

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİYLE İLGİLİ
ALGILADIKLARI GÜÇ MESAFESİNİN OKUL SAĞLIĞI İLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

GÜL ESİN TEZGÜL

AMASYA
Ocak – 2026

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİYLE İLGİLİ
ALGILADIKLARI GÜÇ MESAFESİNİN OKUL SAĞLIĞI İLE
İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Gül Esin TEZGÜL

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

AMASYA – 2026



Sevgili aileme...

TEZ ONAY SAYFASI

Gül Esin TEZGÜL tarafından hazırlanan “ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİYLE İLGİLİ ALGILADIKLARI GÜÇ MESAFESİNİN OKUL SAĞLIĞI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 12/01/2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem GOAS OSES

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ayşe KAZANCI TINMAZ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. 12/01/2026

Doç. Dr. Hadi BELGE
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

10/12/2025

Gül Esin TEZGÜL

İmza

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİLERİYLE İLGİLİ ALGILADIKLARI GÜÇ MESAFESİNİN OKUL SAĞLIĞI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Gül Esin TEZGÜL

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak/2026

Danışman: Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU

Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi ile okul sağlığı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Çorum ili Merkez ilçede bulunan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi kamu okullarında görev yapmakta olan 880 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, “kişisel bilgi formu”, “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği” ve “Örgüt Sağlığı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise parametrik testler (*t* testi, ANOVA testi, Pearson korelasyon testi) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının en yüksek olduğu boyutun örgütsel liderlik boyutu olduğu; bu boyutu sırasıyla çevresel etkileşim, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün boyutlarının izlediği tespit edilmiştir. Örgüt sağlığı toplam puan ortalamaları da ortalama değerin üzerinde çıkmıştır. Kişisel değişkenler açısından incelendiğinde, öğretmenlerin okul sağlığı algıları, cinsiyet değişkeni açısından toplam puan ve tüm alt boyutlarda; kıdem değişkenine göre örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında; okul türü değişkenine göre tüm alt boyutlarda; branş değişkenine göre de genel puanda ve örgütsel liderlik, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında anlamlı fark göstermektedir. Öğretmenlerin okul sağlığı algılarının yaş, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği de tespit edilmiştir. Güç mesafesi algıları incelendiğinde ise öğretmenlerin puanlarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyutun gücü kabullenme olduğu, bu boyutu sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma boyutlarının izlediği görülmüştür. Kişisel değişkenler açısından incelendiğinde, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının cinsiyet değişkeni açısından gücü kabullenme ve güce razı olma boyutlarında, kıdem değişkenine göre gücü kabullenme boyutunda, çalıştığı okulundaki kıdem değişkenine göre ise güce razı olma boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca

öğretmenlerin güç mesafesi algılarının yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Son olarak, örgüt sağlığı toplam puanları ile gücü kabullenme boyutu arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki; gücü araçsal kullanma boyutu arasında ise yine anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: örgüt sağlığı, sağlıklı okullar, öğretmenler, okul yöneticileri, güç mesafesi



ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEIVED POWER DISTANCE WITH SCHOOL ADMINISTRATORS AND SCHOOL HEALTH

Gül Esin TEZGÜL

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Educational Sciences, M.A., January/2026

This study, aimed to find out the relationship between teachers' organizational power distance perception of school principles and school health, has been designed in survey model. The study was conducted with the participation of 880 teachers working in public pre-schools, primary, elementary and high schools in central district of Çorum province in the 2023-2024 academic year. The research data were collected with "personal information form", "the Organizational Power Distance Scale" and "the Organizational Health Scale". Parametric tests (*t* test, ANOVA, Pearson correlation test) were used to analyze the data. When the results of the study were examined, it was determined that the dimension with the highest perceptions of teachers regarding organizational health was the organizational leadership dimension, followed by the environmental interaction, organizational integrity, organizational identity, and organizational product dimensions. Total organizational health mean scores were also above the mean. When examined in terms of individual variables, teachers' perceptions of school health showed significant differences in the total score and all sub-dimensions with respect to gender. These differences appear in the organizational integrity and organizational product sub-dimensions in terms of seniority. For the school type variable, significant differences are also found across all sub-dimensions. Finally, according to the branch variable, significant differences exist in the general score as well as in the organizational leadership, environmental interaction and organizational product sub-dimensions. It was also determined that teachers' perceptions of school health did not differ significantly with respect to age, marital status, or educational background. When power distance perceptions were examined, it was seen that the dimension with the highest mean score was acceptance of power, followed by acquiescence to power, instrumental use of power and legitimization of power. When analyzed in terms of personal variables, it was found that teachers' perceptions of power distance differed significantly in the dimensions of

power acceptance and power acquiescence in terms of gender; in the dimension of power acceptance in terms of seniority; and in the dimension of power acquiescence in terms of seniority in the school where they work. In addition, it was determined that teachers' perceptions of power distance did not differ significantly according to age, marital status, education level and branch variables. Finally, a significant but low level positive relationship was found between the total scores of organizational health and the dimension of acceptance of power, and a significant but low level negative relationship was found between the dimension of instrumental use of power.

Keywords: organizational health, healthy schools, teachers, school principals, power distance



ÖNSÖZ

Uzun yıllar hayalini kurduğum yüksek lisans eğitimime başlarken duyduğum endişe ve tereddütleri, daha yüz yüze tanışmadan, sadece telefonda işittiğim naif, anlayışlı bir o kadar da bilge ses tonu ile gideren, böylelikle farkına bile varmadan, ilk andan itibaren beni yüreklendiren, sonrasında danışmanım olmasından büyük onur ve gurur duyduğum ve bu anlamda kendimi çok şanslı saydığım çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'na emekleri, samimiyeti ve değerli katkıları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Örnek alınacak bir akademik kimliğinin ötesinde karakteri ile de kendisine hayran bırakan öğretmenimi tanımaktan ve öğrencisi olmaktan dolayı minnetlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimimi tamamladığım yıllarda türlü aksiliklerle yapamadığım yüksek lisans eğitimimi kırklı yaşlarda yapma fırsatı bulduğumda, içimdeki her türlü tereddüdü gidererek bana cesaret veren, başarılı olacağıma dair duyduğu inancı bana yürekten hissettiren, görüşlerine her zaman çok güvendiğim, çok kıymetli aile dostumuz, sevgili ablam Miha BARCA' ya ve değerli eşi Sayın Prof. Dr. Mehmet BARCA' ya da en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitimim süresince derslerime giren tüm hocalarıma, her zaman yanımda olan canım arkadaşlarıma, yardıma ihtiyacım olan her anda bana destek çıkan çok kıymetli okul arkadaşlarıma, yüksek lisans eğitimi almamdan dolayı takdirini her zaman dile getiren ve bu yolda bana kolaylıklar sağlayan okul müdürüme ve okul idaresine, anket çalışması için çekinerek gittiğim tüm okullarda, bana yardımcı olan tüm okul müdürlerine, idarecilerine ve elbette ki değerli görüşleri olmadan tezimi asla tamamlayamayacağım çok kıymetli öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, hayatım boyunca kendileri ile gurur duyduğum ve başarılarını kendime örnek aldığım canım annem Ayşe AKBULUT, canım babam Erol AKBULUT ve biricik kardeşim Dr. Emre AKBULUT'a manevi destekleri için teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum. Eğitimim süresince desteğini ve anlayışını her zaman arkamda hissettiğim, benimle gurur duyduğunu bildiğim sevgili eşim Sedat TEZGÜL'e de çok teşekkür ediyorum.

Canım kızlarım Zeynep ve Elif, hayatınızın her döneminde emek vermenin, çalışmanın ve üretmenin ne kadar değerli olduğunu bilmeniz dileklerle ...

Gül Esin TEZGÜL

10/10/2025

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	5

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Örgüt ve Okul Sağlığı	6
2.1.1. Örgüt Sağlığının Tanımı	7
2.1.2. Sağlıklı ve Sağlıksız Örgütler.....	8
2.1.3. Sağlıklı Okullar.....	10
2.1.4. Sağlıklı Okullar ile İlgili Kavramlar	13
2.1.4.1. Örgüt Kültürü	13
2.1.4.2. Okul İklimi	15

2.1.4.3. Etkili Okul	16
2.1.5. Örgüt Sağlığının Boyutları	16
2.1.5.1. Miles’ın Örgüt Sağlığı Boyutları	16
2.1.5.2. Parsons’ın Örgüt Sağlığı Boyutlarının Teorik Temelleri	18
2.1.5.3. Hoy ve Arkadaşlarının Örgüt Sağlığı Boyutları	19
2.1.5.4. Lyden ve Klingele’in Örgüt Sağlığı Boyutları	21
2.1.5.5. Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) Örgüt Sağlığı Boyutları	22
2.1.5.6. Akbaba Altun’un Örgüt Sağlığı Boyutları	23
2.1.5.7. Doğanay ve Dağlı’nın Örgüt Sağlığı Boyutları	24
2.1.6. Örgüt Sağlığının Artırılması	25
2.2. Güç Mesafesi	29
2.2.1. Hofstede’in Kültür Tanımı	31
2.2.2. Hofstede’in Kültürel Boyutlar Teorisi	32
2.2.3. Hofstede Kültürel Boyutlar Teorisinin Ortaya Çıkışı	33
2.2.4. Kültürel Boyutlar Teorisi ve Güç Mesafesi Kavramı	35
2.2.5. Güç Mesafesi Endeksi (PDI)	36
2.2.6. Güç Mesafesi Seviyelerinde Yaşanan Değişiklikler	38
2.2.7. Güç Mesafesi ve Aile İlişkisi	39
2.2.8. Güç Mesafesi ve Okul İlişkisi	41
2.2.9. Güç Mesafesi ve İş Yeri İlişkisi	45
2.2.10. Kültürel Değerler ile İlgili Farklı Taksonomi Çalışmaları	48
2.2.10.1. Mulder	48
2.2.10.2. Inglehart	50
2.2.10.3. Schwartz	52
2.2.10.4. Globe Araştırması	54
2.2.11. Hofstede Güç Endeksinde Türkiye’nin Konumu	56
2.2.11.1. Türkiye’de Toplum Hayatında Güç Mesafesi	58

2.2.11.2. Türkiye’de Eğitim Hayatında Güç Mesafesi	60
2.3. Alan Yazında Okul Sağlığı ve Güç Mesafesi ile İlgili Araştırmalar	63
2.3.1. Okul Sağlığı ile İlgili Yurt İçi Araştırmaları	63
2.3.2. Okul Sağlığı ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları.....	73
2.3.3. Güç Mesafesi ile İlgili Yurt İçi Araştırmaları	77
2.3.4. Güç Mesafesi ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları.....	86

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	94
3.1. Araştırmanın Modeli	94
3.2. Araştırmanın Evreni.....	94
3.3. Örneklem	94
3.4. Veri Toplama Araçları	96
3.5. Verilerin Toplanması	99
3.6. Verilerin Analizi	99

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	101
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	101
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	108
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	114

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	116
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	116
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	119
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	129
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	133

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	139
--	-----

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	151
6.1. Sonuç.....	151
6.2. Öneriler.....	153
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	153
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	155
KAYNAKÇA	156
EKLER	179
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	180
Ek 2. Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği.....	181
Ek 3. Örgüt Sağlığı Ölçeği	182
Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri.....	184
Ek 5. Etik Kurul İzni	185
Ek 6. Anket İzin Onay Belgesi	187
ÖZ GEÇMİŞ.....	188

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Sağlıklı ve Sağlıksız Örgütler Arasındaki Farklar	9
Tablo 2. Sağlıklı ve Sağlıksız Okulların Özellikleri	12
Tablo 3. Güç Mesafesi Farklılıklarının Aile Yaşamına Etkisi	41
Tablo 4. Güç Mesafesi Farklılıklarının Okul Yaşamına Etkileri	43
Tablo 5. Güç Mesafesi ve İş Yeri İlişkisi	48
Tablo 6. Ülkelerin Güç Mesafesi Endeksi Değerleri	57
Tablo 7. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler	95
Tablo 8. Örgüt Sağlığı Anket Puanları	98
Tablo 9. Güç Mesafesi ve Örgüt Sağlığı Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları	100
Tablo 10. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algı Düzeyleri	101
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular	102
Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular	102
Tablo 13. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular	103
Tablo 14. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular	104
Tablo 15. Çalıştığı Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular	105
Tablo 16. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular	106
Tablo 17. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular	107
Tablo 18. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları	108
Tablo 19. Öğretmenlerin Güç Mesafesine İlişkin Algıları	108
Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları	109
Tablo 21. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları	109
Tablo 22. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları	110
Tablo 23. Çalıştığı Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları	

.....	111
Tablo 24. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları.....	111
Tablo 25. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları	112
Tablo 27. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları	113
Tablo 28. Öğretmenlerin Güç Mesafesi ve Örgüt Sağlığı Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	114



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Mulder'ın Yüksek ve Düşük Güç Mesafesi Hipotezi	50
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
PDI	Güç Mesafesi Endeksi
IBM	International Business Machines- Uluslararası İş Makineleri
PDE	Power Distance Reducement-Güç Mesafesini Artırma
PDR	Power Distance Reducement-Güç Mesafesini Azaltma
WVS	World Values Survey- Dünya Değerleri Anketi
GLOBE	Global Leadership and Behavior Effectiveness- Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkinliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TAYA	Türk Aile Yapısı Araştırmaları
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
UA	Ulusal Ajans
LLP	Long Learning Programme- Hayat Boyu Öğrenme
OHI	Organizational Health Index- Örgütsel Sağlık Anketi
DTMM	Dokuz Tip Mizaç Modeli
UF/EMI	Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Dünya genelinde ülkeler arasında sürekli olarak değişen güç dengeleri tüm ülkeleri önlem almaya, değişen koşullara ayak uydurmaya, mevcut konumlarını korumaya ya da daha fazla geliştirmeye zorlamaktadır. Bugün ülkeler arasında adı konmayan güç savaşı sadece savunma ve sanayi alanlarında değil, ülkelerin nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde büyük rol oynayan eğitim alanında da çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Bu anlamda devletlerin gelişim harcamalarının hiç de azımsanamayacak bir kısmının, her yıl eğitime ve eğitim örgütlerine ayrıldığı bilinmektedir.

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve değerler kazanarak toplumsal yaşamda etkin bir biçimde yer almalarını sağlayan, aynı zamanda toplumların kültürel, ekonomik ve sosyal gelişimini yönlendiren temel bir süreçtir (Balcı, 2011). Bu sürecin etkili biçimde yürütülmesi, eğitim örgütlerinin yapısı, işleyişi ve iç dinamikleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim örgütleri de belirli hedefler doğrultusunda toplum ve ekonomik sistem için gerekli insan gücü yetiştiren, bireyin sosyal becerilerini keşfetmesine, sosyal çevresi ile uyum sağlamasına yardımcı olan, toplumda yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmek için sürekli olarak gelişmesi gereken, açık sistem özellikli dinamik yapılardır (Önk vd., 2023; Şişman, 2020). Bu anlamda eğitim örgütlerinin başarısı, yalnızca uygulanan öğretim programlarına değil, aynı zamanda örgüt içinde hâkim olan iletişim biçimlerine, yönetim anlayışına ve çalışanlar arasındaki ilişkinin niteliğine de bağlıdır.

Bu anlamda örgütlerin gelişiminde büyük rol oynayan çalışanların etkililiğinin artırılabilmesi için büyük önem taşıyan örgüt sağlığı kavramı, örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramları ile birlikte üzerinde titizlikle çalışılan bir kavram haline gelmiştir. Örgüt sağlığı, farklı alanlarda çeşitli yönlerden ele alınsa da özellikle eğitim yönetimi alanında, verimliliğin arttırılarak sağlıklı çıktıların elde edilebilmesi, gelişimin kalıcı olarak sürdürülebilmesi için eğitim kurumları tarafından bilinmesi ve ölçülmesi gereken bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Boyacı ve Öz, 2021).

Eğitim sisteminin temel örgütsel birimleri olan okullar da diğer görevlerinin yanında hem öğretmen hem öğrenci refahını destekleyen sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturmakla yükümlü olan kurumlardır. Bu bağlamda okul sağlığı da yalnızca fiziksel çevre koşullarını değil, aynı zamanda okulun psikolojik, sosyal ve örgütsel yapısını da kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Hoy vd., 1991). Sağlıklı bir okul ortamı güven, destekleyici liderlik, açık

iletişim ve iş birliği gibi unsurları içinde barındırmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2007; Peterson ve Deal, 2002). Okul sağlığı yüksek olan kurumlarda öğretmenler kendilerini değerli hissetmekte, mesleki doyumları artmakta ve öğrencilerin akademik başarıları da bu durumdan olumlu etkilenmektedir (Hoy ve Miskel, 2013). Bu nedenle, eğitim örgütlerinde okul sağlığının korunması ve geliştirilmesi, eğitimin kaliteli bir şekilde sürdürülebilmesi için bir zorunluluktur.

Eğitim örgütlerinde okul sağlığını etkileyen önemli kültürel değişkenlerden biri de güç mesafesidir (Aslan, 2022; Özdemir ve Kahveci, 2024). Güç mesafesi, örgüt içindeki bireylerin otoriteye, hiyerarşiye ve karar alma süreçlerindeki eşitsizliklere yönelik tutumlarını ifade eden kültürel bir boyuttur. Hofstede vd. (2010, s.61) *güç mesafesini*, “toplumda veya örgütte daha az güce sahip bireylerin, gücün eşitsiz biçimde dağıtılmasını ne ölçüde doğal karşıladıkları” şeklinde tanımlamaktadır. Yüksek güç mesafesine sahip örgütlerde karar alma süreçleri genellikle üst yönetimde yoğunlaşırken, alt kademedeki çalışanların karar alma süreçlerine katılımı sınırlıdır (Gül, 2019; Truong vd., 2016). Buna karşın düşük güç mesafesine sahip kurumlarda yöneticiler ve çalışanlar arasında daha eşitlikçi ilişkiler, açık bir iletişim ve katılımcı bir yönetim anlayışı görülmektedir (Hofstede, 2001). Eğitim örgütleri açısından bakıldığında da öğretmenlerin yöneticilerle kurduğu ilişkilerde algıladıkları güç mesafesi, okulun genel iklimini doğrudan etkilemektedir (Özdemir ve Kahveci, 2024). Bu durumun aynı zamanda okul sağlığı için de geçerli olacağı düşünülmektedir.

Yüksek güç mesafesi, çalışanlar arasında iletişim kopukluğuna, düşük motivasyona ve örgütsel güven eksikliğine yol açarak öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmadığı, iletişimin tek yönlü olduğu ve güven ortamının zayıfladığı bir okul iklimi oluşturabilmektedir. Buna karşın düşük güç mesafesi ise öğretmenlerin yönetime katılımını, örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu artırarak okul sağlığını güçlendirmektedir (Uzun, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi düzeyinin okul sağlığı üzerindeki etkisinin incelenmesinin, eğitim örgütlerinin daha demokratik, katılımcı ve sağlıklı bir yapıya kavuşması açısından büyük önem taşıdığı söylenilebilir.

Miles (1965) da örgüt sağlığına dikkat edilmesinin, eğitim alanındaki güncel yeniliklerle ciddi şekilde ilgilenen bir yöneticinin öncelikli görevi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin okul sağlığı ölçme araçlarını kullanmaları, kendi yönetim becerilerini geliştirmeleri açısından da oldukça önemlidir. Yöneticilerin liderlik vasıflarını ölçen bu ölçeklerle, geliştirilmesi gereken eksik yanlarını gören yöneticiler, gerekli tedbirleri alarak daha iyi bir lider, etkili bir yönetici olma yolunda emin adımlarla ilerleyebileceklerdir. Bununla birlikte, çalışanları ve hatta toplumla olan ilişkilerinde dikkat

etmeleri gereken noktaları anlayan yöneticiler, sağlıklı bir okul ortamının oluşmasını sağlayacaklar, işlerini seven, mesleki doyuma ulaşan öğretmenleri ile okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için bir arada çalışacaklardır. Bu şekilde sağlıklı olabilmeyi başaran okullar da şüphesiz uzun süre etkili kalacaklardır.

Okulların sağlıklı okullar haline getirilmesinde kendilerine büyük sorumluluklar düşen okul idarecilerinin hedeflerine ulaşmaları için özellikle öğretmenleriyle iş birliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir (Ofloğlu, 2023). Öte yandan okullarda hissedilen güç mesafesi ise bu iş birliğine engel olabilecek en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir (Göl Dede ve Çiçek, 2020; Gül, 2019; Uzun, 2020). Bu anlamda eğitim örgütlerinde sağlıklı ve verimli bir çalışma ortamının oluşturulmasına yönelik önemli ipuçları sunan bu araştırma, öğretmenler tarafından algılanan güç mesafesi ile okul sağlığı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan öncü bir araştırma olarak, okulların sağlıklı hale getirilmesinde okul idarecilerine ve öğretmenlerine destek olmayı; eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara da örgütsel iyilik halini ve eğitim kalitesini güçlendirecek stratejiler geliştirmeleri için katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.1. Problem Cümlesi

Çorum ili Merkez ilçesindeki kamu okullarında (okul öncesi, ilk, orta ve lise) görev yapmakta olan öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi ile okul sağlığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi ile okul sağlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorular için yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, okul türü, branş, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerinin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi düzeyi nedir?
4. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, okul türü, medeni durum, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi ile örgüt sağlığı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgüt sağlığı, özellikle eğitim kurumlarında, okul iklimi ya da etkili okul kavramları yerine kullanılan bir metafor olarak kabul edilmektedir. Okul sağlığı, iletişim, güvenlik, liderlik gibi pek çok unsuru içerisinde barındırmaktadır. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki güç ilişkilerinin niteliği de okulun sağlıklı bir örgüt yapısına sahip olmasında belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin algıladığı güç mesafesi ile okul sağlığı arasındaki ilişki düzeyi belirlenerek, söz konusu kavramlar üzerinden yönetici-öğretmen ilişkisiyle ilgili değerlendirmelerde bulunulması mümkün olacaktır. Şüphesiz, öğretmen ve yönetici arasındaki ilişkiyi anlamak, okul sağlığı ile ilgili yapının daha etkili bir şekilde anlaşılmasına yol açarak, varsa belirlenen eksikliklerin giderilmesi noktasında yöneticilere ilham olacaktır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının, okul yönetiminde demokratik ve katılımcı liderlik anlayışının geliştirilmesine, örgütsel iletişimin güçlendirilmesine ve okul sağlığını destekleyen yönetsel politikaların oluşturulmasına ışık tutması beklenmektedir.

Son olarak, yapılan literatür çalışmalarında, okul ya da örgüt sağlığı ele alınarak yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesi ile okul sağlığı arasındaki ilişkinin daha önce hiç ele alınmadığı anlaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde okul sağlığının önemi ile ilgili farkındalık oluşturacağı da düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların ölçek sorularına içten ve gerçeği yansıtan yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Çorum merkez ilçede yer alan her kademedeki kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, veri toplama araçları olan örgüt sağlığı ve güç mesafesi ölçeklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgüt: Bellirli hedeflere ulaşmak amacıyla bir grup insanın çabalarını düzenleyen yapı, kural ve süreçlerin tümü (Genç, 2012, s.53).

Sağlıklı Örgüt: Çevresine uyum sağlayarak ayakta kalmayı başarabilen, sürekli olarak gelişim gösteren ve problemlerle başa çıkma yeteneğini geliştirerek varlığını güçlendiren örgütlerdir (Miles, 1965, s.17).

Güç Mesafesi: Bireylerin, grupların ya da toplumların güç, statü, zenginlik gibi konularda yaşanan eşitsizliklerin kaçınılmaz olduğunu kabul etme derecesidir (Hofstede, 1980a).



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın ana kavramlarını oluşturan örgüt sağlığı, okul sağlığı ve güç mesafesi kavramları, bu kavramlarla ilişkili alt başlıklar, bu kavramların kuramsal temelleri, bu iki kavramın ilişkisel analizi; alan yazın taraması ile belirlenen ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Örgüt ve Okul Sağlığı

Belli bir amacı gerçekleştirmek için bilinçli olarak kurulan ve sosyal bir çevrede belli bir düzen içerisinde faaliyette bulunan toplumsal birimler *örgüt* olarak kabul edilmektedir (Genç, 2012, s.54). Zaman içerisinde, hayatlarının önemli bir bölümünde örgütler içerisinde görev alan insanoğlunun örgüte kattığı değerin, örgütlerin başarılı bir şekilde ayakta kalabilmelerine sundukları katkının anlaşılması ile birlikte örgütlere karşı sahip olunan bakış açıları hızla değişmiştir. Verimi ve işi ön planda tutan, insanların duygusal yönlerini göz ardı ederek onları makina olarak gören klasik kuramların tam tersine, insana değer veren, çalışanlarının fikirlerini önemseyen, onları örgütlerin değerli bir parçası olarak kabul eden çağdaş kuramlar, örgüt yapılarını değiştirmiş, böylelikle, örgütsel verimin arttırılmasına büyük katkı sağlamıştır. Bu durum, örgütlerin formal yapısı haricinde informal yapısının da araştırılması zorunluluğunu doğurmuş, örgütlerin farklı yönlerini ele alan çalışmaların yapılmasına zemin hazırlamıştır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2021). “Örgütsel Sağlık” kavramı da özellikle son dönemlerde yapılan bu çalışmalar içerisinde öne çıkan bir kavram olarak göze çarpmaktadır.

Örgüt sağlığı, genel mânâda çalışanların sağlığı, refahı ve performansı için olumlu çalışma ortamının oluşturulmasıdır (Raya ve Panneerselvam, 2013). Sağlıklı örgütler aynı zamanda, içinde bulunduğu çevre ile uyum içerisinde kalarak sürekli olarak gelişen ve uzun süre hayatta kalan örgütlerdir (Boyacı ve Öz, 2021). Hızla gelişen küresel bir dünyada varlık gösterebilmek için yarışan örgütler, yaşanan değişime ayak uydurabilmek için kendileri de değişmek ve gelişmek zorundadır. Bir örgütün sağlıklı ya da sağlıklısız olduğunun anlaşılması, değişime gidilmesi, eksikliklerin giderilerek gerekli tedbirlerin alınması için atılan ilk adım olacaktır (Akbaba Altun, 2001). Gerekli çalışmaları yaparak sağlıklı hale gelen örgütler, bu sayede etkili ve kalıcı bir değişim geçirebileceklerdir.

Eğitim sistemi içerisinde, bir eğitim örgütü olarak kabul edilen okullar da yöneticisinden öğretmenine, velisinden öğrencisine, hizmetlisinden personeline kadar örgüt içerisinde yer alan tüm insan kaynağının, eğitimin amaçlarına ulaşabilmek için birlikte faaliyet ve çaba gösterdiği kurumlardır. Toplumların geleceklerini şekillendirecek bireylerin eğitimi için okulların sahip olduğu misyon düşünüldüğünde, okulların ve okulu oluşturan tüm öğelerin, bireyi başarıya götürecek yoldaki etkilerini araştırmak ve geliştirilmelerini sağlamak, öğretmenlerin ve araştırmacıların ortak paydası haline gelmiştir. Yapılan araştırmalarda okul etkililiğinin üzerinde duran araştırmacılar zamanla daha sık kullandıkları okul iklimi yerine okul sağlığı terimini kullanmaya başlamış, araştırmalarını bu yöne kaydırmışlardır. Örgütlerin, eğitim alanında ise okulların sağlığı da kurumların yapısına yeni bir bakış açısı kazandırarak, literatürdeki yerini bu şekilde almıştır (Hoy vd., 1991).

Bugün eğitim alanında en önemli örgütler olan okulların sağlığı, sağlıklı ürünler verilebilmesi yani sağlıklı bireylerin yetiştirilebilmesi için hayati önem taşımaktadır. Okulların sağlıklı olup olmadığının anlaşılması, sorunların çözülerek değişim ve yenileşmenin sağlanması için okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Akbaba Altun, 2001).

2.1.1. Örgüt Sağlığının Tanımı

Örgüt sağlığı kavramını dile getiren ilk kişi Argyris olsa da terimin sistematik ve kapsamlı olarak kullanımı, Miles (1965) tarafından gerçekleştirilmiştir. Miles'dan sonra da kavramla ilgili olarak pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bugün de pek çok araştırmacı tarafından ele alınan sağlıklı örgütler, genel olarak, amaçlarını yerine getirebilen, çevresiyle uyumlu olan ve iç yapısını koruyabilen örgütler olarak tanımlanmaktadırlar (Doğanay, 2022). Benzer şekilde, örgüt çalışanlarının birbirleriyle uyumlu olarak takım halinde çalışmaları, örgütleri adına verimli çalışmalar yapmaları, yöneticileri ile aralarında etkili bir iletişim kurabilmeleri de örgütsel davranış alanında sağlıklı örgütleri tanımlayan özelliklerdendir (Öter, 2021).

Childers ve Fairman'a (1986) göre örgütler de tıpkı bireyler gibi sağlıklı ya da sağlıksız olabilirler. Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle açığa çıkan ekonomik, sosyal, teknolojik ve siyasi değişimler örgütlerin de yapılarının değişmesine, yeniliklerle başa çıkabilmek için sürekli olarak kendilerini geliştirmek zorunda kalmalarına yol açmaktadır. Çalışanların artan sorumlulukları, yeni bilgiler edinme zorunlulukları, hızlı çalışma temposu ve buna bağlı olarak azalan insan ilişkileri, iş yerlerinde stresi arttırmakta, çalışanların

dolayısıyla da örgütlerin sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir (Raya ve Panneerselvam, 2013). Yüksek stres sonucunda artış görülen iş yeri devamsızlığı, düşük performans, çatışma gibi problemlerle başa çıkabilmek, örgütlerin ve çalışanlarının refahlarını arttırabilmek için örgüt sağlığı konusunda bilgi sahibi olmak, böylelikle örgütleri sağlıklı hale getirerek uzun vadede var olabilmek, artık tüm örgütler için hayati önem taşımaktadır. Sağlıklı bireylerin sağlıklı ortamlarda yetişebileceği tezinden hareketle (Childers ve Fairman, 1986) sağlıklı örgütler oluşturmak, özellikle de yöneticilerin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Öter, 2021).

Ancak örgütlerin sağlıksız olması endişe edilecek bir durumdan öte, yeniliğin ve değişimin habercisi olarak kabul edilmektedir. Geliştirilen örgüt sağlığı ölçekleri ile durum tespiti yapan yöneticiler, eksiklikleri ve problemleri fark ederek, bunları iyileştirme yoluna gittiklerinde, örgütlerinin sağlıklı olması için de büyük bir adım atmış olmaktadır (Akbaba Altun, 2001; Hoy vd., 1991). Miles’a (1965) göre bir örgütün kendi çevresinde bir süre varlık göstermesi o örgütün sağlıklı olduğunun göstergesi değildir. Çünkü sağlıklı örgütler “uzun süre ayakta kalabilen, sürekli gelişim gösteren, hayatta kalma ve problemlerle başa çıkma becerilerini artıran örgütlerdir” (Miles, 1965, s.17). Örgütlerin hayatta kalması, yeniliklerle başa çıkarak büyüyüp gelişmesi ve başarısını devam ettirmesi o örgütün sağlıklı olduğunun işaretidir. Çevresine uyum sağlayan, birbirleriyle uyum içerisinde çalışan sağlıklı bireylerden oluşan sağlıklı örgütler, amaçlarını yerine getirmekte diğer örgütlere kıyasla daha başarılı olmakta, bu başarılarını da uzun süre devam ettirebilmektedirler (Doğanay, 2022).

Sağlıklı örgütler ayakta kalabilen, büyüyüp gelişmenin gerekliliklerini yerine getirebilen, çatışmaları çözebilen ve çalışanların örgüte uyum sağlama süreçlerini kolaylaştıran örgütlerdir (Başaran, 2004, s.319). Sağlıklı örgütlerde kendisini oluşturan yönetsel, teknik, kurumsal tüm yapılar, bir bütün halindedir. Bu örgütler, enerjilerini görevlerini gerçekleştirmeye harcarlar ve dıştan gelen yıkıcı unsurlarla başarılı bir şekilde mücadele ederler (Akbaba Altun, 2001; Doğanay, 2022).

2.1.2. Sağlıklı ve Sağlıksız Örgütler

Yapılan çalışmalardan elde edilen veriler ışığında (Ardıç ve Polatçı, 2007; Miles, 1965; Hoy vd., 1991), sağlıklı ve sağlıksız örgütlerin özellikleri, aşağıdaki şekilde karşılaştırılmaktadır.

Tablo 1. Sağlıklı ve Sağlıksız Örgütler Arasındaki Farklar

Sağlıklı Örgüt	Sağlıksız Örgüt
Verimi ve işi ön planda tutar, ancak verim elde edilemez.	İşin yanında çalışanların duygularına da önem verir, verim elde edilir.
Hedef odaklıdır. Açık, net ve anlaşılır hedefler herkes tarafından benimsenir.	Amaçlar belirsizdir. Çalışanlar tarafından benimsenmez.
Hedefler gerçekçi ve çevrenin istekleri ile uyumludur.	Hedefler ulaşılabilir değildir. Çevrenin beklentilerini karşılamaz.
Liderler rehberlik eder; demokrat, destekleyici ve tutarlıdır.	Liderler ilgisiz, otoriter ve keyfi davranır, çalışanlarını desteklemezler.
Uzun süreli başarılı olmayı hedeflerler.	Kısa süreli başarılı olmak yeterlidir.
Etkili iletişim vardır. Çalışanlar ne yapacaklarını ilk elden öğrenirler.	İletişim tek yönlüdür; genellikle üstten asta doğru olur ve korku temellidir.
Kaynaklarını etkili kullanırlar.	Kaynak kullanımı etkili değildir.
Çalışanlarından en etkili şekilde faydalanırlar.	Çalışanlarını etkili şekilde kullanamazlar.
Bireyin ihtiyaçları ile örgütün istekleri arasında uyum vardır.	Bireyden, gücünün yeteceğinden fazla çalışması beklenir.
Çalışanlar için olumlu çalışma ortamı vardır.	Çalışanlar için çalışma ortamı olumsuzdur.
Çalışanlar işlerini sever ve kurumlarının gelişip büyümesine katkı sunmak isterler.	Çalışanlar işlerini sevmezler, kendilerini tükenmiş hissederler.
Çalışanlar kurumlarıyla gurur duyarlar, kurumun bir parçası olmaktan mutludurlar.	Kuruma bağlılık düşüktür, devamsızlığa ya da iş yerinden ayrılmaya sık rastlanır.
Çalışanlar üretken ve verimlidir.	Çalışanlar üretken ve verimli değildir.
Çalışanlar arasında güven, saygı ve iş birliği vardır. Takım çalışması önemlidir.	Güvensizlik, gruplaşma, çatışma daha yaygındır. Bireysel çıkarlar ön plandadır.
Örgütlerin hayatta kalma becerileri kuvvetlidir.	Örgütler sadece kendi çevresinde varlık gösterir.
Sorunlar yapıcı şekilde ve zamanında çözülür.	Sorunlar anlık çözülür, suçlama dili hakimdir.
Problemlerin çözümü kalıcı sonuçlar doğurur.	Problemler için kalıcı çözüm yolları aranmaz.
Sürekli olarak gelişirler.	Kısa süreli gelişime odaklanırlar.
Değişime hızla adapte olur, yenilikleri benimserler.	Yenilik ve gelişime açık değildirler, direnç gösterirler.
Düşük güç mesafesi vardır, çalışanlar kararlara katılır.	Yüksek güç mesafesi hakimdir, kararları üstler alır.

Kaynak: Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*, Corwin Press.

Özetle sağlıklı örgütler, amaçlarına ulaşmak için çalışanların birbirleriyle uyum içerisinde takım olarak çalıştıkları, motivasyonun yüksek olduğu, çalışanların sürekli öğrenme arzusu içerisinde kendilerini geliştirdikleri, kararlara katıldıkları, yöneticiler ve çalışanlar arasında etkili bir iletişimin olduğu, stresin yaşanmadığı, örgütsel bağlılığın azami seviyede olduğu, bu özellikleriyle de klasik örgütlerden çok farklı bir yapıya sahip olan örgütlerdir. Zaman zaman örgütler başarısız olsalar da sağlıklı örgütlerde, problemlerin kalıcı olarak çözülmesi ve sürekli başarısızlık halinin yaşanmaması esastır (Miles, 1965).

2.1.3. Sağlıklı Okullar

Sağlıklı örgütlerde kişilerarası ilişkilerin olumlu yönde geliştirilmesi önemlidir. Bu sebeple sağlıklı okullarda, kurum, enerjisini okulun misyona yönelttiğinden, öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasında olumlu ilişkiler mevcuttur (Hoy ve WoolFolk, 1993). Sağlıklı okullarda insanlar birbirlerini ve okullarını sevmekte, birbirlerine saygı duymakta ve yardımcı olmaktadır. Güven, sadakat, bağlılık, iş birliği, takım çalışması gibi özellikler bu okulların en belirgin özelliklerindendir (Doğanay, 2022; Hoy vd., 1991). Yine bu okullarda açık bir iklim ve teşvik edici bir örgüt kültürü bulunmaktadır (Polatçı vd., 2008). Nitekim Gül (2007) de çalışmasında, sağlıklı örgütlerin stressiz bir iş ortamı ile birlikte yüksek performans sağladıklarını dile getirmektedir.

Childers ve Fairman'a (1986) göre okulların, kişisel, sosyal ve akademik öğrenmelere olanak sağlayacak sağlıklı bir okul iklimini sağlama zorunluluğu bulunmaktadır. Bireyleri yeterlilik ve kendine değer verme duyguları ile kuşatan, onlara önemli kararların alınmasında söz hakkı tanıyan örgütler, bireylerin kendilerini daha değerli hissetmelerini sağlayarak daha kolay bir şekilde risk almalarına yardımcı olmaktadır. Bu özelliklere sahip olmayan okullarda ise öğrenci başarısızlığı, çalışan duyarsızlığı, mesleki tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Hoy vd. (1991) açık iklime sahip olan sağlıklı okulların daha iyi okullar olduğunu savunmaktadır. Bu okullarda öğretmenler daha üretken, yöneticiler daha düşüncelidir. Yüksek ancak ulaşılabilir hedefler koymak büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin başarılı olacağına yürekten inanırlar, öğrenciler de kendileri için düzenlenen ciddi ve düzenli bir çalışma ortamında başarılı olmak için çaba sarf ederler. Hoy vd. (1991), geliştirdikleri okul sağlığı ölçeğini oluşturan yedi boyut ışığında, sağlıklı ve sağlıksız okulları aşağıdaki şekilde tanımlamışlardır:

Sağlıklı bir okul, toplum, aile ya da okulla ilgili farklı çıkar gruplarının baskılarına

karşı korunur (yüksek kurumsal bütünlük). Okul müdürleri görev ve ilişki odaklı lider davranışları sergilerler. Dinamik liderler olarak tanımlanan bu yöneticiler, öğretmenlerini destekleyerek yüksek performans standartları elde edilmesine katkı sunarlar (yüksek düşünme ve başlatma yapısı). Bununla birlikte, kendi üstlerini de etkileme becerisine sahip olan müdürler, okullarını geliştirebilmek için ihtiyaç duydukları her şeyi kolaylıkla elde edebilirler (yüksek etki). Kendilerini öğrenme ve öğretmeye adanmış olan öğretmenler ise üst düzey performans gösterme gayreti içindedirler. Öğrencileri için ciddi ve kurallı bir öğrenme ortamı oluşturarak, büyük fakat ulaşılabilir hedeflere ulaşmaları için onlara yardımcı olurlar. Öğrenciler de başarılı olmak için yüksek motivasyonla derslerine çalışır; akademik başarısı yüksek olan diğer arkadaşlarına saygı duyarlar (yüksek akademik vurgu). Bu okullarda sınıf malzemelerine, destekleyici araç ve gereçlere, diğer yapısal malzemelere ulaşmak her zaman kolaydır (yüksek kaynak desteği). Son olarak sağlıklı okullarda, öğretmenler birbirlerini sever, birbirlerine güvenirlir; işlerini severek yaparlar. Okulları ile ilgili olumlu düşünceler beslerler. Dahası okullarının bir parçası olmaktan da gurur duyarlar (yüksek moral) (Akbaba Altun, 2001; Hoy vd., 1991; Özkan Ebcim, 2012).

Sağlıksız okullar ise dışarıdan gelen baskılara karşı savunmasızdır; ailelerin mantıksız istekleri ve toplum beklentileri öğretmenleri ve yöneticileri zor durumda bırakır (düşük kurumsal bütünlük). Okulda etkili bir müdür yoktur. Müdürler okul hedeflerini belirlemekte yetersiz olduklarından, öğretmenlerini cesaretlendiremez, onlara destek olamazlar (düşük düşünme ve başlatma yapısı); kendi üstlerini etkileme becerisine de sahip değildirler (düşük etki). Öğretmenler işlerini sevmezler; meslektaşları ile ilgili olumsuz duygulara sahip olduklarından çoğu zaman mesafeli, şüpheli ve savunmacı davranırlar (düşük moral). İhtiyaç anında kurumsal araç ve gereçlere ulaşılması mümkün değildir (düşük kaynak desteği). Bu okullarda akademik başarıya çok az vurgu yapıldığından ne öğretmenler ne de öğrenciler akademik başarıya önem verirler. Başarılı olan öğrenciler ise öğretmenleri tarafından tehdit olarak görülürler ve arkadaşları tarafından da akran zorbalığına uğrarlar (düşük akademik vurgu) (Akbaba Altun, 2001; Hoy vd., 1991; Özkan Ebcim, 2012).

İlköğretim okullarının yapısının ortaöğretim okullarının yapısına göre daha farklı ve karmaşık olduğunu dile getiren Hoy vd. (1991), sağlıklı ve sağlıksız olarak tanımladıkları ilkokulların özelliklerini ise aşağıdaki şekilde açıklamışlardır:

Keyifli ve sevimli bir ortama sahip olan sağlıklı okullar, yersiz müdahalelere karşı korunaklıdır. Öğretmenler okullarını, öğrencilerini ve birbirlerini severler; öğrencilerinin, öğrenebilmek için gayret gösterdiklerini düşünürler. Bu okullarda ulaşılabilir, destekleyici ve düşünceli okul müdürleri vardır. Bu niteliklere sahip olan müdürler, kurumlarının gelişimini

sağlamak için öğretmenleri ile birlikte çalışırlar, yüksek performans gösterebilmeleri için öğretmenlerine destek olurlar. Öğretmenler, müdürlerinin, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasında duyarlı davrandığını bilirler ve öğrenmenin gerçekleşebileceği bir yapının oluşturulmasında, kendisine güvenirler. Müdürlerin, kurum amirlerini etkileme yeteneği vardır ve öğretmenler tarafından ihtiyaç duydukları kaynakları dağıtan bir kişi olarak kabul edilirler. Sağlıklı okullarda çalışanlar iş birliği yapmaya zorlanmazlar, çünkü okulun hedeflerinde hem fikir olan çalışanlar zaten kendiliğinden bu davranışı sergilerler.

Sağlıksız okullar ise sağlıklı okulların tersine mutsuz olan okullardır. Okullar kendi isteklerini gerçekleştirmek isteyen pek çok baskı grubunun işgali altındadır. Okul müdürleri okulun hedeflerini gerçekleştirmede ve öğretmenleriyle birlik olmada etkisiz ve pasif kalmaktadır. Müdürlerin üstleri üzerinde hiçbir etkisi yoktur. Öğretmenler, eğitim ve öğretimi gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları kaynaklar konusunda yetersiz kaldığını düşünürler; okullarını, öğrencilerini ve birbirlerini sevmezler. Akademik açıdan öğretmenleri tarafından değersiz görülen öğrenciler de çok çalışmaz, ödevlerini yapmaz, öğrenmeyi ciddiye almazlar. Haliyle bu öğrencilerle sınıf içerisinde çalışmak da hiç kolay olmaz.

Sağlıklı ve sağlıksız okulların özellikleri aşağıdaki tabloda bir arada gösterilmektedir.

Tablo 2. Sağlıklı ve Sağlıksız Okulların Özellikleri

Sağlıklı Okul	Sağlıksız Okul
Çalışanlar kendilerini mutlu hissederler.	Çalışanlar mutlu değildirler.
Toplum ve ebeveyn baskılarından korunur.	Çevreden gelen negatif etkilerden korunamaz.
Okul müdürü etkili, destekleyici ve dinamik liderlik özellikleri taşır, astlarını etkileyebilir.	Okulda etkili müdür yoktur. Öğretmenlerini ya da astlarını etkileyemezler.
Öğretmenler birbirlerini sever, birbirlerine güvenirler; işlerini severek yaparlar. Okullarına karşı olumlu duygular beslerler.	Öğretmenler okulları ve çalışma arkadaşları hakkında iyi duygular beslemezler; mesafeli, şüpheli ve savunmacıdırlar.
Öğrencilerin çalışmaları desteklenir, akademik başarıları takdir görür.	Akademik başarı ciddiye alınmaz, dahası olumsuz bir tavırla karşılanır.
Eğitim materyalleri, ders araç ve gereçleri yeterlidir; ek malzemeler de ihtiyaç anında temin edilebilir.	Eğitim materyalleri, ders araç ve gereçleri yetersizdir; ek malzemeler istenildiği anda temin edilemez.
Verimlidir, iş doyumu vardır.	Verimsizdir, iş doyumu yoktur.

Kaynak: Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Corwin Press.

2.1.4. Sağlıklı Okullar ile İlgili Kavramlar

Örgüt sağlığının örgütsel davranış alanı dışında eğitim bilimleri alanında okul sağlığı olarak kullanılması Miles'a (1965) dayanmaktadır. Aslında okul sağlığı yeni bir kavrammış gibi görünse de Eğitim Bilimleri alanında uzun süre okul iklimi yerine kullanılan bir metafor olarak ele alınmaktadır. Yine etkili okul kavramı ile çok sık karıştırılan okul sağlığı, Miles ile başlayan çalışmalar sonucunda, yerine kullanıldığı okul iklimi ya da etkili okul kavramlarından ayrılarak, farklı bir yapı olarak tanımlanmaya başlamıştır (Akbaba Altun, 2001). Literatürde okul sağlığının örgüt sağlığı olarak kullanıldığı da göze çarpmaktadır.

Örgütsel sağlık kavramı ile ilgili olarak yapılan tanımların fazlalığı, bazı noktalarda kavram karmaşasına neden olsa da tanımların genelinin üzerinde durduğu özellikler benzerlik göstermektedir. Özellikle okullarda, örgüt iklimi ve örgüt kültürü kavramları, okulla ilgili herkes (idare, öğretmen, öğrenci, veli) tarafından kullanılsa da literatürde bu kavramların birbirlerinden ayrıldığını gösteren net ifadeler rastlamak oldukça zordur (Boyacı ve Öz, 2021). Bu nedenle örgütsel sağlık kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için uzun süre yerine kullanıldığı kavramlar olan okul kültürü, okul iklimi ve etkili okul tanımlarının ayırt edilmesinde fayda bulunmaktadır.

2.1.4.1. Örgüt Kültürü

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda, verimliliğin arttırılmasında insan faktörünün çok önemli olduğunun anlaşılmasıyla, çalışanlara verilen değer artmış, insan gücünden daha etkili bir şekilde faydalanabilmek amacıyla çalışanların sadece maddi olarak değil manevi olarak da desteklenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu nedenlerle, örgütlerde insan unsuruna yoğunlaşan araştırmacılar, örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramlarını yönetim alanında ele almaya başlamışlardır (Genç, 2012). Örgüt kültürü kavramı ilk olarak 1960'lı yıllarda, örgüt ikliminin eş anlamlısı olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1980'li yıllarda özellikle Terrence Deal ve Allan Kennedy'nin *Kurum Kültürü* ve Thomas Peters ve Robert Waterman'ın *Mükemmeliyet Arayışı* isimli çalışmalarının yayınlanmasının ardından, kendi anlamını kazanan kavram, popülerliğini artırarak pek çok çalışmaya konu olmuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Genç (2012, s.376), *örgüt kültürünü*, “çalışanların örgütte kendilerini gerçekleştirebilmelerine fırsat veren ve onların inanış, düşünüş ve davranış biçimlerini belirleyen ve örgüt üyelerinin gönüllü biçimde uymalarının beklendiği normlar ve değerler bütünü” şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir tanımda ise *örgüt kültürü*, “özellikle paylaşılan

değerler, normlar, semboller ve gelenekler olarak yansıtılan, belli bir bütünün (ya da örgütün) yaşam biçimi” şeklinde ifade edilmektedir (Mitchell ve Willower, 1992, s.6). Belli bir kültüre sahip olan örgütlerde çalışanlar, aynı bölgede yer alsa dahi diğer örgütlerde çalışanlardan daha farklı davranış ve iletişim şekillerine sahiptir (Hofstede vd., 2010). Bununla birlikte, bir örgütün kültürü ne kadar güçlü ise detaylı prosedürlere ve kurallara o kadar az ihtiyaç duyulmaktadır. Bu örgütlerde yol gösterici kavramlar son derece net olduğundan, alt kademelerde çalışan kişiler dahi çoğu durumda ne yapmaları gerektiğini bilmektedir (Peters ve Waterman, 1982, s.75-76).

Örgüt kültürü kavramının tanımlarında belirli bir standart olmamakla birlikte, bu tanımları yapan pek çok araştırmacı, örgüt kavramının aşağıda yer verilen özelliklerden oluştuğundan hemfikirdir (Hofstede vd., 2010). Buna göre örgüt kültürü;

- Bütünseldir: Parçaların toplamından daha fazlası olan bir bütüne işaret eder.
- Tarihi bilinmişliği vardır: Örgütün tarihini yansıtır.
- Antropologlar tarafından çalışılır: Ritüeller, semboller gibi antropologlar tarafından çalışılan kavramlarla ilgilidir.
- Sosyal bir biçimde oluşturulmuştur: Bir araya gelerek örgütü oluşturan insanlar tarafından oluşturulmuş ve korunmuş olmayı ifade eder.
- Yumuşaktır.
- Değişmesi zordur.

Özetle örgüt kültürü, üyelerinin değerlerine ve inançlarına dayanır. Örgüt üyeleri arasında görülen etkili iletişim sayesinde, davranış kalıpları oluşturulur ve zaman içerisinde normlar olarak da adlandırılan bu davranış biçimleri geliştirilir. Örgüt kültürüne sahip olan kurumlar, sosyal merasimler ya da ritüeller yoluyla ya da görsel semboller kullanarak kurumlarının kültürlerini yansıtır. Bu örgütlerde aynı zamanda, örgüt kültürünü davranışlarıyla ve başarılarıyla yansıtan, bu nedenle kahraman olarak kabul edilen bireylerin varlığı da göze çarpmaktadır (Bush, 2018).

“Örgüt Kültürü” ve “Örgüt Sağlığı” kavramları birbirlerine benzemekle birlikte örgüt sağlığının daha geniş bir kavram olduğu, bu anlamda örgüt kültürünü içine aldığı anlaşılmaktadır. Elbette ki sağlıklı örgütlerde ve sağlıklı okullarda güvenli, olumlu ve sağlam bir okul kültürünü oluşturmak çok önemlidir. Belli bir örgüt kültürüne sahip olan kurumlarda, aidiyet duygusu oluşur, kendilerini mutlu hisseden tüm üyeler, kurumlarını sahiplenir, sorumluluklarını isteyerek ve çaba göstererek yerine getirir (Can, 2022). Bu kurumlarda “ben” değil “biz” duygusu hakimdir (Dedeoğlu ve Yılmaz Atman, 2022). Bu anlamlarıyla

değerlendirildiğinde okul kültürü, sağlıklı örgütlerde olması gereken bir kavram olarak kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle okul kültürü, sağlıklı okulların en önemli özelliklerinden birisidir.

2.1.4.2. Okul İklimi

Örgüt iklimi, bir örgütü diğerlerinden ayırmaya yarayan ve örgüt üyelerinin hareketlerini şekillendiren özellikler olarak kabul edilmektedir (Gilmer, 1971, s.28). İlk olarak 1950’li yılların sonlarında iş çevrelerini araştıran sosyal bilimciler tarafından ortaya atılan bu kavram, o dönemlerde örgütsel yaşamın kalitesini betimlemek amacıyla kullanılmıştır (Hoy vd., 2010). Örgüt ikliminin en belirleyici özelliği, ait olduğu kurumu oluşturan kişilerin algılarına dayanıyor olmasıdır. Daha net bir ifadeyle örgüt iklimi, örgüt üyelerinin yer aldıkları örgütü nasıl gördükleri, nasıl tanımladıkları ile ilgili bir kavramdır. Örgüt iklimi “örgüte kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan; örgütün tümüne yaygın, egemen uygulama ve koşullar dizisi” olarak tanımlanmaktadır (Ertekin, 1977, s.19-20).

Benzer şekilde okul iklimi de yapıyı oluşturan bireyler tarafından deneyimlenen ve diğerlerinin davranışları ile ilgili algılarını etkileyen bir okul ortamıdır (Hoy vd., 1991). Okul iklimi, zaman içerisinde oluşan ve gözle görülemeyen değerler ve kurallar bütünüdür. Çalışanların okulları ile ilgili hissettikleri duyguların tanımlamasıdır; aynı zamanda okulun dışarıya yansıttıklarıdır. Bu bağlamda tüm okulda hissedilen okul ikliminin, okulun kişiliğini oluşturduğunu söylemek yanlış değildir. Özetlemek gerekirse okul iklimi, katılımcılar tarafından deneyimlenen, onların davranışlarını şekillendiren ve okuldaki davranışlara ilişkin ortak bir algı oluşmasını mümkün kılan, okul ortamının nispeten kalıcı bir özelliğidir (Hoy ve Miskel, 2013, s. 210). Bu bağlamda çeşitli araştırmacılar tarafından açık, kapalı, babacan, idareci, bağımsız, samimi, kontrollü olarak nitelendirilen farklı iklim tanımlamalarının yapıldığı da görülmektedir (Oğuz, 2022).

Eğitim alanında okul sağlığı, ilk olarak Miles (1965) tarafından okul iklimi metaforu olarak kullanılsa da daha sonra Hoy vd. (1991) okul sağlığını, okul ikliminin sağlıklı olup olmadığını gösteren çalışmalar içerisinde ele almışlardır. Okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde okul iklimi ya da okul sağlığından hangisinin daha başarılı olduğunu ölçmeye çalıştıkları çalışmalar sonucunda Hoy vd. (1991), okul sağlığının okul iklimine göre daha etkili sonuçlar verdiğini göstermişlerdir. Dahası örgütsel sağlık, örgüt ikliminin anlaşılacak, daha olumlu hale getirilmesine yardımcı olmaktadır (Boyacı ve Öz, 2021).

2.1.4.3. Etkili Okul

Öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasında okulların sahip olduğu etkiyi yeniden öne çıkaran etkili okul kavramı, her öğrencinin başarılı olabileceği inancıyla öğrenci gelişimini merkeze almakta, bu amaca ulaşabilmek için okulu oluşturan öğelerin, olumlu olması gereken yönlerine vurgu yapmaktadır (Can, 2022). Zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilmelerine karşın, örgüt içi ilişkilerin dinamiklerinden çok, başarı odaklı amaçların gerçekleştirilmesine odaklanan etkili okul kavramı, bu anlamda, örgüt sağlığı kavramından ayrılmaktadır (Akbaba Altun, 2001). Çünkü etkili okulun yüksek beklenti ve standartlarının aksine sağlıklı örgütlerin de aynen sağlıklı insanlar gibi kusurları ya da sorunları olabilmektedir. Ancak sağlıklı okullar bu sorunlarını çok az bir zorlukla çözebilmekte ve çözdükten sonra da aynı sorunla bir daha karşılaşmamaktadır (Hoy vd., 1991). Öte yandan etkili bir okul olabilmek adına okulların sadece başarılı öğrencileri almak istemesi endişesi de yine sağlıklı okul kavramının öne çıkmasına neden olmaktadır (Akbaba Altun, 2001). Son olarak örgütsel sağlık, uzun süreli ve kalıcı okul etkililiğinin pozitif yordayıcısı konumundadır.

2.1.5. Örgüt Sağlığının Boyutları

Okulların sağlıklı okullar olup olmadıklarını ölçmek, tespit edilecek eksikliklere önlemler alarak sağlıklı okul olmaları için çalışmalar yapmak amacıyla örgüt sağlığını ölçen ölçekler hazırlanmış, bu ölçeklerde örgütsel sağlığın boyutları ele alınmıştır. Bu ölçeklerden en çok kullanılanları aşağıda açıklanmıştır.

2.1.5.1. Miles'in Örgüt Sağlığı Boyutları

Örgütsel sağlığın boyutlarını ilk olarak belirleyen kişi Miles (1965) olmuştur. Miles'in boyutları, "Görev Gereksinimi", "Örgütsel Devamlılık Gereksinimleri" ve "Büyüme ve Gelişme Gereksinimleri" olmak üzere üç temel başlıkta toplanan 10 alt boyuttan oluşmaktadır (Miles, 1965):

- A. Görev Gereksinimi: Bu başlık altında yer alan alt boyutlarda, örgütün amaçları, mesajların iletilme yolu ve kararların nasıl alındığı üzerinde durulmaktadır:
 1. Amaç Odaklılık: Amaçlar herkesin taleplerine uygun olacak şekilde açık, anlaşılır ve ulaşılır olmalıdır. Amaçlar, kurum üyelerini harekete geçirebilmeli, mevcut kaynakları kullanabilmelerini, eğer yeterli kaynak yoksa yeni kaynaklar üretebilmelerini sağlamalıdır.

2. İletişim Yeterliliği: Her örgüt, küçük gruplar şeklinde olmadığından bilginin, başka bir deyişle mesajın, eş zamanlı olarak, yüz yüze aktarılması her zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle çevreden sisteme ya da sistemden çevreye bilgi akışının sağlanabilmesi için iletişimin dikey, yatay ve her yöne olacak şekilde açık olması çok önemlidir. Sağlıklı örgütlerde gözlemlenen her yöne serbest iletişim, problemlerin ya da gerginliklerin kısa sürede anlaşılacak, çözüme kavuşturulmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, kişiler gerekli bilgilere sahip olduklarından, bilgiye ulaşmak için gereksiz yere zaman harcamamaktadırlar.
 3. Uygun Güç Eşitliği: Sağlıklı örgütlerde gücün eşit bir şekilde dağıtılması beklenir. Astlar, üstlerine ulaşır, onları etkileyebileceklerini düşündükleri gibi üstlerinin de kendi üstlerini etkileyebileceklerini düşünmektedirler. Böyle örgütlerde güç için mücadeleler olabilir ancak bu mücadeleler örgüte katkı yapacak nitelikte olmaktadır. Sağlıklı örgütlerde, çalışanlar iş birliği içerisinde çalışırken, gücün kullanılması kişilerin yaşanan olay karşısında sahip oldukları bilgi ve deneyime göre gerçekleşmektedir. Yani kişiler, örgütte sahip oldukları pozisyona göre değil, konu ile ilgili sahip oldukları uzmanlık derecelerine göre gücü kullanma hakkını elde ederler.
- B. Örgütsel Devamlılık Gereksinimleri Boyutu:
4. Kaynakların Kullanımı: Sağlıklı örgütlerde, başta çalışanlar olmak üzere sistemin girdilerinin etkin kullanımı çok önemlidir. Sağlıklı örgütlerde de çalışanlar çok fazla çalışabilirler ancak bu çalışmalarını olumsuz bir durum gibi algılamazlar, kendilerini yarış içerisinde hissetmezler. Çalışanlar başı boş bırakılmadan ya da üzerlerinde baskı kurulmadan, kendi doğalarına uygun bir şekilde çalışırlar; çalışırken de örgüte katkı sağladıklarını aynı zamanda da kendilerini bireysel olarak geliştirdiklerini hissederler.
 5. Bağlılık: Sağlıklı örgütler de sağlıklı insanlar gibi kendi kimliklerinin farkındadır; üstelik kendilerini severler ve amaçlarını gerçekleştirmek için çaba sarf ederler. Sağlıklı örgütlerde, üyeler, bu örgütün parçası olmaktan mutluluk duyarlar ve iş birliği içerisinde örgütlerine katkı sağlarlar.
 6. Moral: Örgütsel düzeyde moral, kişinin doyumsuzluk, kaygı, endişe, huzursuzluk gibi olumsuz duygulardan sıyrılarak, kendisini iyi hissetmesi halidir. Sağlıksız örgütlerde de yaşam çok kötü olarak algılanmayabilir ancak kendini iyi hissetme duygusu, sadece sağlıklı örgütlerde görülmektedir.

C. Büyüme ve Gelişme Gereksinimleri Boyutu:

7. Yenilikçilik: Sağlıklı örgütler yeniliğe açıktır; yeni amaçlar belirler, yeni ürünler çıkarır, yeni süreçler geliştirirler. Böyle örgütler standart ya da rutin olmayan, kendisini sürekli olarak geliştiren, büyüyen ve değişen örgütlerdir.
8. Özerklik: Sağlıklı insanlar, otoriteye boyun eğmeyen, kendi merkezinden dışa doğru hareket eden kişilerdir. Benzer şekilde sağlıklı örgütler de dıştan gelen isteklere yanıt verirken pasif kalmazlar ancak yıkıcı ya da olumsuz tepkiler de vermezler; çevrelerinden bağımsız olarak hareket ederler.
9. Uyum: Sağlıklı örgütler çevreleri ile etkili bir iletişim kurarlar. Ancak çevrenin talep ettikleri şeylerin, örgütün kaynakları ile karşılanamadığı durumlarda, problemin çözülmesi için hem örgütte hem de çevrede birtakım değişiklikler yapılabilmektedir. Burada önemli olan husus, sağlıklı örgütlerin çevrelerinden daha hızlı bir şekilde değişime ayak uydurabilme becerileridir.
10. Sorun Çözme Yeterliliği: Zaman zaman her sistem, birtakım güçlüklerle karşılaşabilir ve bu güçlüklerle nasıl başa çıkacağını bilemeyebilir. Burada önemli olan, problemlerin ortaya çıkması değil, bu problemlerle nasıl başa çıkılabileceğinin bilinmesidir. Sağlıklı örgütler, karşılaştıkları problemlerin çözümüne çok az enerji harcamakta, öte yandan problem çözme becerilerini sürekli olarak güçlü tutmaktadırlar. Problemi inkâr etmez, problemin oluşmasından ötürü başkalarını suçlamazlar; aksine aktif olarak sorunlarla mücadele ederler. Sağlıklı örgütler, problemin fark edilmesi, etkili çözüm yolları bulunması, uygulanacak yola karar verilmesi, çözümün uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi gücüne sahip olan örgütlerdir.

