



**T. C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ DEVRİ
DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMENLERİN İŞE ANGAJE
OLMA DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ROLÜ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Hızır SEFERİNOĞLU

**Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ
Danışman**

**RİZE
2021**



**T. C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ DEVRİ
DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMENLERİN İŞE ANGAJE
OLMA DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ROLÜ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Hızır SEFERİNOĞLU

**Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ
Danışman**

**RİZE
2021**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, Hızır SEFERİNOĞLU tarafından hazırlanan *Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerinin öğretmenlerin işe angaje olma davranışları üzerindeki rolü* başlıklı bu çalışma, 29/03/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Yüksek Lisans Tezi] olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Cem TUNA

Kabul/Red

Üye: Doç. Dr. Mehmet OKUTAN

Kabul/Red

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ

Kabul/Red

___/___/___

İmza

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim "Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerinin Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Davranışları Üzerindeki Rolü" konulu tezimi, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dahil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır.

Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiç bir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim. 29 /03/2021

Hızır SEFERİNOĞLU

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimimde yapıcı eleştirileri ile yolumu aydınlatan, uzmanlık bilgisine, deneyimlerine ve desteğine ihtiyacım olduğu her an ulaşabildiğim çok kıymetli hocam *Dr. Öğr. Üyesi Sayın Gökhan KAHVECİ*'ye büyük bir şükran borcu hissettiğimi ifade etmek isterim.

Bütün başarılarımı paylaştığım ilkokul öğretmenim *Nazım ÖZYANIK* başta olmak üzere bugünlere gelmemde emeği bulunan *tüm öğretmenlerime*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan ve yüksek lisans eğitimin sırasında deneyimlerinden faydalandığım *Dr Öğr. Üyeleri Sayın Fazilet TAŞDEMİR*'e, *Sayın Nermin KARABACAK*'a ve *Sayın Tuğba KARADAVUT*'a, ayrıca yüksek lisans eğitimimi başarıyla tamamlamam için hiçbir zaman desteğini esirgemeyen okul müdürüm *Sayın Sami Kemal OĞUZ*'a, İngilizce konusunda yardımına koşan kıymetli meslektaşım *Sayın Ayşe GİRGİN ÇATAN*'a ve her zaman gayretimi perçinleyen, değerli bilgilerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, birçok sorunu beraber aştığım kıymetli meslektaşım *Sayın Hikmet Faruk ŞAFAK*'a teşekkürlerimi arz ederim.

Çocuklarının okuyup “büyük adam” olmasını çok isteyen rahmetli annem *Emrihan SEFERİNOĞLU*'na ve tahsilim için daima çabalamış olan rahmetli babam *Paşa Ceylan SEFERİNOĞLU*'na minnetlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim sırasında ev yaşantımızla ilgili sıkıntıların büyük çoğunluğunu tek başına sırtlanan buna rağmen bir gün olsun bile güler yüzünden mahrum bırakmayan, evimin dirliği olan, zorluklar karşısındaki en büyük dayanağım sevgili eşim *Ferda ŞAHİN SEFERİNOĞLU*'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hızır SEFERİNOĞLU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	10
ABSTRACT	11
KISALTMALAR.....	12
TABLolar LİSTESİ.....	13
ŞEKİLLER LİSTESİ	15

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	16
1.2. Araştırmanın Amacı	19
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	19
1.3. Araştırmanın Önemi	20
1.4. Sayıtlılar	21
1.5. Sınırlılıklar	21
1.6. Tanımlar	22

İKİNCİ BÖLÜM: YETKİ DEVRİ

2.1. Yetki Kavramı	23
2.2. Yetki Kaynaklarına Dair Teoriler.....	25
2.2.1. Biçimsel Yetki Teorisi	25
2.2.2. Kabul Teorisi	26

2.2.3. Bilgisel Yetki Teorisi.....	26
2.3. Yetki Türleri	27
2.3.1. Kaynaklarına Göre Yetki Türleri.....	27
2.3.2. Biçimsel Organizasyon İlişkilerine Göre Yetki Türleri.....	29
2.4. Yetkinin Diğer Kavramlarla Olan İlişkisi	31
2.4.1. Güç Kavramı ve Önemi	31
2.4.2. Sorumluluk	37
2.4.3. Hesap Verme	38
2.4.4. Karar Verme	38
2.4.5. Yönetim	39
2.4.6. Planlama	40
2.4.7. Disiplin	41
2.4.8. Otorite	42
2.4.9. Otonomi	43
2.5. Yetki Devrinin Kavramsal Tanımı ve Önemi	43
2.6. Yetki Devri ve Diğer Kavramlarla Olan İlişkisi.....	45
2.6.1 Yetki Devri ve Rol Belirsizliği.....	45
2.6.2. Yetki Devri ve Personel Güçlendirme.....	47
2.7. Yetki Devrini Etkileyen Faktörler	48
2.8. Yetki Devrinin İlkeleri	49
2.9. Yetki Devri Süreci	52
2.9.1. İhtiyacın Belirlemesi:	52
2.9.2. Yetki Devri Yapılacak İşlerin Belirlenmesi:	52
2.9.3. Yetki Devredilecek Çalışanın Belirlenmesi:	53
2.9.4. Devredilen Yetkinin Kullanılması:.....	53
2.9.5. Yetki Devri Yapılacak Kişinin İzlenmesi.....	54

2.9.6. Sonuçların Değerlendirilmesi	54
2.10. Yetki Devrine Gidilmeme Nedenleri	54
2.10.1. Genel Yaklaşımlar Açısından	55
2.11. Başarılı Yetki Devri ve Koşulları	58
2.12. Aksi Yönde Yetki Devri	58
2.13. İlköğretim Yöneticilerinin Yetki Alanları	59
2.13.1. Okul İşletmesi	60
2.13.2. Personel İşleri	61
2.13.3. Eğitim Öğretim İşleri	61
2.13.4. Öğrenci İşleri	62
2.14. Yetki Devri Kavramı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	62
2.15. Yetki Devri Kavramı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	66

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: İŞE ANGAJE OLMA

3.1. İşe Angaje Olma Kavramının Gelişimi, Tanımı ve Önemi	69
3.2. Çalışanların İşe Angaje Olma Düzeylerini Belirleyen Faktörler	71
3.2.1. Bireysel Kaynaklar	72
3.2.2. İş Kaynakları	72
3.3. İşe Angaje Olmanın Boyutları	73
3.3.1. Dinçlik	74
3.3.2. Adanmışlık	74
3.3.3. Benimseme	74
3.4. İşe Angaje Olmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları	75
3.5. Öğretmenlerin Eğitim Örgütü İçinde İşe Angaje Olmalarının Önemi	77
3.6. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Davranışlarına Etki Eden Değişkenler	79

3.7.	İşe Angaje Olma Düzeyini Artıran Stratejiler.....	80
3.8.	İşe Angaje Olma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	82
3.9.	İşe Angaje Olmaları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar....	86

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

4.1.	Araştırmanın Modeli	90
4.2.	Evren ve Örneklem.....	90
4.2.1.	Araştırma Örneklemine Demografik Özellikleri.....	91
4.3.	Veri Toplama Araçları	93
4.3.1.	Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu.....	94
4.3.2.	Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği.....	94
4.3.3.	İşe Angaje Olma Ölçeği	94
4.3.4.	Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Analizi	95
4.4.	Verilerin Toplanması ve Analizi.....	98

BEŞİNCİ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR

5.1.	Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algıları	100
5.2.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yetki Devri Algılar.....	101
5.3.	Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Yetki Devri Algıları	102
5.4.	Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Yetki Devri Algıları.	105
5.5.	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Açısından Yetki Devri Algıları..	106
5.6.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Yetki Devri Algıları	107
5.7.	Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Süresi Açısından Yetki Devri Algıları	110
5.8.	Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları.....	112

5.9. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları.....	113
5.10. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları.....	114
5.11. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları.....	115
5.12. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları.....	115
5.13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları.....	116
5.14. Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Süresi Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları.....	118
5.15. Yetki Devri ile İşe Angaje Olmanın Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	119
5.16. Yetki Devrinin İşe Angaje Olmanın Boyutları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	120
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	122
KAYNAKLAR	142
EKLER	161
Ek-1: Araştırma İzni.....	162
Ek-2: Etik Kurul Onayı.....	163
Ek-3: Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği Kullanım İzni	164
Ek-4: İşe Angaje Olma Ölçeği Kullanım İzni	165
Ek-5: Kişisel Bilgi Formu	166
Ek-6: Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği.....	167
Ek-7: İşe Angaje Olma Ölçeği.....	168
ÖZGEÇMİŞ	169

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ

Hazırlayan: Hızır SEFERİNOĞLU

Yıl: 2021

Sayfa Sayısı: 169

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ DEVRİ DÜZEYLERİNİN ÖĞRETMENLERİN İŞE ANGAJE OLMA DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ROLÜ

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine yönelik algıları ile işe angaje olma davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Rize il merkezi ve ilçelerindeki resmi ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak, örneklem oluşturma yoluna gidilmiş ve 417 öğretmen araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın verilerini elde etmek için; Gavuz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanarak maddeleri yeniden düzenlenen “Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği”, Köse (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “İşe Angaje Olma Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, yetki devri boyutları ile işe angaje olmanın boyutları arasında manidar ilişkiler olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi, yetki devrinin işe bakış boyutuna ait varyansın %40’ını, işe devam boyutuna ait varyansın ise %24’ünü açıklayarak işe angaje olmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yetki Devri, İşe Angaje Olma, İlkokul, Ortaokul, Öğretmenler

Recep Tayyip Erdogan University Graduate Education Faculty

Department: Educational Sciences

Type: Master Thesis

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ

Author: Hızır SEFERİNOĞLU

Year: 2021

Number of pages: 169

ABSTRACT

THE ROLE OF EMPOWERMENT LEVEL OF SCHOOL ADMINISTRATORS OVER WORK ENGAGEMENT ATTITUDES OF TEACHERS

The aim of this research is to reveal the relation between teachers' perception of empowerment level of school administrators and work engagement attitudes of teachers.

In 2020-2021 education and training year, the teachers who work in primary state schools, secondary state schools, secondary imam hatip schools in Rize and its districts form the target population of the research in the rational scanning model. In the research, by the means of simple random sampling method, the sample was formed and the research group included 417 teachers. "School stakeholders empowerment level scale" adapted to Turkish item by item and reorganized by Gavuz(2008), " Work engagement scale" adapted to Turkish by Kose (2015), "Personal and vocational information form" prepared by the researcher were used in order to get the research data.

The research results show that there is a significant relationship between dimension of empowerment and dimension of work engagement. The regression analysis explained 40 percent of the variance the empowerment's attitude to working and 24 percent of the variance the continuation of working has.

Key words: empowerment, work engagement, primary school, secondary school, teachers

KISALTMALAR

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
Dr.	: Doktor
Ed.	: Editör
KFA	: Keşfedici Faktör Analizi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin
s.	: Sayfa
sd	: Serbestlik derecesi
ss.	: Sayfadan sayfaya
vb.	: ve benzeri
vd	: ve diğerleri

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	91
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	91
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları.....	92
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları.....	92-93
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları.....	93
Tablo 7. Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeğinin Toplamına ve Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Güvenirlilik Katsayıları.....	97
Tablo 8. İşe Angaje Olma Ölçeğinin Toplamına ve Boyutlarına Yönelik Hesaplanan Güvenirlilik Katsayıları.....	98
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algıları.....	100
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları.....	101
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	103-104
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları.....	105

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	108-109
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	111
Tablo 16. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları.....	112
Tablo 17. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 18. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	114
Tablo 19. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları.....	115
Tablo 20. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları.....	116
Tablo 21. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	117
Tablo 22. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 23. Yetki Devri ile İşe Angaje Olmanın Boyutları Arasındaki İlişki.....	119
Tablo 24. Yetki Devrinin İşe Bakış Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	120
Tablo 25. Yetki Devrinin İşe Devam Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Tükenmişlik ve İşe Angaje Olma İlişkisi.....	71
---	----



GİRİŞ

“Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerinin Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Davranışları Üzerindeki Rolü” adlı çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Medeniyetin büyük bir bölümünde karşılaşılan ve bu anlamda yeni olduğunu söylenemeyecek olan yetki kavramı, günümüzdeki anlamına “Sanayi Devrimi” ile birlikte kavuşmuştur. Karmaşık yapıdaki biçimsel organizasyonların kurulmasına neden olan Sanayi Devrimi, iş bölümüne ve iş birliğine duyulan gereksinimi artırmıştır. Ancak organizasyonlardaki iş birliği içerisinde çalışma isteği bu durumun tersine olacak şekilde azalma göstermiş ve neticesinde iş birliğini sağlayabilmek için günümüzdeki anlamıyla yetki kavramı doğmuştur. Organizasyonların amaçlarının gerçekleşmesi için önemli olan, iş birliğinin ön koşulu haline gelen yetki kavramı, sınırlı kaynakların gerçekçi bir şekilde kullanılması için önemli görülmektedir (Fişek, 2010:85-92). Karar vermek, diğerlerini hareketlendirmek veya örgütsel gayelere erişmek maksadıyla belirli işleri ve etkinlikleri yaptırma gücü olarak ifade edilen yetki kavramı, tüm çalışanların etkili çalışması için örgütsel yapıyı yatay ve dikey olarak birbirlerine bağlamaktadır (Topaloğlu ve Koç, 2007:100). Örgütlerin yönetim faaliyetlerinin gerçekleşmesi için planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi gerekli görülmektedir. “Örgütlenme” ve “yöneltme” fonksiyonlarının etkili işletilmesiye yetki kavramına bağlıdır. Örgütlerin sahip oldukları maddi ve maddi olmayan kaynakları aktif ve verimli bir şekilde kullanmaları çalışanlara iş yaptırabilme durumlarıyla yakından ilgilidir ve çalışanlara iş yaptırmak yetki olmaksızın olanaksız görülmektedir (Koçel, 2011: 551).

Yöneticilerin giderek artan görev yüklerinin altında kalmalarını önleyip yönetsel işlevlerindeki verimlerini artıran, bu anlamda da pozitif bir durum yarattığı söylenebilecek olan yetki devri, bunların yanı sıra işlerin daha hızlı yapılmasını sağlamakta ve çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarını güçlendirmektedir (Özdayı, 2001). Yetki devri, yöneticilerin iş ve başka örgütsel aktiviteleri yaptırma hakkı konusunda başkalarını yetkili kılması durumudur. Astlara ya da başka yöneticilere devredilen yetki, devredenin yetkiden vazgeçtiği anlamına gelmez. Yetki, son kerte devredenin üzerindedir. Yetki devri, belli başlı vazifelerin ifası yahut çeşitli kararların alınabilmesi amacıyla süreksiz veya sürekli olarak bir başkasına yetki verilmesini içermektedir (Mucuk, 1997:176).

Günümüzde işletme yapısına daha çok bürünen örgütler; rekabetçi bir tutum içerisinde avantaj elde etmeye, kendi bünyesinde verimliliği ve etkinliği artırmaya gayret göstermektedirler. Rekabet avantajı, verimlilik ve etkinliğin sağlanabilmesi için “yetki devrinin gerçekleştirilmesi” durumu da kurumsallaşma göstergelerinin önemli elemanları arasında sayılmaktadır (Karavardar, 2011). Öğrenen örgüt, toplam kalite yönetimi, yerel yönetim, yalın yönetim düşüncesi gibi çağdaş yönetim uygulamalarıyla ve yöntemleriyle ilgili olan kavramların etkisiyle birlikte yetki devrine yönelik bakış açısı da değişme göstermiştir. Yetki devri, günümüzün komplike ve oldukça hareketli olan dünyasında var olma savaşı veren örgütlerin insan kaynaklarını doğru kullanmasına yardımcı olmaktadır (Blanchard, Carlos ve Randolph, 1998). Çağdaş yönetim anlayışlarının bir gereklilik olarak gördükleri yetki kavramı, yöneticiye öncelikli işlerle uğraşması için olanak sağlamaktadır (Elma, 2014:193). Yönetim sürecinin nirengi noktasında yer alan etkili karar alma süreci içerisinde, yetkinin devredilip edilmemesi gerektiği, ne zaman, ne şekilde ve kime devredileceği gibi önemli sorular da yer almaktadır. Bu sorulardan hareketle yetki devri ile ilgili alınacak kararlar, yönetimin etkililiğinde belirleyici olmaktadır (Wells, 1993:14). Yetki devrinin örgütsel verimliliği arttırmada iyi bir yol olduğu ve hızlı karar alma sürecine katkısı nedeniyle örgütsel dinamizmi yükselttiği düşünülmektedir. Fakat bu duruma rağmen yöneticilerin yeniliklere açık olmayışı yetki devrinin karşısındaki bir engel olarak ifade edilmektedir (Bursalıoğlu, 2002:191-192). Yetki devrinin öğrenilebilir bir beceri olduğunu belirten Jenks ve

Kelly (1995:16), bu beceriyi yöneticilerin gayret göstermeleri halinde öğrenebileceklerini söylemektedirler.

Yetki Devri ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bunlardan biri de Short ve Rinehart'ın (1992) çalışmalarıdır. Araştırmalarında okul yöneticilerinin yetki devretme düzeylerini ortaya koymak maksadıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. Söz konusu ölçek, Klecker ve Loadman (1996) tarafından katılımcı sayısının daha fazla olduğu bir çalışmayla yeniden analiz edilerek yetki devri kavramının alt boyutları ortaya konmuştur. Yurt içindeyse Gavuz (2008) tarafından okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının yetki devri ile olan ilişkisini inceleyen bir çalışma yapılmıştır. Ayrıca bu çalışma, Short ve Rinehart'ın okul paydaşları yetki devri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve maddelerinin yeniden düzenlenmesini de içermektedir.

Değişime uğrayan yönetim anlayışı ile birlikte literatürde pozitif örgütsel davranışlar içerisindeki kavramlara daha sık yer vermeye başlanmıştır. Bu anlamda, yönetim biliminde muhtevasında negatiflik taşıyan kavramların incelenmesi yerine pozitif davranışlarla ilgili kavramlar gündeme alınmaya başlanmıştır. İşe angaje olma kavramı da bunlardan biridir. Söz konusu kavram, tükenmişlik gibi negatif bir örgütsel davranışın karşıtı olarak araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Güzel ve Uyar, 2019). Hem ulusal hem de bireysel hem de örgütsel anlamda verimliliğin artmasını sağlayan (Ravikumar, 2013) işe angaje olma kavramının ilk olarak 1990'lı yılların başında iş dünyasına ait bir kavram olarak ortaya çıktığını ileri sürülmektedir (Schaufeli, 2012). Yabancı literatürde “work engagement, job engagement” isimleriyle yer alan işe angaje olma kavramının ülkemizde işe gömülme, işe tutkunluk, işe kapılma, işe adanma, işe ilgi duyma, cezbolma, gönülden işe bağlanma, çalışma tutkunluğu şeklinde birçok farklı adla çalışıldığını görülmektedir (Esen, 2011; Turgut, 2011; Ardic ve Polatçı, 2009; Bal, 2008; Öner, 2008; Dalay, 2007). Çalışanın işini yürütürken hissettiği coşkunluk olarak özet bir tanımı yapılabilecek olan işe angaje olma kavramı; çalışanların işleriyle bütünleşmelerini, çalışma motivasyonlarının diğerlerinden yüksek olmasını, örgütsel amaçlara ve çıkarlara ulaşmak için daha çok gayret göstermelerini de içermektedir (Roberts ve Davenport, 2002). İşe angaje olma, bireyin kendini işine vermesi, işine fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak bağlanması

durumu olarak tanımlanmaktadır (Kahn, 1990). İşe angaje olma, çalışanların işlerine olan bağlılıklarının ve işsel motivasyonlarının yüksekliğini ifade eder. Bu durum onların işleriyle özdeşleşmelerini ve kendilerini işlerine adanmalarını sağlamaktadır (Sawang, 2012). Kısaca, işe angaje olma, çalışanın bağlı bulunduğu örgüte ve mesleğine bağlılığını, işini yaparken hissettiği memnuniyeti ve coşkuyu ifade eder (Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu, 2015).

Örgütlerin geleceğini belirleyen en önemli unsurlardan biri örgütteki çalışanlardır. Bu gerçekten dolayı, çalışanların örgütsel davranışlarını inceleyen çalışmalar geçmişten günümüze giderek artmıştır. İşe angaje olma kavramı da çalışanların pozitif örgütsel davranışlarıyla ilgili olan önemli bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Literatürde işe angaje olmayla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde yetki devri ile ilişkilendirilmiş bir çalışma olmadığı görülmüştür. Yetki devrinin kavramsal incelemesine bakıldığında okul örgütündeki yöneticilerin yetki devretme düzeylerinin çalışanların işe angaje olma davranışlarını etkileyebilecek bir unsur olabileceği varsayılmış, bu iki kavram arasındaki ilişkiler okullarda aktif olarak görev yapan öğretmenlerin algıları üzerinden ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Rize ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerinin öğretmenlerin işe angaje olma davranışları üzerindeki rolünü incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmıştır:

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

- Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
- Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algıları,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Yaşa,
 - c. Branşa,

- d. Eğitim durumuna,
- e. Mesleki kıdeme,
- f. Kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin işe angaje olma durumlarına yönelik algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin işe angaje olma durumlarına yönelik algıları,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Yaşa,
 - c. Branşa,
 - d. Eğitim durumuna,
 - e. Mesleki kıdeme,
 - f. Kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin işe angaje olma algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin işe angaje olma algıları üzerindeki etkisi ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında, gerek özel gerekse kamu kurum ve kuruluşlarında insan ilişkilerinden doğan sonuçların örgütsel başarı, devamlılık, rekabet vb. kavramları doğrudan etkilediği ve bu anlamda da önem kazandığı görülmektedir.

Bir eğitim örgütü olan okullar, insan faktörünün en iyi şekilde kendini hissettirdiği yerler olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitimin en önemli insan faktörlerinden olan öğretmenlerin taşıdıkları içsel enerjilerini ortaya çıkarmalarına uygun bir ortam hazırlanması, işlerine adanmış ve yeterlik duyguları taşıyan çalışanlar olmaları için stratejiler geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu stratejilerin geliştirilmesi için de öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarının üzerinde etkisi bulunan değişkenlerin irdelenmesi gerekli görülmektedir. Bu anlamda; okullardaki iş organizasyonunu düzenleyerek öğretmenlere çeşitli görevler tebliğ eden, öğretmenler arasındaki koordinasyonu sağlayan, karar alma

ve öğretmenleri bir amaca yöneltme yetkisi bulunan okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerinin öğretmenlerin işe angaje olma davranışları üzerindeki rolü araştırmaya değer görülmüştür.

Yetki devri ve işe angaje olma kavramları ile ilgili birtakım çalışmalar bulunmaktadır ancak alan yazında bu iki kavramın birlikte çalışıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra özellikle işe angaje olma kavramına dair öğretmenler ile yapılan çalışmaların sayısının azlığı da önem arz eden bir diğer husustur. Bu nedenle bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı ve eğitim örgütlerindeki öğretmen faktörünün verimliliğini artırma stratejileri geliştirilmesi noktasında ilgili araştırmacılara yeni fikirler sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma; okul yöneticilerinin yetki devri düzeyine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin işe angaje olma durumları üzerindeki rolünü incelemektedir. Bu incelemenin öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarının geliştirilmesi ve yönetilmesi için gerekli stratejilerin belirlenmesi noktasında fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın diğer varsayımları şu şekildedir:

- 1) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak özelliklere sahiptir.
- 2) Ölçek formundaki ifadelerle toplanan veriler, örneklem içindeki öğretmenlerin araştırılmak istenen konuya ilişkin görüşlerini tam olarak yansıtmaktadır.
- 3) Ankete katılan öğretmenlerin yanıt verirken samimi oldukları düşünülmektedir.
- 4) Ayrıca araştırmada kullanılacak örneklemin evreni temsil ettiği ve amaca uygun veriler toplayacak nitelikte olduğu varsayılacaktır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

- 2) Araştırma, öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
- 3) Araştırma, evreni temsil etmesi için Rize ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşan örnekleme sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yetki: Kişilerin üzerlerinde bulunan yükümlülükleri yerine getirebilmesini, bireysel faaliyetlerin örgütsel amaçlarla koordine edilmesini sağlayan bir kavram olan yetki, gücün yasallaşmış halidir (Aydın, 2000). Yetki, güç kaynaklarından biridir (Berberoğlu, 2003).

Yetki Devri: Yöneticilerin yönetsel vazifeleri gereği üzerlerinde bulunan “yapma, yaptırma hakkını” astlarına devretmesi olarak tanımlanabilecek olan yetki devri, astlara faaliyetleri yürütme ve karar verme gücü verilmesini sağlamaktadır (Bolat, 2008:101). Yetki devri; yöneticilerin üzerlerindeki yetkinin bir bölümünü istedikleri zaman geri almak koşuluyla astlara vermesidir. Yetki devri, astların görevlerini ifa ederken belirli bir alanla sınırlı olmak üzere hareketlerini özgürleştirmektedir. Ayrıca yetki devri, devredilen sorumluluğun anlamsal dayanağını oluşturur (Alpugan, 1998).

İşe Angaje Olma: İşe angaje olma; çalışanın bağlı bulunduğu örgüte ve mesleğine karşı taşıdığı sadakati, işini ifa ederken hissettiği sevinci ve coşkunu hali anlatmaktadır (Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu; 2015). Angaje bir şekilde çalışan bireyler, yüksek dinamizmle ifa ettikleri görevlerinin anlamlı, önemli ve değerli olduğunu düşünürler; severek yaptıkları işleri onlar için gurur kaynağıdır (Arslan ve Demir 2017).

İKİNCİ BÖLÜM: YETKİ DEVRİ

Bu bölümde yetki kavramı, yetki kaynakları, yetki türleri ve yetkiyle ilişkili diğer kavramların bilgisi yanında yetki devrinin kavramsal tanımı, önemi, diğer kavramlarla olan ilişkisi, hangi faktörlerden etkilendiği, ilkeleri, süreçleri, engelleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca başarılı bir yetki devri ile aksi yönde yetki devri konuları hakkında bilgi verilmiş olup ilköğretim yöneticilerinin yetki alanlarına da değinilmiştir.

2.1. Yetki Kavramı

Türk Dil Kurumu (TDK)'nın online sözlüğünde “bir görevi, bir işi yasaların verdiği imkânlarla göre, belli şartlarla yürütmeyi sağlayan hak, salahiyet, mezuniyet” olarak tanımlanan yetki kavramı, Özdayı'ya (2001) göre örgütsel amaçları gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan planlamaları ve politikaları belirleme, örgütü eyleme geçirme ve denetleme hakkı olduğu gibi aynı zamanda yetkinin kapsayıcılığı altındaki bireylerin davranışlarını belirleme hakkıdır. Yetki, tanımlanan bu özellikleri nedeniyle güç kavramı ile karıştırılabilmektedir. Bu konuya dikkat çeken Nelson ve Quick (1994'ten akt. Özdayı, 2001) insanların eylemlerini etkileme ve onlara bir yön tayin etme olarak gördükleri güç kavramının yetki sayesinde kullanılabildiğini ifade etmektedirler. Onlara göre yetki, gücü tanımlarken bahsedilen becerileri kullanma hakkıdır. Bu hak ise kişinin belirli bir pozisyona gelmesiyle birlikte elde edilmektedir. Bu anlamda, Türkmen (1996: 82-83), liderin otoriter gücünün yetki düzeyini belirlemeye yetmeyeceğine, yetki düzeyinin örgüt içerisindeki hiyerarşik yapı tarafından belirlendiğine değinmektedir. Ona göre, güç liderliğin yetki ise yöneticiliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Berberoğlu (2003), yetkinin güç kaynaklarından biri olduğunu söylemektedir. Saruhan ve Yıldız (2009) yöneten konumundaki bireylerin karar alma, emir verme ve kaynakların dağıtılması konusunda sahip oldukları biçimsel ve yasal hakları yetki olarak açıklamaktadır. Aydın (2000) yetkiyi gücün yasallaş-

ması olarak değerlendirmektedir. Yetkinin kişilerin üzerlerindeki yükümlülüklerini yerine getirebilmelerini ve bireysel faaliyetleri örgütsel amaçlar doğrultusunda koordine etmelerine yardımcı olan bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Elma (2014: 194) yetkiyi yöneticilerin işi gerçekleştirme ve yaptırma enstrümanlarının en önemlilerinden biri olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu yönetsel enstrümanın etkin kullanımı, yönetsel etkililiğin esas şartlarından biri olarak sayılmaktadır. Akat, Budak ve Budak (2002: 227) örgütlerde yürütülen faaliyetlerin bir görev paylaşımına dönüştürülerek yönetsel birimlere dağıtıldığını, bu birimlerde yürütülecek olan işlerin örgütsel amaçlarla örtüşecek şekilde gerçekleştirilmesinin yetki kavramının varlığına bağlı olduğunu söylemektedirler. Başaran (1991: 213), yöneticinin örgütsel eylemleri veya işleri yapmaya ya da astlarına yaptırmaya hak kazanması olarak yetkinin yönetimdeki önemine vurgu yapmaktadır. Fişek (2010: 85-92) organizasyonların amaçlarının gerçekleşmesi için yetki devrini bir ön koşul olarak görür. Çünkü yetki devri, sınırlı kaynakların gerçekçi bir şekilde kullanılması için önemlidir. Özalp (1984: 233) yönetim faaliyetinin bir yetki faaliyeti olduğunu vurgular. Şakar (2013: 72) ise yetkinin organizasyonlardaki varlığının hiyerarşik kademeleşmeden doğduğunu belirterek yetkinin sadece hiyerarşik pozisyona, diğer bir deyişle mevkiye bağlı olmadığını açıklamaktadır. Ona göre yetkinin bireyin yetkiyi kabul etme durumu, kendi çıkarlarına uygun bulma düşüncesi ve örgütsel amaçlara uygun olması ile de bağlantısı söz konusudur. Yetki kavramını üst ile ast arasındaki bir haberleşme ve iletişim aracı olarak gören ve bu kavramı Kabul Teorisi ile açıklayan Barnard (1968), yetkinin bazı koşullara bağlı olduğunu ifade etmektedir. Yetkinin varlığı astların yetkiyi kabul etmeleri ve verilen görevleri yerine getirmelerine bağlıdır (Bursalıoğlu, 1991: 330).

Yetkinin yasal-rasyonel, geleneksel ve karizmatik olmak üzere üç farklı türü olduğunu ileri süren Weber'in (1958) ideal tip bürokrasi anlayışında yetkinin önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Weber'e göre yetki, astların işle ilgisi bulunan emirlere uymalarını sağlamaktadır (Gödek, 2006).

Klasik teorisyenlerin yetki kavramı tanımlarının ortak noktası; astların emirlere uymaları ve üstlerin de emir vermeye yasal hakları olmasıdır. Max Weber; yetkiyi bir örgütsel yapı içerisinde ast pozisyonunda olanların üstlerin verdiği emirlere uyması şeklinde tanımlamaktadır. Aynı zamanda astların emirlere uymama durumlarını da yasal bulmamaktadır. Yetkiyi en kısa şekilde biri üst biri ast olmak üzere iki kişi arasındaki güç olarak tanımlayan Henri Fayol, astın üstün emir ya da emirlerine itaat etmemesi halinde yaptırımla karşılaşacağını söylemektedir (Koçel, 2011: 554).

Efil (2005: 26) yetki kavramının temel özellikleri olarak bir sıralama yapmaktadır: Organizasyonlarda yetki, hiyerarşik düzende sahip olunan mevki için yöneticilere verilen bir haktır. Yetkinin kullanılması için karar verme süreci işletilmektedir, verilen kararlar neticesinde gerçekleştirilen görevlerin başarıyla nihayet bulması beklenmektedir. Burada asıl gaye organizasyonun hedeflerine erişmesidir. Yetki sahiplerinin astların davranışlarına ilişkin söz söyleme hakları vardır. Bu da yetkinin tepeden tabana doğru ilerleyen bir hiyerarşiyi takip ettiğini göstermektedir.

