğini İnşa Eden Liderlik” teması altında “Misyon-Vizyon ve Değer Odaklı Uygulamalar” ile “Yenilikçilik ve Kurumsal Kimlik” alt temaları yer almaktadır. Katılımcılar, okul yöneticilerinin okulun misyonunu, vizyonunu ve temel değerlerini pekiştirmedeki rollerine dikkat çekmiştir. Bir katılımcı bu durumu “*Milli ve manevi günlerin ruhuna uygun etkinlikler yapılıyor. (K3)*” sözleriyle ifade ederken; bir diğeri, “*Bahçedeki bir alan kütüphane olarak düzenlendi. (K1)*” şeklinde okulun vizyonuna hizmet eden somut uygulamalara vurgu yapmıştır. Elde edilen bulgular, Bolman ve Deal'ın (2017) sembolik çerçevesinde tanımlanan liderin; anlam inşa etme, kurumsal kimliği güçlendirme ve değerleri davranışa dönüştürme işlevleriyle doğrudan ilişkilidir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin yenilikçi girişimleri desteklemesini ve okulun dış imajını olumlu yönde şekillendirmeye yönelik çabalarını, sembolik yapının

güçlenmesine yönelik önemli bir katkı olarak yorumlamıştır. Bu durumu “*Teknolojiyi takip ederek sınıfa entegre etmeye çalışıyorlar. (K10)*” ifadesi desteklemektedir.

İkinci tema olan “Öğrenciyi Önceliklendiren Liderlik Yaklaşımı” kapsamında katılımcılar, okul yöneticilerinin öğrenci gelişimini desteklemeye dönük sembolik davranışlarını vurgulamıştır. Bu durum, öğrenci başarılarını görünür kılma, sosyal-duygusal gelişimi teşvik etme ve öğrencileri karar alma süreçlerine dahil etme gibi uygulamaları kapsamaktadır. Bir katılımcı, “*TÜBİTAK sergileri ve yarışmalarla öğrencilerin gelişimi destekleniyor. (K20)*” ifadesiyle, sembolik liderliğin okul kültürü üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Bu tür uygulamaların yalnızca akademik katkılar üzerinden değil, aynı zamanda sembolik anlam üretme potansiyeliyle değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Bolman ve Deal’a (2017) göre, sembolik liderlik anlayışı; okulda aidiyet hissini pekiştiren, ortak değerleri canlı tutan ve kurum kültürünü besleyen ritüel ve simgeler aracılığıyla inşa edilir.

Üçüncü tema olan “Destekleyici Liderlik Figürü” teması, sembolik liderliğin öğretmen motivasyonu ve mesleki bağlılık üzerindeki etkilerine işaret etmektedir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin zorlu zamanlarda öğretmenlere destek olmasını, mesleki değerleri sahiplenmesini ve okul içi etkinliklere aktif katılımını, güçlü sembolik eylemler olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda, bir katılımcı “*Etkinliklere katılım sağlıyor, biz öğretmenlerde iyi bir intiba bırakıyor. (K3)*” sözleriyle yöneticinin temsil gücünün öğretmen algısında nasıl değerli bulunduğunu ifade etmiştir. Bolman ve Deal (2017), sembolik liderliğin en etkili yönlerinden birinin, liderin örgütsel aidiyeti artırmaya yönelik görünür ve anlam yüklü davranışlarla örnek teşkil etmesi olduğunu belirtmektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınarak yorumlanmıştır. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda öğretmenlerin Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'na dayalı liderlik algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki, hem istatistiksel hem de tematik veriler ışığında değerlendirilmektedir. Tartışma kısmında bulgular mevcut literatürle karşılaştırılarak anlamlandırılmış; benzerlikler, farklılıklar ve dikkat çeken noktalar vurgulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitim uygulayıcıları ve politika yapıcılar için öneriler geliştirilmiş, ayrıca ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik yönlendirmelere de yer verilmiştir.

5.3 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile okul liderliği yönelimlerine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi Bolman ve Deal'ın dört çerçeve modeli çerçevesinde kapsamlı bir şekilde incelemek için karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Nicel bulgular genel eğilimleri ortaya çıkarırken, nitel bulgular bu eğilimlerin bağlamsal ve altında yatan nedenleri hakkında daha derin bilgiler sunmuştur. Öncelikle, güç mesafesi boyutuna ilişkin nicel bulgular, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve branş gibi demografik değişkenlere göre farklı algılara sahip olduklarını göstermiştir. Erkek öğretmenlerin güç mesafesi algıları genel olarak daha yüksek düzeyde iken, kadın öğretmenler daha düşük güç mesafesi algısı sergilemiştir. Yaş arttıkça erişim zorluğu algısının belirginleştiği, özellikle 41-50 yaş grubunda bu durumun daha baskın olduğu gözlenmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça, özellikle lisansüstü düzeyde, yöneticilere erişim zorluğu algısının daha yüksek olduğu, ancak bu öğretmenlerin yapısal liderlik uygulamalarına daha yüksek beklenti taşıdığı belirlenmiştir. Branşlar arasında da anlamlı farklar bulunmuş; İngilizce, bilişim teknolojileri ve sanat alanı öğretmenleri daha düşük güç mesafesi algılarken, matematik öğretmenleri daha yüksek hiyerarşi algılamıştır. Bu bulgular, Hofstede (2001)'nin kültürel boyutlar teorisi kapsamında güç ve eşitlik anlayışının kültürden kültüre değiştiğini ileri sürdüğü bulgularla örtüşmektedir. Taras vd. (2010) ise bireylerin yaş, deneyim ve sosyo-kültürel geçmişe göre farklı güç mesafesi eğilimleri gösterebileceğini belirtmiş; yaş ve deneyim düzeyi arttıkça erişim zorluğunun algılanmasının daha olası olduğunu savunmuştur. Vuori (2018), eğitim düzeyi yükselen bireylerin örgütsel katılım ve şeffaflık beklentilerinin de arttığını vurgulamış, bu nedenle yüksek eğitilmiş bireylerin