2.1.5.2. Parsons'ın Örgüt Sağlığı Boyutlarının Teorik Temelleri

Daha önceden belirtildiği gibi sağlıklı örgütler bulundukları çevrede kısa süreli olarak hayatta kalan örgütler değil, büyüme ve gelişmelerini uzun süre, sürekli olarak devam ettiren örgütlerdir (Miles, 1965). Parsons ve arkadaşlarına göre de hayatta kalmak, büyüüp gelişmek isteyen tüm örgütler dört temel sorun olarak kabul edilen “uyum (adaptation), hedeflere ulaşma (goal attainment), bütünleşme (integration) ve kalıp koruma (latency)” sorunlarını çözmek zorundadırlar (Parsons vd., 1953). Bu problemler ya da zorunlu olarak yapılması gereken işlevler aynı zamanda sağlıklı bir örgüt yapısını oluşturan boyutların teorik temellerini oluşturmaktadır (Hoy vd., 1993). Buna göre uyum, örgütün değişen çevre koşullarına uyum sağlama ve dış çevreden kaynak bulma becerisidir. Amaca ulaşma, örgütün

hedeflerini belirleyerek, bu hedeflere ulaşmak için kaynaklarını kullanmasıdır. Bütünleşme ise sistemi oluşturan birimler arasındaki uyumlu çalışmayı ifade etmektedir. Son olarak kalıp koruma işlevi de örgütün sahip olduğu değerlerin; davranış kalıplarının korunarak sürdürülmesi anlamına gelmektedir (Gönç Şevran, 2011). Bu bağlamda sürekliliğini korumak isteyen örgütlerin bu dört temel işlevi gerçekleştirmesi gerekmektedir (Yolcu, 2016).

Parsons (1967), bu temel sorunların “teknik, yönetsel ve kurumsal” olmak üzere üç farklı düzeyde kontrol edildiğini de dile getirmektedir. Başka bir ifadeyle Miles (1965) okul sağlığı tanımında örgütün işleyişine odaklanırken; Parsons (1967), bu işleyişin hangi hiyerarşik katmanlarda gerçekleştiğini “Örgütsel Düzeyler” modeli ile açıklamaktadır. Bu seviyelerin okullardaki işleyişi ise Hoy vd. (1993) çalışmasında şu şekilde ele alınır: *Teknik* düzeyde okullar, öğretme ve öğrenme süreçleriyle ilgilenirler. Okulların öncelikli görevi, eğitilmiş öğrenciler yetiştirmektir. Bununla birlikte öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrenme ya da öğretme süreçlerinde yaşanan problemleri anında çözme sorumluluğu da bulunmaktadır. *Yönetsel* boyut, örgütlerin iç yönetimiyle ilgilidir. Okulların yöneticisi olarak kabul edilen müdürler, kaynakları tahsis eder, iş gücünü düzenlerler. Öğretmenlerin güvenini kazanmak, sadakat ve bağlılıklarını sağlamak, onları motive etmek aynı zamanda da kendi üstlerini etkilemek için farklı yöntemler bulmak zorundadırlar. *Kurumsal* düzey ise okulu, içinde bulunduğu çevre ile birleştirmektedir. Okullar çevreleri içerisinde meşru olmak ve toplumun desteğini kazanmak isterler. Yine yöneticiler ve öğretmenler de kendi görevlerini uyum içinde gerçekleştirebilmek için çevrenin baskısı olmadan desteklenme ihtiyacı duyarlar (Hoy vd., 1993).

2.1.5.3. Hoy ve Arkadaşlarının Örgüt Sağlığı Boyutları

Miles (1965) tarafından geliştirilen örgüt sağlığı boyutları, özel olarak eğitim alanı için tasarlanmış olup, başka alanlardan alınarak kullanılmamıştır. Ancak, Miles’in geliştirdiği bu ölçek üzerinden okulların sağlıklı olup olmadığını ölçmek isteyen araştırmacılar, pratikte, ölçeğin tüm boyutlarının ölçülemediğini, bu anlamda da ölçeğin başarısız olduğunu anlayınca, Hoy vd. (1991) yeni bir okul sağlığı ölçeği geliştirmek için çalışmalara başlamışlardır. Hoy vd.’nin (1991) tasarladıkları okul sağlığı ölçeğinin boyutları da Parsons vd.’nin (1953) yukarıda bahsedilen teorik analizlerine dayanmaktadır.

Hoy vd.’ne (1991) göre Parsons (1951) bakış açısı, okul sağlığının tanımlanmasına temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda sağlıklı okullar, çevrelerine uyum sağlamak, hedeflerini

belirleyip gerçekleştirmek, iş yeri dayanışmasını sürdürmek ve eşsiz bir değer sistemi geliştirip, onu korumak zorundadır (Hoy vd., 1993). Parsons'ın (1967) sağlıklı örgüt modeli aynı zamanda, teknik, yönetsel ve kurumsal seviyelerin birbiriyle uyum içerisinde olduğu, eğitim öğretim süreçlerindeki problemlerin çözülebildiği, çalışanların motive edildiği ve çevrenin baskısından ziyade desteğinin alındığı örgütleri tanımlamaktadır. Bu bağlamda Parsons'ın sağlıklı örgüt modeli, Hoy vd.'nin (1991) örgüt sağlığı ölçeğinin boyutlarının oluşturulmasında rol model olmuştur. Yapılan çalışma ve denemelerin ardından örgütsel sağlığı açıklayan yedi boyut belirlenmiştir. Seçilen bu boyutlar, sosyal sistemlerin her bir temel ihtiyacını, aynı zamanda kurumsal kontrolün üç temel seviyesini temsil edecek şekilde tasarlanmıştır:

A. Kurumsal Düzey

1. Kurumsal Bütünlük: Okullar çevreleri ile uyum sağlama becerileri sayesinde eğitim programlarında bütünlük sağlarlar.

B. Yönetsel Düzey

2. Kaynak Desteği: Sınıflarda yeterli materyaller bulunur; gerekli olan durumlarda, yeni materyaller kolaylıkla temin edilir.
3. Okul Müdürünün Etkisi: Okul müdürlerinin kendi üstlerini etkileyebilme becerileridir. Üstlerini etkileyebilen müdürlere saygı duyulur. Okul müdürlerinin, üstlerinden baskı görmemeleri de başarı olarak kabul edilir. Etkili bir müdür, ikna edicidir, kendi üstleriyle etkili bir şekilde çalışır, düşünce ve eylemlerinde bağımsızdır.
4. Anlayış: Okul müdürünün arkadaşça, destekleyici, herkese eşit mesafede olan davranış şeklini ifade etmektedir. Okul müdürü, çalışanlarının huzurunu düşünür ve onların fikirlerine her zaman önem verir.
5. Yapıyı Harekete Geçirme: Görev ve başarı odaklı davranışları ifade etmektedir. Müdürün okula karşı tutum ve davranışları açıktır. Belli başlı performans değerleri korunur.

C. Teknik Düzey

6. Moral: Öğretmenlerin karşılıklı güven duygularını, samimiyetlerini ve heyecanlarını ifade eder. Öğretmenler diğer öğretmenlerle beraberlerken kendilerini iyi hissederler ve yaptıkları işlerde başarılı olduklarını düşünürler.
7. Akademik Vurgu: Okulun başarı vurgusudur. Öğrenciler için büyük ama ulaşılabilir hedefler koyulur, ciddi ve kurallı bir öğrenme ortamı oluşturulur. Öğretmenler,

öğrencilerinin başarılı olacağına inanmaktadırlar; öğrenciler de başarılı olmak için çok çaba harcarlar ve akademik açıdan başarılı olan diğer öğrencilere saygı gösterirler.

2.1.5.4. Lyden ve Klingele'in Örgüt Sağlığı Boyutları

Örgüt sağlığının, örgütlerin büyüme ve gelişme yeteneklerinin yanı sıra faaliyetlerini etkili bir şekilde sürdürme becerilerini de kapsadığını düşünen Lyden ve Klingele (2001), örgüt sağlığının göstergesi olarak kabul ettikleri 11 boyutu aşağıdaki şekilde açıklamışlardır (Boyacı ve Öz, 2021; Öter, 2021):

1. İletişim: Sağlıklı örgütlerde etkili bir iletişim, çalışanlar, astlar ve üstler arasında tehditkâr olmayan, çapraz ve çift yönlü bir iletişimdir.
2. Katılım: Sağlıklı örgütlerde tüm düzeydeki çalışanlar karar alma süreçlerine katılırlar. Bu şekilde örgüt gelişimine katkı sağlayan çalışanlar, kendilerini örgütlerine ait hissederler. Bu örgütlerde korku ve sindirmenin olmadığı açık bir iklimin varlığı söz konusudur.
3. Sadakat ve Bağlılık: Güven ortamının yoğun olarak hissedildiği sağlıklı örgütlerde, çalışanlar örgütlerine karşı aidiyet duygusu beslediklerinden, işlerine severek gelir, görevlerini isteyerek yapar ve bu örgütün parçası olmaktan gurur duyarlar.
4. Moral: Moral duygusunun yüksek olduğu sağlıklı örgütlerde çalışanlar dostça bir ortam içerisinde işlerini ve birbirlerini severler, işlerini yapmak için motive olurlar.
5. Kurumsal İtibar: Sağlıklı örgütlerde hem çalışanlar hem de yöneticiler birbirleriyle iyi ilişkiler kurarak dışarıya karşı olumlu bir izlenim oluştururlar.
6. Etik: Siyasete değil karaktere önem verilen sağlıklı örgütlerde, etik olmayan davranışlara izin verilmemektedir.
7. Performans Tanıma: Sağlıklı örgütlerde çalışanlara değer veren, yaptıkları çalışmaları takdir eden bir örgüt iklimi hakimdir. Çalışanların yüksek performans göstermelerini sağlamak amacıyla, yaptıkları çalışmalar desteklenir, başarılarına değer verilir, bu şekilde performans göstermeleri teşvik edilir.
8. Amaç Birliği: Sağlıklı örgütlerde amaçların belirlenmesinde rol alan çalışanlar, örgütlerinin amaçlarının farkındadırlar ve bu amacı aynı olacak şekilde, bir bütün olarak tanımlayabilirler.
9. Liderlik: Dostça davranan ve kolay ulaşılabilir olan liderler kendi aralarında, üstleriyle ve astlarıyla uyum içerisinde çalışmaktadırlar.

10. Gelişim: Sürekli olarak gelişen çevre şartları içinde varlıklarını uzun süre devam ettirebilmek için, örgütlerin gelişimlerine ve çalışanlarının eğitime yatırım yapmaları çok önemlidir. Örgüt gelişiminin sağlanabilmesi için çalışanların da planlama süreci içerisinde yer almasına dikkat edilir.

11. Kaynak Kullanımı: Sağlıklı örgütlerde kaynaklar, başarı beklentilerini karşılayacak şekilde adil ve uygun bir biçimde kullanılmalıdır.

Lyden ve Klingele'e (2001) göre sağlıklı örgütlerde çalışanların işlerini severek yaptıkları ve çalışanı olmaktan gurur duydukları bir örgüt iklimi hakimdir. Bu iklimin doğal sonucu olarak da çalışanların verimliliğinde ve üretkenliğinde artışlar gözlemlenmektedir (Öter, 2021).

2.1.5.5. Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) Örgüt Sağlığı Boyutları

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) da sağlıklı örgütleri tanımlamak ve özelliklerini ölçebilmek amacıyla dört temel boyut geliştirmiştir. Ancak WHO'nun geliştirdiği bu boyutlar şimdiye kadar ele alınan Hoy (1991), Miles (1965), Parsons'ın (1967) geliştirdiği eğitimle ilgili boyutlardan daha farklıdır. WHO tarafından örgütsel sağlığın boyutları olarak ifade edilen bu kavramlar, çevresel, fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlık boyutlarıdır (Akbaba Altun, 2001; Ordu, 2011; Öter 2021):

- Çevresel Sağlık: İş yerinin fiziksel çalışma ortamının ısı, ışık, gürültü, tehlikeli maddeler gibi tüm yönlerini kapsamaktadır.
- Fiziksel Sağlık: Örgüt üyelerinin hastalanma, yaralanma, ilaçla tedavi olma, diyet yapma gibi fiziksel sağlık durumlarıyla ilgilidir.
- Psikolojik Sağlık: Çalışanların endişe, stres, üzüntü, bunalım, kendisiyle barışık olma gibi duyguları ile davranış biçimlerini belirleyen psikolojik durumlarını kapsamaktadır.
- Sosyal Sağlık: Çalışanların evlilik, arkadaş ilişkileri, sosyal destek gibi hem işyeri içindeki hem de işyeri dışındaki sosyal ilişkilerini ele almaktadır.

Görüldüğü gibi WHO tarafından geliştirilen sağlıklı örgüt boyutları sadece bireyi ele almakta, çalışanların fiziksel ve ruhsal sağlıkları ile ilgilenmekte ve dolayısıyla da kurumsal ve yönetsel faktörlere değinmemektedir (Akbaba Altun, 2001). Burada önemli olan, yalnızca bireyin sağlığı ve ihtiyaçlarıdır. Bu açıdan bakıldığında WHO'nun örgütsel sağlık boyutları, bireyi merkeze almasından ötürü Maslow'un ihtiyaçlar teorisine benzetilmektedir (Atun, 2001; Aytaç, 2003). Buna göre örgütsel sağlığın temini için önce çevresel faktörler

düzenlenmeli sonrasında ise bireyin, fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları giderilmelidir (Aytaç, 2003).

2.1.5.6. Akbaba Altun'un Örgüt Sağlığı Boyutları

Örgütsel Sağlık konusu ülkemizde de araştırmalara konu olmuş, bazı Türk araştırmacı ve eğitimciler tarafından okulların örgütsel sağlıklarını ölçmek üzere ölçekler geliştirilmiştir. Türkiye'de eğitimle ilgili araştırmalarda kullanılmak üzere geliştirilen ilk ölçek, Akbaba Altun (2001) tarafından geliştirilen ölçektir. Bu ölçekle Akbaba Altun (2001), ortaöğretim kurumlarının örgüt sağlığını, belirlediği beş boyutla ölçmekte, ölçeği uygulayan okulların hangi boyutlarda sağlıklı ya da sağlıklısız olduklarını belirlemeye çalışmaktadır. Bu bağlamda ölçekte yer alan beş boyut aşağıdaki şekildedir (Akbaba Altun, 2001):

1. Örgütsel Liderlik: Yöneticilerin sahip oldukları planlama, iletişim kurma, deneyimli olma, çalışanlarını destekleme, üstlerini etkileme gibi yöneticilik vasıflarını ölçmek adına kullanılan boyuttur. Buna göre yöneticiler deneyimli olmalı, işlerini planlayarak yapmalı, öğretmenlerle etkili iletişim kurup, onlara arkadaşça yaklaşarak desteğini vermeli, özellikle de eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde, öğretmenlerini cesaretlendirerek onlarla iş birliği yapmalıdır. Yine yöneticiler, üstleriyle de iyi bir iletişim içerisinde olmalı, eğitimle ilgili meselelere duyarlı olmalı, sorunları giderebilme kabiliyetine sahip olmalı ve okul geleneklerine bağlı kalmalıdır. Örgütsel liderlik aynı zamanda kurumun nasıl yönetileceğine karar verme, amaçları belirleyerek bu amaçlara nasıl ulaşılabilceğini planlama, süreci yönetme, var olan kaynakları amaçlara ulaşmak için kullanma, bu şekilde kurum standartlarını yükseltme becerilerini de kapsamaktadır.
2. Örgütsel Bütünlük: Örgütsel bütünlük boyutu, öğrenci, öğretmen ve idareci arasında her zaman etkili bir iletişim olması esasına dayanmaktadır. Buna göre yöneticiler aldıkları kararları ilgili tüm kişilere iletebilmeli, öğretmenleri alınan kararlara dahil ederek zaman zaman yetkilerini devredebilmeli, öğretmenleri ve okul yönetimini toplum baskılarından koruyabilmeli, eğitimle ilgili sorunlarla ilgilenmelidirler. Böyle bir ortamda, öğretmenler de okula karşı olumlu duygular hissedecekler, okullarında ılımlı bir okul ikliminin var olduğunu vurgulayacaklardır.
3. Çevresel Etkileşim: Bu boyutta vurgulanan konular, okulun iç ve dış çevresi ile kurduğu etkili iletişimi, etkili kaynak kullanımını, zaman zaman çevreyi okul etkinliklerine dahil ederek ihtiyaçlarının giderilmesini ve çatışma ortamından

kaçınılmasını ele almaktadır. Buna göre, eğitimsel ve yönetsel sorunlara duyarlı olan öğretmenler, birbirleriyle iş birliği içerisinde zevkle çalışırlar. Kaynakları verimli ve yerinde kullanırlar. Yöneticiler de yeni kaynaklar kullanmaları hususunda öğretmenlerini teşvik ederler, başarılarını överler. Eğitimle ilgili konularda farklı görüşler olması normal karşılanır, bu farklı görüşler dikkate alınır. Yöneticiler, öğretmenlerinin farklı eğitim uygulamalarına saygı gösterirlerken, öğretmenler arasında çıkan görüş ayrılıklarının çözüme kavuşturulmasında etkin rol oynarlar. Zaman zaman okula davet edilen veliler de alınan kararlara katılırlar ya da kendileri için düzenlenen eğitsel faaliyetler sayesinde, kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar.

4. **Örgütsel Kimlik:** Örgütsel kimlik, bir okulu kurum olarak diğer okullardan ayırmaya yarayan, ona, kendisine özgü bir kimlik kazandıran, başkalarının okulla ilgili izlenimlerde bulunabilmesine imkân tanıyan, okulun gücünü ve moral yapısını gösteren durumlardır. Bu boyutta ele alınan konulara göre, öğretmenler okulun amaçlarını bilirler, birbirleriyle dostça ilişkiler içerisinde çalışırlar ve işlerinden doyum alırlar. Öğretmenler okul kültürünün etkisiyle ve almış oldukları eğitimler sayesinde yeniliklere açıktırlar. Eğitimle ilgili olarak alınan kararlarda sorumluluk alırlar ve takım halinde çalışırlar. Yine öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını beğenirler ve velileriyle toplantılar yaparlar. Okul müdürleri ise ek ödenek sağlamada etkili rol oynarlar.
5. **Örgütsel Ürün:** Örgütsel çıktı olarak da tanımlanan bu boyutta, sağlıklı okulların sağlıklı ürünler vereceği tezinden yola çıkılmaktadır. Okulun imkanları etkili kullanılarak, eğitimle ilgili olarak toplumdan dönütler alınarak, sağlıklı ürünler verilmesi esastır. Bu sebeplerle, okul müdürleri öğrencilerinin başarılarını takdir etmelidir. Kaynaklar etkili kullanılmalı, toplumun eğitimle ilgili olumlu beklentileri karşılanmalıdır. Müdürler görev dağılımı yaparlarken, öğretmenlerinin yeterliliklerini dikkate almalıdır. Öğretmenler de eğitim ve öğretim ile ilgili işlerinde birbirlerine yardımcı olmalı, kendi denetimlerini yapabilmeli ve mesleki doyuma ulaşabilmelilerdir. Tüm bunlar sağlıklı okullarda etkili ve nitelikli ürünler çıkarılmasında önemli rol oynayan faktörlerdir.

2.1.5.7. Doğanay ve Dağlı'nın Örgüt Sağlığı Boyutları

Ülkemizde ve diğer ülkelerde, öğretmenlerin algılarına dayalı okul sağlığı ile ilgili yeterli ölçek çalışmasının olmadığını dile getiren Doğanay ve Dağlı (2020), devlete bağlı

ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle birlikte çalışarak, geçerli ve güvenilir bir okul sağlığı ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Buna göre Doğanay ve Dağlı (2020) tarafından geliştirilen örgüt sağlığı boyutları aşağıdaki şekildedir:

1. Akademik Vurgu: Bu boyut okulların akademik durumunu açığa çıkarmayı amaçlayan faktörleri ele almaktadır. Öğrencilerin, dolayısıyla okulların akademik durumu yani başarısı, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin gözünden anlaşılmalı çalışılmaktadır. Akademik vurgu, üretken öğretmenlerle öğrenciler arasında bir köprü oluşturan etkili okulların önemli bir özelliğidir. Öğrencilere sağlanan imkanlar ile rehberlik servisleri de ayrıca bu boyut içerisinde yer almaktadır.
2. Moral: Bu boyutta örgüt iklimi ile öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkileri anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. İş arkadaşlarının birbirlerine olan destekleri ve yöneticilerin öğretmenler üzerindeki etkisi de bu boyutta ele alınmaktadır.
3. Destekleyici Liderlik: Okul yöneticisinin katılımını ele alan bir boyuttur. Destekleyici bir okul yöneticisi, öğrencileriyle olan iletişimine önem verir, öğretmenlerinin haklarına saygı duyar, dahası onları karar almaya dahil eder. Okul içerisinde etik olmayan davranışların müdür tarafından önlenmesi; öğretmenlere destek sağlanması ve haklarına saygı duyulması çok önemlidir.
4. Çevresel Faktörler: Bu boyut, okulun akademik işleyişinden çok sağlıklı okul olduğunun göstergesi olan faktörlerle ilgilidir. Bu bağlamda okulun güvenliği, disiplin sistemi, fiziki koşulları, alanlarında uzman olan kişilerden alınan destek ve öğrenci velileri ele alınmaktadır.

2.1.6. Örgüt Sağlığının Artırılması

Bir örgütün sağlıklı olma seviyesi belirlenen kriterler ışığında zaman zaman farklılıklar gösterebilir. Burada önemli olan husus, örgütlerin sağlıklarının daha fazla nasıl arttırılabileceğidir (Miles, 1965). Yetki devri, çalışanların becerilerinin geliştirilmesi, eğitimlerinin ve gelişimlerinin sağlanması, kararlara katılımlarının desteklenmesi örgüt sağlığını artıran faktörlerden bazılarıdır. Bununla birlikte, takım çalışmalarının sıklığının artırılması ve alanda uzman olan kişilerden yardım ve destek alınması da örgüt sağlığını artırıcı etkiye sahiptir (Vasie ve Lucas, 2001). Öte yandan, Miles (1965) de müdahale olarak tanımladığı metotlarla, sistem içerisinde ani değişiklikler yapmadan iç değişim süreçlerini başlatmanın faydalı olacağını belirterek, örgüt sağlığını arttırmaya yardımcı olacağını düşündüğü yöntemleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- **Takım Çalışması:** Bu yaklaşımda kurumda görev alan tüm üyeler, kurum dışında birkaç günlüğüne bir araya gelerek, danışma hizmeti alırlar. Bu eğitimlerde, grup içerisindeki her bir üyenin, grubu ve kendisini nasıl etkilediği açısından rolleri incelenir; problem çözme takımı olarak etkililikleri değerlendirilir. Kurum içerisinde o anda var olan problemler hakkında görüşler alınır, sonrasında bu görüşler özetlenerek notlar çıkarılır. Bu durumlarda dışarıdan katılan uzman tarafından gerekli materyal ya da eğitim desteği sağlanabilmektedir. Böyle bir uygulama ile grup üyeleri kendi düşüncelerini direkt olarak ifade edebilme, başkalarını dinleme ve anlama becerilerini geliştirebilirler. Bu anlamda grubun iletişim becerileri büyük ölçüde artar. Grup üyeleri takımlarındaki iç çatışmaları yöneterek, bir bütün olarak problemlerin etkili bir şekilde nasıl çözüleceğini öğrenir, sistemin diğer parçaları tarafından kendilerine sunulan ihtiyaçları giderebilme becerilerini geliştirirler. Sistem içerisinde karar verme yetkisine sahip olan bu grubun aldığı eğitimler, zaman içerisinde sistemin diğer üyelerine de uygulanabilir.
- **Anket Uygulamaları:** Sistemi oluşturan üyelerin tutumları, fikirleri ve inançları ile ilgili bilgiler anketler yardımıyla toplanarak, kurumla ilgili tüm bilgiler dışarıdan bir araştırmacı tarafından analiz edilir. Kendi amiri rehberliğinde her bir grup, kendi grubu için toplanan bu bilgileri başka grupların bilgileri ile de karşılaştırma yaparak değerlendirme fırsatı bulur. Bu değerlendirme ışığında, değişim kararı alan gruplar, değişim için gerekli çalışmaları başlatırlar. Burada amaç, iletişimi sağlayarak, yeni hedefler belirlemek ve problemleri çözmek için çalışmaktır. Anketler yoluyla elde edilen bilgileri analiz etmenin bir başka faydası da yanlış anlaşılmanın, dışlamaların önüne geçerek, problemler yüzünden birilerini suçlamadan, ya da problemlerin sorumluluğunu başkasına yüklemekten çözümü sağlamaya çalışmaktır. Benzer anket uygulamalarıyla okullarda da öğrencilerden öğretmenlere ya da öğretmenlerden yöneticilere geri bildirimler sunulmaktadır.
- **Rol Atölyeleri:** Bu uygulamada, kurumlarda “okul müdürü” gibi aynı role sahip olan kişiler bir araya gelerek, kendi rollerine ilişkin beklentileri, bu beklentiler ile kendi istekleri arasındaki uyumu ya da mevcut rollerini nasıl gerçekleştirdiklerini ölçen araştırma araçlarını doldururlar. Elde edilen veriler, tartışma, karar verme, rolünü yerine getirme ya da problem çözme gibi becerileri geliştirmeyi amaçlayan uygulamalara kaynak oluşturur. Buradaki amaç, kişinin rolünü netleştirmek, rolüne uygun hareket edip etmediğini tespit etmek, bu şekilde etkinliğini artırmaktır. Dahası, genel olarak karşılaşılan rol problemlerinin neler olduğu hakkında bilgi edinen rol

sahipleri, kendi rollerini daha iyi yapabilmek ve kendilerini gerçekleştirmek amacıyla alternatif çözüm yolları geliştirebilmeyi öğrenmektedir.

- **Hedef Belirleme ve Destekleme Çalışmaları:** Bu yaklaşımda üstler, astlarının her biri ile ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirir. Örneğin, okullarda okul müdürü, öğretmenlerinin her biri ile ayrı ayrı görüşebilir. Görüşülen kişinin yaptığı iş, kişisel ve kurum hedefleri ile karşılaştırılır; kişisel gelişiminin sağlanması, yaptığı işin geliştirilmesi amaçlarıyla ast-üst iş birliği içerisinde yeni hedefler belirlenir. Bu hedefler belli bir süre sonunda yeniden gözden geçirilir. Bu süre içerisinde de çalışanın ihtiyaç duyduğu becerileri geliştirebilmesi için kendisine danışma, akademik eğitim alma, çalışma atölyelerine katılma gibi fırsatlar sunulur. Bu şekilde astlar ve üstler arasındaki ilişkiler gelişirken, astlar da kendilerini ve yaptıkları işi geliştirme fırsatı bulurlar. Bu uygulama sonucunda astlar ve üstler arasındaki güven duygusu artar; astlar desteklendiklerini hissederler. Kurum içerisinde daha açık bir iletişim olduğundan, çalışanlar tarafından daha nitelikli ve tatmin edici performansların gösterilmesi de kaçınılmaz olur.
- **Problemlerin Tespiti ve Çözümü:** Bu aşamada, genelde kurumun üst yönetimini oluşturan kişiler bir araya gelerek, sistemdeki problemleri belirlemekte, problemlere yol açan etmenleri değerlendirerek, çözüm önerileri geliştirmektedirler. Yapılan bu toplantılarda sistemde ihtiyaç duyulan değişikliklere karar veren yöneticiler, bu değişiklikleri nasıl yapacaklarını da planlamaktadırlar. Buradaki yaklaşım, takım ilişkilerine ve bireysel etkililik durumlarına daha az önem vermesi, sadece problemlerin ne olduğu ile ilgilenmesi açılarından, yukarıda bahsedilen takım çalışması yönteminden farklılık göstermektedir. Bu yöntemde odaklanılan asıl konu, takımın kendisi değil bir bütün olarak kurumun kendisi ve işleyişidir. Problem çözme faaliyetleri ve iletişim yeterliliği, bu yaklaşımın doğal sonuçları olarak kabul edilir.
- **Kurumsal Deney:** Bu yaklaşımda ihtiyaç duyulan düzenleme çalışmaları ışığında, sorumlu yöneticilerin de onayıyla, şirketin üzerinde durduğu odak noktası başka biri ile değiştirilmektedir. Örneğin bir kurum daha çok problem çözme becerisi üzerinde çalışmalar yapmakta iken, bu çalışmaları ihtiyaçlar doğrultusunda başka bir alana kaydırılabilir. Bu bağlamda değişiklik öncesi ve sonrası elde edilen veriler toplanır, değişiklik sonuçları kontrol grupları üzerinde test edilir. Bilimsel deneyler yapılarak, değişimin sonuçlarının değerlendirilmesi de yapılan değişikliğin geçici olmadığını, dahası sorumlu bir şekilde yönetildiğini göstererek, söz konusu değişimin çalışanlar tarafından daha kolay kabul edilmesine yol açar.

Yukarıda açıklanan uygulamaların tümü, örgüt sağlığının artırılması için gerçekleştirilen farklı uygulamalar olmasına karşın, hepsinde ortak noktaların var olduğu göze çarpmaktadır. Söz konusu ortak noktalar ise Miles (1965) tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

- Kendi Kendine Çalışma: Yaklaşımların tümü, kurumdan bağımsız bir uzman tarafından tavsiye edilen değişim önerilerini reddetmekte; tam tersine, sistemi, iç gözlem yoluyla aktif olarak yaptığı çalışmalar ile ihtiyaçlarını tespit etmeye ve değişikliğe karar vermeye yönlendirmektedir. Bu amaçla grup çalışmaları ve kişisel gözlemler yapılarak, kurumlara değerlendirme yapma imkânı sunulmaktadır. Eğitim kurumlarına bakıldığında da dışarıya bağımlılığın neden olduğu sorunlara tedbir olarak, eylem araştırmaları yapılmasının tercih edildiği görülmektedir.
- İlişkisel Vurgu: Bu yaklaşımların tümü, kurumları, birbirinden bağımsız kişilerin iş yaptığı yerler olarak değil, birbirleriyle iletişim içerisinde olan grupların birleşimi olarak değerlendirir. Bu nedenle incelenmesi ve gerektiği takdirde değiştirilmesi gereken nokta, bu grupların işleyiş tarzları ve birbirleriyle olan ilişkileridir. Başka bir deyişle, tüm bu müdahalelerin amacı, eski kafalı bir yöneticinin tavrını bulup, bunu değiştirmek değil, bu tavrın ortaya çıkardığı ilişkilere ve grup ortamlarına odaklanmaktır.
- Artan Veri Akışı: bu yaklaşımların hepsi, özellikle dikey olmak üzere, yatay ve çapraz ilişkilerin çoğaltılması ve yoğunlaştırılması gerektiğini savunur. Bu amaçla, mevcut sisteme geri bildirimler dahil edilir; statülerin eşitlendiği toplantılara daha sık yer verilerek, çarpıtılmış mesajlar yerine daha doğru veriler, eksiksiz olarak paylaşılır.
- Değişim Hedefi Olarak Normlar: Bu yaklaşımlar, gruplara ve ilişkilere odaklanarak, kurum içerisindeki doğru veri akışını sağlayarak, mevcut normları değiştirme etkisi gösterebilir. Örneğin açık davranmayan ve yöneticisinin fikirlerine karşı çıkamayan grup üyeleri, ekip olarak eğitim aldıklarında, bu normlarını, yöneticilerinin isteklerine uysun ya da uymasın değiştirerek “her zaman duygularını açıkça göster” normunu benimseyebilir. Bu sebeple bahsedilen yaklaşımların tümü, kişilerin birbirleriyle olan yoğun etkileşimi ve bilgi paylaşımı sayesinde, örgüt kültürünü değiştirme etkisine sahip olabilir.
- Geçici Sistem Yaklaşımı: Günlük işlerin baskısı altında norm değişikliği yapmak çok zordur. Çoğu kurumda, rutinleri bozmadan işleri yapmaya devam etmek ise daha olasıdır. Yukarıda ifade edilen müdahalelerin çoğu, kurumlara, gözlem yapmalarına ve kendilerini düzeltmelerine yardımcı olacak toplantılar yapmalarını tavsiye

etmektedir. Bu toplantılar da aslında yeni normların geliştirilebileceği ve olası baskılardan kurtularak, kalıcı sistemlerin yapısında ve işleyişinde anlamlı değişikliklerin yapılabileceği geçici sistemler olarak tanımlanmaktadır.

- Uzman Yardımı: Bütün bu müdahaleler, başlıca görevleri sistemin kendisini bulmasına yardımcı olmak, iletişimini özgürleştirmek ve problem çözme becerilerini geliştirmek olan yarı bağımsız bir danışmana sahiptir. Ancak dışarıdan bir danışmanın rolü kalıcı olmayacağı için, bu danışmanın rolü sadece müdahalenin gerçekleştirildiği süre zarfında sistemle ilişkilendirilir. Eğer müdahale başarılı olursa, kurum, müdahale ile başlatılan “kendini düzeltme çalışmalarına” devam eder.

Örgüt sağlığını artırmak için tavsiye edilen tüm bu müdahalelerin, girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında ne derece faydalı olacağı sorusu cevaplandırılmaya çalışılmakla birlikte, her eğitim kurumunun kendi yapısına, iklimine ve kültürüne uygun olan bir müdahale biçiminden faydalanabileceği öngörülmektedir. Okul sağlığını ölçen tüm yaklaşımların amacının, var olan problemlerin tespit edilerek, gerekli tedbirlerin alınması ve bu şekilde kurumların başarılarının uzun süreli ve kalıcı olmasına çalışılması olduğu göz önüne alındığında, açıklanan müdahalelerin, bu amaca ulaşmaya yardımcı olacağı varsayılmaktadır.

2.2. Güç Mesafesi

Güç mesafesi, örgütlerde ya da toplumlarda güç ilişkilerinin ne kadar hiyerarşik ya da eşitlikçi olduğunu gösteren kültürel bir boyuttur. Başka bir deyişle, bir toplumda iktidarı ya da gücü elinde tutan kurum ya da kişiler ile diğerleri arasında beliren eşitsizliğin nasıl algılandığını ve bu eşitsizliğe nasıl yaklaşıldığını gösteren bir kavramdır (Akyol, 2009). Özellikle sosyal psikoloji ve kültürel çalışmalar bağlamında sıklıkla ele alınan bu kavram (Saylık, 2019), bir toplumun veya kurumun güç ve otoriteyi nasıl algıladığını ve bu algıların insanların birbirleriyle olan etkileşimlerine nasıl yansıdığını gösterir (Goolap ve Ismayilov, 2011). Toplumlardaki güç mesafesi, o topluma ait normlar, değerler ve tarihsel süreçlerle şekillendiğinden her toplum güç mesafesini farklı bir şekilde algılamaktadır (Hofstede, 1980a).

Güç mesafesi terimi ilk olarak 1960’lı yıllarda Alman Sosyo-Psikolog Mark Mulder tarafından kullanılsa da bugün bu kavram Hofstede ile anılmaktadır. Hofstede vd. (2010, s. 61), sosyal kültürün 6 boyutundan biri olarak kabul ettikleri *güç mesafesi* kavramını, toplumda daha az güce sahip olan bireylerin, güç dağıtımındaki eşitsizlikleri ne ölçüde doğal

gördüklerini ve kabul ettiklerini gösteren bir derece olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle güç algısının ortaya çıkmasının nedeni aslında gücü elinde tutan kişiler değil, toplumun alt kesimini oluşturan bireylerdir. Çünkü ancak alttaki insanlar izin verdiği ya da kabul ettiği sürece, üst pozisyonlar gücü elde edilebilmekte, gücün kullanımı mümkün olabilmektedir.

Çocuğun, ailesinin ve kendisinden daha büyük kişilerin sahip olduğu güç kabullenmesi ile başlayan güç mesafesi algısı özellikle hiyerarşik düzenin ya da askeri disiplinin hakim olduğu toplumlarda daha yüksektir. Hofstede'ye (2001) göre güç mesafesi yüksek olan topluluklar, aynı zamanda eşitsizliklerin de en sık görüldüğü topluluklardır. Az ya da çok eşitsizliğin her toplumda var olduğunu dile getiren Hofstede (1980a), insanların sahip oldukları zenginlik, makam, mevki, şöhret gibi değerler sayesinde diğer insanlara karşı daha güçlü konumuna geldiğini vurgulamaktadır (Uslu, 2013). Yüksek güç mesafesine sahip toplumlarda, hiyerarşik yapılar daha belirgin olduğundan, üst düzey yetkililerle alt düzeydeki bireyler arasındaki farklar da daha net ve belirgin hale gelmektedir. Bu toplumlarda insanlar, hiyerarşiyi ve otoriteyi genellikle sorgulamadan kabul etmekte, görüşlerini rahatlıkla dile getirememektedir (Botero ve Van Dyne, 2009). Kurumlarda ise üst pozisyonlarda bulunan yöneticilerin astları için önemli kararlar alma sorumluluğu bulunmaktadır. Yönetici karar aldığı anda astlar bu kararı sorgulayamamakta, kurumun yararına olacağını düşünseler dahi kuralların dışına çıkamamaktadır. (Brockner vd., 2001).

Öte yandan güç mesafesinin düşük olduğu toplumlar ise daha adil bir yapıya sahiptir. Bu tür toplumlarda, insanlar daha az hiyerarşik bir düzenle yaşadıklarından, güç dengesizliği daha az belirgindir ve bireyler üst düzeydeki otoriteyi daha fazla sorgulamaktadır (Hofstede vd., 2010). Güç mesafesinin yüksek veya düşük olması, sadece bireyler arasındaki ilişkileri değil, aynı zamanda iş yerleri, aile yapıları, eğitim sistemleri ve devlet yapıları gibi daha geniş toplumsal kurumları da etkilemektedir (Hofstede, 1980a, 2001; Uslu, 2013). Bununla birlikte, güç mesafesi düşük olan kişiler de üstlerine sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyim ölçüsünde saygı duymaktadırlar. Yöneticilerin astlarından gördüğü saygı, performanslarının etkili olduğunun bir göstergesidir (Wasti, 1998). Hiyerarşiyi, kuralları olan ve gerektiği takdirde değiştirilebilen bir yapı olarak kabul eden astlar, üstlerinin ayrıcalıklı haklara sahip olmalarına da karşı çıkmaktadırlar (Hofstede vd., 2010).

Görüldüğü gibi güç mesafesi kavramı, toplumların nasıl işlediğini, bireylerin karar alma süreçlerine nasıl dahil olduklarını ve sosyal eşitsizliklerin nasıl şekillendiğini anlamak açısından oldukça önemlidir. Örneğin, güç mesafesinin yüksek olma eğiliminde olduğu Hindistan veya Meksika gibi ülkelerde, otorite figürlerinin astlardan fazla girdi almadan karar vermesi yaygınken; güç mesafesinin daha düşük olduğu İsveç veya Hollanda gibi ülkelerde,

işyerleri ve sosyal ortamlar, genellikle liderlerin daha ulaşılabilir olduğu ve kararların daha demokratik bir şekilde alındığı, daha eşitlikçi yapılardır (Hofstede, 1980a). Bu bağlamda yüksek güç mesafesinin hakim olduğu ortamlarda otoriter, düşük güç mesafesinin olduğu ortamlarda ise demokratik bir yönetimin etkili olduğu söylenebilmektedir.

Alan yazında güç mesafesi daha çok Hofstede (1980a) tarafından farklı kültürlerin güç, otorite ve sosyal rolleri nasıl ele aldığını araştıran kültürel boyutlar teorisinin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple, Hofstede'in kültür boyutlarından biri olarak kabul edilen güç mesafesinin daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle, Hofstede'in kültür tanımına ve kültürel boyutlarının nasıl ortaya çıktığına bakılacak; sonrasında da farklı alanlarda gözlemlenen güç mesafesi kavramı detaylı olarak anlatılacaktır.

2.2.1. Hofstede'in Kültür Tanımı

Milyarlarca insanın yaşadığı dünyada, birbirlerinden farklı yaşam tarzına, düşünce ve inanç yapısına sahip olan insanlar, gruplar ya da toplumlar, savaşlar, pandemiler, yangınlar, küresel ısınma, terör, çevre kirliliği gibi sorunlara çözüm aramakta, bu sorunları çözebilmek için sınırları aşarak bir araya gelmektedir. Dünya genelinde yaşanan sorunlar çoğu zaman aynı olsa da insanların sahip olduğu farklı düşünce yapıları, bu sorunlara verilen cevapları farklı kılmaktadır. Hofstede vd.'e (2010) göre, her insanın farklı düşünme, hissetme, olaylara tepki verme kabiliyeti bulunmaktadır. İnsanlar hayatları boyunca içerisinde yaşadıkları aile, toplum ve ulusun özellikleri doğrultusunda kendi zihinlerini, benzer davranışlar göstermek için kodlamaktadırlar (Hofstede, 1980b). İşte kişinin içinde büyüdüğü ve hayatı deneyimlediği sosyal çevresi, zihninin derinliklerinde nasıl düşünmesi, nasıl hareket etmesi gerektiğini belirlemektedir. Hofstede (2001) de bir grup insanı diğerlerinden ayıran bu zihin yazılımını, kültür olarak adlandırmaktadır. Benzer şekilde sosyal antropolojide de kültür, düşünme, hissetme ve davranış kalıplarının tümü için kullanılan bir kavramdır (Harris, 1975).

Kültür, öğrenildiği çevrede daha önce yaşamış olan insanlar tarafından paylaşıldığı için, müşterek bir olgu olarak da kabul edilmektedir. Hofstede vd. (2010) kültürü, bir toplumun yazılı olmayan kuralları olarak tanımlamaktadır. Kültür doğuştan elde edilmez, tam tersi kişinin içerisinde yaşadığı toplumun özelliklerine göre sonradan öğrenilir (Deniz, 2013). Kuşaktan kuşağa aktarılan düşünce ve davranış şekilleri, kültürü o topluma özgü kılmakta, uzun süre kalıcı olmasını sağlamaktadır. Guiso vd. (2006) de benzer şekilde kültürün, toplumun geleneksel inançları ve değerleri olarak, kuşaktan kuşağa değişmeden aktarıldığını belirtmektedir. Hofstede vd. (2010), kültürün kolektif bir yapıya sahip olduğunu, aynı toplum

içerisinde yaşayan kişilerin davranışlarını şekillendirdiğini, dahası çevrelerindeki dünyayı anlamalarını sağladığını savunmaktadır. Benzer şekilde, Şekerli ve Gerede (2011) de kültürün, insanların içinde yaşadıkları sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Kültür kişinin içinde yaşadığı toplumun tüm kurumlarında da kendini gösterdiğinden, değişmesi ya çok zordur ya da değişimi çok yavaş bir biçimde gerçekleşmektedir (Hofstede, 1983; Deniz, 2013). Alan yazında kültür tanımı yapan pek çok araştırmacı olsa da Hofstede'in en önemli özelliği, yaptığı araştırmalarla farklı kültürel boyutlar geliştirerek, kültürlerin bireyler ve topluluklar üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmasıdır (Demir, 2021).

2.2.2. Hofstede'in Kültürel Boyutlar Teorisi

Kültürel Boyutlar Teorisi, kültürler arasındaki çeşitliliğin, bireylerin davranışlarını nasıl şekillendirdiğini açıklayan psikolojik bir yaklaşımdır (Kültürel Boyutlar Teorisi, 2024). Dimmock ve Walker (2005), küreselleşmenin toplumlar arasında, o toplumlara özgü olan farklı değer ve normları kültürel olarak yakınlaştırdığını vurgulamaktadır. Örneğin Batı toplumlarına ait olan değerler, davranışlar ya da uygulamalar, toplumsal hayatın ve çalışma ortamının küreselleşmesi ile birlikte Doğu ülkelerinde de görülebilmektedir. Diğer taraftan kurumlar küreselleştikçe ve iş gücü çeşitliliği arttıkça, kültürün bireylere ve kurumlara olan etkisinin anlaşılması da bir zorunluluk halini almıştır (Goolaup ve Ismayilov, 2011). Çok kültürlü şirket yapıları, kültürel farklılıkları da beraberinde getirdiğinden, çalışanların iyi hallerinin ve etkililiklerinin artırılabilmesi için kültürel değerlerin anlaşılması gerekmektedir (Schwartz, 1992). Bu sebeplerle, kültürlerarası yönetim araştırmaları hız kazanmış, yapılan araştırmalar sayesinde kültürün çalışanlar ve kurumlar üzerindeki etkisi hakkında daha fazla bilgi edinme imkânı doğmuştur (Khatri, 2009). Gerek aile gerekse iş hayatında, toplumun algısını etkileyen kültürün farklı boyutlarını yansıtan Hofstede taksonomisi de örgütsel bilimlerde tartışmasız en çok bilinen, referans gösterilen ve benimsenen kültürel değerler araştırmasıdır (Daniels ve Greguras, 2014). Kültürel değerlerin, bireylerin davranışları üzerindeki etkisini göstermeyi hedefleyen bu teori, belli bir kültüre dahil olan bireylerin neden belli davranış kalıplarını benimsediğini açıklamaya çalışmaktadır (Lorcu, 2019).

Kültürün tanımlayıcı özellikleri olarak kabul edilen değerler, bir ortamda neyin arzu edilip edilmediğine işaret eden geniş tabanlı inançlardır ve bireysel, grupsal, kurumsal ya da ulusal düzeyde kavramsallaştırılabilmekte ve ölçülebilmektedir (Daniels ve Greguras, 2014). Hofstede'in kültürel değerleri konu alan taksonomisinin de ulusal düzeyde

kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Saylık, 2019). Çok uluslu bir şirkette farklı kültürlerden gelen yüzbinlerce çalışanın görüşlerini dile getirdiği anketlerden elde ettiği bilgiler ışığında, farklı kültür boyutlarını açıklayan “Hofstede Taksonomisi” bugün dahi geçerliliğini korumakta ve dünya genelinde gözlemlenen belirgin iş kültürünü, elde ettiği parametrelerle açıklamaktadır. Hofstede’in belirlediği kültür boyutları, aynı zamanda, belirli bir kültürün özelliklerini, o kültürde yaşayan insanların farklı inanç, tutum ve davranışlarını açıkladığından (Goolaup ve Ismayilov, 2011), diğer kültürlerden insanları anlamak, onlarla sağlıklı ilişkiler kurmak için de yol gösterici olma özelliği taşımaktadır.

2.2.3. Hofstede Kültürel Boyutlar Teorisinin Ortaya Çıkışı

20. yüzyılın ilk yarısında, geleneksel ya da modern fark etmeksizin tüm toplumların ortak problemlerle mücadele ettiği, sadece problemlere verilen yanıtların farklılık gösterdiği yönünde bir algı oluşur. 1954 yılında Amerikalı Sosyolog Alex Inkeles ve Psikolog Daniel Levinson da yaptıkları araştırmalar sonucunda, bu ortak problemleri aşağıdaki şekilde belirlerler (Hofstede ve McCrae, 2004; Hofstede vd., 2010; Hofstede, 2011):

- Otorite ile ilişki,
- Benlik algısı,
- Birey ve toplum ilişkisi,
- Bireysel kadınlık ve erkeklik anlayışı,
- Öfke kontrolü, duyguların ifade edilmesi gibi çatışmalarla başa çıkma yolları.

Bu araştırmadan 20 yıl sonra Geert Hofstede, dünya genelinde 50’den fazla ülkede çalışmalarını sürdüren IBM için çalışan insanları katılımcı yaparak bir araştırma yürütür (Żemojtel-Piotrowska ve Piotrowski 2023). Araştırma sonucunda Hofstede de benzer şekilde, farklı ülkelerde çalışan IBM çalışanlarının sorunlarının ortak olduğunu ancak problemleri çözme yöntemlerinin ülkeden ülkeye göre farklılık gösterdiğini tespit eder. Bu kez Hofstede tarafından belirlenen ortak sorunlar ise şu şekildedir (Hofstede ve McCrae, 2004; Hofstede vd., 2010; Hofstede, 2011):

- Otorite ile ilişkiyi içeren sosyal eşitsizlik,
- Birey ve grup ilişkisi,
- Kadınlık, erkeklik algısı (Kız ya da erkek olarak doğmuş olmanın ortaya çıkardığı sosyal, duygusal etkiler),
- Öfke kontrolü, duyguların dışa vurumu ile ilişkilendirilen belirsizlik ile başa çıkma yolları.

Araştırması sonucunda ampirik olarak ortaya koyduğu problemlerin, 20 yıl önce Inkeles ve Levinson (1969) tarafından teorik olarak belirlenen ortak problemlerle aynı olduğunu gören Hofstede (2001), belirlediği bu dört problemi, kültürün boyutları olarak kabul eder (Saylık, 2019) ve bu şekilde, bugün herkes tarafından kabul edilen Hofstede kültür boyutlarına ilk şeklini vermiş olur (Hofstede, 1980a, 2001; Sığın, 2020):

1. Güç Mesafesi (power distance)
2. Belirsizlikten Kaçınma (the avoidance of uncertainty)
3. Bireycilik ve Toplulukçuluk (individualism and collectivism)
4. Erillik-Dişillik (masculinity-femininity)

Hofstede (1980a), 1970’li yıllarda aynı araştırmayı bu kez IBM çalışanı olmayan, İsveç’te bir iş okuluna devam eden 15 farklı ülkeden katılım sağlayan kişilerle yürütür. Bu kopya araştırmada da deneklerin güç konusunda verdiği yanıtlar, IBM çalışanlarının verdiği yanıtlarla neredeyse aynıdır. Diğer taraftan, 1980’li yılların sonlarına doğru Çin Üniversitesi’nde, Asya-Pasifik bölgesinden farklı etnik gruplara bağlı olan öğrencilere “Çin Kültür Bağlantısı” adıyla benzer bir çalışma daha yapılır (The Chinese Culture Connection, 1987). Bu araştırma sonuçları da Hofstede’in dört temel kültür boyutunu yansıtmakla kalmaz, Çinlilerin temel değerlerini içeren sorularla hazırlandığı için, Hofstede’in araştırmasının yalnızca Batılı kültürleri kapsadığı önyargısını da kırar. Bu nedenle Çin Üniversitesi tarafından yürütülen araştırmanın en önemli özelliği, Hofstede’in kültürel boyutlarını evrensel hale getirmesi ve daha da önemlisi dört tane olarak belirlenen bu kültür boyutlarına, 5. boyut olarak kabul edilen “kısa dönem veya uzun dönem yönelim” (long-term versus short-term orientation) boyutunun eklenilmesini sağlaması olur (Minkov ve Hofstede, 2010).

Yine 1980’li yılların başlarında Avrupa’da Hristiyan inancının kaybolmasından endişe duyan altı İlahiyat Fakültesi de bir araya gelerek, ülkelerindeki değerleri araştıran bir anket çalışması hazırlarlar (Hofstede vd., 2010). “Avrupa Değerler Anketi” (European Values Survey) olarak bilinen bu araştırma, sonraki yıllarda Amerikalı Sosyolog Ronald Inglehart tarafından genişletilerek “Dünya Değerleri Anketine” (World Values Survey/WVS) dönüştürülür. Bu haliyle bu yeni araştırma, ekoloji, ekonomi, eğitim, sağlık, mutluluk, din, ahlak, cinsiyet, siyaset, toplum, iş gibi konuları ele almakta ve yüzden fazla ülkeden elde edilen verileri kapsamaktadır (Inglehart, 1997; Inglehart ve Welzel, 2005).

“Dünya Değerleri” araştırmasının sunduğu eşsiz veri tabanından faydalanarak, ilgili diğer kaynaklardan elde ettiği verilerle de desteklediği araştırması (“Micheal Minkov”, n.d.) sonucunda üç boyut belirleyen Misho Minkov (2007) ise sonrasında Geert Hofstede’in takımına katılır ve belirlediği bu üç boyuttan, Hofstede’in (1980a) boyutları içerisinde yer

almayan “kısıtlamaya karşı hoşgörü” (Indulgence versus Restraint) boyutunun, 6. boyut olarak Hofstede’in boyutlarına eklenilmesine katkı sağlar (Hofstede vd., 2010; Türker ve Karadağ, 2020). İnsanların doğal isteklerine ve yaşamdan tat alma eğilimlerine ne ölçüde hoşgörü gösterilmesi ya da kısıtlama getirilmesi gerektiğini gösteren bu boyutun eklenilmesi ile de Hofstede’in herkes tarafından bilinen “kültür boyutları” tamamlanmış ve bugünkü bilinen halini almış olur (Hofstede, 2011).

2.2.4. Kültürel Boyutlar Teorisi ve Güç Mesafesi Kavramı

Hofstede’in (1980a) “Kültürel Boyutlar Teorisi” olarak belirlediği ilk dört boyutu oluşturan kavramlardan biri “Güç Mesafesi” kavramıdır. Güç mesafesi kavramı, bir toplulukta var olan kültürün, otoriteyi nasıl gördüğü, onu nasıl algıladığı ile ilgili olan bir kavramdır (Hofstede vd., 2010). Güç mesafesi, toplumlarda statü ile ilgili olan güçlü bir algının varlığını sorgulayarak, eşitsizliklerin ne ölçüde talere edildiğini bulmaya çalışır (Yakut, 2012). Güç mesafesini, normal olarak kabul edilen eşitsizlik derecesi olarak tanımlayan Hofstede’e (1980a) göre, bireyler arasındaki eşitsizlik algısı toplumdan topluma, kurumdan kuruma değişiklik göstermektedir (Terzi, 2011). Genel itibariyle yüksek güç mesafesine sahip olan toplumlar otoriteye, bürokrasiye ya da sınıfsal farklılıklara saygı gösterirlerken, düşük güç mesafesine sahip olan toplumlar ise özerkliğe ve kişisel sorumluluklara vurgu yapmaktadırlar. Aynı şekilde yüksek güç mesafesi algısına sahip olan bireyler, otoriteye boyun eğme eğilimine daha yatkınlarken, düşük güç mesafesi algısı taşıyan bireyler de otoriteyi ve alınan kararları daha fazla sorgulamaktadırlar (Chai ve Xiao, 2018).

Güç mesafesi, bireylerin, grupların ya da toplumların güç, statü, zenginlik gibi konularda yaşanan eşitsizliklerin kaçınılmaz olduğunu kabul etme derecesidir (Hofstede, 1980a). Güç mesafesi aynı zamanda gücü daha yüksek olan kişilerin kendilerinden daha güçsüz olan kişiler üzerindeki kontrol ve hakimiyetini de yansıtmaktadır (Javidan ve House, 2001). Yüksek güç mesafesine sahip olan bireyler, otorite figürlerine saygı duyulması, onlara itaat edilmesi gerektiğine inanırlarken; düşük güç mesafesine sahip olan bireyler ise sosyal statü, kurumsal mevki gibi farklı güç dengeleri oluşturan faktörleri dikkate almamaktadırlar (Daniels ve Greguras, 2014).

Geleneksel ya da daha tutucu yapılarda, çeşitli hiyerarşik seviyeler arasında yüksek güç mesafesi bulunmaktadır. Bu duruma bağlı olarak, yöneticiler kararları almakta, kararlar diğerlerine aktarılmaktadır. Bu yapılarda zayıf bir iletişim söz konusu olup, astlardan söylenilenleri yapmaları beklenmektedir (Çelik, 2007). Öte yandan modern yönetim

metotlarının uygulandığı kurumlarda ise yatay bir hiyerarşik yapının olduğu, yöneticiler ve çalışanlar arasında açık bir iletişimin hâkim olduğu görülmektedir (Brockner vd., 2001; Hofstede vd, 2010).

Kültürel değerlerden biri olan güç mesafesi, örgütsel araştırmalarda da özellikle önemlidir; çünkü hiyerarşik örgütlerin doğasında var olan güç, tüm ilişkilerin temelini oluşturmakta ve birçok örgütsel süreci etkilemektedir (Keltner vd., 2003). Alan yazında, tezin ileriki bölümlerinde de ele alınacağı üzere, kültürel değerler ile ilgili başka taksonomilerin de olduğu ve bu taksonomilerde yer alan kültürel boyutların Hofstede'in (1980a) belirlediği boyutlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Bu taksonomilerin her birinde, farklı isimlerle ifade edilseler de gücün değerini yansıtan bir kültürel değer mutlaka yer almaktadır. Örneğin, Schwartz'ın (1999) taksonomisinde yer alan "hiyerarşi-eşitlikçilik" boyutu, kültürleri, hiyerarşik rollerin kabul edilme seviyesine göre ayırmaktadır (Daniels ve Greguras, 2014). Bu bağlamda "güç mesafesi" kavramı pek çok araştırmada ele alınan bir kavram olarak da ayrıca önem taşımaktadır.

2.2.5. Güç Mesafesi Endeksi (PDI)

İster gelişmiş ister az gelişmiş ülkeler olsun, hemen hemen her toplumda eşitsizliklerin olması kaçınılmazdır. Bu durum Hofstede ve Bond (1998) tarafından George Orwell'in ünlü romanı "Hayvan Çiftliği"ndeki "Bütün hayvanlar eşittir ama bazıları daha eşittir" olan o ünlü sözüne (Hofstede, 1980a) gönderme yapılarak anlatılmaya çalışılmaktadır: "Bütün ülkeler eşitsizdir ama bazıları daha eşitsizdir". Hofstede (1980a), bu şekilde ifade ettiği güç eşitsizliklerini ülkelere göre belirleyebilmek, güç dağılımlarında yaşanan oranları tespit edebilmek amacıyla bir ölçüm aracı da geliştirmiştir. "Güç Mesafesi Endeksi" olarak adlandırılan bu ölçüm aracı ile ülkelerin, kurum ya da kuruluşların güç ve otorite dağılımını ne ölçüde kabul ettiği ölçülmeye çalışılmaktadır (Hofstede, 1983). Verilere uygun olarak puan verilen ülkelerin güç mesafeleri de yüksek ya da düşük olarak sınıflandırılmaktadır (Power Distance, 2024).

Hofstede (1980b), kültürel boyutlarından biri olan güç mesafesini ölçebilmek amacıyla belirli sorular hazırlayarak çalışmasına dahil etmiş, verilen cevaplar doğrultusunda, araştırmaya katılan ülkelere gözlemlenen güç mesafesine göre, bu ülkelere belirli skorlar vermiştir. Araştırmada, aynı pozisyonlarda fakat farklı ülkelere çalışan IBM çalışanlarından, iş yerlerindeki insan ilişkileri, iş-yaşam dengesi ve ast-üst ilişkilerine dair görüşleri alınmıştır (Żemojtel-Piotrowska ve Piotrowski, 2023). Adını, kavramı ilk bulan Hollandalı Sosyo-

Psikolog Mark Mulder’ın (1977) araştırmasındaki şekliyle “Güç Mesafesi” olarak belirlediği anketinde, Hofstede vd. (2010), güç mesafesini ölçebilmek amacıyla üç temel soruya yanıt aramaktadır:

- Yaşadığınız deneyimlerde hangi sıklıkla yöneticilerinizle aranızda oluşan anlaşmazlığı dile getirmekten korkarsınız? (Bu soru yönetici kadrosunda olmayan çalışanlara yöneltilmiştir.)
- Çalışanların, patronlarının şu anda gösterdiği karar verme yöntemine karşı algıları nasıldır? (Çalışanlara “otokratik” ve “paternalist” liderlik dahil olmak üzere dört farklı liderlik özelliği verilmiş, beşinci seçenek olarak “bunlardan hiçbiri”ni seçmeleri istenerek alternatif liderlik stilini yazmaları istenmiştir.
- Çalışanların, patronlarının karar verme stiline karşı beklentileri nelerdir? (Katılımcılardan “otokratik”, “paternalist” ya da istişare yapılmaksızın “çoğunluk oylaması” stillerinden birini seçmeleri istenmiştir.)

Görüldüğü gibi ilk iki soru, çalışanların günlük iş çevrelerini nasıl anlamlandırdıklarını yansıtırken, 3. soru çalışanların tercihlerini, yani nasıl bir iş çevresinde çalışmak istediklerini göstermektedir. Verilen yanıtlar ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, gerçek olan iş çevresi ile çalışanların tercih ettiği iş çevresi arasında yakın bir ilişki olduğu da göze çarpmaktadır (Lorcu, 2019). Buna göre, çalışanların patronlarından korkmadığı ve patronların otokratik ya da paternalist liderlik özellikleri göstermedikleri ülkelerde çalışanlar, kararların alınmasında, çalışanlarına danışan yöneticiler olması gerektiğini düşünmektedir (Begley vd., 2002; Rodrigues, 1998). Öte yandan çalışanların patronlarından korktuğu ve patronların otokratik ya da paternalist liderlik sergilediği ülkelerde ise çalışanların patronlarından beklentileri de otokratik ya da paternalist yaklaşımla, kimseye danışmadan kararları kendilerinin alması yönündedir (Begley vd., 2002; Bolat vd., 2017; Hofstede vd., 2010). Hui vd. (2004) araştırması da bu tür kültürlerde yetişen astların, danışmacı veya katılımcı yaklaşımlara aşina olamayabileceklerinden, kendilerine yetki verildiği zaman huzursuz hissedebildiklerini, görevlerini yerine getirirken takdir yetkisini kabul etme ve kullanma konusunda isteksiz olabildiklerini ve otorite sahibi olan üstlerinden daha otokratik davranışlar beklediklerini göstermektedir.