Yukarıdaki bilgilerden ve tanımlardan hareketle bir organizasyonun ya da örgütün yönetsel başarısında yetki kavramı, yöneticinin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimden bağımsız olarak bir önem arz etmektedir. Çünkü bir organizasyonun başarısı yöneticinin donanımı ve sahip olduğu özellikler yanında hem çalışmakta olduğu kişilere hem de bu kişiler üzerinde sahip olduğu gücü kullanmasına bağlı görünmektedir. Yetki olmaksızın yöneticinin çalışma arkadaşlarını yönlendirebilmesi mümkün görülmemektedir (Şakar, 2013: 72).

2.2. Yetki Kaynaklarına Dair Teoriler

Literatürde yetkinin kaynaklarına ilişkin üç farklı teori kabul görmektedir: Biçimsel Yetki Teorisi, Kabul Teorisi ve Bilgisel Yetki Teorisi (Özalp, 1984: 236-247).

Bu başlıkta bu teorilerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. Biçimsel Yetki Teorisi

Yetkinin kaynağını bu teoriyle açıklamaya çalışanlar, yetkinin kaynağının anayasadan başlayarak en aşağıya kadar uzanan hiyerarşik bir yapı olduğunu

söylemektedirler. Bu teori, yetkinin hukukî yanı ile ilgilenerek yetkinin mantıksal bir açıklamasını yapmaktadır. Çünkü üstler, ellerindeki yetkilerle –hukukî dayanakla- işleri yaptırabilmektedir. Ödüllendirme ve cezalandırma sistemi sayesinde üstler, astları yönetmektedirler. Bu açıdan yetki, üst basamaklarda yer almakta ve alt basamaklara doğru belirli sınırlarda azalarak devam etmektedir. Biçimsel örgütlerde yetkinin nasıl elde edildiği ve kimler tarafından verildiği sorularına cevap arandığında yetkinin kaynağı olarak üst kademeler gösterilmektedir. Bu kademelerin yönetme ve işleyişin organizasyon amaçlarına uygunluğunu denetleme hakları vardır. (Çelik, 2014: 82-83; Fidan, 1998: 168; Özalp, 1985: 53-56; Şakar, 2013: 73).

2.2.2. Kabul Teorisi

Yetkinin kaynağını Kabul Teorisi ile açıklayan Chester Barnard (1968), yetkinin bazı koşullara bağlı olduğunu ifade etmektedir. Yetkinin varlığı astların yetkiyi kabul etmeleri ve verilen görevleri yerine getirmelerine bağlıdır (Bursalıoğlu, 1991: 330). Biçimsel Yetki Teorisinin tamamen karşıtı durumunda olan bu teoriye göre, birinin yetkiyi elinde bulundurması sadece biçimsel örgütlerde kendisine yetki verilmiş olmasıyla alakalıdır denilemez. Astın ya da astların yöneltilen talimatları kabul etmeleri de bu konuda son derece önemlidir (Çelik, 2014: 83). Bu teoride, üstün verdiği mesajın (emrin) ast tarafından benimsenip kabul edilmesi mesajı (emri) yetkiye dönüştürür. Mesajın yetkiye dönüşmesi için ast tarafından anlaşılabilir olması, organizasyonun amaçlarıyla örtüşmesi, astın çıkarlarıyla uyumlu olması ve astın mesajı gerçekleştirecek donanımına sahip olması gerekli görülmektedir. Bunlardan dolayı bu teoride yetkinin oluşmasında insan faktörü ve ilişkileri ön plana çıkmaktadır (Özalp, 1984: 236-247; Şakar, 2013: 73).

2.2.3. Bilgisel Yetki Teorisi

Kabul teorisinin uzantısı olarak gören araştırmacılar söz konusudur. Çünkü bilgisel yetki teorisi de bir kimsenin yetkili olduğunun kabulüyle ilgilidir. Astlar tarafından yetkili kişinin teknik bilgisinin ve yönetsel becerilerinin benimsenmesi yetkinin kaynağı olarak görülmektedir (Can, 1994: 116; Çelik, 2014: 84; Özalp, 1985: 62-63). Bu teoriye göre yetki, bireyin bulunduğu hiyerarşik pozisyonundan

ya da kademesinden değil, teknik bilgisinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Yetki verilenin müttehassıslığı, zekâsı ve öğrenme arzusu gibi bazı ferdi özelliklerinin astlar tarafından benimsenmesi gerekmektedir (Eren, 2001:378; Şakar, 2013: 73). Bilgisel yetki mevkiden bağımsızdır. Çünkü akıl, zekâ, deneyim gibi kişisel özelliklere bağlıdır. Bu yetki, kişinin bilgisinden dolayı verilmektedir. Dolayısıyla bilgi ve tecrübe ile kazanılmaktadır (Fidan, 1998: 168).

2.3. Yetki Türleri

Örgütlerin kompleks yapısını ortak amaç ya da amaçlara yönlendirmek, örgütün bünyesindeki farklı birimlerin önem durumlarını tarafsız ölçütlerle belirginleştirip onların yetki ve sorumluluk sınırlarını çizmek farklı yetki türlerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü bu fonksiyonların kendilerine has yetki donatımına ihtiyaçları olduğu öngörülmektedir (Yozgat, 1992: 326).

Organizasyonlardaki yetkiler kaynaklarına, kişisel ve örgütsel özelliklerine, resmî-gayri resmî olma durumlarına veya devredilebilir olma özelliklerine göre farklı sınıflandırmalarla açıklanabilirler (Eren, 1989: 304). Bu çalışmada ise Parlak'ın (2011: 183) kaynaklarına göre ve biçimsel organizasyon ilişkilerine göre belirlediği iki ana başlıktan oluşan sınıflandırması tercih edilmiştir.

2.3.1. Kaynaklarına Göre Yetki Türleri

İlk kez Max Weber'in bahsettiği kaynaklarına göre yetki türleri, üç bölümden oluşmaktadır (Şimşek, 2002: 186-187). Weber'e göre organizasyonlardaki yetki türleri geleneksel, karizmatik ve rasyonel yetkililerdir.

2.3.1.1. Geleneksel Yetki

Yaradılıştan kaynaklandığı düşünülen bu yetkinin kan bağı aracılığıyla ya da veliaht konumunda bulunan bireylere doğal olarak aktarıldığı düşünülmektedir. Aristokratik anlayışla yönetilen ülkelerdeki kral, kraliçe ya da kabile şekliyle yönetilen toplumlardaki reisler bu türden bir yetkiye sahiptirler. Bu türden bir yetkide astlar, yasal bir düzenleme ya da yönetsel bir ilke olmadığı halde mutlak itaat içerisindeyler. Geleneksel yetkiye sahip olan kişilerin söz konusu yetkilerini kullanım alanları, anane ve adetlerin geçerli olduğu yerlerle sınırlandırıldığı için

bu yerlerin dışında bu türden bir yetkinin kullanılması mümkün olmamaktadır (Şakar, 2013: 74).

2.3.1.2. Karizmatik Yetki

Weber, karizma kavramını çözümlemeli bir ulam olarak karizmatik yetki/otorite çerçevesinde incelemiştir (Yukl, 1994: 317). Karizmatik yetki, lidere yönelik bir göndermedir (Miner, 1988: 422). Karizmatik yetki teorisiyle ilgili çalışmaları geliştiren Robert House (Judge, Fluegge Woolf, Hurst ve Livingston, 2006) bu türden yetkiye sahip bireylerin takipçileri üzerinde güçlü ve özel birtakım etkileri olduğunu belirtmektedir. Karizmatik yetki sahibi liderin takipçileri, lideri sorgulamaksızın benimseyerek ona samimiyetle itaat ederler; lidere karşı sevgi ve şefkat hisleri beslemeleri yanında örgütsel amaçların gerçekleşmesi için de yüksek verimlilik gösterme istekleri vardır (Kılınç, 2001). Kişisel ve çekici hususiyetler içeren karizmatik yetkinin büyük önderlere has olduğu varsayılmaktadır (Bursalıoğlu, 1992). Liderin kişisel özelliklerinden dolayı verilen bu yetki türü, organizasyondaki formel yapıdan bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yetki türünde kişi, iş yaptırma gücünü tanrının bahsettiği kişisel üstünlüğünden, yani karizmatik olma durumundan elde etmektedir. Astlar, kişisel üstünlüğüne inandıkları bu kişiye güven duymakta ve itaat etmektedirler. Savaş, felaket, salgın gibi krizler ya da tarihi, geleneksel ve sosyo-ekonomik şartların ortaya çıkardığı durumlar, kişisel üstünlüğün ortaya konulmasına yardımcı olarak karizmatik yetkinin elde edilmesini sağlayabilir (Şakar, 2013: 74-75).

2.3.1.3. Rasyonel (Yasal-Ussal) Yetki

Mantığa ve demokrasiye dönük işleyen bir yetki türüdür (Bursalıoğlu, 1992). Rasyonel yetkide kişisellik söz konusu değildir. Çünkü lider, yetkiyi bir seçim ya da benzeri uygulamayla kazanır. Aynı zamanda emir verme hakkını kural ve yasalar doğrultusunda verme sorumluluğu vardır. Yetki sahiplerinin emir verme hakkı olduklarına duyulan inanç, yetkinin normatif kuralların meşruluğuna ve yasalara göre elde edilmiş olmasından kaynaklanmaktadır (Çalışır, 2008). Rasyonel yetkinin görüldüğü sistemlerde, yetki sınırlarının iyice belirginleştirildiği ve bir emir komuta zincirinin uygulandığı görülmektedir (Brenghelmann, 1995: 24).

Rasyonel yetkide, astlar otorite konumundaki kişinin bireysel özellikleriyle nedeniyle itaat etmezler; onların itaat ettikleri şey bulundukları organizasyonun kuralları veya yasalarıdır (Şakar, 2013: 75; Weber, 2006: 44-55). Rasyonel sistemlerde örgütsel çalışmaların akılcı bir tutumla tanımlanabileceğini ve yetkili olanların bu çalışmaları ilgili birimlerdeki çalışanlara paylaştırabileceğini ileri sürmektedir. Rasyonel sistemlerde merkezi ve hiyerarşik olma eğilimi görülmektedir (Schlechty, 2006: 190).

2.3.2. Biçimsel Organizasyon İlişkilerine Göre Yetki Türleri

Organizasyonlarda bireyler arası vazife ve sorumlulukların bölüştürülmesi uyumlu bir şekilde çalışabilme gayretlerinin başını çekmektedir. Dolayısı ile yetki ilişkileri, planlı bir şekilde organizasyondaki görevlere göre çeşitlendirilip sınırlandırılarak ilgili kişilere sunulmaktadır (Eren, 1972: 149). Organizasyon bünyesinde hiyerarşik kademeler ve formel ilişkilerden kaynaklanan yetki türleri üç ana başlıkta toplanmaktadır: Komuta yetkisi, kurmay yetki ve fonksiyonel yetki (Şakar, 2013: 75). Bu başlıkta bu yetki türleri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.2.1. Komuta Yetki (Hiyerarşik Yetki)

Bir çalışmanın yapılıp yapılmayacağı hususlarında üstün ast üzerinde dolaysız emir verebilmesine imkân sağlayan yetkidir. Bu yetkiye yürütme yetkisi de denilmektedir (Oluç, 1963'ten akt. Eren, 1973). Weber, komuta yetkisinin temellerini teknik bilgi ve alandaki yetişmişliğe oturtmaktadır. Ona göre astların kuralları ve emirleri kabul etmeleri, rasyonelliğin gerekliliğine inanmaları ve üstlerinin daha rasyonel hareket ettiklerini düşünmeleri ile ilgilidir (Weber, 1947: 339). Komuta yetkisi gücünü hiyerarşik kademedan almaktadır. Çünkü komuta yetkisinde, hiyerarşik kademe yükseldikçe kişinin işe yaraşır olma durumu ve deneyimlerinin artacağı, dolayısıyla örgütsel amaçları daha iyi kavramış olacağı düşünülmektedir (Eren, 1973). Komuta yetkisinde üst, astına emir verme yetkisine sahip olduğu gibi daha aşağılardaki astlara da kendine bağlı astlar aracılığıyla emir verme hakkına sahiptir. Bu durum hiyerarşiyi meydana getirmektedir. Hiyerarşiler ise kendi bünyelerinde, yetki ve sorumlulukları bulunan mevki ya da pozisyonlar bulundurur. Bu mevkiler, yetki ve sorumluluk açısından eşit olma durumlarına göre

kademeler meydana getirirler. Bu da yetki ve sorumlulukları eşit olan kişilerin aynı kademede olmaları anlamına gelmektedir (Birdal ve Aydemir, 1992: 67; Tosun, 1971: 30). Komuta yetkisi, sorumlulukların gereğini yapabilmek amacıyla sorumlulukla eşit seviyede yetkiye sahip olmanın gerekliliğine işaret etmektedir. Çünkü komuta yetkisi olmadan sorumlulukların yerine getirilebilmesi oldukça zordur. Organizasyon şemalarında sürekli ve yatay bir çizgi ile gösterilen komuta yetkisi, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için yöneticilerin ihtiyaç duyduğu bir yetki türüdür (Şakar, 2013: 75).

2.3.2.2. Kurmay Yetki (Danışma Yetkisi)

Kurmay yetki, hızla artan teknik gelişmeler yanında organizasyon yapılarının giderek büyümesi neticesinde ortaya çıkan bir yetki türüdür. Kendilerine kurmay yetki verilenlerin organizasyonun tepe kadrosuna ya da tüm yöneticilerine gereksinim halinde danışmanlık hizmeti sunmaları veyahut diğer yönetsel hizmetler doğrultusunda yardımlarda bulunarak yöneticilerin koordine etme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunmaları beklenmektedir. Kurmay yetki sahiplerinin üstlerine ya da yönetici durumunda olan diğerlerine yapacakları işlerle ilgili emir verme yetkileri olmamakla birlikte, özel birtakım sorunları inceleyerek raporlar hazırlayıp yol gösterme ve öneride bulunma sorumlulukları vardır (Penfield, 1969: 34). Kurmay yetki sahipleri uygulayıcıya yardım etme işlevleriyle var olmaktadır. Hiyerarşik yapının dışında olan kurmay yetki sahipleri, uzmanlıklarıyla ilgili bilgi paylaşımlarında bulunurlar. Bilgilerin değerlendirmeye tabi tutularak doğrudan bir yetkiyle astlara iletilmesi onların değil, hiyerarşik yöneticilerin yetki alanındadır (Yozgat, 1992: 327). Komuta kademesindekiler, kurmay sınıfların kurmay yetkilerine dayanarak vermiş oldukları tavsiye niteliğindeki bilgilere uymak zorunda değildir. Onlar için bu bilgiler, kendi fikirlerini oluşturabilmeleri için birer yardımcıdır (Ertürk, 1998: 95). Organizasyon şemalarında kesik çizgilerle gösterilen kurmay yetki, yöneticinin doğru karar almasını kolaylaştırır (Şakar, 2013: 75-76).

2.3.2.3. Fonksiyonel Yetki

Fonksiyonel yetki, bir yöneticinin çalıştığı bölümün dışındaki başka bir bölüme kendi bölümünün işleriyle ilgili yürütülecek çalışmaların planlamasını yapma ve bu planlamayı diğer bölüm yöneticisine iletme hakkı vermektedir. Fonksiyonel yetki sahibi, kendi bölümündeki uzmanlık bilgisini diğer bölümlerdeki çalışanlarla paylaşır. Bu açıdan fonksiyonel yetki, kurmay yetki ile benzerlik göstermekle beraber, neyin ne zaman ve nasıl yapılacağını bildirmesi bakımından ondan ayrışır. “Bildirme” işlevi nedeniyle komuta yetkisiyle de benzerlik gösterdiğini söylenebilir. Ancak fonksiyonel yetki sahibi kişinin yalnız kendi bölümüne ilişkin meselelerde diğer bölümlerin neler yapacaklarını söyleyebilmesi onun komuta yetkisiyle de arasında bir fark olduğunu ortaya koymaktadır (Şakar, 2013: 76). Fonksiyonel yetki sahibinin yetkisi, belirli bir grup faaliyet ve belirli bir faaliyetin bazı yönlerine dair emir hazırlama ve verme izni olarak sınırlandırılmıştır. Fonksiyonel yetkinin kullanımı sırasında işlerin yürütülmesi konusundaki yetki devrinde bir değişiklik yapılmaz. Kısacası, fonksiyonel yetki sahibi kişi uzmanlığı ile ilgili işe dair planlamaları hazırlayarak gerekli emri ya da emirleri verdikten sonra işin yürütmesini yetki sahibi yöneticiye bırakır (Eren, 1973). Danışmanlık niteliği olan kurmay yetkide her ne kadar yöneticinin verilen bilgiler doğrultusunda hareket etme zorunluluğu yoksa da bazı organizasyonlarda yöneticinin kurmay yetki sahibinin tavsiyelerini mutlak tasvip etmesi durumu görülebilmekte ve bu sebeple işleyişin hızlandırılması için kurmay yetki sahibinin astlara emir vermesi beklenmektedir. Böyle bir durumda kurmay yetki, fonksiyonel yetkiye dönüşmüş olmaktadır (Eren, 1973).

2.4. Yetkinin Diğer Kavramlarla Olan İlişkisi

Yetki kavramı ile yakın ilgi kurabilecek birçok kavram söz konusudur. (Gavuz, 2008). Bu kavramların yetki ve yetki devri ile olan benzerlikleri, farklılıkları hakkında bilgi verilerek önemleri açıklanmaya çalışılmıştır.

2.4.1. Güç Kavramı ve Önemi

Güç, sosyal bilimlerin temel kavramları arasında sayılmaktadır (Saruhan ve Türker, 2003: 820). Güç kavramı ile yetki kavramı birbirine oldukça yakın

görülmektedir. Weber, gücün sosyal ilişkilerde ortaya çıktığına değinmektedir. Ona göre bu ilişkilerde, kişinin gerçekleşmesini istediği şeyleri karşısındakilerin direnç gösterip göstermemeleri fark etmeksizin onaylatma olanağı gücün tanımını vermektedir. Güç, bir yaptırma yeteneğidir (Hrebiniak, 1978: 175). Güç, bir tür beceridir. Bu becerinin varlığı neticesinde bir olay uygulamaya konulur ya da kabul ettirilir. Güç, aynı zamanda bir ödüllendirebilme yeteneğidir. Bu durum, güç ile yetkinin arasındaki farka işaret etmektedir. Moral bir kavram olan yetki, kanunî bir güç olarak ifade edilmektedir (Hicks ve Gullet, 1981: 176). Güç, yetkiden farklıdır. Yetki, bireye verilir; güç ise kişinin bireysel becerilerinden kaynaklanır. Güç sayesinde diğerlerinin tutum ve davranışlarını etkilemek mümkündür. (Özkaya, 1996: 21). Gücün odağında diğerlerinin davranışlarını kontrol altına almak vardır. Diğerlerinin davranışlarını kontrol etmek, çalışma ekibinin lehine olduğunda pozitif bir anlam kazanmakta ve işleyen bir liderliğin önünü açmaktadır. Liderin pozisyonu gereği elinde bulundurduğu yetkisi gücünün sadece bir ayağını oluşturmaktadır. Onun gücünün diğer ayağı, kendi bireysel özellikleridir (Altuğ, 1997: 61).

Yönetim faaliyetleri güç kullanımı ile dolaysız bir şekilde bağlantılıdır. Bu nedenle organizasyonların varlıklarını devam ettirebilmeleri için güç kavramının gereksinim duyulacak önemde olduğu söylenebilir. Güç, yönetimi işleyen bir halde tutarak ona yaşam enerjisi vermektedir (Hodgkinson, 2008: 86). Koçel (2011: 553) gücü kişinin bir başkasını kendi istediği biçimde davranmaya yönlendirebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Gücü amaçlara ulaşma hüneri olarak tanımlayan Hodgkinson (2008: 85), bu amaçlara ulaşmanın gerek fizikî olarak bir enerji harcanmasına gerekse psikolojik açıdan gayretli olunmasına bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Başkalarını etkileme becerisi olan güç için davranışlar, ritüeller ve konuşma yeteneği önemlidir. Çünkü gücün varlığını gösterebilmesi için sosyal bir ilişki ve bu sosyal ilişkiyi etkileyecek söz konusu becerilerde yetenekli olmak gerekmektedir. Dolayısıyla bireyin gücü tek başınayken bir şey ifade etmemektedir (Şakar, 2013: 77). Yöneticinin gücü, astı durumunda olanlara iş yaptırabilme becerisinde görülmektedir. Yönetici gücünü ödüllendirme, cezalandırma, uyarma vb. araçları kullanarak göstermektedir. Yetkinin varlığı sayesinde yönetici diğerleri

üzerinde bir güç sağlamış olmaktadır. Bu anlamda yetki, hukuksal bir güç olmaktadır (Fidan, 1998: 168).

Bierstedt, gücün bir işi başlatıp sürekliliğini sağlamak ve kurallarını kabul ettirebilmek için öncelikli bir ihtiyaç olduğunu söylemektedir. Ona göre gücün olmadığı yerde örgütten ve örgütsel düzenden bahsedilemez (Hicks ve Gullet, 1981: 176). Dolayısı ile gücün amaca ulaştırıcı bir vasıta olduğunu söylenebilir (Bursalıoğlu, 1999: 180). Gücün örgüt içindeki pozisyonla, hiyerarşiyle ilgisi yoktur. Yöneticinin başkalarını etkileme yeteneği olarak ifade edilen güç, yetkinin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Yöneticinin çalışanlar üzerinde yetkisi bulunabilir, ancak onları çalışma konusunda etkileyemezse güce sahip olmadığı anlamına gelir (Werner, 1993: 85). Örgütsel yaşantıda yetki hiyerarşik ilişkiyi belirler ve devredilebilirdir. Oysa güç, bir beceri olarak görülmektedir ve devredilemez sayılmaktadır. Yetki, makama yönelikken, güç kişiye hastır. Bu durumlar yetki ve gücün arasındaki ayrımları oluşturmaktadır (Yücel, 2006). Gücün olmadığı örgütlerde kargaşa meydana geleceği düşünülmekte ve güç kargaşasının çözüme kavuşması noktasında başvurulacak bir seçenek olarak görülmektedir (Erdoğan, 2003: 142).

Saygı duyulan, çalışanlarını örgütsel amaçlara uygun bir şekilde harekete geçirerek yönlendirebilen ve organizasyonun ihtiyaç duyduğu bir yönetici olmak için yetki sahibi olmanın yanında güce de sahip olup onu doğru bir şekilde kullanmak gerektiği anlaşılmaktadır. Yöneticinin yetkisi bulunduğu halde gücü, bir başka deyişle çalışanlarını kendi istediği biçimde etkileme becerisi yoksa, başarılı bir yönetim göstermesinin kolay olmayacağı söylenebilir. Güç kavramına değinirken güç alanı, güç konusu ve gücün kaynaklarına da değinmek güç ve yetki kavramının arasındaki ayrımı belirgin kılmak için gerekli görüldüğünden aşağıda bu kavramlarla ilgili de bilgi verilmeye çalışılmıştır.

2.4.1.1. Güç Alanı

Güç kavramının önemli unsurlarından biri olan güç alanı, güç sahibi yöneticinin örgütsel yaşantıda etkileyebildiği çalışanların toplam sayısını ifade etmektedir (Koçel, 2011: 553). Güç alanının büyüklüğü, kişinin gücünün büyüklüğüne dair bir gösterge olarak düşünüldüğünde önem kazanmaktadır.

Kişilere güçsüz ya da güçlü diyebilmek için güç alanının bilinmesi gerekmektedir (Şakar, 2013: 77).

2.4.1.2. Güç Konusu

Güç konusu, bireylerin kişileri hangi meselelerde etkileyebileceğiyle ilgilidir (Gödek, 2006). Yöneticilerin güç sahibi olmaları, çalışanları her konuda etkileme yeteneğine sahip olduklarını göstermemektedir (Koçel, 2011: 553). Dolayısı ile gücün etkili kullanılabilmesi için yöneticilerin kendi güç konuları ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerektiği söylenebilir.

2.4.1.3. Güç Kaynakları

Kısaca diğerlerini etkileme yeteneği olarak ifade edilen gücün kaynağı nedir, bireyin başkaları üzerindeki etkisi nereden gelmektedir ve gücün elde edilmesi nasıl gerçekleşir gibi soruların cevapları güç kaynağı konusuyla ilgilidir (Şakar, 2013: 77). Hicks ve Gullet (1981) örgütlerde kullanılan güçleri şu şekilde sınıflandırmışlardır: Fiziksel güç, ekonomik güç, bilginin sağladığı güç, edim (performans) gücü, kişilik gücü, pozisyon ile ilgili güç, ideolojik güç (Çelik, 2014: 71-72). Ancak literatürde Bertram H. Raven ve Jhon R. P. French (1959) tarafından ortaya konulan güç taksonomisi/sınıflandırması genel kabul gören ve sık başvurulan bir çalışmadır (Eren, 2010: 391; Koçel, 2011: 556). Dolayısıyla aşağıda Raven ve French'in taksonomisinde yer alan güç kaynakları hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

2.4.1.3.1. Biçimsel (Pozisyonel) Güç Kaynakları

Üstün sahip olduğu güçler biçimsel (pozisyonel) güç kaynakları olarak ifade edilmiştir. Bu güç kaynakları zorlayıcı güç, yasal güç ve ödüllendirme gücüdür (Saruhan ve Türker, 2003: 820-821; Şakar, 2013: 77-78).

Zorlayıcı güç, ceza verme gücü olarak bilinmektedir ve korkudan beslenen bir güçtür. Yöneticiler, astlarında gördükleri arzu edilmeyen davranışları farklılaştırmak amacıyla değişik cezalandırma araçlarına başvurabilirler. Bu onların astlarını etkileme ve istedik davranışı sergilemelerini sağlamak için tercih ettikleri bir etkileme yoludur (Bayrak, 2001: 30). İşe son verme, görev değiştirme, rütbe

düşürme, çalışma disiplini ve kurallarını ağırlaştırma vb. cezalar, yöneticilerin başvurabileceği seçeneklerdir (Koçel, 2011: 556). Zorlayıcı güç, ödüllendirme gücünün tam karşıtıdır. Burada ceza tehdidiyle etkileme söz konusudur (Çelik, 2014: 73). Yöneticinin caydırıcılığını ifade eden zorlayıcı güç, organizasyon içindeki pozisyon neticesinde elde edilmektedir (Robbins, 1991: 201).

Bu özelliklerinden dolayı zorlayıcı gücün yöneticiler tarafından dikkatle kullanması gereken bir güç olduğu söylenebilir. Çünkü bu gücün orantısız ve adaletsiz kullanımının çalışanların iş yaşantılarındaki verimliliklerini olumsuz etkileyeceği düşünülebilir.

Yasalara dayalı olan yasal güç için aile reislerinin güçleri, hiyerarşik düzen içerisindeki yöneticilerin güçleri, kolluk kuvvetlerinin güçleri örnek verilebilir. Bu güç türünde etkileme işi yasalara dayanmaktadır. Burada etkileyenden ziyade etkilenenlerin gücü tanınmaları, kabul etmeleri önemlidir (Çelik, 2014: 73). Yasal güç, pozisyonel bir güçtür. Kişisel özelliklerden bağımsız olarak örgüt tarafından verilir. Bu güç yöneticiye, astlarının onun kararlarına rıza göstermelerini bekleme hakkını vermektedir. Yasal gücün astların itaat etmeleri ile sınırlı olması önemli bir konudur. Yöneticilerin belirlenmesi hususunda astlar tarafından şüpheyle karşılanan bazı durumların olması onların itaat etmelerine engel olabilmektedir. Bu tarz durumların yasal gücün etkisini zayıflatacağı söylenebilir (Şenel, 2006: 11).

Ödüllendirme gücü, ödüller aracılığıyla bireyleri etkileme becerisidir (Schermerhorn, 2002: 338). Bu güç, insan davranışlarına önemli derecede etki etmektedir. Seçilmişlik duygusunu tatmin edici bir güç uygulamasıdır (Şenel, 2006: 10). Yöneticinin ödüllendirme veya eldeki kaynakları paylaşırma noktasında kontrolü bulunması önemlidir. Çünkü ancak o zaman bunu bir güç olarak kullanabilmektedir (Koçel, 2011: 557). Ödüllendirmeler; ücrette artış, terfi, sorumluluk yükleme, ödül verme, takdir etme, statüyü değiştirme gibi gerek maddi gerek manevi olmak üzere farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir ve çalışanların motivasyonları olumlu anlamda etkilenebilir (Şakar, 2013: 79).

Ödüllendirme gücünü kullanan yöneticinin yaptığı ödüllendirmelerin çalışanlar tarafından nasıl algılandığını gözlemlemesi önem arz etmektedir. Ödül, sadece onu alan çalışanı değil tüm çalışanları etkiler. Ödül alan kişilerin motivasyonu artarken alamayanların düşme riski vardır (Şenel, 2006: 11)

2.4.1.3.2. Kişisel Güç Kaynakları

Kişisel güç kaynakları, örgütten ya da örgütteki hiyerarşik konumdan bağımsız olarak bireyin kendisinde taşıdığı bir güçtür. Bu güç kaynakları lider olmayı arzulayanlar için çok kıymetlidir. Kişisel güç kaynakları; uzmanlık gücü ve benzeşim gücü şeklinde iki ana başlıkta açıklanmaktadır (Saruhan ve Türker, 203: 821).

Uzmanlık gücü, özel bir bilgi repertuvarına dayanmaktadır. Birçokları, uzmanlıklarını gizil bir güce evriltecek belirli bir bilgi birikiminden yoksundurlar. Uzmanlık gücüne doktor-hasta ilişkisi örnek olarak verilebilir. Hasta olan birey, doktorların emirlerine herhangi bir biçimsel güç nedeniyle değil, doktorun tecrübesine ve direktiflerine karşı gelinirse meydana gelebilecek tehlikelerden sakınmak maksadıyla uyarlar. Bu örnekle anlatılmak istenen uzmanlık gücünün diğerlerinin bilgiye gereksinim duymaları ve onu istemeleri halinde gerçek bir güç halini aldığıdır (Şenel, 2006: 14). Bireyin eğitim seviyesi, deneyimi, özel bir takım becerileri gibi yetkinlikleri ile diğerlerini etkilemesi uzmanlık gücünü kullanması anlamına gelmektedir. Bu güce sahip olmak yetki türleri arasındaki üstünlükleri de belirleyebilmektedir. Örneğin, kurmay yetki sahibi bireyin uzmanlık gücünü kullanarak komuta yetkisini elinde tutan yöneticiyi daha kolay etkileyebileceği söylenebilir. Dikkat edilmesi gereken diğer bir hususta üstün ast tarafından algılanış şeklidir. Uzmanlık gücünün etkisi, astın üst konumundaki kişiyi bilgili ve deneyimli olarak algılamasıyla yakından ilgilidir (Koçel, 2011: 557). Uzmanlık gücünün varlığı için örgütsel ilişkiler zorunluluğu yoktur. Çünkü bu güç kişinin kendi özellikleriyle ilgili olarak kazanılmaktadır. Bununla birlikte organizasyonların büyüme süreci hızlanıp artıp yapıları karmaşılaştıkça uzmanlık gücü olan bireyler önemli hale gelmektedir (Bayrak, 2001: 25).