daha fazla erişim engeli algılayabileceğine dikkat çekmiştir. Bush & Glover (2014) ise öğretmenlerin branşlarına göre okul örgütlerindeki konumlarının ve rollerinin farklılaştığını, bu farklılıkların liderlik ve güç dinamikleri üzerindeki algıları etkileyebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışma bulguları, kültür, yaş, eğitim durumu ve branş gibi demografik faktörlerin güç mesafesi algıları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu savunan literatürle bütüncül biçimde örtüşmektedir.

Güç mesafesine yönelik nitel bulgular ise bu nicel farklılıkların sınıf içi uygulamalara ve okul örgüt yapısına nasıl yansıdığını göstermiştir. Katılımcı ifadeleri; erişim engelleri, karar alma süreçlerinden dışlanma, görev dağılımında adaletsizlik gibi konularda örgüt içi güç mesafesinin uygulamalı sonuçlarını detaylandırmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin deneyimlerinin yönetime erişim, katılım ve hiyerarşik ilişkilere dair gerçeklikleri belirginleştirdiği görülmektedir. Bu bulgular, güç mesafesinin örgütsel yapı ve yönetsel etkileşimler üzerindeki yansımalarını ele alan Hofstede (2001), Özten (2023) ve Çiçek & Göl Dede'nin (2020) çalışmalarındaki bulgularla da paralellik göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin okul yönetimiyle ilişkilerinde yaşadıkları erişim engelleri ve karar alma süreçlerinden dışlanma gibi durumlar, örgütlerde algılanan güç mesafesinin somut çıktıları olarak değerlendirilmektedir.

Dört çerçeve liderlik yaklaşımı çerçevesinde elde edilen nicel bulgular ise, öğretmenlerin liderlik algılarının da cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve branşa göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Kadın öğretmenler insan kaynakları ve sembolik liderlik çerçevelerine yönelik daha olumlu algılar bildirirken; yapısal ve politik liderlik algılarında anlamlı farklar bulunmamıştır. 31-40 yaş grubunun insan kaynaklı liderlik, 41-60 yaş grubunun yapısal ve politik liderlik çerçevelerine yönelik daha yüksek algıları dikkat çekmektedir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenler, yapısal liderlik yönelimine ilişkin daha güçlü algılar sergilemiştir. Branşlar açısından ise, İngilizce ve sanat öğretmenleri insan kaynakları liderliğini daha olumlu değerlendirirken, teknoloji branşında görev yapanlar sembolik liderliği daha yüksek algılamıştır. Bu sonuçlar, Eagly ve Johnson (1990)'ın kadınların empatik, destekleyici liderlik tarzlarına yatkın olduğunu belirttiği bulgularla, Leithwood & Jantzi (2000)'nin liderlik algılarının akademik disiplinlere göre farklılaştığını ortaya koyduğu araştırmasıyla, Sypawka'nın (2008) yüksek lisans derecesine sahip bireylerin yapısal liderliğe daha güçlü yönelim sergilediği tespitiyle, Vuori'nin (2018) eğitim düzeyinin yapısal liderlik yönelimi algıları üzerindeki etkisini vurguladığı çalışmasıyla

ve Akkaraputtapong vd. (2025)'in teknoloji eğitimiyle sembolik liderlik arasında bağ kurduğu bulgularla tutarlıdır.

Dört çerçeveye yönelik nitel bulgular ise liderliğin çok boyutlu doğasını göstermektedir. Yapısal çerçevede öğretmenler, görev tanımları ve süreç planlamasında karşılaştıkları aksaklıkları vurgulamış; bazı yöneticilerin bu sorunları çözme çabasını takdir etmişlerdir (Tanrıöğen vd., 2014). İnsan kaynakları çerçevesinde, mesleki gelişim desteği, takdir ve empati gibi uygulamaların öğretmen bağlılığını artırdığı görülmüştür (Leithwood vd., 2008; Eyal & Roth, 2011). Politik çerçevede, liderlerin çatışma yönetimi becerileri ve adalet temelli yaklaşımı ön plana çıkarken (Pastrana vd., 2023), sembolik çerçevede okulun misyon ve vizyonuna uygun ritüel ve uygulamalarla kültürel aidiyetin pekiştirildiği ifade edilmiştir (Sergiovanni, 2000; Deal & Peterson, 1999).