Güç mesafesi endeksi, aynı zamanda, bir ülkedeki ilişkilerin yapısını, ilişkiler kapsamında birbirine bağımlı olma durumlarını da göstermektedir (Uslu, 2013). Düşük güç mesafeli ülkelerde, çalışanlar yöneticilerine çok fazla bağımlı değildirler; aksine çalışanlar ile yöneticiler arasında görüş alışverişine dayalı karşılıklı bir bağ olması söz konusudur (Oğuzoğlu, 2023). Diğer taraftan güç mesafesinin yüksek olduğu ülkelerde ise çalışanlar

yöneticilerine karşı daha itaatkâr ve bağımlı davranmaktadırlar (Örenç, 2021). Mulder’a (1977) göre gücü elinde tutan bireyler de bu güçlerini koruyabilmek ve hatta artırabilmek için çaba göstermektedirler. Yüksek güç mesafeli toplumlarda, gücü elinde daha fazla tutmak isteyen ayrıcalıklı kişilerin eşitsizliklerin devamını isteyecekleri; diğer yandan mevcut olan eşitsizliği kabul eden kişilerin de bu duruma müsaade edecekleri muhtemel gözükmektedir (Kemikkıran, 2015). Hofstede (1983), gücün eşitsiz bir biçimde dağıtıldığı toplum yapısının bu şekilde devam etmesini, güce sahip olmayan insanların psikolojik olarak otoriteye bağımlı olma ihtiyacından kaynaklı olduğunu dile getirmektedir. Bu toplumlarda çalışanlar ve yöneticiler arasındaki duygusal mesafenin de fazla olduğu, çalışanların patronlarına yaklaşmaktan ya da onlara ters düşmekten kaçındığı da anlaşılmaktadır (Gül, 2019; Hofstede vd., 2010; Özten, 2023, Uslu, 2013).

Bu araştırmalar ışığında güç mesafesinin tanımını yapan Hofstede, konu ile ilgili yapılan hemen hemen tüm araştırmalarda aynı tanımın yapılmasına öncülük etmiştir. Başka bir deyişle Hofstede’in herkes tarafından kabul edilen güç mesafesinin tanımı, güç mesafesi endeksine dayanmaktadır. Buna göre güç mesafesi, bir ülkedeki kurum ve kuruluşlarda yer alan daha az güçlü üyelerin, gücün eşit olmayan bir şekilde dağıtılmasını bekleme ve kabullenme derecesidir (Hofstede vd, 2010, s.61). Bu tanımda kurum olarak kabul edilen olgu, aile ve okul gibi temel toplum öğelerinden oluşmakta, kuruluşlar ise bireylerin çalıştıkları iş yerlerini temsil etmektedir. Hofstede (2001), güç mesafesi tanımını güç olarak zayıf çalışanlar üzerinden yapmasını, gücün ancak itaat edenler olduğu takdirde kendisini göstereceği gerçeğine dayandığını belirtmektedir. Bu sebeple güç mesafesi, gücü elinde tutan liderler sayesinde değil bu gücü kabul eden ve güçlü oldukları için liderlerine itaat eden astlar sayesinde oluşmaktadır (Hofstede, 2014).

2.2.6. Güç Mesafesi Seviyelerinde Yaşanan Değişiklikler

Hofstede vd. (2010), güç mesafesi indeksi (PDI) ile ülkelere verilen puanların çok çabuk değişmediğini, ancak farklı şekillerde kendisini gösterebileceğini ifade etmektedir. Bunun nedeni olarak da zihinsel kodlamaların aileden, çocuğa geçmesi gösterilmektedir. Çocukluktan sonra kodlanan değerler nadiren değiştiği için, kişi bu değerleri kendisi ile birlikte taşımaktadır. Bununla birlikte kültür dirençlidir ve “her zaman olduğu gibi” olma eğilimindedir. Değişiklikler olsa da bu değişiklikler ancak birkaç değerle sınırlıdır (Hofstede ve Soeters, 2002; Marcus ve Gould, 2000).

Öte yandan Hofstede tarafından, aralarında 30 yıl olan iki farklı jenerasyon arasında yapılan araştırmalar sonucunda, düşük güç mesafesi yönünde ufak çaplı bir değişikliğin olduğu, durumları benzer olan ülkelere verilen puanların da benzerlik gösterdiği ve büyük değişikliklerin olmadığı anlaşılmaktadır. Ülkelere verilen puanların da genellikle bu ülkelerin tarihi ile uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, puan verilen ülkelerin günümüzdeki durumları ile geçmişteki durumları istikrarlılık göstermektedir (Hofstede, 2014).

2.2.7. Güç Mesafesi ve Aile İlişkisi

Bir toplumda güç mesafesi algısı, ailelerin çocuklarını itaat etme ya da inisiyatif kullanma arasından hangi yönde yetiştirdiği ile ilgili olarak, ilk önce çocuk ve ailesi arasındaki ilişki içerisinde ortaya çıkmaktadır (Hofstede ve McCrae, 2004). Buna göre, bir aile içerisinde dünyaya gelen çocuklar doğumdan hemen sonra kendilerini büyüten, yetiştiren ebeveynlerinin davranışlarına, geleneklerine ve inançlarına bağlı olarak Hofstede'in (1980b) kültür olarak tanımladığı zihinsel kodlamalarını kazanmaya başlarlar (Hofstede ve Bond, 1988). Başka bir ifadeyle çocuklar, yaşadıkları çevrede var olan davranış biçimlerini gözleyerek ve zamanla aynı davranışları uygulayarak, üyesi oldukları ailenin ve toplumun kültürünü öğrenirler (Yakut, 2012).

Güç mesafesinin yüksek olduğu aileler, daha çok geleneklerine bağlı olan ataerkil ailelerdir. Bu ailelerde çocuklardan, ebeveynlerine, diğer aile büyüklerine hatta kendilerinden yaşça büyük olan kardeşlerine itaat etmeleri beklenmektedir (Akyürek, 2001; Göl Dede, 2019). Sosyal sınıfların aile değerleri üzerindeki etkilerini inceleyen Kohn (1969) araştırması da güç mesafesi ile itaat etme davranışı arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Yüksek güç mesafeli toplumlarda, aileler çocuklarına itaat etmeyi öğretmekte ve onlardan saygı beklemektedir (Marcus ve Gould, 2000; Özdemir, 2023). Bu tarz ailelerde büyüklere gösterilen saygı temel bir erdemdir. Büyükler sahip oldukları bilgi, birikim ve deneyim nedeniyle saygı görmeyi hak etmektedir (Ashwill ve Diep, 2005). Aile içerisinde büyüklerine saygı gösterildiğini gözlemleyen çocuklar, zaman içerisinde kendileri de bu erdemli davranışı göstermeye başlarlar. Güç mesafesi yüksek olan ailelerde, ebeveynlere bağımlı olma hissi de küçük yaşlardan itibaren zihinlere kodlanmakta, büyüklere duyulan bağımlılık, çoğu durumda gereklilikten ziyade bir ihtiyaca dönüşmektedir. Genel olarak çocukların bağımsız olarak hareket etmesi desteklenmese de çoğu ailede çocukların sevgi ve özenle yetiştirildiği de gözlemlenmektedir (Hofstede, 2001; Hofstede vd., 2010).

Ailelerde büyüklere gösterilen saygı, yetişkinlik döneminde de devam etmekte ve ailesel otorite, genellikle ebeveynler ölünceye kadar etkisini hissettirmektedir. Çocuklar, hayatlarının kontrolünü ellerine aldıklarında dahi anne babalarına hatta büyükanne ve büyükbabalarına itaat etmeye devam ederler (Hofstede vd., 2010). Öyle ki bu davranış şekli yüksek güç mesafesine sahip olan ülkelerde, aile dışında, okullarda da üzerinde titizlikle durulan ahlaki bir erdemdir. Örneğin Vietnam Sosyalist Cumhuriyeti tarafından belirlenen eğitim yasasının açık hedefi, öğrencilere, büyükanne ve büyükbabalarına, ebeveynlerine, öğretmenlerine, yaşlılara karşı saygı, sevgi ve iyi davranış göstermeyi; kardeşlerini ve arkadaşlarını sevmeyi öğretmektir (Truong vd., 2016). Aile büyükleri yaşlandıklarında ya da bakıma ihtiyaç duyduklarında, ihtiyaçları, çocukları tarafından giderilir; hatta bazı büyükler yaşamlarını, çocuklarının yanında devam ettirir (Hofstede, 2001).

Güç mesafesi düşük olan ailelerde ise çocuklara, büyüklerle eşit bir şekilde muamele edilmektedir. Aile eğitiminin amacı, çocukların davranışlarının kontrolünü ele almalarını sağlamaktır. Bu nedenle çocukların aktif olarak deneyim kazanmalarına izin verilmekte hatta çocuklar bu yönde desteklenmektedir (Akyürek, 2001; Göl Dede, 2019). Aileleriyle anlaşma yapmayı öğrenen çocuklar, küçük yaşlardan itibaren “hayır” demeyi öğrenirler. Bu ailelerde, aile üyelerine gösterilen davranış şekli, kişilerin yaşına ya da yerine bağlı değildir. Öte yandan, güç mesafesi yüksek olan ailelerde geleneklere uygun olarak gösterilen ve bir erdem olarak kabul edilen saygı ise güç mesafesi düşük olan ailelerde daha az gösterilmektedir. Çocuklar büyüdülerinde, büyükleriyle arkadaşları gibi ilişki kurmakta, önemli konularda dahi onların izinlerini ya da tavsiyelerini almamaktadırlar. İdeal bir ailede, yetişkin üyeler birbirlerinden bağımsız olarak hareket ederler; yaşlandıklarında ya da güçten düştüklerinde de bakımlarının sağlanması adına gerekli tedbirleri yine kendileri alır, hazırlıklarını kendileri yaparlar. Bu anlamda büyükler, bakım ihtiyaçları için çocuklarına güvenmez ve onlarla bir arada yaşamayı beklemezler. Bu ailelerde bağımsız olma ihtiyacı, zihinsel kodlamaların büyük bir parçasını oluşturmaktadır (Hofstede, 2001; Hofstede vd., 2010, Yorulmaz, 2021).

Aileler insanların zihinsel kodlamalarının ilk kaynağı olduğundan, etkileri oldukça büyüktür. Dahası, ailede öğrenilenler küçük yaşlardan itibaren zihinlere kodlandığından, değiştirilmeleri de oldukça zordur (Hofstede, 1980b). Yukarıda tasvir edilen aile yapıları iki ayrı ucu temsil ettiğinden, günümüzdeki aile yapılarının bu iki uç arasında yer aldığını söylemek daha doğru olacaktır (Hofstede vd., 2010).

İki ayrı güç mesafesini yansıtan aile yaşantıları Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Güç Mesafesi Farklılıklarının Aile Yaşamına Etkisi

Düşük Güç Mesafesi	Yüksek Güç Mesafesi
Aileler çocuklarına eşit davranırlar.	Aileler çocuklarına itaati öğretirler.
Çocuklar, ailelerinden bağımsız hareket ederler.	Çocuklar, ailelerine bağımlıdırlar.
Çocuklar anne-babalarına ve daha büyük yakınlarına eşitiymiş gibi davranırlar.	Anne-baba ve büyüklere saygı duymak temel bir erdemdir ve hayat boyu sürer.
Çocuklar, ebeveynlerin yaşlılık güvencesi değildirler.	Çocuklar, ailelerinin gelecek güvencesidirler.

Kaynak: Hofstede, G., Hofstede, G. J., ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind, intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.

2.2.8. Güç Mesafesi ve Okul İlişkisi

Bugün pek çok ülkede çocuklar, ömürlerinin önemli bir kısmını okullarda geçirmektedir (Hofstede vd., 2010). Vieno vd.'ne (2005) göre bir bütün olarak okul kültürü, öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde önemli bir pay sahibidir. Zihin kodlamasının temellerini ailede atan çocuklar, okula gittikleri zaman, öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından farklı değerler öğrenerek, bu kodlamalara yenilerini eklemeye başlamaktadır (Hofstede, 2001). Sosyal bir kurum olan okulların bu anlamda, sosyal kültürleri aktarma, kültürel bütünleşmeyi sağlama ve kültürü yeniden üretme potansiyeli de bulunmaktadır (Şişman, 2020). Bu nedenle okullar, güç mesafesinin düşük ya da yüksek olarak yeniden algılandığı yerler olarak kabul edilmektedirler (Yorulmaz, 2021).

Güç mesafesi yüksek olan toplumlarda, çocuklar ve aileleri arasında yaşanan eşitsizlik durumu öğretmenler ve öğrencileri arasında da görülmektedir. Bu toplumlarda, öğretmenler saygı duyulan hatta korkulan kişilerdir. Sınıftan içeri girdiklerinde, öğrenciler bir saygı ifadesi olarak ayağa kalkarlar. Öğretmenler yaşlandıkça, kendilerinden çekinme durumu daha da artar. Eğitim süreci ise öğretmen merkezlidir; öğretmen, öğrencilerinin öğrenimleri için izleyecekleri yolu çizer ve takibini yapar. Sınıfta da katı bir düzen hakimdir. Öğretmen tüm iletişimi yöneten kişi olduğundan, öğrenciler ancak kendilerine söz hakkı verildiğinde konuşabilmektedir. Öğretmenler toplum tarafından da asla eleştirilmezler; kendilerine karşı gelinmez, okul dışında dahi saygı ve hürmet görürler. Çocuk yanlış davrandığında ya da hata yaptığında ise öğretmen, aileleri devreye sokar ve çocuğun doğru davranışları sergilemesi için onlardan yardım bekler (Gül, 2019; Hofstede, 2001; Hofstede vd., 2010).

Yüksek güç mesafeli ülkelerde, eğitim süreci büyük ölçüde kişiselleştirilmektedir. Özellikle üniversitelerde ileri düzeyde işlenen konularda, öğrencilere aktarılan bilgi, öğretmenin zekâsı ve bilgeliği ile ilişkilendirilmektedir. Öğretmenler bilge kişiler

olduklarından, otomatik olarak saygı görmektedir (Marcus ve Gould, 2000). Örneğin Hindistan ve Endonezya gibi ülkelerde, öğretmen güçlü ve değerli olarak kabul edilmektedir. Fransa da ise bir kişinin öğrenme kalitesi, öğretmenlerinin mükemmel olması ile yakından ilgilidir (Erdoğan vd., 2008; Hofstede vd., 2010).

Güç mesafesi düşük olan ülkelerde ise öğretmenler ve öğrenciler birbirlerine eşittir. Bu toplumlarda, eğitim süreci öğrenci merkezlidir; öğrencilerin kendi yollarını yine kendilerinin çizmeleri beklenir. Öğrenciler davet beklemeden kendileri söz almakta, fikirlerini dile getirmekte ve anlamadıkları konular hakkında sorular sormaktadırlar (Yorulmaz, 2021). Öte yandan öğrenciler, öğretmenleri ile tartışabilmekte, onlara katılmadıkları durumları rahatça ifade edebilmekte, hatta onları eleştirebilmektedirler. Okul dışında ise öğretmenlere, özel bir saygı gösterilmesi beklenmemektedir (Hofstede, 1986; Yüksel, 2016).

Güç mesafesi düşük toplumlarda eğitim süreci kişisel değildir. Yani öğretilenler öğretmenlerin bilgeliğinden ziyade, zaten var olan gerçekler, doğrulardır. Etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci ve öğretmen arasında kurulan iletişimin çift yönlü olması gerekmektedir (Wang, 2022). Öğretimin kalitesi de öğrencilerin mükemmelliği ile ölçülmektedir. Bu ülkelerde bütün sistem, öğrencinin bağımsız olma ihtiyacı üzerine kuruludur. Öğrenciler eğitimlerine devam ettikçe öğretmenlerine bağımlı olma ihtiyaçları azalmaktadır. Güç mesafesi yüksek olan ülkelerde ise yüksek öğretim seviyesine ulaşıldıktan sonra bile öğrenciler öğretmenlerine bağımlı olmaya devam etmektedir (Hofstede vd., 2010).

Güç mesafesi düşük olan ülkelerde, eğitime ayrılan bütçenin büyük bir kısmı, ülkelerdeki orta sınıfın gelişimine katkı sağlamak amacıyla, ortaokullara harcanmaktadır. Bu ülkeler genellikle zengin ülkeler olduklarından, daha iyi eğitim alan kişilerin sayısı fazladır (Tosunoğlu, 2014). Güç mesafesi yüksek olan ülkelerde ise bütçenin büyük bir kısmı, yüksek eğitime ayrılırken, ortaokullara daha az harcama yapılmaktadır. Bu nedenle, elitler olarak adlandırılan üst sınıf ile eğitimsiz kişiler arasında kutuplaşma olduğu göze çarpmaktadır (Hofstede, 2001; Hofstede vd., 2010).

Yüksek güç mesafeli toplumlarda, özellikle de öğretmen merkezli sınıflarda mutlak güç sahibi olan öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarını yönlendirirler ve bir takım kurallar koyarak ya da cezalar vererek, öğrencilerini kontrol etmeye çalışırlar (Şahin, 2020). Cezalandırma, öğretmen ve öğrenci arasındaki güç eşitsizliğinin bir sembolüdür ve ne yazık ki çocuğun karakter gelişimi için doğru bir hareket olarak kabul edilmektedir. Öte yandan düşük güç mesafesine sahip olan ülkelerde, cezalandırma yaşandığı takdirde durum, aileler tarafından şikâyet edilmektedir (Hofstede, 2001).

Bu konuda yukarıda açıklanan örnekler, diğer alanlarda olduğu gibi iki ayrı uç değer üzerinden verilmektedir. Çocuğun okul içerisindeki konumunu belirleyen en önemli faktör ise aslında çocuğun bireysel durumu ile ilgilidir. Başka bir deyişle, daha az ödüllendirilen, ya da engelli olan çocuklar, güç mesafesinin düşük olduğu ortamlarda bile kültürlerinin beklentisi olan bağımsız olma yetisini gösteremeyebilmekte, bu nedenle güç mesafesi yüksek olan toplumlarda görülen yetiştirilme tarzı ile yetiştirilebilmektedir. Kendi kendine yetebilen çocuklar ise işçi sınıfından geliyorsa, güç mesafesi düşük olan toplum içerisinde olsalar dahi, yüksek öğrenim görme açısından akranlarına oranla dezavantajlı konumda olabilmektedir. Bu durum işçi sınıfının, genellikle yüksek güç mesafesi gösteren alt kültüre dahil olduğunu doğrular niteliktedir (Hofstede vd., 2010).

Düşük ve yüksek güç mesafeli okullarda gözlemlenen durumlar Tablo 4’te özetlenmiştir.

Tablo 4. Güç Mesafesi Farklılıklarının Okul Yaşamına Etkileri

Düşük Güç Mesafesi	Yüksek Güç Mesafesi
Öğretmenler, öğrencilere eşit bireyler olarak yaklaşır.	Öğrenciler, öğretmenlerine bağımlıdır.
Öğrenciler, öğretmenlere eşit bireyler olarak yaklaşır.	Öğrenciler, öğretmenlerine sınıf dışı da dâhil olmak üzere saygıyla yaklaşır.
Öğrenci merkezli eğitim yaygındır.	Öğretmen merkezli eğitim yaygındır.
Öğrenciler sınıfta iletişim sürecini başlatabilir.	Sınıftaki tüm iletişim sürecini öğretmen başlatır.
Öğretmenler, öğrencilerine doğruları aktaran uzmanlardır.	Öğretmenler, kişisel deneyimlerini aktaran rehber rolündedir.
Ebeveynler, öğretmene karşı öğrencinin yanında yer alır.	Ebeveynler, öğrenciyi hizaya getirmek için öğretmenin yanında yer alır.
Öğrenmenin niteliği, iki yönlü iletişime ve öğrencilerin başarısına bağlıdır.	Öğrenmenin niteliği, öğretmenin başarısına bağlıdır.
Otoriter değerler, düşük öğretim kademelerinde görülebilir.	Otoriter değerler, öğretim kademesinden bağımsız görülebilir.

Kaynak: Yorulmaz, Y. İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapışması* (Tez No. 689683) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Buraya kadar çoğunlukla güç mesafesi alanında en çok atıfta bulunulan isim olan Hofstede’in, kitaplarında (Hofstede, 2001, Hofstede vd., 2010) geniş yer verdiği “güç mesafesi ve okul ilişkisi”ne dair görüşleri aktarılmıştır. Elbette alan yazında Hofstede’in dışında da güç mesafesinin eğitime olan etkilerini araştıran, bu konuda görüş bildiren

araştırmacılar bulunmaktadır. Örneğin Yorulmaz (2021) verdiği örneklerden yola çıkarak öğretmeni otoriter bir figür olarak merkeze alan ve toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizliği uygulamaları ile pekiştiren bir eğitim sisteminin yüksek güç mesafesini desteklediğini ifade etmektedir. Düşük güç mesafesine sahip toplumlarda, öğretmenler genellikle öğrenci merkezli öğrenmeyi ve iş birliğini teşvik ederek, öğrencinin kendi eğitimlerindeki rolünü vurgularlarken, yüksek güç mesafesine sahip kültürlerde, eğitim daha çok öğretmen merkezli olup, öğrencilerin dersler sırasında pasif bir şekilde öğrenmeleri beklenmektedir (Erdoğan vd., 2008; Kasuya, 2008; akt. Xu vd., 2024).

Cortina vd. (2017), okullarda algılanan güç mesafesi farklılıklarının Doğu ve Batı kültürlerini etkisi altına alan farklı felsefelerden kaynaklandığına dikkat çekmektedir. Buna göre Doğu ülkelerinde çok çalışmayı gerektiren ezberci bir eğitim anlayışı yaygınken, Batı ülkelerinde ise daha çok eleştirel düşünmenin hâkim olduğu sorgulayıcı bir eğitim anlayışı söz konusudur. Bu nedenle Batı ülkelerinde, Doğu ülkelere oranla öğrencilerin okula aidiyet duyguları daha yüksek çıkmaktadır. Öte yandan ırkları, becerileri, ait oldukları sosyal sınıfları nedeniyle öğretmenlerinden farklı muamele gören ve kuralların herkes için eşit olmadığını düşünen öğrencilerde ise aidiyet duygusu ve toplumsallık bilinci daha düşüktür (Nichols ve Good, 1998, akt. Vieno vd., 2005). Bununla birlikte, eğitim müfredatları ve otoriter öğretim teknikleri sebebiyle yüksek güç mesafesine sahip olduğu düşünülen Doğu ülkelerinde, eğitim öğretmen merkezli olup, öğrenciler ancak grup çalışması yoluyla çok düşük düzeyde bir katılım sergilemektedir. Üstelik öğrenciler, sözü edilen geleneksel eğitim yöntemlerinin ısrarla devam ettirilmesinden de oldukça şikayetçidir (Fry ve Bi, 2013). Vusparatih (2017), Hofstede'in (2001) güç mesafesi indeksinde yüksek puan alan ve halen güç mesafesi yüksek ülke olma konumunu koruyan Endonezya'da eğitimin, öğretmen merkezli olduğunu; öğretmenlerin yüksek güç mesafesi uyguladıklarını belirtmektedir. Bu ülkede yaşlıların da gençlerden her zaman haklı olduğu kabul edilmektedir. Benzer şekilde güç mesafesi algısı yüksek olan Japonya'da ve diğer Doğu Yarım Küre ülkelerinde öğrenciler arasındaki iletişimi belirleyen en önemli unsur Hofstede'in (1980a) kültürel boyutlarından biri olan güç mesafesidir. Buna göre toplumun kültürel yapısında önemli bir yere sahip olan öğretmenlerle öğrenciler arasında yüksek düzeyde bir güç mesafesi vardır; öğrencilerin derslerde pasif kalması beklenir, öğrenciler de derse aktif katılım göstermekte isteksizdir (Kasuya, 2008, akt. Vusparatih, 2017).

Alan yazında, yüksek güç mesafesinin olumlu etkilerini açığa çıkaran araştırmaların varlığı da söz konusudur. Örneğin Xu vd. (2024) çalışması, öğretmen otoritesine ve rehberliğine önem verilen yüksek güç mesafeli toplumlarda, öğrenci ve öğretmen arasındaki

etkileşimin ve öğretim desteğinin, öğrencilerin, özellikle uyum gerektiren yeni veya zorlu durumlar karşısında davranışlarını planlamalarını ve ayarlamalarını sağlayan plan yapma, sorun çözme ve yeni durumlara uyum sağlama gibi bilişsel becerileri üzerinde daha etkili olduğunu açığa çıkarmaktadır. Öte yandan iş birliğine dayalı karar almaya ve katılımcı öğrenmeye vurgu yapan daha düşük güç mesafeli kültürlerde ise öğretim desteğinin öğrencilerin bu becerileri üzerindeki etkisi daha azdır. Yıldırım vd. (2021) araştırması da alınan sonuçların uluslararası çalışma ortamlarındaki güçlü koşullara uyum sağlayabilmeleri için özel eğitim gören denizcilik fakültesi öğrencilerini kapsadığını, bu açıdan sonuçların diğer disiplinlere genellenemeyeceğini vurgulamakla birlikte, hiyerarşik düzende eğitim gören öğrencilerin kurumlarıyla güçlü bir bağ kurduklarını, bu nedenle yüksek güç mesafesinin öğrenci bağlılığı üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

2.2.9. Güç Mesafesi ve İş Yeri İlişkisi

Pek çok kişi, ailede ve okulda yaşadığı deneyimlerin ardından, genç bir yetişkin olarak iş hayatına başlar (Lorcu, 2019) ve şimdiye kadar zihin kodlarında, ailesine ve öğretmenlerine gösterdiği davranışları bu kez patronlarına göstermeye başlar. Başka bir deyişle, bu ana kadar yaşanan aile-çocuk ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine, patron-çalışan ilişkisi de eklenir (Çelik, 2007; Hofstede vd, 2010). İş yerlerinde beliren güç mesafesi algısı, çalışanların, üstlerinin sahip olduğu otoriteyi algılama ve bu otoriteye cevap verme biçimleri ile ilgili bir kavramdır (Wang ve Guan, 2018). Üstlerinin yüksek bir otoriteye sahip olması gerektiğini düşünen çalışanların yüksek güç mesafesine, daha düşük bir otoritenin yeterli olacağına inanan çalışanların ise düşük güç mesafesine sahip olduğu düşünülmektedir (Lee vd., 2000).

Yüksek güç mesafesinin hissedildiği kurumlarda, alt ve üst pozisyonundaki kişiler arasında eşitsizlik olduğu, bu eşitsizliğin de hiyerarşik yapıdan kaynaklandığı görülmektedir (Örenç, 2021). Bu kurumlarda güç, birkaç kişi üzerinde toplanmakta, alt gruplarda yer alan kişiler de astlarını sorgulamadan kendilerine söylenilenleri yapmaktadır (İlhan ve Yemişçi, 2020). Astlar ve üstler birbirlerini eşit olmayan farklı insanlar olarak görmektedirler (Wei vd., 2017). Üstler ulaşılamazdır ve güç sahibi olarak ayrıcalıklara sahiptir (Hofstede, 1980b). Astların çoğu ise üstlerine bağımlıdır; zayıf ya da güçsüz görünmeleri hoş karşılanmamaktadır (Pizam vd., 1997). Astlar ile kurulan iletişim sadece üstler tarafından başlatılır. Astların gözünde ideal yöneticiler, kendilerini ödüllendiren, otokrat bir baba gibi davranan, bu sebeple de en fazla saygı duyulan kişilerdir. Bu kurumlarda yaşlı olan üstlere,

genç olanlara nazaran daha çok saygı gösterilir. (Hofstede vd, 2010).

Düşük güç mesafeli kurumlarda ise astlar ve üstler birbirlerini eşit haklara sahip ortaklar gibi kabul etmektedir (Botero ve van Dyne, 2009, Wei vd. 2017). Buradaki hiyerarşi, rollerin eşit olmamasından kaynaklanmaktadır; ancak kişilerin rolleri her an değişebilir ve bugün ast olan bir kişi yarın üstünün patronu olabilir (Özten, 2023). Bu nedenle astlar ve üstler birbirlerini kendileri ile aynı görürler. Bu kurumlarda herkes eşit haklara sahiptir, tüm çalışanlar birbirlerine bağımlıdır (Oğuzoğlu, 2023). Bir sorun oluştuğunda suçlu zayıf olan taraf değil sistemin kendisidir (Pizam vd., 1997). Üstler, astları tarafından ulaşılabilir konumdadır. İşi etkileyecek kararların alınmasında astlara da danışılması beklenilse de son kararı verecek olan kişiler yine üstlerdir. Diğer taraftan, ideal bir patron kaynak konumundadır ve ona bu nedenle saygı duyulmaktadır. Bu kurumlarda genç patronlar, yaşlı olanlara kıyasla daha fazla takdir edilmektedir (Hofstede vd., 2010).

Bu bölümde iş yerlerinde tasvir edilen yüksek ve düşük güç mesafeleri, önceki ilişkilerde olduğu gibi iki ayrı uç örneği göstermekte ve halihazırda faaliyet gösteren kurumların pek çoğunun bu iki uç örnek arasında yer aldığı varsayılmaktadır. Bununla birlikte, etkililikleri söz konusu olduğunda, güç mesafesi yüksek olan kurumlarla, düşük olan kurumlar arasında kayda değer bir fark her zaman bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle, astların inisiyatiflerini gerektiren durumlarda, düşük güç mesafeli kurumlar avantajlı olurlarken, disiplin gerektiren görevlerde, yüksek güç mesafesine sahip olan kurumlar avantajlı hale gelebilmektedir (Hofstede vd, 2010).

Yönetim bilimlerinde, birey ve grup davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden birinin, kurumun içinde yer aldığı sosyo-kültürel yapı olduğunun anlaşılması ve iş dünyasının giderek küreselleşmesi, farklı kültürlerin kurum davranışlarına olan etkilerinin araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenlerle alan yazında yapılan pek çok araştırma içerisinde yer alan Khatri (2009) araştırması da elde ettiği sonuçların Hofstede vd.'nin (2010) kurumlardaki güç mesafesini tanımlayan sonuçları ile benzerlik taşıması açısından dikkatleri çekmektedir (Khatri, 2009; Özten, 2023).

Khatri (2009) araştırmasında, güç mesafesini ve güç mesafesinin, çalışanların katılımı, iş yapısının doğası, kurumsal iletişim, karar alma, disiplin ve kontrol, kıdemli çalışanlara itaat, yönetim gelişimi ve örgüt yapısı gibi örgütsel davranışlara olan etkisini incelemektedir. Khatri (2009) araştırmasının, Hofstede vd.'nin (2010) farklı güç mesafesine sahip olan örgütlerde yaşanan durumlarla ilgili bulgularına benzerlik gösteren sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

- Yüksek güç mesafesine sahip olan kurumlarda, karar alma süreçlerine katılmak istemeyen çalışanlar, kararları yöneticilerin almasından ve kendilerine talimatlar verilmesinden memnundur.
- İş çeşitliliği sınırlı ve dardır, bu da çalışanlara daha az karar yetkisi vermektedir.
- İş yeri iletişimi yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü dikey bir iletişim olup, her yöne yatay iletişime izin verilmemektedir. Bu nedenle genel iletişim yetersiz kalmaktadır. Astlar, görüşlerini dile getiremedikleri için de astlar ve üstler arasında iletişim açısından büyük bir uçurum oluşmaktadır.
- Güç mesafesinin yüksek olduğu kurumlarda yöneticiler, çalışanları üzerinde geniş bir otoriteye ve denetim hakkına sahiptir. Bunun sonucunda da çalışanlar, hiçbir şeyi sorgulamadan, pasif bir şekilde yöneticilerine itaat etmektedirler.
- Kıdemli çalışanlar kendilerinden yaşlı ve kıdemli olan çalışanlara, iş yetkinlikleri nedeniyle değil, yaşları ve kurumda uzun süredir çalışıyor olmaları nedeniyle saygı duymaktadırlar.
- Yüksek güç mesafeli kurumlarda kararlar, tepedeki birkaç kişi tarafından otokratik bir şekilde alınır; alt düzey çalışanlardan çok az direnç geldiği için de kararlar daha hızlı bir şekilde alınmakta ve uygulanmaktadır. Ancak, zayıf iletişim ve bilgi paylaşımı nedeniyle, alt kademe çalışanlardan girdi alınamaması, alınan kararların kalitesini düşürmektedir.
- Güç mesafesinin yüksek olduğu kurumlarda etik dışı uygulamalara daha sık rastlanmaktadır. Bu durum, üst düzey yöneticilerin, verdikleri kararları alt düzey çalışanlara veya daha üst kurumlara aklamak veya savunmak zorunda olmamalarından kaynaklanmaktadır. Bu kurumlarda etik olmayan davranışlar fark edilmez, fark edildiğinde ise üstleri örtülür.
- Güç mesafesi yüksek kurumlarda, yöneticiler en küçük kararları bile kendileri aldıklarından, sürekli olarak rutin kararlarla boğuşmaktadırlar.
- Yetersiz iletişim ve bilgi paylaşımı, zayıf koordinasyon ve takım çalışması nedenleriyle örgütsel davranışların bütünleşmesi mümkün olmamaktadır.
- Yüksek güç mesafeli örgütler, tepedeki yöneticilerin gücü mümkün olduğu sürece ellerinde tutmak istemeleri ve çalışanların bu duruma yeterli tepkiyi vermemeleri nedeniyle düşük güç mesafeli kurumlara nazaran daha durgun yapıdadırlar (Khatrı, 2009; Özten, 2023).

İş yerlerinde gözlemlenen düşük ya da yüksek güç mesafelerinin ortaya çıkardığı durumlar Hofstede vd. (2010) tarafından ifade edildiği şekliyle Tablo 5’te özetlenmektedir.

Tablo 5. Güç Mesafesi ve İş Yeri İlişkisi

Düşük Güç Mesafesi	Yüksek Güç Mesafesi
Örgütlerdeki kıdem dağılımı, çalışanlara biçilen roller arasındaki eşitsizliktir.	Örgütlerdeki sınıflandırma, ast ve üstler arasında beliren eşitsizliktir.
Görevlerin/ sorumlulukların dağıtılması popülerdir.	Merkezden/ tek elden yönetim, sık rastlanan bir durumdur.
Kurumun en tepesindekilerle en alttakiler arasındaki maaş farkı azdır.	Kurumun en tepesinde çalışanlar ile en altta çalışanlar arasındaki maaş farkı fazladır.
Yöneticiler karar alırlarken tecrübelerine, astlarının görüşlerine güvenirlir.	Yöneticiler amirlerine ve resmi düzenlemelere bağlıdırlar.
Astlar, üstleri tarafından fikirlerinin alınmasını beklerler.	Astlar, üstlerinin kendilerini yönlendirmelerini beklerler.
Örnek bir patron, işinde yetkin, demokratik bir liderdir.	Örnek bir patron, otoriter ama merhametli bir baba gibidir.
Ast-üst ilişkileri gerçekçidir.	Ast-üst ilişkileri duygusaldır.
Tanınan imtiyazlar ve gücü vurgulayan işaretler hoş karşılanmaz.	İmtiyazlı olmak ve gücü gösteren işaretler taşımak doğal ve yaygındır.
Elle yapılan işler, ofis işleri ile aynı statüye sahiptir.	Beyaz yakalı işlere mavi yakalı işlerden daha fazla değer verilmektedir.

Kaynak: Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind, intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.

2.2.10. Kültürel Değerler ile İlgili Farklı Taksonomi Çalışmaları

Alan yazında, Hofstede taksonomisi haricinde kültürel değerler ile ilgili başka taksonomilerin de olduğu ve bu taksonomilerde yer alan kültürel boyutların Hofstede'in (1980a) belirlediği boyutlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Mulder'ın çalışmaları hariç olmak üzere burada yer alan taksonomilerin hepsi, Hofstede'in çalışmasına alternatif olarak getirilen çalışmalardır. Çoğunda da Hofstede boyutlarından etkilenildiği göze çarpmaktadır.

2.2.10.1. Mulder

Güç mesafesi, ilk olarak 1960'lı yıllarda Hollandalı Sosyal Psikolog Mark Mulder tarafından, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki duygusal mesafeyi belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Özten, 2023). Mulder'a göre güç mesafesi, aynı sosyal yapı içerisinde yer alan güçlü ve güçsüz kişiler arasındaki güç eşitsizliğinin derecesidir (Mulder vd., 1973). Bu anlamda güç mesafesi Mulder tarafından, kişiler arası güç farklılıklarını tanımlamak amacıyla da kullanılmaktadır (Yorulmaz vd., 2018).

Mulder'ın (1977) güç mesafesi tezi, gücü daha fazla olan grup üyelerinin, gücü daha az olan grup üyelerine karşı güç mesafelerini artırma eğiliminde olduklarını (Power Distance Enhancement-PDE), gücü daha az olan grup üyelerinin de kendilerinden daha güçlü olan üyelere karşı güç mesafelerini azaltma eğiliminde olduklarını savunmaktadır (Power Distance

Reducement-PDR) (Bruins ve Wilke, 1992). Mulder'ın tezine göre, gücü elinde tutan birey kendisine göre gücü daha az olan kişi ile arasındaki güç mesafesini korumak veya daha da artırmak için çaba gösterecektir. Kişinin kendisine göre güçsüz olanla arasındaki güç mesafesi ne kadar büyükse, bu gücü artırma çabası da bir o kadar güçlü olacaktır (Mulder, 1977). Literatürde bu durum “güç mesafesini artırma eğilimi” olarak adlandırılmaktadır (Bruins, 1992). Diğer taraftan, ast ve üst arasındaki güç mesafesi ne kadar küçükse, bu ikisi arasındaki güç mesafesini azaltma eğilimi de o kadar yüksektir (Mulder, vd., 1973). Bu durumda bireyler, kendileri ile kendilerinden daha güçlü olanlar arasındaki gücü azaltmaya çalışacaklardır. Literatürde Mulder'ın bu tezi ise “güç mesafesini azaltma eğilimi” olarak tanımlanmaktadır (Bruins, 1992).

Mulder'a göre güç mesafesinin özü 5 önermede açıklanmaktadır. Mulder'ın sosyal gruplar arasındaki güç eşitsizliğini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarında ortaya koyduğu bu hipotezler aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Bruins, 1992; Yorulmaz, 2021):

- Güç kullanımı, bireyde tatmin duygusu oluşturur.
- Gücü daha fazla olan birey, gücü daha az olan birey ile arasındaki güç mesafesini korumaya ya da artırmaya çalışır.
- Güç mesafesinin seviyesi azaldıkça, insanlar daha güçlü olanlarla aralarındaki güç mesafesini azaltmaya çalışırlar ve güç mesafesi azaldıkça bu çaba daha da artar.
- Güç mesafesinin düzeyi arttıkça, birey bu mesafeyi daha da artırmak için daha fazla çaba gösterir.
- Güçlü olanların güç mesafesini koruma eğilimi ile güçlü olmayanların güç mesafesini artırma eğilimi birbirini pekiştirir.

Mulder, öne sürdüğü bu tezlerinin doğruluğunu ölçmek amacıyla iki ayrı deney grubu oluşturmuş ve denek olarak belirlediği kişiyi (B), yönetici ile birlikte dört kişiden oluşan iki ayrı gruba yerleştirmiştir. Yüksek güç mesafesini örnekleyen ilk deney grubunda, bir yönetici altında denekle birlikte üç kişi, birbirleriyle benzer pozisyonlarda çalışmaktadır. Bu gruptaki denek, diğer iki arkadaşı ile birlikte olası bir problemin çözümünü direk yöneticinin kendisinden öğrenir. Öte yandan güç mesafesinin düşük olduğu 2. deney grubunda ise denek, güç mesafesinin tam ortasına, yani yöneticinin hemen altına, diğer iki çalışanın ise hemen üstüne yerleştirilmiştir (Mulder vd., 1973). Bu durumda ise denek, yöneticiden problem çözümünü direk olarak alan tek kişidir ve kendisine iletilen çözüm yolunu diğer iki arkadaşına aktarmakla yükümlüdür. Bu şekilde deneğe, diğer iki arkadaşı üzerinde güç kullanma imkânı da tanınmaktadır (Bruins, 1992).

Şekil 1. Mulder'ın Yüksek ve Düşük Güç Mesafesi Hipotezi



Kaynak: Bruins, J. J., ve Wilke, H. A. (1992). Cognitions and behaviour in a hierarchy: Mulder's power theory revisited. *European Journal of Social Psychology*, 22(1), 21– 39.

Araştırmada her iki gruptaki deneklere, yönetici de dahil olmak üzere grupta yer alan diğer kişilere, algılanan yeteneklerine uygun olarak puan vermeleri istenir. İlk deney grubunda yer alan denek, yöneticisine, diğer iki arkadaşına oranla daha yüksek puan verir. Bu durum, Mulder'ın güç mesafesi düşük olan kişiler arasındaki mesafeyi koruma ya da artırmaya dayalı teorisinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan 2. deney grubunda yer alan denek ise kendi altında konumlandırılan diğer iki arkadaşına 1. grupta verilen puanlardan daha da azını vermiştir. Bu durumun ise güç mesafesi yüksek olduğunda, bu mesafeyi artırma eğiliminin daha da güçlü olduğu tezini doğruladığı kabul edilmektedir (Bruins, 1992).

Mulder'ın güç mesafesi ile yaptığı bu çalışmalar, Hofstede'nin kültürler arasındaki güç mesafelerindeki eşitsizlikleri araştırdığı çalışmalarına öncülük yaparak, bugün alan yazında herkes tarafından kullanılan güç mesafesi kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Buna göre güç mesafesi kavramı, güçsüz bireyler ile daha güçlü bireyler arasında yaşanan gücün eşitsizlik derecesidir (Mulder, 1977).

2.2.10.2. Inglehart

Karşılaştırmalı siyaset alanında uzmanlaşmış Amerikalı bir siyaset bilimci olan Ronald F. Inglehart, dünyadaki farklı kültürlerden, farklı ülkelerden insanların değerlerini, inançlarını araştıran evrensel bir araştırma olarak kabul edilen “Dünya Değerler Anketi” (World Values Survey–WVS) çalışması ile tanınmaktadır (Hofstede vd., 2010). Dünya Değerler Anketi (WVS) temel değerleri ve motivasyonları ele alarak, ekonomik ve teknolojik

gelişmelerin, değerlerde yol açtığı değişimi ortaya çıkarmak için tasarlanmış bir araştırmadır (Kaasa, 2021). Çalışma aynı zamanda farklı toplum ya da sistemlerdeki insanların inançlarını ve değerlerini daha iyi anlayabilmeyi, bu şekilde gelecek sosyal bilimler çalışmalarına sağlam bir temel olabilmeyi niyet ederek başlatılmıştır (Carl vd., 2004). İlk 1981 yılında başlatılan çalışmalar, o zamandan beri yaklaşık 120 ülkede, 6 milyardan fazla insanı temsil eden örneklemelerle beş yıllık döngüler halinde düzenli olarak yapılmaktadır (World Values Survey, 2022).

İlk araştırma verileri, o dönem ankete katılan 43 ülkenin demografik özelliklerini temsil etmektedir. Bu anlamda, araştırmaya katılan 43 ülkeye, ülkelerindeki demokratiklik durumu sorulmuş, araştırma sonuçlarına uygun olarak Inglehart (1997), “Geleneksel Otoriteye Karşı Sekiler-Rasyonel Otorite” ve “Hayatta Kalmaya Karşı Kendini İfade Etme” şeklinde iki farklı boyut geliştirmiştir. Inglehart, bu boyutlardan “Geleneksel Otoriteye Karşı Sekiler-Rasyonel Otorite” boyutuna bağlı olarak, ülkeleri sekiler-rasyonel ve geleneksel olmak üzere iki şekilde sınıflandırmaktadır (Kaasa, 2021).

Hofstede vd. (2010), Inglehart (1997) tarafından belirlenen iki boyuttan biri olan “Geleneksel Otoriteye Karşı Sekiler-Rasyonel Otorite” boyutunun, kendisinin belirlediği kültürel boyutlardan biri olan “Güç Mesafesi” boyutu ile yakın ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Inglehart’ın “geleneksel ve sekiler-rasyonel” boyutu, otoriteye yönelik algılarla ilgilidir (Hsu vd., 2013) ve toplumların dine, otoriteye, aileye ve geleneksel normlara verdikleri önemi göstermektedir (Inglehart ve Welzel, 2005). Buna göre, güç mesafesi yüksek olan toplumlarda, otorite daha çok geleneksel, bazen de daha çok dindar bir yapıdadır. Geleneksel toplumlarda ailenin önemi çok büyüktür; otoriteye saygı duyulur, milli otorite pasif bir şekilde kabul edilir ve siyasi tartışmalar nadiren yapılır. Güç, iyi ve kötü arasındaki seçimden bile üstün olan, toplumun temel bir gerçeğidir. Güç doğrudan da üstündür, meşruiyeti önemsizdir. Bu durum iktidarda olan ve sıradan olan insanların davranışlarına da yansımaktadır. Bu dünyada, herkesin yerinin belli olduğu, eşit olmayan bir düzenin olması gerektiği konusunda dile getirilmeyen bir mutabakat vardır. Böyle bir düzen insanların bağımlılık ihtiyacını tatmin etmekte ve hem iktidardakilere hem de alttakilere güven hissi vermektedir (Hofstede vd., 2010).

Geleneksel toplumlarda, insanlar din, ulus ve ailenin önemini vurgularlarken; sekiler-rasyonel toplumlarda, bu değerlerin önemli olduğu düşünülmemektedir (Hsu vd., 2013). Sekiler-rasyonel değerlere sahip olan bu toplumlarda dini inançların, geleneksel aile değerlerinin ve otoritenin etkisi zayıftır (Inglehart ve Welzel, 2005). Hofstede vd.’ne (2010) göre de sekiler-rasyonel toplumlar, aynı zamanda güç mesafesinin de düşük olduğu

toplumlardır. Bu toplumlarda din ve devlet işleri birbirinden ayrılır; güç kullanımı kanunlara, ahlaki değerlere bağlı kalır. Eşitsizlik kaçınılmaz olsa da bu durum doğru değildir. Statüsüne bakılmaksızın herkes kanunlar önünde eşit olmalıdır.

Inglehart'a (1997) göre ekonomik, teknolojik ve toplumsal gelişmeler, eğitim düzeyinin yükselmesi ve demokratikleşme gibi süreçler, toplumların geleneksel değerlerini değiştirmektedir. Türkiye de Inglehart ve Welzel'in (2005) kültürel haritasında bir İslam ülkesi olarak daha çok geleneksel değerlere yakın olarak konumlanırsa da zaman içerisinde şehirlerde yaşam arttıkça ve eğitim seviyesi yükseldikçe, kendi kararlarını almakta özgür olduklarını düşünen insanların sayısı da artmaktadır (Esmer, 2012; WVS, 2022).

Inglehart araştırma çevrelerinde, Hofstede kadar geniş yer tutmasa da elde ettiği verilerin kapsamı ve geçerliliği açılarından önemli bir araştırmacıdır. Hofstede vd. (2010) de güç mesafesi boyutu ile yakın olarak ilişkilendirdiği Inglehart'ın görüşlerine kitabında geniş yer vermekte, özellikle güç mesafesi ve otorite ilişkisi bölümünde, bu görüşleri ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Bu bağlamda, düşük ya da yüksek güç mesafesine sahip olan devletlerin özellikleri açıklanırken, Inglehart'ın görüşlerinin temel alındığı görülmektedir.

2.2.10.3. Schwartz

Kültürel değerlerle ilgili oluşturulan taksonomilerden, Hofstede'in taksonomisiyle büyük ölçüde örtüşen bir başka örnek ise psikolog Schwartz'a aittir. Alan yazında, kültürel değerlerle ilgili yapılan araştırmalarda, bütün kültürlerin ele alınmadığını düşünen Schwartz, bu alandaki eksikliği kapatmak amacıyla çalışmalarını yürütmüştür (Schwartz, 1992, 1994, 1999). Schwartz, farklı kültürleri anlayabilmeye yardımcı olacak "Kültürel Değerler Boyutları" geliştirerek, bu boyutları bireysel ve kültürel olmak üzere iki alanda değerlendiren ölçüm araçları geliştirmesi açısından da alan yazında çalışmalarından faydalanılan bir araştırmacıdır (Özdemir ve Bilger, 2022).

Schwartz'a (1992) göre kültürleri anlayabilmenin en iyi yolu, kültürleri oluşturan değerleri anlamakla mümkündür. Bu nedenle Schwartz, 56 maddeden oluşan değerler anketini, Türkiye'nin de aralarında olduğu yaklaşık 60 ülkeye uyarlayarak veriler elde etmiş, bu veriler ışığında "güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik" isimleriyle 10 tane bireysel değer tipi belirlemiştir. Bu değerlerden "iyilikseverlik, öz yönelim ve evrenselcilik" değerleri tüm dünyada en çok önem verilen değerler olarak görülürken; "güç, geleneksellik ve uyarılım" değerleri de dünya genelinde en az öneme sahip olan değerler olarak kabul edilmektedir (Özdemir ve Bilger, 2022). Bu

şekilde ilk olarak bireysel değerleri inceleyen Schwartz (1992), zaman içerisinde bu değerlerin kültürleri tanımlamakta yeterli ve geçerli olamayacağını düşünmüş, bu nedenle farklı kültürleri anlayabilmeye yardımcı olacak kültürel değerleri belirlemek adına başka bir çalışma daha yürütmüştür. Bu kez, 49 farklı ülkeden elde edilen verilerle oluşturduğu “Değerler Teorisi”nde Schwartz, “özerklik-iç içelik, hiyerarşi-eşitlikçilik ve uzmanlık-uyum” olmak üzere iki uçlu üç adet kültürel değerler boyutu geliştirmiştir (Schwartz, 1999). Bu boyutlar, birey-grup ilişkisi, toplumun refahı için sorumlu davranışların sağlanması ve bireylerin çevreleriyle ilişkilerinin yönetimi olarak ifade edilen temel toplumsal problemleri yansıtmaktadır (Guterman, n.d.).

“Schwartz Değerler Teorisinde” ele alınan “hiyerarşiye karşı eşitlikçilik” boyutu, alan yazında Hofstede’in “Güç Mesafesi” boyutu ile ilişkilendirilmekte; kültürleri, hiyerarşik rollerin kabul edilme seviyesine göre “Eşitlikçi” ve “Hiyerarşik” olarak ikiye ayırmaktadır (Daniels ve Greguras, 2014). Eşitlikçi kültürlerde insanlar ahlaki açıdan eşit kabul edilirlerken; hiyerarşi kültürlerinde, rollerin, gücün ve kaynakların eşit olmayan dağılımı meşru kabul edilmektedir. Bu açıdan “hiyerarşiye karşı eşitlikçilik” boyutu, insanların toplum içerisindeki rollerine ve sosyal kaynak dağılımına bağlı olarak gelişen sorumluluklarına vurgu yapmaktadır. İnsanlar, kendilerine farklı yetki ve sorumluluklar veren hiyerarşik sistemlerde, eşit olmayan roller oynamaktadır (Hsu vd., 2012). Yine bu toplumlarda bireylerden, kendileri için belirlenen rollerine uyum sağlamaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir (Özdemir ve Bilger, 2022).

Schwartz’ın (1999) hiyerarşiye karşı eşitlikçilik boyutu, toplumu oluşturan bireylerin, toplumun sosyal dokusunun korunmasına yardımcı olacak sorumlu davranışlarını garanti altına alma ihtiyacına cevaben oluşturulmuştur. Buna göre toplum üyeleri, diğerlerinin de refahını düşünmeli ve birbirlerine bağlı olmaları kaçınılmaz olduğu için davranışlarını bu yönde düzenlemelidir. Hiyerarşik toplumlarda, bireylerin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamak için güç farklılıkları kullanılmaktadır. Bu nedenle bireylerin sosyal rolleri ile güç, zenginlik, otorite gibi toplumsal değerler arasında hiyerarşik bir yapı olduğu görülmektedir. Bireyler, bu hiyerarşik yapı içerisinde kendileri için belirlenmiş rolleri yerine getirmeleri için eğitilmekte, bu rollere uymadıkları takdirde belli yaptırımlara maruz bırakılmaktadır. Bu yapıda gücün, rollerin ve kaynakların eşit olmayan bir şekilde dağıtılması ise meşru kabul edilmektedir (Schwartz, 1999). Hiyerarşik toplumlarda faaliyet gösteren örgütlerde de çalışanlardan kendileri için tanımlanan rollere uymaları, yükümlülüklerini yerine getirmeleri ve örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarının önünde tutmaları beklenilmektedir (Guterman, 2024).

Hiyerarşik toplumların karşısında ise toplum üyelerinin birbirlerini eşit olarak

gördükleri ve insan olarak herkesin aynı temel değerleri paylaştıkları eşitlikçi toplumlar yer almaktadır. “Sosyal adalet, dürüstlük, eşitlik, sorumluluk, özgürlük, yardımseverlik” değerleri ile ilişkilendirilen bu toplumlarda, insanlar herkesin iyi olmasını istemekte ve bunu sağlamak için gönüllü olarak iş birliği yapmaktadır. Böylelikle bireylerin sadece kendini düşünme bencilliğinden kurtularak başkalarının iyiliği için de sorumluluk alması sağlanmaya çalışılmaktadır (Schwartz, 1999). Eşitlikçilik ilkesine dayalı olan örgütlerde de çalışanlar ve yöneticiler arasında iş birliği söz konusudur. Bu örgütlerde çalışanların refahı ön planda tutulmakta; bu yolla motive olmaları ve ortak hedeflere ulaşılmasında etkin rol almaları sağlanmaktadır (Guttermann, 2024).

Farklı kültürleri anlayabilmek için kültürel değer boyutları belirleyen ve bu boyutların hem birey hem de ulus bazında ölçülebilmesine imkân sunan araçlar geliştiren Schwartz’ın (1994), her ne kadar Hofstede (1980a) taksonomisine eleştiriler getirse de özellikle güç mesafesi kavramı noktasında Hofstede ile benzer saptamalarda bulunduğu anlaşılmaktadır.

2.2.10.4. Globe Araştırması

Hofstede’den sonra kültürel boyutlar teorisinin bir diğer geniş kapsamlı uygulaması, 1991 yılında Amerikalı yönetim uzmanı Robert J. House tarafından gerçekleştirilen GLOBE (Global Leadership and Behavior Effectiveness-Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkililiği) araştırması olmuştur (Hofstede vd., 2010; Hoppe, 2007). İlk olarak “liderlik” olgusu üzerine odaklanan ancak kısa sürede “ulusal ve kurumsal kültür” öğelerini de kapsamaya başlayan çalışma, 1993-2003 yılları arasında 62 ülkede, gıda sektörü, finans ya da telekomünikasyon hizmetlerinden birinde yer alması koşuluyla, 951 kurumda çalışan 17.300 yöneticiden elde edilen verilere dayanmaktadır (Wolf, 2006). Bu sebeple GLOBE araştırması, kültür ve liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi, çok sayıda toplumda, çok sayıda farklı kuruluştaki, çok sayıda farklı nicel ve nitel yöntemlerle araştıran, bugüne kadar yapılmış en kapsamlı ve en uzun araştırma olarak kabul edilmektedir (Hoppe, 2007).

GLOBE araştırması, toplumların kültürlerini ve bu kültürlerin liderlik stilleri ve davranışları üzerindeki etkisini keşfetmek amacıyla yapılan en etkili araştırma olarak da kabul edilmektedir (Guttermann, 2023). Araştırmada orta düzey yöneticilerden oluşan katılımcılar, toplumlarında var olan ve var olması istenen toplumsal kültür özellikleri ile uygulanan ve uygulanması beklenen liderlik tarzlarını karşılaştırmaya imkân sunan soruları yanıtlamaktadır (Alparslan vd., 2018). Yaklaşık 170 gönüllü tarafından almış iki farklı toplumda titizlikle yürütülen çalışmalar sonucunda elde edilen büyük çaplı verilere bağlı

olarak, daha önceden Hofstede tarafından belirlenen kültürel boyutlara yenileri eklenmiş, toplamda dokuz kültür boyutu oluşturulmuştur (Hofstede vd., 2010; Triandis, 2004). GLOBE tarafından belirlenen bu dokuz kültür boyutu içerisinde Hofstede'in kültür boyutları olan "güç mesafesi" ve "belirsizlikten kaçınma" boyutlarının aynı isimlerle yer aldığı görülmektedir. Yine Hofstede'in (2001) kültür kuramında "erillik-dişilik" adıyla tek boyutta toplanan değerlerin, GLOBE araştırmasında dört ayrı boyutta ele alındığı da anlaşılmaktadır (Özdemir ve Bilger, 2022). Bu noktada Hofstede vd. (2010) de GLOBE araştırmasının boyutlarının, farklı isimlerle ifade edilmelerine karşın, büyük oranda kendi araştırmaları ile benzerlik taşıdığını düşündüklerini ifade etmektedir. Öte yandan kendi araştırmalarının sonuçlarını yorumlarken, GLOBE araştırmasının belirlediği kültürel boyutları, söz konusu sosyal tercihlerin nedenini açıklamada Hofstede vd.'den (2010) daha başarılı bulduklarını dile getiren araştırmacılar da bulunmaktadır (Posthuma, 2009).

Genel olarak GLOBE araştırmasının temel bulgusu, lider etkililiğinin bağlamsal olduğu, başka bir ifadeyle lider etkililiğin, liderlik edilen insanların toplumsal ve örgütsel normlarına, değerlerine ve inançlarına bağlı olduğudur (Hoppe, 2007). Başka bir ifade ile belirli bir kültürü diğer kültürlerden ayıran özellikler, o kültürde var olan örgütlerin uygulamalarını ve o kültürde en sık sergilenen, kabul gören ve etkili olan lider özelliklerini ve davranışlarını öngörmektedir (House vd., 2002). Bu açıdan çalışma, kültür ve liderlik arasındaki ilişkinin, milli kültürel değerlere göre nasıl değiştiğini açıklayan bilimsel anlayışı yeniden tanımlamaktadır. Şimdiye kadar yapılan araştırmalarda, toplumsal değerler ile bu değerlerin uygulamaları arasında pozitif bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Bu araştırmada ise bu ilişkinin negatif düzeyde olduğu göze çarpmaktadır. Yani yöneticilerin yaptıkları ile kendilerinden beklenen ideal davranış biçimleri arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, özellikle yüksek güç mesafeli toplumlarda daha güçlüdür (House vd., 2004).

GLOBE araştırmasında ele alınan güç mesafesi boyutunda, yüksek güç mesafeli toplumlar daha çok zenginin yoksuldan farklı olduğu, işsizliğin fazla olduğu, ekonomik gelişmenin yoksulları korumak yerine, durumlarını daha da kötüleştiren bir düzeyde olduğu toplumlardır. Bu toplumlarda toplumsal sağlık ve bireysel gelişim seviyeleri de oldukça düşüktür (Triandis, 2004). Yine bu toplumlarda düzenin sağlanması için hiyerarşik bir yapının olması şarttır. Rol dağılımları belirgindir, ilişkiler ise katıdır (Carl vd., 2004). Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde de tek yönlü bir iletişimin olduğu ve kararların hiyerarşik bir düzene göre alındığı görülmektedir (Javian vd., 2006) Öte yandan güç mesafesi düşük olan toplumlar yeniliklere açıktır, eğitim gören insanların sayısı fazladır ve gücün kötüye kullanılması durumu söz konusu değildir. Bu toplumlarda yer alan örgütlerde de daha

eşitlikçi uygulamaların olduğu göze çarpmaktadır (Carl vd., 2004). GLOBE araştırmasından elde edilen sonuçlara göre de Türkiye, uygulanan pratikler noktasında güç mesafesinin yüksek olarak algılandığı ülkeler arasında yer almaktadır. Bu sonuç Türkiye’deki hiyerarşik düzenin güçlü olduğunun bir göstergesidir. Öte yandan aynı çalışmada, Türkiye’nin, bu kez olması istenilen değerler ölçeğinde daha düşük bir puan alması, ideal olarak daha eşitlikçi uygulamalar istediğini göstermektedir. (Kabasakal ve Bodur, 2013). Bu sonuçlar, Türkiye’de her ne kadar toplumsal pratikler geleneksel hiyerarşiye dayansa da değerler düzeyinde daha modern, daha katılımcı bir yönetim anlayışının arzu edildiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

GLOBE araştırmasında yer alan diğer pek çok kültürde de yöneticiler mevcut uygulamalarda çok fazla güç mesafesi olduğunu kabul etmekte ancak olması gereken değerlerde çok daha az güç mesafesi istediklerini belirtmektedirler. Elde edilen veriler, yöneticilerin, ekonomik gelişmenin temini için daha az güç mesafesi, daha az erkek egemenliği ve daha yüksek performans gösterimi beklediklerini göstermektedir. Bunun nedeni ise kişi başına düşen milli gelirin yüksek olduğu toplumlarda, ekonomik gelişmenin oluşumunda rol oynayan şartların bu şekilde olmasıdır (Triandis, 2004).

Bugün yapılan pek çok araştırma (Hofstede, 1980a; House vd., 2004; Inkeles ve Levinson, 1969; Schwartz, 1992), iş dünyasının giderek daha fazla evrensel olma özelliği göstermesinden kaynaklı olarak, dünya genelinde farklı kültürlerin birbirleriyle daha fazla etkileşime geçtiğini göstermektedir. Bu nedenle kültürler ve uluslararası etkili bir iletişimin kurulmasına, iş birliği ve ortak çalışma yapılmasına duyulan ihtiyaç her zamankinden daha fazladır. GLOBE araştırması sonucunda elde edilen bilgilerin de farklı kültürlerden insanlarla nasıl iletişim kurulması gerektiğine yol gösteren bir rehber niteliğinde olduğu düşünülmektedir (Triandis, 2004). Bununla birlikte araştırma, örgütsel davranış ve liderlik literatürüne önemli katkılarda bulunması ve %90’ından fazlası ABD merkezli olan araştırma ve teorileri yansıtan örgütsel davranış literatürünü, ABD hegemonyasından kurtarabilmesi açısından da son derece önemli kabul edilmektedir (House vd., 2004).