Benzeşim gücü; uzmanlık gücüne benzer şekilde bireyin kendisiyle ilgilidir. Ancak uzmanlık gücünden farklı olarak doğrudan insanın kişiliğiyle ilgilidir. Bu güç kaynağının mantığında liderin kişiliğinin diğerlerine ilham verebilmesi, onların istek ve umutlarından söz etmesi yatmaktadır. Bu gücün var olmasının nedeni insanların örnek aldıkları kişilere bir biçimde yönelme arzularının olmasıdır. Bu insanlar, benzeşim kurdukları kişinin memnuniyetini kazanmak veya onun onayını

almak isterler (Şenel, 2006: 14). Benzeşim gücünü karizmatik güç olarak ifade eden çalışmalar da vardır (Bayrak, 2001; Gavuz, 2008; Saruhan ve Türker, 2003; Şenel, 2006). Benzeşim gücünün etkililiği, etkilenme sürecinin arzu edilerek gerçekleşmesine ve liderle bütünleşme isteğinin aynı zamanda gerçekleşmesine bağlıdır (Bayrak, 2001: 27). Benzeşim gücünün temelinde bireyin konuşma becerisi, sesi, fiziksel görüntüsü, kültür düzeyi gibi çekiciliği ve karizmatikliği etkileyen ögeler vardır. Bu güce farklı bir önem kazandıran durum, kişiyi önder yapma hususiyetidir (Koçel, 2011: 557).

Yönetici açısından bakıldığında, bu gücü kendisinde bulundurması ehemmiyet arz etmektedir. Böyle bir güce sahip yöneticiler, yöneltme işlevini emre değil örnek olmaya dayalı gerçekleştirirler. Lider tarafından astlara doğru örnek olunmasının ve astların bu örneklerle benzeşim göstermelerinin sağlanmasının onların işlerindeki performanslarını olumlu etkileyeceği söylenebilir.

2.4.2. Sorumluluk

Sorumluluk, yetkinin diğer yüzüdür (Doğan, 2003: 27). Hesap verme gerekliliğine sorumluluk denir. Bu sorumluluk, bireyin kendi faaliyetlerinden kaynaklanabileceği gibi başkasının faaliyetlerinden ya da herhangi bir şeye güvence olma durumlarından da kaynaklanabilmektedir (Eren, 1996: 186). Sorumluluk, bireye bir işi yapma zorunluluğu yükler. Yetki devri meselesinde de yetkisini astına devreden yöneticinin bu devir işleminin sonuçlarına dair sorumluluğu devam eder (Koçel, 2011: 409). Aynı şekilde yetkiyi devralan astın da sorumluluk sahibi olması gerekmektedir. Çünkü sorumluluğu bulunmayan bir kişiye yetki devretmiş olmanın anlamı olmayacaktır (Aytürk, 2000: 86). Bireyin kendisine yüklenen görevleri ifa etme mecburiyeti olan sorumluluk, yöneticinin yetkisini bir başkasına devretse bile üzerinden kaldıramayacağı bir durumdur. Çünkü sorumluluğun devri mümkün değildir. Astın sorumluluğu yöneticinin yetkisini devretmiş olması ile başlamaz. Onun sorumluluğu devredilen yetkiyi kabul etmesiyle başlar (Özalp, Şahin, Berberoğlu ve Ceylan, 2006: 142). Astlar açısından yetki olmaksızın sorumluluk almak hüsrana ve memnun edici olmayan neticelerin görülmesine neden olur (Nelson, 2004: 87).

2.4.3. Hesap Verme

Hicks (1979: 346) sorumluluğu bireyin görevlerini yerine getirmesi noktasında kendi şahsına karşı duyduğu bir zorunluluk olarak ifade eder. Ona göre hesap verme, üstün astına devrettiği yetkisinin sorumluluğuna uygun davranıp davranmadığını ve ona yüklediği görevleri yerine getirip getirmediğini sorgulama hakkından kaynaklanmaktadır. Astın kendisine tanınan yetki nedeniyle gerçekleştireceği işler hakkında yöneticinin sorularına yanıtlar vermesi gerekebilir. Hesap verme; çalışanın yürüttüğü görevlerle ve yaptığı işlerle ilgili olarak üst yönetici tarafından bir değerlendirmede bulunulacağını anlaması ile ilgilidir (Hicks, 1979: 347). Hesap verme, muvaffak olmanın veya olamamanın müspet ya da menfi neticelerini anlatmaktadır. Yapılacak işe dair yetki verilir ve işi yapacak olanlar bu yetkiyi kabul ederek sorumluluk alırsa o grubun belirlenmiş bir zaman dahilinde istenen hedeflere ulaşması beklenir. Hesap verme de bu beklentinin kendisidir (Gödek, 2006: 50).

2.4.4. Karar Verme

Karar, yönetici pozisyonundakilerin gerçekleşmesini istedikleri işler yahut yapılmamasını istedikleri fiillerle ilgilidir. Karar, yönetsel yetkilerin kullanılarak mecburiyetlerin ve mesuliyetlerin yerine getirilmesi için yapılmış hamle anlamı taşır. (Kütevin, Kütevin, 1996: 202). Yönetim süreçlerinin hepsinin temelinde karar ver süreci yatmaktadır. Karar yöneticinin kalbi demektir. Örgütte değişikliklere gitmek, çatışmalara engel olmak veya onları çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanılmaktadır. Örgütün hayatı, kararların doğru şekilde alınmış olmasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1991: 82).

Yöneticilerin karar verme sürecinde dikkat etmeleri gereken bazı hususlar vardır. Öncelik olarak yasalara uygun karar vermelidirler. Bu da yöneticiler için bir çeşit sınırlama getirildiği anlamına gelmektedir. Dolayısı ile yöneticilerin karar alırken akıl yerine mevzuatı dikkate alma zorunlulukları vardır. Ancak tersine bir durum olmadığı müddetçe her yönetici aldığı kararı akıl süzgecinden geçirmelidir (Gül, 2011: 90). Yöneticiler tarafından akla uygun bir kararın alınabilmesi için bilimsel yöntem ve tekniklerden istifade edilmesi gerekli görülmektedir. Belli bir akıl yürütmenin ürünü olan karar, geleceğin belirsizlik durumunu kestirilebilir hale

getirmektedir. Geleceğin geçmişin aynısı olmaması durumu, karar verme konusunun ehemmiyetini güçlendirmektedir. Gelecek ne denli kestirilebilir ya da belirlilik durumu içerisine yaklaştırılırsa örgütsel amaçlara ulaşmak da o nispetle kolaylaşmaktadır (Demir, Bircan ve Tütek, 1985: 2).

Yetki devri, söz konusu olduğunda da geleceğe yönelik bir belirsizlik söz konusu olabileceği düşünülebilir. Çünkü yetkiyi devralacak çalışanın bu yetkinin sorumluluklarını karşılaşama durumu önceden bilinemeyebilir. Ancak yine de yetki devrini gerçekleştirecek yöneticinin yetkiyi devralacak personelle ilgili birtakım iş performansı verilerini, önceki çalışmalarda öne çıkan özelliklerini, başarılarını, aldığı ödülleri ve yaşadığı sorunları akılcı bir şekilde değerlendirip kararını ona göre vermesi örgütün açısından geleceğin daha kestirilebilir olmasını sağlayabilir.

2.4.5. Yönetim

Yönetim kavramına dair farklı tanımlamalar söz konusudur. Ancak yoğun bir şekilde başvurulan tanım, başkalarının vasıtasıyla amaca erişme ve diğerlerine iş yaptıрма etkinliğidir (Paşaoğlu, 2013: 7).

Birbirinden oldukça farklı bilim dalları yönetimle ilgili farklı tanımlar getirmişlerse de hepsinin odaklandığı bir nokta mevcuttur: Belirli hedeflere erişmeyi insanların gayretleri ile sağlamak. Bununla birlikte yönetim yalnızca bu değildir. Yönetimin etkili şekilde gerçekleşmesi için tüm kaynakların insanlar tarafından doğru bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Belirlenmiş amaçlara ulaşmak maksadıyla insan kaynağı başta olmak üzere ekonomik kaynakları, demirbaşları, hammadde, yardımcı malzemeleri ve zamanı ahenk içinde ve randımanlı kullanma süreci olarak tanımlanan yönetim, aynı zamanda tüm bunlar için aktif şekilde istifade edilecek kararlar almak ve uygulamak işlerinin tamamıdır (Eren, 2011: 3).

Genç (2007: 27), yönetim tanımlarından hareketle ön plana çıkan bazı hususiyetleri şu şekilde ifade etmektedir:

Amaç: Örgütsel yapının varlığını devam ettirebilmesi için amaç özelliği gerekli görülmektedir. Ancak amaçların belirlenmiş olması tek başına yeterli görülmemektedir. Söz konusu amaçlara örgüt çalışanlarınca sahip çıkılması gereklidir.

İşbölümü: Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için çalışanlar arasında seçim yapılması gerekmektedir. Kimin hangi işi yaparken başarılı olacağı düşünüülerek işbölümü yapılmalıdır.

Hiyerarşi: Yönetim bir yönlendirme sürecidir. Yönetimde ast ve üst ilişkisi söz konusudur.

Demokratiklik: Örgütsel amaçlara ulaşırken karar alma, uygulama ve kontrol süreçlerinde çalışanların da rol alması gerekmektedir. Yönetimin verimliliği için birlikte çalışabilmek önem arz etmektedir.

Ekip Özelliği: Yönetimde iki ya da daha çok kişinin etkinliği söz konusudur. Dolayısıyla yönetim ekip olmayı gerektirir.

İletişim: Örgütsel yaşantının bir gerekliliğidir. Çünkü yöneticinin astlarıyla kendi bağlı olduğu üst birimle iletişimi söz konusudur. Yönetimde, tüm çalışanlar birbirleriyle iletişim halinde olmalıdır. Yönetimde iletişimin varlığı, problemlerin çözümlerini kolaylaştırdığı gibi örgütsel bağlılığı da olumlu etkilemektedir.

Yönetim kavramının yetki ile doğrudan ilişkili bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Yönetim, örgütsel amaçlara ulaşmak için başkalarına iş gördürme süreci ise yetki, bu sürecin gerçekleştirilebilmesi için verilen bir hak olarak düşünülmektedir. Yetki, olmadan yönetim de mümkün görünmemektedir. Çünkü yetki, bir iş yapma sorumluluğu olduğu kadar aynı zamanda bir iş yaptırma enstrümanıdır.

2.4.6. Planlama

Planlama, organizasyonel amaçlara ulaşmak amacıyla gerekli girdilerin sağlanması ve bu girdilerin hangi yollarla kullanılacağını kararlaştırılması sürecidir (Başaran, 1989: 235). Planlama süreci ile karar verme süreci arasındaki benzerlik seçim yapma durumundan kaynaklanmaktadır. Ancak plan, daha ayrıntılı ve bilimsel bir nitelik taşıması nedeniyle karardan farklıdır. Plan için kararlar topluluğu denilebilir (Gül, 2011: 90). Plan, örgütün işleri ne zaman, nerede ve kiminle yapacağına karar verme sürecini içermektedir. Plan, planlama süreci neticesinde ortaya çıkmaktadır (Genç, 2007: 144). Planlama eylemi, yönetim için mutlak gerekli bir durumdur. Planlama sadece girdilerin nasıl elde edileceğini ile

sınırlı kalmaz. Bunların nasıl kullanılacağı gibi diğer tüm süreçleri kapsar (Gül, 2011: 91).

Planlamanın örgütsel amaçlara ulaşmak için geleceğe dönük bir hareket olduğu görülmektedir. Geleceğin belirsizliği planlama eylemini zorlaştırmaktadır. Planlayıcıların örgütü içerden veya dışarıdan etkileyebilecek değişkenleri iyi analiz etmesi gerekmektedir. Bu durum, planlamanın gücünü etkileyecektir.

Aşkun ve Tokat (2003: 8) planlamanın yararlarından söz etmektedirler. Onlara göre planlama, zamanın ve emeğin israf olmasına engel olmaktadır. Yöneticilerin dikkatini amaca odaklarken çalışanların gayretlerini ise daha uyumlu hale dönüştürmektedir. Amaca uygunluğun kontrolünü sağlayan planlama, daha rasyonel kural ve ilkelerin geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Yetki devrini kolaylaştıracağı ve denetimde standartlaşmayı getireceği düşünülmektedir.

Yetki devri de örgütsel amaçların gerçekleşmesi için yapılan planlı bir harekettir. Çünkü yetki devri sırasında farklı seçenekler arasından en doğru olanına karar vermek gereklidir. Örgütsel karar yetkilerinin doğru kişiye, kademeye veya bölüme verilmesinin sağlanması en önemli problemdir (Mc Kenzie, 1987: 45).

Okul yöneticilerinin kendi okullarına dair planlamalar hazırlaması gerekmektedir. Planlamada işgörenlerin sürece dahil edilmelerinin planlamanın etkililiğini artıracacağı söylenebilir. Ayrıca etkili bir planlama; kimin neyi, nerede, ne zaman, nasıl yapacağı hakkında bilgi vereceği için yetkinin devredilmesini de kolaylaştıracaktır, denilebilir.

2.4.7. Disiplin

Disiplin, örgütsel amaçlara ve hiyerarşik yapıya uyar şekilde eylemde bulunulmasını tesis eden güçtür. Yöneticiyi yapısal, bilgisel, bireysel ve manevi konularda güçlendiren yetki ise astların kurallara, sisteme ve standardize edilmiş yüksek çalışma koşullarına uygun şekilde davranmalarını sağlamaktadır (Eren, 1993: 246). Dolayısıyla disiplin, yetkinin etkililiğini sağlayan bir araçtır. Başka bir bakış açısıyla da yetki, disiplinin kaynağıdır. Disiplinin varlığı yetkinin güçlendirilmesi içindir.

2.4.8. Otorite

Yetki ya da yetki devri söz konusu olduğunda sık başvurulan kavramlardan biri de otoritedir. Çoğunlukla yetkinin anlamdaşı olarak değerlendirilen bu kavram ile yetki arasında bazı farklılıklar söz konusudur. Türkmen (1996: 82) bu farklılıkları sıralarken otoriteyi güç kavramının karşılığı olarak değerlendirir. Ona göre otorite insanları etkileme gücüyken yetki bu gücü kullanmak için kişinin elde ettiği yasal haktır. Kaynağı insanın bizzatı kendisi olan otorite, yetki gibi sonradan verilen bir şey değildir. Ancak hiyerarşik otoritenin yetkiye en yakın mefhum olduğunu ifade etmektedir. Otoriteyi ferdi bir fiil olarak görürken yetkiyi organizasyonel bir davranış olarak değerlendirmektedir. Otoritenin önderlik, yetkininse yöneticilik için vazgeçilmez olduğunu belirtmektedir. Ancak bu durumun yöneticilerde otorite olmadığı şeklinde anlaşılmaması gerektiğini hatırlatmaktadır. Otoritenin yetkiden farklı olarak devredilemez ve astı etkilemeye dayalı olduğunun altını çizmektedir. Bazı yöneticilerin yetki yanında otoritesinin (gücü) bulunmayabileceğini söylemektedir. Yine otorite sahibi her kişinin de yetki sahibi olamayacağını, yetki sahibi olmanın yönetsel bir pozisyonda olmakla mümkün olacağını vurgulamaktadır. Son olarak yetkinin düzeyi belirlenirken otoriteye değil, hiyerarşik konuma bakıldığını; otorite – yetki dengesini sağlayamayan yöneticilerin yaptırım uygulama ya da yetki aşımı gibi olumsuz durumlara neden olabileceklerini ileri sürmektedir.

Katz ve Kahn (1977: 225) teşkilatların yeterli bir otorite tanıma ve benimseme olmadan çalışamayacaklarını ifade ederken otoriteyi yetki ile aynı anlama gelecek şekilde kullanmış olmaktadır. Chruden ve Sherman (1984: 56) otoriteyi doğruyu takdir etme, hakkını kullanabilme, eyleme geçirebilme, sıralama yapabilme, astların davranışlarını yönlendirebilme olarak tanımlamaktadır. Onlara göre çalışanları amaçlara doğru yönlendirirken eşgüdümleyen güce uyum kazandıran şey otoritedir. Çelik (2014: 78) de otoriteyi yetkinin karşılığı olarak ele almaktadır.

Koçel (2001: 450) ise otorite kavramını ele alırken formel ve informal olarak iki türünden bahsetmektedir. Formel otoriteyi, diğerlerini etkilemenin yasaya dayalı olduğu bir güç biçimi olarak tanımlarken informal otoriteyi ise yöneticilerin formel otoritenin haricindeki birtakım güç kaynaklarının

kullanılmaları (bilgisi, deneyimleri vb.) suretiyle takipçilerini etkilemesi olarak açıklamaktadır.

2.4.9. Otonomi

Otonomi kelimesinin kökeni Yunancaya dayanmaktadır. Kendi kendine anlamına gelen “auto” ve kanun, hukuk anlamlarına gelen “nomos” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Kangallı, 2005). Otonominin en kısa tanımı, insanın kendi kendini yönetmesi şeklinde olmaktadır. Otonomi, kişilerin kendi hayatları üzerindeki kontrollerini ele alarak kendi kararlarını verecek hale gelmeleri olarak tanımlanmaktadır (MacDonald, 2002). İnsanın hür iradesiyle düşünerek kararlar alması, bu kararları uygulayacak gücü ve yetkisinin bulunması (Babadağ, 2001) şeklinde de ifade edilen otonomi, yetki kavramı ile yakından ilişkili olarak düşünülmektedir.

2.5. Yetki Devrinin Kavramsal Tanımı ve Önemi

Bir organizasyonu, örgütü veya işletmeyi yönetme hakkı öncelikle sahiplerine ve kurucularına ait olmaktadır. Bu hak, hiyerarşi gereği onlardan baş yöneticilik konumundaki kişiye geçmektedir. Organizasyonun tekâmül etmesi sonucu baş yöneticinin zaman ve yeterlilik açısından tüm işlere yetişmesi imkânsızlaşmaktadır. Yönetim ve denetleme alanının dışına çıkması anlamına gelecek bu duruma engel olmak için yönetici, astlarına yetkilerinin bir kısmını (planlama, karar alma, gerçekleştirme vb.) devretmektedir (Eren, 1972: 162). Yetkili bireyin yalnız başına her zaman her işi gerçekleştirme konusunda verimli olması mümkün görünmemektedir. Başarılı yöneticiler, astı konumundakilerin yeterli düzeyde yapabileceği işleri kendisi yapmayarak onlara bırakır (Strong, 1981: 51). Bununla birlikte üstün işlerin gerçekleştirilmesi için asta yetkilerini devretmesi durumunda kendi sorumluluğu üzerinden kalkmış olmamaktır. Yetkiyi devreden kişi, devredilen işin tüm sonuçlarından sorumlu tutulmaktadır (Koçel, 2011:409). Yetki, organizasyonda yönetsel bir vazife üstlenebilmenin yolu olmakla birlikte aynı zamanda devredilmesi koşuluyla örgütsel kademelerin, ast-üst pozisyonlarının var olmasına, kısacası örgütsel ilişkileri belirleyen kavramların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yetki devri, bu anlamda örgütün vücut

bulmasını sağlamaktadır (Can, 1997: 117). Örgütün verimliliğini artırarak onu etkili hale getirmenin en sağlıklı biçimi yetkilerin çoğaltılması bir başka deyişle devredilmeleri olmaktadır (Lee, 1995: 13).

Yetki devri, yönetim faaliyetlerinin doğru şekilde yürütülebilmesi maksadıyla başvurulmuş bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Şakar, 2013: 80). Yetki devri, örgütteki özel bir alanla ilgili olarak kendisine karar alma yetkisi tanınmış olan yöneticinin bu yetkisini belirli koşullar çerçevesinde astların kullanımına sunmasıdır (Keenan, 1996: 46, Koçel, 2011: 409). Başka bir tanıma göre ise yönetsel mahiyetteki bir ya da birden fazla görev veya sorumluluğun astlara verilmesidir (Wells, 1993). Yetki devri, belirli vazifelerin gerçekleştirilebilmesi için yetkinin bir yöneticiden başka bir yöneticiye devredilmesi şeklinde olabileceği gibi örgütteki bir birimden/bölümden diğerine verilmesi ya da aktarılması şeklinde de olabilmektedir (Terry, G. R., 1961: 299'den akt. Eren, 1972: 162). Yöneticilerin yönetsel vazifeleri gereği üzerlerinde bulunan “yapma, yaptırma hakkını” astlarına devretmesi olarak tanımlanabilecek olan yetki devri, astlara faaliyetleri yürütme ve karar verme gücü verilmesini sağlamaktadır (Bolat, 2008:101). Yetki devri; yöneticilerin üzerlerindeki yetkinin bir bölümünü istedikleri zaman geri almak koşuluyla astlara vermesidir. Yetki devri, astların görevlerini ifa ederken belirli bir alanla sınırlı olmak üzere hareketlerini özgürleştirmektedir. Ayrıca yetki devri, devredilen sorumluluğun anlamsal dayanağını oluşturur (Alpugan, 1998). Yetki devri; kamu yönetiminin ve idare hukukunun yanı sıra yönetim biliminin de ortak konusu olarak düşünüldüğünde çok alanlı içeriğe sahip bir kavram olarak ele alınmaktadır (Derdiman ve Uysal, 2014: 252).

Yetki devrinin asıl gayesi organizasyonun verimliliğini artırarak kaynakların verimli şekilde kullanılmasını, sorumluluk sahibi olma durumunun tüm işgörenler için geliştirilmesini sağlamaktır. Yetki devri sadece kaynakların etkin kullanımı ve sorumluluk geliştirme konularında yararlı değildir. Aynı zamanda işbölümü, örgütsel çatışmalar, amaçlar gibi konularda da yardımcı olmaktadır (Zeytinoğlu, 1974: 18). Yetki devrinin çalışanların kendilerine duydukları güveni olumlu etkileyen eğitici bir yönü vardır. Çalışanlar ve yöneticiler bakımından itimatı ve doğruluğu ifade eder. Yetki devrinin bu açıdan da profesyonel

dürüstlüğün meydana çıkmasına ve yeni bir girişimcilik anlayışının biçimlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir (Mullins, 1990: 278).

Bir eğitim öğretim örgütü olan okulların da kendi bünyesinde hiyerarşik bir yapılanması söz konusudur. Bu hiyerarşik yapılanmanın tepe noktasında bulunan, kendisine kanun ve yönetmelikler çerçevesinde yetki tanınan okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken her işi üstlenerek tek başına yürütmelerinin mümkün olmadığı söylenebilir. Bu anlamda, kendisine ait bazı yetkileri belirli amaçların gerçekleştirilmesi ve işlerin sağlıklı yürütülmesi amacıyla astı konumunda bulunan ve vazifeyi gerçekleştirebilecek yeterliliğe sahip bireylere devretmesi yerinde olabilir.

2.6. Yetki Devri ve Diğer Kavramlarla Olan İlişkisi

Bu başlık altında, yetki devri kavramı ile yakından ilgisi olduğu düşünülen rol belirsizliği ve personel güçlendirme kavramları açıklanmıştır.

2.6.1 Yetki Devri ve Rol Belirsizliği

Rol, bireyin bir kurum veya toplum içindeki vaziyeti gereği ortaya çıkan davranış biçimi beklentileridir. Bireye içtimaî yaşantıda verilen statü, ona bazı görevler yüklediği gibi bazı haklar da tanımaktadır. Bireyin rolüyle ilgili vazifelerini yerine getirip rolünden kaynaklı haklarını kullanması, rolün yerine getirildiği anlamına gelmektedir (Tekinalp ve Uzun, 2004: 51). Organizasyonel perspektifle ele alındığında, rolün bireyin örgütsel pozisyonunun belirlediği hak ve mükellefiyetlerinin toplamı olduğu söylenmektedir (Develioğlu ve Türk, 2012: 44).

Rol belirsizliği, işgörenlerin organizasyonlardaki davranışlarına etki eden stres kaynakları arasında görülmektedir. İşgörenlerin örgütteki vazife, yetki ve mesuliyetlerinin tam olarak belirginleştirilememesi ya da vazifelerine dair sergilemeleri istenilen davranışların neler olduğunun onlara net olarak bildirilmemesi olarak tanımlanmaktadır (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek ve Rosenthal, 1994'ten akt. Güğçerçin ve Sığırcıkoğlu, 2019: 154). Örgütsel yaşamda işgörenlerin ahenkli çalışması ve başarıya ulaşmaları, örgüt içerisindeki rol ve fonksiyonlarının net olarak ortaya konmuş olmasına bağlanmıştır. Bunun yanında çalışanların kendilerine biçilen rolü ve fonksiyonlarını azami düzeyde verimlilikle

gerçekleştirebilme yeterliliğine ve olanağına sahip olması gerektiği de unutulmamalıdır (Aslan, 2004: 602). İşgörenin kendisine yüklenen görevi verimlilikle gerçekleştirebilmesi amacıyla birtakım bilgilere sahip olması gerekmektedir. Eğer bu bilgi işgörende yoksa rol belirsizliği ortaya çıkmaktadır (Ceylan ve Ulutürk, 2006: 48). Rol belirsizliği kavramına ilişkin tanımlamalar, işin gerçekleşmesi için gerekli niteliklere sahip olan işgörene uygun görevin verilmesi ile bu görevin ne olduğunun, bu görevden ne beklendiğinin örgütteki herkes için açık bir şekilde ortaya konması üzerine odaklanmaktadır. Bu anlamda da yöneticinin kendisine ait görevlerini belirli sınırlar dahilinde astlarına göçermesi olarak tanımlanan yetki devrinin rol belirsizliği ile bir ilişkisi söz konusudur.

Yetki devrini gerçekleştiren yöneticinin bu işlemin icap ettirdiği birtakım uygulamaları yerine getirmesi gerekmektedir. Yöneticinin bu sorumluluğuna dair davranışları işgörenlerin rol belirsizliklerinin ortaya çıkmasıyla da bağlantılıdır. Yetki devri gerçekleştirilirken vazifelerin belirlenmesindeki yanlışlıklar yapılabilmekte, politika ve yöntem belirleme eksiklikleri yaşanabilmektedir. Bu durumun astların rollerini algılayışlarına mühim bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu tür durumlarda astların vazifeyi reddettikleri görülmektedir veya doğru işletilmeyen yetki devri sürecine rağmen görevin kabul edildiği durumda da çeşitli belirsizlikler ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin görevleri tekrardan gözden geçirmesini zorunlu kılan bu durum, zamanın ve emeğin boşa harcanmasını ifade etmektedir (Develioğlu ve Türk, 2012: 47). İşgörenler üzerindeki rol belirsizliğinin etkisini azaltmak ya da ortadan kaldırmak için yöneticilerin yetki devri sürecine astlarını dahil etmesi önemli görülmektedir. Yetki devri sürecinde katılımcı olan astın, işine ilişkin rollerini daha iyi kavrayacağı ve bunun neticesinde mesleğine yönelik psikolojik hazzının artacağı düşünülmektedir. Çağdaş yönetim anlayışını taşıyan yöneticiler, örgütsel yaşantıda bilgi akışının daha serbest olmasını, katılımcılığı ve örgütsel amaçlarla ilkelerin benimsenmesi için çaba göstermektedirler. Bu çaba, işgörenlerin rollerindeki performanslarının yükselmesine destek olmaktadır (Bıçakçı, 2003: 91).

Yöneticinin yetkilerini devredeceği işgöreni belirlerken doğru seçimler yapabilmesinin dışında yetkiyi devralan işgöreni görevin yetki alanları ve sorumluluklarına dair açık bir talimatla bilgilendirmesinin rol belirsizliğinin iş

başarısındaki olumsuz etkisini azaltacağı ya da ortadan kaldıracağı söylenebilir. Dolayısıyla rol belirsizliğinin yetki devri sürecinin başarısına etki edebilecek güçte bir kavram olduğu da ileri sürülebilir.

2.6.2. Yetki Devri ve Personel Güçlendirme

Personel güçlendirme, kürselleşmenin getirdiği yeniliklerin ve rekabetçi anlayışın ortaya çıkardığı son dönemdeki önemli yönetim kavramlarından (Genç, 2004: 223). Çağdaş yönetim anlayışlarının ortak özelliklerinden biri de modern tekniklere uygun işgörelere ihtiyaç duymasıdır. Bu tarz işgörelere, kendilerine verilen yetki ve sorumluluk alanları dâhilinde organizasyon adına karar almaktan çekinmeyen ve bu kararları uygulayabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır. Onların sahip oldukları bu özelliklerin kavramsal olarak karşılığı personel güçlendirme olmaktadır (Coşkun, 2002: 219). Personel güçlendirme; işgörelere örgütsel etkinliklerle doğrudan ilgilenmelerine olanak sağlamaktadır, bunun yanı sıra kararlara katılımcılığı artırma imkânı oluşturmaktadır ve örgütün başarısını artırmak için işgörelere verilen sorumluluğun artırılmasını sağlamaktadır (Özgen ve Türk, 1997: 77). İşgörelere çalışmalarını yürütürken kendi kararlarını almaları söz konusu olabilmektedir. Bu kararları alabilmek için bir güce gereksinim duyabilmektedirler. Yöneticilerin astların bu gereksinimlerini gidermeleri personel güçlendirme süreciyle gerçekleştirilmektedir (Schermerhorn, 1995: 151). Personel güçlendirme sayesinde işgörelere karar alma yetkileri artırılacağı için onların gerçekleştirdikleri işi sahiplenmeleri beklenmektedir (Ataman, 2001: 345).

Personel güçlendirme kavramı; yetki devri ile oldukça yakın, zaman zaman da onun karşılığı olarak değerlendirilen bir kavramdır. Buna rağmen bu kavram yetki devrinden farklıdır. Yetki devrinde yöneticiler, yetkiyi devralan astın yapacağı işlerin neticelerinden sorumludur. Yetki devri, yöneticinin gördüğü lüzum üzerine güvendiği bir astına kendisine tanınmış olan hakları geçici olarak devretmesidir. Personel güçlendirmede böyle bir devir söz konusu olmamaktadır. Personel güçlendirmede işi yapanın hali hazırda sahip olduğu yetki ya da yetkileri olmakla birlikte çalışanın kendi uzmanlık bilgisini ve fırsatları görmesini sağlayıp işine yönelik davranışlarını başkalaştırması ve işinin tam manada sahibi olması

amaçlanmaktadır (Koçel, 2011: 410). Yöneticilerin vazife ve sorumluluğu çalışanlara vermeleri bakımından iki kavram arasında benzerlik görülmektedir. Çünkü yetki devri personel güçlendirmenin boyutları arasında değerlendirilebilmektedir. Yetki devrinin gerçekleşmesi halinde bile yöneticinin asta çalışma yöntemleri, metotları ve tanımları hakkında bilgi vermesi, onları yönlendirmeyi sürdürmesi ve yapılan işlerin sonuçlarını kontrol etmesi gibi durumlar söz konusu olmaktadır. Buradaki durumda astın gerçekleştirilecek işi yöneticiden daha iyi bildiği anlayışı yoktur. Personel güçlendirmede ise astın üst yöneticilere oranla o işi daha iyi bildiği inancı hâkimdir. Güçlendirmede, asıl amaç işi eyleme dökeni işin bizzat sahibi yapmaktır (Koçel, 2001: 337).

Literatürdeki bilgilerden hareket edildiğinde, giderek büyüyen organizasyonlarda bir gereklilik olarak ortaya çıkan yetki devrinin başarısı için personel güçlendirme anlayışından yararlanmanın çağdaş yönetim anlayışlarına daha uygun olacağı ya da bir başka deyişle bu iki kavramı birbirlerinin destekleyicisi olarak değerlendirilmenin daha doğru olacağı söylenebilir.