Son olarak, güç mesafesi ile Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri arasındaki ilişki, özellikle katılım ve erişim zorluğu boyutları üzerinden anlamlı negatif korelasyonlarla ortaya konmuştur. Güç mesafesinin artmasıyla, Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri algılarında düşüş gözlenmiştir. Bu bulgu, Hofstede'nin (2001) güç mesafesi boyutu ile Bass ve Avolio'nun (1994) dönüşümsel liderlik kuramı ile doğrudan örtüşmektedir. Bolman ve Deal'ın (2017) yapısal ve politik liderlik çerçevelerinde güç dengesine ve katılımın artırılmasına dair önerileri de bu bulgularla desteklenmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin güç mesafesi ve Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimlerine ilişkin algı ve düşünceleri sadece bireysel değişkenlerden değil, aynı zamanda örgütsel kültür, liderlik uygulamaları ve okul içi ilişkilerden etkilenmektedir. Dört çerçeveye dayalı bütüncül liderlik anlayışı, güç mesafesini azaltma potansiyeli taşımakta ve bu yönüyle daha demokratik, kapsayıcı ve etkili okul iklimlerinin inşasına katkı sağlamaktadır.

5.4 Öneriler

Bu bölümde, uygulayıcılara, politika geliştiricilere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Öneriler, öğretmenlerin liderlik algıları ve güç mesafesi düzeyleriyle ilişkili değişkenler dikkate alınarak yapılandırılmış; uygulamaya, karar alma süreçlerine ve gelecek çalışmalara katkı sunması amaçlanmıştır.

5.4.1 Uygulayıcılar için öneriler

Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin güç mesafesi ve Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri algılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve branş açısından önemli ölçüde farklılık gösterdiğini göstermektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin, her öğretmen grubunun özgül ihtiyaçlarına duyarlı olacak şekilde yapılandırılmış, farklılaştırılmış mesleki gelişim programları tasarlaması önerilir.

Bunun yanında, başta lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenler olmak üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerine erişimde zorluk algıladıkları nicel ve nitel bulgularla ortaya konulmuştur. Bu durum, yalnızca daha yüksek beklentilere değil, aynı zamanda katkı sunma isteğiyle desteklenen profesyonel bir yaklaşımın yeterince karşılık bulamamasına işaret etmektedir. Dolayısıyla örgütsel ve bireysel iletişime ilişkin farkındalık, bilgi ve becerilerin gelişimi için gelişim programlarına öncelik verilmelidir.

5.4.2 Politika yapıcılar için öneriler

Çalışma, öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tanımlanan liderlik yönelimlerinin demografik ve mesleki değişkenlerle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, politika yapıcılarının yalnızca öğretmen eğitiminde değil, aynı zamanda okul yöneticisi yetiştirme politikalarının, yapı ve süreçlerinin tasarımında da Bolman ve Deal'ın dört çerçeve modeline yer vermesi, liderlik gelişimini daha bütüncül bir perspektifle ele almaya katkı sağlayacaktır. Bu yaklaşım, eğitim liderlerinin yapısal, insan kaynakları, politik ve sembolik boyutlarda yetkinlik kazanmalarını destekleyerek, çok yönlü liderlik bakış açılarının gelişimini teşvik edecektir.

Çalışmadaki ortaya çıkan veriler ışığında okul temelli gelişim programları ve öğrenen okullar çerçevesinde iyileştirmeler yapılabilir. Bu kapsamda, öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılıklı etkileşime dayalı öğrenme ortamlarında gelişimlerini sürdürmeleri desteklenmelidir.

5.4.3 Gelecekteki araştırmalar için öneriler

Güç mesafesi ile Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri arasında tanımlanan güçlü negatif korelasyon bu algıları etkileyen psikososyal ve kültürel faktörlerin daha derinlemesine araştırılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Gelecekteki araştırmalarda, öğretmenlerin güç mesafesi algısı; liderlik, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık gibi kavramlarla ilişkilendirilerek farklı boyutlarıyla ele alınabilir. Güç dinamiklerini neden bu kadar farklı algıladıklarını araştırmak için daha büyük ölçekli çalışmalar gerçekleştirilebilir. Boylamsal araştırmalar, liderlik geliştirme programlarının veya okul yönetimindeki değişimlerin zaman içindeki güç mesafesini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaya da yardımcı olabilir.

Bunun yanında, gelecekteki çalışmalar Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı'nda tariflenen liderlik yönelimleri algılarının öğretmen motivasyonunu, okul iklimini ve öğrenci öğrenme çıktılarını nasıl etkilediğini araştırabilir. Bu tür araştırmalar yalnızca akademik eğitim liderliği alanına katkıda bulunmakla kalmayacak, aynı zamanda daha uyarlanabilir, kapsayıcı ve demokratik liderlik anlayışına sahip okul sistemlerinin geliştirilmesine de rehberlik edecektir.