2.2.11. Hofstede Güç Endeksinde Türkiye’nin Konumu

Alan yazında çalışmalarına sık sık atıfta bulunulan Hofstede, kültürleri belirli boyutlara göre sınıflandırarak, ülkeleri, bu boyutlar üzerinden değerlendirmektedir (Özdemir ve Bilger, 2022). Hofstede (1980a) ülkeler arasındaki güç mesafesi farklılıklarını da “Güç Mesafesi Endeksi” adını verdiği ölçüm aracı ile ölçerek, elde ettiği veriler ışığında, ülkelerin güç mesafelerine 0 ile 100 arasında bir sayı değeri vermektedir. Bu değerlerden 0’a yakın

olanlar düşük güç mesafeli toplumlar olarak kabul edilirlerken, 100'e yakın olanlar ise yüksek güç mesafeli toplumlar olarak kabul edilmektedir.

Hofstede (2001) güç mesafesi ölçeğini kullanarak, 76 ülkenin güç mesafesi derecesini belirlemiştir. Alınan sonuçlara göre, yüksek güç mesafeli ülkelerin başında Rusya gelmekte, Rusya'yı Meksika, Çin Halk Cumhuriyeti, Arap ülkeleri, Hindistan, Fransa ve Japonya izlemektedir. Düşük güç mesafeli ülkeler arasında ise Amerika Birleşik Devletleri, Hollanda, Avusturalya, Almanya ve İngiltere yer almaktadır. Güç mesafesi seviyesi en düşük olan ülke ise Danimarka'dır. Hofstede vd.'nin (2010) güç mesafesi ölçeğini kullanarak oluşturdukları, ülkelerin güç mesafesi endeksi değerleri ve bu değerler içerisinde Türkiye'nin yeri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Ülkelerin Güç Mesafesi Endeksi Değerleri

Puan Sıralaması	Ülke ya da Bölge	Güç Mesafesi Puanı	Puan Sıralaması	Ülke ya da Bölge	Güç Mesafesi Puanı
1	Malezya	104	27/28	Güney Kore	60
2/3	Guatemala	95	29/30	İran	58
2/3	Panama	95	29/30	Tayvan	58
4	Filipinler	94	31	İspanya	57
5/6	Meksika	81	32	Pakistan	55
5/6	Venezuela	81	33	Japonya	54
7	Arap ülkeleri	80	34	İtalya	50
8/9	Ekvator	78	35/36	Arjantin	49
8/9	Endonezya	78	35/36	Güney Afrika	49
10/11	Hindistan	77	37	Jamaika	45
10/11	Batı Afrika	77	38	ABD	40
12	Yugoslavya	76	39	Kanada	39
13	Singapur	74	40	Hollanda	38
14	Brezilya	69	41	Avustralya	36
15/16	Fransa	68	42/44	Kosta Rika	35
15/16	Hong Kong	68	42/44	Almanya	35
17	Kolombiya	67	42/44	İngiltere	35
18/19	Salvador	66	45	İsviçre	34
18/19	Türkiye	66	46	Finlandiya	33
20	Belçika	65	47/48	Norveç	31
21/23	Doğu Afrika	64	47/48	İsveç	31
21/23	Peru	64	49	İrlanda	28
21/23	Tayland	64	50	Yeni Zelanda	22
24/25	Şili	63	51	Danimarka	18
24/25	Portekiz	63	52	İsrail	13
26	Uruguay	61	53	Avusturya	11
27/28	Yunanistan	60			

Kaynak: Uslu, O. (2013). *Güç mesafesi algısının örgütsel güvene etkisi: Bir devlet üniversitesi örneği* (Tez No. 344672) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Hofstede vd.'nin (2010) yaptığı çalışmada Türkiye, yüksek bir puan olarak kabul edilen 66 puanla yüksek güç mesafeli ülkeler arasında yer almaktadır. Alan yazına bakıldığında da bu sonucu destekler nitelikte bulgulara ulaşan araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, dünyadaki 61 farklı ulus kültürünün örgütlerdeki liderlik özelliklerine etkisini araştıran GLOBE araştırması sonuçlarına bakarak Türkiye'de ki güç mesafesi boyutlarını diğer Orta Doğu ülkeleri ile karşılaştıran Kabasakal ve Dastmalchian (2001) araştırması, Türkiye'de gözlemlenen yüksek güç mesafesine vurgu yapmaktadır.

Yine dikkat çeken araştırmalardan Aydın ve Uçman'ın (2019) çalışması da Türk toplumunda gelenek ve göreneklere bağlı güçlü bir aile yapısının bulunduğunu, eğitim seviyesinin nispeten düşük olduğunu, sevilen işi yapamama durumlarının yaşandığını, maddi kaygıların öne çıktığını ve güçlü olan kişilere imtiyazlar tanındığını göstermektedir. Yine aynı araştırmada bu kez Türk toplumunda şekillenen iş hayatının özellikleri incelendiğinde, örgütlerde hiyerarşik bir düzenin olduğu, kariyer belirlemede kayırmanın öne çıktığı ve çıkarların karar verme tarzlarını etkilediği görülmektedir. Bu durum, Türk toplumunda gelenek ve göreneklere dayanan güçlü bir aile yapısının bulunduğunu, eğitim düzeyinin görece düşük kaldığını, insanların çoğu zaman istedikleri işi yapamadıklarını, maddi kaygıların ön planda olduğunu ve statü sahibi kişilere ayrıcalık gösterildiğini ortaya koymaktadır.

Bu noktada Türkiye'de gözlemlenen güç mesafesinin toplum hayatında ve eğitim kurumlarında nasıl şekillendiğini daha detaylı olarak incelemek faydalı olacaktır.

2.2.11.1. Türkiye'de Toplum Hayatında Güç Mesafesi

Güçlü bir hiyerarşik yapının ortaya çıktığı Türkiye'de güç, çoğu zaman paylaşılmamakta, tek elde, merkezde toplanmaktadır. Aile yapısında otorite figürü babalarken, iş hayatında bu yetki amir pozisyonundaki kişilere geçmektedir. Amirler çalışanlara ne yapmaları gerektiğini söylemekte, çalışanlar ise çoğu durumda, sorgulamadan kuralları uygulamaktadır. Özellikle ast-üst ilişkilerinin belirgin olduğu kamu kurumlarında, çalışanlar kendileri için belirlenen görev ve sorumluluklara uygun olarak çalışmaktadır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 11. maddesi bu durumu açıklamaktadır:

Devlet memurları, kanun ve diğer mevzuatta belirtilen esaslara uymakla ve amirler tarafından verilen görevleri yerine getirmekle yükümlü ve görevlerinin iyi ve doğru yürütülmesinden amirlerine karşı sorumludurlar. Devlet memuru amirinden aldığı emri, Anayasa, kanun, Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ve yönetmelik hükümlerine

aykırı görürse, yerine getirmez ve bu aykırılığı o emri verene bildirir. Amir emrinde ısrar eder ve bu emrini yazı ile yenilerse, memur bu emri yapmaya mecburdur. Ancak emrin yerine getirilmesinden doğacak sorumluluk emri verene aittir.

Bayır (2022) araştırması da devlet üniversitelerinde algılanan güç mesafesi algısının vakıf üniversitelerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan Türkiye’de eğitim seviyesi yüksek olan yeni nesiller arasında güç mesafesinin daha düşük algılandığı da görülmektedir. Yine de genel olarak Batı kesimlerde daha yoğun olarak görülen düşük güç mesafesi, doğruya doğru gidildikçe yükselmekte, otorite konumundaki kişilerin etkisi hissedilmektedir (Demir, 2021).

Türkiye’de tarihten bu yana ataerkil özellikler gösteren geleneksel aile yapısı hakimdir. Son yıllara kadar geniş ailelerin yoğun olarak gözlemlendiği bu yapıda, Hofstede vd.’nin (2010) tanımladığı yüksek güç mesafeli aile özellikleri göze çarpmaktadır. Bu anlamda otorite konumunda olan aile büyükleri, ailedeki kararların alınmasında söz sahibi olmakta, alınan bu kararlara, küçüklerin uyması beklenmektedir. Türk gelenek ve göreneklerine uygun olarak büyüklere saygı göstermek ve yaşlandıkları zaman bakımlarını üstlenmek de bu ailelerde sıklıkla gözlemlenmektedir. Ancak son yıllarda Türkiye’de artan eğitim seviyeleri ve kırsal kesimlerden şehirlere doğru yaşanan yüksek göç oranı, aile yapılarının da değişmesine neden olmuş, geniş çaplı aile yapıları, yerlerini, anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek ailelere bırakmıştır (Engin, 2022). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) bünyesinde yapılan ve amacı Türkiye’de ki aile yapılarını, bireylerin aile içindeki yaşam biçimlerini ve bireylerin aile yaşamına karşı değer yargılarını tespit etmek olan “Türk Aile Yapısı Araştırmaları” (TAYA) raporları da bu durumu doğrulamaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2022).

Farklı aile yapılarının büyüme veya küçülme oranlarını sayısal verilerle gösteren “TÜİK İstatistiklerle Aile, 2023” raporu verileriyle (TÜİK, 2024a) de doğruluğu ispatlanan Türkiye’de değişen aile yapılarının varlığı, önceki yıllarda büyük oranda etkisini hissettiren yüksek güç mesafesinin de değişmekte olduğuna bir işarettir. Ancak yine de ülkenin doğusuna doğru gidildikçe, geleneksel aile yapısının korunduğu (TÜİK, 2024a), bu anlamda yüksek güç mesafelerinin de aile içerisinde etkisini hissettirmeye devam ettiği bilinmektedir.

Yüksek güç mesafesine sahip olan kültürlerde toplumu oluşturan bireylerin sahip oldukları ekonomik imkanlardaki farklılıklar, ilişkilerin şeklini de belirlemektedir. Türkiye’de özellikle son yıllarda etkisini hissettiren ekonomik sorunlar, zengin ve fakir olarak kabul edilen sınıfların arasındaki farkı daha da açmakta, bu iki grubun arasındaki etkileşimi olumsuz yönde etkilemektedir. Mevcut ekonomik şartlar, Türkiye’yi halen yüksek

güç boyutlu bir ülke konumunda tuttuğundan, maddi yönden güçlü olan gruplar ayrıcalıklı görülmekte, bu da statünün etkisinin devam ettiğini göstermektedir (Aydın ve McIsaac, 2004). Nitekim “TÜİK, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması” sonuçlarına göre de Türkiye’de 2023 yılında gerçekleşen yoksulluk sınırı, %21,7 olarak ifade edilmektedir (TÜİK, 2024b).

2.2.11.2. Türkiye’de Eğitim Hayatında Güç Mesafesi

Dikey yönde hiyerarşik bir yapının hâkim olduğu Türk eğitim sisteminde, 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) uyarınca, Millî Eğitim Bakanlığı’nın örgüt yapısı, “Merkez Teşkilatı, Taşra Teşkilatı, Yurtdışı Teşkilatı, Bağlı Kuruluşlar” olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır (Cemaloğlu, 2021). Bu anlamda Türk kamu yönetimi uyarınca eğitim örgütlerinin yönetiminde merkeziyetçilik ilkesi benimsenmektedir (Türk, 2015). Merkezden yönetim anlayışına göre de merkez teşkilatının başında olan Bakan, tüm birimlerin amiri olarak kabul edilmektedir. Bakandan sonra hiyerarşik düzene uygun olarak görev alan çalışanlar da Bakanlık görevlerinin yürütülmesinde ve yapılanların denetlenmesinde Bakana yardımcı olmaktadır. Türk Eğitim Sisteminde bölgesel yapılanma olmamakla birlikte, görev ve sorumlulukların paylaşılması adına tüm il ve ilçelerde Milli Eğitim Müdürlükleri bulunmaktadır. Taşra Teşkilatı olarak adlandırılan bu sistem içerisinde yer alan okulların yönetiminden ise okul müdürleri sorumludur. Okullarda eğitim öğretim sürecinin eksiksiz olarak tamamlanması ise genel manada öğretmenlerin görevidir (Cemaloğlu, 2021).

Türk eğitim sisteminde dikey yönde artan otorite, varlığını ilk olarak okullarda hissettirmektedir. Okul müdürünün otoriter bir liderlik sergilediği okullarda, mevzuata uygun olarak hareket edilmekte, alınan kararlarda, öğretmenler çoğu zaman söz sahibi olamamaktadır (Gül, 2019; Özten, 2023). Öğretmenler, işleyecekleri müfredat konularından yapacakları sınavların şekline kadar, merkez teşkilatı tarafından belirlenen yönetmeliklere uygun olarak hareket etmek zorundadırlar (Özten, 2023). Öğretmenler, müfettişler tarafından denetlenseler de denetim sıklığı önceki yıllara göre azalma eğilimi göstermektedir. Bununla birlikte özellikle ilköğretim müfettişleri tarafından önceki yıllarda daha baskın şekilde hissettirilen yüksek güç mesafesi ise yerini yumuşak bir dil ile tavsiyelerde bulunulan rehberlik şeklindeki bir denetim algısına bırakmıştır (Köse, 2022). Okullarda okul müdürü ve öğretmenler arasında var olan güç mesafesinin düşük ya da yüksek olması ise okul müdürlerinin liderlik tarzları ile yakından ilgilidir. Bu anlamda alan yazında, okul müdürlerinin liderlik tarzlarının güç mesafesine olan etkilerinin incelendiği araştırmalar

dikkat çekicidir:

Gül (2019), okullarda algılanan güç mesafesinin lider üye etkileşimi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, güç mesafesinin lider üye etkileşimini yordadığı ve liderlerin kişiliklerinin güç mesafesi üzerinde etkisi olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışını benimseyen okul yöneticileri, yetki ve sorumluluklarını dağıtmakta, öğretmenlerini yönetsel süreçlere dahil etmektedir. Bu şekilde, sorumlulukların yerine getirilmesinde ortak hareket eden öğretmenler ve yöneticiler arasında, geri bildirimlere dayalı etkili bir iletişimin varlığı da mümkün olmaktadır. Gül (2019), bu durumun öğretmenler ve okul müdürleri arasındaki güç mesafesini azalttığını belirtmektedir. Ancak, otokrat ve kapalı kişilik özelliklerine sahip olan yöneticilerin, okulla ilgili kararları tek başına aldıkları ve öğretmenleri karar alma süreçlerine katmadıkları da anlaşılmaktadır. Hiyerarşinin kendisini hissettirdiği bu okullarda, öğretmenler düşüncelerini, istek ve arzularını rahatlıkla dile getirememekte, yöneticileriyle aralarında yüksek güç mesafesini hissetmektedir.

Okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişkinin (Özten, 2023) incelendiği çalışmada ise okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışlarının güç mesafesinin boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı; öğretmenlerin güç mesafesi algılarının ise orta ve yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine Ofluoglu (2023) tarafından, okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin iş birliği arasındaki ilişkide güç mesafesinin düzenleyicilik rolünün incelendiği çalışmada, sorumluluklarını paylaşarak, öğretmenleri ve velileri karar alma sürecine dahil eden dağıtımcı liderlerin, öğretmen iş birliğini; öğretmen iş birliğinin de okullardaki güç mesafesini yordadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle dağıtımcı liderlik özellikleri öğretmenlerin iş birliğini artırmakta, bu şekilde okullarda düşük güç mesafeleri oluşmaktadır. Eğitim alanında olmamakla birlikte, örgüt kültürü, güç mesafesi ve liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi araştıran Akyol (2009) da benzer bir şekilde, örgütteki güç mesafesi düzeyi ile tepe yöneticilerin iş odaklı liderlik tarzları arasında paralel yönde bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda yüksek güç mesafesine sahip olan örgütlerde, çalışanların kişisel ihtiyaçlarından ziyade, yapılan işe ve sonuçlarına odaklanan liderlerin varlığı dikkat çekicidir.

Aydın ve Uçman (2019) araştırmasında da Hofstede'in güç mesafesi boyutu ele alınarak yapılan değerlendirmelerde, iyi bir yöneticinin adaletli olması, babacan bir tavır sergilemesi, astlarıyla nitelikli bir iletişim kurması, görevini iyi yapması, planlı ve kurallı olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma, Türk toplum yapısının bu anlamda

yüksek güç mesafesine sahip olduğunu da belirtmektedir.

Okullarda yönetici-öğretmen arasında yaşanan yüksek güç mesafesi, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde de görülebilmektedir. Hofstede vd.'nin (2010) ifade ettiği üzere, yüksek güç mesafesine sahip olan sınıflarda, otorite konumunda bulunan öğretmen kuralları belirlemekte, öğrenciler söz almadan konuşamamaktadır. Yüksek disiplin uygulanan sınıflarda, öğretmenlere karşı gelmek, onları eleştirmek olumsuz davranışlar olarak kabul edilmekte, sınırı aştıkları takdirde, öğrenciler cezalandırılmaktadır. Türkiye’de de son yıllara kadar bu durumun yaşandığı bilinmektedir. Özellikle küçük şehirlerde ve kırsal kesimlerde, öğretmenlere saygı duyulmakta, en basit şekliyle öğretmenler sınıftan içeri girdikleri anda, ayağa kalkılmaktadır. Ancak son yıllarda gelişen teknolojik gelişmelere ayak uyduramayan ya da mesleki anlamda kendini geliştirme noktasında eksiklikleri bulunan öğretmenlerin varlığı, tamamen teknolojik bir çağda doğmalarından dolayı “Teknoloji Kuşağı” olarak da bilinen ve “Z kuşağı” olarak adlandırılan (Z Kuşağı, 2024) yeni nesil öğrencilerde, öğretmene duyulan saygıyı azaltabilmektedir. Bununla birlikte devlet okulları haricinde sayıları her geçen gün artan özel okullarda, öğretmen-öğrenci ilişkileri geleneksel olmaktan uzaklaşarak, daha farklı bir saygı anlayışı ortaya çıkmaktadır. Arkadaş ilişkisi şeklinde tanımlanan öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, öğrenciler öğretmenlerinden çekinmeden, fikirlerini rahatça dile getirebilmekte, alınan kararlarda söz sahibi olabilmektedir. Bu durum da Türkiye’de, Hofstede vd. (2010) tarafından açıklanan, düşük güç mesafeli eğitim anlayışına doğru bir değişimin yaşandığının göstergesidir. Diğer taraftan, okullarda veli baskısı da kendini iyice hissettirmekte, özellikle özel okullarda, öğrenciye ceza vermek şöyle dursun uyarıda bulunma şekli bile yumuşatılmaktadır. Bu anlamda velilerin sahip olduğu yüksek eğitim seviyesi ve sosyal statülerin, bazı okullarda velilerden yana yüksek güç mesafesi oluşturduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından eğitimde yapılan reformlardan biri de öğretmen merkezli olan ve öğrencileri ezberciliğe alıştırdığı düşünülen geleneksel yöntemler yerine öğrenci merkezli olan ve öğrencilere düşünmeyi, yorum yapabilmeyi, problem çözmeyi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi öğreten yenilikçi yaklaşımların getirilmesidir. Öğretmenin rehber konumunda olduğu bu yaklaşımlarda, öğrencilerin aktif olarak öğrenmelerini gerçekleştirmeleri, araştırma yapmaları, çıkarımlarda bulunarak yeni bakış açıları geliştirmeleri, edindikleri bilgileri anlamlandırabilmeleri ve en nihayetinde üst düzey düşünme becerilerini kazanabilmeleri hedeflenmektedir (Girgin, 2022). Günümüz dünyasında sadece akademik başarı elde etmek amacıyla yapılan çalışmaların, bireylerin problemlerle başa çıkmalarında ve hayallerini gerçekleştirmelerinde tek başına etkili

olamayacağını bilincinde olan okullar (Trilling ve Fadel, 2009) da geleneksel eğitim yöntemlerini terk ederek, “eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurma, işbirliği yapma, yeniliklere açık olma ve yenilikleri takip etme” gibi 21.yy becerilerinin (Ağaoğlu ve Demir, 2020) kazandırılmasını hedefleyen öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına yönelmektedir. Bu anlamda eğitim alanında yaşanan yenilikler de gerek davranış şekilleri gerekse düşünce yapıları açısından, kendilerinden önceki kuşaklardan oldukça farklı olan Z kuşağını oluşturan gençler ile birlikte (Kasaroğlu, 2021), okullardaki güç mesafelerinin, öğretmen–öğrenci açısından değişmesine; bir anlamda eğitimciler ve öğrenciler arasında daha düşük güç mesafelerinin oluşmasına yol açmaktadır.

2.3. Alan Yazında Okul Sağlığı ve Güç Mesafesi ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde tez konusunu oluşturan değişkenlerden “okul sağlığı” ve “güç mesafesi” kavramları ile ilgili olarak yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar değerlendirilecektir.

2.3.1. Okul Sağlığı ile İlgili Yurt İçi Araştırmaları

Ulusal alanda bu kavramı ele alan araştırmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda okul sağlığı bazı çalışmalarda ise örgüt sağlığı teriminin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu anlamda okul sağlığı ile ifade edilen çalışmalar sayıca daha az olsa da örgüt sağlığı başlığı altında yapılan çalışmalarla bir bütün olarak değerlendirildiğinde, konunun pek çok araştırmada incelendiği anlaşılmaktadır

Alan yazında bu konuda kaleme alınan makalelerden, Cemaloğlu’na (2007a, 2007b) ait olanlar oldukça dikkat çekicidir. İlk olarak okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik tarzlarının örgüt sağlığı üzerindeki etkisini inceleyen Cemaloğlu (2007a), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 500 öğretmene Hoy ve Miskel’in (1991) örgüt sağlığı ölçeğini uygulayarak, liderlerin hangi özelliklerinin, okul sağlığının alt boyutlarını yordadığını tespit etmeye çalışmıştır. Aynı yıl başka bir araştırmasında da Cemaloğlu (2007b), bu kez örgütsel sağlık ile Türkiye’deki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları zorbalık davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya katılan 337 öğretmenden, yine Hoy ve Miskel (1991) tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Envanteri” ile elde edilen veriler, öğretmenlerin yarısının zorbalığa maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu sonuca göre okul sağlığı ile öğretmenlere uygulanan zorbalık davranışı arasında negatif bir ilişki olduğu ve örgütsel sağlık durumunun zorbalık deneyiminin bir göstergesi olduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim kurumlarının örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin ele alındığı Buluç (2008) araştırması da Ankara'daki 12 ortaöğretim kurumunda görev yapan 215 öğretmenden, örgütsel sağlık envanteri ile elde edilen veriler ışığında, örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel sağlığın yönetsel ve teknik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Örgüt sağlığı, teknolojik gelişmeler sonucunda oluşan gelişmelere ayak uydurmak ve güçlü rekabet ortamında ayakta kalmak isteyen kurumların gerçekleştirmesi gereken önemli bir faktördür (Aslan vd., 2008). Bu bilinçle çalışmalarına başlayan Aslan vd. (2008), “Akademik Kurumlarda Örgüt Sağlığı ve Örgüt Sağlığını Etkileyen Değişkenlerin Analizi” isimli araştırmalarında, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'ne bağlı yüksekokulların örgüt sağlığı düzeylerini belirlemek ve örgüt sağlığının demografik değişkenlerle olan ilişkisini belirlemek amacıyla çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışma, araştırmalara çok fazla konu edilmeyen yüksekokulları baz alması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları, örgüt sağlığı ölçeğinin “örgütsel bütünlük, örgüt yöneticisinin etkisi, saygı, çalışma düzeni, kaynak desteği, moral ve işin önemi” alt boyutlarında sorulan soruları yanıtlamışlardır. Elde edilen verilere göre örgütsel bütünlük, moral ve örgüt yöneticisinin etkisi alt boyutlarında çalışanlar, okullarını daha sağlıklı bulmaktadır. Bu bağlamda, incelenen yüksekokulların çevreleriyle uyumlu oldukları, öğretim görevlileri arasında güçlü bir dayanışma olduğu, çalışanların işlerine bağlı oldukları ve üst yönetim ile de olumlu ilişkiler kurdukları anlaşılmaktadır. Örgüt sağlığı algılarının “işin önemi” alt boyutunda daha düşük çıkması ise çalışanlar tarafından işin mükemmelliğine yeterince önem verilmediğinin göstergesi olarak kabul edilmekte; tedbir olarak öğretim elemanlarına açık, ulaşılır fakat aynı zamanda da yüksek hedefler konulması gerektiği belirtilmektedir. Son olarak öğretim elemanlarının örgüt sağlığına yönelik algılarının cinsiyet, akademik unvan ve mesleki kıdem gibi bireysel özelliklere göre değişmediği; ancak görev yapılan yüksekokula göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Yapılan istatistiksel analizler de örgüt sağlığının stres, iş tatmini, örgütsel bağlılık, tükenmişlik gibi bireysel faktörlerden ziyade örgütsel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymakta, bu doğrultuda araştırmacılar tarafından çeşitli iyileştirme önerileri sunulmaktadır.

Daha önce yapmış olduğu iki ayrı araştırma konusunu (Cemaloğlu, 2007a, 2007b) birleştiren Cemaloğlu (2011) bu kez de ilköğretim müdürlerinin liderlik stilleri, okulların örgütsel sağlığı ve iş yeri zorbalığı değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla, Türkiye’de ki okullarda görev yapmakta olan 500 öğretmenden Örgütsel Sağlık Envanteri (OHI-S) kullanılarak alınan veriler ışığında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik

davranışları ile örgütsel sağlık arasında pozitif bir ilişki olduğu, diğer taraftan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile iş yeri zorbalığı arasında ise negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alınan sonuçlar okulların sağlıklı okullar haline getirilebilmesi ve iş yeri zorbalığının önlenebilmesi için müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler genel olarak okullarının yüksek düzeyde sağlıklı örgütler olduğunu düşünmektedir.

“İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okul Sağlığına Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kahramanmaraş İli Merkez İlçe Örneği” başlıklı Olgun (2012) araştırmasının amacı da ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin okul sağlığı üzerindeki etkilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlenmesidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin konuya ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp, farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak için mevcut araştırmada da kullanılan Akbaba Altun’un (2001) örgüt sağlığı ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, görev yaptıkları okulda çalışma süresi ve öğrenci sayısı gibi değişkenlere anlamlı şekilde farklı yanıtlar verdiklerini göstermektedir.

Alan yazında dikkati çeken bir başka araştırma ise örgüt sağlığı ile örgütsel yapı arasında nasıl bir ilişki olduğunun öğretmen algılarına göre incelendiği, Ordu ve Tanrıöğen’in (2013) “İlköğretim Okullarında Örgütsel Yapı ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmalarıdır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapısal Özellikler Ölçeği” ile Akbaba Altun (2001) tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Örgüt yapısını Hage’in (1965) “Aksiyoloji Kuramına” dayandırarak açıklamaya çalışan Ordu ve Tanrıöğen (2013), örgüt yapısının boyutlarını, “karmaşıklık, merkezileşme ve formalleşme” olarak belirlemişlerdir. Bu bağlamda karmaşıklık, mesleki anlamda uzman olanların sayısı, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki yeterlilik derecesi ve yürütülen etkinliklerin yoğunluğu olarak açıklanmaktadır. Başka bir deyişle, okuldaki dersler alanında uzman olan öğretmenler tarafından veriliyorsa, bu öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri varsa ve öğretmenler çok sayıda mesleki faaliyete katılıyorsa, o zaman bu okullarda karmaşıklık düzeyi yüksek çıkmaktadır. İkinci olarak merkezileşme ile çalışanların kararlara katılımında hiyerarşik otorite etkisi ifade edilmektedir. Örgüt üyelerinin işleriyle ilgili kendi kararlarını alamadığı; tam tersine, tüm kararların üst pozisyonundaki çalışanlara hemen iletildiği örgütler, merkeziyetçiliğin yüksek olduğu örgütlerdir. Son olarak formalleşme kavramı ile kural ve uygulamaların tüm çalışanlar için aynı olduğu örgüt yapıları kastedilmektedir.

2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Denizli il merkezindeki 96 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 3186 öğretmen arasından “oranlı küme örnekleme” yöntemi

ile belirlenen araştırmanın örnekleminde elde edilen veriler, örgüt yapısının karmaşıklık ve formalleşme özellikleri ile örgüt sağlığı arasında pozitif yönde; örgüt yapısının merkezileşme özelliği ile örgüt sağlığı arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin okullarının karmaşıklık ve formalleşme niteliklerine ilişkin algıları, okullarını sağlıklı ya da sağlıklı olmayan algılamalarında etkili olmaktadır. Başka bir deyişle, araştırma sonuçları, daha fazla kuralların olduğu, daha karmaşık ancak daha az merkezi olan okulların, öğretmenler tarafından daha sağlıklı olarak algılandığını göstermektedir.

Recepoglu ve Özdemir (2014) tarafından hazırlanan “Türkiye’deki Öğretmenlerin İlköğretim Okullarının Örgüt Sağlığına İlişkinin Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmada ise 2009-2010 ile 2010-2011 eğitim-öğretim yıllarında, 70 farklı ilköğretim okulunda çalışan 1046 öğretmene ulaşılarak, “Örgüt Sağlığı Envanteri” uygulanmış, bu şekilde öğretmenlerin örgüt sağlığına yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre, genel olarak öğretmenler okullarını sağlıklı bulmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sağlığın “teşvik edici yapı” alt boyutu ile ilgili algıları en yüksek düzeyde çıkarken; “akademik vurgu” alt boyutuna yönelik algıları ise en düşük düzeyde çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin okul sağlığı ile ilgili algıları, yaş, kıdem, çalıştıkları okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alan yazında liderlik özellikleri ile örgüt sağlığının karşılaştırıldığı bir diğer araştırma ise Reyhanoğlu ve Akın (2016) tarafından kaleme alınan “Toksik Liderlik Örgütsel Sağlığı Olumsuz Yönde Tetikler mi?” isimli çalışmadır. Araştırmada yazarlar tarafından, “örgütün çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi amacıyla, çalışanların fiziksel ve ruhsal olarak kendini iyi hissetmesi, bu durumun da örgütü ve örgütsel iklimi olumlu etkilemesi” olarak tanımlanan örgütsel sağlığın, örgüt liderlerinin gösterdiği kötü liderlik davranışlarından etkilendiği belirtilmektedir. Bu bağlamda çalışanlara kötü muamele eden, onları sürekli olarak küçümseyen, narsist eğilimleri olan toksik liderlerin, örgütsel sağlık üzerindeki etkileri incelenmiş; söz edilen toksik liderlerin yıldırma davranışlarının ve istismarcı, narsist ve otoriter kişiliklerinin hem çalışanların hem de örgütün sağlığını olumsuz yönde yordadığı anlaşılmıştır.

Avrupa Birliği projelerinin okulların sağlığına katkılarını yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesine çalışılan Kesik (2016) araştırmasında ise karma yöntemin kullanıldığı; önce nicel verilerin daha sonra ise nitel verilerin analiz edildiği göze çarpmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini, Türkiye Ulusal Ajansının (UA) resmi internet sitesinde yer alan 2012-2013 yılları teklif çağrısı dönemi, Hayat Boyu

Öğrenme (LLP)/Comenius Programı, Çok Taraflı Okul Ortaklıkları programı kapsamında projesi kabul edilen ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak görev yapan 381 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun örneklemini de bu okullarda görev yapan maksimum örnekleme ve aşırı aykırı örnekleme yöntemiyle seçilen 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel evresindeki veriler Akbaba Altun (2001) tarafından geliştirilen örgüt sağlığı ölçeği ile; nitel evredeki veriler ise alan yazına dayalı olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığı, öte yandan branş, eğitim kademesi, projede etkin yer alma ve okul türü değişkenleri açısından anlamlı farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine; ilkokullarda ve özel okullarda görev yapan öğretmenler, diğer eğitim kademelerinde ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlere; projelerde aktif görev almayan öğretmenler de aktif görev alan öğretmenlere göre okullarını daha sağlıklı algılamaktadır. Elde edilen nicel veriler, nitel verilerle de desteklenmektedir. Araştırma sonucunda ayrıca, öğretmenlerin AB projelerinin katkılarına ilişkin görüşleri ile örgütsel sağlığa ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu; kurumsal gelişim ve sosyal gelişim boyutlarının, örgütsel sağlığın anlamlı yordayıcıları oldukları anlaşılmaktadır. Yine bu bulgular da nitel verilerle desteklenmektedir.

Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişkinin incelendiği Bakır (2018) araştırmasında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Buca, Çiğli, Gaziemir, Karabağlar, Karşıyaka ve Konak ilçelerindeki devlet liselerinde çalışan 897 öğretmen katılımcı olmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim öğretmenlerinin okul sağlığı algıları puanları “örgütsel liderlik” alt boyutunda “her zaman”; “çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün” alt boyutlarında ise “ara sıra” düzeyinde çıkmaktadır. Yine öğretmenlerin okul sağlığı algıları cinsiyete, branşa, mezun oldukları fakülteye, okullarındaki öğretmen ve öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken; kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri ile örgüt sağlığı arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu da göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, eleştirel düşünme becerileri alt boyutları, örgüt sağlığı alt boyutları üzerinde anlamlı bir açıklayıcı konumundadır.

“İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sağlık Algılarının İncelenmesi” isimli araştırmalarında Korkmaz ve Yarım (2019) da Erzurum’daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulların örgüt sağlığını incelemiş, örgüt sağlığına etki eden

faktörleri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Hoy vd. (1991) tarafından geliştirilen örgütsel sağlık ölçeğinin kullanıldığı araştırmada, yönetici etkisinin, öğretmen bağlılığının, okullardaki kaynak ve materyal zenginliğinin ve akademik başarıya verilen önemin, okul sağlığı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülürken; çevrenin düşük sosyoekonomik yapısının ise okul sağlığı üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu görülmektedir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin örgütsel sağlık algılarının, medeni durum, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterdiği de anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, okul müdürünün etkisi arttıkça öğretmen etkisinin, kaynak desteğinin ve akademik başarıya verilen önemin de arttığını göstermektedir. Bu bağlamda sosyoekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde, okulların örgütsel sağlığını geliştirmek için daha yetkin, daha etkin ve liyakat sahibi yöneticilerin görevlendirilmesi; öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerine katkılarının artırılması için kendilerine maddi ve manevi destek sağlanması, okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi, gerekli materyal ve kaynak desteğinin yapılması, veli ve öğrencilerin akademik bilinçlerinin artırılması için de gerekli çalışmaların yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Çelik ve Tosun (2019) da okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Okullarda yaşanan farklılıklar sonucunda ortaya çıkan çatışmaların, okulun yararına olacak şekilde çözüme kavuşturulmasının sağlıklı okullar için çok önemli olduğunu vurgulayan Çelik ve Tosun (2019), bu ilişkiyi belirleyebilmek için Uşak ilinde, ilk, orta ve lise dengi okullarda çalışan 349 öğretmene araştırmalarını uygulamışlardır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak okullarını yüksek düzeyde sağlıklı örgütler olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden “tümleştirme ve uzlaşma” stillerinin örgüt sağlığı ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişki gösterdiği; “ödün verme” stiline de örgüt sağlığı ile orta düzeyde pozitif bir ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan “hükmetme” stili ile örgüt sağlığı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu da görülmektedir. “Kaçınma” stili ve örgüt sağlığı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Son olarak, tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma yaklaşımlarının örgüt sağlığını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

“Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi” araştırmasında, ilkokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okulun sosyal sermayesi ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlayan Akyürek (2019) ise Ankara’da sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi farklı olan üç ayrı ilçede görev yapan 475 öğretmene, okulların örgüt sağlığı düzeyini belirlemek amacıyla Hoy ve Miskel (1991) tarafından geliştirilen ve Cemaloğlu (2006; 2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Örgüt Sağlığı Ölçeği”ni

uygulamıştır. Buna göre öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem ve okulun bulunduğu ilçenin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca değişkenler arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da belirlenmiştir. Araştırmada yer alan okullardaki, sosyal sermaye ile örgüt sağlığı düzeyleri benzerlik göstermektedir. Başka bir deyişle, okullarda hem etkin ve geliştirilebilen bir sosyal sermaye, hem de sağlıklı bir örgütsel iklimin varlığı göze çarpmaktadır. Araştırmacı tarafından okullarda etkin bir sosyal sermaye ve sağlıklı bir atmosfer oluşturulabilmesi için spor, sanat, edebiyat gibi sosyal etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir.

İlkokulların örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin araştırıldığı Demirok (2020) araştırmasında ise Ankara ilindeki merkez ilçelerde yer alan 23 ilkokulda görevli 400 sınıf öğretmenine Hoy vd. (1991) tarafından, geliştirilen ve araştırmacının kendisi tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İlkokullar İçin Örgüt Sağlığı Anketi" uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, ilkokullarda gözlemlenen örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Karakuş (2020) tarafından ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesine çalışıldığı araştırmada ise Balıkesir ilinde dört hizmet bölgesinden seçilen ilçelerde yer alan ilkokullarda görev yapmakta olan 212 öğretmene, Özdemir (2006) tarafından geliştirilen "Örgüt Sağlığı Ölçme Envanteri" (ÖSÖE) uygulanarak, okul müdürlerinin stratejik liderlikleri ve okullardaki örgüt sağlığı düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerinin orta seviyede, okulların sağlıklı olma durumunun ise düşük düzeyde algılandığını göstermektedir. Bu sonucun yanı sıra, stratejik liderlik ve örgüt sağlığı arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu; stratejik liderliğin, örgüt sağlığının belirlenmesinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonuçlarına da ulaşılmıştır.

"Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarını Yordayan Örgütsel Faktörler: Örgüt Sağlığı ve Örgütsel Güven" isimli çalışmada ise Ekşi vd. (2020), örgüt sağlığı, örgütsel güven ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri incelemiş; öğretmenlerin örgüt sağlığı ve örgütsel güven algılarının, yaşam doyumlarını ne ölçüde yordadığını belirlemeye çalışmışlardır. Bu bağlamda, 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli, Darıca'da ki resmi ve özel okullarda çalışan 329 öğretmene "Örgüt Sağlığı Envanteri" uygulanmıştır. Analiz sonuçları, örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven ve yaşam doyumu algıları arasında orta düzeyde pozitif ilişkiler olduğunu; öğretmenlerin örgüt sağlığı ile örgütsel güven algılarının da yaşam

doyumlarını %32 oranında etkilediğini göstermektedir.

“Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Davranışları ile Okulların Örgüt Sağlığı ve Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında Öter (2021) de kamu ilkokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları doğrultusunda, ilkokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi belirlenmeyi amaçlamaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mardin iline bağlı 10 ilçe merkezinde görev yapan 542 sınıf öğretmenin katıldığı bu çalışmada, örgüt sağlığına yönelik veriler, Doğanay ve Dağlı (2020) tarafından geliştirilen Örgüt Sağlığı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bağımsız değişken olarak kabul edilen hizmetkâr okul liderliğinin yönetim becerisi ve dürüstlük boyutlarının, bağımlı değişken olarak kabul edilen örgüt sağlığı üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları da tespit edilmiştir.

“Örgüt Sağlığı ile Mesleki Motivasyon Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada ise Satın (2021) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığının mesleki motivasyonu yordama düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ili Merkez, Bahşili ve Yahşihan ilçelerinde görev yapan 308 öğretmene “Örgütsel Sağlık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenler okullarının sağlıklı olduğunu ve mesleki motivasyonlarının üst düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu anlamda örgüt sağlığının mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu da görülmüştür. Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olmakla birlikte örgüt sağlığı, mesleki motivasyonun %37'sini açıklamaktadır.

Ersan Albayrak (2022) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Kriz Yönetim Becerileri ile Okul Sağlığı İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli çalışma da öğretmen görüşlerine ilişkin okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile okul sağlığı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesindeki orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan 341 öğretmenin değişkenlere ilişkin görüşleri incelenmektedir. Yapılan analizler sonucunda, örgütsel sağlık ile okul yöneticilerinin “kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem” alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine bakıldığında, okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile örgüt sağlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu da görülmektedir.

“Lider-Üye Etkileşimi ve Örgütsel Sessizlik ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki” isimli çalışmasında Doğanay (2022) da resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, ortaokul müdürlerinin lider-üye etkileşimi davranışları ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmaktadır. Betimsel nitelikte ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmada Doğanay (2022), tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen ve Eskişehir’de bulunan 109 resmi ortaokulda görev yapan 1010 öğretmene, Doğanay ve Dağlı (2020) tarafından geliştirilen Örgüt Sağlığı Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, resmi ortaokullarda görevli öğretmenlerin lider-üye etkileşimi ve örgüt sağlığına ilişkin algılarının yüksek, örgütsel sessizliğe yönelik algılarının ise çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, lider-üye etkileşimi ve örgüt sağlığı algı düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu da anlaşılmıştır. Lider-üye etkileşiminin ve örgütsel sessizliğin, örgütsel sağlığın anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmekle birlikte, örgüt sağlığı üzerinde lider-üye etkileşimi davranışlarının daha etkili olduğu da görülmüştür.

“Örgütsel Şeffaflık, Örgütsel Güven ve Örgüt Sağlığının Okul Etkililiğine Etkisi” isimli, 2022 yılına ait başka bir çalışmada ise Tosun (2022), öğretmen algılarına göre örgütsel şeffaflığın okul etkililiği düzeyine etkisinde, örgütsel güven ve örgütsel sağlığın aracılık rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiğine yönelik algıları belirlenmiş, sonrasında öğretmenlerin bu değişkenlere ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mevcut okullarındaki çalışma süreleri, çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Uşak il genelindeki tüm okul kademelerinde çalışan öğretmenlerden belirlenen örneklem üzerinde, Örgütsel Güven, Örgütsel Sağlık ve bu çalışma kapsamında geliştirilen Örgütsel Şeffaflık Ölçeklerinin uygulanmasıyla elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin örgütsel şeffaflık algılarının çok yüksek; örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiği algılarının ise yüksek olduğu kaydedilmiştir. Araştırmada ele alınan okul ve öğretmen kaynaklı değişkenlere göre, öğretmenlerin örgütsel şeffaflık, örgütsel güven, örgüt sağlığı ve okul etkililiği değişkenlerine ve alt boyutlarına karşı algılarında anlamlı farklılıklar olduğu da gözlemlenmiştir. Son olarak, örgütsel şeffaflığın okul etkililiği üzerindeki etkisinde, örgütsel güven tek başına aracılık rolü üstlenirken, örgütsel sağlığın devreye girmesiyle bu rolünü kaptırdığı ve tam aracılık rolünü, okul sağlığının üstlendiği görülmektedir. Bu anlamda okulların etkili olmaları için şeffaf uygulamalarla güçlendirilerek, sağlıklı okullara dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

2022 yılında yapılan “Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Öğretim Liderliği ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki” isimli başka bir araştırmada da Tunçtan (2022), ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre bahsi geçen değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Nicel bir araştırma modeli olarak kabul edilen genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak, 339 öğretmen üzerinde “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve “Örgüt Sağlığı Ölçeği” uygulanarak araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarına göre, örgüt sağlığı düzeyi yüksek çıkmaktadır. Okulun örgüt sağlığı, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem ve çalıştıkları kurumdaki görev süreleri değişkenlerine göre farklılık göstermekteyken, öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin öğretim liderliği ile örgüt sağlığı arasında, yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu nedenle okulların sağlıklı olabilmeleri için, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim düzeylerini artırmaları gerektiği; bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler iş birliği ile hazırlanan hizmet içi eğitim ve seminerlere katılımlarının faydalı olacağı vurgulanmaktadır.

“İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi” isimli makalelerinde Çiçek ve Koç (2023) da 48 madde ve 10 alt boyuttan oluşan örgüt sağlığı anketi kullanarak, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler, araştırmaya katılan okullardaki öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin en yüksek algı düzeyi kaynak kullanımı boyutunda ortaya çıkarken, en düşük algı düzeyi ise özerklik boyutunda ortaya çıkmaktadır.

Yakut (2024) araştırmasında ise örgüt sağlığı ile öğretmenlerin iş yükü algıları arasındaki ilişki incelenmektedir. Okulların örgüt sağlığı düzeylerini belirlemeye çalışan Yakut (2024), eğitimin etkililiği açısından önemli bir role sahip olan okul sağlığının olmadığı kurumlarda yaşanabilecek olumsuz durumların etkisini en alt seviyeye indirmeyi amaçlamaktadır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul Güngören’de görev yapmakta olan 282 öğretmene, “İş Yükü Algısı Ölçeği” ve “Örgüt Sağlığı Ölçeği” uygulanarak elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin iş yükü algıları ile örgüt sağlığı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgüt sağlığı puanları ile cinsiyetleri, yaşları, medeni durumları, öğrenim durumları, branşları, mesleki kıdemleri, haftalık ders saatleri ve kurumda çalışma süreleri arasında da yine anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Genel tarama modellerinden betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı Işlak'ın (2024) “Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görevli Yöneticilerin Yönetim Becerileri ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki” isimli araştırmasında, Bolu ilindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 210 öğretmene, yönetim becerileri ve okul sağlığı ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yönetim becerileri algıları ile örgüt sağlığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

2.3.2. Okul Sağlığı ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Okul sağlığı konusunda yurt dışında yapılan araştırmalarda en dikkat çeken çalışmalar Hoy ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmalardır. Öyle ki, örgüt sağlığına yönelik hem ulusal hem uluslararası yapılan tüm araştırmalarda, Hoy vd. (1991) tarafından yapılan çalışmalara atıflarda bulunulduğu görülmektedir. Bu anlamda bu bölümde öncelikli olarak Hoy ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen çalışmalar incelenecek, sonrasında bu konuda yapılan diğer yurt dışı araştırmalara göz atılacaktır.

Hoy ve Feldman (1987) tarafından örgüt sağlığını tanımlamak ve ölçmek için yürütülen araştırmada, Parsons (1967) tarafından geliştirilen teoriler ışığında örgütsel sağlık kavramı incelenmektedir. Bu araştırmanın en önemli özelliği, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-yönetici ilişkileri kapsamında belirlenen yedi boyuttan oluşan “Örgütsel Sağlık Envanteri”nin geliştirilmiş olmasıdır. Bu şekilde okulların sağlığı, belirlenen yedi boyutta ölçülebilmektedir. 44 maddeden oluşan “Örgütsel Sağlık Envanteri”, 78 ilkokul üzerinde uygulanarak geçerliliği ve güvenilirliği teyit edilmiştir. Araştırma sonucunda, sağlıklı ve sağlıklı olmayan okulların özelliklerini tespit eden Hoy ve Feldman (1987), bu anlamda literatüre çok önemli ve değerli bir kaynak kazandırmışlardır.

“Öğretmenlerin Yeterlik Duygusu ve Okulların Örgütsel Sağlığı” isimli çalışmalarında Hoy ve Woolfolk (1993), öğrenci öğrenmelerine öğretmenlerin pozitif katkısı olarak tanımlanan *öğretmen yeterliliğinin* iki önemli boyutu olarak kabul edilen, genel ve kişisel öğretmen yeterlilikleri ile sağlıklı bir okul ikliminin unsurları (kurumsal bütünlük, müdür etkisi, saygı, kaynak desteği, moral ve akademik vurgu) arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmada, New Jersey'deki 37 ilkokuldan rastgele seçilen 179 öğretmenden oluşan örneklem üzerinde, “Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” ve “Örgütsel Sağlık Envanteri” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu veriler, akademik başarıya vurgu yapan, üstleri üzerinde sahip olduğu etkiyi, öğretmenlerinin yararına

kullanmak isteyen bir yöneticiye sahip olan sağlıklı bir okul ikliminin, öğretmenlerin kişisel öğretme yeterliliklerinin (öğrencilerinin öğrenmelerini etkileyebileceklerine dair olan inançlarının) gelişmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin öğrencilerine ulaşabileceklerine dair duydukları güven, öğrencilerini yönetmelerine ve eğitmelerine yardımcı olan kurumsal faktörler tarafından şekillenmektedir.

Son olarak, Hoy vd. (1996) çalışmalarında, örgütsel sağlık ve güven kavramlarını, araştırmaya katılan 86 ortaokul kapsamında ölçmeye çalışmaktadırlar. Araştırma sonucunda, beklentilere uygun şekilde, okul sağlığının okullardaki güven algısını artırdığı, yine kişilerarası güvenin okul sağlığının artmasında etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu anlamda okullarda örgütsel güvenin sağlanmasının, okul sağlığını artırmak için geliştirilen stratejilerle ilişkili olduğu belirtilmektedir.

“İlkokullarda Örgütsel Sağlık ve Öğrenci Başarısı Kazanımları” isimli çalışmasında, Henderson (2007), şehirlerdeki ilkokulların örgütsel sağlığını, bu okullardaki öğrencilerin elde ettiği akademik kazanımlarla ilişkili olarak incelemektedir. Yüksek öğrenci başarısı sağlamak gibi zor bir görevle yükümlü olan okullar, öğrencilerinin başarılarını artırmak için pratik ve etkili yöntemlere ihtiyaç duymaktadır. Örgütsel sağlık kavramı da öğrenci başarısıyla olumlu yönde ilişkili olduğu bilinen birçok değişkeni içinde barındırdığından, öğrencilerin daha fazla akademik kazanım elde etmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu anlamda araştırma, ilköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile bu okullardaki öğrencilerin akademik başarı kazanımlarını inceleyerek, bu ilişkiyi doğrulamaya çalışmaktadır.

Daha önce yapılan çalışmalarda öğrenci başarısı ile okul sağlığı arasında pozitif bir ilişki saptanmış olsa da bu çalışmada öğrenci kazanımı ifadesi ile öğrencilerin ne kadar öğrendikleri kastedildiğinden, öğrenci başarısı kazanımları ile okul sağlığı arasında bu olumlu ilişki görülememektedir. Bu duruma etki eden en önemli faktör ise okulların sosyoekonomik yapılarıdır. Başka bir deyişle, akademik başarı kazanımlarında, okul sağlığından önce okulların sosyoekonomik yapıları etkili olmaktadır. Beklenildiği üzere ekonomik yönden zengin olan okullarda daha yüksek başarıların elde edildiği doğrudur. Ancak kazanım noktasına gelindiğinde, daha başarılı bir öğrenci profiline eğitim veren öğretmenler, öğrencilerin daha düşük bir seviyeden başladığı okullarda elde edilen kazanım oranı ile aynı oranda kazanım elde edememektedir. Çünkü zaten ileri seviyede olan bir çocuğa verilecek kazanımlarla, temel seviyeden başlayan bir çocuğa verilecek kazanımların miktarı doğal olarak aynı olmayacaktır. Bununla birlikte çalışmadan elde edilen bulgular, düşük sosyoekonomik düzeydeki okulların daha düşük kurumsal sağlık puanlarına sahip olma eğiliminde olduğunu da göstermektedir. Bu durum da öğrenci kazanımları görece daha fazla

olan ama ekonomik seviyesi düşük olan okullarda, okul sağlığının düşük olabileceğini göstermekte; araştırmadan çıkarılan, okul sağlığı ile ğrenci kazanımları arasında düşük de olsa var olan anlamlı ters ilişkiye bir açıklama olarak kabul edilmektedir.

Omoyemuji (2011) alışması ise kaynak desteği, personel arasında iş tatmini, moral yükseltmeleri, kurumsal bütünlük ve başlatma yapısı alt boyutlarında, öğretmenlerin okul sağlığına ilişkin algılarını incelemektedir. Betimleyici anket tasarımı kullanılan çalışmanın rneklemi, Osun Eyaletindeki 283.826 ortaokul öğretmeninden rastgele seçilen 330 öğretmenden oluşmaktadır. Elde edilen veriler işığında, devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerin okul sağlığı algılarının, özel okullarda çalışan meslektaşlarına oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre araştırmacı, devlet okullarının, örgütsel sağlığa kendini adanış en iyi öğretmenlere sahip olduğu yorumunu yapmaktadır. Bu nedenle, çok az motivasyon ve teşvik ile örgütsel sağlığın iyi olması için gösterilen bağlılığın işe olan bağlılığa da dönüştürülebileceği; bu şekilde devlet okullarındaki öğrencilerin daha iyi seviyede akademik performans göstermesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

Kentsel ilköğretim okullarının okul sağlığlarının ve ğretmen işlevselliğinin araştırıldığı Mehta vd. (2013) araştırmasında da Hoy vd. (1991) tarafından geliştirilen örgütsel sağlık envanterinin ilkokul versiyonunun (OHI-E) faktör yapısı incelenmektedir. Bu bağlamda, yüksek yoksulluk seviyesine sahip 19 kent okulunda çalışan 203 öğretmenden oluşan bir örnekleme üzerinde, örgütsel okul sağlığının ğretmen yeterliliği, ğretmen stresi ve iş tatmini ile ilişkisi araştırılmaktadır. Sonuçlar, rgtsel sağlığın, olumlu öğrenme ortamı gibi belirli bileşenleri ile ğretmen yeterliliği, iş stresi ve memnuniyeti arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Genel olarak öğretmenlerin meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle ve öğrencileriyle olan ilişkileri, özellikle yoksulluğun yüksek olduğu kent okullarında, kritik bir öneme sahiptir. Yoksulluğun yüksek olduğu kent okullarının iyileştirilmesi amacıyla farklı araştırma ve uygulamaların yapılması da araştırmacılar tarafından tavsiye edilmektedir.

Johnson-Perry (2014) de doktora tezinde, Alabama'daki ilköğretim okullarında gözlemlenen örgütsel sağlık ve ğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu amaçla, 26 okula, Hoy ve Feldman (1987) tarafından geliştirilen örgüt sağlığı envanterinin ilkokul versiyonu uygulanmış, örgütsel sağlığı etkileyen faktörlerden, "akademik vurgu, ğretmen ilişkisi, meslektaş liderliği, kaynak etkisi ve kurumsal bütünlük" ile ğrenci başarısı arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler, ilköğretim okullarının genel örgüt sağlığı endeksi ile kaynak etkisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. nceki araştırmalar, akademik vurgunun, ğrenci başarısının en güçlü yordayıcısı olduğunu gösterirken, bu çalışmada, ğrenci başarısını artırmada en önemli faktör

olarak, öğretmen bağlılığı gösterilmektedir. Burada öğretmen bağlılığı ile samimiyet duygusu ve okula karşı duyulan güçlü bağlılık ifade edilmektedir. Birbirleriyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olan öğretmenler, meslektaşlarına ve öğrencilerine bağlıdırlar; işlerini severek yapar, yaptıkları işten dolayı başarı duygusu taşırlar. Etkili okulların en önemli özelliklerinden sayılan akademik başarı ve okul sağlığı üzerine yapılan bu çalışma ile, özellikle 21.yüzyıl gerekliliklerine uygun olarak okullarını geliştirmek isteyen, öğrencilerinin akademik başarılarını artırmayı hedefleyen yöneticilere yol gösterilmek istenmektedir.

Yoksulluğun yüksek olduğu okullarda gözlemlenen örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan Hernandez ve Zamora (2018) da bu amaçla Teksas-Meksika sınırı boyunca uzanan geniş bir okul bölgesi içerisinde, ekonomik olarak dezavantajlı öğrenciler üzerinde araştırmalarını uygulamışlardır. Elde edilen veriler ışığında yüksek düzeyde yoksulluk yaşanan İspanyol okullarındaki öğrenci başarısı ile örgütsel sağlığın tüm alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Başka bir deyişle, okulların sağlıklı olma düzeyleri arttıkça, buna bağlı olarak öğrenci başarısı da artmaktadır. Araştırmada en güçlü ilişkiler örgütsel sağlığın, hedefe odaklanma, problem çözme yeterliliği ve uyumluluk alt boyutları arasında görülmektedir. Buna göre hedefe odaklılık boyutu arttıkça, öğrenci başarısı da artmaktadır. Araştırma, ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında, kurumsal sağlığın gücünü doğrulaması açısından önemlidir.

Qudsi ve Bashar (2018) ise araştırmalarında, liselerin örgütsel sağlığını, kız ve erkek okulları arasında karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelemektedirler. Yönetim politikalarında örgütsel sağlığın, bir örgütün verimliliğinin ve etkililiğinin sağlanmasının en anlamlı göstergesi olduğunu düşünen Qudsi ve Bashar (2018), bu nedenle örgütsel sağlığın, çalışanların tutum ve tavırlarında büyük bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Örgütlerin sağlıklı örgütler olabilmesi için girdilerinin, çıktıların, süreçlerinin ve geri bildirimlerinin aynı hedef doğrultusunda çalışmaları gerekmektedir. Parsons'ın (1967) teorik modelini temel alarak gerçekleştirilen çalışma, “idari, kurumsal ve teknik” düzeylerde örgütsel sağlık göstergelerini belirlemek amacıyla, 44 sorudan oluşan “Örgütsel Sağlık Anketi”nin (OHI), 280 öğretmene uygulanması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, kız ve erkek lise öğrencilerinin örgütsel sağlıkları arasında kurumsal düzeyde; kurumsal bütünleşme boyutunda, idari düzeyde; müdür etkisi ve otoritesi hariç olmak üzere kaynakların dikkate alınması, yapılandırılması ve desteklenmesi boyutlarında, teknik düzeyde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Tayland'daki Princess Chulabhorn Fen Liseleri'nin örgütsel sağlık düzeyini

inceleyerek, örgütsel sağlık seviyelerini artırmayı amaçlayan Utamakaew ve Unkong (2024) araştırması verileri de orantılı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ve yöneticiler, öğretmenler ve akademik personelden oluşan 310 örneklem üzerinden anket ve yarı yapılandırılmış görüşme yolu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, Princess Chulabhorn Fen Liseleri'nin bir bütün olarak örgütsel sağlığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmada ayrıca insan kaynakları, materyal ve bütçe tahsisi gibi konularda katılımcı planlama ilkelerinin kullanılması; personelin, kaynakların ve fiziksel imkânların daha dengeli ve katılımcı bir şekilde yönetilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Okul üyelerinin okulun ideolojisini ve hedeflerini anlamaları için iletişimin önemli olduğu; morali yükseltmek için de gerekli faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Yöneticilerin de yönetim ve akademik liderlik becerilerine ihtiyacı bulunmaktadır.

Borralho vd. (2025) araştırması da örgütsel sağlık ile öğretmen sağlığının çeşitli boyutları (mesleki refah, tükenmişlik ve bilişsel, kas-iskelet ve ses bozuklukları) ve ayrıca iyimserlik arasındaki doğrudan ilişkiyi araştırmaktadır. Öğrenci başarısının oluşabilmesi için öğretmenlerin çalışma ortamlarında kendilerini sağlıklı, memnun, yetkin ve aktif hissetmeleri gerektiğinin önemine vurgu yapan Borralho vd. (2025), ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 12.104 Portekizli öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde örgütsel sağlığın öğretmen sağlığı üzerindeki aracılık rolünü incelemiştir. Alınan sonuçlara göre örgütsel sağlığın, iyimserlik ve mesleki refah ile pozitif; tükenmişlik, bilişsel bozukluklar ile negatif ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca iyimserlik duygusunun örgütsel sağlık ile öğretmen sağlığının çeşitli boyutları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği de görülmektedir.

2.3.3. Güç Mesafesi ile İlgili Yurt İçi Araştırmaları

Uslu ve Ardıç (2013), çok fazla olumlu etkisi olduğunu düşündükleri ve örgüt kültürünün bir parçası olması gerektiğine inandıkları örgütsel güveni etkileyen faktörleri araştırmak amacıyla, “Güç Mesafesi Örgütsel Güveni Etkiler mi?” adı altında bir çalışma yürütmüşler ve güç mesafesinin örgütsel güven ile olan ilişkisini ele almışlardır. “Yöneticiye Güven, Çalışma Arkadaşlarına Güven ve Örgüte Güven” adlarıyla üç alt boyutta incelenen örgütsel güven kavramı üzerinde, güç mesafesinin etkili olup olmadığını ölçmek için de bir devlet üniversitesindeki eğitici ve yöneticilerden oluşan 329 kişiyi örneklem olarak almışlardır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, güç mesafesi örgütsel güveni; örgütsel güven de “yöneticiye güven” ve “çalışma arkadaşlarına güven” alt boyutlarını, zayıf olmakla birlikte olumlu bir biçimde etkilemektedir. Başka bir deyişle, güç mesafesi yükseldikçe,

çalışanların iş arkadaşlarına ve idarecilerine duydukları örgütsel güven duyguları da artmaktadır. Buna karşın araştırmada, güç mesafesinin örgütsel güveni etkilemediği de anlaşılmaktadır. Güç mesafesinin, örgütsel güvene ve alt boyutlarına etkisi düşük olsa da bu etki, istatistiki açıdan anlamlı bulunmaktadır. Sonuçların bu şekilde ortaya çıkmasında, genellikle yüksek güç mesafeli bir toplum olarak kabul edilen Türkiye’de, birey ve örgüt kültürü arasındaki uyumun etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yıldırım ve Deniz (2014), “İlköğretim Okullarında Güç Mesafesi ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” adını verdikleri çalışmalarında, örgütsel bağlılık ve güç mesafesi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmaktadırlar. Balıkesir il merkezinde ve ilçelerinde yer alan ilkokullarda çalışan 4838 öğretmenden, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 1506 öğretmen üzerinde Hofstede’in “Güç Mesafesi Ölçeği” ile “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılarak belirlenen sonuçlar, öğretmenlerin okulları il ilgili güç mesafesi algılarının orta düzeyde olduğunu; kurumlarına olan bağlılıklarının da daha çok duygusal bağlılık olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, örgütsel bağlılık ile güç mesafesi arasında ilişki düşük düzeyde, negatif ve anlamlıdır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okulda algıladıkları güç mesafesi arttıkça, örgütsel bağlılıkları azalmaktadır. Son olarak örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal ve normatif bağlılık ile güç mesafesi arasındaki korelasyon negatif; devam bağlılığı ile güç mesafesi arasındaki korelasyon ise düşük düzeyde ve pozitif çıkmıştır.