2.7. Yetki Devrini Etkileyen Faktörler

Yöneticilerin yetkilerini devretme ihtiyaçlarını ortaya çıkaran çok farklı ögeler vardır. Bunlar örgütün büyüklüğü, üretimin nesnesi (mal ya da hizmet), örgütün kamusal, özel ya da kâr amaçlı olup olması gibi ögelerdir (Şakar, 2013: 81). Yetki devri için ihtiyaç duyulan diğer faktörler şöyle açıklanmaktadır (Eren, 2009: 277)

- Örgütün iklimi ve karar alma şekli yetki devrinin uygulanabilirliğini etkilemektedir. Örneğin, örgütün karar alma tarzı adem-i merkeziyetçiliğe uygun değilse yetki devrinin gerçekleşmesi olanaksız görülmektedir.
- Yetki devrinin hem yönetici hem de örgüt için taşıdığı izlemsel ehemmiyet, yöneticinin astına duyduğu güvenin önemli bir faktör olmasına neden olmaktadır. Güvenle kastedilen şey, yetkiyi devralan astın alacağı kararın en doğru ve en münasip karar olduğuna dair yönetici tarafından duyulan endişedir. Bu endişenin düzeyi yetki devrini etkilemektedir.

- Astın uzmanlık bilgisi ve yetenekleri yetki devri üzerinde etkili olmaktadır. Yetkiyi devralacak olan bireyin yetkinin yüklediği vazife ile ilgili alacağı kararlara dair bilgi ve beceri açısından yeterli olması beklenmektedir.
- Devredilen işlerin dakik ve hızlı bir biçimde yerine getirilmesinin önemi yetki devri konusunda yöneticinin dikkat edeceği bir başka unsur olmaktadır.
- Yetki devri; ekonomik, sosyo-kültürel, teknolojik ve kanuni değişikliklerin sıklığından etkilenmektedir. Dış çevresel faktörler olarak ifade edebileceğimiz bu değişkenlerdeki oynaklıklar alınacak kararlarda riskleri artırmaktadır. Dolayısıyla yetki devri konusunda yöneticinin vereceği karar etkilenmektedir.
- Yetki devri, yöneticilerin iş yoğunluklarından etkilenmektedir. Yoğunluğu az olan yöneticiler, yetki devrine başvurmayaabilirler, çünkü onlar için bu bir zorunluluk değildir.
- Örgüt içinde yetki devri yapılmasının çalışanların moral ve motivasyonları üzerinde yaratacağı pozitif etki de yetki devrine daha sıcak bakılmasına, yetki devri için daha istekli olunmasına neden olabilmektedir.

Anlaşıldığı üzere, bir süreç olarak yetki devrinin örgütte işler hale gelmesi için bazı şartların oluşması gerekmektedir. Oluşan bu şartlar, örgütsel yaşantı içerisindeki sorunlara ve çatışmalara bir çözüm olmak ya da bu olumsuzlukların yaşanmadan engellenmesi adına yöneticilere yetki devrini işaret etmektedir.

2.8. Yetki Devrinin İlkeleri

Örgütlerde yetki devrinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için birtakım ilkelere uygun hareket edilmesi beklenmektedir (Eren, 2009: 276). Aşağıda bu ilkelere dair bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 16. Maddesinde, yetki devrinin yetkiyi devreden amirin üzerinden sorumluluğu kaldırmayacağını ifade edilmektedir (mevzuat.gov.tr, 10/07/2018 tarih ve 30474 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 1 no’lu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi).

Yetkinin devredilebilir olduğunun belirtildiği kararnamede sorumluluğun devredilemez oluşu merkeziyetçiliği pekiştirmekle birlikte yöneticilerin yetki devrine yönelik istekliliklerini zayıflatmaktadır. Gözler ve Kaplan (2012) yetkinin devrilmesine rağmen amirin üstündeki sorumluluğun kaldırılamayacağına ilişkin ilkenin yetki devrinin ruhuna ters düştüğünü ifade etmektedirler. Yıldırım (2010: 212) da benzer şekilde amirin yetkiyi devretmesiyle birlikte o yetkiyi artık kullanamadığını, astın alacağı kararın sorumluluğunu amirin üstlenmesinin hakkaniyete uygun düşmeyeceğini ifade etmiştir. Derdiman ve Uysal (2014: 18) cezaî ve kişisel sorumluluğun yetkiyi devralanda olması gerektiğini belirtmekle beraber, yöneltme, denetim ve temsil yetkisinin kapsamından bakıldığında ise devredilen yetkinin kullanılması ile ortaya çıkacak sonuçlara dair idarî sorumluluğun yetkiyi devredenın üzerinden kaldırılamayacağını vurgulamışlardır.

Dolayısı ile yöneticinin asta devredeceği yetkinin doğuracağı sonuçları iyi değerlendirip karar vermesi gerektiği gibi astın da devraldığı yetkinin kendisine yükleyeceği sorumluluğu göz önünde bulunması gerekmektedir.

Örgüt çalışmalarındaki eşgüdümün sekteye uğramaması için kumanda [komuta] birliği ilkesine dikkat edilmelidir. Bu ilkeye göre, yetkinin devredilmesinin ardından astın kime karşı sorumlu olacağını bilmesi gerekmektedir. Astın birden fazla üste bağılı olması durumu sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır (Eren, 2009: 276). Organizasyonlarda yetkinin net bir biçimde tanımlanmış olması gerekmektedir. Komuta birliği sayesinde yetki örgütün tepe noktasından tabanına doğru yayılmaktadır. Karışıklıkları önleyen ve karar verme sürecini nitelikli hale getiren söz konusu ilke, örgüt içindeki iletişimi düzene sokmaktadır. Organizasyondaki koordinasyonun etkililiğini güçlendirmek, yapılması lazım gelenlerin niteliklerini anlamak ve disiplini sağlamak bu ilkenin uygulanmasıyla ilgilidir (Can, 1997: 117-121). Komuta birliği ilkesi, verilen emirlerin yetki zinciri içinde yukarıdan aşağıya doğru akmasını sağlamaktadır. Örgütlerde zaman zaman komuta birliği bozulmakta ve bu zincir kırılmaktadır. Bu bozulma, yöneticinin yetki devrettiği ya da pozisyonu gereği üzerinde birtakım yetkiler bulunan astın yetkilerini görmezden gelip onu aşarak daha alt kademedeki çalışanlarla iletişime geçip emir vermesi biçiminde ortaya çıkabilmektedir. Bu durum astı iki ayrı üste karşı sorumlu hissettirmektedir. Böyle bir durum

yaşandığında astın öncelikle bağlı olduğu üstün emirlerini göz ardı etmesi söz konusu olabilmektedir. Bu da örgütte yetki-sorumluluk birlikteliğini işlemez duruma getirebilmektedir (Fidan, 1997: 150).

Yöneticinin astına göçerdiği yetkinin sorumlulukla denk olması gerekmektedir (Allen, 1964: 203'den akt. Gödek, 2006). Yetki ve sorumluluğun denkliği ilkesi diye adlandırılan bu gereklilik, yetkiyi devralan astın vereceği kararların neticelerine dair üstüne karşı sorumlu olmasının bir sonucudur. Sorumluluk, astlara yetki devri ile yüklenmektedir. Sorumluluğun yerine getirilebilmesi için gerektiği kadar yetkiye de sahip olunması icap etmektedir. Sorumluluğun yetkiden fazla olması durumunda bir yönetim zafiyeti doğmaktadır. Bazı eylemlerde bulunma ve bulundurma hakkı olarak ifade edilen yetki verilen sorumluluklarla belirgin kılınmaktadır. Bu ikisi arasında denkliğin oluşturulamaması halinde ise yetkiyi ya da sorumluluğu kötüye kullanma davranışları görülebilmektedir (Can, 1997: 121). Birdal ve Aydemir (1992:70), yetkinin sorumluluğa denk olması gerektiğini ifade etmekle birlikte bu ilkenin uygulanabilirliğini güç bulmaktadırlar. Çünkü onlara göre yetkiyi ölçmek olası değildir, dolayısı ile de yetkiye eşit bir sorumluluğun verilebilmesi de hayli zorlaşmaktadır.

Sorumluluğun devredilemez olması, yetki ve sorumluluğun denkliği ile komuta birliği ilkelerinin dışında yetki devrinin ilkeleri olarak sayılabilecek hususlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Yetki devredilecek astın sorumluluk alacak potansiyele sahip olması beklenmektedir. Sorumluluk duyma konusunda sorunları, eksiklikleri olan bir asta yetki devretmek doğru bir karar olmayacaktır (Aytürk, 2000: 86).
- Yetkinin devredilmiş olması yönetici açısından bu konuyla ilgili astı denetleme sorumluluğu doğurmaktadır. Yetki devrine ilişkin menfi durumların olduğu gözlemlendiği takdirde, yetki devri süreci yeniden yapılmalıdır (Aytürk, 2000: 86). Yetki devrinin geri alınabilir nitelikte olması yöneticinin kararlarına önem kazandırmaktadır. Yetkinin devrinden kaynaklı ortaya çıkan problemleri çözmek için yöneticinin

usa dayalı hareket etmesi, hissi davranmaması gerekmektedir (Şakar, 2013: 82).

- Yetki devrinin yöneticinin tarafsızlığını zedeleyecek bir sürece dönüşmemesi gerekmektedir. Bunun için örgüt içerisindeki hiyerarşik ilişkilere dikkat edilmelidir. Yetkiyi devralacak astın tespit edilmesi amacıyla belirlenecek kriterlerin yöneticiye duyulan güveni ve yöneticinin saygınlığını zedelememesine özen gösterilmelidir. Örneğin, bir astın yöneticiye yakınlığı vb. bir sebep nedeniyle yetkilendirilmesi bu olumsuz durumlara neden olabilmektedir (Şakar, 2013: 82).
- Yetki devri sürecinin gerçekleştirilmesiyle ilgili tüm kararların ilgililere resmî yazıyla tebliğ edilmesi ve biçimsel iletişim kanallarıyla da tüm örgüt çalışanlarına ilan edilmesi gerekmektedir (Aytürk, 2000: 83).

2.9. Yetki Devri Süreci

Yöneticilerin üzerlerinde bulunan yetkileri devredebilmeleri amacıyla planlı bir sürecin işletilmesi gerekmektedir. İhtiyacın belirmesi, yetki devrinin konusu olan işlerin tespiti, yetkiyi devralanın belirlenmesi, devredilen yetkinin kullanılması, yetkiyi devralan bireyin takibi ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi şeklinde aşamalı olarak ifade edilebilecek bu süreçler aşağıda açıklanmıştır (Elma, 2003: 40).

2.9.1. İhtiyacın Belirmesi:

Yetki devri ihtiyacı birçok farklı nedenle belirebilmektedir. Yöneticilerin iş yoğunluklarının çok olması daha farklı türdeki ve önemli işler üzerinde durmalarına engel olmaktadır. Bu engel, yetki devri ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda yöneticilerin çalışanlardan azami düzeyde yararlanma isteği ya da çalışanların uzmanlık bilgilerini arttırma düşünceleri gibi durumlar da yetki devri için birer sebep olabilmektedir (Şakar, 2013: 84).

2.9.2. Yetki Devri Yapılacak İşlerin Belirlenmesi:

Yöneticilerin yetkiyi devredeceği işleri belirlemesi dışında, bu aşama astın yönetici tarafından yetkiye dair bilgilendirilmesini de içermektedir. Yetki

devredilecek işlerin neler olduğu, devredilen işlerle ilgili asttan neler beklendiği, yetkinin sınırlarının ne olduğu gibi konular bu aşamada kesin bir biçimde açıklanmalıdır.

Yetki devrine konu olacak işi doğru ve sağlam bir şekilde tanımlanmalıdır. Bunun yanı sıra devredilen işle ilgili amaç ya da amaçların ne/neler olduğu ast tarafından eksiksiz bir biçimde anlaşılmalıdır. Ast, devredilen yetkinin süresini bilmelidir. Yetkiyi kullanırken asta yardımcı olacak, işine yarar sağlayacak tüm bilgilerin ve kaynakların onun kullanımına sunulması gereklidir (Türkmen, 1994: 128).

2.9.3. Yetki Devredilecek Çalışanın Belirlenmesi:

Bir ihtiyacı karşılamak için ortaya çıkan yetki devrinin nihai amacı bir işin daha iyi gerçekleştirilmesi, yani başarının ortaya çıkmasıdır. Yetkiyi devreden bu başarının ortaya çıkması amacıyla yetkiyi devralacak olan astın işe uygunluğunu değerlendirmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme, astın çalışma yaşantısında ortaya koyduğu geçmiş performanslar dikkate alınarak yapılmalıdır. Yöneticiye bağlı bir tek astın olması halinde yetki devrinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesi durumu değerlendirilmeliyken birkaç astın bulunması halinde ise örgütsel amaçlar dikkate alınarak hangisinin başarıya daha yakın olduğu dikkate alınmalıdır (Fidan, 1998: 182). Yöneticinin örgütsel amaçlara dikkat ederek bu süreci yürütmesi önemlidir. Astın yükleneceği görev cezbedici olmalıdır, ancak başarısızlığa neden olacak düzeyde de zor olmamalıdır (Ertürk, 1998: 108).

Türkmen (1994: 128), yetki devredilecek çalışanın nasıl belirleneceği konusuna iş tecrübesi ve yaş faktörlerinin çok fazla katılmaması gerektiğini ileri sürmektedir. Ona göre ehemmiyet verilmesi gereken şeyler çalışanın bilgi sahibi, yetenekli ve hevesli olmasıdır. Bu hususlara dikkat edilerek belirlenen çalışanın da göreve hazır hale gelmesi amacıyla yönetici tarafından belirli bir süre eğitilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

2.9.4. Devredilen Yetkinin Kullanılması:

Yöneticinin devrettiği yetkinin ast tarafından doğru bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Kararlarını en doğru zamanda ve örgütsel amaçlara en uygun

biçimde alması beklenen astın, devralmış olduğu yetkilerini kötüye kullanmaması gerekmektedir. Bu süreçte ast yöneticinin rehberliğini talep edebilir. Ayrıca ast, yetkileri kullanırken diğer iş görenlerle sorun yaşayabilir. Buna mani olmak amacıyla yetki devri ile ilgili örgüt paydaşlarına önceden bilgi verilmesi gerekmektedir.

2.9.5. Yetki Devri Yapılacak Kişinin İzlenmesi

Bu süreç, yetkinin devredilmiş olmasına rağmen yöneticinin üzerindeki sorumluluğun kalkmamış olmasıyla ilgilidir. Yöneticinin yetkilerini devrettiği astını izlemesi gerekmektedir. İzleme sürecinin astın verimini düşürecek şekilde yapılmaması önem arz etmektedir. Dolayısıyla izleme, birtakım işlerin sonuçlanmasının ardından yapılmalı ve astın gelişimine katkı sunacak yönlendirmelerde bulunulmalıdır.

2.9.6. Sonuçların Değerlendirilmesi

Bu aşamada, sadece astın göstermiş olduğu verimlilik değerlendirilmemektedir, aynı zamanda astın verimlilik düzeyi yetki devri konusunda alınan kararın doğruluğu hakkında bilgi sunmaktadır. Astın performansına dair ortaya çıkan olumsuz veriler, devredilen yetkilerin geri alınmasına ve şartlar uygunsa bu yetkilerin başka bir asta devredilmesine neden olmaktadır. Astın devredilen yetkiyi istenilen bir biçimde kullanıldığının belirlenmesi halinde ise motivasyonun artırılması amacıyla ödüllendirme yoluna gidilebilir.

2.10. Yetki Devrine Gidilmeme Nedenleri

Organizasyonların büyümesiyle doğru orantılı olarak yöneticilerin iş yüklerinde de artış olmaktadır. İş yükündeki bu artışın azaltılması maksadıyla ortaya çıkan yetki devrinin yalnızca monoton, kendini tekrar eden vazifelerin yöneticilerin üzerinden alınması anlamına geldiğini düşünmemek gerekir. Uzmanlık bilgisi gerektiren ve astın gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen cazibesi yüksek işlerde de yetki devredilmelidir. Bununla birlikte, örgüt açısından kritik önem taşıdığı için devredilmesi halinde sorunlar yaşanabileceği öngörülen

vazifelerde yöneticinin yetkisini devretmesi beklenmez. Papatya (1997: 133) yetki devrine gidilememe nedenlerini genel yaklaşımlar açısından ve motivasyon kuramları açısından iki temel başlıkta ele almıştır. Aşağıda bu başlıklardan sadece genel yaklaşımlar açısından yetki devrine gidilememe nedenleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.10.1. Genel Yaklaşımlar Açısından

Yöneticilerin kendilerinden, yetkiyi devralacak astlarından ve yönetsel-organizasyonel birtakım nedenlerden dolayı yetkilerini devretmede isteksizlik göstermektedirler (Papatya, 1997: 133).

2.10.1.1. Yetkiyi Devredenden Kaynaklı Nedenler

Organizasyonlarda yetki devri süreci bazı engellerle karşılaşmaktadır. Bu engellere dair üst ya da ast konumundaki bireylerden kaynaklanan engeller ve yasal engeller şeklinde bir sıralama yapılabilir. Fakat bu sıralamadaki engellerin en başında üstün yetki devrine dair tutumuyla ilgili engeller bulunmaktadır (Elma, 2014: 202).

Yöneticilerin genel olarak yetkiyi kendilerinde bulundurma istekleri söz konusu olmaktadır. Bunun bir nedeni olarak Eren (1981: 53), yönetici bencilliğinden bahsetmektedir. Yöneticilerin yetkilerini devrettikleri takdirde kendilerini önemsiz görmeleri ve benlikleri açısından küçülmüş hissetmeleri gibi durumlar yaşanmaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin işleri en iyi kendilerinin yapacak olmasını düşünmeleri de görülebilmektedir. Böyle bir durumda ise yetki devri yönetici nazarında ihtiyaç olmaktan çıkarak gereksiz bir yönetsel sürece dönüşmekte ve olanaksız hale gelmektedir.

Yöneticiler kimi zaman astlarıyla yaşadıkları güven sorunu nedeniyle de yetkilerini devretmemeyi tercih edebilirler. Bu güven sorunu astın kişiliğinden kaynaklı olabileceği gibi astın işleri gerçekleştirme becerilerinden de kaynaklı olabilmektedir. Bu nedenlerin yanı sıra, astın üstten daha yetenekli olması üstün yetkin ast fobisi yaşamasına neden olarak yetkiyi devretme isteğini söndürmektedir (Şimşek, 1977: 50).

Yöneticilerin işle ilgili karar verme sürecindeki rutinlerini sürdürme arzuları, bir işi en iyi kendilerinin yaptığına dair inançları, yetki devrinin iş aktivitelerinde boşluk yaratacağına dair fikirleri ve kontrolü kaybetme korkuları da yetki devrine gidilmesine engel olabilmektedir. Ayrıca genç yaştaki yöneticilerin de saygınlık kazanma istekleri nedeniyle yetkilerini devretmeye sıcak bakmadıkları düşünülmektedir (Papatya, 1997: 134).

Yetki devrine ilişkin yönetici tutumlarını psikolojik yaklaşımla değerlendiren Coates ve Breeze (1997:28); hız, özen, tercih ve korku başlıkları üzerinden yöneticilerin yetki devri engellerini açıklamışlardır:

Hız; yöneticinin, astlarının yapabileceğinden daha hızlısını yapabileceğini düşünmesi ve onlara işi tarif etmeyi bir zaman kaybı olarak değerlendirmeleri ile ilgilidir. Özen; yöneticinin astların işi istedik şekilde yapamayacaklarına, yanlış yapabileceklerine ve kendisinin bu yanlışlarla uğraşmak zorunda kalacağına ilişkin düşüncelerini ifade etmektedir. Tercih; yöneticinin işi kendinden başkasının yeterince önemsemeyeceğini düşünmesi ve söz konusu işi yapmayı sevmesi olarak açıklanmaktadır. Son olarak korku ise yöneticinin astın işi kendinden daha iyi yapabileceğini düşünerek olan bitenden haberdar olamama kaygısı olarak değerlendirilmiştir.

2.10.1.2. Yetkiyi Devralandan Kaynaklı Nedenler

Astın yetki devredilecek işle ilgili yeterli uzmanlık bilgisinden, tecrübesinden ve yeteneklerinden yoksun olduğunu fark etmesi yetkiyi devralma konusunda güvensizlik içerisine düşmesine ve isteksizlik göstermesine neden olabilmektedir. Bunların dışında ast güvensizliği sadece kendisine yönelik olarak hissetmez. Astın üste karşı duyduğu bir güvensizlik de ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca işlerin başılamayacağı korkusu da astın yetkiyi devralması hususunda engel oluşturabilmektedir. Astın bu türden güvensizlik ve korkularının genellikle üstün davranışları sonucunda ortaya çıktığı unutulmamalıdır (Onaran, 1974: 15).

Astın işle ilgili kendisine özgüven duymaması, üstün eleştirilerine maruz kalmaktan çekinmesi, net bir biçimde ifade edilmeyen görev, yetki ve sorumluluklardan dolayı endişelenmesi, ihtiyaç duyulan miktarda bilgi ve kaynağa sahip olmadığını, yetkiyi devralmasına rağmen lazım gelen teşvikleri

alamayacağını düşünmesi, sorumluluk almaya sıcak bakmıyor olması, yetki devrini yorucu bir ek iş olarak varsayması, üstüne dair taşıdığı olumsuz hisler ve ona destek verme noktasında istekli olmaması, fazla göz önünde bulunmak istememesi gibi durumlar yetki devrini engelleyebilmektedir (Şakar, 2013: 85-86). Astların bu tutum ve davranışlarını değiştirmek için yöneticiler; ek ücret, statü yükseltimi ve taltif etme gibi teşvik edici ödüllerin cazibesinden yararlanabilir, astın taşıdığı endişelere ilişkin karşılıklı bir güven ortamı tesis edebilirler.

2.10.1.3. Yönetmel-Organizasyonel Nedenler

Organizasyonun yapısındaki hususiyetler yetki devri sürecine etki edebilmektedir. Yetkiyi devredecek elemanın bulunmaması, politika ve prosedür eksiklikleri yanı sıra enformasyon kanallarındaki eksiklikler organizasyon bünyesinde yetki devrini zorlaştırıcı durumlardan bazıları olarak düşünülmektedir (Onaran, 1975: 15). Organizasyonun merkezî veya merkezî olmayan bir yapıda olması da yetki devrine etki etmektedir. Merkezî organizasyonlarda, yetki büyük oranda yöneticilerde bulunmaktadır. Bu da yetki devrinin sınırlı olmasına neden olmaktadır. Merkezî olmayan organizasyonlarda ise yetki devri tam tersi bir durum seyretnmektedir. Karar alma yetkisinin organizasyonun tabanına kadar devredilmesi söz konusu olmaktadır (Efil, 2005: 40-41).

2.10.1.4. İş Niteliğinden ve Çevreden Kaynaklanan Nedenler

İşin kendi tabiatından ve işin hitap ettiğı müşterilerden kaynaklanan yetki devri engelleri görülebilmektedir (Papatya, 1997: 136).

Bazı işlerin kimler tarafından yerine getirilmesi gerektiğine dair hukukî düzenlemeler vardır. Örneğın; yükseköğrenim görmüş olsa bile bir kişi bir doktorun veya hukukçunun görevlerini devralamaz. Çünkü bunlar teknik bilgi isteyen işlerdir ve doğaları gereğı bu işlerde yetki devri herkes için mümkün olmamaktadır.

Müşterilerin talepleri de yetki devrini etkilemektedir. Örneğın, organizasyon için önem derecesi yüksek olan müşteriler tepedeki yöneticilerle iletişim kurmak isteyebilir. Müşterilerin bu beklentileri de yöneticilerin yetki devri konusundaki kararlarına etki edebilmektedir.

2.11. Başarılı Yetki Devri ve Koşulları

Bir organizasyonda yetki devrinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiş olmasının öncelikli yararı, üstün yoğunlaşan iş yükünün azalması şeklinde ifade edilmektedir (Onaran, 1974). Başarılı bir yetki devri sürecinin işletilmesi için takip edilmesi gereken bir dizi eylem söz konusudur. Bu eylemler; yetki devrinin amaçları belirlenmesi, doğru işgörenin seçilmesi, sağlıklı bir yönetsel enformasyon sistemi oluşturulması ve yetki devrinin sınırlarının belirlenmesi olarak ifade edilmektedir (Gödek, 2006: 66).

Yetkiyi devralacak bireylerin yetki devrine hazır olup olmamaları, yetki devrinin hangi organizasyonel amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmek istendiği ve bu amaç dahilinde hangi yetkilerin kime ya da kimlere devredileceği gibi meseleler yetki devrinden önce değerlendirilip açıklığa kavuşturulmalıdır. Bu meselelerin açıklığa kavuşturulmasıyla birlikte, ruhsal açıdan yeterince hazırlığı olmayan astın yetkiyi devralamayacağı düşüncesinden hareketle astın güdülenmesi için çaba sarf edilmelidir (Erengül, 1997: 125-127).

Özalp (1986: 415), başarılı yetki devrinin şartlarının yerine getirilmesinden daha önce, yetki devrinin düzeyine etki edeceği söylenebilecek birtakım ölçütlerden bahsetmektedir. Organizasyondaki hiyerarşik yapı, işletmenin ana politikalarına göre karar verme merkezleri, yetkinin tanımı, belirlenen standartlara göre karar verme, komitelerin kullanılması, planlama aşamasına katılma oranları, bilgi vermeye katılma derecesi ölçütlerinde yapılacak değerlendirmeler neticesinde yetki devrinin düzeyi hakkında karar verilebileceği düşünülmektedir.

2.12. Aksi Yönde Yetki Devri

Yetki devrinin yalnızca üst yöneticiden alt yöneticilere doğru hareket ettiği görülmez. Yetki devrinin ters yönde işletildiği de görülmektedir (Elma, 2014: 207). Astlar, bazı durumlarda, üstlerine kendi işlerini yapmalarını önerebilmektedirler. Astın bu önerisini ortaya çıkartan durum, söz konusu işin üst tarafından yapılmasının daha doğru ve yerinde olacağına ilişkin inancıdır.

Peker (1991: 52) tarafından aksi yöndeki yetki devrinin sebepleri olarak şu durumlardan bahsedilmiştir:

- Astlar riskli işlerden uzak durmak isteyebilirler.

- Astın kendisine yöneltilebilecek eleştirilerden korkması.
- Astın yaşadığı özgüven problemi ve cesur olmayışı
- Yeterli bilgi ve kaynağa sahip olmadığını düşünen astın doğru kararlar veremeyerek işi başarıyla bitiremeyeceğini dair taşıdığı inanç
- Astların yardım taleplerinin üstler tarafından reddedilememesi
- Üstün onurlandırılması.

Yetki devri, çalışanlara bir otonomi sağlamaktadır. Oysa yetki devrinin aksi yönde işleyişinde gerçekleşecek bir artış astın üste olan bağımlılığını artırabilir. Dolayısı ile astın aksi yönde yetki devrine başvurma sıklığı dikkatle takip edilmelidir.

2.13. İlköğretim Yöneticilerinin Yetki Alanları

Türkiye’de eğitim örgütleri denildiğinde, Milli Eğitim Bakanlığı örgütü başta olmak üzere, Bakanlığın yurt dışındaki örgütleri ile yurt içindeki il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve bunlara bağlı olan okulları ifade edilmektedir. Eğitim yöneticisi, ifade edilen bu örgütlerde eğitime dair programları, öğrenci ve çalışan hizmetlerini, bütçe planlamalarını, eğitim mekânları, araç ve gereçlerine yönelik işleri yönetmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmiş kişiler olmaktadır (Başaran ve Çınkır, 2013).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin ağırlık merkezi durumundadır (Balcı, 2005). Okul yönetiminin vazifesi, okuldaki kaynakların (insan kaynaklarının ve maddi kaynakların) tamamını azamî verimlilikle kullanıp okulun amacına uygun şekilde varlığını devam ettirmelerini tesis etmektir (Taymaz, 2011). Okul idarecileri bu vazifeden sorumlu kişilerdir.

İlköğretim kurumlarında yöneticilik yapanların yetkileri kendilerine yasa ve yönetmeliklerle tanımlanmıştır. Ayrıca yetkilerini hangi alanlarda kullanabilecekleri ve görevlerini icra ederken nelere dikkat etmeleri gerektiği de yine yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 7. Bölümünü oluşturan Personelin Görev, Yetki ve Sorumlulukları başlığına bağlı olan okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu ile ilgili 39. Madde şu şekildedir:

Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

Aynı yönetmelikte Okul Müdür yanında yöneticilik rolü bulunan Müdür Baş Yardımcısı, Müdür Yardımcısı ve Müdür Yetkili Öğretmenlerin de görev, yetki ve sorumlulukları sırasıyla 40, 41 ve 42. maddelerle tanımlanmıştır. Bu yöneticilerin okul müdürü tarafından verilen görevleri yerine getirme zorunlulukları olduğu gibi müdürün olmadığı durumlarda hiyerarşiye uygun şekilde ona vekâlet etmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Okul yöneticisi ifadesi, okul müdürü ile müdür başyardımcısı ve diğer yardımcıları içermektedir. Ancak yaygın olarak okullarda okul yöneticisi için “okul müdürü” ifadesi tercih edilmektedir. Okul müdürü, okulun eğitim öğretime dair amaçlarının gerçekleşmesi maksadıyla faaliyetleri planlayan, örgütleme işini yürüten ve neticesinde bunların kontrollerini gerçekleştiren bir alan uzmanı olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2009). Söz konusu tanımlamadan ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğindeki hususlardan hareket ederek ilköğretimdeki okul yöneticilerinin yetki alanlarını okul işletmesi, personel, eğitim öğretim ve öğrenci işlerinin yürütülmesi şeklindeki başlıklar altında ele almak mümkün görünmektedir (Taymaz, 2003: 100-257).

2.13.1. Okul İşletmesi

Okul binasının eğitim öğretimin gerçekleştirilmesine imkân verir nitelikte olması ya da bu niteliğini koruyup geliştirmesi amacıyla verilen çabaya okul işletmesi denmektedir. Bu tanıma göre; okulda eğitimin verileceği ve eğitime yardımcı mekânlar, okulun işletilmesine dair görev ve işlemler okul işletmesini ilgilendiren konulardır. Okul işletmesi; eğitimin sağlıklı şekilde gerçekleştirilmesi için bina, tesis ve araç-gereçlerin hazır edilmesi, kısacası fizikî gereksinimlerin karşılanmasını ifade etmektedir (Taymaz, 2003: 216).

Okul yöneticilerinin iş yaşantılarının büyük bir bölümünü ilgilendiren okul işletmesine yönelik hizmetlerin aksaması halinde eğitim-öğretim faaliyetleri

sekteye uğrar ve dolayısı ile okulun eğitimdeki niteliği zayıflar. Okul işletmesinin sağlıklı yürütülememesi okul yönetiminin kusuru olarak değerlendirilir (Başaran, 2000: 203). Eğitim öğretimin sağlıklı yürütülebilmesi için gerekli olan maddi şartların yerine getirilmesinin ve var olan imkânların geliştirilip korunması okul yönetiminin öncelikli görevleri arasında sayılabilir. Ayrıca okul işletmesindeki başarılı hizmetlerin veli, öğrenci ve öğretmenler için okulun cezbedeci bir nitelikte olmasına da katkı sağlayarak okulun gücünü korumasına vesile olabileceği söylenebilir.

2.13.2. Personel İşleri

Okulda personel işleri denildiğinde, öğretmenlerin vazifelerine başlamalarıyla birlikte başlayan ve görevden ayrılmalarına değin süren özlük işleri akla gelmektedir (Taymaz, 2003: 99). Bir örgütte yönetimin başarısı, öncelikle yöneticinin başarısı olarak algılanmaktadır. Oldukça geniş bir alanı ihtiva eden personel işlerinde beşeri ilişkilerin niteliği, liderlik, yönetsel ve örgütsel etkililik, takım bilinci, çalışanların ahengi, çatışma ve örgütü yenileştirme gibi kavramlar önem arz etmektedir (Gül, 2011: 120). Dolayısıyla okul müdürlerinin bu görevi tek başlarına yürütmeye kalkışmalarının yönetsel açıdan doğru bir davranış olmayacağı söylenebilir. Okul müdürlerinin personel işleriyle ilgili hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için yetkilerini astlarına devretmeleri beklenebilir.