KAYNAKÇA

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61–89.
- Ahmed, E. I. (2019). School change management: A multi-frame analysis. *Journal of Education in Black Sea Region*, 4(2), 42–54.
- Akkaraputtapong, P., Nguyen, H. T. M., Ngo, H. T., & Ngo, N. T. H. (2025). A teacher leadership model validation for in-service teachers. *Frontiers in Education*, 10, 1503997.
- Akyol, Ş. (2009). *Örgüt kültüründe güç mesafesi ve liderlik ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Al-Omari, A. (2013). Leadership frame preference of Jordanian school's principals' as perceived by their teachers: The Bolman and Deal four frames model. *European Journal of Social Sciences*, 38(2), 252-262.
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, H. (2022). The relationship between teachers' perceived power distance and organizational silence in school management. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 644–666.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire manual*. Redwood City, CA: Mind Garden.
http://dx.doi.org/10.1207/s1532754xjpr1602_2
- Aydın, M. (2000.) *Eğitim yönetimi*. Hatipoğlu Yayınları.
- Bacharach, S. B., & Mundell, B. L. (1993). Organizational politics in schools: *Micro, macro, and logics of action*. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423-452.
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Methuen.
- Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Bartol, K. M. & Martin, D. C. (1991). *Management*. McGrawHill.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass ve Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications* (3rd ed.). Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper ve Row.

- Bensimon, E. M. (1989). The meaning of "good presidential leadership": A frame analysis. *The Review of Higher Education*, 12(2), 107–123. <https://doi.org/10.1353/rhe.1989.0021>
- Bingöl, Y. H. (2021). *Eğitim yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Blau, P. M., & Scott, W. R. (1962). *Formal organizations: A comparative approach.*: Stanford University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Bolman, L. G., & Deal. T. E. (1990). *Leadership orientations instrument*, Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). *Images of leadership* (NCEL Occasional Paper No. 7). National Center for Educational Leadership.
- Bolman, L. G., & Deal, T. (2003). *Reframing organizations*. Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). *Reframing Organizations: Artistry, choice, and leadership (5th ed.)*. Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2014). *How great leaders think: The art of reframing*. Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership (6th ed.)*. Jossey-Bass.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 71-86.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper ve Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı)*. Pegem Yayınları.
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 875–884.
- Can, E., ve Gündüz, Y. (2021). Öğretmenlerin güç mesafesi ve öz yeterlik algıları ile işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1173-1189. <https://doi.org/10.24315/tred.780782>
- Carlyle, T. (1841). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history*. Adams.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8).
- Chin, J. L. (2004). 2003 Division 35 presidential address: Feminist leadership: Feminist visions and diverse voices. *Psychology of Women Quarterly*, 28(1), 1–8.

- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques (3rd ed.)*. John Wiley ve Sons.
- Cortina, K. S., Arel, S., & Smith-Darden, J. P. (2017). School belonging in different cultures: The effects of individualism and power distance. *Frontiers in Education*, 2, 56.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research. (2nd ed.)*. Angeles: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach. (4th ed.)*. SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Crozier, M. (1964). *The bureaucratic phenomenon*. University of Chicago Press.
- Çavdar, M. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7 (10), 107-136.
- Çetin, M., & Koçak, S. (2024). Dört çerçeve liderlik eğilimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 116–130.
- Çetinkaya M. (2009). Yöneticilerin yönetsel yetkinlik algılamalarına ilişkin bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11 (2), 219-239.
- Çiçek, A., ve Göl Dede, D. (2020). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 1–23.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, İ., Sever, Y., & Altinkurt, Y. (2023). Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 488–501.
- Daft, R. L. (2010). *Organization theory and design*. South-Western Cengage Learning.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass.
- Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals* [Unpublished Master's Thesis]. Middle East Technical University, Faculty of Education.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Djibo, I. J. A., Desiderio, K. P., & Price, N. M. (2010). Examining the role of perceived leader behavior on temporary employees' organizational commitment and citizenship behavior. *Human Resource Development Quarterly*, 21(4), 321–342.
- Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233–256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>
- Ertekin, Y. (1986). *Halkla ilişkiler*. Türkiye Ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Eryılmaz, B. (1993). *Bürokrasi*. Anadolu Matbaacılık.
- Eryılmaz, B., (1997). *Kamu yönetimi*. Erkam Matbaacılık.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- French, J. R., & Raven, B. H., (1959). *The bases of social power*. University of Michigan Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Follett, M. P. (1918). *The new state: Group organization the solution of popular government*. Longmans, Green and Co.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977* (C. Gordon, Ed.; C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, ve K. Soper, Trans.). Pantheon Books..
- Gardner, J. W. (1990). *On leadership*. Free Press.
- Gaziel, H. H., & Weiss, I. (1989). School bureaucratic structure, locus of control and alienation among primary school teachers. *Research in Education*, 44, 57–58.
- Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory: A critical review. *Leadership Quarterly*, 8(2), 153–170.
- Griffin, R. W., & Moorhead, G. (2014). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. South Western Cengage Learning.
- Güçlü, M. (2018). *Temel eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül, Ö. (2019). Güç mesafesi algısı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(2), 120-133.