“Öğretmenlerin Mizaçları ile Güç Mesafesi Algıları Arasındaki İlişki” isimli çalışmada ise Ateş (2019), insan davranışlarının nedenlerini açıklamaya çalışan ve bireysel farklılıkların nedeni olarak insanların mizaçlarını gösteren, bu anlamda bireylerin dokuz farklı temel mizaç tipinden biriyle doğduğunu bilimsel olarak ortaya koyan “Dokuz Tip Mizaç Modeli”ni (DTMM) kullanarak, öğretmenlerin mizaçlarının, algıladıkları güç mesafesine etkilerini araştırmaktadır. “Güç Mesafesi Ölçeği” ve “Dokuz Tip Mizaç Ölçeği” ile toplanan veriler, öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ile “Duygularının Anlamını Arayan Mizaç Tipi” (DTM4) ve “Bilginin Anlamına Ulaşmayı Arayan Mizaç Tipi” (DTM5) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, DTM4 alt boyutunun, güç mesafesini düşük ve anlamlı bir biçimde yordadığı, yani, bu mizaç türü baskın olan öğretmenlerin güç mesafesini daha yüksek algıladığı anlaşılmaktadır. Bu noktada, DTM4 ve DTM5’in daha içe kapanık olma özelliği göstermelerinin, güç mesafesi ile aralarındaki iletişimin belirlenmesinde etkili olduğu varsayımı yapılmaktadır.

Ersoy’un (2019), öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algısı ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, örgütsel güç mesafesi ölçeği kullanarak elde ettiği

veriler, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, güç mesafesi değişkeni ile örgütsel sinerji arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı da anlaşılmaktadır.

“Okullardaki Güç Mesafesinin Lider Üye Etkileşimi Üzerine Etkisi” isimli çalışmada da Gül (2019), okul müdürlerinin kişiliklerini göz önüne alarak, okullarda algılanan güç mesafesi ile lider üye etkileşimi arasındaki ilişkiyi araştırmakta ve okul müdürlerinin okullarının sosyal ağları içerisindeki yerini bulmaya çalışmaktadır. Araştırma aynı zamanda, söz konusu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla geliştirilen teorik modeli test etmesi açısından da önem taşımaktadır. Araştırma modeline ilişkin yapısal ilişkiler incelendiğinde, lider üye etkileşimi üzerinde güç mesafesinin etkili olduğu, okul müdürlerinin sahip oldukları kişisel özelliklerin de hem güç mesafesini hem de lider üye etkileşimini şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte lider üye etkileşiminin yüksek olduğu okullarda, okul yöneticileri okul sosyal ağının merkezinde yer almaktadır. Okul müdürlerinin demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışı sergileyerek yetkilerini öğretmenleri ile paylaşımları, onları karar alma süreçlerine katmaları, ortak bir paydada buluşmayı sağlayabilmeleri, kurdukları etkili iletişim yoluyla geribildirimlerde bulunmaları okulların güç mesafesini azaltmakta, lider üye etkileşimini ise artırmaktadır.

Göl Dede ve Çiçek (2020) tarafından yürütülen “Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları ile Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışma, Türkiye’deki ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiye genelleme yapılabilecek sonuçlara ulaşması açısından dikkati çekmektedir. Araştırmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Muğla/Marmaris ilçe merkezinde görev yapmakta olan 225 ilkökul ve ortaokul öğretmeninden oluşan araştırma örneklemini üzerinde, Yorulmaz vd. (2018) tarafından oluşturulan “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği” ile Dyne vd. (2003) ölçeğinin Türkçe uyarlaması olan “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler de öğretmenlerin genelinde düşük düzeyde güç mesafesi algısına sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların demografik özellikleri ile güç mesafesi ölçeğini oluşturan alt boyutlar arasında farklılıklar olduğu da göze çarpmaktadır. Buna göre, 5 yıl ve altı görev süresine sahip olan öğretmenler, 11-15 yıl görev süresine sahip olan öğretmenlere kıyasla, gücü daha fazla meşrulaştırmaktadır. Özel okul öğretmenlerinin gücü kabullenme düzeyleri, devlet okulu öğretmenlerinden daha yüksektir. Diğer taraftan özel okul öğretmenlerinin kurum yararı için sessiz kalma düzeyleri daha yüksekken, devlet okulu öğretmenlerinin mevcut durumu kabul etme sessizlikleri ve duydukları korkudan dolayı fikirlerini ifade edememeleri şeklinde oluşan savunma amaçlı sessizlikleri daha

yüksektir. Örgütsel sessizlik ve güç mesafesi ilişkisine bakıldığında ise öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri ile güç mesafesi algıları arasında orta seviyede pozitif bir ilişki olduğu, güç mesafesinin örgütsel sessizliği bütünüyle yordadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin okulda var olduğuna inandıkları güç mesafesinin, onların örgütsel tutum, değer ve davranışlarıyla ilişkili olabileceğini belirten Uzun (2020) da “Okullarda Güç Mesafesi, Örgütsel Bağlılık ve Güven Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmada, güç mesafesi ile sözü edilen öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Giresun’da ki devlet liselerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin güç mesafesi inançları düşük düzeydedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin güç mesafesi inançları ile örgütsel bağlılıkları ve örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin pozitif olduğu, öğretmenlerin güç mesafesi inançlarının, örgütsel bağlılıklarını ve örgütsel güvenlerini yordadığı da anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmen algılarına göre okullarda hissedilen düşük güç mesafesine bağlanmaktadır. Araştırma sonuçları aynı zamanda, yönetici-öğretmen etkileşimi açısından, okul yöneticilerinin güç mesafesinin önemini fark etmelerine de katkı sunmaktadır.

Örgütsel sinerji ve örgütsel güç mesafesi arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre inceledikleri çalışmalarında Ersoy ve Levent (2020) de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Zeytinburnu ilçesindeki ilk, orta ve lise türü okullarda çalışan ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 330 öğretmenden, “Örgütsel Sinerji Ölçeği” ve “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği” kullanarak veriler elde etmişlerdir. Güç mesafesi ölçeğine verilen yanıtlar, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu noktada gücü araçsal kullanma alt boyutu ile kıdem yılı değişkeni arasında gözlemlenen negatif yönlü anlamlı ilişki dikkat çekicidir. Buna göre kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin gücü araçsal kullanma eğilimleri fazlayken, kıdem yılı yükseldikçe, öğretmenlerin bu eğilimleri azalmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin kıdemleri ile gücü meşrulaştırma ve güce razı olma alt boyutları arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre de artan kıdem yılı, öğretmenlerin gücü meşrulaştırma ve güce razı olma eğilimlerini de artırmaktadır. Son olarak örgütsel sinerji düzeyinin güç mesafesi düzeyinden etkilenmediği de tespit edilmiştir.

“Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algılarının İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği)” başlıklı çalışmada Çavdar (2021) ise öğretmenlerin örgütsel güç mesafesine ilişkin algılarını belirlemeyi ve cinsiyet, meslekteki görev süresi, görev yapılan eğitim kademesi gibi çeşitli değişkenler açısından bu algıları incelemeyi amaçlamaktadır. Diyarbakır ili Merkez ilçelerindeki öğretmenler arasından tesadüfi biçimde seçilen 117 kadın ve 133

erkek olmak üzere toplamda 250 öğretmenden oluşan araştırma örnekleminde, 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği” ile toplanan veriler, öğretmenlerin genel olarak düşük güç mesafesi algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının gücü kabullenme boyutunda orta; güce razı olma ve gücü araçsal kullanma boyutlarında düşük; gücü meşrulaştırma boyutunda ise çok düşük seviyede olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin güç mesafesi algıları cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermemektedir. Öte yandan, eğitim kademesi değişkeni ile gücü kabullenme ve gücü meşrulaştırma boyutları arasında anlamlı bir fark yokken; gücü araçsal kullanma ve güce razı olma boyutları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmaktadır. Meslekteki görev süresi değişkeni de yalnızca gücün araçsal kullanımı boyutu ile zayıf ve negatif bir ilişki göstermektedir.

Alan yazında geliştirdiği güç mesafesi ölçeği ile tanınan ve bu konuda araştırma yapan pek çok kişinin faydalandığı Yorulmaz’ın (2018) 2021 yılında tamamladığı “Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algılarının Eğitim Örgütlerine Yansımaları, Yapısal Nedenleri ve Yapılaşması” adlı doktora çalışması da öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarını incelemektedir (Yorulmaz, 2021). Bu doğrultuda, öğretmenlerin güç mesafesi ile ilgili algı düzeyleri, bu algıların demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı, güç mesafesinin okullarda nasıl hissedildiği, nedenleri ve yapısal olarak kalıcılık gösterme durumları belirlenmeye çalışılmaktadır. Durum çalışması modelinde desenlenen araştırmanın ilk aşamasında, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının ne seviyede olduğunu görmek ve algılanan güç mesafesinin demografik değişkenler ile ilişkisini belirlemek amacıyla Muğla ilindeki kamu okullarında görev yapan 438 öğretmen üzerinde “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği” kullanılarak veri toplanmıştır. Sonraki aşamada ise yine aynı ilde bulunan devlet okullarında çalışan 21 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak, güç mesafesinin okullarda nasıl algılandığı, ortaya çıkma nedenleri ve kalıcılık durumları tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, gücü kabullenme (%69) ve güce razı olma (%61) boyutlarında yüksek güç mesafesi algısına sahiptir. Gücü araçsal kullanma (%49) ve gücü meşrulaştırma (%31) boyutları da bu boyutları takip etmektedir. Demografik değişkenler ele alındığında ise güç mesafesi algılarının kıdem ve okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılaşma gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu durumda, 10 yıl ve altı görev süresine sahip olan öğretmenler, daha kıdemli öğretmenlere nazaran gücü daha fazla kabullenmektedir. Bununla birlikte mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin

gücü kabullenme ve güce razı olma algıları da diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

Yorulmaz (2021), okullarda gözlemlenen güç mesafesinin, güce yakınlık isteği ve rasyonel otoritenin tasfiyesi şeklinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu anlamda ayrıcalıklar elde etmek ve baskılardan kaçmak isteyen öğretmenler yöneticilerle yakınlaşmaktadır. Benzer biçimde ayrıcalıklara sahip olmak, üstlerle sorun yaşamamak, onlarla aynı görünmek ve idareci kadrolarına geçebilmek için sendikalara yakınlaşan öğretmenler de bulunmaktadır. Yöneticilerin yasal gücü baskı ya da zorbalık yapma aracı olarak kullanması, politik güç kullanmaları, bu sebeplerle de öğretmenlerin yönetici olarak atanan kişilerin uzmanlık becerilerini sorgulamaları, kurallara bağlı olarak yönetilmesi gereken otoritenin, etkisini kaybetmesine yol açmaktadır. Diğer yandan, özellikle sözleşmeli ya da ücretli öğretmenlerin yaşadıkları iş güvencesizliği ya da kadrolu olsalar dahi mevcut işlerinin devamlılığına dair duydukları endişeleri; kendilerini tehdit altında görmelerinden kaynaklı olarak yaşadıkları kaygı durumları; mesleki özerkliklerinin ve statülerinin zayıflatılması ya da liyakata uygun olmayan atamaların yapılması yoluyla güçsüz bırakılmaları, örgütsel güç mesafesinin yapısal nedenlerini oluşturmaktadır. Örgütsel güç mesafesinin yapılaşması ise çalışanların örgüt içerisindeki eşitsiz güç dağılımını ussallaştırması ya da olağanlaştırması olarak kabul edilen gücün meşrulaştırılması; gücün çıkar amaçlı ve korunma amaçlı olarak araçsal kullanımı; öğretmenlerin, benimsemedikleri yönetim uygulamalarını değiştiremeyeceklerini bilmeleri ve olası risklerden kaçınmak istemeleri sebebiyle mevcut duruma ayak uydurmaları yani güce razı olmaları ve gücü kabullenmeleri (Yorulmaz vd., 2018) şeklinde oluşmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının azaltılması için öncelikle yapısal sorunların giderilmesi gerektiği de ifade edilmektedir.

“Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi ve Örgütsel Muhalefet Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmada Atmaca (2021) da öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının demografik değişkenlere göre değişimini ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Düzce ilinde çalışan 710 öğretmenden “Örgütsel Güç Mesafesi” ve “Örgütsel Muhalefet” ölçekleri ile elde edilen verilere göre öğretmenlerin kadrolu olma ve yönetici ile aynı sendikada yer alma durumları, güç mesafesi algılarının farklılaşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bununla birlikte, örgütsel güç mesafesi ile örgütsel muhalefet arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu; güç mesafesinin, örgütsel muhalefeti anlamlı biçimde yordadığı da anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin yalnızlığı ile örgütsel güç mesafesi arasındaki ilişkinin araştırıldığı

Örenç (2021) tezinde ise Ankara'nın 9 Merkez ilçesinde, devlete bağlı ilkokullarda çalışan ve tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 222 okul müdürüne, Varoğlu vd. (2000) tarafından geliştirilen güç mesafesi ölçeği uygulanarak, müdürlerin güç mesafesi düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin güç mesafelerinin orta düzeyde olduğunu; müdürlerin genellikle yalnız olmadıklarını ve örgütsel yalnızlık ile güç mesafesi arasında bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Öte yandan cinsiyet, mesleki kıdem, okul müdürlüğü kıdemi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre örgütsel güç mesafesinin farklılaştığı da görülmektedir.

Bayır (2022) de “Üniversitelerde İdari Personele Göre Algılanan Güç Mesafesi ve İş Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasında, iki devlet ve üç vakıf olmak üzere beş üniversiteden seçilen 217 idari personelden elde ettiği veriler ışığında güç mesafesi algıları ile iş-yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi demografik ve örgütsel değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma bulguları, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan idari personelin güç mesafesi algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığını; bu noktada devlet üniversitelerinde çalışan personel algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öte yandan güç mesafesi algısı ile iş-yaşam dengesi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Gelecek yıllarda, araştırmada kullanılan değişkenlerin farklı örneklemeler üzerinde de tekrarlanmasıyla, çalışmadan elde edilen bulguların genişletebileceği vurgulanmaktadır.

“Okul Yönetiminde Öğretmenlerin Algıladıkları Güç Mesafesi ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişki” adlı çalışmada ise Aslan (2022), güç kullanımının etkilerinin en fazla hissedildiği çalışan davranışlarından biri olarak değerlendirilen örgütsel sessizlik ile güç mesafesi ilişkisini ele almaktadır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Samsun ili merkez ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerden seçilen 552 öğretmene, Dorfman ve Howell (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Güç Mesafesi Ölçeği” ile Dyne vd. (2003) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” uygulanmış, değerlendirme sonucunda, güç mesafesi toplam puanı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve güç mesafesinin örgütsel sessizliği anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Başka bir deyişle elde edilen sonuçlar, öğretmenler tarafından algılanan sessizliğin temel nedenlerinden birinin, yöneticilerin güç kullanma biçimi olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, iletişim ve etkileşimin en yoğun olduğu kurumların başında gelen okullarda, yaratıcılığı destekleyen daha katılımcı ve şeffaf ortamların oluşturulması örgütsel sessizliğin azaltılması noktasında büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide, eleştirel düşünme eğilimlerinin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlayan Çolak vd. (2022), Muğla ili Menteşe ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 322

öğretmenlerden oluşan örneklem üzerinde daha önce kendilerinin geliştirmiş olduğu “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ve “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” kullanarak veriler toplamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi boyutları açısından en fazla gücü kabullenme, en az ise gücü meşrulaştırma algısına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve özerklik davranışları da yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile gücün araçsal kullanılması, gücün meşrulaştırılması ve gücün kabullenilmesi boyutları arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde ve negatif bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde eleştirel düşünme eğilimi ile gücün kabullenilmesi ve gücün araçsal kullanılması boyutları arasında da anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte eleştirel düşünme eğilimi, öğretmen özerkliği ile gücün meşrulaştırılması ve gücün kabullenilmesi boyutları arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahiptir.

Okul müdürlerinin uyguladığı örgütsel güç türlerinin, öğretmenlerin güç mesafesi algısı üzerindeki etkisini araştıran Ziblim ve Ertürk (2023), Türkiye, Muğla’da 384 ve Gana, Tamale’den 407 öğretmenin katılımlarıyla oluşan örneklem üzerinde çalışmalarını yürütmüşlerdir. Araştırmada her ikisi de okullarda geliştirilen “Güç Tipi Ölçeği” ve “Güç Mesafesi Ölçeği” kullanılarak elde edilen veriler sonucunda, Muğla ve Tamale müdürlerinin kullandıkları güç türleri tercih sıralamalarının aynı olduğu görülmektedir. Buna göre, her iki bölgede görev yapan okul müdürleri sırasıyla ödül gücünü ve yasal gücü istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde kullanmaktadırlar. Güç mesafesi ile ilgili olarak elde edilen sonuçlar ise Tamale öğretmenlerinin güç mesafesinin tüm boyutlarına ilişkin sahip oldukları algıların, Muğla öğretmenlerinin algılarından yine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Hem Muğla hem de Tamale örneklemelerinde, müdürler tarafından kullanılan güç türlerinin öğretmenlerin güç mesafesi algılarının yordayıcıları olduğu da ayrıca anlaşılmaktadır. Buna göre, müdürlerin güç tipi kullanımlarının, öğretmenlerin güç mesafesi algılarını etkilediği; öğretmenlerin güç mesafesi algılarının da okul yönetimine etkin katılımlarını ve gösterdikleri performansları etkilediği ifade edilmektedir.

“Öğretmenlerin Müdür Yönetim Tarzı Algıları ile Güç Mesafesi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada Oğuzoğlu (2023) da 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezindeki devlet okullarının çeşitli kademelerinde görev yapan 542 öğretmen üzerinden, öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile müdürlerinin yönetim tarzı algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmaktadır. “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” ve “Güç Mesafesi Ölçeği” kullanılarak web temelli anket yolu ile toplanan veriler

ışığında, katılımcıların müdürlere yönelik güç mesafesi algılarının, katılım boyutunda orta yüksek; erişim zorluğu ve hiyerarşi boyutlarında orta düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları, cinsiyet, yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde değişmezken; mesleki kıdem, okul türü ve örgütsel kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde değişmektedir. Araştırmada ayrıca, güç mesafesi alt boyutlarından katılım alt boyutunun, işbirlikçi yönetim tarzı algısı üzerinde; erişim zorluğu ve hiyerarşi alt boyutlarının da otoriter müdür yönetim tarzı algısı üzerinde etkili bir yordayıcı olduğu anlaşılmaktadır.

Okul geliştirme çalışmaları açısından kritik bir öneme sahip olan öğretmen iş birliği, öğretim ile ilgili problemlerin çözümünde ve öğrenci başarısının artırılmasında büyük bir pay sahibidir. Ancak, okullarda iş birliği yapılmasını destekleyecek ortamın oluşturulması her zaman kolay olmadığından, bu iş birliğinin sağlanmasında, okul müdürlerinin liderlik özellikleri önem kazanmaktadır. Bu bilgiler ışığında Ofluoğlu (2023), “Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin İş Birliği Arasındaki İlişkide Güç Mesafesinin Düzenleyicilik Rolü” isimli tez çalışmasında, dağıtımçı liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin iş birliği arasındaki ilişkinin güç mesafesi algısından ne şekilde etkilendiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, iki düzeyli örneklem yoluyla belirlenen 80 okuldaki 754 öğretmen üzerinde, “Öğretmen İş Birliği Ölçeği, Dağıtımçı Liderlik Envanteri ve Güç Mesafesi Ölçeği” kullanılarak, güç mesafesinin düzenleyicilik rolü ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin birbirleriyle yaptığı iş birliğinin güç mesafesini yordadığı, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin iş birliği arasındaki ilişkide, güç mesafesinin düzenleyicilik rolünün bulunduğu görülmektedir. Bu kapsamda, okullardaki karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımını teşvik eden 2023 vizyonunda da bahsedilen birlikte karar alma uygulamalarının önemi, bir kez daha vurgulanmaktadır.

Özten (2023) ise “Okul Müdürlerinin Karanlık Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algıları Arasındaki İlişki” isimli tez çalışmasında, okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışları ile öğretmenlerin güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu bağlamda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İzmir’in 11 merkez ilçesindeki kamu liselerinde çalışan 9092 öğretmen arasından oranlı küme örnekleme yöntemi ile 686 öğretmen seçilmiş; bu öğretmenlere “Karanlık Liderlik” ve “Güç Mesafesi” ölçekleri uygulanmıştır. Bu yolla elde edilen veriler de öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının orta ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Kümeleme analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin gücü kabullenme açısından %68,6’sının, gücü

araçsal kullanma açısından %47,7'sinin, gücü meşrulaştırma açısından %33,2'sinin ve güce razı olma açısından ise %73,4'ünün orta ve yüksek düzeyde örgütsel güç mesafesi algısına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin güç mesafesi algılarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı ölçüde farklılaştığı; karanlık liderlik boyutlarının tümünün de gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutlarını yordadığı görülmektedir.

“Okul Yöneticileriyle İlgili Algılanan Güç Mesafesinin Okul İklimi Üzerindeki Yansımaları: Öğretmen Perspektifiyle Bir Araştırma” isimli Özdemir ve Kahveci (2024) araştırması ise öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimine ilişkin algılarını belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüştür. Rize ilindeki ilk, orta ve lise dengi okullardan, basit tesadüfî örnekleme yolu ile seçilen 343 öğretmene, örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi ölçekleri uygulanarak elde edilen verilere göre öğretmenlerin güç mesafesi algıları düşük, okul iklimi algıları ise yüksek bulunmuştur. Öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, mesleki hizmet süresi ve okul türü değişkenlerine göre ise anlamlı şekilde farklılaştığı da gözlemlenmektedir. Son olarak, örgütsel güç mesafesi ile okul iklimi arasında zayıf ve negatif bir ilişki olduğu; güç mesafesinin, okul iklimini anlamlı şekilde yordadığı da anlaşılmaktadır.

2.3.4. Güç Mesafesi ile İlgili Yurt Dışı Araştırmaları

Gruenfeld vd.'nin (2008) güç ve nesneleştirme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışması, gücün bireylerin başkalarını algılama biçimini nasıl dönüştürdüğünü incelemekte ve güç ile nesneleştirme arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre güç sahibi bireyler, diğer insanları, kendi hedeflerine ulaşmada kullanılabilir birer araç olarak görmeye daha yatkındırlar. Bu kişiler, sosyal hedeflerin duygusal veya insani yönlerinden çok, onların işlevsel özelliklerine ve kendilerine nasıl katkı sağlayacaklarına odaklanmaktadır. Çalışmada yapılan çok sayıda deney, gücün bireylerde benmerkezcilik oluşturduğunu, örgüt amaçlarına ulaşma gayretinden ziyade bireysel çıkarları öne çıkardığını göstermektedir. Bu durum güçlü kişilerin insani değerleri daha az dikkate almalarına yol açmakta; özellikle hiyerarşik ilişkilerin baskın olduğu örgütlerde, yönetenlerin çalışanları nesnelleştirme riskini artırmaktadır. Bu yönüyle çalışma, liderlik, güç dengesi ve örgütsel ilişkiler üzerine yapılan araştırmalar için de önemli bir kuramsal temel sunmaktadır.

Öte yandan mevcut araştırma, eğitim örgütlerinde yöneticilerin öğretmenleri algılama biçimlerine dair önemli bir kuramsal çerçeve sunması açısından da önemlidir. Araştırmada,

güç sahibi bireylerin diğer kişileri daha çok kendi hedeflerine ulaşmada kullanılabilecek araçlar olarak görme eğiliminde oldukları; bu nedenle onların duygusal, kişisel ve insani yönlerinden ziyade işlevsel özelliklerine odaklandıkları vurgulanmaktadır. Eğitim yönetimi bağlamında da bu bulgu, okul yöneticilerinin sahip oldukları hiyerarşik güç nedeniyle öğretmenleri bazen yalnızca “görevi yerine getiren personel”e indirgeme riskine işaret etmektedir. Bu durum da öğretmenlerin karar alma süreçlerinden dışlanmış hissetmelerine, ilişkilerin mekanikleşmesine ve örgütsel sağlığın olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilmektedir. Dolayısıyla çalışma, eğitim kurumlarında liderlik anlayışının yalnızca otorite kullanımını değil; aynı zamanda öğretmenlerin insani yönlerini tanıyan, onların duygu ve ihtiyaçlarını merkeze alan bir yönetim yaklaşımı olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kirkman vd. (2009) araştırması da bireylerin güç mesafesi yönelimleri ile dönüşümcü liderliğe verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi kültürler arası bir model çerçevesinde incelemektedir. ABD ve Çin’den elde edilen verilerle gerçekleştirilen çok düzeyli analizler, güç mesafesi yönelimi yüksek çalışanların dönüşümcü liderleri daha meşru, etkileyici ve ilham verici bulduklarını; bu nedenle bu liderlik tarzının iş performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisinin bu grupta daha güçlü ortaya çıktığını göstermektedir. Buna karşılık güç mesafesi yönelimi düşük olan çalışanlar ise liderlerin karizmatik ve yönlendirici özelliklerinden daha az etkilenmektedirler. Çalışma genel olarak, dönüşümcü liderlik etkisinin yalnızca lider davranışlarına bağlı olmadığını, aynı zamanda çalışanların güç ve otoriteye ilişkin kültürel inançlarına da bağlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kültürel bir boyut olarak güç mesafesinin örgütlerdeki liderlik tarzlarını ve davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amacıyla hazırladığı tez çalışmasında ise Goolap ve Ismayilov (2011), farklı kültürel boyutları, çeşitli liderlik modellerini ve son olarak da güç mesafesinin liderlik tarzlarını ve davranışlarını değerlendirmek için nasıl kullanıldığını ayrıntılı olarak ele almaktadır. Bu kapsamda Goolap ve Ismayilov (2011), İsveç, Japonya ve Fransız kültürlerinde gözlemlenen güç mesafelerinin açığa çıkardığı liderlik tarzlarını da karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda, statü bilincinin daha yüksek olduğu yüksek güç mesafeli ülkelerde, yönlendirici liderlik tarzının yaygın olduğu; öte yandan düşük güç mesafeli kültürlerde ise katılımcı, destekleyici veya başarı odaklı liderlik davranış ve tarzlarının tercih edildiği tespit edilmiştir.

“İstismarcı Denetim ve Çalışanların İyi Olma Hali: Güç Mesafesi Yöneliminin Moderatör Etkisi” isimli çalışmalarında Lin vd. (2013), bir tür kültürel değer olarak kabul edilen güç mesafesinin bu ilişkiler üzerindeki etkisini inceleyerek, istismarcı denetim

araştırmasının içerik alanını genişletmeyi amaçlamışlardır. Lin vd.'ne (2013) göre, çalışanların ruh sağlığını ve iş tatminini etkileyen istismarcı/kötü niyetli denetim, önemli bir sosyal sorun olmakla birlikte, ele alınan değişkenlerle olan ilişkisine alan yazında her zaman rastlanılan bir konu değildir. Bu nedenle çalışma, katılımcıların güç mesafesi algılarının, istismarcı denetime karşı verdikleri tepkilerinin açıklanmasına yardımcı olduğunu göstererek, bu konu ile ilgili daha detaylı bir veri sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçları, çalışanların sahip olduğu kültürel değerlerin, örgütsel davranışlarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Buna göre yüksek güç mesafesi algıları, istismarcı denetimin çalışanların ruh sağlığına ve iş tatminlerine olan olumsuz etkilerini hafifletmekte, hatta bu ilişkileri daha ılımlı hale getirmektedir.

Türkçe'ye “Güç Mesafesi İnancı, Güç ve Hayırsever Bağışı” olarak çevrilen Han vd. (2017) çalışması ise toplumlardaki eşitsizlikleri kabul etme eğilimi olarak tanımlanan *güç mesafesi* ile değerli kaynaklar üzerinde kişinin sahip olduğu kontrol olarak ifade edilen “güç” ve “hayırseverlik” değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Elde edilen sonuçlar, güç mesafesi etkisinin, bağış yapan kişinin sahip olduğu güce bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Buna göre, düşük güç mesafesi inancının gözlemlendiği topluluklarda, psikolojik gücü yüksek olan kişiler, düşük olanlara kıyasla daha fazla “ben” odaklıdır ve bu yüzden de daha az hayırsever olma özelliği taşırlar. Öte yandan, yüksek güç mesafesi inancının gözlemlendiği topluluklarda ise psikolojik gücü yüksek olan kişiler daha fazla “diğer kişiler” odaklı olup, daha hayırseverdirler.

Daha geniş bir alanda gözlemlenen kültürel yapının, okulla ilgili psikolojik süreçleri nasıl etkilediğine dair sınırlı sayıda araştırma olduğunu belirten Cortina vd. (2017) de çalışmalarında, bireycilik/kolektivizm ve güç mesafesi kültürel boyutlarının, farklı kültürlerde gözlemlenen okula aidiyet duygusunu nasıl etkilediğini araştırmaktadır. 31 ülkeden 15 yaşındaki öğrenciler üzerinde “2003 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” anket verileri kullanılarak yapılan araştırma sonuçları, güç mesafesinin bireycilik/kolektivizme oranla, okula aidiyetin daha iyi bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Buna göre, özellikle Doğu Asya ülkeleri gibi yüksek derecede güç mesafesine sahip kültürlerde yaşayan öğrenciler, daha yatay güç ilişkilerine sahip Batılı kültürlerde yaşayan öğrencilere kıyasla daha düşük okul aidiyeti hissetmektedir.

Wei vd. (2017) araştırması ise çalışanların yöneticilerini seçerlerken, sevimli yöneticileri tercih etmelerinde etkisi olduğu düşünülen yüksek güç mesafesinin hem kültürel hem de bireysel açılardan düzenleyicilik rolünü araştırmaktadır. Bu amaçla ilk olarak yüksek güç mesafesi kültürüne sahip Çin Halk Cumhuriyeti'nden ve düşük güç mesafesi kültürüne

sahip Danimarka'dan 99 üniversite öğrencisi denek olarak kullanılmıştır. Deneyin ilk safhasında tüm katılımcılar hiç tanımadıkları kişiler arasından bir yönetici seçimi ile görevlendirilmiş, bu şekilde katılımcıların sevimli yöneticilere olan tercihleri ölçülmeye çalışılmıştır. Alınan sonuçlar da güç mesafesinin kültürel düzeyde düzenleyici olma rolünü doğrulamıştır. Deneyin 2. Safhasında ise bu kez iş deneyimine sahip olan 103 Çinli çalışan, ast olarak, ya direkt olarak çalışacakları yöneticiyi seçecekleri ya da insan kaynakları çalışanı olarak, başkaları ile çalışacak yöneticileri seçecekleri iki ayrı gruba rastgele yerleştirilmişlerdir. Bu deneyden elde edilen bireysel sonuçlar da ilk deneyden elde edilen kültürel sonuçları doğrulamakta, yüksek güç mesafesi odaklı katılımcıların, düşük güç mesafesi odaklı katılımcılara göre sevimli yönetici adaylarına daha fazla ilgi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yüksek güç mesafesine sahip olan toplumlarda, astlar üstlerinin gücünü koşulsuz bir şekilde kabul ettiklerinden ve kararlarına karşı çıkmadıklarından, yöneticilerini seçerlerken en azından sevimli olanları tercih etmişlerdir. Öte yandan düşük güç mesafesine sahip olan çalışanlar ise yöneticilerini belirlerlerken yöneticilik becerilerini dikkate almışlardır.

Jain ve Jain (2018) de günümüzde hükümetler, şirketler, eğitim kurumları, dini kuruluşlar gibi insanın var olduğu hemen hemen her alanda önemli bir tartışma konusu olan ve pek çok durumda bir kamu beklentisi haline dönüşen şeffaflık kavramı ile güç mesafesi ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında, şeffaflık tercihinin, insanların güç mesafesi algılarına bağlı olarak yapılabileceğini göstermeye çalışmaktadırlar. Korelasyonel ve nedensel olmak üzere altı farklı alanda yapılan çalışma sonucunda, güç mesafesi inancının şeffaflık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu; güç mesafesi algıları düşük olan kişilerin, yüksek olanlara kıyasla, şeffaflığı daha fazla tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgular, şeffaflığın daha net bir tanımının yapılması ve tercih edilmesindeki aktörlerin daha iyi anlaşılması ihtiyaçlarının olduğunu da göstermektedir.

Oruh ve Dibia (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma ise çalışan stresi ile yüksek güç mesafesi arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Çalışma, sömürü, üretkenliğe engel elverişsiz çalışma ortamları, iş-yaşam dengesizliği, aşırı iş yükü, tükenmişlik ve çalışan stresi gibi konularda olumsuz bir geçmişe sahip olan Nijerya'daki bankacılık ve imalat sektörleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla 24 yönetici ve yönetici olmayan çalışandan elde edilen veriler ışığında, araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre yüksek güç mesafesi, efendi-hizmetkar ilişki tipini teşvik etmekte, çalışanların aşırı iş yükü, uygun olmayan çalışma ortamları, iş-yaşam dengesizliği ve tükenmişlik gibi stres faktörleriyle ilgili konularda işverenlerine meydan

okumalarını imkânsız hale getirmekte ve bu şekilde stresin bir yaşam biçimi haline geldiği bir ülkede, stres düzeylerini daha da artırmaktadır. Bu anlamda güç mesafesi, çalışan stresinin bir belirleyicisidir ve işyeri uygulamaları ile çalışan stresi arasında bir aracı konumundadır.

Dai vd. (2022) de dikkat çeken araştırmalarında, güç mesafesi ile iş yeri iletişimi ilişkisinde, otoriteye duyulan korkunun aracılık rolünü araştırmaktadırlar. Gücün eşit olmayan bir şekilde dağıtılmasının kabul edildiği yüksek güç mesafeli toplumlarda, iş yeri iletişiminde engeller açığa çıkmakta, etkisiz bir iletişim yüzünden sorunlar oluşmaktadır. Bir kurumun gelişmesinde hayati önem taşıyan iletişimin belirlenmesinde kültürel faktörlerin rol oynadığı düşünüldüğünde, kültürel faktörlerden biri olarak kabul edilen güç mesafesinin de iletişimin etkili ya da etkisiz olmasında pay sahibi olduğu ifade edilmektedir. Bu bilgiler ışığında güç mesafesi ile iletişim arasındaki ilişkiyi belirlemek isteyen Dai vd. (2022), dört farklı çalışma yürüterek güç mesafesi ile iletişim arasındaki ilişkinin belirlenmesinde, korku faktörünün önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Buna göre yüksek güç mesafesi, astların üstlerinden korkmalarından dolayı, onlarla daha az iletişim kurmalarına neden olmakta, bu şekilde iş yeri iletişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Farklı kültürlerden gelen insanların bir arada yaşadığı kültürler arası ortamlarda kültürel farklılıkların, yapılan iş ve çalışma iklimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu örgütlerde gözlemlenen güç mesafesi farklılıkları da motivasyonun azalmasına neden olan önemli bir faktördür. Üstler ve astlar arasında ortaya çıkan güç mesafesi farklılıkları, özellikle de hiyerarşik bir tutum sergileyen üstlere rağmen eşitlik bekleyen astların tutumları dikkate alınmadığında, şirketlerde yüksek devir oranı olarak adlandırılan yüksek işten ayrılma oranlarına; okullarda ise düşük öğrenme çıktılarına yol açmaktadır. Wang ve Franti (2022a) tarafından gerçekleştirilen çalışma da Avrupa'da faaliyet gösteren Çinli şirketleri araştırarak, kültürlerarası bir ortamda gözlemlenen güç mesafesi algılarının ortaya çıkardığı sorunları ele almaktadır. Hiyerarşi, otorite, kapalı iletişim, terfi ve eşit olmayan muamele şeklinde beş tema altında kategorize edilen araştırma bulguları, yüksek güç mesafeli kurumların genel özelliklerini özetlemesi açısından da dikkat çekicidir.

Araştırmada ele alınan şirketler, yönetim kadrosunun tamamen Çinli kişilerden, çalışanların ise faaliyet gösterilen ülkelerin yerel halklarından oluşan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle yerel çalışanlar çalıştıkları örgütü, tepesinde liderlerin bulunduğu dik bir piramit olarak görmekte ve liderleriyle aralarındaki mesafeyi güçlü bir şekilde hissetmektedir. Çalışanlardan alınan veriler ışığında, liderlerin otoritelerini korumayı önemli buldukları, kendilerini kurumdaki tek karar mercii olarak gördükleri ve astlarından herhangi bir itiraz olmaksızın sadece emirleri yerine getirmelerini bekledikleri anlaşılmaktadır. Astlarını karar

alma süreçlerine dahil etmeyen Çinli liderler, sadece alınan kararlar konusunda çalışanları bilgilendirmektedir. Bu şekilde, üstten asta doğru yapılan tek yönlü iletişim de çalışanlar arasında iletişim eksikliklerinin yaşanmasına, çalışanların işle ilgili olumsuz durumları üstlerine aktarmada endişeli olmalarına yol açmaktadır. Birçok çalışan, aldıkları maaşın gösterdikleri performansa göre değil, hiyerarşideki pozisyonlarına bağlı olarak belirlendiğini; örgütteki pozisyonlarının da liderle olan ilişkilerine bağlı olduğunu düşünmektedir.

Bu kadar güçlü olmasa da benzer sorunların eğitim alanında da yaşandığına dikkat çeken Wang ve Franti (2022a), özellikle Asya ülkelerinden öğrencilerin katıldığı uluslararası programlar yürüten üniversitelerde yaşanabilecek sorunlara dikkati çekmektedir. Güç ilişkisinin tam tersi olduğu yani üstlerin (öğretmen) düşük güç mesafesine sahip bir ülkeden, astların (öğrenci) ise yüksek güç mesafesine sahip bir ülkeden geldiği bu okullarda, otorite konumundaki öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin incelenmesi gerektiği de ayrıca vurgulanmaktadır.

Wang ve Franti (2022b), “Güç Mesafesi Kültürlerarası Ortamda Motivasyonu Nasıl Etkiler: Avrupa'daki Çinli Şirketlerden Bulgular” isimli başka bir çalışmalarında bu kez, eğitimde ve modern çalışma hayatında başarı için kilit faktör olarak kabul ettikleri motivasyon üzerindeki güç mesafesi etkisini, yine Avrupa'ya açılan iki Çinli şirkette yapmış oldukları çalışmalarla ele almaktadırlar. Araştırma sonuçları, temel sorunların Çin ve Batı kuruluşları arasındaki kültürel farklılıklardan; çoğunlukla da bu iki kültürde gözlemlenen farklı güç mesafesi algılarından kaynaklandığını göstermektedir. Buna göre, bir önceki araştırma ile aynı şekilde, şirket yöneticilerinin Çinli, çalışanlarının ise yerel halk olduğu bu örgütlerde var olan dikey hiyerarşi ve astların karar alma süreçlerine katılamaması, çalışanlarda hayal kırıklığına, motivasyon kaybına ve bunun sonucunda da yüksek iş gücü devir oranına yol açmaktadır.

Wang (2022) de çalışmasında, Çin'deki ortaokullarda gerçekleştirilen İngilizce öğretimi sırasında gözlemlenen güç mesafesinin, sınıf içi eşitlik üzerindeki etkisini, kültürler arası iletişim bağlamında incelemektedir. Bu amaçla, Çin'in Shandong kentindeki uluslararası bir okulda yürütülen çalışmada, güç mesafesinin ikinci dil edinimi sınıfları üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları toplanmış ve elde edilen veriler kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, güç mesafesinin ikinci dil edinimi sınıflarında sınıf içi eşitlik açısından yıkıcı olduğu, öğretmenlerin kaynakları eşit bir şekilde dağıtamadığı ve öğrencilerin eşit olmayan muamelelere karşı savunmasız olduğu anlaşılmaktadır. Güç mesafesinin yüksek olduğu bu sınıflarda, öğrenciler öğretmenlerinden korkmakta ve fikirlerini ifade etmekten çekinmektedir. Bu durumun sonucunda da öğrenciler

öğretmenlerinin aldıkları kararlara uymak zorunda kalmakta, yaratıcı ve eleştirel düşünce becerilerini geliştirememektedir.

Yine Liu ve Yin (2023) araştırması da okullarda gözlemlenen güç mesafesinin, öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Son yıllarda eğitimde yapılan reformlar arttıkça, öğretmenler de yenilikçi pedagojilerini geliştirmek ve uluslararası düzeyde öğretim yeterliliklerini artırmak için mesleki öğrenmeye teşvik edilmekte, hatta zorlanmaktadır. Ancak okul yapısı ya da eğitimde bireysellik algısı yüzünden, öğretmenler nadiren birbirlerinden bir şeyler öğrenebilmekte veya uzmanlıklarını paylaşabilmektedir. Bu durum öğretmenlerin gelişimlerini ve okulların iyileştirilmesini engellediğinden, öğretim kalitesini iyileştirmek ortak amacı doğrultusunda, iş birliği içerisinde çalışan bir grup öğretmenin oluşturduğu mesleki öğrenme topluluklarının artırılması önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı da okulların güç mesafesi düzeyinin, mesleki öğrenme toplulukları ve öğretmen öz-yeterliği üzerindeki etkisini araştırmak; güç mesafesinin, öğretmen öz yeterliği aracılığıyla, öğretmenin işe bağlılığını hafifletip hafifletmediğini belirlemektir.

Bu amaçla, Çin'deki 61 okulda görev yapan 3417 öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinden elde edilen verilere göre, okul güç mesafesi, mesleki öğrenme toplulukları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi negatif bir şekilde azaltmaktadır. Güç mesafesinin yüksek olduğu okullardaki güçlü hiyerarşik ilişkiler, öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmelerine neden olabilmekte, bu durum da mesleki öğrenme topluluğu bağlamındaki mesleki faaliyetlerini zayıflatabilmektedir. Öte yandan güç mesafesinin düşük olduğu okullarda, mesleki öğrenme toplulukları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki daha güçlü bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, yüksek güç mesafesi, mesleki öğrenme toplulukları ile öğretmenlerin işe bağlılığı arasındaki dolaylı ilişkiyi de olumsuz yönde etkilemektedir.

Laiche (2023) ise “Çok Kültürlü Sınıflarda Güç Mesafesi Endeksinin Öğrenci-Öğretmen-Öğrenci Etkileşimlerine Etkisi” isimli araştırmasında, farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin öğrenim gördüğü çok kültürlü sınıflarda, güç mesafesinin öğretmen ve öğrenci iletişimi üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkisini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Hepsi yüksek güç mesafesi endeksine sahip olan farklı ülkelerden 40 uluslararası öğrenciye anket uygulanması yoluyla elde edilen veriler, öğretmenlerin güç mesafesi endeksi üzerinde kontrol sahibi olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve bunun da öğrencilerle yakın ya da uzak bir ilişki kurmalarına neden olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak güç mesafesinin, öğrenciler ve onların sınıf ortamındaki etkileşimleri ve öğrenme çıktıları

üzerinde duygusal bir etkiye sahip olduğu da anlaşılmaktadır.

King vd. (2023) ise kültürün öğrenme yetersizliği üzerindeki etkisini, Hofstede'in kültür boyutlarından, uzun dönem oryantasyonu ve güç mesafesi bağlamında incelemektedir. İlkokul sonuna kadar basit bir metni okuyup anlayamama olarak tanımlanan ve önemli bir sosyal sorun olarak kabul edilen öğrenme yetersizliği üzerine yapılan geçmiş çalışmaların, çoğunlukla ekonomik ve demografik faktörlerin rolüne odaklandığını, öte yandan kültürün rolünü nadiren araştırdığını ifade eden King vd. (2023), bu boşluğu gidermek amacıyla araştırmalarını başlatmışlardır. Bu kapsamda 45 ülkede, ulusal kültürel değerlerin (güç mesafesi, bireycilik, erillik, belirsizlikten kaçınma, uzun vadeli yönelim ve hoşgörü) öğrenme yetersizliği ile ilişkili olup olmadığını inceleyen araştırmacılar, öğrenme yetersizliğinin güç mesafesi ile pozitif bir ilişkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları, kültürel ilişkileri vurgulayarak, öğrenme yetersizliğine ilişkin literatürü genişletmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma aynı zamanda, öğrenci öğrenimlerini geliştirmek ve öğrenme yetersizliklerini azaltmak için kültürel faktörleri dikkate alan eğitim politikalarının geliştirilmesini de tavsiye etmektedir.

Kültür ve okul aidiyeti arasındaki ilişkiyi öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlere göre inceleyen araştırmaların kısıtlı sayıda olması nedeniyle, Johnson vd. (2024), okul aidiyeti üzerindeki güç mesafesi ve bireycilik etkisini, kültürler arası bağlamda, okul ve ülke bazlı olarak iki ayrı alanda incelemek istemişlerdir. Bu kapsamda çalışma, bireycilik ve güç mesafesi ile ölçülen kültürün, ülkeler arasında gözlemlenen okul aidiyetinde bir rol oynayıp oynamadığını araştırmaktadır. Çalışma aynı zamanda, okul içi öğretmen desteğinin etkilerini ülke düzeyindeki etkilerden ayırmak için de tasarlanmıştır. Bu amaçlarla, 53 ülkeden alınan, 413.575 öğrenciden oluşan kültürler arası bir örneklem üzerinde yürütülen çalışmanın, PISA 2018 anket verilerine ve Hofstede'in kültürel boyutlarına bağlı olarak yapılan ilk analizi, güç mesafesinin, öğretmen desteği ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak analiz sonucunda güç mesafesi ile okul aidiyeti arasında negatif bir ilişki olduğu da anlaşılmaktadır. Bu noktada güç mesafesi ile aidiyet arasındaki genel negatif ilişki, ülke düzeyindeki öğretmen desteğinin negatif dolaylı etkisine bağlanmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin okula aidiyetlerinin artırılması için zorbalığın ve katı disiplin kurallarının azaltılması, öğretmen desteğinin artırılması, iş birliğine dayalı bir okul ortamının teşvik edilmesi gibi öneriler de sunulmaktadır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesinin okul sağlığı ile ilişkisinin incelenmesini amaçladığından, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma yöntemine uygun olarak yürütülecektir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirleyen ve neden-sonuç ilişkisine dair ip uçları veren araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2023). Bu araştırma yöntemi ile sadece mevcut olan durum ortaya konmakla kalmayacak, öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ile okul sağlığının nasıl bir ilişki içerisinde olduğu da anlaşılabilecektir.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Çorum il merkezindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerindeki resmi okullar oluşturacaktır. Bu bağlamda Çorum Merkez ilçede var olan 156 okul ile Çorum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan istatistiksel verilere göre, bu okullarda 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde görev yapan 3877 öğretmen, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmada örneklemin evreni temsil etme gücünü yüksek tutmak için seçkisiz örnekleme yönteminden faydalanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2023). Araştırmanın evreni Çorum Merkez ilçede yer alan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okulları olduğu için örneklem bu alt gruplara bölünerek, okul türlerinin evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili sağlanacak şekilde, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, örneklemin belirlenen her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2023). Tabakalı örneklemede amaç, evrendeki alt grupların ağırlıkları oranında örnekleme temsili edilmelerinin sağlanmasıdır (Kılıç Çakmak ve Karataş, 2021; s 203). Bu sebeple, her bir

tabaka için örneklem büyüklüğü belirlendikten sonra, yazılan listelerden alt grupların her biri için basit seçkisiz örnekleme yöntemi uygulanarak, araştırmaya dahil olacak okullar random olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2023). Ölçek verilerinin uygulamasına geçildiğinde ise seçilen okullardan yeterli sayıda ölçek elde edilememesi durumu yaşandığından, gidilecek okul sayısı yine aynı yöntemle artırılmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmen sayısı okul türlerine göre incelendiğinde, okul öncesi kurumlarda 255, ilkokullarda 878, ortaokullarda 1302, liselerde ise 1442 öğretmenin görev yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda her bir okul türünden $\frac{1}{4}$ oranında sayı alınarak, okul öncesi gruptan 60, ilkokullardan 220, ortaokullardan 325, liselerden ise 360 olmak üzere toplamda 965 öğretmene ölçeklerin uygulanmasına karar verilmiştir. Dağıtılan ölçeklerden bazılarının geçersiz sayılacağı öngörüldüğünden bu sayıdan daha fazla öğretmene ulaşılmış; nihai olarak 880 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler

Demografik Değişkenler		f	%	Branş	f	%
Cinsiyet	Kadın	514	58,4	Matematik	74	8,4
	Erkek	366	41,6	Türkçe	49	5,6
Yaş	21-30 yaş	34	3,9	PDR	30	3,4
	31-40 yaş	270	30,7	İngilizce	75	8,5
	41-50 yaş	391	44,4	Fen Bilimleri	45	5,1
	51-60 yaş	153	17,4	Sosyal Bilgiler	35	4,0
	61 yaş ve üzeri	32	3,6	Din Kültürü	55	6,3
				Müzik	15	1,7
Öğrenim Durumu	Lisans	791	89,9	Görsel Sanatlar	10	1,1
	Lisansüstü	81	9,2	Beden Eğitimi	18	2,0
	Ön Lisans	8	,9	Arapça	4	,5
Medeni Durum	Evli	799	90,8	Teknoloji Tasarım	17	1,9
	Bekar	81	9,2	Özel Eğitim	24	2,7
Okul Türü	Okul Öncesi	49	5,6	Bilişim Teknolojisi	10	1,1
	İlkokul	247	28,1	Sınıf Öğretmeni	203	23,1
	Ortaokul	331	37,6	Okul Öncesi	62	7,0
	Lise	253	28,8			

	1-5 yıl	28	3,2	Meslek Dersleri	29	3,3
	6-10 yıl	69	7,8	Türk Dili ve Edebiyatı	40	4,5
Kıdem	11-15 yıl	142	16,1	Tarih	27	3,1
	16-20 yıl	193	21,9	Felsefe Grubu	15	1,7
	21 yıl ve üzeri	448	50,9	Biyoloji	15	1,7
	1-5 yıl	352	40,0	Kimya	7	,8
	6-10 yıl	223	25,3	Coğrafya	10	1,1
Çalıştığı	11-15 yıl	192	21,8	Fizik	8	,9
Okuldaki	16-20 yıl	70	8,0	Almanca	3	,3
Kıdem	21 yıl ve üzeri	43	4,9			
TOPLAM		880	100,0	TOPLAM	880	100,0

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin %58,4'ünün kadın, %41,6'sının erkek olduğu anlaşılmaktadır. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 31-50 yaş aralığında, lisans mezunu ve evli oldukları görülmektedir. Çalıştıkları okul türü değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin %5,6'sının okul öncesi kurumda, %28,1'inin ilkokulda, %37,6'sının ortaokulda, %28,8'inin lisede görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülürken çoğunluğunun şu an görev yaptıkları okullarda 1-5 yıllık kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Branş değişkeni açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin %23,1'inin sınıf öğretmeni, %7'sinin okul öncesi öğretmeni olduğu; diğerlerinin ise farklı branşlarda görev yaptığı görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında kullanılmak üzere gerekli olan ölçekleri belirleyebilmek için öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafelerini ölçebilmek amacıyla Dr. Y. İlker YORULMAZ ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği” ile mevcut okul sağlığının ölçülebilmesi için Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Ölçeği”nin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçekleri geliştiren hocalarımızdan alınan izinlerin akabinde, ölçekler bir araya getirilerek veri toplama aracı oluşturulmuştur. Bu bağlamda veri toplama formu üç

bölümden oluşmakta olup, birinci bölümde kişisel bilgi formu; ikinci bölümde örgütsel güç mesafesi ölçeği; üçüncü bölümde ise çalışan okulun örgüt sağlığına ilişkin ölçek yer almaktadır.

Formun birinci bölümünde ölçek yönergesi ile kişisel bilgilere yönelik yedi soru bulunmaktadır. Bu sorularla, katılımcıların cinsiyetleri, yaş aralıkları, medeni durumları, eğitim durumları, çalıştıkları okul kademeleri, mesleki kıdemleri ve bulundukları okulda geçirdikleri çalışma süreleri belirlenmektedir. İkinci bölümde yer alan Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği'nde ise 22 soru bulunmakta olup, ölçek maddeleri “Gücü Kabullenme”, “Gücü Araçsal Kullanma”, “Gücü Meşrulaştırma” ve “Güce Razi Olma” olmak üzere dört faktör altında toplanmaktadır. Güç mesafesini ölçmek amacıyla oluşturulan söz konusu ölçekte yer alan boyutlar, Yorulmaz vd. (2018) tarafından aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

Toplumların ya da örgütlerin, doğaları gereği eşit olmayan yapılar olduğunu savunan bir düşüncenin geliştirdiği *gücü meşrulaştırma* boyutu, örgüt içindeki eşit olmayan güç dağılımını meşru bir zemine oturtma çabası olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin güçle ilgili egolarını savunmaları olarak da kabul edilen bu boyutta, yöneticilerin kullandıkları gücü yasal olarak meşrulaştırma durumları, çalışanların da bu gücü kolaylıkla kabul etme yaklaşımları ele alınmaktadır. Örgüt içerisinde gözlemlenen eşitsizliklerin ve bazı kişilere tanınan ayrıcalıkların çalışanlar tarafından normal karşılanması, gücün meşrulaştırılması durumuna örnek olarak verilmektedir.

Gücü araçsal kullanma, kariyerlerinde sorun yaşamak istemeyen, öte yandan isteklerine ve hedeflerine kolayca ulaşmak isteyen çalışanların, rol yaparak ya da üstlerine yakın durarak işlerini kolaylıkla halledebileceklerini düşünmeleri ile ilgili bir boyuttur. Gücün araçsal kullanımı, genellikle etik ilkelerin ihlal edilmesine bağlıdır (Tsahuridu, 2007). Bu anlamda sağlıklı bir davranış olarak kabul edilmeyen gücün araçsal kullanımı, normal olarak kabul edildiği takdirde, toplumlarda sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Gücü kabullenme, örgüt içerisinde eşit olmayan güç dağılımının sorgulanmadan kabullenilmesi, dahası meşru kabul edilmesi ile ilgili bir boyuttur. Bu boyutta, çalışanların, yöneticilerinin görüşlerine konumlarından dolayı önem vermesi ve saygı duyması durumları ele alınmaktadır. Hofstede vd. (2010) belirttiği üzere, güç mesafesi yüksek olan toplumlarda, gücün eşit olmayan dağılımı normal karşılanmakta, kararların yöneticiler tarafından alınması kabul edilmektedir.

Son olarak *güce razi olma* ise çalışanların, yöneticilerinin fikirlerini ve aldıkları kararları değiştiremeyeceklerini bildiklerinden ya da yöneticilerinden çekindiklerinden dolayı, güce razi olmaları ve duruma uyum sağlamalarıdır. Bu noktada güce razi olma

boyutunun, gücü kabullenme boyutundan farklı olduğu da görülmektedir. Gücü kabullenmede birey, gücü içselleştirip, sorgulamadan kabul ederken, bir baş etme stratejisi olarak da görülen güce razı olmada, birey otoritenin kararlarına ya da uygulamalarına karşı çıkamamakta, benimsemese dahi bu uygulamalara mecburen razı olmaktadır.

Ölçeğin “Gücü Kabullenme” faktöründe altı, “Gücü Araçsal Kullanma” faktöründe beş, “Gücü Meşrulaştırma” faktöründe üç ve “Güce Razı Olma” faktöründe altı madde bulunmaktadır. Bu maddeler 5’li Likert tipi derecelendirme kapsamında “1-Hiçbir Zaman” ile “5-Her Zaman” aralığında puanlanmaktadır. Öte yandan, G2, G4, G13 maddeleri ters puanlanan maddelerdir (Yorulmaz vd., 2018). Yorulmaz vd.’nin (2018) belirttiği üzere, ölçeğin her bir boyutundan toplam puan alınabilmesine karşın, ölçeğin genelinden toplam puan alınamamaktadır. Ölçeği oluşturan faktörlerden birinin puanının artması, öğretmenlerin o boyutla ilgili algılarının yükseldiğini göstermektedir. Başka bir deyişle gücü kabullenme boyutunda puanların artması, öğretmenlerin daha yüksek gücü kabullenme algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Son olarak, faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları, Yorulmaz vd. (2018) tarafından “Gücü Kabullenme” faktörü için .79, “Gücü Araçsal Kullanma” faktörü için .77, “Gücü Meşrulaştırma” faktörü için .74 ve “Güce Razı Olma” faktörü için .80 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında ölçek, tasarlایıcıları tarafından geçerli ve güvenilir olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada ise Cronbach-Alpha değerleri gücü kabullenme ve gücü meşrulaştırma boyutlarında .65, gücü araçsal kullanma boyutunda .77, güce razı olma boyutunda ise .75 olarak hesaplanmıştır.

Formun üçüncü ve son bölümünde ise örgüt sağlığı ile ilgili toplam 53 soru bulunmaktadır. Ölçek “Her Zaman”, “Ara Sıra”, “Nadiren”, “Hiçbir Zaman” ifadelerinden oluşan dörtlü likert tipindedir. Buna göre öğretmenler, maddelerin karşısında bulunan bu ifadelerden birisini işaretlemektedir. Puanlama ise aşağıdaki şekilde yapılmaktadır (Akbaba Altun, 2001):

Tablo 8. Örgüt Sağlığı Anket Puanları

Ağırlık Puanı	Seçenek	Puan Sınırları
1	Hiçbir zaman	1-1.75
2	Nadiren	1.76-2.50
3	Ara sıra	1.76-2.50
4	Her zaman	3.26-4

Örgüt sağlığı anketi “örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik, örgütsel ürün ve çevresel etkileşim” boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin bu boyutlara göre dağılımı ise aşağıdaki şekildedir:

1. Örgütsel Liderlik: 24, 25, 26, 27, 28, 36, 37, 38, 43, 48, 50, 46, 45
2. Örgütsel Bütünlük: 2, 5, 4, 6, 7, 39, 40, 42, 47, 41
3. Çevresel Etkileşim: 8, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 33, 1, 44
4. Örgütsel Kimlik: 3, 29, 31, 32, 34, 35, 49, 52
5. Örgütsel Ürün: 13, 14, 15, 51, 10, 9, 53, 30

Bu maddelerden 12, 19, 23, 33, 39, 40, 42, 47 numaralı maddeler negatif puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach-Alpha uygulamasının ardından .95 olarak bulunmuştur. Her bir grubun iç tutarlılığını ölçmek için uygulanan Cronbach-Alpha uygulamasının ardından ise örgütsel liderlik için .93, örgütsel bütünlük için .84, çevresel etkileşim için .80, örgütsel kimlik için .74 ve örgütsel ürün için ise .72 değerleri bulunmuştur (Akbaba Altun, 2001). Bu araştırmada ise Cronbach-Alpha değerleri ölçeğin tamamı için .96 iken alt boyutlarda .95 ile .78 arasında değişmektedir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında öncelikle ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmış daha sonra araştırma uygulama izni için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı’na “Etik Kurulu İzni” için gerekli belgeler hazırlanıp başvuru yapılarak etik izni alınmıştır (Ek 5).

İkinci adımda ise Çorum Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak gerekli onay alınmıştır (Ek 6). Onay alındıktan sonra anketlerin uygulanabilmesi için araştırma kapsamında yer alan okullara gidilmiş; öncesinde yöneticilerden izin alınmış, daha sonra ilgili ve istekli öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak ölçekler uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği” ve “Örgüt Sağlığı Ölçeği” ile toplanan verilerin çözümlemesi, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenlerin verdiği yanıtların puanlaması da Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği için “Hiçbir zaman”dan “Her zaman”a; Örgüt Sağlığı Ölçeği için “Her zaman”dan “Hiçbir zaman”a sayısal değerler verilerek yapılmıştır.

Ölçeklerde yer alan olumsuz maddeler ise ters çevrilerek hesaplanmıştır.

Araştırmada aynı zamanda test tekniklerinden *t* testi, ANOVA testi, Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği *t* ve ANOVA testleri ile incelenmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişki için Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında istatistiki ve mantıksal yorumlar yapılmıştır. Ölçme araçlarının normallik testi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Güç Mesafesi ve Örgüt Sağlığı Ölçeklerinin Normallik Testi Sonuçları

	Ölçme Aracı	n	Min	Max	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Güç Mesafesi Ölçeği	Gücü Kabullenme	880	6	28	16.23	4.09	-.077	-.282
	Gücü Araçsal Kullanma	880	5	32	10.05	4.19	.862	.728
	Gücü Meşrulaştırma	880	3	15	5.42	2.27	1.082	1.081
	Güce Razı olma	880	6	30	15.00	4.62	.164	-.153
	Örgütsel Liderlik	880	13	52	45.20	7.78	-1.296	1.234
Örgüt Sağlığı Ölçeği	Örgütsel Bütünlük	880	10	40	30.47	5.83	-.537	.017
	Çevresel Etkileşim	880	17	56	44.96	6.54	-.561	.153
	Örgütsel Kimlik	880	9	32	27.55	10.63	-1.120	2.033
	Örgütsel Ürün	880	8	32	26.93	4.04	-.888	.784
	Örgüt Sağlığı Top	880	63	212	175.13	25.10	-.938	.831

Verilerin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 değer aralığında olup olmadığı dikkate alınmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri ± 2 değer aralığında olduğunda, verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2016; Pituch ve Stevens, 2016). Tablodaki basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere ve elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, alt problemlerin sırasıyla verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algı düzeyleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algı Düzeyleri

Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Örgütsel Liderlik	880	13	52	45,20	7,78
Örgütsel Bütünlük	880	10	40	30,47	5,83
Çevresel Etkileşim	880	17	56	44,96	6,54
Örgütsel Kimlik	880	9	32	27,55	10,63
Örgütsel Ürün	880	8	32	26,93	4,04
Örgüt Sağlığı Top	880	63	212	175,13	25,10

Tablo 10'da öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip boyutun ($\bar{X}$ =45.20) ortalamayla örgütsel liderlik olduğu, bu alt boyutu sırasıyla çevresel etkileşim ($\bar{X}$ =44.96), örgütsel bütünlük ($\bar{X}$ =30.47), örgütsel kimlik ($\bar{X}$ =27.55) ve örgütsel ürün ($\bar{X}$ =26.93) boyutlarının izlediği görülmektedir. Örgüt sağlığı toplam puan ortalamalarının ise ortalama değerin üzerinde olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =175.13).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, okul türü, branş, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18'de verilmiştir.