2.13.3. Eğitim Öğretim İşleri

Okullar her şeyden önce eğitim öğretim merkezidir. Bireylerin önceden belirlenmiş eğitsel amaçlara uygun bir şekilde yetiştirilmesi maksadıyla oluşturulmuşlardır. Eğitim programları yalnızca öğrencilere öğretilecek konuları içermez, aynı zamanda öğretmenlerin eğitim etkinliklerini de içerir. Okul yöneticisinin okulu yönetmesi eğitim programının etkili biçimde uygulanıp uygulanmamasıyla ilgilidir (Başaran, 2000: 141).

Eğitim öğretim işlerini eğitim programlarından hareketle öğrenciye kazandırılması gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla sınırlandırmak doğru olmaz. Sosyal kulüpler, kutlama ve anma programları, kültürel, yetiştirici ve tamamlayıcı faaliyetleri de eğitim öğretim işlerinin kapsamında değerlendirmek

gerekmektedir. Yasa ve yönetmeliklerle nasıl uygulanmaları gerektiği açıklanan eğitim öğretim işlerinin bu alanlarındaki etkililiği okul yönetimine de etki eder (Yücel, 2006: 25).

Okul müdürlerinin eğitim öğretim işlerinin verimlilikle yürütülmesi için astlarıyla işbirliği içerisinde hareket etmesi, çalışanlar arasında koordinasyonu güçlendirmesi ve tüm paydaşları etkili bir biçimde yönlendirmesi gerekmektedir. Bütün süreçlere hâkim olması zor görünen okul müdürlerinin eğitim öğretim işlerine dair konularda da yetki devrine gitmesinin yerinde olacağı düşünülebilir.

2.13.4. Öğrenci İşleri

Öğrencilerin özlük işlemlerinin takibi ve başarılarının değerlendirilmesi gayesiyle gerçekleştirilen tüm faaliyetler öğrenci işlerinin içerisine dahil edilir (Taymaz, 2003: 129). Öğrenci işlerindeki yönetim etkililiği, eğitim programının tatbikine olumlu anlamda etki eder (Başaran, 2000: 157). Öğrenci işleri genel olarak şu şekilde ifade edilebilir (Yücel, 2006: 26):

- Öğrencilerin okula kaydedilmesi
- Mezuniyet işlemleri
- Sınıf geçme işlemleri
- Sınav işlemleri
- Rehberlik ve danışmanlık hizmetleri
- Özlük ve disiplin işlemleri
- Sağlık, beslenme, barınma hizmetleri
- Eğitim aidatlarının toplanması
- Devam-devamsızlık takibi

Okul müdürlerinin öğrenci işleri ile ilgili iş ve işlemleri takip etmesi için astlarının desteğine ihtiyacı olduğu açıkça görülmektedir. Bu anlamda okul müdürlerinin başarılı bir yetki devri ile öğrenci işlerindeki yönetsel etkililiği güçlendirebilecekleri ileri sürülebilir.

2.14. Yetki Devri Kavramı ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Rodoplu (2001) stratejik yönetim, zaman yönetimi ve yetki devri kavramlarını Kocaeli ve çevresindeki büyük ölçekli şirketlerde görev yapan işletmeciler üzerinden incelemiştir. Özel sektörden 30 ve kamu sektöründen 25 yöneticinin yer aldığı çalışmada, yöneticilerin söz konusu kavramlara yönelik

yaklaşımları araştırılmıştır. Araştırma sonuçları, özel sektörde ve kamu sektöründe çalışanların söz konusu kavramlara yaklaşımlarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada ayrıca yetki devri açısından en önemli unsurun yeterli bilgi akışı olduğuna değinilmiş olup örgütsel amaçlara inanmanın da yetki devrinin koşulu olarak görüldüğü belirtilmiştir.

Ergül (2006) yönetimde yetki devri ve uygulamalı bir çalışma adlı araştırmasında Çerkezköy Organize Sanayii'ndeki 12 adet firmayı örneklem olarak seçmiştir. Firmalardaki hiyerarşik konumları müdür, şef ve mühendis olan katılımcıların yetki devri engelleri ve yetki devrinin faydalarına ilişkin algıları ve tutumları incelenmiştir. 152 katılımcının yer aldığı araştırmanın sonuçları; yöneticilerin yetki devri sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve yöneticilerin karar verme sürecinde çalışanların katılımcılığına yeteri kadar önem vermediklerini göstermiştir.

Gödek (2006), tarafından bürokratik örgütlerde yetki devrini inceleyen bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Balıkesir merkez ve ilçe belediyelerini üzerinden yürütülen çalışmada, yöneticilerin yetki devrine ilişkin tutum ve davranışları da ele alınmıştır. Araştırma sonuçları bürokratik örgütlerin dinamizm kazanmaları, etkili ve verimli hale gelmeleri için yetki devri uygulamalarının önemini ortaya koymuştur.

Yücel (2006) çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunları ele almıştır. Araştırmanın verileri için 105 adet ilköğretim okulu ile çalışılmış, 211 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımı ile yetki devri sırasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin algılarının ne düzeyde olduğunu ve bu algılarının demografik değişkenlere ve boyutlara göre değişkenlik gösterip göstermediğini incelemiştir. Yöneticilerin yetki devri boyutunda “çoğu zaman” sorun yaşadıkları konular, astların kendilerine güven duymamaları ve yetkiyi devralmaya istekli olmayışları şeklinde ifade edilmiştir.

Gavuz (2008) ilköğretim okulları yöneticilerinin liderlik tarzları ile yetki devretme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemi İstanbul iline bağlı Kadıköy, Kağıthane ve Şişli ilçelerindeki 312 gönüllü katılımcı öğretmen oluşturmıştır. Araştırma sonuçları; dönüşümcü liderlik ile yetki devri

arasında güçlü, sürdürümcü liderlikle ise yetki devri arasında orta düzey bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, serbest liderlik tarzının yetki devri ile negatif yönde zayıf bir ilişki içerisinde olduğuna da işaret etmiştir. Çalışmanın regresyon analizi sonuçlarına göre dönüşümcü liderliğin yetki devrine ait varyansın %65'ini açıklayan anlamlı bir yordayıcılığı olduğu anlaşılmıştır.

Koçak (2011) öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine dair algılarını belirlediği bir çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcılarını Afyonkarahisar'da görev yapmakta olan 348 ilköğretim öğretmenin oluşturduğu çalışmada, öğretmenlerin yetki devri ve otonomi algıları arasında manidarlığı yüksek bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yetki devri ve program otonomisine sahip olma algıları arasında, genel otonomi ve program otonomisine sahip olma algıları arasında da istatistiki anlamda manidar bir ilişkinin varlığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin yetki ve otonomi düzeylerinin yükseltilmesi önerilmiştir. Bununla birlikte söz konusu kavramların yaratacağı sonuçların hesap verebilirlik uygulamaları ile etkili bir şekilde denetlenmeleri gerektiği hatırlatılmıştır.

Bozkurt (2012) yetki devrinin psikolojik güçlendirme ve amirin algılanan sosyal kaytarması ile ilişkisinde amire duyulan güvenin düzenleyici etkisini araştırdığı bir çalışma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini Ankara'da proje ekipleri halinde çalışarak faaliyet gösteren bir kamu kurumunun çalışanları oluşturmuştur. 243 adet verinin incelendiği çalışmada, yetki devrinin psikolojik güçlendirme algısıyla pozitif bir ilişki içinde olduğu; ancak amirin sosyal kaytarması ile bir ilişkisi bulunmadığı tespit edilmiştir. Özetle çalışma, astların yetki devrini amirin sosyal bir kaytarma davranışı olarak görmediklerini ortaya koymuştur. Astlara göre yetki devri, psikolojik güçlendirme düzeylerine olumlu etki eden bir süreçtir.

Öztürk (2015) ilk ve ortaokul yöneticilerinin yetki kullanımı ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlara ilişkin algılarını araştırmıştır. Bu anlamda 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesinde görev yapmakta olan 142 yöneticiye ulaşılmıştır. Yöneticilerin yetki kullanımı konusuna ilişkin algılarının gerek yöneticilerin cinsiyetlerine ve kıdem yıllarına bağlı olarak gerekse

okulun eğitim durumu, türü, fiziki koşulları, çalışan ve öğrenci sayıları açısından farklılık gösterdiği anlaşılmıştır.

Atcıoğlu (2016) özel zincir hastanelerdeki yönetici hemşirelerin yetki devri düzeylerini incelemiştir. Araştırma kapsamında 109 yönetici hemşireye ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları yönetici hemşirelerin yetki devri düzeyleri ile görev unvanı, yöneticilikteki kıdem, kurumdan duyulan memnuniyet düzeyi, yetki devrine ilişkin eğitim alma, yetki devri eğilimi ve yetki devrini gerçekleştirdikleri konular arasında istatistiki anlamda manidarlık görülmüştür.

Abdumanap Uulu (2018) yetki devri sorunu ve izlenim yönetimi davranışının ortaya çıkmasında ilişkisel demografi: Ulusal kültürün etkisi adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Örneklemini Kırgızistan'daki ve Türkiye'deki kurumların farklı pozisyonlarında çalışan beyaz yakalıların oluşturduğu araştırmanın sonuçları, ilişkisel demografinin izlenim yönetimi ve yetki devri sorunun ortaya çıkmasında bireylerin grup üyeleri ile olan benzerlikleri boyutunda manidar bir değişken olduğunu göstermiştir. Yöneticilerin ve astların demografik değişken açısından benzerliklerinin ya da farklılıklarının manidarlık göstermediği anlaşılmıştır. Araştırmada iki ülkenin örneklemeleri ile ayrı biçimde gregresyon analizleri gerçekleştirilmiş olup analiz sonuçlarına göre ulus kültürünün şartlı değişken rolü olmadığı anlaşılmıştır.

Yorgancılar (2019) yönetici hemşirelerin kişilik özelliklerine göre yetki devretme düzeyleri adlı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın örneklemini için gerekli izinler alınarak Konya ilinde bulunan ikisi üniversite hastanesi ve ikisi özel hastane olmak üzere dört farklı hastane seçilmiştir. Bu hastanelerde görev yapmakta olan yöneticilik pozisyonunda olan 95 gönüllü katılımcıya ulaşılmış, ölçekleri sadece 79 katılımcının eksiksiz doldurduğu anlaşılmıştır. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre sorumluluk ve geçimlilik kişilik özelliklerinin yetki devri ile arasında olumlu yönde ancak zayıf bir manidarlığı bulunmaktadır. Ayrıca yönetici hemşirelerin yetki devrine yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu ve sorumluluk kişilik özelliklerini daha çok sergiledikleri tespit edilmiştir.

2.15. Yetki Devri Kavramı ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Short ve Rinehart (1992) çalışmaları neticesinde “Okul Paydaşları Yetki Devri” ölçeğini geliştirmişlerdir. Araştırmada, devlet okullarında görevli 211 öğretmenin 68 maddelik bir inanç anketini doldurarak okullarında kendilerini neyin güçlendirdiğine ilişkin algıları belirginleştirilmiştir. Maddeler faktör analizine tutulmuştur ve ölçeğin karar verme, mesleki gelişim, statü, kendi etkililik, otonomi ve etki isimleri verilen altı boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Altı boyutun her biri için belirleyici maddeler seçilerek 38 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur.

Marks ve Louis (1999) araştırmalarında öğretmen yetkilendirilmesi ve örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma için yeniden yapılandırma süreci içerisinde bulunan ilkökul, ortaokul ve lise türündeki devlet okulları tercih edilmiştir. Araştırmanın analizleri neticesinde öğretmen yetkilendirmesi ve örgütsel öğrenme arasında güçlü ve tutarlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca söz konusu ilişkinin öğretmenin mesleki yaşantısı ve öğrencilerin okul deneyimleri alanlarında yetkilendirme için güçlü bir unsur olduğu belirtilmiştir.

Jung ve Sosik (2002) çalışma gruplarında dönüşümcü liderlik: algılanan grup performansı üzerindeki güçlendirme, bağlılık ve kolektif etkililiğin rolü konulu bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada dönüşümcü liderliğin yetki devri, grup bütünlüğü ve kolektif etkililik algıları ile olumlu bir ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir. Koreli 4 firmadan 47 grubun katılımcı olarak yer aldığı çalışmada dönüşümcü liderliğin yetkilendirme, grup bütünlüğü ve kolektif etkililikle pozitif yönlü ilişkisi ortaya konulmuştur. Ayrıca yetkilendirme ve kolektif etkililik arasında pozitif yönlü bir ilişki görüldüğü, bu durumun da algılanan grup etkililiğine pozitif etkisi olduğu söylenmiştir.

Bogler ve Somech (2004) çalışmalarında öğretmenlerin yetkilendirilmeleri örgütsel bağlılıkları, mesleğe bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini İsrail’deki ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 983 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yetkilendirme seviyelerine ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları, mesleğe bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık düzeyleriyle önemli ölçüde ilişkili

olduğunu göstermiştir. Yetki devri ölçeğinin alt boyutlarından olan mesleki gelişim, statü ve öz yeterliğin örgütsel ve mesleki bağlılığın; karar verme, öz yeterlik ve statü boyutlarının da örgütsel vatandaşlık davranışının anlamlı yordayıcıları olduğu anlaşılmıştır.

Koelen ve Lindström (2005) çalışmalarında yetki devrini insanların sağlıklı seçimler yapmasını kolaylaştırıcı bir kavram olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bireysel yetkilendirmenin ne anlama geldiği konusu incelenmiş ve teorik bir çerçeve sunulmuştur. Araştırmacılar, bireysel yetkilendirmeyi salutojenik bir bakış açısıyla ele alarak sağlık çalışanlarının yetki devri konusunda teşvik edici bir tutum sergilemeleri gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Zembylas ve Papanastasiou (2005) Kıbrıslı öğretmenlerin iş tatmini ile yetkilendirilmeleri arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında, öğretmenlerin iş tatminlerinin öğretmenlerin yetkilendirilmeleriyle ilgisi olduğunu bulmuşlardır.

Squire-Kelly (2012) öğretmen yetkilendirilmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi açıklayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada “Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin başarısını ölçmek için 2010-2011 yılındaki Yetkinlik Testi puanları referans olarak kabul edilmiştir. Gürcistan’da yürütüle araştırmada 5 ayrı okul tercih edilmiştir. Katılımcıların yüzde 85,2’i ölçekleri eksiksiz olarak yanıtlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenin yetkilendirilmesi ile öğrencilerin başarıları arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ancak okul paydaşları yetki devri ölçeğinin statü alt boyutunda öğrenci başarısı ile zayıf düzeyde bir ilişkisi olduğu anlaşılmıştır.

Wong ve Laschinger (2013) araştırmaları kapsamında 2008 yılında Kanada’nın Ontario eyaletinde görev yapmakta olan 600 hemşireden oluşan rastgele örnekleme incelenmişlerdir. 280 hemşirenin katılım gösterdiği araştırmada, yöneticilerin otantik liderliklerini hemşirelerin yapısal güçlendirme, performans ve iş tatmini algıları ile ilişkilendiren teorik bir model, yapısal eşitlik modellemesi yoluyla test edilmiştir. Araştırma sonuçları, otantik liderliğin hemşirelerin yapısal güçlenmelerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca bu durumun hemşirelerin iş tatmini algılarını ve kendi performans değerlendirmelerini yükselttiği anlaşılmış olup modelin geçerli olduğu ifade edilmiştir.

Kimwarey, Chirure ve Omondi (2014) eğitimde öğretmenin yetkilendirilmesi konusunda stratejilere, kısıtlamalara ve önerilere yer verilen bir çalışma yürütmüşlerdir. Onlara göre eğitimin ana unsuru olan ve zorlu bir görev yürüten öğretmenlerin yetkilendirilmeleri gerekmektedir. Çünkü yetkilendirmenin eğitimcilerin rollerine karşı daha fazla bilgi, beceri ve doğru tutum kazanmaya teşvik eden bir yönü vardır. Araştırmacılar, yetkilendirmeyi bireylerin geliştirildiği sürekli bir süreç, insanların kendi uygulamaları ve koşulları üzerinde güç kullanmalarına katkı sağlayarak yaşam boyu deneyimler edinecekleri bir yolculuk olarak değerlendirirler. Bu anlamda gerek okul yönetiminin gerekse bireylerin kendilerini yetkilendirmek için kullanabilecekleri stratejileri ve yetkilendirmenin önündeki engelleri ele almışlardır.

Jiang, Li, Wang ve Li (2019) yürüttükleri çalışmada anaokulu öğretmenlerinin yetkilendirilme, iş tatmini ve örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkileri irdelenmişlerdir. Rastgele örneklem yoluyla Çin'in Şangay şehrinde görev yapmakta olan 206 anaokulu öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen yetkilendirmesi, iş tatmini ve örgütsel iklim arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulundu. Yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları ise öğretmenin yetkilendirilmesi ve iş tatmininin örgütsel iklimi; öğretmenin yetkilendirilmesi öğretmenin iş tatminini yordadığını göstermiştir. Ayrıca iş tatmininin öğretmen yetkilendirmesi ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği anlaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:

İŞE ANGAJE OLMA

Çalışmanın bu bölümünde işe angaje olma kavramının tarihsel süreç içerisindeki yeri, tanımı, gelişimi; benzer nitelikteki kavramlarla olan ilişkisi; işe angaje olma düzeyini belirleyen faktörlerin ve boyutların neler olduğu; işe angaje olmanın olumlu ya da olumsuz sonuçları; öğretmenlerin işe angaje olmalarının önemi; işe angaje olma düzeyini artıran stratejilerin neler olduğu gibi bilgilerin yanı sıra yurt içinde ve yurt dışında yürütülen çalışmalara yönelik açıklamalara yer verilmektedir.

3.1. İşe Angaje Olma Kavramının Gelişimi, Tanımı ve Önemi

Günümüzde değişime uğrayan yönetim anlayışı ile birlikte literatürde pozitif örgütsel davranışlar içerisindeki kavramlara daha sık yer verilmeye başlanmıştır. Bu anlamda, yönetimde negatiflik belirten kavramların incelenmesi yerine pozitif davranışlarla ilgili kavramlar gündeme alınmaya başlanmıştır. İşe angaje olma kavramı da bunlardan biridir. İlk olarak Freudenberg'in (1974: 159) tanımladığı tükenmişlik kavramının pozitif anlamdaki karşısı olarak düşünülen işe angaje olma kavramı araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Güzel ve Uyar, 2019). Hem ulusal hem de bireysel hem de örgütsel anlamda verimliliğin artmasını sağlayan işe angaje olma literatürde oldukça yeni bir kavram olarak bilinmektedir (Ravikumar, 2013). Uluslararası literatürde job ya da work engagement kavramı olarak bilinen işe angaje olmanın Türkçe karşılığının ne olması gerektiği üzerinde henüz bir uzlaşma olmadığı görülmektedir (Köse, 2015). İşe angaje olma kavramının "angaje" sözcüğüne karşılık olarak tutkunluk (Güvenç, 2012; Turgut, 2011), kapılma (Öner, 2008), adanma (Kanten, 2012), bütünleşme (Ardıç ve Polatçı, 2009), cezbolma (Dalay, 2007; Doğan, 2002; Ertemli, 2011; Esen, 2011), gönülden adanma (Bal, 2009) gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla işe angaje olma ile ilgili literatür bilgisi

verilirken farklı isimlerde olup işe angaje olmayı irdeleyen çalışmalardan da istifade edilmiştir.

Schaufeli (2012), çıkış kaynağı kesin olmamakla birlikte işe angaje olma kavramının doksanlı yılların henüz başında, Gallup adlı bir Amerikan analitik ve danışmanlık şirketi tarafından ortaya çıkarıldığını, iş ve bilim camiası için yeni bir kavram olmasına rağmen 200’ün üzerinde araştırmaya konu edildiğini ve angaje olmayı kavramsallaştırmanın etnografik araştırmaları ile bilinen Khan olduğunu söylemektedir. İşe angaje olma kavramı ile ilgili araştırma yapan Schaufeli, kavramın akademik anlamda netlik kazanarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ulaşılabilmesinin on yıla yakın bir çalışma gerçekleştiğini belirtir (Schaufeli, 2012).

İşe angaje olma kavramının gelişimi, birçoğu negatif örgütsel davranışlar içerisinde görülen tükenmişlik kavramı ile yakından ilgilidir. Tükenmişlik kavramı, işe angaje olma kavramı ile birlikte bir antiteze sahip olmuş ve dolayısı ile genişletilmiştir (Maslach ve Leither 1997; Schaufeli ve Baker, 2003). Maslach ve Leither (1997) tarafından örgütlerde tükenmişliğin önüne geçmek amacıyla yapılan bilimsel çalışmalarda işe angaje olmayı da kapsayan bir model geliştirilmiştir. Bu modelde (Şekil 1) tükenmişliğin temellerini oluşturan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı kavramları, işe angaje olma kavramının muhtevasındaki enerji, aidiyet ve yeterlilik kavramlarının tam karşısı olarak değerlendirilmektedir. (Maslach ve Goldberg, 1998).



Şekil 1. Tükenmişlik ve İşe Angaje Olma İlişkisi

İşe angaje olma, bireyin kendini işine vermesi, işine fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak bağlanması durumu olarak tanımlanmaktadır (Kahn, 1990). İşe angaje olma; çalışanın bağlı bulunduğu örgüte ve mesleğine karşı taşıdığı sadakati,

işini ifa ederken hissettiği sevinci ve coşkulu hali anlatmaktadır (Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu, 2015). Angaje bir şekilde çalışan bireyler, yüksek dinamizmle ifa ettikleri görevlerinin anlamlı, önemli ve değerli olduğunu düşünürler; severek yaptıkları işleri onlar için gurur kaynağıdır (Arslan ve Demir 2017). Attridge (2009) işe angaje olmanın halinin tanımlayıcı unsurları olarak çalışanın işine yönelik olumlu duygular beslemesini, işine anlamlılık atfetmesini, işle ilgili ödevlerini idare edebileceğine inanmasını ve işiyle ilgili geleceğe umutla bakmasını göstermektedir. Celep (2000) bir çalışanın iş yaşantısının kendisine yüklediği formel görevlerin dışında örgütün amaçlarına ulaşmak için çaba gösterme halini işe angaje olma davranışı olarak tanımlar. İşe angaje olma kavramı, örgüt içerisindeki işlerde işgörenin yüksek katılımcılığını, enerji dolu oluşunu ve azami verimliliğini ifade eder.

İşe angaje olmayan bireylerin kendilerine sunulan zamanı, kişisel enerjilerini ve dikkatlerini verimli kullanamamalarından kaynaklı olarak örgütsel açıdan istenilen getirinin elde edilememesi söz konusudur (Ardıç ve Polatçı, 2009). Tam tersi olarak örgüt içerisinde inisiyatifler alan ve örgütün işlerine aktif olarak katılan işe angaje olmuş bireyler, örgüt için bir kazanım olarak düşünülmektedir (Güzel ve Uyar, 2019).

Çalışanların başarılı, enerji dolu, fiziksel ve ruhsal açıdan verimli olma halini ifade eden işe angaje olmanın bazı olumsuz sonuçları da vardır: İşe angaje olmuş çalışanlarda, aile, arkadaş ve iş çevresi arasında kalma, sağlık şikâyetlerinde artma gibi birtakım olumsuz durumlar da görülür (Bakker, Albrecht ve Leither, 2011; Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli 2001).

Dolayısı ile eğitim öğretim kurumlarında öğretmenlerden bilgi çağının gerektirdiği üst düzey performansı elde edebilmek için işe angaje olmalarına yardımcı olacak bir yönetim tarzı oluşturulması, stratejiler planlanması ve işe angaje olmanın olumsuz sonuçlarını asgari düzeye çekecek tedbirler alınması önemiyet kazanmaktadır, denilebilir.

3.2. Çalışanların İşe Angaje Olma Düzeylerini Belirleyen Faktörler

Bu bölümde, örgüt açısından olumlu ve önemli getirileri olduğu düşünülen işe angaje olma kavramının bireydeki düzeyini belirleyen bireysel ve örgütsel faktörlerin neler olduğu açıklanmıştır.

3.2.1. Bireysel Kaynaklar

Bireylerin pozitif yönlü öz değerlendirmelerine göre şekillenen bireysel kaynaklar, bireylerin çevresindekileri başarı ile kontrol edebilme ve çevresindekilere etki edebilme becerisini yansıtır (Hobfoll, Johnson, Ennis ve Jackson, 2003: 335). Söz konusu pozitif yönlü değerlendirmeler, motivasyonun artmasını sağlama, hedef belirlemeye yardımcı olma, performans, iş ve yaşam memnuniyeti oluşturma gibi olumlu birtakım getirileri barındırır (Judge, Van Vianen ve De Pater, 2004: 326). Bireyin kişisel kaynakları doğrultusunda kendini pozitif açıdan değerlendirmesi ve ulaşılmak istenen hedefle kendini daha çok uyumlu görmesi, amaçlarına ulaşma sürecinde içsel motivasyon kaynaklarının etkili kullanılmasına katkı sağlamakta ve sonucunda daha yüksek tatmin ile performans gösterilmesine yardımcı olmaktadır, denilebilir.

Bireysel kaynakların ve psikolojik sermayenin işe angaje olma üzerinde etkili olduğuna dair bilimsel yayınlar görülmektedir (Luthans, Avey ve Avolio, 2007: 3). Benzer şekilde Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli (2007) öz-yeterlilik, kendine güven ve optimizm kavramlarının işe angaje olmanın önemli yordayıcıları olduklarını Hollandalı teknikerlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarla temellendirmişlerdir (Bakker vd. 2011). İşe angaje olma ve bireysel kaynaklar arasındaki ilişkiye dair çalışmalarda benlik saygısı, öz-yeterlilik, kontrol odağı, duyguları algılama ve düzenleme yetenekleri ön plana çıkan kavramlardır. Xanthopoulou ve çalışma arkadaşları (2009a, 2009b) çalışanların işlerine angaje olmalarında bireysel kaynakların (öz-yeterlilik, örgüt temelli benlik saygısı ve optimizm) önemini ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak örgüt içerisinde işe angaje olmuş bireylerin sayısını artırmak isteyen örgüt yönetimlerinin stratejilerini yukarıda ifade edilen bireysel kaynakları (psikolojik ve duygusal kaynaklar) göz ardı etmeden oluşturmaları gerektiği ifade edilebilir.

3.2.2. İş Kaynakları

İşin fizikî, içtimaî ve örgütsel boyutları iş kaynakları kavramı ile ilgilidir. Bu boyutlara ilişkin pozitif ya da negatif durumlar, işe yönelik ilginin düzeyini

etkilemektedir (Özkalp ve Meydan, 2015). Özerklik, içtimaî yardım ve yetenek farklılıkları önemli iş kaynaklarındandır. Bunlar, bireylerde içsel bir motivasyon oluşturarak personelin özerklik, ilişki ve yeterlilik gibi temel ihtiyaçlarını karşılarlar. (Deci ve Ryan, 1985). Schaufeli ve Bakker'a (2004: 294) göre iş kaynaklarının iş talepleri ve maliyetleri azaltmak, istenen hedeflere ulaşmak, bireysel gelişimi ve öğrenmeyi sağlamak gibi etkileri vardır. Örnek verilecek olursa iş kaynaklarını etkili kullanan bir yönetimin çalışanına performansı ile ilgili bildirimlerde bulunması; çalışanın öğrenme sürecini desteklemekte, işe ilişkin yeterlilik algısını artırmakta, kararlara katılımını ve sosyal desteği sağlamakta, çalışanın özerklik ve ait olma duygularını tatmin etmekte etkili olabilir. Bu durumda da çalışanın içsel motivasyonu artırılabilir ya da desteklenebilir. İş kaynakları, benzer şekilde, dışsal bir motivasyon kaynağı olarak kabul görmektedir. Zengin kaynaklı çalışma ortamları, çalışanların işlerine yüksek düzeyde motive olmalarını desteklemektedir. Destekleyici bir yönetim ve çalışma ekibinin çalışanın işin hedeflerine ulaşmasını, yani başarılı olmasını kolaylaştırıcı rolleri vardır. Dolayısı ile iş kaynaklarının hem çalışanların temel ihtiyaçlarının giderilmesi hem de işin hedeflerine erişilmesini sağlamak bakımından ortaya koyduğu olumlu sonuçlarıyla işe angaje olmaya önemli şekilde etki ettiği söylenenebilir (Schaufeli ve Bakker, 2004: 296).

İş kaynaklarının işe angaje olma ile olumlu bir ilişkisi olduğu birçok araştırmayla ulaşılmış bir sonuçtur. Çalışanların iş arkadaşlarının desteklerini hissetmeleri, performanslarına ilişkin yönetim kadrosundan bildirim almaları, özerklik ve öğrenme fırsatlarının sunulması gibi iş kaynakları işe angaje olma düzeyini etkilemektedir (Albrecht, 2010; Bakker ve Demerouti, 2008). Bakker, Hakanen, Demerouti ve Xanthopoulou (2007) iş kaynakları için çalışanların yüksek düzeyde iş talebiyle karşılaştıkları zaman motive edici bir güç oluşturduğunu ve işe angaje olma düzeyini olumlu olarak etkilediğini öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarıyla ortaya koymuşlardır.

3.3. İşe Angaje Olmanın Boyutları

Çalışanların işe angaje olma sürecinin içeriğini oluşturan birtakım kavramsal boyutlar söz konusudur. Kavram üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda

iş angaje olmanın üç boyuttan oluştuğu vurgulanmaktadır. Bu üç boyut ya da bileşen sırasıyla; çalışanların işlerini yaparken enerjik olmalarını sağlayan fiziksel kaynakları, işe adanmalarını sağlayan duygusal kaynakları ve uğraştığı işe olan konsantrasyonunu ifade etmektedir (May, Gilson ve Harter, 2004:12). İşe angaje olmayı tek boyutta değerlendiren çalışmalar (Saks, 2006) olmakla birlikte literatürde en sık kullanılan ve bu anlamda da kabul gördüğü söylenebilen boyutlandırma modeli Schaufeli ve çalışma arkadaşlarına (2002) aittir. Bu model dinçlik, adanmışlık ve benimseme boyutlarından oluşmaktadır.

Bu bölümde Scaufeli ve çalışma arkadaşlarının (2002) işe angaje olmayı açıklayan boyutlandırması üzerinde durulmuştur.

3.3.1. Dinçlik

Çalışanın yüksek seviyede enerji ve zihni açıdan dinçlik hali içerisinde olması durumunu, görevini yerine getirmede istekli olmasını ve işini yaparken karşılaştığı zorlu koşullarla mücadele etme azmini ifade etmektedir (Schaufeli vd., 2002: 702).

3.3.2. Adanmışlık

Kısaca çalışanın işiyle bütünleşmesi olarak ifade edilebilecek olan adanmışlık boyutu, aynı zamanda çalışanın yaptığı işe anlam atfederek heyecan duymasını, işinin ilham verici olduğunu düşünmesini, işini yaparken gurur ve mücadeleyi tecrübe etme düzeyini ifade etmektedir. Adanmışlık boyutu; çalışanın işine karşı duyduğu gurur, ilham, coşku ve önemsenme hislerini içerir (Schaufeli vd., 2002: 702).

3.3.3. Benimseme

Çalışanın işine yoğunlaşmasını, işte geçirilen zamanın az olduğunu ve hızlı geçtiğini düşünmesini içeren boyuttur. Benimseme boyutu, çalışanın işyerinden ayrılmakta güçlük çekmesini de kapsar (Schaufeli vd., 2002: 702). Maslach ve diğerlerine (2001) göre bu boyut, kişinin kendisinden ne yapılmasını istediğini bilme halini ve bu iş için kendisinde gerekli yeteneği görme durumunu içermektedir.