- Gümüş, S., Bellibaş, M. ř., ve Hallinger, P. (2022). A systematic review of educational leadership research in Turkey: A 25-year review of knowledge production. *Educational Management Administration ve Leadership*, 50(3), 403–424.
- Güneş, A. M. (2020). The relationship among teachers' perceptions of transactional leadership, perceptions of organizational cynicism, and organizational commitment. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(12), 1051–1073.
- Güzelce, A. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin, yöneticilerin karar alma süreçlerine ilişkin algı ve beklentileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Prentice Hall.
- Higgins, B. C. (2008). *An evaluation of the relationship of nursing school administrators' leadership frame orientation to faculty perceptions of job satisfaction and leadership effectiveness* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Missouri, United States.
- Hodgetts, R.M., (1975). *Management: Theory process and practice*. W.B. Saunders Company.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1, 81–99.
- Hofstede, G. (2003). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage Publications.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: Theory, research and practice* (S. Turan, Ed. ve Trans.). Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınları.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2000). Bureaucracies that work: Enabling not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296-321.
- Hoyt, C. L. (2010). Women, men, and leadership: Exploring the gender gap at the top. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(7), 484–498.

- IBM Corp. (2022). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 29.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Karaağaç, B. (2017). *Hofstede'nin kültürel boyutlar teorisi yaklaşımı ile kültürler arası liderlik* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaboğa, M. T. (2018). Küreselleşme sürecinin eğitim kurumları üzerindeki etkilerine yönelik bir tartışma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 134-144.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1997). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi* (H. Can ve Y. Bayer, Çev.). Doğan Basımevi.
- Kirkman, B. L., Chen, G., Farh, J. L., Chen, Z. X., & Lowe, K. B. (2009). Individual power distance orientation and follower reactions to transformational leaders: A cross-level, cross-cultural examination. *Academy of Management Journal*, 52(4), 744-764.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Koçak, S., ve Özdemir, M., (2020). Evaluation of collective teacher efficacy from the perspective of four-frame leadership model. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 347-365.
- Köse, Y. (2021). Dört çerçeve modeline göre okul yöneticilerinin liderlik yönelimi ile okullarının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, H. S., ve Gül, İ. (2022). Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2297-2318.
- Köylü, D., ve Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299.
- Laiche, S. (2023). The effect of power distance index on student–teacher interactions in multicultural classrooms. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 145–164.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). SAGE Publications.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2008). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Madlock, P. E. (2012). The influence of power distance and communication on employee satisfaction: A cross-cultural comparison. *Journal of Business Communication*, 49(3), 169–185.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.

- Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. Harvard University Press.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.
- Mead, R., & Andrews, T. G. (2009). *International management*. Wiley Publication.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. *Sociology of Education*, 50(1), 55-77.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mintzberg, H. (1979). The structuring of organizations: A synthesis of the research. Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. Prentice – Hall International Editions.
- Morera, I., & Galván, C. (2019). Hofstede's Cultural Dimensions in the Educational Context. *Future Academy*.
- Mullins, K. H. (2022). Utilizing Bolman and Deal's four frames. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(3), 11–18.
- Nietzsche, F. (1901). *The will to power*. Vintage Books.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). SAGE Publications.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). SAGE Publications.
- Oğuzoğlu, E. (2023). *Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). *Education at a Glance 2004: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2019). *Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanlar açısından göreceli önemi: Güç mesafesi açısından kültürler arası bir karşılaştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, H., & Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1241–1265.
- Özten, İ. (2023). *Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Pastrana, R. R. M., Wagan, K. C., & Nuqui, A. V. (2023). School Leaders' Conflict Management Styles and Teachers' Organizational Commitment in the New Normal. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 5(7), 105–109.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.3.2) [Computer software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rafiei, S., & Sadeghi, P. (2018). Personnel attitude toward power distance in hospitals affiliated by Qazvin University of Medical Sciences. *Evidence Based Health Policy, Management ve Economics*, 2(1), 20–25.
- Raven, B. H. (2008). Toward understanding social power: A personal odyssey. In R. Levine, A. Rodrigues, ve L. Zelezny (Eds.), *Journeys in social psychology: Looking back to inspire the future* (pp. 165–189). Psychology Press.
- Robbins, S. P. (1993). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications*. Prentice Hall.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (15th ed.). Pearson.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18th ed.). Pearson.
- Savaş, G. (2020). Tarihsel seyir içinde eğitim yönetiminin bilimleşme süreci. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 253-266.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical, and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462–478.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25(1), 35–71.
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership, and organization. *Psychological Bulletin*, 47(1), 1–14.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Sypawka, W. (2008). *A study of division deans in the North Carolina community college system: Self-perceived leadership style based on Bolman and Deal's four frame theory* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of North Carolina, Faculty of Education.
- Şat, N. (2014). Yeni kamu yönetimi anlayışı: Weber bürokrasisinin sonu mu? *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 93–108.
- Şen, S. ve Yıldırım, İ. (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.