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	Sd	p
Örgüt Sağlığı	Kadın	514	177,50	23,99271			
Top.	Erkek	366	171,79	26,23346	3,345	878	,001
Örgütsel Liderlik	Kadın	514	45,83	7,421			
	Erkek	366	44,31	8,188	2,871	878	,004
Örgütsel Bütünlük	Kadın	514	30,81	5,673			
	Erkek	366	30,01	6,022	2,015	878	,044
Çevresel Etkileşim	Kadın	514	45,48	6,387			
	Erkek	366	44,22	6,696	2,827	878	,005
Örgütsel Kimlik	Kadın	514	27,96	3,528			
	Erkek	366	26,98	3,705	3,978	878	,000
Örgütsel Ürün	Kadın	514	27,40	3,889			
	Erkek	366	26,26	4,164	4,173	878	,000

Tablo 11 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları, örgüt sağlığı toplam puanı ve tüm alt boyutlarda, anlamlı fark göstermektedir ($p<.05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek yani olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgüt Sağlığı Top.	Gruplar arası	1503,640	4	375,910	,596	,666
	Gruplar içi	551961,069	875	630,813		
	Toplam	553464,709	879			
Örgütsel Liderlik	Gruplar arası	162,450	4	40,613	,670	,613
	Gruplar içi	53065,321	875	60,646		
	Toplam	53227,772	879			
Örgütsel Bütünlük	Gruplar arası	63,755	4	15,939	,468	,760
	Gruplar içi	29825,877	875	34,087		
	Toplam	29889,632	879			
Çevresel Etkileşim	Gruplar arası	81,295	4	20,324	,474	,755
	Gruplar içi	37554,313	875	42,919		
	Toplam	37635,608	879			
Örgütsel Kimlik	Gruplar arası	73,988	4	18,497	1,404	,231
	Gruplar içi	11529,502	875	13,177		
	Toplam	11603,490	879			
Örgütsel Ürün	Gruplar arası	52,197	4	13,049	,797	,527
	Gruplar içi	14320,847	875	16,367		
	Toplam	14373,044	879	375,910		

Tablo 12’de öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları yaş değişkeni açısından ele alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemiştir ($p>.05$).

Tablo 13. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgüt Sağlığı Top.	Gruplar arası	2919,088	2	1459,544	2,325	,098
	Gruplar içi	550545,622	877	627,760		
	Toplam	553464,709	879			
Örgütsel Liderlik	Gruplar arası	163,520	2	81,760	1,351	,259
	Gruplar içi	53064,251	877	60,507		
	Toplam	53227,772	879			
Örgütsel Bütünlük	Gruplar arası	170,157	2	85,079	2,511	,082
	Gruplar içi	29719,475	877	33,888		
	Toplam	29889,632	879			
Çevresel Etkileşim	Gruplar arası	207,254	2	103,627	2,428	,089
	Gruplar içi	37428,354	877	42,678		
	Toplam	37635,608	879			
Örgütsel Kimlik	Gruplar arası	44,383	2	22,191	1,684	,186
	Gruplar içi	11559,107	877	13,180		
	Toplam	11603,490	879			
Örgütsel Ürün	Gruplar arası	93,546	2	46,773	2,873	,057
	Gruplar içi	14279,498	877	16,282		
	Toplam	14373,044	879			

Tablo 13 verilerine göre, öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları, genel puan ve alt boyutlar bazında incelendiğinde, eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 14. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgüt Sağlığı Top.	Gruplar arası	1021,316	4	255,329	,404	,806
	Gruplar içi	552443,393	875	631,364		
	Toplam	553464,709	879			
Örgütsel Liderlik	Gruplar arası	216,369	4	54,092	,893	,468
	Gruplar içi	53011,402	875	60,584		
	Toplam	53227,772	879			
Örgütsel Bütünlük	Gruplar arası	91,674	4	22,918	,673	,611
	Gruplar içi	29797,958	875	34,055		
	Toplam	29889,632	879			
Çevresel Etkileşim	Gruplar arası	78,297	4	19,574	,456	,768
	Gruplar içi	37557,311	875	42,923		
	Toplam	37635,608	879			
Örgütsel Kimlik	Gruplar arası	19,422	4	4,855	,367	,832
	Gruplar içi	11584,068	875	13,239		
	Toplam	11603,490	879			
Örgütsel Ürün	Gruplar arası	9,875	4	2,469	,150	,963
	Gruplar içi	14363,169	875	16,415		
	Toplam	14373,044	879			

Tablo 14'te öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları, mesleki kıdem değişkeni açısından ele alınmış olup hiçbir boyutta anlamlı fark görülmemiştir ($p>.05$).

Tablo 15. Çalıştığı Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark Grupları
Örgüt Sağlığı	Gruplar arası	6900,918	4	1725,230	2,762	,027	A-B
	Gruplar içi	546563,791	875	624,644			A-C
	Toplam	553464,709	879				
Örgütsel Liderlik	Gruplar arası	515,014	4	128,754	2,137	,074	
	Gruplar içi	52712,757	875	60,243			
	Toplam	53227,772	879				
Örgütsel Bütünlük	Gruplar arası	384,620	4	96,155	2,852	,023	A-B
	Gruplar içi	29505,012	875	33,720			A-C
	Toplam	29889,632	879				
Çevresel Etkileşim	Gruplar arası	358,892	4	89,723	2,106	,078	
	Gruplar içi	37276,715	875	42,602			
	Toplam	37635,608	879				
Örgütsel Kimlik	Gruplar arası	71,808	4	17,952	1,362	,245	
	Gruplar içi	11531,682	875	13,179			
	Toplam	11603,490	879				
Örgütsel Ürün	Gruplar arası	229,943	4	57,486	3,557	,007	A-B
	Gruplar içi	14143,101	875	16,164			A-C
	Toplam	14373,044	879				

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre örgüt sağlığı toplam puanlarında; örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt puanlarında anlamlı fark gösterdiği anlaşılmaktadır ($p<.05$). Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunun tespitine yönelik yapılan Tukey HSD testi sonuçları da örgüt sağlığı genel algısının, çalıştığı okulda 1-5, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. Benzer durum örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında da görülmektedir.

Tablo 16. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark Grupları
Örgüt Sağlığı	Gruplar arası	15455,013	3	5151,671	8,388	,000	A-C
	Top.	538009,696	876	614,166			A-D
	Toplam	553464,709	879				
Örgütsel Liderlik	Gruplar arası	893,615	3	297,872	4,986	,002	A-C
	Gruplar içi	52334,156	876	59,742			B-C
	Toplam	53227,772	879				B-D
Örgütsel Bütünlük	Gruplar arası	364,019	3	121,340	3,600	,013	B-C
	Gruplar içi	29525,613	876	33,705			B-D
	Toplam	29889,632	879				
Çevresel Etkileşim	Gruplar arası	1561,951	3	520,650	12,643	,000	A-C
	Gruplar içi	36073,657	876	41,180			B-C
	Toplam	37635,608	879				B-D
Örgütsel Kimlik	Gruplar arası	355,293	3	118,431	9,223	,000	A-C
	Gruplar içi	11248,197	876	12,840			A-D
	Toplam	11603,490	879				B-D
Örgütsel Ürün	Gruplar arası	430,104	3	143,368	9,007	,000	A-C
	Gruplar içi	13942,940	876	15,917			A-D
	Toplam	14373,044	879				B-C B-D

Tablo 16 verilerine göre, öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları okul türü değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı fark göstermektedir ($p<.05$). Farkın anlamlılığına ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre örgüt sağlığı genel algısında, okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine; örgütsel liderlik alt boyutunda, okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine; ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; örgütsel bütünlük alt boyutunda, ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; çevresel etkileşim boyutunda, okul öncesi ve ortaokul arasında okul öncesi lehine, ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; örgütsel kimlik boyutunda, okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine, ilkokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; örgütsel ürün alt boyutunda ise okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında

okul öncesi lehine, ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine anlamlı fark görülmektedir.

Tablo 17. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark Grupları
Örgüt Sağlığı	Gruplar arası	7909,814	2	3954,907	6,358	,002	A-C
	Gruplar içi	545554,895	877	622,069			B-C
	Toplam	553464,709	879				
Örgütsel Liderlik	Gruplar arası	478,804	2	239,402	3,980	,019	A-C
	Gruplar içi	52748,968	877	60,147			B-C
	Toplam	53227,772	879				
Örgütsel Bütünlük	Gruplar arası	120,711	2	60,356	1,778	,170	
	Gruplar içi	29768,920	877	33,944			
	Toplam	29889,632	879				
Çevresel Etkileşim	Gruplar arası	823,572	2	411,786	9,810	,000	A-C
	Gruplar içi	36812,036	877	41,975			B-C
	Toplam	37635,608	879				
Örgütsel Kimlik	Gruplar arası	113,872	2	56,936	4,346	,013	B-C
	Gruplar içi	11489,618	877	13,101			
	Toplam	11603,490	879				
Örgütsel Ürün	Gruplar arası	282,175	2	141,087	8,781	,000	A-C
	Gruplar içi	14090,869	877	16,067			B-C
	Toplam	14373,044	879				

Tablo 17 incelendiğinde, branş değişkenine göre öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, örgütsel bütünlük alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda anlamlı bir fark göstermektedir. Örgüt sağlığı genel algısı, sınıf ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında okul öncesi lehine anlamlı fark göstermektedir. Benzer durum örgütsel liderlik, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün boyutlarında da görülmektedir. Örgütsel kimlik boyutunda ise farkın anlamlılığı okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenleri lehinedir.

Tablo 18. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları

Ölçek ve Ölçek Alt Boyutları	Medeni Durum	N	Ort.	S	t	Sd	p
Örgüt Sağlığı Top.	Evli	799	174,65	25,15	-1,779	878	,076
	Bekar	81	179,85	24,15			
Örgütsel Liderlik	Evli	799	45,08	7,81	-1,429	878	,153
	Bekar	81	46,38	7,39			
Örgütsel Bütünlük	Evli	799	0,354	5,81	-2,006	878	,050
	Bekar	81	31,71	5,89			
Çevresel Etkileşim	Evli	799	44,84	6,52	-1,573	878	,116
	Bekar	81	46,04	6,66			
Örgütsel Kimlik	Evli	799	27,51	3,65	-,968	878	,333
	Bekar	81	27,92	3,40			
Örgütsel Ürün	Evli	799	26,84	4,05	-1,977	878	,050
	Bekar	81	27,77	3,84			

Tablo 18'e göre öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin güç mesafesine ilişkin algıları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Güç Mesafesine İlişkin Algıları

Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Gücü Kabullenme	880	6,00	28,00	16,24	4,09901
Gücü Araçsal Kullanma	880	5,00	32,00	10,05	4,19530
Gücü Meşrulaştırma	880	3,00	15,00	5,43	2,27410
Güce Razi Olma	880	6,00	30,00	15,00	4,62205

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyutun gücü kabullenme boyutu olduğu ($\bar{X}=16.24$), bu boyutu sırasıyla güce razı olma ($\bar{X}=15,00$), gücü araçsal kullanma ($\bar{X}=10,05$) ve gücü meşrulaştırma ($\bar{X}=5,43$) boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

- a) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Gücü Kabullenme	Kadın	514	16,57	4,02	878	2,958	,003
	Erkek	366	15,75	4,15			
Gücü Araçsal Kullanma	Kadın	514	10,01	4,18	878	-,295	,768
	Erkek	366	10,09	4,22			
Gücün Meşrulaştırılması	Kadın	514	5,34	2,17	878	-1,365	,173
	Erkek	366	5,55	2,40			
Güce Razi Olma	Kadın	514	15,24	4,67	878	1,842	,066
	Erkek	366	14,66	4,52			

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği; gücü kabullenme boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok gücü kabullenme eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

- b) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gücü Kabullenme	Gruplar arası	78,707	4	19,677	1,172	,322
	Gruplar içi	14690,130	875	16,789		
	Toplam	14768,836	879			
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplar arası	60,684	4	15,171	,861	,487
	Gruplar içi	15410,215	875	17,612		
	Toplam	15470,899	879			
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplar arası	9,029	4	2,257	,435	,783
	Gruplar içi	4536,743	875	5,185		
	Toplam	4545,772	879			
Güce Razi Olma	Gruplar arası	135,834	4	33,958	1,594	,174
	Gruplar içi	18621,156	875	21,306		
	Toplam	18756,990	879			

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğretmenlerin güç mesafesi algıları yaş değişkenine göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum yaş değişkeninin öğretmenlerin güç mesafesi algılarında bir farka neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

c) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının kıdem değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gücü Kabullenme	Gruplararası	210,218	4	52,554	3,159	,014	A-B,
	Gruplar içi	14558,619	875	16,638			A-D,
	Toplam	14768,836	879				A-E C-E
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplararası	118,405	4	29,601	1,687	,151	
	Gruplar içi	15352,493	875	17,546			
	Toplam	15470,899	879				
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplararası	3,200	4	,800	,154	,961	
	Gruplar içi	4542,572	875	5,192			
	Toplam	4545,772	879				
Güce Razı Olma	Gruplararası	143,486	4	35,871	1,684	,151	
	Gruplar içi	18613,504	875	21,297			
	Toplam	18756,990	879				

Tablo 22 verilerine göre mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin güç mesafesi algılarında gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmazken; gücü kabullenme boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmuştur. Yapılan Tukey HSD testi tüm guruplar arası karşılaştırmalar incelendiğinde ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl; 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olup bu farkın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gücü kabullenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

d) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının okul kıdemi değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Çalıştığı Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gücü Kabullenme	Gruplar arası	72,523	4	18,131	1,079	,365	
	Gruplar içi	14696,313	875	16,796			
	Toplam	14768,836	879				
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplar arası	48,574	4	12,143	,689	,600	
	Gruplar içi	15422,325	875	17,626			
	Toplam	15470,899	879				
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplar arası	14,979	4	3,745	,723	,576	
	Gruplar içi	4530,792	875	5,178			
	Toplam	4545,772	879				
Güce Razi Olma	Gruplar arası	293,162	4	73,290	3,469	,008	D-E
	Gruplar içi	18463,828	875	21,126			C-E
	Toplam	18756,990	879				A-E

Tablo 23'e göre öğretmenlerin şu an görev yaptıkları okuldaki kıdemlerine göre güç mesafesi algıları, gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve gücün meşrulaştırılması boyutlarında anlamlı bir fark göstermezken; güce razı olma boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Farkın anlamlılığının test edilmesinde kullanılan Tukey HSD testine göre şu anki okulunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

- e) Öğretmenlerin güç mesafesi algıları medeni durum değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Gücü Kabullenme	Evli	799	16,23	4,05	878	,033	,974
	Bekar	81	16,22	4,54			
Gücü Araçsal Kullanma	Evli	799	9,99	4,17	878	-1,113	,266
	Bekar	81	10,54	4,42			
Gücün Meşrulaştırılması	Evli	799	5,43	2,29	878	,302	,763
	Bekar	81	5,35	2,06			
Güce Razi Olma	Evli	798	14,96	4,58	878	-,699	,485
	Bekar	81	15,34	4,94			

Tablo 24’te görüldüğü üzere öğretmenlerin güç mesafesi algıları medeni durum değişkenine göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin güç mesafesi algılarında bir farka neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

- f) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının okul türü değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gücü Kabullenme	Gruplar arası	84,573	3	28,191	1,682	,169	
	Gruplar içi	14684,263	876	16,763			
	Toplam	14768,836	879				
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplar arası	98,781	3	32,927	1,876	,132	
	Gruplar içi	15372,117	876	17,548			
	Toplam	15470,899	879				
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplar arası	27,599	3	9,200	1,784	,149	
	Gruplar içi	4518,173	876	5,158			
	Toplam	4545,772	879				
Güce Razı Olma	Gruplar arası	408,074	3	136,025	6,487	,000	A-B
	Gruplar içi	18348,916	876	20,970			B-C
	Toplam	18756,990	879				B-D

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin güç mesafesi algıları görev yaptıkları okul türüne göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması boyutlarında anlamlı bir fark göstermezken; güce razı olma boyutunda anlamlı bir fark göstermiştir. Farkın anlamlılığı incelendiğinde ise okul öncesi ve ilkokul arasında okul öncesi okullar lehine; ilkokul ve ortaokul arasında ilkokul lehine, ilkokul ve lise arasında ise lise lehine anlamlı fark görülmüştür.

- g) Öğretmenlerin güç mesafesi algıları branş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gücü Kabullenme	Gruplar arası	423,677	24	17,653	1,052	,395
	Gruplar içi	14345,160	855	16,778		
	Toplam	14768,836	879			
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplar arası	448,138	24	18,672	1,063	,381
	Gruplar içi	15022,760	855	17,570		
	Toplam	15470,899	879			
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplar arası	211,080	24	8,795	1,735	,071
	Gruplar içi	4334,692	855	5,070		
	Toplam	4545,772	879			
Güce Razi Olma	Gruplar arası	764,523	24	31,855	1,512	,062
	Gruplar içi	17992,467	854	21,068		
	Toplam	18756,990	878	17,653		

Tablo 26’da görüldüğü üzere öğretmenlerin güç mesafesi algıları, branş değişkenine göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum branş değişkeninin öğretmenlerin güç mesafesi algılarında bir farka neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

- h) Öğretmenlerin güç mesafesi algıları eğitim durumu değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 26. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gücü Kabullenme	Gruplar arası	1,540	2	,770	,046	,955
	Gruplar içi	14767,296	877	16,838		
	Toplam	14768,836	879			
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplar arası	59,480	2	29,740	1,692	,185
	Gruplar içi	15411,419	877	17,573		
	Toplam	15470,899	879			
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplar arası	,407	2	,204	,039	,961
	Gruplar içi	4545,365	877	5,183		
	Toplam	4545,772	879			
Güce Razi Olma	Gruplar arası	127,586	2	63,793	3,000	,050
	Gruplar içi	18629,404	876	21,266		
	Toplam	18756,990	878			

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin güç mesafesi algıları, eğitim durumu değişkenine göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin güç mesafesi algılarında bir farka neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi algıları ile örgüt sağlığı algıları arasında ilişki Tablo 28’de incelenmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Güç Mesafesi ve Örgüt Sağlığı Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçme Araçları		Gücü Kabullenme	Gücü Araçsal Kullanma	Gücün Meşrulaştırılması	Güce Razı Olma
Örgüt Sağlığı Top.	r	,151	-,069	-,005	-,021
	p	,000	,040	,893	,536
	n	880	880	880	879
Örgütsel Liderlik	r	,152	-,042	,033	,007
	p	,000	,212	,321	,830
	n	880	880	880	879
Örgütsel Bütünlük	r	,161	-,083	-,007	-,047
	p	,000	,014	,839	,167
	n	880	880	880	879
Çevresel Etkileşim	r	,149	-,078	-,058	-,048
	p	,000	,021	,083	,156
	n	880	880	880	879
Örgütsel Kimlik	r	,049	-,037	-,008	-,009
	p	,149	,279	,817	,792
	n	880	880	880	879
Örgütsel Ürün	r	,130	-,071	,019	,009
	p	,000	,035	,574	,788
	n	880	880	880	879

Tablo 28'deki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde;

- Örgüt sağlığı toplam puanları ile gücü kabullenme boyutunda anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki görülürken ($p>.05$, $r=.151$); gücü araçsal kullanma boyutunda yine anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki ($p<.05$, $r=-0,69$) görülmektedir.
- Örgütsel liderlik ile gücü kabullenme boyutunda anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki görülmüştür ($p<.05$, $r=.152$).
- Örgütsel bütünlük ile gücü kabullenme boyutunda anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki görülürken ($p<.05$, $r=.161$) gücü araçsal kullanma boyutu arasında yine anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki ($p<.05$, $r=-0,83$) görülmektedir.
- Çevresel etkileşim ile gücü kabullenme boyutunda anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki görülürken ($p<.05$, $r=.149$), gücü araçsal kullanma boyutu arasında yine anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki ($p<.05$, $r=-0,78$) görülmektedir.
- Örgütsel ürün ile gücü kabullenme boyutunda anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki görülürken ($p<.05$, $r=.130$), gücü araçsal kullanma boyutu arasında yine anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki ($p<.05$, $r=-0,71$) görülmektedir.
- Örgüt sağlığının örgütsel kimlik alt boyutu ile güç mesafesi ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>.05$).

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ilişkin yapılan yorumlara ve literatür destekli tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının nasıl şekillendiği incelenmiştir. Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun örgütsel liderlik boyutu olduğu, bu alt boyutu sırasıyla çevresel etkileşim, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün boyutlarının izlediği görülmektedir. Örgütleri yönetenlerin yönetim, iletişim, planlılık, astlarına destek, üstlerini etkileme gibi çeşitli liderlik vasıflarını ölçmeye yarayan örgütsel liderlik boyutunun ortalama olarak ilk sırada yer alması, okulların genelinde yöneticilerin liderlik vasıflarının öğretmenler tarafından olumlu bulunduğu sonucunu göstermektedir. Okul sağlığının oluşmasında en önemli etkenin, nitelikli bir okul yönetiminin varlığı olduğu düşünüldüğünde, bu sonuç oldukça umut vericidir. Bu sonuç aynı zamanda nitelikli yöneticiler yetiştirilmesi konusunda hem Millî Eğitim Bakanlığı hem de üniversite eğitim programları tarafından verilen çabaların meyvelerini vermeye başladığının da bir göstergesi olabilir. Aynı şekilde, Bakır (2018) araştırmasında da en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun örgütsel liderlik boyutu olduğu görülmektedir. Ersan Albayrak (2022) araştırmasında ise bu boyutun ortalaması orta düzeyde çıkmıştır. Öte yandan Yavuz Tabak vd. (2018) araştırmasında, örgütsel liderlik boyutunun dikkat çekici düzeyde en düşük değerde çıktığı görülmektedir.

Okulların iç ve dış çevreleri ile kurduğu etkili iletişimi, etkili kaynak kullanımını, okul-çevre iş birliği çerçevesinde okul ihtiyaçlarının karşılanmasını ve çatışma ortamından kaçınılmasını içeren çevresel etkileşim alt boyutu, mevcut araştırmada örgütsel liderlik alt boyutunu takip ettiği halde, Bakır (2018) ve Ersan Albayrak (2022) araştırmalarında daha düşük ortalamaya sahip olmuştur. Benzer şekilde araştırmada daha yüksek ortalamaya sahip olan örgütsel bütünlük alt boyutunun da yine aynı araştırmalarda düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan Yavuz Tabak vd. (2018) araştırmasında, bu araştırma ile benzer şekilde, örgütsel bütünlük ve çevresel etkileşim puanlarının diğer alt boyutlara kıyasla nispeten daha yüksek değerler aldığı anlaşılmaktadır. Öğretmen, öğrenci ve yönetici arasında her zaman etkili bir iletişim olması esasına dayalı olan örgütsel bütünlük boyutunun

ortalamasının yüksek çıkması da öğretmenlerin görüşlerinden faydalandığı, alınan kararlara katılımlarının sağlandığı, öğrencilerle iletişimlerinin kuvvetli olduğu yorumlarına yol açabilmektedir.

Yapılan araştırmada örgüt sağlığı alt boyutlarından en düşük ortalamaya sahip olan boyut ise örgütsel çıktı olarak da adlandırılan örgütsel ürün boyutu olmuştur. Sağlıklı örgütlerin sağlıklı ürünler ya da çıktılar sunması gerektiği kabul edildiğinde, bu boyutta ortalamanın düşük çıkması, eğitim kurumlarının sağlıklı ürünler üretmede yetersiz kalabildiği düşüncesini doğurmaktadır. Diğer taraftan mevcut araştırma ile aynı örgüt sağlığı ölçeği aracını kullanan araştırmalar karşılaştırıldığında, her bir araştırmada, örgüt sağlığı alt boyutlarının farklı değerlere sahip olabildiği anlaşılmaktadır. Yavuz Tabak vd. (2018) araştırmasında örgütsel liderlik boyutunun dikkat çekici düzeyde en düşük değerde çıkması da buna en güzel örnektir. Bu durumun oluşmasında, araştırmaların yapıldığı bölgelerin ve okulların yapılarındaki farklılıkların etkili olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada, örgüt sağlığı toplam puan ortalamalarının ortalama değerin üzerinde olduğu da görülmektedir. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi okullarının okul sağlığı ile ilgili algılarının olumlu olduğu yorumunu yapmak mümkündür. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, okullarının sağlıklı olduğunu düşünmektedir. Bu da bu okullarda etkili bir iletişimin var olduğu, yöneticilerin etkili liderlik becerileri taşıdığı, öğretmenlerin desteklendiği ve işlerini severek yaptıkları, öğrenci başarısının yüksek olduğu ve başarılarının takdir edildiği anlamlarına gelmektedir. Sağlıklı geleceklerin yetiştirilmesinde sağlıklı okulların varlığı çok önemli olduğundan, alınan sonuç oldukça sevindiricidir. Araştırma sonucu ile benzer şekilde, Deniz (2016) araştırması da öğretmenlerin, görev yaptıkları meslek liselerinin örgüt sağlığına dair görüşlerinin “katılıyorum” yönünde olduğunu ve okullarını sağlıklı bulduklarını göstermektedir. Satan (2021) araştırmasında da öğretmenler okullarını üst düzeyde sağlıklı bulmuşlardır. Yine Bakır (2018) araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin; Recepoğlu ve Özdemir (2014) araştırmasında ise ilköğretim öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algılarının olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ersan Albayrak (2022) araştırmasında ise örgüt sağlığı ölçeğinin “örgütsel liderlik, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün” alt boyutlarının ortalamalarının “orta”; “örgütsel bütünlük” ve “çevresel etkileşim” alt boyutlarının ortalamalarının ise “düşük” düzeyde olduğu; toplam puandan elde edilen ortalamanın da yine “orta” düzeyde çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okul sağlığı algılarının olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Literatürde, mevcut araştırma ile farklı ölçek kullanılmasına rağmen benzer sonuçlara

ulaşan araştırmaların olduğu da görülmektedir. Örneğin, Aksulu Köse (2018) araştırmasında öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri olumlu ancak iyileştirilebilir düzeyde bulunmuştur. Akyürek (2019) araştırmasında ise öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının “çoğu zaman” seviyesinde olduğu belirtilmektedir. Bu durumun oluşmasında etkili iletişim kurabilme becerileri taşıyan ve destekleyici liderlik özelliklerine sahip olan yöneticilerin varlığının etkili olabileceği ifade edilmektedir. Öter (2021) araştırmasında da örgüt sağlığı ölçeğinin geneline bakıldığında, okulların örgüt sağlığının, öğretmenler tarafından “orta düzeyde” algılandığı; bu anlamda okulların, genel olarak sağlıklı bulunduğu ifade edilmektedir. Bu sonucun alınmasında da yine olumlu özelliklere sahip olan yöneticilerin etkili olduğu yorumu yapılmaktadır.

Öte yandan literatür içerisinde, araştırma sonucu ile örtüşmeyen sonuçlara ulaşılmış olan farklı araştırmaların olduğu da görülmüştür. Örneğin, Yavuz Tabak vd. (2018) araştırmasında, bu araştırmanın tam tersi olacak şekilde, örgüt sağlığına ilişkin öğretmen algılarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Yavuz Tabak vd. (2018) tarafından öğretmenlerin, gerek çevrelerinden gelen baskı ya da beklenti sonucunda, gerekse başarılı bir öğretmen olmak için çok çalışılması gerektiği inancına sahip olmaları sonucunda aşırı iş yükü altına girerek, okul sağlığını olumsuz yönde etkileyebildikleri şeklinde değerlendirilmektedir. Karakuş (2020) araştırmasında da benzer şekilde araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin örgüt sağlığı algıları düşük düzeyde bulunmuştur. Bu çalışmada, araştırmanın örgüt sağlığı boyutlarından “iletimde yeterlilik” boyutu en düşük ortalamaya sahip çıkarken; “yetki dağılımı, özerklik, amaçta odaklanma” boyutları da düşük ortalamalara sahip çıkmıştır. Yukarıda bahsedilen araştırmaların sonuçlarının farklı çıkmasında, araştırmaların yapıldığı okulların ve bölgelerin farklı özelliklere sahip olmasının etken olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, yapılan araştırmalarda farklı ölçeklerin kullanılmış olması durumunun da yine farklı sonuçlar alınmasında etkili olmuş olabileceği dikkate alınmalıdır.

Yurt dışı kaynaklar incelendiğinde ise Hong vd. (2014) çalışması, araştırmanın yürütüldüğü yüksek öğrenim kurumunun orta derecede sağlıklı olduğunu; Hoy vd. (1991) tarafından geliştirilen örgütsel sağlık ölçeğinin yedi boyutundan biri olan örgütsel bütünlük boyutunun da ortalamanın üzerinde değerler aldığını göstermektedir. Alqarni (2016) araştırmasında da yüksek akademik başarı gösteren ortaokulların örgütsel sağlık puanları, ortalama ya da düşük başarı gösteren ortaokullara oranla daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte özel okulların okul iklimlerinin devlet okullarına göre daha sağlıklı olduğu da anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın tersine Omoyemiju (2011) araştırmasında ise bu kez devlete bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda çalışan meslektaşlarına göre

okullarının örgüt sağlığını daha yüksek algıladıkları görülmektedir. Devlet okullarında öğretmen refahı ile okul sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Samosa vd. (2023) araştırması sonuçları da öğretmenlerin, Hoy vd. (1991) tarafından geliştirilen örgüt sağlığı ölçeğindeki tüm boyutlarda (kurumsal bütünlük, kaynak desteği, okul müdürü etkisi, anlayış, yapıyı harekete geçirme, moral, akademik vurgu), yüksek örgüt sağlığı algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Yine Utamakaew ve Unkong (2024) araştırması verileri de Tayland'da bulunan Princess Chulabhorn Fen Liseleri'nin bir bütün olarak örgütsel sağlığının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, okul türü, branş, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

İlk olarak *cinsiyet* değişkenine göre öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları incelendiğinde, örgüt sağlığı toplam puanı ve tüm alt boyutlarda, anlamlı fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ortalama puanlar incelendiğinde ise tüm boyutlarda kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre kadın öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları, erkek öğretmenlere göre daha olumlu düzeydedir. Başka bir ifade ile kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla yöneticilerinin destekleyici ve dinamik liderlik özelliklerine sahip olduklarını, çalışanlar arasında olumlu bir iletişimin var olduğunu, öğretmenlerin birbirlerini ve okullarını sevdiklerini, işlerini severek yaptıklarını ve iş doyumuna sahip olduklarını, kaynakların yeterli olduğunu, okullarının verimli ve başarılı olduğunu ve elde edilen başarıların takdir edildiğini daha fazla hissetmektedir. Bu noktada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha duygusal oldukları, mesleklerini daha severek yaptıkları, okullarındaki diğer çalışanlarla ve öğrencilerle daha fazla iletişime geçtikleri ve sağlıklı iletişim kurulmasında daha dikkatli oldukları ya da ölçek sorularını cevaplarken erkek öğretmenlere oranla daha çekingen kalıp, sorulara daha tedbirsiz yaklaştıkları yorumları yapılabilir. Öte yandan okullarda kurulan özellikle de sosyal yardım ve hediyeleşme gibi komisyonlarda bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yoğun görev aldığı, daha aktif çalıştıkları da bilinmektedir. Bu tarz aktif görevler de okul içerisinde daha etkili ve yapıcı iletişimin sürdürülmesinde oldukça etkili olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında da okul sağlığı algılarının bayan öğretmenler lehine daha yüksek çıkmasının nedeni anlaşılabilmektedir. Araştırma

sonucu ile benzer şekilde Karakuş (2020) araştırması sonuçlarına göre de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiş; kadın öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, erkek öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarından anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bakır (2018) araştırmasında ise bu kez ortaöğretim öğretmenlerinin okul sağlığı algıları “örgütsel kimlik” alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiş ve yine kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur. Uğur (2017) araştırmasında da örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında yine kadın öğretmenlerin lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Biraz daha eski olmakla birlikte Olgun (2012) araştırmasının sonuçlarına göre de okul sağlığına ilişkin öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşma göstermiş, bu farklılaşma Akbaba Altun (2001) tarafından geliştirilen örgüt sağlığı ölçeğinin “okul yöneticileri yetkilerini öğretmenlerle paylaşırlar”, “okul yöneticileri tarafından kurumlarda uygun bir ortam oluşturulur”, “veli toplantılarının sıklıkla yapılması okul idaresi tarafından önemsenir” ve “toplumun eğitime ilişkin olumlu istekleri okul yönetimi tarafından benimsenir” maddelerinde kadınlar lehine çıkmıştır.

Alan yazında cinsiyet değişkeni açısından araştırma sonuçlarından farklı sonuçlara sahip olan ve erkek öğretmenler lehine sonuçlanan başka araştırmaların olduğu da görülmektedir. Örneğin Öter (2021) araştırmasında öğretmenlerin okul sağlığına yönelik algıları “cinsiyet” değişkeni açısından sadece “akademik vurgu” boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Buna göre “öğrencilerin sorumluluk sahibi olmaları, motive edilmeleri, başarılı olacaklarına inanmaları, akademik açıdan başarılı olmaları, öğretmenlerin öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini ve okulun öğretim araç-gereçlerini yeterli bulmaları” ifadelerine bakıldığında, erkek öğretmenlerin okullarını kadın öğretmenlere nazaran daha sağlıklı buldukları görülmektedir. Doğanay’ın (2022) araştırmasında da erkek öğretmenler, okullarının çevresel sağlıkları ile ilgili olarak daha olumlu algılara sahiptirler. Çetin (2024) araştırmasına bakıldığında ise cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin akademik vurgu, moral ve destekleyici liderlik boyutlarında okul sağlığını kadınlara oranla daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu verilere göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere nazaran öğrencilerini daha başarılı, sorumluluk sahibi ve motivasyonları yüksek bulmakta; okul araç ve gereçlerinin yeterliliğine daha fazla inanmaktadır. Okul ikliminden, okulda gözlemlenen iş birliği, güven ve hoşgörü ortamından kadın öğretmenlere nazaran daha memnun oldukları kaydedilen erkek öğretmenlerin, liderlerini daha destekleyici bulmalarının sebebi de okul müdürü ile olan iletişimlerinin daha kuvvetli olabileceği tezine dayandırılmıştır. Altıntaş

(2019) araştırmasına göre de okul sağlığı hususunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu fikirlere sahip olmaları, eğitim kurumlarının çalışanların ailelerini göz önünde bulundurmaması, çalışanlar arasında eşit bir ödüllendirme sistemi uygulamaması ve çalışma ortamlarında kadınların erkeklere oranla daha fazla sorun yaşaması gibi durumlardan kaynaklanmaktadır. Öte yandan, Aksulu Köse (2018), Akyürek (2019), Ersan Albayrak (2022), Özkan Ebcim (2012), Işlak (2024) araştırmalarında ise öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

İkinci olarak öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları yaş değişkeni açısından ele alınmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Var olan ya da olmayan bir durumun yaşa bakılmaksızın herkes tarafından aynı şekilde algılanması beklenen bir durumdur. Dolayısıyla bir okul sağlıklı olduğunda ya da olmadığında o okulda görev yapan tüm öğretmenlerin aynı görüşte olmaları normal karşılanabilir. Benzer şekilde Karakuş (2020) araştırmasında da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yine Tunçtan (2022) ve Yakut (2024) araştırmalarında da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ersan Albayrak (2022) araştırmasında ise örgüt sağlığı ölçeğinin “örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün” alt boyutlarında, öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamışken; “örgütsel kimlik” alt boyutunda 20-30 yaşındaki öğretmenlerin 41-50 yaşındaki öğretmenlere göre; 50 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerin de 41-40 yaşındaki öğretmenlere göre okullarını daha sağlıklı buldukları anlaşılmaktadır. Öte yandan alan yazında, öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşan araştırmaların sayısı hiç de az değildir. Örneğin Çetin (2024) araştırmasında, yaşı daha yüksek olan öğretmenler kendilerinden yaşça küçük olan öğretmenlere göre okullarını daha sağlıklı algılamaktadırlar. Bu durum Çetin (2024) tarafından mesleğe yeni başlayan ya da mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin, mesleklerine dair yüksek beklentilere sahip olabilecekleri ve okul yönetiminden de bu beklentilerine karşı daha duyarlı olmalarını isteyebilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır. Akyürek (2019) araştırmasında da öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu noktada, 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre; 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin de 21-30 ve 31-40 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek okul sağlığı algılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, daha fazla yaş alan öğretmenlerin, edindikleri deneyimler ve

birikimler sonucunda yaşı genç olan öğretmenlere kıyasla daha düşük beklentilere sahip olabilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır. Aksulu Köse (2018) araştırmasında ise örgüt sağlığına yönelik öğretmen algıları cinsiyete, bransa, mesleki kıdeme, eğitim durumuna ve okuldaki hizmet süresine göre değişmezken, yalnızca yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir. Buna göre, 31-40 yaş grubu öğretmenlerin örgüt sağlığı ile ilgili görüşleri, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere oranla daha olumludur. Bu farklılığın, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, çevrelerinde ve iş hayatlarında yaşanan olayları daha pozitif değerlendirebilecekleri ihtimalinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Olgun (2012) araştırmasında ise 31-35 yaş aralığındaki öğretmen grubunun, 41 yaş ve üzerindeki öğretmen gruplarına göre okul içerisindeki bilgi akışının doğru ve çabuk bir biçimde sağlandığı düşüncesine daha az katıldıkları; 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 25-30 yaş ile 41-45 yaş aralığında ki öğretmenlere göre görev yaptıkları okullarda öğretmenlerin başarısının görmezlikten geldiği düşüncesine daha fazla katıldıkları; 25-30 yaş aralığında ki öğretmen grubunun, 31-35 yaş aralığında ki öğretmen grubuna; 36-40 yaş aralığındaki öğretmen grubunun ise 25-30 yaş aralığındaki öğretmen grubuna göre okul idaresinin, öğretmenlerin eğitim-öğretim çalışmalarında öz denetimlerini yapmalarını sağladığı görüşüne daha fazla katıldıkları; 46 yaş ve üzeri öğretmen grubunun da 31-35 yaş ile 36-40 yaş aralığındaki öğretmen guruplarına göre okulun sağladığı kaynakların etkili kullanıldığı görüşüne daha fazla katıldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları, genel puan ve alt boyutlar bazında incelendiğinde, *eğitim durumu* değişkeni açısından da anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuca göre eğitim durumu düzeyi ne olursa olsun bir okulun sağlıklı olup olmadığı o okulun tüm öğretmenleri tarafından aynı şekilde algılanmaktadır. Ancak son yıllarda özellikle de eğitim yönetimi alanında lisans üstü eğitim yapan öğretmenlerin sayılarının arttığı göz önüne alındığında, liderlik ve okul yönetimi konularında eğitim gören bu öğretmenlerin, okullarındaki uygulamaların doğruluğu ile ilgili daha tarafsız gözlem yapabildikleri ve literatürdeki verilere dayalı olarak okul sağlığını daha iyi yorumlayabildikleri düşünülmektedir. Bu noktada araştırma sonucundan farklı olarak, “eğitim düzeyi arttıkça örgüt sağlığı algılarının azalacağı” varsayımı, araştırma sonuçlarına ulaşılmadan önce daha fazla beklenilmiş bir durumdur. Nitekim literatürde de bu beklentiye karşılayan araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Öter (2021) araştırmasında “öğrenim durumu” değişkenine göre öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe okullarının örgüt sağlığına ilişkin algılarının düştüğü görülmektedir. Bu noktada eğitim durumu daha düşük olan öğretmenlerin okul sağlığına ilişkin algıları daha yüksek çıkmaktadır. Bulguların bu şekilde çıkması da

Öter (2021) tarafından öğrenim düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin beklentilerinin de yükseldiği ve bu nedenle daha düşük örgüt sağlığı algılarına sahip olabilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır. Benzer şekilde Akyürek (2019) araştırması bulgularına göre de öğretmenlerin öğrenim düzeyi düştükçe, okullardaki örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları yükselmekte; ön lisans mezunu öğretmenler, lisans ve lisans üstü öğretmenlere nazaran okul sağlığı hakkında daha olumlu görüşler bildirmektedir. Bu durumun oluşmasında da öğrenim düzeyi düşük olan öğretmenlerin okulların sağlıklı yapılar olması gerektiği konusunda daha bilinçli ve duyarlı olmalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Tekel (2019) araştırmasında da öğretmenler arasında eğitim seviyesi yükseldikçe katılımcıların örgütsel sağlık algıları olumsuzlaşmakta, eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenler, müdürlerinin üstlerini etkileme yeteneklerini yeterli bulmamakta ve onlardan daha destekleyici davranışlar beklemektedir. Diğer taraftan Işlak (2024) araştırmasında ise örgütsel sağlık ölçeği tüm alt boyutlarında ve ölçeğin bütünü kapsamında, lisansüstü mezunu öğretmenlerin puanları, lisans mezunlarından daha yüksek çıkmaktadır. Aynı şekilde, Doğanay'ın (2022) araştırma sonuçları da “akademik vurgu ve çevre etkisi” boyutlarında, lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin lisans eğitimine sahip olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ersan Albayrak (2022) araştırmasında ise öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları eğitim durumu değişkeni açısından yalnızca “çevresel sağlık” boyutunda farklılık göstermekte, diğer tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Uğur (2017) araştırmasında da bu araştırma ile aynı şekilde tüm alt boyutlarda öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonucun alınmasında araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin %98,2'sinin lisans ve yüksek lisans mezunu olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmaların yanı sıra Aksulu-Köse (2018), Bakır (2018), Özkan Ebcim (2012), Karakuş (2020), Tunçtan (2022), Uğur (2017), Ülsen (2015) çalışmalarında da “öğrenim durumu” değişkeni açısından öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları *mesleki kıdem* değişkeni açısından ele alındığında hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Burada da yaş ve eğitim durumu değişkeninde olduğu gibi örgüt sağlığı, meslekte geçirilen kıdeme bakılmaksızın tüm öğretmenler tarafından benzer algılanmıştır. Aynı şekilde Bakır (2018), Özkan Ebcim (2012), Karakuş (2020) ve Yakut'un (2024) araştırmalarında da mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan Tunçtan (2022) araştırmasında toplam puana bakıldığında, meslekteki görev süresi 4-

6 yıl olan öğretmenlerin puanlarının, 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğu görülmekte; meslekteki kıdem arttıkça öğretmen algılarının daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Öter (2021) de çalışmasında, “21 yıl ve üstü” mesleki kıdemi olan öğretmen algılarının, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Çetin (2024) araştırmasında da mesleki kıdemi 0-10 yıl olan ortaokul öğretmenlerinin algıları, mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlere oranla daha düşük bulunmuştur. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin okullarını daha sağlıksız algılamaları da bu öğretmenlerin daha idealist olabilecekleri, tecrübe ve birikim eksikliğinden dolayı daha yüksek beklentilere girebilecekleri ve yaşadıkları olaylara daha negatif bakış açısıyla tepki verebilecekleri yorumlamalarına neden olmaktadır. Yine Işlak (2024) araştırmasında da öğretmenlerin toplam algı puanları, kıdemi az olan öğretmenlerde düşük çıkarken, kıdemi fazla olan öğretmenlerde yüksek çıkmaktadır. Satan (2021) araştırması verilerine göre de 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre okullarını daha az sağlıklı bulmakta, okullarında kaynak desteği olduğu görüşüne daha az katılmaktadırlar. Bu araştırmaların tam tersi şekilde Ülsen (2015) araştırmasında ise örgütsel sağlık ölçeğinin sadece “örgütsel liderlik” boyutunda, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan yani mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, daha yüksek kıdemli öğretmenlere oranla, okullarının sağlığı ile ilgili daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Mahmudlu (2019) araştırmasında da okullarında 11-20 yıl arası çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, 5 yıl ve altı çalışan öğretmenlere kıyasla daha düşük çıkmıştır. Doğanay (2022) araştırmasında da sadece “moral” alt boyutunda, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarının, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ersan Albayrak (2022) araştırmasına bakıldığında ise bu araştırmalardan çok farklı olarak, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin “örgütsel bütünlüğe” ilişkin görüşlerinin, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Örgütsel sağlığın diğer alt boyutları olan “örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün” boyutlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamaktadır. Uğur (2017) araştırmasında ise daha farklı bir sonuç alındığı görülmektedir. Bu sonuca göre uygulanan örgütsel sağlık ölçeğinin yalnızca “örgütsel bütünlük” alt boyutunda, mesleki kıdemleri 0-5 ve 24 yıl üzeri olan; başka bir ifadeyle mesleğe yeni başlayan ve en yüksek mesleki kıdeme sahip olan resmi ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin algıları daha olumludur.

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının *çalıştığı okuldaki kıdem* değişkenine

göre örgüt sağlığı toplam puanlarında, “örgütsel bütünlük” ve “örgütsel ürün” alt puanlarında anlamlı fark gösterdiği anlaşılmaktadır. Farkın anlamlılığının hangi gruplar arasında olduğunun tespitine yönelik yapılan analiz sonuçları da örgüt sağlığı genel algısının, çalıştığı okulda 1-5, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. Benzer durum örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında da görülmektedir. Buna göre gerek okul sağlığı genelinde gerekse de örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında, aynı okulda 1-5 yıl çalışan öğretmenler, 6-10 yıl ve 11-15 yıl çalışan öğretmenlere nazaran çalıştıkları okulları daha sağlıklı bulmaktadır. Araştırma bulgusu, araştırmacının görev yaptığı okuldaki mevcut durumla karşılaştırıldığında, anlamlı ve beklenen bir sonuç olarak yorumlanmaktadır. Yaşı ve kıdemi ne olursa olsun bir öğretmen yeni bir okula başladığında, o okulla ilgili tecrübeleri az olduğundan, okuldaki işleyişi net olarak anlayamayabilmektedir. Aynı okulda daha uzun süre çalışan öğretmenler ise okulun gelişimi ile ilgili daha fazla bilgiye sahip olduklarından, okulla ilgili olumsuz durumları daha fazla görebilmektedir. Öte yandan kendileri hakkında olumsuz görüşler besleyen öğretmenlerin varlığını çok iyi bilen yöneticiler de kendileri ve okulları ile ilgili bu olumsuz algının doğru olmadığını kanıtlamak istercesine yeni gelen öğretmenlere daha olumlu yaklaşabilmekte, okuldaki mevcut durumun söylenenin aksine daha olumlu olduğunu göstermek amacıyla onlara daha farklı davranabilmektedir. Yeni gelen öğretmenlerden bazıları, zamanla yaşanan olumsuzlukları kendileri de aynı şekilde deneyimleyebildikleri gibi bazıları da farkına varmalarına rağmen okul idaresi ile benzer sorunlar yaşamamak adına tarafsız ve tepkisiz kalabilmektedir. Bu yaşanmışlıklar ya da varsayımlar göz önüne alındığında, çalıştığı okuldaki hizmet süresi düşük olan öğretmenlerin, okullarının sağlığını daha olumlu bulmaları şaşırtıcı olmamıştır. Ancak elbette ki bütün bu yaşanmışlıkların tüm okullarda aynı şekilde olduğunu gösteren bir araştırma bulgusu bulunmamaktadır.

Araştırma sonucu ile benzer şekilde Akyürek (2019) araştırmasında da okulunda 1-3 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının, 7-9 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, okuldaki kıdemi düşük olan öğretmenlerin okullarıyla ilgili yaşanmışlıklarının az olmasından, bu nedenle beklentilerinin farklı olmasından ve yeni oldukları için de okulla ilgili daha pozitif bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Biraz daha eski tarihli olmakla birlikte Çiçek (2013) araştırmasında da ilköğretim okullarında 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı düzeyleri 6 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Alınan bulgulara göre, okullarında 1-5

yıl aralığında çalışan öğretmenler, okullarına daha bağlı olmakta, işlerini daha severek yapmakta, daha itaatkâr olup, alınan kararlara daha titizlikle uymakta; okullarının, madde ve insan kaynaklarını daha etkili ve verimli kullandığını düşünmektedir. Aksulu Köse'nin (2018) araştırmasında ise öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin algıları, okuldaki çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, araştırmacı tarafından, öğretmenlerin okullarına kısa sürede uyum sağlayabildiği, çalışma koşullarının beklentilerine uygun olduğu ve okul sağlığı ile ilgili fikirlerini rahatlıkla dile getirebildiği şeklinde yorumlanmaktadır. Mevcut araştırmalardan farklı şekilde Tunçtan (2022) araştırmasında ise okuldaki hizmet süresi değişkeni bağlamında, öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları toplam puan açısından ele alındığında, 7 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlerin puanlarının 1-3 yıl ve 4-6 yıl çalışma süresi olan öğretmenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada araştırmacı, öğretmenlerin kurumdaki süreleri arttıkça oraya karşı olan tutumlarının daha olumlu hale geldiğini düşündüğünü ifade etmektedir. Çetin (2024), Ersan Albayrak (2022), Mahmudlu (2019), Tacar (2013) ve Uğur'un (2017) yapmış oldukları farklı çalışmalara bakıldığında ise okullarında farklı sürelerde çalışmış öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları arasında, okulda çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları, *okul türü* değişkenine göre incelendiğinde ise tüm boyutlarda anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Farkın anlamlılığın ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre örgüt sağlığı genel algısında, okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine; "örgütsel liderlik" alt boyutunda, okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine; ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; "örgütsel bütünlük" alt boyutunda, ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; "çevresel etkileşim" boyutunda, okul öncesi ve ortaokul arasında okul öncesi lehine, ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; "örgütsel kimlik" boyutunda, okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine, ilkokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; "örgütsel ürün" alt boyutunda ise okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine, ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine anlamlı fark görülmektedir. Bu bulgulara göre genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin diğer okul türlerine göre okullarını daha sağlıklı buldukları anlaşılmaktadır. Örgütsel liderlik, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün alt boyutlarında da okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında, sonucun yine okul öncesi lehine olduğu görülmektedir. İster bağımsız anaokulu olsun ister ilkokul bünyesinde bulunan anaokulu olsun, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma saatlerinin büyük bir kısmını sınıflarında öğrencileri ile birlikte geçirdikleri, bu

anlamda daha esnek çalışma koşullarına sahip oldukları, okuldaki günlük işleyişten daha uzak kaldıkları ve daha çok işlerine konsantre oldukları bilinmektedir. Yaş grubu daha küçük öğrencilerle çalıştıklarından da işlerini daha severek yaptıkları ve okullarına daha severek geldikleri de düşünülmektedir. Bu noktada okul öncesi öğretmenlerinin okulları ile ilgili daha olumlu düşüncelere sahip olmaları mümkündür. Yine örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik, örgütsel ürün alt boyutlarında, ilkökul öğretmenlerinin de ortaokul ve lise türündeki okul öğretmenlerine göre okullarını daha sağlıklı buldukları anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine benzer şekilde, sınıf öğretmenleri de öğrencileri ile daha fazla vakit geçirmekte, öğrencilerini daha çok benimsemekte ve okulun genelinden ziyade sınıflarının düzeni ve yönetimi ile ilgilenmektedir. Sınıflarında kendi istedikleri düzeni sağlayan bu öğretmenler, sınıflarını okula genelleyerek, okullarını daha sağlıklı bulmuş olabilirler. Ayrıca yaş grubu küçük öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin, diğer branş öğretmenlerine nazaran daha pozitif ve neşeli oldukları, olaylara daha anlayışlı yaklaştıkları, problem çözme konusunda daha becerikli oldukları da düşünülmektedir. Alınan sonuçlara göre, okul öncesi okullarda ve ilkokullarda diğer okul türlerine nazaran daha etkili bir liderliğin olduğu, bu okulların çevreleriyle daha fazla etkileşim kurdukları, okul kimliklerinin daha belirgin olduğu ve daha sağlıklı ürünler verdikleri de tahmin edilmektedir. Bu nedenlerle gerek okul öncesi gerekse ilkökul öğretmenlerinin okullarını daha sağlıklı bulmaları şaşırtıcı olmamıştır. Diğer taraftan Ersan Albayrak (2022) araştırmasında ise öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri, görev yaptıkları lise türüne göre incelenmiş, inceleme sonucunda örgütsel sağlık ölçeğinin yalnızca örgütsel liderlik alt boyutunda, çalışılan lise türüne göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre Anadolu ya da Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel liderlik algıları, Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev alan öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur. Anadolu ve Meslek Liselerinde çalışan okul yöneticilerinin, okul hedeflerine başarıyla ulaşabilmesi için öğretmenleriyle iş birliği içerisinde çalışması ihtimali de alınan bu sonucun muhtemel nedeni olarak kabul edilmektedir. Mevcut çalışmada, geliştirdiği örgüt sağlığı ölçeği kullanılan Akbaba Altun (2001) da “Ortaöğretim Kurumlarının Örgüt Sağlığı” adlı araştırmasında, Genel Liselerin örgüt sağlığı algılarının Meslek Liseleri, Anadolu Meslek Liseleri ve Anadolu Meslek İmam Hatip Liselerine oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Akbaba Altun (2001) bu durumu Genel Liselerin daha köklü okullar olmasına, Anadolu Meslek Liselerinin ise daha yeni kurumlar olmasına bağlamaktadır. Mahmudlu (2019) araştırmasında ise öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Alan yazındaki çalışmalar genel olarak incelendiğinde, örgüt sağlığı alt boyutları arasında,

okul türü değişkenini ele alan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu da anlaşılmaktadır.

Araştırmada *branş* değişkenine göre öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, örgütsel bütünlük alt boyutu dışındaki tüm boyutlarda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, örgüt sağlığı genel algısı, sınıf ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Benzer durum örgütsel liderlik, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün boyutlarında da görülmektedir. Örgütsel kimlik boyutunda ise farkın anlamlılığı, okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında, okul öncesi öğretmenler lehine görülmektedir. Bu noktada örgüt sağlığı genelinde ve tüm alt boyutlarda sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri, branş öğretmenlerine nazaran okullarını daha sağlıklı bulmaktadır. Bu sonucun okul türü değişkeni ile aynı çıkması son derece anlamlıdır. Çünkü sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri aynı zamanda anaokulları ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Dolayısıyla okul türü değişkeninde, farklılığın nedeni için öngörülen varsayımlar, branş değişkeni için de aynen geçerlidir. Bununla birlikte gerek sınıf gerekse okul öncesi öğretmenlerinin birbirleriyle daha sık iş birliği yapması, bu anlamda birbirlerini daha çok desteklemeleri, okul idaresi ile iletişimlerinin daha fazla olması, özellikle sıkça düzenledikleri etkinliklerle okul içi etkileşimi ve veli desteğini canlı tutmaları, diğer branş öğretmenlerine nazaran okullarını daha sağlıklı algılamalarına yol açmış olabilir. Ayrıca öğrencilerin temel eğitimlerini veriyor olmalarının bilinci ile bu öğretmenler, öğrenci gelişimlerinin olumlu olması için başka bir deyişle sağlıklı çıktılar alabilmek için okul ikliminin daha destekleyici ve güvenli olmasına; bu anlamda okullarının daha sağlıklı olmasına daha fazla önem veriyor olabilirler.

Alan yazın tarandığında, mevcut araştırma ile aynı şekilde tüm okul türlerini kapsayan bir araştırmaya rastlanmamış; araştırmacıların genellikle tek bir okul türüne odaklandıkları ve bu okul türündeki branşlar bazında değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Örneğin özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerle çalışmasını gerçekleştiren Aksulu Köse (2018), puanların birbirine çok yakın olduğunu belirtmekle birlikte, sanat ve spor branşı öğretmenlerinin örgüt sağlığı algılarının en yüksek, yabancı dil öğretmenlerinin algılarının ise en düşük olduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonucu, Aksulu Köse (2018) tarafından tüm branş öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algılarının yüksek olduğu, örgüt ikliminin olumlu olarak değerlendirildiği ve örgüt içerisinde adalet ve eşitlik ilkelerinin hissedildiği şeklinde değerlendirilmektedir. Resmi liselerde çalışan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında Bakır (2018) da çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel bütünlük alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık tespit ederken; örgütsel liderlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında anlamlı bir

farklılık bulamamıştır. Bu sonuca göre çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında sözel ders öğretmenlerinin puanları; örgütsel bütünlük alt boyutunda ise sayısal ders öğretmenlerinin puanları diğer öğretmenlerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Çetin (2024), Özkan Ebcim (2012), Yakut (2024) araştırmalarında ise öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Son olarak öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları, *medeni durum* değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu durum, medeni durumun okul sağlığına ilişkin öğretmen görüşlerinde belirleyici bir faktör olmadığı; öğretmenlerin, medeni durumlarından bağımsız olarak örgüt sağlığına yönelik benzer görüşler sunduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Alan yazına bakıldığında da araştırma bulguları ile aynı sonuçlara ulaşan araştırmaların çok sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Doğanay (2022) araştırmasında, resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının medeni duruma göre değişmediği görülmektedir. Yine Altıntaş (2019), Çetin (2024), Mahmudlu (2019), Uğur (2017), Ülsen (2015), Yakut (2024) araştırmalarında da medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin algılarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öter (2021) araştırmasında ise medeni durum değişkenine göre örgüt sağlığı algıları “evli” öğretmenlerde “bekâr” öğretmenlere oranla daha yüksek çıksa da farkın istatistiki açıdan anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, Tunçtan (2022) araştırmasında “kaynak desteği, moral ve akademik vurgu” boyutlarında ve toplam puanlarda evli öğretmenlerin puanları, bekar öğretmenlere göre daha yüksekken; “kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, nezaket ve teşvik edici yapı” boyutlarında evli ve bekar öğretmenler arasında bir fark bulunmamaktadır. Hong vd. (2014) araştırmasında da öğretmenlerin okul sağlığı algılarında, cinsiyet, yaş, hizmet süresi değişkenleri ile birlikte medeni durum değişkeninin de anlamlı bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu bölümde araştırmanın ikinci değişkeni olan güç mesafesi kavramı ele alınmış; ilk olarak da öğretmenlerin güç mesafesi algılarının nasıl şekillendiği incelenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en fazla ortalamayla “gücü kabullenme” boyutu olduğu; bu boyutu sırasıyla “güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma” boyutlarının izlediği görülmüştür. *Gücü kabullenme* boyutu, örgüt içerisinde eşit olmayan güç dağılımının sorgulanmadan kabullenilmesi ve meşru kabul edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutta, çalışanların, yöneticilerinin görüşlerine

konumlarından dolayı önem verdiği ve saygı duyduğu da belirtilmektedir (Yorulmaz vd., 2018). Hofstede'in (2011) belirttiği üzere, güç mesafesi yüksek olan toplumlarda, gücün eşit olmayan dağılımı normal karşılanmakta, kararların yöneticiler tarafından alınması kabul edilmektedir. Hofstede'in (1980a) yaptığı çalışmada, Türkiye'nin de yüksek bir puan olarak kabul edilen 66 puanla yüksek güç mesafeli ülkeler arasında yer aldığı dikkate alındığında, öğretmen algılarında gücü kabullenme boyutunun yüksek bir orana sahip olması şaşırtıcı olmamıştır. Bu bağlamda Türkiye'de özellikle iş hayatında yöneticilerin kararlarının çalışanlar tarafından onaylanmasının, yöneticilerin konumlarından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Yorulmaz (2021) da Türkiye'de toplumsal güç mesafesinin yüksek olmasının, öğretmenlerin gücü kabullenme ve güce razı olma algılarının daha yüksek olmasına yol açtığını vurgulamaktadır. Dikkat çeken araştırmalardan, Aydın ve Uçman'ın (2019) çalışması da örgütlerde hiyerarşik bir düzenin olduğunu doğrulamaktadır. Yine Yorulmaz vd. (2018) yaptıkları araştırmalarında, okullarda gücün kabullenilmesi ile ilgili olarak ortaya çıkan pratiklerin sıklığının artışına ve bu şekilde gücü kabullenmenin normale dönüşmesine dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin, bahsedilen pratikleri arttıkça ve bu durum örgüt içinde sıradanlaştıkça, gücün kabullenilmesi de yaygınlaşmakta ve adeta bir norm haline dönüşmektedir (Yorulmaz vd., 2018). Başka bir araştırmasında da Yorulmaz (2021), imtiyazlara sahip olmak ya da baskılardan kurtulmak isteyen öğretmenlerin, yöneticilerle yaklaşma eğiliminde olduğunu dile getirmektedir. Yine Özdemir ve Kahveci (2024) araştırmasında da örgütsel güç mesafesi boyutları arasında en yüksek puan, gücü kabullenme boyutuna aittir. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide, eleştirel düşünme eğilimlerinin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlayan araştırmasında, Çolak vd. (2022) de öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi boyutları açısından en fazla gücü kabullenme, en az ise gücü meşrulaştırma algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da mevcut araştırma ile örtüşmektedir.