Yukarıdaki boyutlar birçok çalışmada farklı şekilde çevrilerek ele alınmıştır. Örneğin; Köse (2015) benimseme boyutunu “ilgi”; Güzel ve Uyar (2019) dinçlik boyutunu “enerji”, adanmışlık boyutunu “aidiyet”; benimseme boyutunu ise “yeterlilik”; Arslan ve Demir (2017) ise bu boyutları sırasıyla enerjik olma, adanma ve özdeşleşme olarak kullanmıştır. Dolayısıyla, işe angaje olma boyutlarının Türkçe karşılıkları ile ilgili de bir uzlaşmanın söz konusu olmadığı söylenebilir.

3.4. İşe Angaje Olmanın Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

Pozitif örgütsel davranışlar içerisinde değerlendirilen ve örgüt için istendik türden davranışlar arasında yer alan işe angaje olma davranışı, çalışanların sahip olma düzeylerine göre gerek ferdî gerekse çalışılan kurum için müspet neticeler barındırmaktadır. Ayrıca bireylerin özel, iş ve sosyal hayatları olduğu ve bu hayatların iç içe geçmişliği düşünüldüğünde işe angaje olma davranışının çok geniş bir alanı etkileme gücüne sahip olduğu düşünülebilir (Köse, 2015).

İşe angaje olmuş çalışanlar, kendilerini işten beklenen davranışı karşılayabilecek kişiler olarak görürler (Schaufeli, 2015). İşe angaje olmuş çalışanlar, çalıştıkları iş yerinin geleceği ile ilgilenir; kendilerinden beklenenin üstünde çaba sarf ederek başarılı olmak isterler. Kurum bünyesinde farklılık oluşturacaklarına inanan bu kişiler, mesleki donanımlarına ve hünerlerine güven duyarak bu durumlarının verimliliklerinde etkili olduğunu düşünürler (Esen, 2011). Buradan hareketle işe angaje olmuş bir çalışanın diğer çalışanların performansına ya da işe angaje olmalarına etki edebileceği ve dolayısı ile işe angaje olma davranışının doğuracağı tüm sonuçların yöneticiler tarafından göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Aşağıda işe angaje olma davranışının sonuçlarına ilişkin literatürdeki çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

Bal (2009) tarafından işe angaje olma düzeyinin çalışanın örgüt ile arasındaki ilişkiye dair nasıl sonuçlar doğuracağına yönelik bazı tespitlerde bulunulmuştur. Ona göre; işe angaje olma düzeyi, çalışanın işe dair olumlu algılar geliştirmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda çalışanların zihinsel açıdan sıhhatli olmaları, pozitif duygular hissetmeleri ve tükenmişlik sendromuna yakalanmada risk düşüklüğü göstermeleri, artan içsel güdülemeleri sayesinde azami verimlilikle

alışmaları ve işleriyle ilgili kaynaklar elde etmeleri de işe angaje olma düzeyiyle ilgilidir.

Örgütlerde yüksek seviyede işe angaje olmuş personellerin işlerine devamlılıklarının sağlanması; pozitif bir örgütsel kimlik geliştirilmesi yanında rekabetçi ve dinamik bir örgüt ortamında pozitif iş nitesi performansı görülmesine katkı yapar (Bal, 2009).

Angaje olmuş çalışanlar, yüksek enerji ile benliklerini kurumlarına vermiş ve işe dair herhangi bir ruhsal gerilim şikyeti olmadan azami verimlilikle çalışırlar. İşe angaje olmuş bireylerin bu özellikleriyle örgütlerin olumlu çıktılarına katkıları olduğu söylenebilir. Ancak işe angaje olan bireyleri sadece yüksek performansla çalışan iş görenler olarak değil iş yerinin olumlu atmosferine katkı sağlayan kişiler olarak da görmek gerekir. İşe angaje olan çalışanların oluşturduğu olumlu atmosferin diğer işgörenlere de olumlu etki ettiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra, angaje şekilde çalışanların işlerinden daha fazla hoşnut oldukları ve görevlerinden ayrılmayı diğerlerine göre pek tercih etmedikleri bilinmektedir (Roozeboom ve Schelvis, 2014).

İşe angaje olmanın örgütlerin anlamlı iş ıktıları üzerinde etkisi olduğunu ifade eden Harter, Schmidt ve Hayes (2002) başka araştırmacılar tarafından da desteklenmiştir. Lockwood ve çalışma arkadaşları (2007) işe angaje olmanın örgütsel başarının anahtarı olduğunu, yüksek seviyelerde angaje olma durumunun görüldüğü örgütlerde yetenekli bireylerin yer bulduğunu; müşteri bağlılık düzeyinin, örgütsel etkinliğin ve paydaş kıymetinin yükseldiğini ifade ederek personellerin asgar düzeyde angaje olduklarında kurumların başarı ve ekonomik durumları açısından olumsuz etkileneceklerini belirtmişlerdir.

Köse'ye (2015) göre eğitim örgütlerinde öğretmenlerin işe angaje olması; eğitim ortamlarının daha retkenleşmesine, eğitim çıktılarının daha nitelikli olmasına katkı sağlayacak ve eğitimden etkilenen tüm paydaşların (birey, aile ve toplum) memnuniyeti ile sonuçlanacak tatmin edici sonuçlar doğuracaktır.

Olumlu birçok sonucu yanında işe angaje olmanın bazı olumsuz sonuçları da vardır: İşe angaje olmuş alışanlarda, (Bakker vd., 2011; Demerouti 2001). İşe angaje olmanın örgüt içerisinde gerçekçi olmayan bir iyimserliğe neden olarak çalışanların işlerine karşı direnç göstermelerine sebebiyet verdiği sonucuna ulaşan

araştırmacılar vardır (Armor ve Taylor, 1998: 309-379). İşe angaje olmuş çalışanlardaki yüksek özgüvenin çalışanların bir sonraki başarımlarını engellediğine ilişkin bulguların yer aldığı araştırmalar da söz konusudur (Vancouver, Thompson, Tischner ve Putka, 2002: 506-516). Çalışanların işleriyle fazla iç içe olmasını gerektiren bir durum olması nedeniyle, işine angaje çalışanın biri işkoliğe (workaholism) dönüşebilmektedir (Temel, 2006). İşkoliklik işe angaje olmanın olumsuz sonuçları arasında değerlendirilir. Çünkü işkolik bireyler, kendilerini işlerine aşırı derecede kaptırdıklarından dinlenmeyi unutabilirler. Bu durum onların yaşam kalitesini olumsuz etkiler. Bunların yanında ailesi ve sosyal çevresi ile ilişkisi kopma seviyesine gelebilir ya da onlarla vakit geçirmeyi aksatabilirler. İşkolik olan bireyler; aile hayatlarındaki bozulmayla birlikte boşanmalar, ayrılmalar, kısacası huzursuz edici durumlar yaşayabilirler (Bakker vd., 2011).

3.5. Öğretmenlerin Eğitim Örgütü İçinde İşe Angaje Olmalarının Önemi

Gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar, okulların gelişmesinin yeterli sayıda kalifiye personel kadrosuna sahip olma yanında öğretmenlerin işlerine angaje olarak çalışmalarıyla da ilgisi olduğuna işaret etmektedir (Güner, 2006). Öğretmenlik mesleğinin esnekliği, pratikliği, karmaşık ve kapsamlı yapısına uyum gösteren öğretmen, okul gelişimi sürecinin en önemli unsurudur. Ona verilen görevlerin odağı daha çok okulu geliştirme ağırlıklıdır. (Balcı, 2002:139). Eğitim personeli denildiğinde akla öncelikle öğretmen gelmektedir (Dönmez, 2010:161). Toplumsal bir sistem olan okulların en önemli unsurlarından biri öğretmendir (Bursalıoğlu, 2012:42). Öğretmenler, insan gücü bağlamında bir değer taşımaktadırlar (Çelik, 2013:251) ve günümüzde ülkelerin büyük bir çoğunluğunda eğitim-öğretim sürecinin en stratejik öğeleri arasında görülmektedirler. Yetiştirilmeye ihtiyaç duyan bireylerin gelişimleri için gayret göstermek ve onları yetkin birer insan haline dönüştürmek öğretmenin vazifesidir. Öğretmenin nesnesinin insan olması nedeniyle vazifesi de çok çetindir (Tozlu, 1992:129). Bu zorlu görevlerinden dolayı öğretmenler eğitimin ana ögesi sayılmaktadırlar (Köse, 2015).

Sınıf içi öğretme-öğrenme sürecinde sınıfın örgütlenme biçimi ve fiziksel özellikleri önemli olmakla birlikte bu sürecin en temel belirleyicisi öğretmendir. Dolayısı ile eğitimin etkililiğiyle ilgili çalışmaların birçoğu da öğretmen davranışları ile ilgilidir. Eğitimin öğretmen boyutu okul etkililiği açısından önemlidir (Şişman, 2012:148). Okullar işlevlerini öğretmenler aracılığıyla yerine getirir. Öğretmenlerden beklenen sorumluluklar, davranışlar ve roller dünyadaki gelişme ve değişimlere paralel bir şekilde farklılaşmaktadır. Okullarda verilen eğitimin kalitesi öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinden etkilenmektedir (Akan, 2007).

Etkili öğretmen, etkili eğitim öğretim süreçlerinin koşullarını planlı bir şekilde ortaya koyar, öğrencilerinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurur, tüm öğrencilerin gelişimine ilişkin sorumluluk taşır. Bir öğretmenin kendini sürekli geliştirme çabası içerisinde olması, eğitimde patetik öğretimi destekleyici bir atmosferin doğmasına katkı sağlar. Aynı zamanda akademik ve kubaşık münasebetleri ile başarıyı teşvik ederek mükâfatlandırır, bunları paylaşımcı bir tutum içerisinde yapar. Eğitim-öğretim anlamında öğrencileri üzerinde tesiri yüksek olan bir eğitimci, öğretim sürecinin kalitesinden feragat etmeden azami verimi elde etmenin coşkusunu taşır; bunlar için çaba harcar (Can, 2004:114).

Eğitim kurumlarının belirlediği hedeflere ulaşmasında ana elaman olarak görülen öğretmenlerin görevlerini ifa ederken içlerinde taşıdıkları güçlü coşkuyla hareket etmeleri ve çalışma hayatlarına bütün benlikleriyle katılmaları işe angaje olduklarının göstergeleridir. Eğitim kurumlarının belirledikleri hedeflere erişmesi noktasında işe angaje olma hali ehemmiyet arz etmektedir. Örgütlerin verimliliklerini artırarak etkinlik kazanmaları, nitelikli bir iş yaşantısının oluşturulması ve işgörenlerin refah düzeylerinin yükseltilmesi için iş görenlerin işle bütünleşmiş olmaları gereklidir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Dolayısıyla eğitim sistemleri içerisinde önemli bir paydaş olan öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken gösterecekleri coşkunluk, enerji, kendilerini işlerine ait hissetme ve işlerini ilham verici bulma gibi durumlarının, yani işe angaje olmalarının eğitimin çıktılarının nitelikli olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir (Köse, 2015).

3.6. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Davranışlarına Etki Eden Değişkenler

Günümüzün rekabetçi koşulları, örgütlerin işlerine angaje olan personellere daha çok ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Bundan ötürü kurumların personellerin angaje olmalarını sağlamak ve onların gerek nitelik gerekse sayılarını artırmak maksadıyla türlü çareler aramaları beklenmektedir (Köse, 2015).

Kültür, iletişim, güven ve saygıya dayalı yönetim, liderlik ve itibar gibi çalışma hayatıyla ilişkilendirilebilecek benzeri parametlerin işe angaje olma davranışına etki ettikleri varsayılmaktadır. Bundan dolayı personellerin angaje olmalarını destekleyici kültürel bir ortama sahip kurumlar, iş yaşantısına dair belirledikleri politikalarında tedbirlere yer vermektedir. Bu tarz bir örgüt; devamlılık ve gelişim göstermek maksadıyla olgunluk, hüner ve kabiliyetleri bünyesinde barındırır; bununla birlikte de sözü edilen yeteneklerin ortaya çıkmasına yardımcı olur. Personellerin üretkenliklerini artırarak kurumlarındaki varlıklarını sürdürmek veya diğer çalışanlarla rekabetlerini devam ettirmeyi arzu etmeleri işe angaje olma düzeylerine etki eden diğer sebeplerdir (Lockwood, 2007).

İşe angaje olmaya etki eden bir başka unsur da çalışanın algıladığı destektir. Destek algısı, ekip kalitesini ve neticesinde de nitelikli işçiliği ortaya koymaktadır. Bünyesinde, işe angaje şekilde çalışanların bulunduğu bir ekipte motivasyon, bilgi ve tecrübe paylaşımı gerçekleşebilir; aynı zamanda ekip düzeyindeki bu angaje olma davranışı bireysel performansın da artışına katkı sağlayabilir (Berg, 2013). Örgütsel kültür ve dönüştürücü liderlik gibi kavramlar da işe angaje olmaya etki eden değişkenler olarak sayılabilir. Kurumlar, eğitim personellerinin işlerine adanma seviyelerini yukarı doğru ivmelendirmek maksadıyla bireysel değerlerin kurum değerleriyle entegrasyonunu sağlayıp, açık bildirişim ve önderlik tutumlarını benimseyebilir. Yönetim kadroları, öğretmenle okul arasında stratejik ortaklık kurabilir. Bu amaçla öğretmen motivasyonunu sağlamak, onlara ilham vermek, görevlerine dair olumlu birtakım manidar hisleri meydana çıkarmak ve kurumun gerçekleşmesini istediği şeyleri açıklamak gibi görevleri yerine getirirler (Arifin, Afnan, Djumahir ve Rahayu, 2014). Kişisel münasebetler ve bireysel farklılıklar da işe angaje olma haline tesir eder. İnsan doğasını şekillendiren bireysel

farklılıkların işle ilgili üstlenilen görevlerde angaje olma ya da olamama durumunu etkilediği söylenmektedir. (Kular, Gatenby, Rees, Soane ve Truss, 2008).

Birey ile iş arasındaki uyumun sağlanması işe angaje olmanın gerçekleşmesi için gerekli görülmektedir. Uyumun sağlanması ise çalışma zorluğunun idame ettirilebilir olması, iş görenlerin kararlara etkin katılımlarının sağlanması, bu kararlarda üzerindeki kontrol güçlerini hissetmeleri ile mümkündür. Aynı zamanda, iş görenlerin kurum içerisinde çok iyi tanınarak muntazam yürütölen bir ödüllendirme düzeni vasıtasıyla değerdendirilmeleri, kurumlarına karşı bağılılık hisleri beslemeleri, adil ve hakkaniyetli davranıldığına ve yürüttükleri işlerin faydalı ve kıymetli olduğuna dair taşıdıkları inançları bireyle iş arasındaki uyumu güçlendirmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

3.7. İşe Angaje Olma Düzeyini Artıran Stratejiler

Yöneticilerin çalışanlarının işe angaje olma düzeylerini artırmak adına alması gereken tedbirler, yürütmesi gereken görevler söz konusudur. Rekabet ortamında var olmak isteyen yöneticilerin işe angaje olma oranlarını artırmak için yapabilecekleri bazı eylemlerden bahsedilmektedir.

Lockwood ve diğerlerine (2007) göre kurumda, angaje olmayı destekleyen bir kültür yaratılmalı ve bunun için yöneticiler tarafından özel stratejiler belirlenmelidir. Kurumsal gayeleri iş görenlerine net bir şekilde ve tutarlılığı gözeterek aktaran yöneticiler; kurumsal amaçların güne özgü iş faaliyetleriyle sınırlandırılmalarını ve kurumdaki tüm paydaşların birbirleriyle olan konuşmalarında açıklık ilkesini gözetmelerini de sağlamalıdır. Ayrıca iş görenlerin angaje olma düzeylerini yükselten yöneticilerin ödüllendirmelerinin yapılması, iş görenlerin bireysel arzularının ve gereksinimlerinin itinayla dinlenmesi, kişisel becerilerin sergilenmesine olanak sunan bir iş atmosferinin yaratılması, iş görenlerin kuruma katkı sunma süreçlerine dair var olan bilgilerinin araştırılarak onlara rehberlik edilmesi ve kurumsal verimliliğe katkı sundukları düşünölen paydaşlara içtenlikle teşekkür edilmesi gibi hamleler, yöneticilerin işe angaje olma konusunda tercih edebileceğı stratejik eylemler olarak ifade edilmektedir.

Çalışanların işe angaje olma düzeylerini artırmak için yapılacak olan müdahalelerle ilgili iki tür davranış ileri süren Roozeboom ve Schelvis (2014), Bu

davranışların yöneticilerin kaynaklarını ya da çalışanların kaynaklara ulaşma imkânlarını artırmak olduğunu ifade etmektedirler.

İş görenlerin angaje olma seviyelerini kurumsal bazda yukarı doğru hareketlendirmek amacıyla yapılabilecek bazı eylemlerden bahsedilmektedir. Bu amaçla gerekli görülen durumlarda yardımcı personelin desteğine ve ilave donanımına başvurulması, kurumda karar verme noktasında iradenin hür olmasının gözetilerek kararlara katılma oranlarının artırılması, başarının takdir görmesi, yürütülecek görevlere ilişkin mesuliyet düzeylerinin belirlenerek yetki ve sorumluluk arasındaki denkliğin oluşturulması, mükâfatlandırmada hakkaniyetin gözetilmesi, güç vazifelerin personel arasında dengeli bir dağıtımının yapılarak işin ağırlığının aynı bireyler üzerinde yığılmasının önlenmesi, kurum içerisindeki iletişimin nitelikli olmasının sağlanması, ekip çalışmalarının özendirilmesi, bireysel gelişimin göz ardı edilmemesi, yeterli istirahat süresinin ayarlanması, hizmet içi eğitim süreçlerini planlayarak işyerinde sosyal destek grupları oluşturulması, bireylerin farklı ve yeni görevlere atanmalarının gerçekleştirilmesi, üst yönetim desteğinin sağlanması, personellere yönetsel beceri edinmeleri için yetki devri uygulamasının yapılması, pozitif bir dil tercih edilerek sık bildirim verilmesi, kuruma olan aidiyet duygusunun güçlendirilmesi, kurumun düzenli bir şekilde işleyecek çatışma yönetim sisteminin oluşturulması, tatil olanaklarının ve sosyal faaliyetlerin artırılması, kariyer yapmaları için çalışanlara imkânlar sunulması gibi eylemler örgütsel düzeydeki stratejiler olarak önerilmektedir (Izgar, 2001: 29-42; Rogers, 1984; Selçukoğlu, 2001: 183-85; Taycan, vd, 2006).

İşe angaje olma davranışın düzeyi sadece kurumsal stratejilerle yönlendirilmemektedir. Bireysel anlamda yapılabilecek hamleler de önem arz etmektedir. Bireysel anlamda yürütülecek stratejiler için kişinin kendisini iyi tanıması ve angaje olma hali ile ilgili yeterli denilebilecek bilimsel bilgi birikimine sahip olması gerekmektedir. Bunun dışında, işine dair realist bir tutumla kendisine yeni hedefler geliştiren bireyin bireysel gelişim ve danışmanlık hizmetleri veren ekiplere katılması; iş stresini azaltıp kendisini dinginleştirecek müzik dinleme, spor yapma vb. hobilerini gerçekleştirmesi ya da yenilerini edinmesi; soluk alma, rahatlama teknikleri ve zaman yönetimi konularını öğrenmeye çalışması gibi birtakım eylemler bireysel stratejiler olarak ifade edilmektedir. Ayrıca huzurlu bir

yaşam tarzı belirleyip tatile çıkma, işinde ve özel yaşantısındaki sıradanlığı minimize etme; bireyin kişisel seviyesinin, engellerinin kısacası yapabileceklerinin farkında olarak durumunu kabullenmesi de bireysel stratejiler arasında görülmektedir (Izgar, 2001:46; Maslach ve Goldberg, 1998; Selçukoğlu, 2001:186-87; Taycan, vd, 2006). Yöneticilerin personellerine düzenli ve açık bildirimlerde bulunmaları, onlara kıymetli olduklarını hissettirmeleri, onları mesleklerindeki ilerleme imkânlarından haberdar etmeleri; aynı zamanda çalışan ile kurumun kültürü arasındaki uyumu sağlayarak kuruma açık bir vizyon kazandırmaları ve personellerin öğreneceği kurumsal amaçlar vücuda getirmeleri, çalışanların işe angaje olma düzeylerinin artırılması için yöneticilerin yapacakları çalışmalar olarak görülmektedir (Esen, 2011).

3.8. İşe Angaje Olma ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güneşer (2007) birey-organizasyon uyumu ile çalışanların örgütlerine yönelik bağlılıkları ve işlerine angaje olma durumları arasındaki korelasyonu incelenmiştir. Aynı zamanda korelasyonda birey-üst uyumunun rolünü de irdelenmiştir.

Bal (2008) örgütsel anlamda pozitif davranışlardan biri olan işe gönülden adanmanın (work engagement) öz-yeterlik, ortamsal faktörler ve esenlik kavramlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmacı tarafından, son yıllarda üzerinde çalışmaların yoğunlaştığı İş Talepleri-Kaynakları Modeli'ne (Job Demands-Resources Model; Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001) dair yöneltilen eleştirilerin dikkate alınarak yürütüldüğü ifade edilen çalışmada, ortamsal faktörlere ilave olarak kişisel bir kaynak olan öz yeterliğin de işe gönülden adanmanın bir önceli olabileceği düşünüldüğü ve modelin motivasyonel sürecinin bu doğrultuda genişletildiği belirtilmiştir. Model son haliyle Türkiye'de ilk kez kapsamlı bir alan çalışmasıyla ele alınmıştır. Araştırma, sektörel farklılıkları olan 21 şirketin tümüyle beyaz yakalı olan 1033 çalışanı üzerinden hayata geçirilmiştir. Araştırma neticesinde işe gönülden adanmanın yordayan ve yordanan değişken arasında, geri bildirim hariç olmak üzere, önemli bir ara değişken olduğu temellendirilmiştir. Araştırmanın işe gönülden adanmanın önemini göstermek

dışında literatüre bir diğer katkısını ise kurumlarda söz konusu kavramın nasıl yaygınlaştırılabileceğini tartışması oluşturmaktadır.

Ardıç ve Polatçı (2009) tükenmişlik sendromunun semptomları, boyutları, sonuçları üzerinde dururken aynı zamanda işe dair özdeşleşme kavramını ve yine işe ilişkin özdeşleşmenin boyutları ile işle bütünleşmeyi sağlayacak stratejileri ele almışlardır. İşle bütünleşmiş çalışanların taşıdıkları enerji, aidiyet ve yeterlilik duygularıyla örgütsel verimliliği ve canlılığı yukarı yönlü etkileyeceği belirtilmiştir. Çalışmada, yüksek maliyetli sonuçları ortaya çıkaran tükenmişliği önlemek için bireylerin işleriyle aralarındaki uyumsuzlukların giderilmesinin önemli olduğu ve bunun için stratejik önlemler alınması gerektiğine değinilmiştir.

Esen (2011), tarafından yapılan yürütülen çalışma “işe cezbolma” kavramıyla ilgili kapsamlı bilginin verilmesi amaçlamaktadır. Araştırmacı, işe angaje olma kavramına dair kullanılan farklı tanımlamalara yer vererek söz konusu kavram üzerinde literatürde bir fikir birliğine varılamadığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, örgüte cezbolma kavramının örgütsel bağlılık, bütünleşme ve vatandaşlık gibi kavramlardan farklı olduğuna değinilmektedir. Örgüte cezbolma kavramı; personellerin kendilerini kurumlarına adamaları, bütün güç ve gayretlerini örgütlerine yöneltmeleri şeklinde tanımlanmaktadır. Araştırmacı tarafından bu kavramın literatürde diğer kavramlara göre ihmâl edildiği de vurgulanmıştır.

Kanten (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışma, çalışanların adanmışlıklarında ve proaktif davranışlar gösterme durumlarında örgütsel güven ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Bu amaçla, Antalya ilinde sağlık sektöründe hizmet veren özel bir kuruluşun beş hastanesindeki 321 çalışandan anket vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda bahsi geçen değişkenlerin arasında istatistiksel anlamlılığı olan ilişkilerin varlığı ortaya konmuştur.

Kanten ve Yeşiltaş (2013) araştırmalarında kavramsal bir inceleme yapmışlardır. Adanma, ilgi duyma, kapılma, bütünleşme, bağlılık, tutkunluk, cezbolma, angaje olma gibi sözlük açısından farklı anlamlar taşıyan kavramların “işe” sözcüğü yanında birbirlerinin yerlerine kullanıldıkları belirtilmiştir.

Aybas (2014) çalışmasında, insan kaynakları uygulamaları, bireysel ve örgütsel sonuçlar arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan araştırmalardan farklı

olarak bu ilişkinin nasıl olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırmada kullanılan model insan kaynakları uygulamalarının personellerin işe adanmışlıkları üzerindeki etkisini açıklarken pozitif psikolojik sermayenin (PPS) hem aracı hem de düzenleyici bir görevi olduğu fikriyle tasarlanmıştır. Modelin sınanması maksadıyla sektörel ve çalışılan kurum anlamında farklılıkları olan 590 beyaz yakalı personel tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler; personellerin işe adanma durumları üzerinde PPS, güdüleyici ve beceri geliştiren insan kaynakları uygulamalarının kısmî aracılık vazifesini üstlendiğini göstermektedir. Öte yandan fırsat artıran insan kaynakları uygulamaları ve iş yaşantısı koşullarının çalışanların işe adanmışlıkları üzerindeki etkisinde de pozitif psikolojik sermayenin kısmî aracı ve düzenleyici rolü görülmektedir.

Köse (2015) karma yöntem kullandığı çalışmasıyla, öğretmenlerin işlerine angaje olma durumları ve örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi değişkenleri arasında pozitif yönlü manidar bir ilişkinin varlığını kanıtlamıştır. Araştırmada örgüt iklimi ve örgütsel destek algısı değişkenleri arasında da yüksek anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü bir korelasyon tespit edilmiştir.

Köse (2016)'nın bir diğer çalışması, öğretmenlerin işe angaje olma algılarının sahip olunan demografik özellikler tarafından nasıl etkilendiğini incelemektedir. Araştırma neticesinde cinsiyet, medeni durum, yaş, branş ve eğitim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin işe angaje oluşlarına dair etkilerinin istatistiki açıdan manidarlık taşımadıkları görülmüştür. Ancak kıdem değişkeninin etkisinde istatistiki açıdan pozitif yönlü manidarlık tespit edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin kıdemleri ile işe angaje olma düzeylerinin artışları arasında doğru orantı olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgudan hareketle, araştırmacı tarafından; mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerden eğitimle ilgili birçok alanda faydalanılması gerektiği bir öneri olarak sunulmuştur.

Arslan ve Demir (2017)'in makalelerinin ana problemi, sağlık çalışanlarının (hekim ve hemşireler) işe angaje olma düzeylerini tespit etmek ve aynı zamanda bu iki değişkenin birbirleri arasındaki bağıntısını ortaya koymak olarak ifade edilmiştir. Çalışmanın alt problemi ise demografik değişkenlerle angaje olma ve iş tatmini arasındaki bağıntıları ortaya koymaktır. Araştırmada yüz yüze anket yöntemi vasıtasıyla 60 sağlık çalışanına (44 hemşire, 16 doktor) ulaşılmıştır.

Sonuçlara göre sağlık çalışanlarının işlerine angaje olma ve işlerinden tatmin olma düzeyleri yüksek; bu iki değişken arasındaki istatistiki ilişki ise pozitif yönde manidar bulunmuştur. Alt problem içinse işe angaje olmanın cinsiyete göre; iş tatmin düzeyinin ise tüm değişkenlere göre ayrılaştığı bulgusuna erişilmiştir. Sağlık çalışanlarının görevleri itibarıyla iş tatmin düzeylerine de bakılan araştırmada, hemşirelerin hekimlere nispetle işlerinden daha az tatmin oldukları anlaşılmıştır. Sağlık hizmetlerinde niteliğin artırılması anlamında, hemşirelerin tatmin düzeyini yükseltici güdüleyici çeşitli unsurların kullanımına başvurulmasının ehemmiyet taşıdığı belirtilmiştir.

Ertürk ve Aydın (2018)'in araştırmaları; öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının ne düzeyde olduğunu tespit ederek bu iki değişken arasındaki ilişkinin demografik değişkenler açısından farklılaşma durumunu saptamayı amaçlamıştır. Araştırma evrenini, 2017-2018 yılları arasında Bolu iline bağlı Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 169 öğretmen katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın evren üzerinden yürütüldüğü ve örneklem alınmadığı ifade edilmiştir. Nonparametrik testlerin kullanıldığı araştırmanın neticesinde, öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları yüksek çıkmıştır. Cinsiyet, kıdem ve okuldaki çalışma süresi gibi değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algılarının farklılaşmadığı, branş değişkenine göre ise farklılaşma olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Örgütsel iletişim açısından farklılık oluşturmayan yaş değişkeni işe angaje olma algılarında manidarlığa neden olmaktadır. Son olarak öğretmenlerin örgütsel iletişim ve işe angaje olma algıları arasında pozitif yönde düşük düzeyli bir bağlantı görülmüştür.

Atcioğlu (2018) doktora çalışmasında, okulların etkililik seviyeleri ve personellerin işe angaje olma durumları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada nicel yöntem de kullanılmış olup değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş İli Merkez İlçelerinde (Onikişubat, Dulkadiroğlu) bulunan kamu ve özel ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerle öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise bu evren içerisinde öncelikle küme örnekleme kullanılarak sonrasında tabaka örnekleme

yöntemiyle seçilen 37 yönetici ve 373 öğretmen olmak üzere toplam 410 çalışandan oluşturulmuştur. Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin işe angaje olma düzeylerini ölçmek için “İşe Angaje Olma Ölçeği”, etkili okul algılarını ölçmek için ise “Etkili Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okulların etkililik düzeyleri ve çalışanların işe angaje olma davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmüştür. Çalışanların işe angaje olma durumları okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olarak değerlendirilmiştir. İlkokul ve ortaokulların etkililik düzeyinin %34’ünün öğretmen ve yöneticilerin işe angaje olmaları ile açıklandığı belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından, etkili okul oluşturma adına çalışanların işe angaje olmalarının sağlanması gerektiğinin eğitim yöneticileri tarafından bilinmesi ve uygulamalarda buna dikkat etmeleri; çalışanların işe angaje olmaları için gerekli ortamların üst yönetimlerce oluşturulmaya çalışılması; okul müdürlerinden Milli Eğitim Bakanlığı’na kadar tüm paydaşların işe angaje olmada bireysel unsurların önemini fark etmeleri; işe angaje olma kavramını dikkate alarak öğretmen ve yönetici yetiştirilmesinin karar vericiler tarafından göz önünde bulundurulması gerektiği önerileri getirilmiştir. Ayrıca araştırmacılara dönük olarak da insan kaynakları yönetimi, liderlik, sinizm, örgütsel bağlılık gibi farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenebileceği; araştırmanın nicel sonuçlarına ilişkin nitel araştırmalar yapılabileceği önerileri de sunulmuştur.

Güzel ve Uyar (2019) araştırmalarında, günümüzün yönetim anlayışındaki değişimler neticesinde negatif kavramların yerini alan pozitif kavramlardan bahsetmektedirler. Pozitif kavramlardan biri olan işe angaje olma kavramını tükenmişlik kavramı ile birlikte incelemek ve bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutmak amacı taşıdığı ileri sürülen araştırma sonuçlarına göre, işe angaje olma durumunun pozitif çıktıları olan bir kavram olarak değerlendirilmesine karşın bazı durumlarda birtakım negatif çıktılara neden olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiği anlaşılmaktadır.