- Şimşek, E. (2015). *Akademik liderlerin liderlik yaklaşımlarının dört çerçeve modeline göre incelenmesi: Durum analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem Yayıncılık.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36(2), 95–101.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R., ve Uras, M. (2014). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve kuramı: Müdürlerin liderlik tarzları ve örgüt kültürü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 191–202.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications.
- Taras, V., Kirkman, B. L., & Steel, P. (2010). Examining the impact of culture's consequences: A three-decade, multilevel, meta-analytic review of Hofstede's cultural value dimensions. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 405–439.
- Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2017). Examining the moderating effect of individual-level cultural values on users' acceptance of e-learning in developing countries: A structural equation modeling of an extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*, 25(3), 306–328.
- Tezcan M. (1988). *Eğitim sosyolojisi*. Olgaç Matbaası.
- Toptaş, A., ve Taştan, S. (2020). Liderlerin kullandığı güç kaynaklarının çalışanların verimliliği üzerindeki rolünün nitel bir araştırma ile incelenmesi. *Business Economics and Management Research Journal*, 3(1), 63-80.
- Tortop, N., İşbir, E. ve Aykaç, E. (1993). *Yönetim bilimi*. Yargı Yayınları.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Westview Press.
- Uzun, T. (2020). Relationships between power distance, organizational commitment, and trust in schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 359–371.
- Vizmonte, E., & Ligot, D. (2024). *Analyzing the relationship between cultural dimensions and educational performance using Hofstede model and PISA data*. SSRN.
- Vuori, J. (2018). Understanding academic leadership using the four-frame model. In E. Pekkola, J. Kivistö, V. Kohtamäki, Y. Cai, ve A. Lyytinen (Eds.), *Theoretical and methodological perspectives on higher education management and transformation* (pp. 167–178). Tampere University Press.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).
- Yaman, E. ve Irmak, Y. (2014). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 164-172.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, V. A., ve Kılıç, D. (2021). Motivation and motivational factors of primary school teachers from the Self-Determination Theory perspective. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 76–96.

- Yılmaz, A. İ., ve Beycioğlu, K. (2017). Okullardaki bürokratik yapıya ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-23.
- Yılmaz, A. (2018). *Okullardaki bürokratik yapı ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2012). Relationship between school administrators' organizational justice perceptions and organizational commitment of teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1115–1120.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson Education.
- Wang, S. (2023). *The impact of power distance on classroom equity in second language teaching in a cross-cultural communicative context*. Proceedings of the 7th International Conference on Education and Social Science Research, 466–471.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (A. M. Henderson ve T. Parsons, Trans.). Oxford University Press.
- Weber, M. (1968). *Economy and society*. Bedminster Press.
- Zıblım, L. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK-1

Güç Mesafesi Ölçeği

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	Güç mesafesi ölçeği maddesi					
M1	Bu okuldaki hiyerarşi kendisini hissettirir.					
M2	Okul müdürü bütün öğretmenleri eşiti gibi görür.					
M3	Okul müdürü ile olan ilişkilerimiz oldukça resmidir.					
M4	Okul müdürü karar almadan önce öğretmenlerle istişarede bulunur.					
M5	Okul müdürü öğretmenler ile aynı fikirde olmasa bile çoğunluğun kararına uyarak hareket eder.					
M6	Okul müdürü öğretmenlerden daha ayrıcalıklı çalışma ortamlarına ve imkânlarına sahiptir.					
M7	Okul müdürü öğretmenleri ilgilendiren kararlar alırken öğretmenlerin taleplerini dikkate alır.					
M8	Okul müdürü öğretmenlerin hatalarına karşı hoşgörülüdür.					
M9	Okul müdürü tavır ve davranışları ile öğretmenlere ast-üst farkını hissettirir.					
M10	Okul müdürü, okulu kendi fildişi kulesinden yönetir.					
M11	Okul müdürü, öğretmen ve diğer çalışanlardan daha fazla imtiyaza sahiptir.					
M12	Okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve çalışanlara karşı mesafeli davranır.					
M13	Okul müdürüne kolaylıkla ulaşmamızı engelleyen psikolojik duvarlar bulunmaktadır.					
M14	Okul müdürüne ulaşmak oldukça zordur.					
M15	Okulumuzda kararlar demokratik bir şekilde alınır.					
M16	Okulumuzda, faaliyetler planlanırken öğretmenlerin bilgi, deneyim, fikir ve önerileri dikkate alınır.					
M17	Öğretmenin en küçük hata yahut ihmalinde okul müdürü sert bir tavır sergiler.					
M18	Öğretmenler ile okul müdürü arasında, öğretmenlerin müdüre ulaşmasını zorlaştıracak tel örgüler vardır.					
M19	Öğretmenler, farklı görüş ve kanaatlerini rahatlıkla dile getirebilmektedirler.					
M20	Öğretmenler, işle alakalı herhangi bir şeyi okul müdürüne söylemekte zorlanmaz.					
M21	Öğretmenler, okul müdürünün makamına çıkmak zorunda kaldığında stres yaşar.					
M22	Öğretmenler, okul müdürünün tavırlarından dolayı kendilerini baskı altında hisseder.					
M23	Öğretmeler ile okul müdürü arasında hissedilir düzeyde bir mesafe vardır.					