Araştırmada gücü kabullenme boyutunu oran olarak takip eden *güce razı olma* boyutunda, değiştirilmesi mümkün olmayan kararlarda, çalışanların bunu kabul ederek sessizleşmeleri, çekindiklerinden ya da bir işe yaramayacağını düşündüklerinden dolayı alınan kararlara karşı çıkmamaları ve sonuç olarak güce razı olmaları söz konusudur. Bir baş etme stratejisi olarak da kabul edilen güce razı olma boyutu, yapılanların onaylanmadığı durumlarda dahi mecburen gösterildiğinden, gücün içselleştirilerek meşrulaştırıldığı gücü kabullenme boyutundan ayrılmaktadır (Yorulmaz vd., 2018). Yüksek güç mesafesi algılayan bireylerde, üstlerinin kararlarına karşı çıkmama inancı olduğundan, bu kişilerin daha uysal ve itaatkâr olma eğilimi gösterdikleri de bilinmektedir (Bochner ve Hesketh, 1994). Bu

öğretmenler alınan bir karara ya da verilen bir talimata her zaman katılmasalar da müdüre karşı konuşmaya veya onu sorgulamaya cesaret edememektedirler (Shengnan ve Hallinger, 2020).

Ne yazık ki okullarda giderek artan örgütsel sessizlik, motivasyon düşüklüğü, aidiyet hissinin azalması gibi davranışlar, güce razı olma boyutunun okullarda yüksek oranlarda yaşandığının delili olarak kabul edilebilmektedir. Nitekim Yorulmaz vd. (2018) de araştırmalarında, katılımcıların kuruma aidiyetlerinin zayıfladığını, karşı duruş sergilemeden sessizleştiklerini ve umutsuzluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum güce razı olma boyutunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşan çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Örneğin, okul yönetiminde öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında Aslan (2022) da güç mesafesinin örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiş, öğretmenler tarafından algılanan sessizliğin temel nedenlerinden biri olarak yöneticilerin güç kullanma biçimini göstermiştir. Göl Dede ve Çiçek (2020) tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları ile Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmada da özellikle devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mevcut durumu kabullenici sessizlikleri ile duydukları korkudan ve yaşadıkları baskıdan dolayı fikirlerini ifade edememeleri şeklinde ortaya çıkan savunma amaçlı sessizlikleri daha yüksek çıkmıştır. Yine Truong vd. (2016) çalışması da araştırmaya katılan üç okulun da öğretmenlerinin, görüşlerini açıkça dile getirmelerinin liderleri tarafından “kaba” ya da “saygısız” olarak algılanabileceğinden korktuklarını, bu nedenle bireysel fikirleri paylaşmanın yalnızca sorunlara yol açabileceğini düşündüklerini açığa çıkarmıştır.

Genellikle etik ilkelerin ihlal edilmesi ile açığa çıktığı belirtilen (Tsahuridu, 2007) gücün araçsal kullanımı boyutu, çalışanların, isteklerini elde etmek amacıyla güce yakınmış gibi davranışları şeklinde izah edilmektedir (Yorulmaz vd., 2018). İki çalışan arasında çıkan bir çatışmada çoğunlukla güçlü olan taraf (elindeki ceza ve ödül gücü sayesinde) galip geldiğinden (Lawler ve Yoon, 1993), zayıf olan taraftansa güçlü olan tarafla yakın ilişkiler kurmak daha avantajlı görülmektedir (Aquino vd., 2006; Wei vd., 2017). Yine yöneticileriyle yüksek kalitede ilişkiler kuran çalışanlar, daha zayıf ilişkilere sahip olan çalışanlara göre kariyer gelişimi ve terfi gibi ayrıcalıklara daha fazla sahip olabilmektedirler (Weng ve Chang, 2015). Sözü edilen yüksek nitelikli ilişkinin temininde eğer astlar liderlerinin gözüne girmek için “etkileme tekniği” kullanıyorsa, kariyer fırsatlarını yakalamak için yöneticilerini memnun etmeye çalışıyorsa, yöneticiler de kendilerine sadık olan ve yakın ilişki kuran kişileri ödüllendirip diğerlerini dışlıyorsa, bu durumda gücün araçsal olarak kullanımı

gerçekleşebilmektedir. Nitekim yöneticilerle yakın ilişki kuran çalışanların elde ettikleri ayrıcalıkların ve üstlerinden gördükleri muamelenin adil olup olmadığını sorgulayan; yöneticileriyle daha uzak ilişki kuran çalışanların adaletsizlik olarak algıladıkları olaylar karşısında gösterdiği tepkileri ölçen araştırmalar da bulunmaktadır (Bolino ve Turnley, 2009; Sparrowe ve Liden, 1997; Van Fleet ve Yukl, 1992).

Günümüzde de hemen hemen her eğitim kurumunda çıkarları doğrultusunda, idareye yakın duran ve bu şekilde okul kurallarını dahi korkusuzca ihlal edebilen öğretmenlerin varlığı görülmektedir. Araştırma verileri toplandığı sırada bu durumdan rahatsızlığını dile getiren öğretmenlere de rastlanmıştır. Ancak öğretmenlerin güç mesafesi algılarında gücün araçsal kullanımı boyutunun, gücün kabullenilmesi ve güce razı olunması boyutlarına nazaran geri planda kalması aynı zamanda bu tür öğretmenlerin sayıca azlığını göstermesi açısından sevindiricidir. Çolak vd. (2022) araştırmasında da öğretmenlerin özerklik davranışları ile gücün araçsal kullanımı arasında düşük düzeyde, negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı çalışmada, eleştirel düşünme eğilimi ile gücün araçsal kullanımı arasında da düşük düzeyde, negatif bir ilişki söz konusudur.

Örgüt içerisinde gözlemlenen eşitsizliklerin ve bazı kişilere tanınan ayrıcalıkların çalışanlar tarafından normal karşılanması olarak açıklanan (Yorulmaz vd., 2018) gücün meşrulaştırılması boyutu ise çalışmada, öğretmenlerin güç mesafesi algılarında en düşük orana sahip olan boyut olmuştur. Araştırma sonuçları ile aynı şekilde öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelendiği Çavdar (2021) çalışması da öğretmenlerin güç mesafesi algılarının, gücü kabullenme boyutunda orta, güce razı olma ve gücü araçsal kullanma boyutlarında düşük, gücü meşrulaştırma boyutunda ise çok düşük düzeyde olduğunu gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı Göl Dede (2019) çalışmasında da güç mesafesinin boyutları açısından, öğretmenlerin en çok gücü kabullenme davranışını sergiledikleri, daha sonra sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma boyutları yönünde hareket ettikleri belirlenmiştir. Alan yazında geliştirdiği güç mesafesi ölçeği ile bu konuda araştırma yapan pek çok kişinin fayda sağladığı Yorulmaz'ın (2021) doktora çalışmasında da bu araştırma ile aynı şekilde öğretmenlerin %69'unun gücü kabullenme, %61'inin güce razı olma, %49'unun gücü araçsal kullanma ve %31'inin de gücü meşrulaştırma boyutlarında orta ve yüksek düzeyde örgütsel güç mesafesi algılarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yine Özten (2023) çalışmasında da öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en fazla olduğu boyutun gücü kabullenme boyutu olduğu, bu boyutu sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma boyutlarının takip ettiği

görülmektedir. Son olarak Çolak vd. (2022) araştırmasının sonuçlarına göre de öğretmenler, en çok gücü kabullenme, en az ise gücü meşrulaştırma boyutlarında güç mesafesi algılarına sahiptirler. Öte yandan Truong vd. (2016) araştırması sonuçları ise mevcut araştırma bulgusundan farklı şekilde, öğretmenlerin eşit olmayan güç dağılımını hem doğal hem de meşru bulduklarını göstermektedir. Araştırmada öğretmenler, hem devlet hem de okul idaresi tarafından alınan kararlara harfiyen uyduklarını dile getirmektedirler. Tyler (2006) da devlet kurumlarının adaletli olduğuna inanıldığı zaman, güçlerinin meşru kabul edildiğini açığa çıkarmaktadır. Tyler vd. (2000) de yüksek güç mesafesi algısı taşıyan bireylerin astlar ve üstler arasındaki farklılıkları daha fazla meşrulaştırma eğilimi gösterdiklerini ve üstlerine itaat etmeleri gerektiğini daha güçlü bir şekilde hissettiklerini belirtmektedir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemini yanıtlamak amacıyla öğretmenlerin güç mesafesi algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre ilk olarak, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında *cinsiyet* değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği ancak gücü kabullenme boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Başka bir deyişle kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla daha fazla gücü kabullenme eğilimi göstermektedir. Bu durum bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha kırılgan bir yapıya sahip olmalarından ötürü yöneticilerle sorun yaşamak istememeleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan çalışma hayatı içerisinde özellikle yönetici kadrolarında var olan erkek egemenliği, kadınları, alınan kararların sorgulanması açısından daha geri plana itebilmektedir. Nitekim Glick (2006) tarafından cinsiyet eşitliği ölçeği ile elde edilen veriler sonucunda, güç mesafesi ile cinsiyet eşitliği arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre güç mesafesi arttıkça cinsiyet eşitliği azalmaktadır. Hofstede'in (2011) yaptığı araştırmada, yüksek güç mesafesine sahip ülkeler arasında konumlandırılan Türkiye'de de cinsiyet eşitsizliğinin görülmesi bu anlamda şaşırtıcı olmamaktadır. Diğer taraftan çatışmadan kaçınan, olumsuz yaptırımlara maruz kalmak istemeyen kadınların, erkeklere oranla gücü kabullenme eğilimi göstermesi de daha olağandır.

Alan yazında güç mesafesi ile yapılan araştırmalarda güç mesafesi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş, genel olarak bu iki değişken arasında anlamlı bir

farklılık bulunamamıştır (Ateş, 2019; Çavdar, 2021; Yıldırım ve Deniz, 2014; Yorulmaz, 2021 ve Ziblim, 2020). Özten (2023) araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının cinsiyet değişkeni açısından yalnızca güce razı olma boyutunda farklılaştığı; bu bağlamda kadın öğretmenlerin güç mesafesi algılarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Yorulmaz (2021) araştırması ise kadın öğretmenlerin güç mesafesi algılarının tüm boyutlarda erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, mevcut araştırmanın sonucunu da destekler niteliktedir. Arslantaş ve Dayanan Uğur (2018) ile Ofluoğlu (2023) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu noktada yapılan araştırmalarda güç mesafesi ile cinsiyet değişkeni arasında farklı ilişkilerin bulunmasının nedeni olarak araştırma yapılan okulların yapısı, bulundukları bölgenin özellikleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin karakterleri gibi unsurlar düşünülebilmektedir.

Öğretmenlerin güç mesafesi algıları *kıdem* değişkeni açısından incelendiğinde ise gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; gücü kabullenme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Bu farkın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gücü kabullenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenler gerek mevzuat bilgisi gerekse iş tecrübesi ve insan ilişkileri açısından daha deneyimsiz olduklarından, bu sonucun alınması şaşırtıcı olmamıştır. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan öğretmenler kurumdaki hiyerarşik yapıya olan saygılarından, yöneticinin görüş ve kararlarını sorgulamadan kabul etme eğilimi gösterebilmektedirler. Meslekte geçirilen süre arttıkça yaşanan deneyimler, model alınan farklı örnekler çalışanlarda daha eleştirel bir bakış açısına yol açabilmekte ve sorgulamadan gücü kabullenmelerinin önüne geçebilmektedir.

Ersoy ve Levent (2020) araştırmasında ise bu araştırmadan farklı olarak öğretmenlerin kıdemleri ile gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yorulmaz (2021) araştırmasının bulguları incelendiğinde ise tüm boyutlarda, 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, kendilerinden daha kıdemli öğretmenlere oranla daha yüksek güç mesafesi algılarına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, Yorulmaz (2021) tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, yöneticilere kişisel niteliklerinden bağımsız olarak yasal konumları nedeniyle daha fazla saygı duydukları, bu nedenle aldıkları kararları daha az sorguladıkları ve ayrıcalıklara sahip olmalarını normal karşıladıkları şeklinde açıklanmaktadır. Khatri (2009) araştırması sonuçları da bu varsayımları doğrular niteliktedir. Bununla birlikte Yorulmaz (2021), mesleki kıdemi az olan öğretmenler ile gücü kabullenme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde

farklılık olduğunu da dile getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu bulgu, mevcut araştırmanın mesleki kıdem değişkeni ve güç mesafesi algısı arasındaki ilişkiyi gösteren bulgularını desteklemektedir.

Genel olarak güç mesafesi algıları ile mesleki kıdem arasındaki ilişki durumunu inceleyen araştırmalardan Göl Dede (2019) araştırması da 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin gücü daha fazla meşrulaştırdıklarını göstermektedir. Özdemir ve Kahveci (2024) araştırması da mesleğinin başındaki öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının, diğer deneyimli öğretmenlere kıyasla belirgin şekilde daha yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Öte yandan Kocabıyık (2017) çalışması ise bu araştırmaların tam tersine 26 yıl ve üstü görev süresine sahip öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının, 6-15 yıl arasındaki öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yorulmaz (2021), kıdem ortalamasının yüksek olduğu örgütlerde gözlemlenen yüksek güç mesafesini, aynı davranışı sergileyen çalışanların örnek alınması şeklinde açığa çıkan örgütsel güç mesafesinin yapılaşması durumuna bağlamaktadır. Çünkü bireylerin davranışları, içinde bulunduğu toplum ya da örgütün yerleşmiş yapısal özelliklerini yani kurallarını yansıtmaktadır (Giddens, 1999).

Araştırmada, öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile yaş değişkeni arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Aslında yaş ilerledikçe kıdem yılı da artacağından, yaş değişkeni ile kıdem yılı değişkeninin, güç mesafesi algıları ile ilişkileri arasında bir tutarlılık olması daha beklenen bir durumdur. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre kıdemli öğretmenlerin güç mesafesini daha az algıladıkları düşünüldüğünde, yaşları ilerleyen öğretmenlerin de güç mesafesini daha az algılamaları gerekmektedir. Diğer taraftan Kocabıyık (2017) araştırması sonuçlarına göre, yaş arttıkça öğretmenlerin güç mesafesi algıları da artmakta; yaş düştükçe öğretmenlerin güç mesafesi algıları da düşmektedir. Bu bulgu, beklenen varsayımın tam tersini göstermektedir. Yine Dimmock ve Walker (2005) araştırması da Hong Kong ve Singapur'da genç öğretmenlerin, daha özgür yetiştirilmeleri ve büyüklerinden daha farklı eğitim almaları nedeniyle karar alma süreçlerine katılmaya ve düşüncelerini açıkça dile getirmeye daha istekli olduklarını açığa çıkarmaktadır. Daha yaşlı olan öğretmenlerin ise bu konuda daha gönülsüz oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum yeni nesilde güç mesafesinin daha düşük algılandığını da göstermektedir.

Öğretmenlerin halen çalıştıkları okuldaki *mesleki kıdemleri* ile güç mesafesi alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise güce razı olma boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda

anlamalı bir fark görülmemiştir. Bu durumda aynı okulda 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerde güç mesafesi algıları, güce razı olma boyutunda daha yüksek çıkmaktadır. Uzun yıllar aynı okulda birlikte çalışılması nedeniyle idarecileri iyice tanıyan öğretmenler ne derlerse desinler alınan kararlara bir müdahalelerinin olamayacağını, sözlerinin dikkate alınmayacağını dolayısıyla da alınan kararları değiştiremeyeceklerini bildiklerinden, güce razı olma eğilimi gösterebilmektedirler. Göl Dede (2019) araştırması da 2 yıl ve daha fazla süre aynı okulda görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bayır (2022) araştırması sonuçlarına göre ise çalışılan kurumdaki görev süresine göre güç mesafesi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile *branş* ve *medeni durum* değişkenleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde Deniz (2013) ve Oğuzoğlu (2023) araştırmalarında da öğretmenlerin okuldaki güç mesafesi puanları branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin güç mesafesi algıları çalıştıkları *okul türüne* göre incelendiğinde gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken; güce razı olma boyutunda, okul öncesi ve ilkokul arasında okul öncesi okullar lehine; ilkokul ve ortaokul arasında ilkokul lehine; ilkokul ve lise arasında ise lise lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuca göre güce razı olma boyutu yüksek çıkan okul türlerinde, yönetim tarafından alınan kararlara onaylanmasa da değiştirilemeyeceği bilindiğinden karşı çıkılmamakta, çoğu zaman sessiz kalınmaktadır. Mutlak otoritenin her zaman kazanacağı bilindiğinden, bazı durumlar kanıksanmakta, değiştirmek için çaba gösterilmemektedir. Yorulmaz (2018, 2021) tarafından *öğrenilmiş çaresizlik* olarak da tanımlanan bu durum, zaman içerisinde öğretmenlerin kendi kabuklarına çekilmelerine yol açmakta, kurumlarına olan bağlılıklarını azaltmaktadır. En üzücü olan da yöneticilerin, bu durumun farkına varsalar dahi, biri giderse yerine diğeri gelir mantığı ile öğretmenlerin duygularını yok sayarak, onları adeta bir makine konumunda görmeleridir. Çünkü güce razı olunan okullarda, yöneticiler için önemli olan okul sağlığı, öğretmenlerin huzuru ya da motivasyonu değil; güçlerini sınırsızca kullanabildikleri koltuklarıdır. Tüm bu olumsuz örnekleri birebir yaşayan ya da çevrelerinde gözlemleyen öğretmenler de sistemin değişeceğine dair umutlarını kaybederek, kendi kapasitelerinin çok aşağılarında performans göstermeye başlamaktadır. Bu araştırmada, güce razı olma değişkeninin okul türlerine göre farklılık göstermesi, bu okul türlerinin genel yapılarının karşılaştırılmasına imkân sunmaktadır. Ancak puanlar düşükten yükseğe doğru sıralansa da az veya çok her okul türünde güç mesafesi yaşandığı durumu inkâr edilemez bir gerçektir.

Özten (2023) araştırmasında da okul türü ve güç mesafesi arasındaki ilişki, gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve güce razı olma boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin gücü kabullenme algıları, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük çıkmaktadır. Yine aynı çalışmada Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin gücü araçsal kullanma ve güce razı olma düzeyleri de diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir. Yorulmaz (2021) araştırmasında da İmam Hatip Liseleri ile Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenlerin gücü kabullenme ve güce razı olma davranışları, diğer okullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla bulunmuştur. Bu iki araştırmanın sonuçları, öne çıkan güç mesafesi boyutları açısından mevcut araştırma ile benzerlikler taşısa da incelenen okul türlerinin yalnızca lise türü olması ve görüşme yapılan öğretmen sayılarının daha az olması açılarından mevcut araştırma ile farklılaşmaktadır. Öte yandan Göl Dede (2019) araştırmasında, öğretmenlerin güç mesafesi algıları okul türüne göre farklılaşmasa da ölçek puanları, ilkökul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine kıyasla güce daha fazla razı olduklarını göstermektedir. Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Muğla-Türkiye ve Tamale-Gana illerinde ilk, orta ve lise dengi okullarda görev yapan öğretmenlerle sürdürdüğü araştırmasında ise Ziblim (2020), okul türü değişkenine göre her iki örnekleme yer alan öğretmenlerin güç mesafesi algılarında anlamlı farklar bulmuştur. Buna göre Muğla örnekleminde gücü meşrulaştırma boyutunda, lisede görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıkarken; Tamale örnekleminde gücü kabullenme boyutunda, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri ilkökulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerine göre daha yüksek çıkmıştır. Özdemir ve Kahveci (2024) araştırmasının sonuçları da okul türü değişkeninin, öğretmenlerin güç mesafesi algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en yüksek olduğu okul türü ilkökullarken, bu okulları sırasıyla ortaokul ve lise takip etmekte; ilkökul ve lise arasındaki yaşanan farklılık anlamlı düzeyde yüksek çıkmaktadır.

Son olarak, öğretmenlerin güç mesafesi algıları, *eğitim durumu* değişkenine göre incelenmiş ve bu değişkenin tüm boyutlarda öğretmenlerin güç mesafesi algılarında bir farka neden olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuç aynı zamanda, tüm öğretmenler üzerinde aynı gücün uygulandığını da göstermektedir. Ancak öğretmenlerin güç mesafesi algılarının yüksek olduğu örgütlerde bu sonucun çıkması, eğitim düzeyi mevcut yöneticilerinden lisansüstü ve doktora eğitimi olarak daha üst seviyede olan öğretmenlerin dahi fikirlerinin önemsenmediği,

alınan kararlara katılmadıđı, bu řekilde sessizleřtirilerek motivasyonlarının dűřűrűldűđű varsayımlarını da beraberinde getirdiđinden, ne yazık ki endiře verici olarak tanımlanmaktadır.

Alan yazında mevcut araştırma bulgusuyla aynı bulgulara ulaşan farklı araştırmaların olduğu da görűlmektedir. Örneđin, Ateř (2019) araştırmasında eğitim düzeyi değişkeninin, öğretmenlerin güç mesafesi algılarına etki etmediği anlaşılmıştır. Aynı şekilde Oflluođlu (2023) araştırmasında da öğretmenlerin güç mesafesine ilişkin algıları eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, Oflluođlu (2023) tarafından okul müdürlerinin tüm çalışanlara eřit olarak yaklaştığı şeklinde yorumlanmaktadır.

Öte yandan alan yazında araştırma bulgularından farklı sonuřlara sahip olan arařtırmaların varlıđı da göze çarpmaktadır. Örneđin, Bayır (2022) arařtırmasına göre eđitim düzeyi arttıķça güç mesafesi dűřmektedir. Bayır (2022) bu durumu, eđitim düzeyi dűřűk öđretmenler üzerinde otoritenin ve yönetici etkileřiminin daha fazla hissedilebileceđi tezine bağlamaktadır. Benzer řekilde Deniz (2013) arařtırmasında da ön lisans ve lisans eđitimi almıř olan öđretmenlerle lisansűstű eđitimi alan öđretmenler arasında dikkat çekici bir farkın olduđu, eđitim seviyesi yükseldikçe güç mesafesi algısının dűřűđű gözlemlenmiřtir. Bu noktada yapılan, lisansűstű eđitime sahip olan öđretmenlerin eđitimleri için harcadıkları zaman ve emeđin, okul yöneticileri tarafından deđer gördűđű yorumu oldukça sevindiricidir. Uslu ve Ardıç (2013) arařtırması incelendiđinde ise eđitim düzeyi doktora seviyesine ulařtıđında güç mesafesi algılarının azaldıđı, yapılan Scheffe testi bulgularının da söz konusu farklılıđın özellikle doktora eđitimine sahip olan katılımcıların algılarından kaynaklandıđını gösterdiđi anlaşılmaktadır.

Muđla-Türkiye ve Tamale-Gana olmak üzere iki ayrı örneklem üzerinde araştırmasını yürüten Ziblim (2020) ise Muđla örnekleminde bulunan öğretmenlerin güç mesafesi algılarında, mevcut araştırma verileri ile aynı şekilde, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görmezken; Tamale örnekleminde anlamlı bir farklılaşma görműştür. Bu noktada gözlemlenen bu farklılaşma, beklenenin tam tersine Tamale örnekleminde ki lisansűstű eğitime sahip olan öğretmenlerin algı düzeylerinin, gücü kabullenme boyutunda, lisans eğitimine sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bařka bir ifadeyle, Ziblim'in (2020) bulgularına göre yönetim şeklinin yasal ve zorlayıcı güce dayalı olduğu durumlarda, yönetim yapısının bilincinde olan kişilerin güç mesafesi algıları da yükselmektedir. Bu durum Ziblim (2020) tarafından, lisansűstű eğitime sahip olan kişilerin çalıştıkları kurumun yapısı gereği, yasal ve zorlayıcı güç kullanılarak gerçekleştirilen

yönetimin etkilerini daha fazla hissettikleri şeklinde yorumlanmaktadır.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi algıları ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki ele alınmaktadır. Öğretmenlerin güç mesafesi ve örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla “Pearson Korelasyon Analizi” yapılmış, örgüt sağlığı ve güç mesafesi kavramlarının alt boyutlarının birbirleriyle olan ilişkisi değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre örgüt sağlığı toplam puanları ile gücü kabullenme boyutu arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülürken; gücü araçsal kullanma boyutunda anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler tarafından sağlıklı olarak algılanan okullarda, yöneticilerin gücü kabul edilmekte, aldıkları kararlar sorgulanmadan uygulanmakta, eşit olmasa da güç dağılımı onaylanmaktadır.

Güç mesafesinin yüksek olarak algılandığı ülkeler arasında Türkiye’nin de yer aldığı (Ateş, 2019; Deniz, 2013; Gül, 2019; Yorulmaz, 2021; Ziblim, 2020) ve mevcut araştırmada da öğretmenlerin güç mesafesi algılarında en yüksek puana sahip olan boyutun, gücü kabullenme boyutu olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin genelinde, konumlarından dolayı yöneticilerinin gücünü kabullenme eğilimi olduğu söylenilebilir. Her ne kadar okullarda öğrenci ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi azalma eğilimi gösterse de yöneticilerle öğretmenler arasındaki güce dayalı ilişkinin daha çok geleneksel şekilde yürütüldüğü de güçlü bir varsayımdır. Nitekim Yorulmaz vd. (2018) araştırmasında da okullarda gücü kabullenme eğiliminin artışına dikkat çekilmektedir. Özdemir (2023) araştırmasına göre de örgütsel güç mesafesi boyutlarında en yüksek puan, gücü kabullenme boyutuna aittir. Özdemir (2023), öğretmenlerin, makamlarından ötürü idarecilerinin gücünü kabullenme eğilimi gösterdiklerini düşündüğünü belirtmektedir. Yöneticilerinin aldığı kararları sorgulayan, alınan kararlara dahil olmak isteyen öğretmenler varsa da çoğu öğretmenin sıkıntı yaşamamak ve isteklerini kabul ettirebilmek adına yöneticilerinin gücünü kabullendiği düşünülmektedir. Bu noktada gücü kabullenmenin kanıksandığı, normal karşılandığı, bu nedenle de okulların sağlıklı olarak algılandığı tahmin edilmektedir. Gücü kabullenme boyutunun görüldüğü okullarda çatışma ortamı daha da az yaşanacağından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin okullarını daha sağlıklı bulmaları bu anlamda şaşırtıcı olmamaktadır.

Bu varsayımlardan farklı olarak, sağlıklı olarak algılanan okullarda, okulda hissedilen olumlu havanın, elde edilen başarının, kurulan etkili iletişimin, öğretmenlerin okullarına

bağlılıklarının ve motivasyonlarının mimarı olarak görülen okul yöneticilerine karşı güven duygusunun artacağı, bu nedenle aldıkları kararların sorgulanmadan uygulanacağı da tahmin edilmektedir. Bu varsayımı doğrularcasına, Uğurlu ve Aslan (2015) çalışmasında da yüksek güven ortamının sağlandığı okullarda, çalışanların kurumlarına bağlı olduğu, sorumluluk almaktan kaçınmadıkları, bu anlamda çatışma yaşanmasına engel oldukları varsayılmaktadır. Okullarda özellikle örgütsel bütünlüğün gerçekleşmesini sağlayan etkili iletişimin de karşılıklı güveni artırıp, çatışma ortamını azaltacağı düşünüldüğünde, bu okulların öğretmenler tarafından sağlıklı olarak algılanması oldukça mümkün hale gelmektedir. Çiçek (2021) de araştırmasında, lider tutum ve davranışlarının çalışanların motivasyonları, performansları gibi kurumsal öğelerle yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda yöneticilerin olumlu ve etkili tutumlar sergilediği kurumlarda, astlar tarafından güçlerinin kabullenileceği de güçlü bir ihtimaldir.

Motevallizadeh ve Zakiani (2011) araştırması da sağlıklı olarak tanımlanan örgütlerde, çalışanların örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet algılarının normalden yüksek olduğunu göstermektedir. Bireylerin örgüt içindeki olayların, eylemlerin veya kararların belirli bir adalet standardına uyduğuna dair algısı olarak tanımlanan örgütsel adalet kavramının, iş tatminini, bağlılığı ve güveni artırmak; işten ayrılmayı, verimsiz çalışma davranışlarını azaltmak gibi etkileri bulunmaktadır (Wiseman ve Stillwell, 2022). Bu noktada çalışanlara adil görev paylaşımı yapılması, uygun yetkilerin verilmesi, ücretlerin ve ödüllerin adaletli biçimde dağıtılması, sosyal ve ekonomik açıdan adil bir çalışma ortamının oluşturulması (Organizational Justice, 2025) gibi örgütsel adalet ilkelerini benimseyen bir yöneticinin kararlarına sorgulanmadan uyulması, gücünün kabul edilmesi oldukça muhtemel gözükmektedir. Yine örgüt faydasına olacak şekilde kendi sorumlulukları haricinde de gönüllü olarak ekstra çaba harcayan (Malekar, 2020) ve örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen kişilerin de gücü kabullenme eylemi göstermesi mümkündür. Nitekim örgütsel vatandaşlığı yedi türde sınıflandıran Podsakoff vd. (2000) de örgütsel sadakat ve örgütsel itaat kavramlarını örgütsel vatandaşlık olarak kabul etmektedir. Bu durum da mevcut araştırmanın sonucunu makul göstermektedir. Diğer taraftan Mohammadisadri vd., (2012) araştırması sonuçlarına göre de örgütsel sağlık ile iş tatmini arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çalıştığı kurumda mesleki doyuma ulaşan bir kişinin, mevcut yönetim şeklinden memnun olduğu düşünüleceğinden, yönetimin gücünü kabullenmesi de bu anlamda mümkün olacaktır. Wei vd. (2017) araştırması da eşitsizliği ve otoriteyi doğal olarak kabul eden yüksek güç mesafesi algısına sahip olan bireylerin, kendilerini yönetecek kişileri seçerlerken, tercihlerini sevimli olan kişilerden yana kullandıklarını göstermektedir. Bu

noktada, çok zayıf olmakla birlikte, sözü edilen astların sevimli buldukları ya da beğendikleri yöneticilerin gücünü kabul etme ihtimali olabileceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan mevcut araştırma bulgularına göre, kendi çıkarları doğrultusunda idareye yakın duran, idare ile kurduğu yakın ilişkiye güvenerek görevini aksatan, bir anlamda etik ilkeleri ihlal eden öğretmenlerin olduğu okullarda ise diğer öğretmenlerin okul sağlığı algıları olumsuz etkilenmektedir. Bu şekilde gücü araçsal kullanan öğretmenlerin var olduğu okullarda, bu öğretmenlerle diğer öğretmenler arasındaki güven bağının, sevgi ve saygının, iş birliğine dayalı çalışmaların azalması söz konusu olabileceğinden, bu okulların sağlığı ile ilgili algıların daha olumsuz çıkması muhtemeldir. Nitekim Ayduğ (2014) araştırması da ilkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı pozitif bir ilişkinin olduğunu doğrulamaktadır. Uzun (2020) araştırması da öğretmenlerin güç mesafesi algılarının, kuruma bağlılıklarını ve örgütsel güvenlerini yordadığını açığa çıkarmaktadır. Bununla birlikte gücün araçsal kullanıldığı bu okullarda doğruluk, dürüstlük ve samimiyet duyguları da zedeleneceğinden, okul sağlığının da bu durumdan olumsuz etkilenmiş olması olası bulunmaktadır.

Çiçek (2021) tarafından yürütülen çalışmaya göre de yöneticilerin sahip olduğu güç ve statü, astların dikkatini çekmekte ve astların bu yöneticiler üzerinde olumlu bir izlenim bırakma çabalarını artırmaktadır. Bu amaçla astlar, kendilerini olduğundan daha çalışkan, uyumlu ya da yetkin gösterme gibi taktikler kullanabilmektedir. Bu bağlamda çalışma, örgütlerde güç ilişkilerinin çalışan davranışlarını şekillendiren temel faktörlerden biri olduğunu ve özellikle yüksek güç mesafesi içeren yapılarda astların, örgütteki konumlarını korumak ya da ilerletmek amacıyla yöneticiyi etkilemeye yönelik davranışlarda bulunabildiğini vurgulamaktadır. Kişisel özelliklerin başkalarını etkileme davranışlarının gösterilmesinde etkili olduğunu vurgulayan Weng ve Chang (2015) araştırmasında, sosyal becerileri kuvvetli olan dışa dönük kişilerin daha hırslı olduğu (Peabody ve Goldberg, 1989) ve özellikle güç ve ödül elde etmek için yöneticilerine kendilerini sevdirmeye stratejisini kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine Yorulmaz vd. (2018) araştırmasında da güç mesafesinin yüksek olduğu okullarda, birtakım ayrıcalıklardan faydalanmak ve konfor alanı oluşturmak amacıyla güce yakın olma isteğinin arttığı belirtilmektedir. Aynı çalışmada, katılımcılarla yapılan görüşmeler sırasında idareye yakın olmayan öğretmenlerin sorun yaşadıkları, idareden baskı gördükleri, isteklerinin yerine getirilmediği de ifade edilmektedir. Buna göre yönetime yakın duran öğretmenler arttıkça, okulda eşitliğin bozulduğu ve güç mesafesinin de arttığı vurgulanmaktadır. Bu tespit, mevcut araştırmanın bulgusunu da destekler niteliktedir. Ege Bölgesinde yer alan Fen Liselerindeki

yönetici ve öğretmenler arasındaki sorunların ele alındığı Aksoy ve Sarpkaya (2020) araştırmasında da öğretmenler, sendika ayrıcalığı ve siyasi güçle seçilen yöneticilerin olduğu okullarda, öğretmenler ile yöneticiler arasında sorunlar olduğunu dile getirmektedir. Buna göre, siyaset ya da sendika desteği ile belirlenen yöneticiler, öğretmenler arasında ayırım yapmakta, bu şekilde öğretmenlerin çalışma şevklerini düşürerek, motivasyonlarının azalmasına neden olmaktadır. Bu yöneticilerin daha çok otokratik liderlik tarzını benimsedikleri, bazı öğretmenlerin sürekli olarak kayırıldığı, seçmeli derslerin bile yöneticiler tarafından belirlendiği, açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan anlaşılmaktadır. Akbaş ve Cemaloğlu (2019) araştırmasında da “öğretmenler arasında ayrımcılık yapılması” davranışı öğretmenlerin tamamına yakını tarafından istenmeyen okul müdürü davranışı olarak ifade edilmektedir. Özellikle öğretmenler arasında ayırım yapılmasının yöneticiler ve öğretmenler arasında sorunlar çıkardığı göz önüne alındığında, bu okullarda, öğretmenlerin yöneticileri ile ilgili güç mesafesi algılarının oldukça yüksek olduğu ve okullarını sağlıklı bulmadıkları varsayılmaktadır.

Alan yazında okul sağlığı ile öğretmenlerin güç mesafesi algılarını inceleyen başka bir araştırmanın mevcut olmadığı, bu iki değişkeni ayrı ayrı ele alan araştırmaların ise çok sayıda olduğu görülmektedir. Bu anlamda araştırma verileri söz konusu değişkeni ayrı ayrı ele alan araştırmalardan elde edilen benzer sonuçlarla desteklenmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları örgütsel güç mesafesinin, algılanan okul iklimi ile ilişkisinin incelendiği Özdemir (2023) araştırması ise mevcut araştırmaya en yakın araştırma olarak dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın sonuçları da mevcut araştırmanın bulguları ile aynı şekilde, okul iklimi ile örgütsel güç mesafesinin gücü kabullenme alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; öte yandan gücü araçsal kullanma alt boyutu ile arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre; öğretmenlerin okul içinde eşit olmayan gücü kabul etme eğilimleri arttıkça okul iklimi algıları da artmakta; öğretmenlerin gücü araçsal kullanma eğilimleri arttıkça ise okul iklimi algıları azalmaktadır.

Örgüt sağlığı alt boyutları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, örgüt sağlığı alt boyutları ile yine güç mesafesi kavramının gücü kabullenme ve gücü araçsal kullanma alt boyutları arasında bir ilişkinin olduğu göze çarpmaktadır. Buna göre ilk olarak, “örgütsel liderlik” ile “gücü kabullenme” boyutunda anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde pozitif bir ilişki görülmüştür. Başka bir deyişle etkili iletişim kurma, işlerini planlı yapma, deneyimli olma, üstlerini etkileme, astlarını destekleme gibi örgütsel liderlik özelliklerine sahip olan yöneticilerin bulunduğu okullarda, gücü kabullenme eğiliminde de artış

gözlemlenmektedir. Yöneticiler öğretmenlerini destekledikçe, onları motive ettikçe, eğitimle ilgili meselelere duyarlı yaklaşp, sorunların giderilmesine çalıştıkça, kendilerine duyulan güven, sevgi ve saygı da artacağından, bu yöneticilerin sahip olduğu gücün kabullenilmesi de daha kolay olabilmektedir. Yine bu yöneticilerin, etkili iletişim becerileri sayesinde, öğretmenleri ile iş birliği içerisinde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye, kurumlarını geliştirmeye çalıştıkları ihtimali de yüksek olduğundan, bu okullarda çalışan öğretmenler okullarını daha sağlıklı algılayabilmektedir. Nitekim Güzelgörür vd. (2021) çalışmasında, işbirlikçi yönetim tarzı ile okul iklimi arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Oğuzoğlu (2023) araştırmasında da müdür yönetim tarzı boyutlarından işbirlikçi yönetim tarzı ile güç mesafesinin katılım boyutu arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerini eşiti olarak gören, karar almadan önce onlara danışan, destekleyici bir tavır sergileyerek öğretmenleri ile iş birliği yapan yöneticilerin olduğu okullarda, okul ikliminin daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Aksoy ve Sarpkaya'ya (2020) göre de öğretmenleri bir birey olarak değil de emri altında çalışanlar olarak gören okul müdürlerinin bu tavrı, öğretmenler ile sağlıklı ve nitelikli bir iletişimin kurulmasına engel olmakta, sorunlar çıkmasına yol açmaktadır.

Taneri (2011) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin okulun örgüt sağlığına ilişkin algılarının en fazla görüldüğü boyutun mesleki liderlik boyutu olduğu; etik liderliğin okul sağlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ifade edilmektedir. Tunçtan'ın (2022) araştırmasında da okul müdürlerinin öğretim liderliği ile örgüt sağlığı arasında pozitif yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre, öğretim liderliği özelliğine sahip müdürlerin yönettiği okullarda örgüt sağlığı yüksek çıkmaktadır. Öter (2021) de hizmetkâr okul liderliğinin yönetim becerisi ve dürüstlük alt boyutlarının, örgüt sağlığının anlamlı yordayıcıları olduğunu tespit etmiştir. Okullarında liderlerinin en fazla destekleyicilik özelliklerine sahip olduğunu düşünen ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürleri, etkileme gücü yüksek, öğretmenlerinin hak ve özgürlüklerine duyarlı, öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımını destekleyici liderlerdir. Yine bu öğretmenlerin algılarına göre okullar da sağlıklı iletişim ağı bulunan, etik olmayan davranışların ortaya çıkmasına müsaade edilmeyen, yöneticilerin ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalıştıkları sağlıklı kurumlardır.

Bireylerin güç mesafesi yönelimleri ile dönüşümcü liderliğe verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiyi araştıran Kirkman (2009) araştırması, güç mesafesi yönelimi yüksek olan çalışanların dönüşümcü liderleri daha etkileyici bulduklarını; bu liderlerin çalışanların iş performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisinin daha güçlü olduğunu

ortaya çıkarmaktadır. İvgin ve Demirtaş'ın (2022) araştırmasında da işbirlikçi yönetim tarzı ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönde ve “orta” düzeyde bir ilişki olduğu; öte yandan karşı koyucu yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve otoriter yönetim tarzı ile akademik iyimserlik arasında ise negatif yönde “düşük” düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özten (2023) araştırmasında ise karanlık liderliğin tüm boyutları ile gücü kabullenme boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan, düşük düzeyde bir ilişki görülmekte; karanlık liderliğin gücü kabullenmeyi yordamadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular ışığında, konumlarından dolayı sahip oldukları gücü yine sahip oldukları olumlu örgütsel liderlik vasıfları ile harmanlayan yöneticilerin kararlarının sorgulanmadan kabul göreceği de çok güçlü bir ihtimaldir.

İkinci olarak örgüt sağlığı alt boyutlarından bir diğeri olan “örgütsel bütünlük” ile güç mesafesi kavramının “gücü kabullenme” boyutu arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu; “gücü araçsal kullanma” boyutu arasında ise yine anlamlı, düşük düzeyde ancak negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel bütünlük, yöneticiler ile okulu oluşturan her bir insan kaynağı arasında etkili iletişime dayalı bir ilişki kurulmasını, alınan kararların ya da görüşlerin tüm kurumla paylaşılmasını ifade etmektedir. Örgütsel bütünlük aynı zamanda çevresel baskılara karşı örgütün korunması, kendi iç yapısında yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında sürekli olarak gelişen bir ilişki kurulması ve bu ilişkinin sürdürülmesidir (Akbaba Altun, 2001, s.71). Hoy ve Feldman (1987, s.32) da örgütsel bütünlüğü, okulun eğitim programlarının bütünlüğünü sağlayacak şekilde çevresiyle başa çıkma yeteneği olarak tanımlamakta; öğretmenlerin mantıksız toplum ve aile baskısından korunması olarak açıklamaktadır. Katılımcıların, okullarını örgütsel bütünlük alt boyutu bakımından orta derecede sağlıklı buldukları Satan (2021) araştırmasında da öğretmenler, okullarında çevreden gelen baskının hissedilmediğini, okulun dış baskılardan kolaylıkla etkilenmediğini ve okul yönetimi üzerinde okul aile birliğinin etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Işlak (2024) araştırması bulguları da dış çevreden ve toplumdan gelen baskılara maruz kalan, yönetim üzerinde okul aile birliğinin etkisi hissedilen okullarda, örgütsel bütünlük açısından okul sağlığı algılarının oldukça zayıf olduğunu göstermektedir. Aksoy ve Sarpkaya (2020) araştırmasında da özellikle son yıllarda veli baskısının arttığı, bu baskı nedeniyle yöneticilerin bazı kararları velilerin görüşlerine göre aldığı, bu durumun da yöneticiler ve öğretmenler arasında sorun çıkmasına neden olduğu ifade edilmektedir. Yıldız (2020) araştırmasında da öğretmenlerin, velilerden en fazla bekledikleri davranışın, öğretmene müdahale etmemeleri ve geri planda kalmaları olduğu görülmektedir. Bu sebeplerle, örgütsel bütünlüğü geçekleştirmiş olan okullarda, toplum baskılarına karşı

öğretmenler korunduğundan; dahası eğitimle ilgili sorunlar dikkate alındığından, öğretmenler de kararlara katılabildiklerinden, bu okullarda ılımlı bir okul ikliminin var olması ve bu şekilde öğretmenlerin de okul sağlığına dair olumlu algılara sahip olmaları mümkündür. Böyle bir ortamda öğretmenlerin yöneticilerinin güçlerini kabullenmeleri ve aldıkları kararlara uymaları daha olasıdır.

Öte yandan araştırmada örgütsel bütünlüğün olduğu okullarda gücü araçsal kullanma eğiliminin azaldığı da anlaşılmaktadır. Bu noktada örgütsel bütünlük içerisinde tüm öğretmenleri ile sağlıklı iletişime geçen, herkese aynı şekilde davranan yöneticilerin görev yaptığı okullarda, öğretmenlerin de rol yapmadıkları, idareye yakınmış gibi davranma eğilimi göstermedikleri ve hatta tüm öğretmenlerin görevlerini aksatmadan iş birliği içerisinde çalıştıkları düşünülebilir. Böyle bir sonucun alınması da tüm okullarda olması arzu edilen bir durumu yansıtmaları açısından önemlidir. Yorulmaz'a (2021) göre güç mesafesinin yükselmesi, gücün araçsal kullanımının sıklığını artırabilmektedir. Özellikle idareye karşı gelen, onlarla çatışma yaşayan öğretmenlerin yaşadığı sorunları gözlemleyen öğretmenlerin, benzer sorunlar yaşamamak adına gücü araçsallaştırdıkları ve bu davranışın okullarda yapılaştığı da vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında örgütsel bütünlüğü sağlayan okullarda hissedilen olumlu havanın, okul sağlığına etki ettiği; gücün daha az algılanmasına ve buna bağlı olarak da korunma amaçlı gücü araçsallaştırma eğiliminin azalmasına yol açtığı düşünülmektedir. Yine Ziblim (2020) araştırmasında da gücü araçsal kullanma eğiliminin özellikle bürokrasinin uygulanmadığı yerlerde yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada, bürokrasi işleyişi kişilerin uygulamalarına göre değişebildiğinden, özellikle eğitim kurumlarının yönetimi ile ilgili uygulamaların, karar alma süreçlerinin, yasal prosedürlerle belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda örgütsel bütünlüğü sağlayan okullarda, yöneticilerin yetkilerini zaman zaman öğretmenlerle paylaşması, öğretmenlerin karar alma süreçlerine etkin katılımlarının sağlaması, bu okullarda gücü araçsallaştırmanın daha az görülmesini açıklamaktadır. Ofluoğlu (2023) araştırması da öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının çok önemli olduğunun altını çizmektedir. Öte yandan özellikle toksik (zehirli) yöneticiler tarafından yönetilen okullarda, yöneticiler, yapıcı eleştirileri göz ardı ederek çalışanları uyum sağlamaya zorlamakta (Lipman-Blumen, 2004); eleştirel bakış açısına sahip olan ya da fikirlerine karşı çıkma ihtimali bulunan çalışanlarını karar alma süreçlerinden uzak tutarak, kendine yakın duran çalışanları ön plana çıkartmaktadır (Wilson-Starks, 2003). Bu durum, yöneticiler ile okulu oluşturan insan kaynakları arasında etkili iletişime dayalı bir ilişki kurulmasına, dolayısıyla da örgütsel bütünlük boyutunun gerçekleşmesine engel olacağından, sağlıklı olarak nitelendirilebilecek

bu okullarda, kendini ya da çıkarını koruma amacı ile gücü araçsallaştırma davranışı sergileyecek öğretmenlere rastlanılmasını mümkün kılacaktır.

Benzer şekilde örgüt sağlığının “çevresel etkileşim” alt boyutu ile “gücü kabullenme” boyutu arasında da anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki görülürken, “gücü araçsal kullanma” boyutu arasında yine anlamlı, düşük düzeyde ancak negatif bir ilişki görülmektedir. Örgüt sağlığının “örgütsel bütünlük” boyutu, okulu oluşturan bireyler arasındaki ilişkilerin bütünlüğünü ifade ederken; “çevresel etkileşim” boyutu ise okulun hem iç hem dış çevresi ile kurduğu etkili ilişkileri yansıtmaktadır. Okul içerisinde öğretmenlerin görüşlerine önem veren, farklı görüşleri normal karşılayan, öğretmenlerini kaynak kullanımı konusunda destekleyen, onların başarılarını takdir eden okul yöneticileri, zaman zaman bu ilişkilere, düzenlenen etkinliklerle velileri de dahil ederek, dış çevreyi de iletişim ağına katmaktadır (Akbaba Altun, 2001). Bu şekilde yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve çevre etkileşimi sağlıklı bir biçimde yürütülen; başarıları övülmek ve kendilerine değer verilmek suretiyle öğretmenlerinin motivasyonları artırılan okulların sağlıklı olarak algılanması da son derece anlamlıdır. Nitekim Satan (2021) araştırmasında da örgüt sağlığının, mesleki motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu; örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir. Yine Akyürek’e (2019) göre, yönetici, öğretmen, memur, hizmetli, öğrenci, veli ve çevredeki diğer aktörlerin arasındaki iletişimin niteliği, örgütsel ilişkinin etkili ya da etkisiz olmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu ilişkilerin niteliğinin, aynı zamanda o okulun sosyal sermayesi hakkında bilgi verdiğini de belirten Akyürek (2019), okullarda sosyal sermayenin, bağlılık, etkileşim, sosyal ağlar ve katılım, güven, farklılıklara tolerans ve normları paylaşım gibi boyutları etkili olduğunda, bu okullarda örgüt sağlığı olarak nitelendirilen olumlu bir atmosferin ve çalışma ortamının oluştuğunu da ifade etmektedir. Peker (2024) de okulların sosyal etkinlikler düzenleyerek, insanlar arasındaki iletişimi ve sosyal ağları geliştirdiğini, karşılıklı güven duygusunu pekiştirdiğini, bu şekilde de toplum için önemli olan sosyal sermayeyi beslediğini savunmaktadır. Sosyal sermayesi yüksek olan okullar da aynı zamanda başarılı okullar olarak kabul edilmektedir.

Akbaba Altun (2001), çevresel etkileşimi aynı zamanda örgütün teknolojiye ayak uydurması, toplumun gereksinimlerinin karşılanması, toplumun gelişimini destekleyecek etkinlikler düzenlenmesi, zaman zaman veli görüşlerine başvurulması ve çatışmadan uzak kalınması şeklinde de açıklamaktadır. Miles’a (1965) göre de sağlıklı örgütler yeni hedeflere doğru hareket eder, yeni prosedürler geliştirir, yeni ürünler üretir ve kendini çeşitlendirerek zamanla daha fazla farklılaşır. Başka bir deyişle sağlıklı örgütler, rutin ve standart kalmak

yerine büyür, gelişir ve değişirler. Bu nedenle sağlıklı örgütlerde yeniliklere açık olmak büyük önem taşımaktadır. Polatçı vd. (2008) de yoğun rekabet ortamında ayakta kalmak ve gelişen teknolojik gelişmelere ayak uydurmak isteyen bir örgütün, sağlıklı bir örgüt yapısına sahip olmasının şart olduğunu dile getirmektedir. Ayduğ (2014) da eğitim örgütlerinin daha sağlıklı örgütler olabilmeleri için okullarda tüm paydaşların katılabileceği sosyal etkinlikler düzenlenmesini önermektedir. Bu da çevresel etkileşimi gerçekleştiren okulların, sağlıklı okullar olarak kabul edilebileceği anlamına gelmektedir. Araştırma sonuçlarına göre çevresel etkileşimin fazla olduğu okullarda, gücü kabullenme eğiliminin de daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada bu okullarda çalışan öğretmenlerin, sağlıklı bir okul ortamının gerçekleşmesinde katkısı büyük olan okul yöneticilerinin güçlerini kabullenme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu okullarda çatışma ortamının en alt seviyede olması da yine bu okullarda çalışan öğretmenlerin başarılı yöneticilerinin gücünü kabullenmelerinin bir göstergesi olabilir. Çelik ve Tosun (2019) tarafından yöneticilerin çatışma çözme stillerinin okul sağlığı ile olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmada da yöneticilerin çatışma stillerinden olan tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stillerinin, okul sağlığını pozitif yönde yordadığı görülmektedir. Çatışma süreçlerini örgütün çıkarlarını koruyacak şekilde olumlu yönde yürüterek, okullarının sağlıklarını korumaya çalışan yöneticilerin güçlerinin kabul görme ihtimali de bu anlamda anlaşılır hale gelmektedir. Öte yandan çevresel etkileşimin fazla olduğu okullarda, gücü araçsal kullanma eğiliminin ise azaldığı görülmektedir. Bu okullarda, öğretmenlerin farklı uygulamalarına saygı duyan, görüş ayrılıklarını uzlaştırmaya çalışan yöneticilerin (Akbaba Altun, 2001), tüm öğretmenlere aynı mesafede oldukları düşünülebilir. Böyle bir yaklaşımla da idareye yakınmış gibi durarak, gücü çıkarına kullanmaya çalışmak isteyen öğretmenlerin varlığı otomatik olarak engellenmiş olabilir. Ofluoğlu (2023) da araştırmasında, okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik uygulamalarının öğretmen iş birliğini; öğretmen iş birliğinin de güç mesafesini yordadığını tespit etmiştir. Bu anlamda, çevresel etkileşimi gerçekleştiren okullarda, eğitimle ilgili meselelere duyarlı olan öğretmenlerin birlikte iş birliği içerisinde çalıştıkları (Akbaba Altun, 2001) da göz önüne alındığında, bu okullarda güç mesafesinin daha az hissedileceği ve öğretmenlerin gücü çıkar amaçlı araçsal kullanma eğilimlerinin azalacağı düşünülmektedir.

Bir diğer araştırma sonucuna göre, bu kez örgüt sağlığının “örgütsel ürün” alt boyutu ile “gücü kabullenme” boyutu arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülürken; “gücü araçsal kullanma” boyutu arasında yine anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Örgütsel ürün alt boyutunun algılandığı okullarda sağlıklı ürünler alabilmek için okul imkanlarını ve kaynaklarını etkili bir şekilde

kullanarak, toplumun beklentisini gerçekleştirmeye çalışan yöneticilerin varlığı söz konusudur. Bu okullarda görev dağılımı yapılırken, öğretmenler de yeterliliklerine göre değerlendirilmektedir (Akbaba Altun, 2001). Yöneticiler, öğretmenlerin ders yükünü yeterliliklerine göre düzenlediğinde, öğretmenler de işlerini daha iyi yapacak, sağlıklı ve etkili ürünler alınmasına sebep olacaktır. Miles'a (1965) göre de örgütsel açıdan sağlıklı olmak, sistemin girdilerinin, özellikle de kişisel girdilerinin, etkin bir şekilde kullanılması anlamına gelmektedir. Sağlıklı örgütlerde çalışanlar ne aşırı çalıştırılmakta ne de boş bırakılmaktadır. Çalışanlar çok çalışsalar dahi kendilerini kötü hissetmemektedir. Bu açılardan, çalışanın yeterliliği ile örgütün kendisinden beklentileri arasında bir denge bulunmaktadır. Dahası bu örgütlerde çalışanlar, örgütlerinin gelişmesi için çalışırken, aynı zamanda, kendilerinin de olgunlaştığını, geliştiğini ve yeni şeyler öğrendiğini hissetmektedirler. Akbaş ve Cemaloğlu'na (2019) göre de yöneticiler, örgütlerinin hedeflerine ulaşmasını istiyorlarsa hem insan kaynaklarını hem de maddi imkanları en etkili şekilde kullanmak zorundadırlar. Katılımcıların okullarını sağlıklı olarak algıladığı Öter (2021) araştırmasından elde edilen bulgular da araştırmacı tarafından, okul müdürlerinin öğretmenlerle yakından ilgilendikleri, ihtiyaçlarını karşılamaya özen gösterdikleri, onların duygu ve düşüncelerini önemsedikleri, mesleki gelişimlerini destekledikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Yine müdürlerin görev dağıtımında adil davrandıkları, okul içerisinde öğrenmeyi ve gelişmeyi destekleyen şartlar oluşturdukları da düşünülmektedir (Öter, 2021, s.135). Bu örneklerden hareketle, insan kaynağının etkili olarak kullanıldığı okulların sağlıklı olarak algılanacağı; bu okullarda sağlıklı ürünler alınmasının da kolaylaşacağı varsayılmaktadır.

Yine örgütsel ürün alt boyutuna göre eğitim-öğretim çalışmaları okul müdürleri tarafından desteklenmeli, öğretmenlerin güdülenmesi ve işlerinden doyum almaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin başarılı olmaları için kaynaklar etkili kullanılmalı, başarılı olan öğrenciler de her zaman takdir edilerek okulda akademik başarı kültürünün oluşması sağlanmalıdır (Akbaba Altun, 2001). MacNeil vd. (2009) araştırmasında da sağlıklı okul iklimine ve kültürüne sahip olan okullarda, öğrencilerin de daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Pehlivan (2020) araştırması sonuçları da ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile okul iklimi arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Sarason'a (1996) göre de öğretmen ve öğrenci merkezli okul ürünleri geliştirilmek isteniyorsa, öncelikli olarak okul kültürünün değiştirilmesi gerekmektedir. Güçlü bir okul kültürünün öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı bilinmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler de öğrencilerin daha başarılı olmasını, daha nitelikli

çıktılar alınmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenci performansını artırmak isteyen okul müdürleri, okul paydaşları arasında etkili ve sağlıklı bir ilişki kurmalı, bu şekilde okul kültürünü geliştirmeye çalışmalıdır (MacNeil vd., 2009).

Mevcut araştırmada da örgütsel ürün alt boyutu ile gücü kabullenme alt boyutu arasında pozitif bir ilişki çıkması, hedeflere ulaşmak, sağlıklı çıktılar almak amacıyla, öğretmenlerin yeterliliklerine uygun şekilde hareket ettikleri, gücü kabullendikleri ve alınan kararlara uydukları şeklinde yorumlanmaktadır. Okul yöneticileri nitelikli ve etkili ürünler alınmasında başarılı oldukça, bu şekilde toplumun güvenini de kazanmakta, böylelikle öğretmenlerin kendilerine duyduğu güvenin de artmasına yol açmaktadır. Bu nedenle, bu okullarda çalışan öğretmenlerin okul yönetiminin gücünü sorgulamadan kabul etmeleri son derece mümkündür. Yine bu okullarda gücün araçsal kullanımı eğiliminin de az olduğu görülmektedir. Hedefleri belli olan, toplumun beklentilerini karşılayabilmek için iş birliğine dayalı çalışmaya özen gösteren bu okullarda, yine tüm öğretmenler aynı sorumluluğa sahip olduklarından, yöneticilerin tüm öğretmenlere eşit davrandığı, gücün araçsal kullanımına müsaade etmediği düşünülebilir. Hedefi sağlıklı ürünler almak olan ve bu gayede emek veren öğretmenlerin desteklendiği bu okullarda, gücün korunma amaçlı olarak kullanılması ihtimali de ortadan kalkabilir. Öğretmenler de kendi görev sorumlulukları içerisinde birbirlerini destekleyerek ve birbirlerine yardımcı olarak, gücü çıkar amaçlı kullanma eğiliminden uzak olabilirler.

Araştırma sonuçları genel itibarıyla değerlendirildiğinde, örgütsel liderlik özelliklerine sahip olan yöneticilerin bulunduğu, örgütsel bütünlüğü sağlayan, çevresel etkileşimi canlı tutan ve nitelikli ürünler çıkaran okullarda gücü kabullenme algıları artarken; gücü araçsal kullanma eğilimi ise azalmaktadır. Bakır (2018) araştırmasından elde edilen bulgulara göre de örgüte liderlik edebilen, okulun diğer paydaşları ile birlik ve bütünlük içerisinde çalışabilen, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilen ve örgüte sağlıklı ürünler sunabilen yöneticiler, aynı zamanda kendi duygu, düşünce ve değerlerinin farkında olan ve kendilerini geliştirebilen kişilerdir. Bu noktada, mevcut araştırma verilerine uygun şekilde, bu liderlerin çalıştığı kurumlarda, yöneticilerin olumlu özelliklerinden etkilenilerek güçlerinin kabul göreceği; öğretmenlerin kendilerini koruma içgüdüleri ile güce yakın durma ihtiyacının azalacağı varsayılmaktadır. Öte yandan, örgüt sağlığının diğer alt boyutlarının tersine, “örgütsel kimlik” alt boyutu ile güç mesafesi ölçeğinin alt boyutları arasında ise anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu noktada kendi kimliğini kazanarak, çevresindeki diğer okullardan ayrılan, başkaları tarafından izlenen, yeniliklere açık olan, öğretmenlerinin takım çalışması içerisinde yüksek motivasyonla ve dostça çalıştıkları güçlü okullarda (Akbaba Altun, 2021),

güç mesafesi kavramının hissedilmediği anlaşılmaktadır. Miles (1965), bir örgütün sağlıklı olmasının, o örgütün kim olduğunu bildiği anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu anlamda, çalışanlar da böyle bir örgütün üyesi olmak, bu örgütte kalmak, ondan etkilenmek, aynı zamanda kendi etkilerini de göstermek istemektedirler. Bu düşüncelere sahip olan çalışanların, güç mesafesini düşük olarak algılayabilecekleri de bu noktada güçlü bir varsayımdır. Bakır (2018) araştırmasında da eleştiriye açık olan öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştığı okulların, kendine özgü bir kimliklerinin olduğu ifade edilmektedir. Bu anlamda özellikle yöneticilerin eleştiriye açık olmaları, mevcut araştırma bulgusundan hareketle, öğretmenler üzerinde güçlerini olumsuz olarak kullanmadıkları şeklinde yorumlanabilmektedir. Aksoy ve Sarpkaya'nın (2020) araştırmasında da yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan en önemli iletişim sorununun “yöneticilerin öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları” çıktığı göz önüne alındığında, bu varsayımın oldukça güçlü olduğu düşünülmektedir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikli olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar toplu olarak sıralanacak, sonrasında ise önerilere yer verilecektir.

6.1. Sonuç

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının en yüksek olduğu boyutun, örgütsel liderlik boyutu olduğu; bu boyutu sırasıyla çevresel etkileşim, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün boyutlarının izlediği tespit edilmiştir. Örgüt sağlığı toplam puan ortalamaları ortalama değerin üzerinde çıkmıştır.
2. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları, örgüt sağlığı toplam puanı ve tüm alt boyutlarda, kadınlar lehine anlamlı fark göstermektedir.
3. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları ile yaş, eğitim durumu, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.
4. Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları çalıştığı okuldaki kıdem değişkenine göre, örgüt sağlığı toplam puanlarında; örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün alt boyutlarında, çalıştığı okulda 1-5, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılık göstermiştir.
5. Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları okul türü değişkenine göre genel olarak okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine; örgütsel liderlik alt boyutunda, okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine; ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; örgütsel bütünlük alt boyutunda, ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; çevresel etkileşim boyutunda, okul öncesi ve ortaokul arasında okul öncesi lehine, ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; örgütsel kimlik boyutunda, okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine, ilkokul ve lise türü arasında ilkokul lehine; örgütsel ürün alt boyutunda ise okul öncesi ile ortaokul ve lise türü arasında okul öncesi lehine, ilkokul ile ortaokul ve lise türü arasında ilkokul lehine anlamlı fark göstermiştir.
6. Öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları branş değişkenine göre genel puanda ve örgütsel liderlik, çevresel etkileşim ve örgütsel ürün alt boyutlarında, sınıf ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine; okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında okul öncesi

lehine; örgütsel kimlik alt boyutunda ise okul öncesi ve branş öğretmenleri arasında okul öncesi öğretmenleri lehine anlamlı fark göstermiştir.

7. Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en yüksek olduğu boyut gücü kabullenme boyutu iken bu boyutu sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma boyutlarının izlediği görülmüştür.

8. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları cinsiyet değişkeni açısından gücü kabullenme boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark göstermiştir.

9. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile yaş, branş, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

10. Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından, gücü kabullenme boyutunda 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

11. Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının güce razı olma boyutunda, çalıştığı okuldaki kıdem değişkeni açısından, şu anki okulunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

12. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları çalıştıkları okul türüne göre incelendiğinde, gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken; güce razı olma boyutunda okul öncesi ve ilkokul arasında okul öncesi okullar lehine; ilkokul ve ortaokul arasında ilkokul lehine; ilkokul ve lise arasında ise lise lehine anlamlı fark saptanmıştır.

13. Örgüt sağlığı toplam puanları ile gücü kabullenme boyutu arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki; gücü araçsal kullanma boyutu arasında ise yine anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki görülmüştür.

14. Örgütsel liderlik ile gücü kabullenme boyutu arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde pozitif bir ilişki görülmüştür.

15. Örgütsel bütünlük ile gücü kabullenme boyutu arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki; örgütsel bütünlük ile gücü araçsal kullanma boyutu arasında yine anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki görülmüştür.

16. Çevresel etkileşim ile gücü kabullenme boyutu arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki; gücü araçsal kullanma boyutu arasında ise yine anlamlı, düşük düzeyde, negatif bir ilişki görülmüştür.

17. Örgütsel ürün ile gücü kabullenme boyutu arasında anlamlı olmakla birlikte düşük düzeyde, pozitif bir ilişki; gücü araçsal kullanma boyutu arasında ise yine anlamlı, düşük

düzeyde, negatif bir ilişki görülmüştür.

18. Örgüt sağlığının örgütsel kimlik alt boyutu ile güç mesafesi ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

6.2. Öneriler

Araştırma ile ilgili öneriler, elde edilen bulgular ışığında, uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada örgüt sağlığına yönelik öğretmen algılarının en düşük olduğu boyutun örgütsel ürün boyutu olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel ürün boyutunu eğitim kurumlarında güçlendirmek için öğretmenlerin emek verdiği proje ve benzeri çalışmalar gibi çıktılar takdir edilmeli ve görünür hale getirilmelidir. Ürünün niteliğini arttıracak kaynak ve destekler de arttırılmalıdır.
2. Sağlıklı okulların temini için gerekli olan örgütsel bütünlüğün en önemli özelliği olan etkili iletişimin gerçekleştirilmesi için okul yöneticileri tarafından gerekli tedbirler alınmalıdır.
3. Örgütsel bütünlüğün sağlanması için öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı sağlanmalıdır.
4. Okulların sağlığını ölçecek sistemler geliştirilmeli, zayıf yönlerin iyileştirilmesi için gerekli tedbirler alınmalıdır.
5. Okul yöneticilerine okul sağlığının nasıl ölçüleceği ve geliştirileceği ile ilgili eğitimler verilmelidir.
6. Okulların sağlıklı olması için öğretmenlere düşen görev ve sorumlulukları öğretecek eğitimler düzenlenmelidir.
7. Okul sağlığı için çok önemli olan okul kültürünün oluşturulmasında okulun gelenekleri dikkate alınmalı, kişiye göre değişmeyen bir kurum kültürü oluşturularak, korunmalıdır.
8. Okul sağlığı kavramı yeni bir kavram olduğundan, daha çok da okul iklimi ya da okul kültürü kavramları ile karıştırıldığından, okulların sağlıklı olabilmesi için gerekli tedbirleri almalarını sağlamak amacıyla il Milli Eğitim Müdürlükleri ve Bakanlık yetkilileri bu konuda bilinçlendirilmelidir.
9. Okulların sağlıklı olmasında en büyük role sahip olan okul yöneticilerinin özellikle de öğretmenleri ile kurdukları iletişimin niteliği tarafsız kişiler tarafından denetlenmeli, öğretmenler ile yapıcı görüşmeler yapılmalı, sorun görülen durumlarda, kayırmacılık

yapılmadan gerekli tedbirler alınmalıdır.

10. Okul sağlığını tehdit eden yönetici davranışları tespit edildiği takdirde, yöneticilik süresinin dolması beklenilmeden yönetici görevine son verilmesini mümkün kılan tedbirler, yönetmeliklerle alınmalıdır.

11. Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en yüksek olduğu boyutun gücü kabullenme boyutu olduğu görölmektedir. Bu durum da yönetimin sorgulanmadan kabul edilmesi, karar süreçlerine düşük katılım gösterilmesi, iletişimin tek yönlü olarak gerçekleştirilmesi gibi durumlara işaret etmektedir. Bu olumsuz etkileri azaltmak için yöneticiler tarafından katılımlı karar verme süreçlerinin aktif olduğu demokratik liderlik uygulamalarının benimsenmesi; açık ve şeffaf çift yönlü iletişimin gerçekleştirilmesi önerilebilir.

12. Araştırmada öğretmenlerin güç mesafesi algılarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bağlamda kadın öğretmenler, karar alma süreçlerinde daha aktif rol almaları için cesaretlendirilmelidir.

13. Araştırmada mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin güç mesafesi algılarında, gücü kabullenme boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde, katılımcı yönetim anlayışı hakkında bilgi verilmesi ve eleştirel bir bakış açısı kazandırılması önerilebilir. Ayrıca destekleyici ve cesaretlendirici bir okul iklimi oluşturulmalıdır.

14. Araştırmada, bulunduğu okuldaki kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerde güce razı olma eğiliminin daha yüksek olduğu görölmüştür. Bu anlamda kıdemli öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlayacak yapılar kurulabilir. Ayrıca yönetim, kıdemli öğretmenlerin deneyimlerini dikkate alan yapıcı geri bildirim mekanizmaları oluşturabilir.

15. Araştırmada, okul türlerine göre güce razı olma boyutu anlamlı farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda güce razı olmanın beraberinde getirebileceği örgütsel sessizlik, öğrenilmiş çaresizlik gibi durumların örgütsel açıdan yaratabileceği riskler ile ilgili okul yöneticilerinde bir farkındalığın oluşturulması gerekmektedir.

16. Araştırmada, gücün araçsal olarak kullanıldığı okullarda okul sağlığının olumsuz algılandığı tespit edildiğinden, öğretmenlerin gücü, korunma ya da çıkar amaçlı olarak kullanmalarına neden olan şartların kaldırılması için yöneticiler uyarılmalı; okullarda gözlemlenen eşitsiz uygulamaların önüne geçecek tedbirler alınmalıdır.

17. Yöneticiler güç mesafesi ve boyutlarının çalışanlar üzerindeki etkileri konusunda bilinçlendirilmelidir.

18. Çalışanlar da güç mesafesi ve boyutları hakkında bilgilendirilerek, yasal hakları ile ilgili

olarak bilinçlendirilmeli ve haklarını korumaları için cesaretlendirilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Okul sağlığı ile güç mesafesi kavramları arasındaki ilişkinin diğer bölgelerde ve şehirlerde nasıl olduğunun öğrenilebilmesi için benzer çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırmada, öğretmenlerin okul sağlığı algılarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu durumun sebeplerini araştıran bir çalışma yapılabilir.
3. Araştırmada, okul sağlığı algıları okul türüne göre incelendiğinde, okul öncesi ve ilkokullar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedenlerini öğrenmek amacıyla özellikle nitel bir çalışma yapılabilir.
4. Araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran gücü daha fazla kabullendikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun nedenlerinin anlaşılması için farklı bir araştırma yürütülebilir.
5. Araştırma devlet okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına dayanmaktadır. Özel okullarda durumun nasıl olduğunun belirlenebilmesi için bu okullarda da benzer bir çalışma yürütülebilir.
6. Araştırma sonuçlarının daha kesin yorumlanabilmesi adına bu konunun nitel bir çalışma ile desteklendiği karma yöntem araştırmalarının da yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, O., ve Demir, M. (2020). The integration of 21st century skills into education: An evaluation based on an activity example. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
- Akbaba Altun, S. (2001). *Örgüt sağlığı* (1. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Akbaş A. ve Cemaloğlu N. (2019). Okul müdürlerinin istenmeyen yönetsel davranışları ve sonuçları. *III. Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.64-72). Ankara TED Üniversitesi.
- Aksoy, V., ve Sarpkaya, R. (2020). Fen liselerinde yönetici öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar (Ege Bölgesi Örnekleme). *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 31-60.
- Aksulu Köse, A. (2018). *Özel okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 533418) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Akyol, Ş. (2009). *Örgüt kültüründe güç mesafesi ve liderlik ilişkisi* (Tez No. 239973) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Akyürek, M. İ. (2019). *Okullarda sosyal sermaye ve örgüt sağlığı ilişkisi* (Tez No. 596983) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Alparslan, A.M., Yastıoğlu, S. ve Taş, M. A. (2018). Ulusal kültür özelliklerinin ülkelerin inovasyon düzeylerine etkisi üzerine bir analiz. *Ege Akademik Bakış*, 18(3), 469-481. <https://doi.org/10.21121/eab.2018341149>
- Altıntaş, M. (2019). *Örgütsel sağlık ve erdemli raporlama (Whistleblowing) arasındaki ilişkinin araştırılması: Eğitim ve sağlık kuruluşları örneği* (Tez No. 547111) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Alqarni, S.A.Y. (2016), Linking organizational health in Jeddah Secondary Schools to students academic achievement. *Educational Research and Reviews*. 11(7), 328- 338.
- Aquino, K., Tripp, T. M., ve Bies, R. J. (2006). Getting even or moving on? Power, procedural justice, and types of offense as predictors of revenge, forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 653–668. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.653>
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2007). İşgören refahı ve örgütsel etkinlik kavramlarına bütüncül bir bakış: Örgüt sağlığı. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 137-154.
- Arslantaş, H. İ. ve Dayanan Uğur, İ. (2018). Öğretmen algılarına göre yöneticilerin sahip

- oldukları örgütsel güç kaynakları düzeyi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 46-63.
- Ashwill M.A., ve Diep, T.N. (2005). *Vietnam today: A guide to a nation at a crossroads*. Intercultural Press.
- 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), 644-664. <http://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.725>
- Aslan, Ş., Polatçı, S., Ardiç, K. ve Kaya, A. (2008). Akademik kurumlarda örgüt sağlığı ve örgüt sağlığını etkileyen değişkenlerin analizi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2), 145-161.
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 538375) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/358>
- Aydın, C. H., ve McIsaac, M. S. (2004). The impact of instructional technology in Turkey. *Educational Technology Research and Development*, 52, 105-112. <https://doi.org/10.1007/BF02504780>
- Aydın, D. ve Uçman, P. (2019). Türk toplumunun çalışma yaşamı karakteristiklerinin Hofstede'in boyutları çerçevesinde incelenmesi. *Management and Political Sciences Review*, 2(2), 131-151. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/936772>
- Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 375311) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi
- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 5(2).
- Bakır, D. (2018). *Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 512571) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayır, E. (2022). *Üniversitelerde idari personele göre algılanan güç mesafesi ve iş yaşam*

- dengesi arasındaki ilişki* (Tez No. 772743) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Begley, T. M., Lee, C., Fang, Y., ve Li, J. (2002). Power distance as a moderator of the relationship between justice and employee outcomes in a sample of Chinese employees. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 692–711. <https://doi.org/10.1108/02683940210450493>
- Bochner, S., ve Hesketh, B. 1994. Power distance, individualism/collectivism, and job-related attitudes in a culturally diverse work group. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(2), 233-257. <https://doi.org/10.1177/0022022194252005>
- Bolat, O. İ., Bolat, T., Seymen, O., Yüksel, M. (2017). İstismarcı yönetim ve tükenmişlik: Lider-üye etkileşimi ve güç mesafesinin düzenleyici etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(38), 123-162. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645144>
- Bolino, M. C., ve Turnley, W. H. (2009). Relative deprivation among employees in lower-quality leader-member exchange relationships. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 276–286. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.03.001>
- Borrvalho, L., Candeias A.A., de Jesus S.N. ve Viseu, J. (2025) Healthy school, healthy teachers: Mediating effect of optimism. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1506161>
- Botero, I. C., ve Van Dyne, L. (2009). Employee voice behavior: Interactive effects of LMX and power distance in the United States and Colombia. *Management Communication Quarterly*, 23(1), 84–104. <https://doi.org/10.1177/0893318909335415>
- Boyacı, A. ve Öz, Y. (2021). Örgütsel sağlık. N. Cemaloğlu ve S. Özdemir (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (ss. 447-473). Pegem Akademi.
- Brockner, J., Ackerman, G., Greenberg, J., Gelfand, M. J., Francesco, A. M., ve Chen, Z. X. (2001). Culture and procedural justice: The influence of power distance on reactions to voice. *Journal of Experimental Social Psychology* 2001, 37(4), 300–315.
- Bruins, J. J. (1992). *Power processes in hierarchically structured groups*. S.N. <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/3323110/c4.pdf>
- Bruins, J. J., ve Wilke, H. A. (1992). Cognitions and behaviour in a hierarchy: Mulder's power theory revisited. *European Journal of Social Psychology*, 22(1), 21– 39. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420220105>
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.

- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları* (R. Sarpkaya, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2010).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, N. (2022). Etkili okul ve etkili öğretmen. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde*, (ss. 231-256). Pegem Akademi.
- Carl, D., Gupta, V., ve Javian, M. (2004). Power distance. In R. J. House, P.J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman ve V. Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*, (ss. 513-564). Sage Publications.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 165-194.
- Cemaloğlu, N. (2007b). The relationship between organizational health and bullying that teachers experience in primary schools in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 31(2), 3-28.
- Cemaloğlu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512. <https://doi.org/10.1108/09578231111159511>
- Cemaloğlu, N. (Ed.). (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi.
- Chai, L., ve Xiao, Y. (2018). High-performance work system and employee innovation performance: The role of obse and power distance orientation. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 56, 404-409. <https://doi.org/10.2991/feb-18.2018.93>
- Childers, J. H., ve Fairman, M. (1986). The school counselor as facilitator of organizational health. *The School Counselor*, 33(5), 332-337. <http://www.jstor.org/stable/23901260>
- Cortina, K.S., Arel, S., ve Smith-Darden, J.P. (2017). School belonging in different cultures: The effects of individualism and power distance. *Frontiers in Education*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00056>
- Çavdar, M. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi* 7(10), 107-136. <https://doi.org/10.51947/yonbil.878137>
- Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Tez No. 205823) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Çelik, K. ve Tosun, A. (2019). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 99-121.

<https://doi.org/10.17984/adyuebd.456709>

- Çetin, B. (2024). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul sağlığına ilişkin algıları ve görüşleri* (Tez No. 915318) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Çiçek, Z. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının değerlendirilmesi (İstanbul ili Ümraniye ilçesi örneği)* (Tez No. 454234) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Çiçek, I. (2021). A new consequence of leader-member-exchange: Impression management tactics. *Öneri Dergisi*, 16(56), 740-768. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.805098>
- Çiçek, Z. ve Koç, Ö. (2023). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının değerlendirilmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 87-114.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. (2022). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü / The mediating role of teachers' critical thinking dispositions in the relationship between their organisational power distance perceptions and autonomy behaviors. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 90-107. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1076433>
- Dai, Y., Li, H., Xie, W., ve Deng, T. (2022). Power distance belief and workplace communication: The mediating role of fear of authority. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 2932. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052932>
- Daniels, M. A., ve Greguras, G. J. (2014). Exploring the nature of power distance: Implications for micro- and macro-level theories, processes, and outcomes. *Journal of Management*, 40(5), 1202-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206314527131>
- Dedeoğlu, H. ve Yılmaz Atman, B. (2022). *Eğitimde kapsayıcılık*. Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı, (s. 261-319). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demir, K. (2021, 20-21 Mayıs). *Hoftsedde'in kültürel boyutlar kuramı ve Türkiye üzerine otoetnografik bir çalışma* [Konferans bildirisi özet]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Ege Üniversitesi 4. Kültürel Bilişim, İletişim ve Medya Çalışmaları Online Konferansı, Türkiye. <https://www.youtube.com/watch?v=U8pfy5Mnqh4>
- Demirok, K. N. (2020). *İlkokullarda örgüt sağlığı ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel*

- bağılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 621300) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Tez No. 350972) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Deniz, N. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin örgüt sağlığı ile ilgili algıları üzerine bir araştırma* (Tez No. 439941) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Dimmock, C., ve Walker, A. (2005). *Educational leadership: Culture and diversity*. (1st ed.). Sage Publications.
- Doğanay, E. (2022). *Lider-üye etkileşimi ve örgütsel sessizlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 705703) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Doğanay, E. ve Dağlı, A. (2020). Organizational Health Scale: A scale development study. *International Education Studies*, 13(7), 128-144. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n7p128>
- Dorfman, P. W., ve Howell, J. P. (1988). Dimensions of national culture and effective leadership patterns: Hofstede revisited. In E. G. McGoun (Ed.), *Advances in international comparative management* (ss. 127-149). JAI.
- Ekşi, H., Özgenel, M. ve Bora, N. (2020). Öğretmenlerin yaşam doyumlarını yordayan örgütsel faktörler: Örgüt sağlığı ve örgütsel güven. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 384-399. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.653107>
- Engin, M. (2022). Türkiye’de aile yapısının dönüşümü: Sorunlar ve beklentiler. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 123-136.
- Erdoğan, Y., Yaman, E., Şentürk, Ö., Kalyoncu, E. (2008). Web tabanlı eğitimde güç mesafesi: Bilgi üniversitesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 115-137.
- Ersan Albayrak, E. (2022). *Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri ile okul sağlığı ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 738354) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Ersoy, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişki* (Tez No. 586700) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi
- Ersoy, E. ve Levent, F. (2020). Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 12(4), 345-356. http://dx.doi.org/10.17932/IAU.IAUD.2009.002/iaud_v12i4003

- Ertekin, Y. (1977). Örgüt iklimi. *Amme İdaresi Dergisi*.
https://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/documents/article/1/11/2/2_ertekin.pdf
- Esmer, Y. (2012). *Türkiye Değerler Atlası: Dünya Değerler Araştırması 1990–2011*. Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Fry, G.W., ve Bi, H. (2013) The evolution of educational reform in Thailand: The Thai educational paradox. *Journal of Educational Administration*, 51, 290-319.
<https://doi.org/10.1108/09578231311311483>
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon*. (4. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14. Baskı). Routledge.
- Giddens, A. (1999). *Toplumun kuruluşu* (H. Özel, Çev.). Bilim ve Sanat. (Orijinal eserin yayın tarihi 1984).
- Gilmer, B. H. (1971). *Industrial and organizational psychology* (3rd ed.). Internet Archive.
<https://archive.org/details/industrialorgani00gilm>
- Girgin, D. (2022). Öğrenme, öğretim ve eğitimde güncel yaklaşımlar. *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı içinde*, (s.41-64). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Glick, P. (2006). Ambivalent sexism, power distance, and gender inequality across cultures. In S. Guimond (Ed.), *Social comparison and social psychology: Understanding cognition, intergroup relations, and culture* (ss. 283–302). Cambridge University Press.
- Goolaup, S., ve Ismayilov, T. (2011). *The influence of power distance on leadership behaviours and styles: Case studies of Japanese and French companies operating in Sweden* [Master thesis, Umea School of Business]. Diva Portal.
- Göl Dede, D. (2019). *Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 599661) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Göl Dede, D., ve Çiçek, A. (2020). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 1-23.
- Gönç Şavran, T. (2011). İşlevselcilik-I: Talcot Parsons. S. Suğur (Ed.), *Modern sosyoloji tarihi* içinde (ss. 2-30). Anadolu Üniversitesi.
https://www.academia.edu/26068539/MODERN_SOSYOLOJI_TARIHI
- Gruenfeld, D. H., Inesi, M. E., Magee, J. C., ve Galinsky, A. D. (2008). Power and the

- objectification of social targets. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 111-127. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.111>
- Guiso, L., Sapienza, P., ve Zingales, L. (2006). Does culture affect economic outcomes? *Journal of Economic Perspectives*, 20(2), 23-48. <https://doi.org/10.1257/jep.20.2.23>
- Guterman, A.S. (n.d.). *Shalom Schwartz's dimensions of societal cultures*. *Organizational management*. Typepad.
- Guterman, A.S. (2023). *Cross-cultural leadership studies*. Business Expert Press. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4560467>
- Guterman, A. S. (2024). *Dimensions of organizational culture*. SSRN Electronic Journal. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4967446>
- Gül, H. (2007). İş stresi, örgütsel sağlık ve performans arasındaki ilişkiler: Bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 318-332.
- Gül, Ö. (2019). *Okullardaki güç mesafesinin lider üye etkileşimine etkisi* (Tez No. 557377) [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H., ve Balı, O. (2021). The relationship of school principals' management style and school climate. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4), 129-150.
- Hage, J. (1965). An axiomatic theory of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 10(3), 289-320.
- Han, D., Lalwani, A.K., ve Duhachek, A. (2017). Power distance belief, power, and charitable giving. *Journal of Consumer Research*, 44(1), 182-195, <https://doi.org/10.1093/jcr/ucw084>
- Harris, M. (1975). *Culture, people, nature: An introduction to general anthropology* (2nd ed.). Thomas Y. Crowell.
- Henderson, C. L. (2007). *Organizational health and student achievement gains in elementary schools*. (Publication No. 185) [Doctoral Dissertations, University of Tennessee]. Trace. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/185
- Hernandez, R., ve Zamora, R. (2018). The relationship between organizational health and student achievement in high poverty schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(11), 56-76. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.17.11.5>
- Hofstede, G. (1980a). *Culture's consequences: International differences in work related values*. Sage Publications.

- Hofstede, G. (1980b). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hofstede, G. (1983). Cultural dimensions for project management. *International Journal of Project Management*, 1(1), 41-48.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301–320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G. [10 minutes with]. (2014, November 18). *10 minutes with Geert Hofstede... on power distance* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/DqAJclwfyCw?si=jklwT0KFikbrAgx7>
- Hofstede, G., ve Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*, 16(4), 5-21. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(88\)90009-5](https://doi.org/10.1016/0090-2616(88)90009-5)
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind, intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G., ve McCrae, R. R. (2004). Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 38(1), 52–88. <https://doi.org/10.1177/1069397103259443>
- Hofstede, G., ve Soeters, J. (2002). Con-sensus societies with their own character: National cultures in Japan and the Netherlands. *Comparative Sociology*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.1163/156913202317346728>
- Hong, K.-S., Law, L., ve Toner, A.M. (2014). Organizational health: A study of a Malaysian private higher learning institution. *International Journal of Business and Society*, 15(2), 277-302.
- Hoppe, M. (2007). *Culture and leader effectiveness: The GLOBE study*. Nnli.org. <http://www.nnli.org/uploads/2/9/4/1/29412281/globesummary-by-michael-h-hoppe.pdf>
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., ve Gupta, V. (Eds.) (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage Publications.

- House, R. J., Javidan, M., Hanges, P. J., ve Dorfman, P. W. (2002). Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37(1), 3-10. [https://doi.org/10.1016/S1090-9516\(01\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S1090-9516(01)00069-4)
- Hoy, W. K., ve Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, (20).
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (1991). *Educational administration, theory, research and practice*. McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Sabo, D., ve Barnes, K. (1996). Organizational health and faculty trust: A view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 19(3), 21–39. <https://doi.org/10.1080/10848959.1996.11670073>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Corwin Press.
- Hoy, W. K., ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372. <https://doi.org/10.1086/461729>
- Hsu, S.-Y., Woodside, A. G., ve Marshall, R. (2013). Critical tests of multiple theories of cultures' consequences: Comparing the usefulness of models by Hofstede, Inglehart and Baker, Schwartz, Steenkamp, as well as GDP and distance for explaining overseas tourism behavior. *Journal of Travel Research*, 52(6), 679-704. <https://doi.org/10.1177/0047287512475218>
- Hui, M. K., Au, K., ve Fock, H. (2004). Empowerment effects across cultures. *Journal of International Business Studies*, 35(1), 46–60. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400101>
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton University Press.
- Inglehart, R., ve Welzel, C. (2005). *Modernization, cultural change, and democracy: The human development sequence*. Cambridge University Press.
- Inkeles, A., ve Levinson, D. J. (1969). National character: The study of modal personality and sociocultural systems. In G. Lindzey ve E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology* (2nd ed.), ss. 418-506. Addison-Wesley.
- Işlak, İ. (2024). *Mesleki ve teknik anadolu liselerinde görevli yöneticilerin yönetim becerileri*

- ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 868238) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- İlhan, Ü. D. ve Yemişçi, D. (2020). Ulusal kültür, örgüt kültürü ve iş güvenliği kültürü ilişkisi: Hofstede'nin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma boyutları açısından Türkiye özelinde bir değerlendirme. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 27(3), 703–724. <https://doi.org/10.18657/yonveek.758132>
- İvgin, A., ve Demirtaş, H. (2022). Okulların akademik iyimserliği ile müdürlerin yönetim tarzı arasındaki ilişki/The relationship between academic optimism of schools and management style of principals. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 21-39. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1099644>
- Jain, S. S., ve Jain, S. P. (2018). Power distance belief and preference for transparency. *Journal of Business Research*, 89, 135–142. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.04.016>
- Javidan, M., ve House, R. J. (2001). Cultural acumen for the global manager: Lessons from Project GLOBE. *Organizational Dynamics*, 29 (4), 289-305. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(01\)00034-1](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(01)00034-1)
- Johnson, R. G., Allen, K. A., ve Cordoba, B. G. (2024). Where does culture belong at school? Exploring the role of individualism and power distance in school belonging across cultures. *Current Psychology*, 43, 13492–13527. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05280-y>
- Johnson-Perry, L. A. (2014). *An investigation of organizational health and student achievement in urban title I elementary schools in Alabama*. (Publication No. 2054) [Doctoral Dissertations, University of Alabama]. UAB Digital Commons. <https://digitalcommons.library.uab.edu/etd-collection/2054>
- Kaasa, A. (2021). Merging Hofstede, Schwartz, and Inglehart into a single system. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(4), 339-353. <https://doi.org/10.1177/00220221211011244>
- Kabasakal, H., ve Bodur, M. (2013). *Leadership and Culture in Turkey: A Multifaceted Phenomenon*. Boğaziçi University Working Paper.
- Kabasakal, H., ve Dastmalchian, A. (2001). Introduction to the special issue on leadership and culture in the middle east. *Applied Psychology. An International Review*, 50(4), 479-488.
- Karakuş, B. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin stratejik liderliğine ve örgüt sağlığına yönelik algıları* (Tez No. 646355) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz

- Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Kasaroğlu, K. (2021). Modern liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü liderliğin Z kuşağı ile uyumu. *Dijital Çağda İşletmecilik Dergisi*, 4(2), 106-121. <https://doi.org/10.46238/jobda.854283>
- Keltner, D., Gruenfeld, D. H., ve Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, 110(2), 265-284. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.110.2.265>
- Kemikkıran, N. (2015). Güç mesafesi yüksekse eşitsizlik mi istenir? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70(2), 317-344. https://doi.org/10.1501/SBFder_00000002354
- Kesik, F. (2016). *Avrupa Birliği projelerinin okul sağlığına katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 463348) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Khatiri, N. (2009). Consequences of power distance orientation in organisations. *Vision*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/097226290901300101>
- Kılıç Çakmak, E., ve Karataş, S. (2021). Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları. *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı* içinde, (ss. 193-259). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- King, R. B., Li, J., ve Leung, S. O. (2023). The cultural correlates of learning poverty: The roles of long-term orientation and power distance. *International Journal of Intercultural Relations*, 95, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101816>
- Kirkman, B. L., Chen, G., Farh, J. L., Chen, Z. X., ve Lowe, K. B. (2009). Individual power distance orientation and follower reactions to transformational leaders: A cross-level, cross-cultural examination. *Academy of Management Journal*, 52(4), 744-764. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.43669971>
- Klingele, W. E., ve Lyden, J. A. (2001). Organizational health and teacher education. *The Teacher Educator*, 37(2), 100–116. <https://doi.org/10.1080/08878730109555285>
- Kocabıyık, M. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları güç mesafesi ve örgütsel adaletin etkisi*. (Tez No. 488641) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Koç, E. (2013). Power distance and its implications for upward communication and empowerment: Crisis management and recovery in hospitality services. *International Journal of Human Resource Management*, 24(19), 3681-3696. <https://doi.org/10.1080/09585192.2013.778319>
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity: A study in values*. Dorsey Press.

- Korkmaz, M. ve Yarım, M. A. (2019). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sağlık algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 273-290.
- Köse, A. (2022). Eğitimde denetim. N. Can (Ed.), *Eğitim yönetimi* içinde (ss. 111-146). Pegem Akademi.
- Kültürel boyutlar teorisi (Hofstede) (2024, 22 Nisan). *Wikipedia* içinde. (2024, 10 Ağustos). https://tr.wikipedia.org/wiki/Z_Kuşağı
- Laicha, S. (2023). The effect of power distance index on the student-teacher-student interactions in multicultural classrooms. *Humanitarian and Pedagogical Research*, 7(2), 14-22. <http://dx.doi.org/10.18503/2658-3186-2023-7-2-14-22>
- Lawler, E. J., ve Yoon, J. (1993). Power and the emergence of commitment in negotiated exchange. *American Sociological Review*, 58, 465–481.
- Lee C., Pillutla M., ve Law, K. S. (2000). Power-distance, gender and organizational justice. *Journal of Management*, 26(4), 685–704. <https://doi.org/10.1177/014920630002600405>
- Lin, W., Wang, L., ve Chen, S. (2013). Abusive supervision and employee well-being: The moderating effect of power distance orientation. *Applied Psychology: An International Review*, 62(2), 308–329. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00520.x>
- Lipmen-Blumen, J. (2004). The allure of toxic leaders: Why followers rarely escape their clutches [abstract]. *International Sociology*, 22(2), 263-264. <https://doi.org/10.1177/0268580907074553>
- Liu, S., ve Yin, H. (2023). Does school power distance matter for the effectiveness of professional learning communities in China? A multilevel moderated mediation analysis. *Teaching and Teacher Education*, 134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104335>
- Lorcu, G. (2019). *Güç mesafesinin örgütsel sinizm ile ilişkisi: İdari personel üzerinde bir araştırma* (Tez No. 538297) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Lunenburg, F.C., ve Ornstein A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (G. Arastaman, Çev.). Nobel. (2011).
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., ve Busch, S. (2009) The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>

- Mahmudlu, S. (2019). *Çalışanların örgüt sağlığı algılarının yenilikçi iş davranışlarına etkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma* (Tez No. 561169) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Malekar, S. S. (2020). Organizational citizenship behavior: A review. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 11(2), 89–104. <https://doi.org/10.1504/ijwoe.2020.10031493>
- Marcus, A., ve Gould, E.W. (2000). Crosscurrents: Cultural dimensions and global web user-interface design. *Interactions*, 7(4), 32-46. <https://doi.org/10.1145/345190.345238>
- Mehta, T. G., Atkins, M. S., ve Frazier, S. L. (2013). The organizational health of urban elementary schools: School health and teacher functioning. *School mental health*, 5(3), 144–154. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9099-4>
- “Micheal Minkov”, (n.d.). *Micheal Minkov*. Geerthofstede.com. <https://geerthofstede.com/related-scientists/michael-minkov/>
- Miles, M. B. (1965). Planned change and organizational health: Figure and ground. J. M. Kitchel (Ed.) in *Change processes in the public schools* (ss. 11-36). University of Oregon Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014123.pdf>
- Minkov, M. (2007). *What makes us different and similar: A new interpretation of the World Values Survey and other cross-cultural data*. Klasika i Stil Publishing House.
- Minkov, M., ve Hofstede, G. (2010). Hofstede’s fifth dimension: New evidence from the world values survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(3), 3-14. <https://doi.org/10.1177/0022022110388567>
- Mitchell J. T. ve Willower D. J. (1992). Organizational culture in a good high school. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 6-17. <https://doi.org/10.1108/09578239210008781>
- Mohammadisadri M., Siadat, S., ve Arbabisarjou, A. (2012). Relationship between managers’ performance and organizational health. *International Education Studies*, 5(3), 228-234.
- Motevallizadeh, S., ve Zakiani, S.H. (2011). Studying role of organizational justice and organizational health personality in deputy of research and technology, Ministry of Health and Medical Education, Tehran, Iran. *Journal of American Science*, 7(7), 897-905.
- Mulder, M. (1977). *The daily power game*. Leiden: Martinus Nijhoff. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4684-6951-6>
- Mulder, M., Veen, P., Rodenburg, C., Frenken, J., ve Tielens, H. (1973). The power distance

- reduction hypothesis on a level of reality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9(2), 87-96. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(73\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0022-1031(73)90001-2)
- Oğuz, E. (2022). Sosyal etkileşim ve iletişim. *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı* içinde, (ss. 356-374). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oğuzoğlu, E. (2023). *Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 827096) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Olgun, İ. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin okul sağlığına etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kahramanmaraş ili Merkez ilçe örneği* (Tez No. 303060) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi
- Omoyemiju, M. A. (2011). A study of teachers' perception of schools' organizational health in Osun State. *World Journal of Education*, 1(1), 165–175.
- Ordu, A. ve Tanrıöğen, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 93-106. <https://doi.org/10.9779/PUJE470>
- Organizational justice (2025, 28 Ekim). *Wikipedia* içinde. (2025, 17 Kasım). https://en.wikipedia.org/wiki/Organizational_justice
- Oruh, E. S., ve Dibia, C. (2020). Employee stress and the implication of high-power distance culture: Empirical evidence from Nigeria's employment terrain. *Employee Relations*, 42(6), 1381- 1400. <https://doi.org/10.1108/ER-11-2019-0425>
- Önk, Ş., Ekinci, M., Ekinci, M. D., ve Demirkıran, Z. (2023). Okul yönetiminde etkili olan baskı grupları. *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 41–55. <https://doi.org/10.36657/ihcd.2023.104>
- Örenç, H. S. (2021). *Okul müdürlerinin yalnızlığı ile örgütsel güç mesafesi arasındaki ilişki* (Tez No. 656592) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi
- Öter, Ö. M. (2021). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile okulların örgüt sağlığı ve öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki* (Tez No. 676991) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Özdemir, A. (2006). *Öğretmenlerin okullarını örgüt sağlığı açısından değerlendirmeleri (İzmir İli Bornova İlçesi örneği)* (Tez No. 210903) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Özdemir, H. (2023). *Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları örgütsel güç mesafesinin algılanan okul iklimi ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 806771) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi

- Özdemir, F. ve Bilger, D. (2022). Hofstede ve Schwartz'ın yaklaşımlarıyla kültür boyutlarının sosyal psikolojik analizi. M. B. Bulut (Ed.), *Psikolojinin alt disiplinleri: Cezbedici bir renk skalasının oluşumu* içinde (ss. 465-495). Nobel.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Eds.). (2021). *Örgütsel davranış ve yönetimi*. Pegem Akademi.
- Özdemir, H. ve 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. <https://dx.doi.org/10.51460/baebd.1415871>
- Özkan Ebcim, P. (2012). *Resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonu ile örgüt sağlığı algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 314112) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Özten, İ. (2023). *Okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 790170) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Free Press.
- Parsons, T. (1960). *Structure and process in modern societies*. Free Press.
- Parsons, T. (1967). Some ingredients of a general theory of formal organization. In A. W. Halpin (Ed), *Administrative theory in education* (ss. 40-72). Macmillan.
- Parsons, T., Bales, R. F., ve Shils, E. A. (1953). *Working papers in the theory of action*. The Free Press.
- Peabody, D., ve Goldberg, L. R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 552-567. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.552>
- Pehlivan, B. (2020). *Farklı türdeki ortaöğretim kurumlarında bulunan öğrencilerin okul iklimi algıları ile okula bağlılıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 640421) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Peker, D. (2024). Sosyal sermayenin gelişmesinde okul yöneticilerinin etkisi. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 10(2), 219-232.
- Peters, T. J. ve Waterman, R. H. (2004). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. HarperBusiness Essentials. <https://www.scribd.com/document/535916769/In-Search-of-Excellence-Lessons-From-America-s-Best-Run-Companies-PDFDrive>

- Peterson, K. D., ve Deal, T. E. (2002). *The shaping school culture fieldbook*. Jossey-Bass.
- Pituch, K. A., ve Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences, analyses with SAS and IBM'S SPSS* (6. Baskı). Routledge.
- Pizam, A., Pine, R., Mok, C., Shin, J. Y. (1997). Nationality vs. industry cultures: which has a greater effect on managerial behavior? *International Journal of Hospitality Management*, 16(2), 127–145. [https://doi.org/10.1016/S0278-4319\(97\)00001-7](https://doi.org/10.1016/S0278-4319(97)00001-7)
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Paine, J. ve Bachrach, D. (2000). Organizational citizenship behavior: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00047-7](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00047-7)
- Polatçı, S., Ardiç, K. ve Kaya, A. (2008). Akademik kurumlarda örgüt sağlığı ve örgüt sağlığını etkileyen değişkenlerin analizi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2), 145-161.
- Posthuma, R. A. (2009). National culture and union membership: A cultural-cognitive perspective. *Relations Industrielles*, 64(3), 507-529. <https://doi.org/10.7202/038554ar>
- Power Distance (2024, 11 Ağustos). *Wikipedia* içinde. (2024, 15 Ağustos). https://en.wikipedia.org/wiki/Power_distance
- Qudsi, F., ve Bashar, S.B. (2018). Investigating the organizational health of high schools with comparative approach between girls and boys schools. *Journal of Advanced Pharmacy Education ve Research*, 8(2), 17-29.
- Raya R., ve Panneerselvam S. (2013). The healthy organization construct: A review and research agenda. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 17, 89-93. <https://www.researchgate.net/publication/262693051>
- Recepoglu, E. ve Özdemir, S. (2014). Türkiye'deki öğretmenlerin ilköğretim okullarının örgüt sağlığına ilişkin algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(1), 34-58. <https://doi.org/10.30703/cije.321334>
- Reyhanoğlu, M., ve Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459. <https://doi.org/10.15869/itobiad.41373>
- Rodrigues, C.A. (1998). Cultural classifications of societies and how they affect cross-cultural management. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 5(3), 31 – 41. <http://dx.doi.org/10.1108/13527609810796817>
- Samosa, R., Blanquisco, M. J. P., ve Mangansat, N. J. (2023). Professional well-being of public school teachers and their school organizational health: Input for mindfulness-

- based interventions program. *International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)*, 7(5), 1-17.
- Sarason, S. B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. Teachers College Press.
- Satan, Ş. (2021). *Örgüt sağlığı ile mesleki motivasyon arasındaki ilişki* (Tez No. 660359) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Saylık, A. (2019). Hofstede'nin kültür boyutları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1860-1881.
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale*. College Park.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism-collectivism: New cultural dimensions of values. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi ve G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and application* (ss. 81-119). Sage.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some applications for work. *Applied Psychology*, 48(1), 23-47. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1999.tb00047.x>
- Shengnan, L., ve Hallinger, P. (2021). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(2), 214-233. <https://doi.org/10.1177/1741143219896042>
- Sığın, A., (2020). Hofstede, Schwartz ve Inglehart'ın kültür teorileri: Türkiye, Amerika ve İngiltere örnekleri üzerine bir çalışma. *Güncel Sosyoloji Araştırmaları*, (ss. 111-144).
- Sparrowe, R. T., ve Liden, R. C. (1997). Process and structure in leader-member exchange. *Academy of Management Review*, 22(2), 522-552. <https://doi.org/10.2307/259332>
- Şahin, Ş. (2020). *Öğrenci, öğretmen ve müdürlerin sevgi, demokrasi ve öğrenci merkezli eğitim algıları* (Tez No. 610535) [Doktora tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Şekerli, Ö. B. ve Gerede, Y. (2011). Kültürün EKY'ye etkileri ve Türk pilotların Hofstede kültür boyutları açısından durumları. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 13(1), 17-38.
- Şişman, M. (2020.). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tacar, K. S. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 355913) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Taneri, A. (2011). *İlköğretim kurumlarında etik liderlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 290736) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Tekel, M. (2019). *Öğretmen algılarına göre örgütsel adalet ve örgütsel sağlık arasındaki ilişki (Kemalpaşa örneği)* (Tez No. 590668) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Terzi, A. (2011). Relationship between power distance and autocraticdemocratic tendencies. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 528-535.
- The Chinese Culture Connection. (1987). Chinese values and the search for culture-free dimensions of culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/0022002187018002002>
- Tosun, A. (2022). *Örgütsel şeffaflık, örgütsel güven ve örgüt sağlığının okul etkililiğine etkisi* (Tez No. 740806) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Tosunoğlu, Ş. (2014). Avrupa birliği ülkelerinde kamu eğitim harcamaları. *Sakarya Üniversitesi İktisat Dergisi*, 3(3), 145-181.
- Triandis, H. C. (2004). Foreword. In R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman ve V. Gupta. (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. (ss. 15-16). Sage.
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. (1st ed.). John Wiley ve Sons.
- Truong, T. D., Hallinger, P., ve Sanga, K. (2016). Confucian values and school leadership in Vietnam: Exploring the influence of culture on principal decision making. *Educational Management Administration ve Leadership*, 45(1), 1-24. <https://doi.org/10.1177/1741143215607877>
- Tsahuridu, E. E. (2007). Knowledge is power/power corrupts: Should we empower people at work? In C. Sampford ve C. Connors (Eds.), *World Ethics Forum (WEF) Conference Proceedings* (ss. 379-385). The Institute for Ethics, Governance and Law.
- Tunçtan, L. (2022). *Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin öğretim liderliği ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki* (Tez No. 781597) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Tutar, H. (2010). İş gören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(01), 175-204.

https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002149

- Türk, E. (Ed.). (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. (1. baskı). Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Türker, N., ve Karadağ, D. (2020). Kültürel farklılıklar: Hofstede'nin kültürel boyutları üzerine Trabzon ve Şanlıurfa illerinde bir uygulama. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 271-295. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0033>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022). *Türkiye aile yapısı araştırması, 2021*. (45813). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2024a). *İstatistiklerle aile, 2023*. (53784). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2023-53784>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2024b). *Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2023*. (53713). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2023-53713>
- Tyler, T. R. (2006). *Why people obey the law* (2nd ed.). Princeton University Press.
- Tyler, T. R., Lind, E. A., ve Huo, Y. J. (2000). Cultural values and authority relations: The psychology of conflict resolution across cultures. *Psychology, Public Policy and Law*, 6(4), 1138–1163. <https://doi.org/10.1037/1076-8971.6.4.1138>
- Uğur, F. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin algılanan örgütsel destek düzeyi ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki (Fatih ilçesi örneği)* (Tez No. 471864) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Uğurlu, C. T. ve Aslan, T. (2015). Öğretmenlerin örgütsel kimlik ve okula güven düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 72-85.
- Uslu, O. (2013). *Güç mesafesi algısının örgütsel güvene etkisi: Bir devlet üniversitesi örneği* (Tez No. 344672) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Uslu, O., ve Ardıç, K. (2013). Does power distance effect organizational trust? *Afyon Kocatepe University Journal of Economics and Adminisrative Sciences*, 15(2), 313-338.
- Utamakaew, E. ve Unkong, T. (2024). A study of organizational health for Princess Chulabhorn Science High Schools. *KKU Research Journal (Graduate Studies) Humanities and Social Sciences*, 12(2), 42–53. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/gskkuhs/article/view/271082>
- Uzun, T. (2020). Relationships between power distance, organizational commitment, and trust in schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 359-371. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.17>

- Ülsen, Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları Diyarbakır ili örneği* (Tez No. 439999) [Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Van Dyne, L., Ang, S. and Botero, I.C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40, 1359-1392. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00384>
- Van Fleet, D., ve Yukl, G., (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette ve L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Vol. 3 (ss. 147–197). Consulting Psychologists Press.
- Varoğlu, A. K., Basım, N. ve Ercil, Y. (2000, 25-27 Mayıs). *Bilimsel araştırma yöntemine farklı bir bakış: Analitik düşünce-bütünleşik düşünce modellemeleri ile belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi araştırması* [Kongre sunumu]. Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Nevşehir, Türkiye.
- Vassie, L.H. ve Lucas, W.R. (2001). An assessment of health and safety management within working groups in the UK manufacturing sector. *Journal of Safety Research*, 32(4), 479 – 490. [https://doi.org/10.1016/S0022-4375\(01\)00064-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4375(01)00064-0)
- Vieno, A., Perkins, D., Smith, T., ve Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3-4), 327–341. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8629-8>
- Vusparatih, D. S. (2017). Power distance between teacher and students in learning process based on curriculum 2013 (Case study: SDN Babakan 02, Setu, Tangerang Selatan). *Humaniora*, 8(4), 361-371. <https://doi.org/10.21512/HUMANIORA.V8I4.3726>
- Wang, S. (2022). The impact of power distance on classroom equity in second language teaching in a cross-cultural communicative context. In C. F. Peng, H. S. Du, T. S. Yin, J. Prabhu ve H. Li (Eds.), *Proceedings of the 2022 7th international conference on modern management and education technology* (ss. 466-471). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-51-0_64
- Wang, S., ve Franti, P. (2022a). Power distance in cross-cultural environment: Observations from two Chinese companies in Europe. *STEM Education*, 2(3), 173-196. <https://doi.org/10.3934/steme.2022012>
- Wang, S., ve Franti, P. (2022b). How power distance affect motivation in cross-cultural environment: Findings from Chinese companies in Europe. *STEM Education*, 2(2), 96-120. <http://dx.doi.org/10.3934/steme.2022008>
- Wang, H., ve Guan, B. (2018). The positive effect of authoritarian leadership on employee

- performance: The moderating role of power distance. *Frontiers in Psychology*, 9, 357. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00357>
- Wasti, S. A. (1998). Cultural barriers in the transferability of Japanese and American human resources practices to developing countries: The Turkish case. *The International Journal of Human Resource Management*, 9(4), 608–631. <https://doi.org/10.1080/095851998340928>
- Wei, C., Sun, X., Liu, J., Zhou, C., ve Xue, G. (2017). High power distance enhances employees' preference for likable managers: A resource dependency perspective. *Frontiers Psychology*, 7, (Article 2066). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02066>
- Weng, L. C., ve Chang, W.C. (2015). Does impression management really help? A Multilevel testing of the mediation role of impression management between personality traits and leader-member exchange. *Asian Pacific Review*, 20(1), 2-10. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2013.03.001>
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). *Toxic leadership*. Transleadership. <https://transleadership.com/wp-content/uploads/ToxicLeadership.pdf>
- Wiseman, J., ve Stillwell, A. (2022). Organizational justice: Typology, antecedents and consequences. *Encyclopedia*, 2(3), 1287-1295. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2030086>
- Wolf, T. (2006). Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE study of 62 societies [review]. House, R. J., Hanges, P.J., ve Javidan, M. (Eds.), *Journal of Applied Christian Leadership*. 1(1), 55-71. <https://digitalcommons.andrews.edu/jacl/vol1/iss1/6>
- World Values Survey Association. (2022). *World Values Survey – Official data and documentation*. <https://www.worldvaluessurvey.org>
- Xu, C., Huizinga, M., Ekubagewargies, D.T., Soetaert, J., Van Den Noortgate, W., ve Baeyens, D. (2024). The relation between teacher-student interaction and executive function performance in children: A cross-cultural meta-analysis. *Educational Psychologist*, 59(3), 195-215. <https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>
- Yakut, H. (2012). Örgütsel davranışta kültürler arası etik çalışmaları üzerine bir eleştiri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(15), 115-125.
- Yakut, Ü. (2024). *Öğretmenlerin iş yükü algıları ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 859799) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Yavuz Tabak, B., Şahin, F., ve Tabak, H. (2018). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin

- işkoliklik düzeyleri ile örgüt sağlığına ilişkin algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 610-621. <https://doi.org/10.17679/inuefd.469687>
- Yıldırım, U., Toygar, A., ve Tunçel, A. L. (2021). Effects of power distance on organizational commitment: A study on Maritime Faculty students. *Journal of Eta Maritime Science*, 9(4), 256-265. <https://doi.org/10.4274/jems.2021.24650>
- Yıldırım, B., ve Deniz, A. (2014). The relationship between power distance and organizational commitment in primary schools. *Educational Research and Reviews*, 9 (19), 750-760.
- Yıldız, V. A. (2020). İlkokulda çalışan öğretmenlerin eğitime dair beklentileri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 10-21.
- Yolcu, H. (2016). Örgüt kültürü ve ilişkili olduğu örgütsel sonuçlar: Kuramsal bir çalışma. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4501-4519. doi:10.14687/jhs.v13i3.4144
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2018). Örgütsel güç mesafesi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 671-686. <https://doi.org/10.24315/trkefd.411916>
- Yorulmaz, Y. İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması* (Tez No. 689683) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Yüksel, S. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselci/toplulukçu örgüt yapısı ve güç mesafesine ilişkin algılarının öz yeterlik inançlarına etkisi* (Tez No. 418162) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.
- Z Kuşığı (2024, 24 Temmuz). *Wikipedia* içinde. (2024, 31 Ağustos). https://tr.wikipedia.org/wiki/Z_Kuşığı
- Żemojtel-Piotrowska, M., ve Piotrowski, J. (2023). Hofstede's cultural dimensions theory. In T.K. Shackelford (Ed.), *Encyclopedia of sexual psychology and behavior* (ss.1-4) Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08956-5_1124-1
- Ziblim, L., ve Ertürk, A. (2022). The organizational power applied by school principals and its effect on teachers' perception of power distance. *Participatory Educational Research*, 9(5), 26-42. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.102.9.5>



EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu



YÖNERGE

Değerli meslektaşım:

Bu anket formu, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalında yürütmekte olduğum ve “Öğretmenlerin Okul Yöneticileriyle İlgili Algıladıkları Güç Mesafesinin Okul Sağlığı ile İlişkisini İncelenmesi”ni konu alan yüksek lisans tezimle ilgili araştırmam için kullanılacaktır. Anket üç bölümden oluşmakta olup, birinci bölümde, kişisel bilgi formu, ikinci bölümde örgütsel güç mesafesi ölçeği, üçüncü bölümde ise çalıştığımız okulun örgüt sağlığına ilişkin ölçek bulunmaktadır. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz yanıtların içten ve güvenilir olması çok önemlidir.

Lütfen forma isminizi yazmayınız ve hiçbir soruyu boş bırakmadan size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz tüm cevaplar gizli tutulacak olup, sadece araştırma amacına yönelik olarak kullanılacaktır. Katkılarınız için çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gül Esin TEZGÜL

Amasya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde sizinle ilgili kişisel bilgilere ilişkin maddeler bulunmaktadır. Lütfen ilgili seçeneğin başındaki parantezin içine (x) koyunuz

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Yaşınız: 21-30 yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51-60 yaş () 60 ve üzeri yaş ()

3. Öğrenim Durumunuz: 4 yıllık yükseköğrenim, () Yüksek lisans, () Doktora, ()

Diğer (Lütfen yazınız).....

4. Medeni Durumunuz: Evli () Bekar () Diğer ()

5. Çalıştığınız okulun kademesi: Okul öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

6. Öğretmenlikteki Branşınız (Lütfen yazınız):

7. Kıdeminiz: Kaç yıldır bu görevde bulunmaktasınız?

() 5 yıl ve altı, () 6-10 yıl, () 11-15 yıl, () 16-20 yıl, () 21 yıl ve üstü

8. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz? (İçinde bulunduğunuz öğretim yılı dahil)

() 5 yıl ve altı, () 6-10 yıl, () 11-15 yıl, () 16-20 yıl, () 21 yıl ve üstü

Ek 2. Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği

BÖLÜM II

ÖRGÜTSEL GÜÇ MESAFESİ ÖLÇEĞİ		İkiçbir zaman ← → Her zaman				
		1	2	3	4	5
1	Yönetici konumundaki insanlara daha fazla saygı gösteririm.					
2	Yöneticilerin aldıkları kararları sorgularım. *					
3	Yöneticilerin, benim hakkımda ne düşündüklerini önemserim.					
4	Yöneticilerin aldığı kararlara gerektiğinde karşı çıkarım. *					
5	Yöneticilerin bazı imtiyazlara sahip olmasını normal karşılarım.					
6	Bir kişi yönetici pozisyonuna gelirse, o kişiye gösterdiğim saygı artar.					
7	İşlerimi kolaylaştırmak için yöneticilerle yakın olmaya çalışırım.					
8	Karşımdaki kişinin statüsü, benim ona karşı davranışlarımı etkiler.					
9	Çatışma yaşamamak için, yöneticilerin bekledikleri davranışları sergilemeye çalışırım.					
10	Eğer yönetimle ters düşersem (dünya görüşü vb.) işlerimin yürümeyeceğini düşünürüm.					
11	Kariyerim açısından sorun yaşamamak için yöneticilerle çatışmamaya çalışırım.					
12	Yöneticilerin aynı dünya görüşündeki çalışanlara bazı imtiyazlar tanımalarını normal karşılarım.					
13	Yöneticinin sert (buyurgan, otoriter) davranışlarına karşı tepki gösteririm. *					
14	Yöneticilere yakın kişilerin, bazı imtiyazlara sahip olmasını normal karşılarım.					
15	Yönetimin kararını etkilemeyeceksem, alınan kararlara razı olurum.					
16	Yöneticiler tarafından görüşlerim dikkate alınmaz ise, daha fazla itirazda bulunmam.					
17	İşe ilişkin temel düşüncem, "her şey olacağına varır" şeklindedir.					
18	Sonuç kaçınılmaz ise yöneticilere itiraz etmenin bir anlamı yoktur.					
19	Yönetimin onaylamadığım uygulamalarını, genellikle eleştirmem.					
20	Yöneticilerin doğru bulmadığım kararları konusunda yasal yollara başvurmaktan kaçınırım.					

Ek 3. Örgüt Sağlığı Ölçeği

BÖLÜM III ÖRGÜT SAĞLIĞI ÖLÇEĞİ

Aşağıda sizin çalıştığınız okulun "Örgüt Sağlığı"nı yansıtabilecek maddeler bulunmaktadır. Lütfen bu maddelerin, çalıştığınız okulun özelliklerini ne derece yansıttığını karelerin içine "X" işareti koyarak gösteriniz.	Her zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1.Okul yöneticileri, öğretmenleri yeni araç-gereçleri kullanmaya teşvik ederler.				
2.Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler etkili olarak rol alırlar.				
3.Eğitimle ilgili kararların alınmasında öğretmenler sorumluluk alırlar.				
4.Bu okulda öğrenci-öğretmen ve müdür arasındaki iletişim iyidir.				
5.Yöneticiler aldıkları kararları okulda etkilenecek bütün üyelere iletirler.				
6. Müdür, yetkisini öğretmenlerle paylaşır.				
7. Öğretmenler, okulun havasının olumlu olduğu kanısındadırlar.				
8. Öğretmenler, görevlerini zevkle yaparlar.				
9.Müdür, öğretmenlerin ders yükünü yeterliklerine göre ayarlar.				
10.Öğretmenler, görevlerinden doyum sağlarlar.				
11.Müdür, öğretmenlerin meslekteki güçlü yönlerini bilir.				
12.Müdür, öğretmenlerin başarılarını görmezlikten gelir.				
13.Öğretmenler, eğitim-öğretim çalışmalarında kendi kendilerini denetlemede yeterlidirler.				
14.Müdür, eğitim-öğretim çalışmalarını değerlendirir.				
15.Öğretmenler birbirlerine yardımcı olurlar.				
16.Öğretmenler işbirliği içinde çalışırlar.				
17.Bu okul toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek eğitsel faaliyetler düzenler.				
18.Öğrencilerle ilgili kararların alınmasında velilerin görüşleri alınır.				
19.Okulun sağladığı kaynaklar savurganca kullanılır.				
20. Öğretmenler, velileri sınıfa davet ederler.				
21. Öğretmenler arasında çıkan görüş ayrılıkları yöneticilerce çözülür.				
22. Eğitim yöntemlerinin uygulanmasındaki yöntem farklılıkları yöneticilerce olumlu karşılanır.				



	Her zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
23. Öğretmenlerin eğitsel konularda değişik görüşler üretmesine izin verilmez.				
24. Okul, kendi sorunlarını çözmede başarılıdır.				
25. Müdür, işlerini planlı yapar.				
26. Müdür, öğretmenlerin çalışmasını destekler.				
27. Müdür, yönetimde deneyimlidir.				
28. Müdür, eğitimle ilgili çalışmalarda öğretmenleri cesaretlendirir.				
29. Yöneticiler okula ek ödenek sağlamada etkilidirler.				
30. Okulun sağladığı kaynaklar etkili kullanılır				
31. Öğretmenler, velilerle toplantı yapar.				
32. Öğretmenler, sorunlarını çözmek için grup oluştururlar.				
33. Öğretmenler, birbirlerine kayıtsızdırlar.				
34. Öğretmenler, yeniliklere uyum sağlayabilirler.				
35. Öğretmenler birbirlerinin çalışmalarını beğenirler.				
36. Yöneticiler, okulun geleneklerine bağlıdırlar.				
37. Bu okul eğitimle ilgili sorunlara duyarlıdır.				
38. Müdür, her öğretmen ile etkili iletişim kurar.				
39. Toplumsal baskı grupları okul yönetiminde etkilidir.				
40. Toplumun baskısı öğretmenleri rahatsız edici düzeydedir.				
41. Yöneticiler, öğretmenleri dış baskılara karşı korurlar.				
42. Yöneticiler, yönetim ve eğitimle ilgili sorunları duymak istemezler.				
43. Müdür, astları ile iyi ilişkiler kurar.				
44. Öğretmenler, okulun sorunlarını zamanında yöneticilere duyururlar.				
45. Müdür, üstleri ile iyi ilişkiler kurar.				
46. Müdür, öğretmenlere dostça davranır.				
47. Müdür, öğretmenleri dinlemeye gönüllü değildir.				
48. Müdür, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlerle işbirliği yapar.				
49. Öğretmenler, okulun amaçlarını bilirler.				
50. Müdür, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için bütün olanakları kullanır.				
51. Toplumun eğitime ilişkin olumlu istekleri yöneticilerce benimsenir.				
52. Öğretmenler birbirlerine dostça davranır.				
53. Öğrencilerin başarısı okul tarafından tanınır ve onaylanır.				

Ek 4. Ölçek Kullanım İzinleri

Ek 5. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.04.2024-188520



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-30640013-108.01-188520
Konu : Etik Kurulu İzin Talebi

03.04.2024

Sayın Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Öğretim Üyesi

Öğretmenlerin Okul Yöneticileriyle İlgili Algıladıkları Güç Mesafesinin Okul Sağlığı İle İlişisinin İncelenmesi adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Seda SABAH
Etik Kurul Başkanı

Ek:Prof. Dr. Meltem KÖSTERELİOĞLU (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSU5MFY48S Pin Kodu :56672

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSU5MFY48S&eS=188520>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya
Telefon:2600060 Faks:2600059
e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Seda SABAH
Unvanı: Etik Kurul Başkanı

Tel No: q



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırmanın Başlığı: Öğretmenlerin Okul Yöneticileriyle İlgili Algıladıkları Güç Mesafesinin Okul Sağlığı İle İlişkisinin İncelenmesi

Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	25.03.2024
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	03.04.2024
Karar tarihi	03.04.2024

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

Doç. Dr. Seda SABAH	Başkan	Eğitim Fakültesi	İMZA
Doç.Dr. Melike BAŞ	Üye	Yabancı Diller Yüksekokulu	İMZA
Doç.Dr. Üyesi Fatih CAN	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Nihan OSMANOĞLU	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Doç. Dr. Ash ALTANLAR	Üye	Mimarlık Fakültesi	İMZA
Doç. Dr. Önder ERYILMAZ	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Üye	Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Yıldız	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 6. Anket İzin Onay Belgesi



T.C.
ÇORUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-43436584-605.01-102385399
Konu :Çalışma Talebi
(Gül Esin TEZEGÜL)

15.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10.05.2024 tarihli ve E-47526769-302.08.01-192790 sayılı yazısı.
b) Müdürlüğümüzün 14.05.2024 tarihli ve E-43436584-605.01-102287482 sayılı yazısı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans programı 228013501 numaralı öğrencisi Gül Esin TEZEGÜL, Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU danışmanlığında hazırladığı "Öğretmenlerin Okul Yöneticileriyle İlgili Algıladıkları Güç Mesafesinin Okul Sağlığı İle İlişkisi" konulu çalışması kapsamında 20.05.2024 - 31.01.2025 tarihleri arasında Çorum İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler ile ölçek çalışması yapmak istediğine dair izin talebi ilgi (a) yazıda bildirilmiştir.

Söz konusu çalışma ilgi (b) olur ile uygun görülmüş olup, çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Yapılacak olan çalışma ile ilgili;

a) Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 2020/2 Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine istinaden; Araştırmacı Gül Esin TEZEGÜL tarafından tamamlanan çalışmanın sonuç raporunun 30 gün içerisinde Amasya Üniversitesi tarafından Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğüne gönderilmesinin sağlanması;

b) Çalışmanın ekte gönderilen ilgi olur ve diğer dokümanların içeriğine göre ilgili okul müdürlüklerince yapılmasının sağlanması hususunda;

Gereğini arz ve rica ederim.

Abdullah KODEK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Olur (1 Sayfa)
2-Komisyon Tutanağı ve Diğer Dokümanlar (28 sayfa)

Dağıtım Listesi :

- Amasya Üniversitesi Rektörlüğü
- Tüm İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri
- Tüm Okul Müdürlükleri

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Adres :

Telefon No :

E-Posta:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için:

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi:

Faks:



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e9fe-acb7-34d3-95f0-e770 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

GÜL ESİN TEZGÜL

Öğrenim Bilgisi

Yüksek Lisans 2023-2026	Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Prof. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU)
Lisans 1996-2001	Ankara Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı

Eserler

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. ...

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

- Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi-
AKIN KÖSTERELİOĞLU MELTEM, TEZGÜL GÜL ESİN
18. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ (18th ICEA)
Tam metin bildiri
Uluslararası
Sözlü Sunum

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

1. ...

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. ...

E. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

1. ...