3.9. İşe Angaje Olmaları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kahn (1990) araştırmasında, çalışanların psikolojik durumlarının işe angaje olamama durumuna etkisini ele almıştır. Çalışma; anlamlılık, güven ve uygunluk şeklinde ifade edilen psikolojik boyutların işe angaje olma kavramı üzerindeki etkisine odaklanmıştır.

Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker (2002) tarafından yürütülen çalışma, tükenmişlik ve angaje olma kavramlarının birbirinin tersi durumlar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Schaufeli ve Bakker (2004)'in çalışmalarında; iş talepleri, iş kaynakları, tükenmişlik ve onun pozitif durumundaki işe angaje olma durumları arasındaki bağıntı araştırılmıştır. Araştırmanın çıktılarına göre, angaje olma ve tükenmişlik kavramları negatif yönlü bir bağıntı içerisindedir. Tükenmişlik kavramı; iş kaynakları ve iş talepleri değişkenlerinin yeterli düzeyde olmaması durumu ile açıklanabilirken angaje olma ise yalnızca iş kaynakları ile açıklanabilmektedir. Tükenmişliğin aksine angaje olmanın sağlık sorunlarıyla ilgisinin olmadığı sadece iş kaynaklarıyla bir ilgisi bulunduğu ortaya konmuştur. İş kaynakları ve iş devri arasındaki bağıntıya biçim veren değişkenin işe angaje olma kavramı; sağlık sorunları ve iş talepleri arasındaki bağıntıyı biçimlendirenin ise tükenmişlik kavramı olduğu temellendirilmiştir.

Kahn (1990) işe angaje olmaya dair üç psikolojik boyuttan bahsetmektedir. Bu doğrultuda May, Gilson ve Harter (2004) anlamlılık, güvenlik ve uygunluk boyutlarının angaje olma davranışı ile manidarlığını irdeleyen bir çalışmayı yürüterek bu hipotezin kabul edilmesi gerektiğini göstermişlerdir.

Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006) eğitimcilerin fikirleri doğrultusunda tükenmişlik ve işe angaje olma süreçlerini ele almışlardır. 2038 Finlandiyalı eğitimcinin yer aldığı çalışmanın sonuçları; yüksek iş taleplerinin tükenmişlik gibi olumsuz bir etkisi olduğunu göstermenin yanında, örgütsel angaje olma ile iş kaynakları arasında bir bağıntının bulunduğunu, kaynakların yeterli olmadığı durumlarda da angaje olmanın engellendiğine ilişkin bulguların olduğunu göstermektedir.

Saks (2006) amacı; öncül modelini ve işe angaje olma sonuçlarını test etmek olan araştırması neticesinde, vazifelerin yerine getirilmesi ve işe angaje olma durumları arasında manidarlık olduğunu göstermiştir.

Lockwood, N.R., SPHR, GPHR ve M.A. (2007) gerçekleştirdiği bir çalışma ile iş yeri kültürü, kurumsal iletişim, güven ve saygı merkezi yönetim, liderlik ve şirket itibarı kavramlarının işe angaje olmayı etkilediğini temellendirmiş ve bu denli değişik kavramların etkisi altında olması nedeniyle de angaje olmanın

karmaşık bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Araştırma evrenini temsilen 27 ülke ve 50000 çalışan örneklem olarak seçilmiş ve araştırma küresel bir boyut kazanmıştır. Katılımcılara uygulanan anket aracılığıyla işe angaje olmanın çalışanların performanslarına ve başarılarına etki ettiği görülmüştür. Yine araştırmanın bir sonucu olarak çalışanların işe angaje olmalarında temel unsurun yönetici olduğu vurgulanmıştır.

Son dönemde literatürde geniş yer bulan işe angaje olma kavramına ilişkin derli toplu bir görüş kazandırmayı amaçlayan ve Bakker ve Demerouti (2008) çalışmalarıyla, kavrama ilişkin nicel ve nitel araştırmaları inceleyerek işe angaje olmuş iş görenlerin daha üretme odaklı çalıştıklarını ve ilerleme göstermeyi daha çok arzuladıklarını tespit etmiştir. Koppula (2008) araştırmasıyla, işe angaje olmanın dönüştürücü liderliğin boyutları üzerinde pozitif yönlü kısmi bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Macey ve Schneider (2008) iş görenlerin angaje olma hallerinin tam anlamıyla ne ifade ettiğinin gerek araştırmacılar gerekse uygulayıcılar tarafından anlaşılamadığını ortaya koydukları çalışmalarıyla; psikolojik, duygusal ve bireysel angaje olma hallerine açıklık getirmeye çalışmışlardır.

Douglas (2010)'ın öğretmenlerin adanmışlık davranışları ve okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırması, ABD'nin Alabama eyalatine bağlı 67 ilkokuldan gönüllü 1353 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı olarak söz konusu kavramlar için geliştirilen anketlerin kullanıldığı çalışma sonucunda, iki değişken arasında manidarlık olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Adenike (2011) araştırmasında, Nijerya'daki bir üniversitenin 293 akademik personelinden temin ettiği veriler neticesinde örgütsel iklim ve personellerin iş memnuniyetleri arasında pozitif yönlü ve yüksek bir ilişkinin varlığını kanıtlamıştır.

Hakanen ve Schaufeli (2012)'nin çalışmaları duygusal tükenmişlik, yaşam memnuniyeti ve işe angaje olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Duygusal tükenmişliğin işe angaje olmanın karşıtı olduğu düşüncesinin doğru olmadığını gösteren bulgulara ulaşılan çalışmada, söz konusu iki kavramın yaşam memnuniyeti ve depresif belirtilere ilişkin bazı ayırık etkilere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmanın diğer bulguları ise işe dair oluşan mutluluk

duygusunun uzun vadeli genel mutluluğu öngördüğü; iş tecrübesinin bireylerin iyi olma düzeylerinde kısmî etkisi olurken zihinsel sağlık açısından uzun vadede kısmen önemli olduğu şeklindedir. Schaufeli (2012) bir başka çalışmasında literatürde görülmeye başladığı andan itibaren üzerinde ilgiyle durulan ve pek çok çalışmaya konu olan işe angaje olma kavramına ilişkin bir durum değerlendirmesi yapmayı amaçladığını ifade etmektedir. Çalışmada, işe angaje olma kavramının duygusal tükenmişliğin karşıtı olduğunu ileri süren yazarlar ile bu fikre katılmayan yazarların yer aldığı iki grubun olduğuna değinilmektedir.

İşe angaje olma kavramına dair farklı bakış açılarını ve tanımlamaları inceleyen bir diğer çalışma da Roozeboom ve Schelvis (2013)'e aittir. Söz konusu çalışmada işe angaje olmuş çalışanların işle ilgili stres sorunları yaşamadan, kendilerini örgütlerine adanmış ve enerjik yapıda çalıştıkları ifade edilmiştir. İşe angaje olmuş çalışanların üretkenlikleri dışında, iş ortamındaki atmosferi olumlu etkiledikleri, hatta söz konusu çalışanların varlıklarının müşteri memnuniyeti ve sadakatiyle de ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın diğer bulguları olarak şunları sıralayabiliriz: İşe angaje olmuş çalışanların iş kaynaklı stres rahatsızlıklarından diğer çalışanlara göre daha az şikayetçi oldukları görülmüştür. İşe angaje olmanın etki ettiği pozitif yapıdaki sosyal bir örgüt ikliminin çalışanların sosyal desteğini arttırdığı anlaşılmıştır. Ayrıca gerek çalışanların gerekse yöneticilerin profesyonel gelişimlerine yönelik fırsatlar oluşturduğu ifade edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM:

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında; araştırma için seçilen modele, evrenin ve örneklemin nasıl belirlendiğine, verilerin hangi araçlarla toplandığına ve toplanan verilerin analizlerine dair bilgiler paylaşılmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, öğretmen algılarından hareketle ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yetki devri düzeylerinin öğretmenlerin işe angaje olma davranışları üzerindeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, çok sayıda elemanı bulunan bir evrene ilişkin genel birtakım yargılara ulaşmayı hedeflediğinden genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel araştırmalar, olgular üzerinden hareket ederek insanların davranışlarındaki karmaşıklığın açıklanmasına olanak sunmaktadır. Dolayısıyla birbirini takip eden birtakım davranış biçimleri ile davranışların tanımını yapan değişkenler arasındaki ilişki ortaya konabilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015; McMillan ve Schumacher, 2014). İlişkisel tarama modelleri, en az iki değişken arasında birlikte bir değişimin var olup olmadığını, varsa düzeyinin ne olduğunu tespit etmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2018: 114).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Rize ve ona bağlı ilçelerdeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada tüm bireylerin örnekleme katılma fırsatlarının bulunduğu basit seçkisiz örnekleme yöntemi (simple random sampling) tercih edilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle katılımcılara çevrimiçi platformlar üzerinden ulaşılmaya çalışılmıştır. Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan gerekli izinlerin ardından çevrimiçi anket doldurma yöntemi ile 9 farklı ilçeden 417 katılımcıya ulaşılmıştır.

4.2.1. Araştırma Örnekleminin Demografik Özellikleri

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, kurumdaki hizmet süresi değişkenlerine yönelik bilgileri aşağıda yer almaktadır.

4.2.1.1. Cinsiyet

Örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Kadın</i>	237	59,10
<i>Erkek</i>	164	40,90
<i>Toplam</i>	401	100

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 237’sinin (%59.10) kadın, 164’ünün (%40.90) erkek olduğu görülmektedir.

4.2.1.2. Yaş

Örneklem grubundaki öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>25 yaş ve altı</i>	25	6,23
<i>26-35 yaş arası</i>	176	43,89
<i>36-45 yaş arası</i>	133	33,16
<i>46-55 yaş arası</i>	67	16,70
<i>Toplam</i>	401	100

Tablo 2’ye göre, örneklemdeki öğretmenlerin 25’inin (%6,23) 25 yaş ve altı, 176’sının (%43,89) 26-35 yaş, 133’ünün (%33,16) 36-45 yaş ve 67’sinin (16,70) 46-55 yaş arasında olduğu görülmektedir.

4.2.1.3. Branş

Örneklem grubundaki öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin dağılımları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Sınıf Öğretmeni</i>	146	36,40
<i>Branş Öğretmeni</i>	255	63,60
<i>Toplam</i>	401	100

Tablo 3, örnekleme dahil olan öğretmenlerin 146’sının (%36,40) sınıf öğretmeni, 255’inin (%63,60) branş öğretmeni olduğunu göstermektedir.

4.2.1.4. Eğitim Durumu

Örneklem grubundaki öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

<i>Öğrenim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Lisans</i>	344	85,78
<i>Lisansüstü(Yüksek lisans, doktora)</i>	57	14,21
<i>Toplam</i>	401	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin 344’ünün (%85,78) lisans, 57’sinin (%14,21) ise lisansüstü düzeyde eğitim aldıkları görülmektedir.

4.2.1.5. Mesleki Kıdem

Örneklem grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>1-5 yıl</i>	71	17,70
<i>6-10 yıl</i>	138	34,41

Tablo 5 (Devam)

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

11-15 yıl	71	17,70
16-20 yıl	51	12,71
21 ve üzeri yıl	70	17,45
Toplam	401	100

Tabloda 5'e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin 71'i (%17,70) 1-5 yıl, 138'i (%34,41) 6-10 yıl, 71'i (%17,70) 11-15 yıl, 51'i (%12,71) 16-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahipken 70'i (%17,45) 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

4.2.1.6. Kurumdaki Hizmet Süresi

Örneklem grubundaki öğretmenlerin kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre dağılımları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Dağılımları

<i>Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1-5 yıl	217	54,11
6-10 yıl	120	29,92
11 yıl ve üzeri	64	15,96
Toplam	401	100

Tablo 6 incelendiğinde çalıştıkları kurumda 1-5 yıl arasında 217 (%54,11), 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan 120 (%29,92), 11 yıl ve üzeri bir süredir hizmet veren 64 (%15,96) öğretmenin olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak için “Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu” kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerinin öğretmen algıları üzerinden belirlenmesi için Gavuz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanıp madde sayısı eksiltelen “Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği” kullanılırken öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin belirlenmesi için de Köse (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “İşe Angaje Olma Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu

Bu form, çalışmanın katılımcılarına ait demografik değişkenler hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu maksatla katılımcılara yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, kurumdaki hizmet süresi ve eğitim durumu değişkenlerine yönelik sorular yöneltilmiştir.

4.3.2. Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği

Gavuz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek “Kendi Etkililik, Statü, Etki, Otonomi, Karar Verme, Mesleki Gelişim” adlı 6 boyuta ve 29 maddeye sahiptir. “1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3- Genellikle, 4- Çoğu zaman, 5- Her zaman” biçiminde puanlanan beşli likert tarzı derecelendirmeyle oluşturulan ölçeğin araştırmanın konusuna hâkim 4 akademisyen tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Ölçeğin çevirisinin dil eşdeğerliği belirlemek için 12 farklı eğitim kurumundan 27 İngilizce öğretmenine ulaşılarak ölçeğin İngilizce ve Türkçeye çevrilmiş hali katılımcılara uygulanmıştır. Anketlerin karşılaştırılmasında Wilcoxon testinden istifade edilerek anlamlı farklılık gösteren 12. madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları yapılmış, neticesinde düşük korelasyon değerleri gösteren 13 ve 19. maddeler de ölçekten çıkartılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğine açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmasıyla bakılmıştır. Analizin sonucunda 1, 2, 7, 11, 17 ve 25. Maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş, ölçeğin orijinalinde olduğu gibi 6 boyutta toplandığı görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayılarının yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Yine testin genel iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alfa değerinin de ,94 olarak bulunduğu ve güvenirliğin yeterli görüldüğü belirtilmiştir.

4.3.3. İşe Angaje Olma Ölçeği

Schaufeli'nin (2001) işe angaje olma ölçeği (UWES: Utrecht Work Engagement Scale), Akif KÖSE (2015) tarafından “İşe Angaje Olma ile Örgütsel Destek Algısı ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezi için Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırmacının doktora tezinde ölçme aracı uyarlama sürecinin standart uygulamalarına riayet edildiği görülmektedir. Beşli likert tipi olarak düşünülen ölçme aracında, katılımcıların maddelere katılma durumlarına ilişkin

derecelendirme içeren beş kategori yer almaktadır. Maddeye kesinlikle katılmama durumunu belirten kategoriden başlanarak 1'den 5'e kadar olacak şekilde bir puanlama sistemi oluşturulmuştur. Ölçme aracının güvenilirliğini test etmek amacıyla araştırmada etüt çalışması da yapılmıştır. Bu etüt, ölçek madde sayısının iki katı olacak şekilde tasarlanmış ve 150 katılımcıyla denenmiştir. Katılımcılardan gelen ve doğru cevaplandırıldığı anlaşılan ölçekler değerlendirilmiştir. Ölçme aracında bazı maddelerin (13, 16 ve 17.) olumsuz madde şeklinde kodlandığı ifade edilmiş ve güvenirlik testlerinde SPSS programı kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma neticesinde, ölçme aracının Cronbach Alpha değeri 0,94 çıkmıştır.

Ölçeğin uygulamasından sonra, parametlerin birbirleriyle olan korelasyonlarından hareketle boyutların ilişkisini ortaya koyma amacını taşıyan keşfedici faktör analizine (KFA) geçilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin kabul edilen eşik değerden büyük çıkması ve Barlett Sphericity testinin manidarlığı neticesinde, ölçme aracının KFA için uygunluğu görülmüştür. KFA sırasında Varimaks döndürme tekniği kullanıldığı da ifade edilmiştir. Köse (2015), ölçme aracının KFA sonuçları ışığında, ölçeği işe bakış ve işe devam olacak şekilde iki boyut ve on yedi maddeden oluşan bir ölçme acı haline getirmiştir. Ölçeğin bu yeni yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) sınanmıştır. MPlus programı vasıtasıyla ulaşılan DFA sonucunda ortaya çıkan model incelenerek DFA neticesinde tespit edilen uyum indekslerine bakılmıştır. CFI, TLI, değerlerinin geçerli aralıkta oldukları ortaya konmuştur. χ^2/sd değerinin istenen bir değer olarak 4'ün altında olduğu anlaşılmıştır. DFA için kullanılan uyum indeksi Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerinin (0,08) de kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak model üzerinde madde faktör ağırlıkları incelenmiş ve her bir maddenin faktör ağırlıklarının 0,30 üzeri olduğu tespit edilmiştir.

4.3.4. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik ve Geçerlik Analizi

Araştırma ölçeklerinin geçerlik düzeyinin tespiti için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının hesaplanması yoluyla güvenirlik analizi yapılmıştır. Bu işlemten önce test edilerek doğrulanması gereken örneklem büyüklüğü, kayıp

değerler, normal dağılım gibi varsayımlar incelenmiştir. Aşağıda test edilen varsayımlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.3.4.1. Örneklem Büyüklüğü

Örneklem büyüklüğünün tespitinde araştırmacılar farklı yaklaşımları benimsemişlerdir. Delice ve Ergene (2015: 64) ölçeklerin amaçlarıyla uyumlu ve yeterli miktarda kişiye uygulanması gerektiğini; bu nedenle de değişkenlerin temsilinde, geliştirme ya da uyarlama çalışmalarında ölçeğin uygulanacağı grubun etkisinin ehemmiyet kazandığını söylemektedirler. Onlara göre ölçeklerin uygulanacağı birey sayısı, madde sayısına bağlı olarak değişmektedir. Nunnally (1978'den akt. Delice ve Ergene, 2015: 64) örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katı olması gerektiğini ileri sürerken MacCallum, Widaman ve Hong (1999'dan akt. Seçer, Halmatov ve Gençdoğan: 80) beş katı büyüklüğün yeterli olacağını söylemişlerdir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'in (2012) de örneklemin büyüklüğünün madde sayısının asgari 5 katı olması gerektiğine ilişkin görüşleri söz konusudur ve bu görüş genel kabul gören bir yaklaşımdır.

Araştırmanın ölçekleri göz önünde bulundurulduğunda, “Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği” 29 madde, “İşe Angaje Olma Ölçeği” ise 17 maddedir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemine 417 kişinin dahil edilmesi örneklem büyüklüğüne ilişkin görüşlerin ($29 \times 10 = 290$ ve $n = 417$) doğrulandığını göstermektedir.

4.3.4.2. Kayıp Değerler

Araştırmanın ölçekleri Covid-19 Pandemi tehdidi nedeniyle çevrimiçi anket doldurma yöntemiyle uygulanmıştır. McKnight, Sidani ve Figueredo'ya (2007) göre araştırmanın katılımcılarıyla, araştırmanın biçimiyle ve katılımcılarla araştırmanın biçimi arasındaki ilişki kayıp değerlerin ortaya çıkmasının nedenlerini oluşturmaktadır. Katılımcıların rahatsız edici bulduğu bazı maddeleri cevaplamıyor olmaları, araştırmanın katılımcıların çok fazla vaktini alıyor olması veya araştırmanın yorucu bölümleri nedeniyle katılımcıların usanç duyarak ve isteksizlik göstererek maddelerin tamamını yanıtlamamaları gibi örneklerle kayıp verilerin

nedenini açıklarlar. Kayıp verilerle baş etme yöntemlerinden biri olan dizin silme, araştırmadaki herhangi bir değişkenle ilgili gözlemin bulunmadığı hallerde kayıp veri içeren katılımcıya ait gözlemlerin tamamının veri setinden çıkartılarak analiz işlemine geçilmesidir. Bu yöntem, eksiksiz bir veri seti oluşturmakta ve söz konusu veri seti üzerinden istatistiksel işlemleri mümkün kılmaktır (Işıkoğlu, 2017). Dizin silme yöntemi, sonuçlar üzerinde ciddi boyutlarda farkların görülmemesi için örneklem büyüklüğünün fazla ve veri kaybının az olduğu durumlarda önerilmektedir (Bayram, 2020). Dolayısı ile bu araştırma için bazı katılımcıların ölçeklerde bulunan tüm sorulara aynı yanıtları vermesi ve bazılarının da ölçeklerin tamamını doldurmaması nedeniyle değerlendirmeye alınmamasına karar verilmiştir. Bu araştırmada 16 kayıp değer, veri setinden çıkartılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

4.3.4.3. Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeğinin genel toplamının ve kendi etkililik, statü, etki, otonomi, karar verme ve mesleki gelişim boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına dair hesaplama sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeğinin Toplamına ve Boyutlarına İlişkin Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

<i>Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Cronbach Alpha</i>
<i>Kendi Etkililik</i>	8	0.77
<i>Statü</i>	7	0.87
<i>Etki</i>	5	0.87
<i>Otonomi</i>	4	0.75
<i>Karar Verme</i>	3	0.72
<i>Mesleki Gelişim</i>	2	0.86
<i>Toplam</i>	29	0.94

Tablo 7’deki Cronbach Alpha iç tutarlılık testi sonuçları boyutlar üzerinden incelendiğinde kendi etkililik ($\alpha=.77$), statü ($\alpha=.87$), etki ($\alpha=.87$), otonomi ($\alpha=.75$), karar verme boyutu ($\alpha=.72$) ve Mesleki Gelişim ($\alpha=.86$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplamına dair Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri ise ($\alpha=.94$) olarak belirlenmiştir. Sonuçlar ölçeğin güvenirlilik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3.4.4. İşe Angaje Olma Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

İşe Angaje Olma Ölçeğinin genel toplamı ile işe bakış ve işe devam boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına dair hesaplama sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

İşe Angaje Olma Ölçeğinin Toplamına ve Boyutlarına Yönelik Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

<i>İşe Angaje Olma Ölçeği</i>	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
<i>İşe Bakış</i>	14	0.95
<i>İşe Devam</i>	3	0.61
<i>Toplam</i>	17	0.94

Tablo 8’de yer verilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına ilişkin testin sonuçları incelendiğinde İşe Bakış’ın ($\alpha=.95$) ve İşe Devam’ın ($\alpha=.61$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplamına dair Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri ($\alpha=.94$) olarak belirlenmiştir. Sonuçlardan hareketle ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerle birlikte toplanmaya başlanmıştır. Cevaplama süresi 5-6 dakika olan anket, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü öğretmenler hakkında demografik bilgiler edinmek için hazırlanmış olan “Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu”ndan, ikinci bölümü okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerini öğretmen algıları üzerinden ölçen “Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği”nden, üçüncü bölümü ise öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarını gösteren “İşe Angaje Olma Ölçeği”nden oluşmaktadır. Dünya genelinde ve ülkemizde yaşanan “Covid-19 pandemi süreci” nedeniyle anketler, öğretmenlerin çevrimiçi olarak yanıtlayabileceği formata dönüştürülmüştür. Öğretmenlere Okul Müdürleri aracılığıyla yine çevrimiçi platformlardan ulaşılmış olup gönüllülük esasıyla anketi doldurmaları sağlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz işlemine tabi tutulmuştur. Araştırma örnekleminin özellikleri, Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu aracılığıyla

toplanan değişkenlerin frekans ve yüzde değerlerinin hesaplanması sonucunda ortaya konulmuştur. Analizler için başvurulacak testlere karar vermeden önce verilerin normallik koşulunu sağlama durumları için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değerlerinin .298 ile -1.142 arasında ve basıklık değerlerinin -.098 ile 1.401 arasında değiştii görölmüştür. Dağılımları normallik gösteren veriler, bağımsız gruplar için kullanılabilen t-Testi ile incelenmiştir. Demografik değişkenlere göre ortalamaların farklılaşma gösterme durumunun incelenmesi için dağılımın normal olduğu durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Söz konusu analizlerin haricinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine yönelik algıları ile işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması maksadıyla korelasyon; yetki devri düzeyinin işe angaje olma davranışı üzerindeki rolünün anlaşılması maksadıyla da regresyon analizi uygulanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM:

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölüm, araştırmanın temel ve alt amaçlarıyla ilişkili verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara ait bilgileri içermektedir.

5.1. Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algıları

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin algıları Tablo 9’da sunulmuştur

Tablo 9

Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algıları

<i>Yetki Devri</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Kendi Etkililik	401	4.37	.46
Statü	401	4.25	.53
Etki	401	3.99	.64
Otonomi	401	4.45	.54
Karar Verme	401	3.87	.74
Mesleki Gelişim	401	4.22	.74
Yetki Devri Toplam	401	4.19	.47

Tablo 9’da öğretmenlerin okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine yönelik algıları Kendi Etkililik boyutu için $\bar{X}$ =4.37, Statü boyutu için $\bar{X}$ =4.25, Etki boyutu için $\bar{X}$ =3.99, Otonomi boyutu için $\bar{X}$ =4.45, Karar Verme boyutu için $\bar{X}$ =3.87, Mesleki Gelişim boyutu için $\bar{X}$ =4.22 şeklinde olduğu ve öğretmen algılarının en yüksek Otonomi, en düşük Karar Verme boyutlarında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yetki devrine dair genel algıları ise $\bar{X}$ =4.19 yani “Genellikle” düzeyindedir.

5.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Yetki Devri Algıları

Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni açısından manidarlık gösterme durumunu analiz etmek amacıyla t-Testi kullanılmış olup sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

		<i>n. $\bar{X}$ ve SS Değerleri</i>			<i>Levene Testi</i>			<i>t-</i>	
	Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
<i>Kendi Etkililik</i>	Kadın	237	4.35	.47	.032	.857	-.134	399	.894
	Erkek	164	4.36	0.44					
<i>Statü</i>	Kadın	237	4.22	.55	1.246	.65	-.635	399	.526
	Erkek	164	4.26	.50					
<i>Etki</i>	Kadın	237	3.88	.63	2.376	.124	-3.725	399	.000
	Erkek	164	4.12	.64					
<i>Otonomi</i>	Kadın	237	4.44	.56	.208	.649	-.030	399	.976
	Erkek	164	4.44	.52					
<i>Karar Verme</i>	Kadın	237	3.84	.76	1,020	.313	-.890	399	.374
	Erkek	164	3.90	.69					
<i>Mesleki Gelişim</i>	Kadın	237	4.16	.76	1.387	.240	-1.465	399	.144
	Erkek	164	4.27	.69					

* $p < 0.05$

Tablo 10'da yer alan Levene Testi anlamlılık düzeyi değerlerinin tüm boyutlar için 0.05 güven düzeyinden büyük olması nedeniyle varyansların homojen dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Analiz sonuçları, okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni açısından Kendi Etkililik ($t_{(399)} = -.134$; $p > 0.05$), Statü ($t_{(399)} = -.635$; $p > 0.05$), Otonomi ($t_{(399)} = -.030$; $p > 0.05$), Karar Verme ($t_{(399)} = -.890$; $p > 0.05$) ve Mesleki Gelişim ($t_{(399)} = -1.465$; $p > 0.05$) boyutları için anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Etki boyutu içinse istatistiksel manada anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($t_{(399)} = -3.725$; $p < 0.05$). Bu bulgudan hareketle Etki boyutunda erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin algılarının ($\bar{X} = 4.12$) kadın öğretmenlerin algılarına göre ($\bar{X} = 3.88$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Yetki Devri Algıları

Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterme durumunu analiz etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış olup sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.



Tablo 11

Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları

Yetki Devri	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Kendi Etkililik	25 yaş ve altı (1)	25	4.27	.51	1.071	.361	Gruplar Arası	1.466	3	.489	2.372	.070	-
	26-35 (2)	176	4.30	.45			Grup İçi	81.764	397	.206			
	36-45 (3)	133	4.40	.44			Toplam	83.230	400				
	46-55 (4)	67	4.45	.47									
Statü	25 yaş ve altı (1)	25	4.17	.52	.048	.986	Gruplar Arası	4.571	3	1.524	5.663*	.001	4>2 3>2
	26-35 (2)	176	4.14	.54			Grup İçi	106.818	397	.269			
	36-45 (3)	133	4.32	.49			Toplam	111.388	400				
	46-55 (4)	67	4.40	.51									
Etki	25 yaş ve altı (1)	25	3.95	.80	1.009	.389	Gruplar Arası	.886	3	.295	.727	.536	-
	26-35 (2)	176	3.94	.64			Grup İçi	161.238	397	.406			
	36-45 (3)	133	3.99	.62			Toplam	162.125	400				
	46-55 (4)	67	4.07	.59									
Otonomi	25 yaş ve altı (1)	25	4.57	.52	.844	.470	Gruplar Arası	1.489	3	.496	1.726	.161	-
	26-35 (2)	176	4.39	.55			Grup İçi	114.191	397	.288			
	36-45 (3)	133	4.43	.53			Toplam	115.681	400				
	46-55 (4)	67	4.54	.50									

Tablo 11 (Devam)

Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları

Yetki Devri	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Karar Verme	25 yaş ve altı (1)	25	4.25	.70	.179	.911	Gruplar Arası	4.120	3	1.373	2.604	.052	-
	26-35 (2)	176	3.83	.75			Grup İçi	209.384	397	.527			
	36-45 (3)	133	3.85	.69			Toplam	215.503	400				
	46-55 (4)	67	3.88	.73									
Mesleki Gelişim	25 yaş ve altı (1)	25	4.54	.49	1.799	.147	Gruplar Arası	3.506	3	1.169	2.204	.087	-
	26-35 (2)	176	4.20	.75			Grup İçi	210.514	397	.530			
	36-45 (3)	133	4.15	.77			Toplam		400				
	46-55 (4)	67	4.26	.65									

*p<0.05

Tablo 11'deki Levene Testi sonuçlarına göre tüm boyutlar için varyansların homojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (p>0.05). Ayrıca okul yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları yaş değişkeni açısından Kendi Etkililik ($F_{(3-397)}=2.372$; p>0,05), Etki ($F_{(3-397)}=.727$; p>0,05), Otonomi ($F_{(3-397)}=1.726$; p>0,05), Karar Verme ($F_{(3-397)}=2.604$; p>0,05) ve Mesleki Gelişim ($F_{(3-397)}=2.204$; p>0,05) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Analiz sonuçlarının söz konusu boyutlarda yaş değişkeni açısından öğretmenlerin yetki devri algılarının benzer özellikler taşıdığına işaret ettiği söylenebilir. Statü boyutu içinse anlamlı bir şekilde farklılık görülmektedir ($F_{(3-397)}=5.663$; p<0,05). Statü boyutunda görülen anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek için Least Significant Difference (LSD) testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre 46-55 yaş arasındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=4.40$) okul

yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin algılarının 26-35 yaş arasındaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{X}=4.14$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Yine sonuçlara göre, 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin de yetki devri algılarının ($\bar{X}=4.32$) 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde farklılaştığı ifade edilebilir. Öğretmenlerin statü boyutundaki yetki devri algılarının yaş aralığı arttıkça yükseliyor olması, statü edinmenin ya da bir statüye erişmenin zamanla ve emekle olan yakın ilişkisi ile açıklanabilir.