EK-2

Liderlik Yönelimi Ölçeği

Değerli Katılımcı,						
“Liderlik Yönelimleri ölçeği ile” ile öğretmenlerin Bolman ve Deal’ın çerçevesinde tariflenen liderlik algılarının ortaya konulması planlanmaktadır. Ölçek toplamda 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ortalama <u>8-10 dakika</u> arasında sürmesi öngörülmektedir.						
Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.						
		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Tamamen katılıyorum	
No	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Net ve mantıklı bir biçimde düşünür.					
2	Okul personeline destekler, onların sorunlarıyla ilgilenir.					
3	Okulun amacına yönelik olarak insanları harekete geçirme ve kaynakları etkili kullanma gibi bir yeteneği vardır.					
4	Ellerinden gelenin en iyisini yapma konusunda diğer insanlara ilham verir.					
5	Dikkatli planlamanın ve planlanan işlerin zamanında bitirilmesinin önemini vurgular.					
6	Açık ve iş birliğine dayalı ilişkiler kurarak güven tesis eder.					
7	Kendisinden farklı düşünen kimseleri ikna etmede başarılı ve yeteneklidir.					
8	Karizmatik bir insandır.					
9	Problemlerin mantıklı çözümleme ve dikkatli düşünmeyle çözülebileceğine inanır.					
10	Okul personelinin ihtiyaç ve duygularına karşı duyarlıdır.					
11	Olağan dışı bir şekilde ikna edici ve etkileyicidir.					
12	Diğer insanlar için bir ilham kaynağıdır.					
13	Net, akılcı politikalar geliştirir ve uygular.					
14	Okulda alınan kararlara insanların aktif olarak katılımını destekler.					
15	Kurum içi anlaşmazlık ve çatışmaları önceden görür ve çözme konusunda yılmadan çalışır.					
16	Zengin bir yaratıcılığa ve hayal gücüne sahiptir.					
17	Problemlerle gerçekçi ve mantıklı bir biçimde yaklaşır.					
18	Tutarlı bir biçimde başkalarına karşı açıktır ve onlara yardım eder.					
19	Etki ve güç sahibi kimselerin desteğini kazanmada etkilidir.					
20	Personeline güçlü ve etkili bir vizyon ve misyon duygusu aşılar.					
21	Açık ve ölçülebilir hedefler koyar; kişileri sonuçlardan sorumlu tutar.					
22	İyi bir dinleyicidir, diğer insanların fikirlerine ve katkılarına genellikle açıktır.					
23	Politik davranma konusunda duyarlı ve yetkilidir.					
24	Mevcut gerçeklerin ötesini görerek yeni ve heyecan verici fırsatlar yaratır.					
25	Ayrıntılara önem verir.					
26	İyi yapılan işler konusunda insanları takdir eder.					
27	Okula destek sağlamak için kurum içi ve dışı ilgi grupları (paydaşlar) ile koalisyon geliştirir.					
28	Personeline sadakat ve şevk aşılar.					
29	Net bir kurumsal yapı ve kurumsal yapıda ast- üst hiyerarşisinin gerekliliğine inanır.					
30	Katılımı destekleyen bir yöneticidir.					
31	Çatışma ve muhalefete rağmen başarıya ulaşır.					
32	Çevresindeki insanlar için kuramsal değer ve amaçları kişiliğinde yansıtan model örnek bir yöneticidir.					

EK-3

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- a. Okulunuzdaki karar alma sürecinde yöneticilerle çalışanlar arasındaki ilişki dinamiklerinin, fikirlerinizi paylaşma ve sürece katılımınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - b. Karar alma sürecinde yöneticilerin çalışanların görüşlerini dikkate almasının veya almamasının, okul içindeki iletişim ve güven ortamına etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - c. Size göre okul yönetiminde karar alınırken öğretmenlerin görüşleri alınmalı mı? Eğer alınmalıysa bu görüşlerin kararlar üzerindeki etkisinin nasıl olması gerektiğini ve bu süreçte ne tür bir yöntem izlenmesini önerirsiniz?
- 2. Okulunuzda öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkileri nasıl tanımlarsınız?**
- a. Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkilere dair yaşadığınız bir deneyimi paylaşabilir misiniz? Bu deneyim ilişkinin olumlu ya da olumsuz yönlerini nasıl yansıttı?
 - b. Bu ilişkilerin daha destekleyici bir yapıya dönüşmesi için hangi adımların atılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 3. Okul yöneticilerinize ulaşma süreçlerini nasıl deneyimliyorsunuz? Bu süreçte yaşadığınız kolaylıkları veya zorlukları paylaşabilir misiniz?**
- a. Yöneticilerinize ulaşmak için kullandığınız iletişim kanallarının işlevselliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu kanalların daha etkili hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?
 - b. Yöneticinizle hangi durumlarda iletişim kurmayı tercih ettiğinizi ve bu durumların karar alma ya da sorun çözme süreçlerindeki önemini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4. Okul yöneticilerinizin, örgütsel yapıyı etkili bir şekilde yönetme konusundaki yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu yaklaşımın, okulun işleyişine ve çalışanlar arasındaki iş birliğine etkilerini somut örneklerle açıklayabilir misiniz?**
- a. Yöneticilerinizin, örgütsel yapıyı yönetirken kullandığı yöntemlerin, çalışanlar arasındaki iletişim ve koordinasyona nasıl katkı sağladığını veya engel oluşturduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. Okul yöneticinizin, örgütsel yapıdaki sorunları çözmek için izlediği yöntemlerin etkili olup olmadığını bir örnek ile açıklayabilir misiniz?
- 5. Okul yöneticilerinizin, öğretmenlerin bireysel yeteneklerini geliştirmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl bir yaklaşım benimsediğini düşünüyorsunuz?**
- a. Yöneticinizin, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek ve desteklemek için hangi yöntemleri kullandığını gözlemliyorsunuz?
 - b. Yöneticinizin, çalışanların motivasyonunu artıran veya engelleyen bir davranışını paylaşabilir misiniz?
- 6. Okul yöneticilerinizin farklı gruplar arasında denge kurmak (öğretmenler, öğrenciler, veliler, farklı branşlar vb.) çatışmaları yönetmek konusunda stratejilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?**
- a. Yöneticinizin bu gruplar arasında denge kurmaya yönelik hangi stratejilerini gözlemliyorsunuz?
 - b. Çatışma durumlarında yöneticinizin tutumunu nasıl buluyorsunuz?
- 7. Okul yöneticilerinizin okulun misyon ve vizyonunu güçlendirmek için yaptığı çalışmaları nasıl tanımlarsınız?**
- a. Yöneticinizin, okulun misyon ve vizyonuna uygun hedefler belirlemek için yaptığı çalışmaların etkili olduğunu düşündüğünüz bir örnek verebilir misiniz?
 - b. Yöneticinizin, okulun misyon ve vizyonuna uygun hedefler belirlemek için yaptığı çalışmaların etkili olduğunu düşündüğünüz bir örnek verebilir misiniz?

EK- 4

Gönüllü Katılım Formları

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Ezgi TOPRAK tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi izninize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılara ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

BİREYSEL GÖRÜŞMELERE YÖNELİK SES KAYDI İZİN FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Ezgi TOPRAK tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi izninize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılarına ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Ezgi TOPRAK tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi izninize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılarına ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

ÖĞRETMENLERİN GÜÇ MESAFESİ ALGISI ÖLÇEĞİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Ezgi TOPRAK tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi izninize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılarına ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

LİDERLİK YÖNELİM ÖLÇEĞİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma, “Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı” başlıklı bir araştırma çalışması olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Adnan BOYACI danışmanlığında Arş. Gör. Ezgi TOPRAK tarafından yüksek lisans tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Araştırmacı kapsamında geliştirilecek olan bireysel görüşmelerin eksiksiz bir şekilde incelenip analiz edilebilmesi görüşmelerin ses kayıt cihazı kayıt altına alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilecek olan görüşmelerde ses kaydı alınabilmesi izninize ihtiyaç duymaktayım. Ses kaydı sırasında kimliğinizi açığa çıkaracak hiçbir bilgi istenmeyecektir ve katılımcıların isimleri kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulguların aktif olarak öğretmenlik yapan personel ve öğretmen olmayı hedefleyen adaylara, politika yapıcılarına ve gelecekte aynı veya benzer konuyu çalışmayı düşünen araştırmacılara katkılar sunacağına inanılmaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler elektronik şifreli dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

EK-5

Güç Mesafesi Ölçeği Kullanım İzni

Merhaba hocam
Öncelikle çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Referans göstererek güç mesafesi ölçeğini kullanmanızda herhangi bir mahsur bulunmamaktadır..
Kolay gelsin..
Omer Gül



EK-6

Liderlik Yönelimi Ölçeği Kullanım İzni

Merhaba Ezgi,
Ölçeği çalışmada kullanabilirsin.
Başarılar
Mahçe Dereli



EK-7

Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.01.2025

Protokol No: 839908

Tarih: 23.01.2025



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Adnan BOYACI
TEZ YAZARI:	Ezgi TOPRAK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-8

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni Belgeleri

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 9 Eylül Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 80.Yıl Orhangazi Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülede yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ali Bayırlar Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ali Kaya Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Atatürk Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülede yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Başöğretmen Atatürk Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Cahide Ahmet Dalyanoğlu Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Dedeoğlu Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Emirsultan Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülede yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Evrenosoğlu Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülede yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Güzelcan Kardeşler Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Hasan İçyer Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülede yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: İsmet Sezgin Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: İzzet Gökçimen Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmiştir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Kılıçaslan Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Misak-ı Milli Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülide yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mustafa Baykaş Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mustafa Saadet Alanyalıoğlu Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülide yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mustafa Uygur Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mürşide Altınçubuk Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Osman Çınar Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Sarnıç Şehit Uzman Çavuş Egemen Yıldız Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Hüseyin Şimşek Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülede yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Mesut Uzlu Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülide yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

Adı Soyadı: EZGİ TOPRAK

Araştırmanın Adı: Okul Örgütlerinde Güç Mesafesi: Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algısı

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Şehit Uğur Sarıkaya Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: İZMİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ, LİDERLİK YÖNELİMLERİ ÖLÇEĞİ, ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İZMİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülide yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmiştir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

EK-9

$$n = n_0 / (1 + ((n_0 - 1) / N))$$

Denkleimde kullanılan simgelerin açıklamaları:

n : Düzeltilmiş örneklem büyüklüğü

n_0 : Cochran'ın temel formülüyle hesaplanan örneklem büyüklüğü

N : Anakütle (evren) büyüklüğü



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Ad- Soyad: Ezgi TOPRAK

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim:

2022-2025 Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir (Türkiye)

2017-2021 Lisans, Türkçe Öğretmenliği, Ege Üniversitesi İzmir (Türkiye)

Mesleki Geçmiş:

2023- Devam ediyor Araştırma Görevlisi, Ege Üniversitesi İzmir (Türkiye)