5.4. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Yetki Devri Algıları

Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının branş değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşma durumunu analiz etmek amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri</i>					<i>Levene Testi</i>		<i>t- Testi</i>		
<i>Yetki Devri</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
<i>Kendi Etkililik</i>	<i>Sınıf</i>	146	4.46	.42	0.915	.339	3.363	399	.001
	<i>Branş</i>	255	4.30	.47					
<i>Statü</i>	<i>Sınıf</i>	146	4.38	.47	2.604	.107	4.052	399	.000
	<i>Branş</i>	255	4.30	.55					
<i>Etki</i>	<i>Sınıf</i>	146	4.03	.59	.307	.580	1.056	399	.292
	<i>Branş</i>	255	3.95	.66					
<i>Otonomi</i>	<i>Sınıf</i>	146	4.50	.50	3.383	.067	1.668	399	.096
	<i>Branş</i>	255	4.41	.55					
<i>Karar Verme</i>	<i>Sınıf</i>	146	3.88	.70	.306	.581	.386	399	.700
	<i>Branş</i>	255	3.85	.75					
<i>Mesleki Gelişim</i>	<i>Sınıf</i>	146	4.22	.70	.381	.537	.265	399	.791
	<i>Branş</i>	255	4.21	.75					

* $p<0.05$

Tablo 12’de yer alan Levene Testi sonuçlarına göre varyansların tüm boyutlarda homojen dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır ($p>0.05$). Ayrıca tabloda yer alan t-testi sonuçları, okul yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine yönelik öğretmen algılarının branş değişkenine göre Etki ($t_{(399)}= 1.056$; $p>0.05$), Otonomi ($t_{(399)}= 1.668$; $p>0.05$), Karar Verme ($t_{(399)}= .386$; $p>0.05$) ve Mesleki Gelişim ($t_{(399)}= .265$; $p>0.05$) boyutları için anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin yetki devri algılarının branş değişkeni açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Analiz sonuçları, Kendi Etkililik ($t_{(399)}= 3.363$; $p<0.05$) ve Statü ($t_{(399)}= 4.052$; $p<0.05$) boyutları için öğretmenlerin branşlarının yetki devri algılarını anlamlı şekilde farklılaştırdığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre, Kendi Etkililik ve Statü boyutlarında sınıf öğretmenlerinin yetki devri algılarının ($\bar{X}=4.46$; $\bar{X}=4.38$) branş öğretmenlerinin algılarından ($\bar{X}=4.30$; $\bar{X}=4.30$) daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden farklı olan mesleki yaşantıları ile açıklanabileceği düşünülebilir.

5.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Açısından Yetki Devri Algıları

Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerine İlişkin Öğretmen Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri</i>					<i>Levene Testi</i>		<i>t- Testi</i>		
<i>Yetki Devri</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
<i>Kendi Etkililik</i>	<i>Lisans</i>	344	4.37	.45	.313	.576	1.391	399	.165
	<i>Lisansüstü</i>	57	4.28	.45					
<i>Statü</i>	<i>Lisans</i>	344	4.23	.53	.062	.804	-.300	399	.764
	<i>Lisansüstü</i>	57	4.26	.51					
<i>Etki</i>	<i>Lisans</i>	344	3.95	.63	.526	.469	-2.022	399	.044
	<i>Lisansüstü</i>	57	4.14	.63					
<i>Otonomi</i>	<i>Lisans</i>	344	4.44	.53	.412	.521	.128	399	.898
	<i>Lisansüstü</i>	57	4.43	.56					
<i>Karar Verme</i>	<i>Lisans</i>	344	3.84	.71	2.285	.131	-1.524	399	.128
	<i>Lisansüstü</i>	57	4.00	.82					
<i>Mesleki Gelişim</i>	<i>Lisans</i>	344	4.16	.74	3.160	.076	-3.539	399	.000
	<i>Lisansüstü</i>	57	4.52	.57					

* $p<0.05$

Tablo 13'te Levene Testi sonuçları incelendiğinde varyansların tüm boyutlar için homojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p>0.05$). Tabloda yer alan t-testi sonuçları, öğretmenlerin eğitim durumlarının Kendi Etkililik ($t_{(399)}=1.391$; $p>0.05$), Statü ($t_{(399)}=-300$; $p>0.05$), Otonomi ($t_{(399)}=.128$; $p>0.05$) ve Karar Verme ($t_{(399)}=-1.524$; $p>0.05$) boyutlarında okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine yönelik algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığını göstermektedir. Etki ($t_{(399)}=-2.022$; $p<0.05$) ve Mesleki Gelişim ($t_{(399)}=-3.539$; $p<0.05$) boyutlarında ise öğretmenlerin eğitim durumları, yetki devri düzeyi algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmaktadır. Bu sonuçlara göre, Etki ve Mesleki Gelişim boyutlarında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin yetki devri algılarının ($\bar{X}=4.14$; $\bar{X}=4.52$) lisans eğitimi almış öğretmenlerin algılarına ($\bar{X}=3.95$; $\bar{X}=4.16$) oranla daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumun lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kazanmış oldukları uzman bilgileri ve mesleki özgüvenleri dolayısıyla okul yöneticileri tarafından yetkilendirmeye daha uygun olarak görülmeleriyle açıklanabilir.

5.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Yetki Devri Algıları

Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşma durumunu analiz etmek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeyine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları

Yetki Devri	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Kendi Etkililik	1-5 yıl (1)	71	4.30	.41	.564	.689	Gruplar Arası	2.587	4	.647	3.176*	.014	3>1
	6-10 yıl (2)	138	4.29	.49			Grup İçİ	80.643	396	.204			3>2
	11-15 yıl (3)	71	4.47	.39			Toplam	83.230	400				5>1, 5>2
	16-20 yıl (4)	51	4.34	.44									
	21 ve üzeri (5)	70	4.46	.46									
Statü	1-5 yıl (1)	71	4.11	.50	.740	.565	Gruplar Arası	5.509	4	1.377	5.151*	.000	3>1
	6-10 yıl (2)	138	4.15	.57			Grup İçİ	105.880	396	.267			3>2
	11-15 yıl (3)	71	4.37	.45			Toplam	111.388	400				5>1 5>2
	16-20 yıl (4)	51	4.26	.49									
	21 ve üzeri (5)	70	4.40	.50									
Etki	1-5 yıl (1)	71	3.86	.65	.427	.789	Gruplar Arası	2.979	4	.745	1.853	.118	-
	6-10 yıl (2)	138	3.95	.66			Grup İçİ	159.146	396	.402			
	11-15 yıl (3)	71	4.07	.64			Toplam	162.125	400				
	16-20 yıl (4)	51	3.93	.57									
	21 ve üzeri (5)	70	4.09	.59									
Otonomi	1-5 yıl (1)	71	4.44	.53	1.029	.392	Gruplar Arası	1.268	4	.317	1.097	.358	-
	6-10 yıl (2)	138	4.40	.57			Grup İçİ	114.413	396	.289			
	11-15 yıl (3)	71	4.48	.47			Toplam	115.681	400				
	16-20 yıl (4)	51	4.36	.59									
	21 ve üzeri (5)	70	4.53	.50									

Tablo 14 (Devam)

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine İlişkin Yetki Devri Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları

Yetki Devri	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
					Levene	p							
Karar Verme	1-5 yıl (1)	71	4.03	.67	1.091	.361	Gruplar Arası	3.856	4	.964	1.821	.124	-
	6-10 yıl (2)	138	3.79	.79			Grup İçi	209.647	396	.529			
	11-15 yıl (3)	71	3.93	.70			Toplam	213.503	400				
	16-20 yıl (4)	51	3.73	.63									
	21 ve üzeri (5)	70	3.89	.73									
Mesleki Gelişim	1-5 yıl (1)	71	4.33	.67	1.760	.136	Gruplar Arası	2.188	4	.547	1.022	.395	-
	6-10 yıl (2)	138	4.13	.80			Grup İçi	211.832	396	.535			
	11-15 yıl (3)	71	4.24	.79			Toplam	214.020	400				
	16-20 yıl (4)	51	4.16	.63									
	21 ve üzeri (5)	70	4.26	.64									

*p<0.05

Tablo 14'teki Levene Testi sonuçları incelendiğinde varyansların tüm boyutlar için homojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (p>0.05). Okul yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları Etki ($F_{(4-396)}=1.853$; p>0.05), Otonomi ($F_{(4-396)}=1.097$; p>0.05), Karar Verme ($F_{(4-396)}=1.821$; p>0.05) ve Mesleki Gelişim ($F_{(4-396)}=1.022$; p>0.05) boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algıları söz konusu boyutlarda benzer özellik göstermektedir, denilebilir. Kendi Etkililik ($F_{(4-396)}=3.176$; p<0.05) ve Statü ($F_{(4-396)}=5.151$; p<0.05) boyutlarında ise manidar bir farklılık görülmektedir.

Bu boyutlarda hangi gruplar arasında manidarlığın görüldüğünü anlamak için Least Significant Difference (LSD) testi uygulanmıştır. Kendi Etkililik boyutu için analiz sonuçları, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4.47$) ile 21 yıl ve üzeri olanların ($\bar{X}=4.46$) yetki devri düzeyi algılarının mesleki kıdemi 1-5 yıl ($\bar{X}=4.30$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=4.29$) arasında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Statü boyutuna bakıldığında ise mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X}=4.37$) ile 21 yıl ve üzeri olanların ($\bar{X}=4.40$) mesleki kıdemi 1-5 yıl ($\bar{X}=4.11$) ve 6-10 yıl ($\bar{X}=4.15$) arasında olan öğretmenlerin algılarına göre yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

5.7. Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Süresi Açısından Yetki Devri Algıları

Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının okuldaki hizmet süresi bakımından manidarlık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeyine İlişkin Öğretmen Algılarının Kurumdaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları

<i>Yetki Devri</i>	<i>Okuldaki Hizmet Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Homojenlik Testi</i>		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>LSD</i>
					<i>Levene</i>	<i>p</i>							
<i>Kendi Etkililik</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	217	4.32	.44	.202	.817	<i>Gruplar Arası</i>	1.116	2	.558	2.704	.068	-
	<i>6-10 yıl (2)</i>	120	4.37	.47			<i>Grup İçi</i>	82.114	398	.206			
	<i>11 yıl ve üzeri (3)</i>	64	4.47	.46			<i>Toplam</i>	83.230	400				
<i>Statü</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	217	4.16	.53	.222	.801	<i>Gruplar Arası</i>	3.716	2	1.858	6.868	.001	2>1,
	<i>6-10 yıl (2)</i>	120	4.30	.51			<i>Grup İçi</i>	107.672	398	.271			3>1
	<i>11 yıl ve üzeri (3)</i>	64	4.41	.49			<i>Toplam</i>	111.388	400				
<i>Etki</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	217	3.93	.66	.340	.712	<i>Gruplar Arası</i>	1.314	2	.657	1.626	.198	
	<i>6-10 yıl (2)</i>	120	4.00	.63			<i>Grup İçi</i>	160.811	398	.404			
	<i>11 yıl ve üzeri (3)</i>	64	4.10	.58			<i>Toplam</i>		400				
<i>Otonomi</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	217	4.43	.53	.428	.652	<i>Gruplar Arası</i>	.608	2	.304	1.052	.350	
	<i>6-10 yıl (2)</i>	120	4.40	.54			<i>Grup İçi</i>	115.073	398	.289			
	<i>11 yıl ve üzeri (3)</i>	64	4.52	.56			<i>Toplam</i>	115.681	400				
<i>Karar Verme</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	217	3.86	.74	.286	.751	<i>Gruplar Arası</i>	.277	2	.138	.258	.773	
	<i>6-10 yıl (2)</i>	120	3.84	.71			<i>Grup İçi</i>	213.227	398	.536			
	<i>11 yıl ve üzeri (3)</i>	64	3.92	.73			<i>Toplam</i>	213.503	400				
<i>Mesleki Gelişim</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	217	4.25	.74	.455	.635	<i>Gruplar Arası</i>	3.283	2	1.642	3.100	.046	1>2,
	<i>6-10 yıl (2)</i>	120	4.07	.71			<i>Grup İçi</i>	210.737	398	.529			3>2
	<i>11 yıl ve üzeri (3)</i>	64	4.32	.68			<i>Toplam</i>	214.020	400				

*p<0.05

Tablo 15'teki Levene Testi sonuçları incelendiğinde varyansların tüm boyutlarda homojen bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine ilişkin algıları Kendi Etkililik ($F_{(2-398)} = 2.704$; $p > 0.05$), Etki ($F_{(2-398)} = 1.626$; $p > 0.05$), Otonomi ($F_{(2398)} = 1.052$; $p > 0.05$) ve Karar Verme ($F_{(2398)} = .258$; $p > 0.05$) boyutlarında manidarlık göstermemektedir. Statü ($F_{(2-398)} = 6.868$; $p < 0.05$) ve Mesleki Gelişim boyutlarında ($F_{(2-398)} = 3.100$; $p < 0.05$) ise anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu boyutlardaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında görüldüğünü anlamak için yapılan Least Significant Difference (LSD) testi uygulanmıştır. Statü boyutu için analiz sonuçları, hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler ($\bar{X} = 4.41$) ile 6-10 yıl arasında olanların ($\bar{X} = 4.30$) yetki devri düzeyi algılarının kurumdaki hizmet süresi 1-5 yıl ($\bar{X} = 4.16$) arasında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim boyutuna bakıldığında ise kurumdaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler ($\bar{X} = 4.25$) ile 11 yıl ve üzeri olanların ($\bar{X} = 4.32$) kurumdaki hizmet süresi 6-10 yıl ($\bar{X} = 4.07$) arasında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

5.8. Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algıları Tablo 16'da sunulmuştur

Tablo 16

Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları

<i>İşe Angaje Olma</i>	N	$\bar{X}$	SS
İşe Bakış	401	4.36	.57
İşe Devam	401	1.57	.63

Tablo 16'da öğretmenlerin öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine yönelik algıları İşe Bakış ($\bar{X} = 4.36$) ve İşe Devam boyutları için ($\bar{X} = 1.57$) şeklinde olduğu ve öğretmen algılarının en yüksek İşe Bakış boyutunda gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

5.9.Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni bağlamında manidarlık gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla kullanılan t-Testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

		<i>n. $\bar{X}$ ve SS Değerleri</i>				<i>Levene Testi</i>		<i>t-</i>	
	Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
<i>İşe Bakış</i>	Kadın	237	4.40	.57	.692	.406	1.523	399	.128
	Erkek	164	4.31	.58					
<i>İşe Devam</i>	Kadın	237	1.49	.57	8.883	.003	3.012	304.988	.003
	Erkek	164	1.69	.70					

* $p < 0.05$

Tablo 17’deki sonuçlara bakıldığında varyansın İşe Bakış boyutu için homojen dağılım gösterirken ($p > 0.05$) İşe Devam boyutu için homojen dağılım göstermediği anlaşılmaktadır ($p < 0.05$). Dolayısıyla İşe Devam boyutu için t-Testi sonuçlarının equal variances not assumed satırına bakılmıştır. Analiz sonuçları, İşe Bakış boyutunda cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine yönelik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır ($t_{(399)} = 1.523$; $p > 0.05$). Bu sonuç, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine yönelik algılarının İşe Bakış boyutunda cinsiyet değişkeni açısından benzer özellikler gösterdiğine işaret etmektedir. İşe Devam boyutunda ise cinsiyet değişkeni öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine yönelik algılarını anlamlı şekilde farklılaştırmaktadır ($t_{(399)} = 3.012$; $p < 0.05$). Bu bulgulardan hareketle İşe Devam boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 1.69$) işe angaje olma düzeylerine dönük algılarının kadın öğretmenlerin algılarından ($\bar{X} = 1.49$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.10. Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterme durumunu analiz etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmış olup sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları

İşe Angaje Olma	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
					Levene	p						
İşe Bakış	25 yaş ve altı (1)	25	4.41	.48	.409	.746	Gruplar Arası	1.657	3	.552	1.687	.169
	26-35 (2)	176	4.29	.60			Grup İçi	130.035	397	.328		
	36-45 (3)	133	4.38	.58			Toplam	131.693	400			
	46-55 (4)	67	4.47	.50								
İşe Devam	25 yaş ve altı (1)	25	1.59	.61	.807	.491	Gruplar Arası	.440	3	.147	.364	.779
	26-35 (2)	176	1.61	.67			Grup İçi	160.054	397	.403		
	36-45 (3)	133	1.53	.62			Toplam	160.494	400			
	46-55 (4)	67	1.58	.56								

*p<0.05

Tablo 18’deki Levene Testi sonuçları incelendiğinde varyansların tüm boyutlar için homojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (p>0.05). ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre hem İşe Bakış ($F_{(3-397)} = 1.687$; $p > 0.05$) hem de İşe Devam ($F_{(3-397)} = .364$; $p > 0.05$) boyutları için manidarlık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin işe angaje olma algılarının yaş değişkeni açısından benzer özellikler gösterdiği ifade edilebilir.

5.11. Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algılarının branş değişkeni açısından manidarlık gösterme durumunu analiz etmek amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

<i>n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri</i>					<i>Levene Testi</i>	<i>t- Testi</i>			
<i>İşe Angaje</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
<i>İşe Bakış</i>	<i>Sınıf</i>	146	4.42	.51	3.425	.065	1.593	399	.112
	<i>Branş</i>	255	4.32	.61					
<i>İşe Devam</i>	<i>Sınıf</i>	146	1.53	.59	.948	.331	-1.040	399	.299
	<i>Branş</i>	255	1.60	.65					

*p<0.05

Tablo 19’da yer alan Levene Testi sonuçlarına göre varyansların tüm boyutlarda homojen dağılım gösterdikleri anlaşılmaktadır ($p>0.05$). Ayrıca tabloda yer alan t-testi sonuçları, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre İşe Bakış ($t_{(399)} = 1.593$; $p>0.05$) ve İşe Devam ($t_{(399)} = -1.040$; $p>0.05$) boyutları için manidarlık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin işe angaje olma algılarının branş değişkenine göre benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

5.12. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine yönelik algılarının eğitim durumu değişkeni açısından manidarlık gösterip göstermediğini analiz etmek amacıyla uygulanan t-testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

		<i>n, $\bar{X}$ ve SS Değerleri</i>			<i>Levene Testi</i>		<i>t- Testi</i>		
<i>İşe Angaje</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
<i>İşe Bakış</i>	<i>Lisans</i>	344	4.36	.56	3.079	.080	.396	399	.692
	<i>Lisansüstü</i>	57	4.33	.62					
<i>İşe Devam</i>	<i>Lisans</i>	344	1.56	.62	2.629	.106	-.768	399	.443
	<i>Lisansüstü</i>	57	1.63	.71					

*p<0.05

Tablo 20’de Levene Testi sonuçlarına bakıldığında varyansların tüm boyutlar için homojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (p>0.05). Tabloda yer alan t-testi sonuçları, öğretmenlerin eğitim durumlarının İşe Bakış ($t_{(399)} = .396$; p>0.05) ve İşe Devam ($t_{(399)} = -.768$; p>0.05) boyutlarında işe angaje olma düzeylerine yönelik algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, öğretmenlerin işe angaje olma algılarının eğitim durumu değişkenine göre benzer özellikler gösterdiği söylenebilir.

5.13. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşma durumunu analiz etmek için uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları

<i>İşe Angaje Olma</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Homojenlik Testi</i>		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
					<i>Levene</i>	<i>p</i>						
<i>İşe Bakış</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	71	4.32	.54	1.314	.264	<i>Gruplar Arası</i>	2.121	4	.530	1.620	.168
	<i>6-10 yıl (2)</i>	138	4.31	.64			<i>Grup İçi</i>	129.572	396	.327		
	<i>11-15 yıl (3)</i>	71	4.44	.48			<i>Toplam</i>	131.693	400			
	<i>16-20 yıl (4)</i>	51	4.29	.60								
	<i>21 ve üzeri (5)</i>	70	4.36	.50								
<i>İşe Devam</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	71	1.58	.60	1.374	.242	<i>Gruplar Arası</i>	1.119	4	.280	.695	.596
	<i>6-10 yıl (2)</i>	138	1.60	.69			<i>Grup İçi</i>	159.376	396	.402		
	<i>11-15 yıl (3)</i>	71	1.48	.54			<i>Toplam</i>	160.494	400			
	<i>16-20 yıl (4)</i>	51	1.65	.70								
	<i>21 ve üzeri (5)</i>	70	1.57	.56								

*p<0.05

Tablo 21’de Levene Testi sonuçlarına bakıldığında varyansların tüm boyutlar için homojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (p>0.05). ANOVA sonuçları, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre İşe Bakış ($F_{(4-396)} = 1.620$; p>0.05) ve İşe Devam ($F_{(4-396)} = .695$; p>0.05) boyutları için manidarlık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin işe angaje olma algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından benzer özellikler gösterdiği ifade edilebilir.

5.14. Öğretmenlerin Kurumdaki Hizmet Süresi Açısından İşe Angaje Olma Düzeylerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine dönük algılarının görev yapılan kurumdaki hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmış ve sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Düzeylerine Yönelik Algılarının Kurumdaki Hizmet Süresi Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları

<i>İşe Angaje Ol.</i>	<i>Okuldaki Hizmet Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Homojenlik Testi</i>		<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>SD</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
					<i>Levene</i>	<i>p</i>						
<i>İşe Bakış</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	217	4.33	.60	.595	.552	<i>Gruplar Arası</i>	1.457	2	.728	2.226	.109
	<i>6-10 yıl (2)</i>	120	4.34	.56			<i>Grup İçi</i>	130.236	398	.327		
	<i>11 yıl ve üzeri (3)</i>	64	4.50	.50			<i>Toplam</i>	131.693	400			
<i>İşe Devam</i>	<i>1-5 yıl (1)</i>	217	1.60	.65	.947	.389	<i>Gruplar Arası</i>	.423	2	.211	.526	.592
	<i>6-10 yıl (2)</i>	120	1.58	.64			<i>Grup İçi</i>	160.072	398	.402		
	<i>11 yıl ve üzeri (3)</i>	64	1.50	.55			<i>Toplam</i>	160.494	400			

*p<0.05

Tablo 22’de Levene Testi sonuçları incelendiğinde varyansların tüm boyutlar için homojen dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır (p>0.05). Analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algılarının kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre İşe Bakış ($F_{(4-396)} = 2.226$; $p > 0.05$) ve İşe Devam ($F_{(4-396)} = .526$; $p > 0.05$) boyutları için manidarlık göstermediği

anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin işe angaje olma algılarının kurumdaki hizmet süresi değişkeni açısından benzer özellikler taşıdığı düşünülebilir.

5.15. Yetki Devri ile İşe Angaje Olmanın Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine yönelik algıları ile kendi işe angaje olma düzeylerine dair algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan korelasyon analizi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Yetki Devri ile İşe Angaje Olmanın Boyutları Arasındaki İlişki

	Kendi Etkililik	Statü	Etki	Otonomi	Karar Verme	Mesleki Gelişim	Yetki Devri Toplam	İşe Bakış	İşe Devam
Kendi Etkililik	1								
Statü	,700**	1							
Etki	,583**	,635**	1						
Otonomi	,613**	,629**	,615**	1					
Karar Verme	,413**	,520**	,589**	,556**	1				
Mesleki Gelişim	,440**	,436**	,457**	,403**	,455**	1			
Yetki Devri Toplam	,762**	,812**	,827**	,795**	,780**	,710**	1		
İşe Bakış	,586**	,569**	,493**	,574**	,445**	,386**	,638**	1	
İşe Devam	-,442**	-,398**	-,348**	-,448**	-,397**	-,299**	-,491**	-,587**	1

Tablo 23 incelendiğinde, yetki devri ile İşe Bakış boyutu arasında pozitif yönde orta düzey manidar bir ilişki bulunmuştur [$r=.638, p<.01$]. Yetki devri ile İşe Devam boyutu arasında ise negatif yönde orta düzey manidar bir ilişki olduğu görülmektedir [$r=-.491, p<.01$]. Kendi Etkililik [$r=.586, p<.01$], Statü [$r=.569, p<.01$], Etki [$r=.493, p<.01$], Otonomi [$r=.574, p<.01$] ve Karar Verme [$r=.445, p<.01$] boyutları ile İşe Bakış boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü manidar bir ilişki bulunurken Mesleki Gelişim [$r=.386, p<.01$] ile pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Kendi Etkililik [$r=-.442, p<.01$] ve Otonomi

[$r=-.448, p<.01$] boyutları ile İşe Devam boyutu arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca İşe Devam boyutunun Statü [$r=-.398, p<.01$], Etki [$r=-.348, p<.01$], Karar Verme [$r=-.397, p<.01$] ve Mesleki Gelişim [$r=-.299, p<.01$] boyutlarıyla ile negatif yönlü zayıf bir ilişkisi olduğu da anlaşılmıştır.

5.16. Yetki Devrinin İşe Angaje Olmanın Boyutları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Yetki devrinin işe angaje olma üzerindeki etkisini inceleyebilmek amacıyla Regresyon Analizi gerçekleştirilmiş olup sonuçları Tablo 24'te ve 25'te sunulmuştur.

Tablo 24

Yetki Devrinin İşe Bakış Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken		B	Std. Error	B	T	p
Yetki Devri	Constant	1.105	.198		5.571	.000
	İşe Bakış	.778	.048	.638	16.530	.000
		R= .638	R ² = .406	F ₍₁₋₃₉₉₎ =273.231	p= .000	

Tablo 24 incelendiğinde regresyon analizi sonuçlarına göre, yetki devri işe angaje olmanın işe bakış boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır [$R=.638, R^2=.406, F_{(1-399)}=273.231, p=.000$]. Elde edilen bu sonuca göre, yetki devrinin işe angaje olmanın alt boyutu olan işe bakışa ait toplam varyansın %40'ını açıkladığını söyleyebiliriz.

Tablo 25

Yetki Devrinin İşe Devam Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken		B	Std. Error	B	T	p
Yetki Devri	Constant	4.345	.248		17.548	.000
	İşe Devam	-.661	.059	-.491	-11.246	.000
		R= .491	R ² = .241	F ₍₁₋₃₉₉₎ =216.476	p= .000	

Tablo 25 incelendiğinde regresyon analizi sonuçlarına göre, yetki devri işe angaje olmanın işe devam boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır [$R=.491$, $R^2=.241$, $F_{(1-399)}=216.476$, $p=.000$]. Elde edilen bu sonuca göre, yetki devrinin işe angaje olmanın alt boyutu olan işe devama dair toplam varyansın %24'ünü açıkladığını söyleyebiliriz.



SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ve ana problemine ilişkin elde edilen bulgulara, ilgili bulguların yorumlarına ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Yetki Devri Kavramı ile Boyutlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine ilişkin genel algıları “Genellikle” düzeyindedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin algıları değerlendirildiğinde ise en yüksek değerin otonomi, en düşük değerin ise karar verme boyutunda görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin öğretmenlere yetki devrederek onların otonom hareket etmeleri konusunda istekli davrandıkları ancak bununla birlikte öğretmenleri karar verme süreçlerine yeteri kadar dahil etmedikleri ya da destekleyici bir tutum sergilemedikleri söylenilebilir. Bu durumun da karar verme yetkisinin yönetimin paylaşmak istemediği bir konu olmasıyla ilgili olabileceği düşünülebilir. Literatüre bakıldığında, Özdayı (2001) eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi verimlilik açısından değerlendirilmiş olup otonomi ile karar verme boyutları arasındaki farka ışık tutabilecek bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmasında yöneticilerin çoğunluğunun (%67.5) kapasitelerini zorlayan işlerde yetkiyi astlarına devretmeye istekli olduklarını; fakat yarıya yakınının (%46) da kendi sorumluluk alanlarını koruma eğiliminde olduğunu tespit etmiş ve bu durumu bir çelişki olarak değerlendirmiştir. Ayrıca literatürde yöneticilerin kendilerinden, yetkiyi devralacak astlarından ve yönetsel-organizasyonel birtakım nedenlerden dolayı yetkilerini devretmede isteksizlik göstermekte oldukları da belirtilmiştir (Papatya, 1997: 133). Ast ya da üst konumundaki bireylerden kaynaklanan veya yasal olma durumuyla ilgili olan engellerden bahsedilmekle birlikte engellerin en başına üstün yetki devrine dair tutumunu koyan araştırmacılar söz konudur (Elma, 2014: 202). Eren (1981: 53), yönetici

bencilliğinden bahsederek bu konuya açıklık getirmektedir. Yöneticilerin yetkilerini devrettikleri takdirde kendilerini önemsiz görmeleri ve benlikleri açısından küçülmüş hissetmeleri gibi durumlar yaşanmaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin işleri en iyi kendilerinin yapacak olmasını düşünmeleri de görülebilmektedir. Böyle bir durumda ise yetki devri yönetici nazarında ihtiyaç olmaktan çıkarak gereksiz bir yönetsel sürece dönüşmekte ve olanaksız hale gelmektedir. Yöneticilerin işle ilgili karar verme sürecindeki rutinlerini sürdürme arzuları, bir işi en iyi kendilerinin yaptığına dair inançları, yetki devrinin iş aktivitelerinde boşluk yaratacağına dair fikirleri ve kontrolü kaybetme korkuları da yetki devrine gidilmesine engel olabilmektedir. Ayrıca genç yaştaki yöneticilerin de saygınlık kazanma istekleri nedeniyle yetkilerini devretmeye sıcak bakmadıkları düşünülmektedir (Papatya, 1997: 134). Short ve Greer (1997) Karar verme konusunda, öğretmenlerin kendi görüşlerinin önemsendiğine ve alacakları kararların önemli bir etki yaratacağına inanmak zorunda olduklarını belirterek sürecin psikolojik yanına da değinmiş olmaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin okul ve sınıf içi birtakım etkinliklerde özerk ve özgür hareket edebilmesi şeklinde yorumlanan otonominin (Mete, 2002) karar verme ile olan yakın ilişkisi düşünüldüğünde, yöneticilerin yetki devretme konusundaki anlayışlarını değiştirmeleri, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımlarını artırmaları gerektiği söylenebilir.

Statü ve Mesleki Gelişim boyutlarına bakıldığında da bulgular, yöneticilerin öğretmenlere genel olarak yetkilerini devretmeye istekli olduklarına işaret etmektedir. Okul yöneticilerinin yetki devrine ilişkin düzeyleri, statü boyutunun maddelerine bakılarak şu şekilde değerlendirilebilir: Yöneticiler, genel olarak, öğretmenleri kendi mesleki sorumlulukları ile ilgili yetkilendirerek işleri yapabilme yeteneğine sahip olduklarını hissettirmekte, onların etkili olduklarına ilişkin inanç geliştirmelerine yardımcı olmakta ve onlara profesyonel gibi muamele etmektedirler. Mesleki Gelişim boyutunun alt maddelerine göre yöneticiler genel olarak öğretmenlerin mesleki gelişim kazanmalarında istekli olduklarını ve onların kendi öğrenme sürecini devam ettirmelerini önemsediklerini hissettirir bir tutum sergilemektedirler. Etki boyutundaki maddeler değerlendirildiğinde ise yöneticilerin öğretmenlerin tavsiyelerini alarak onların yenilikçi fikirler ortaya

koymalarında destekleyici bir tutum sergileme, farklılık yaratmalarına imkân sunma, çalışma arkadaşları ve öğrenciler üzerindeki etkilerini artırma gibi hususlarda “bazen” denilebilecek düzeyde katkı sundukları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları, cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde sadece etki boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kendi etkililik, statü, otonomi, karar verme ve mesleki gelişim boyutlarında ise öğretmenlerin yetki devri algılarında cinsiyet değişkeni bir farklılık yaratmamaktadır. Bulgular, etki boyutu için erkek öğretmenlerin yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine yönelik algılarının kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, etki boyutundaki maddeler özelinde yöneticilerin yetki devretme düzeylerini cinsiyete göre ayarladıklarını göstermektedir, denilebilir. Ancak bununla birlikte Gavuz (2008) çalışmasında, eğitim paydaşlarının yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Taş (2017) çalışmasında, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeğinin alt boyutu olan yetki devri için cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Fidan Toprakçı (2019) da okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi konulu çalışmasında, cinsiyetin yetki devri boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte, erkek öğretmenlerin ortalama puanlarındaki yüksekliği üzerinden bir değerlendirmeye giderek erkek öğretmenlerin okullardaki erkek yönetici sayısındaki fazlalık nedeniyle güçlendirmeye yönelik algılarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Ona göre bu durum erkek egemen ve ataerkil toplumun etkilerinin toplumda hala var olması ve okul yöneticilerinin de bu etkiyi okullarda yaşatmasıyla ilgilidir. Öztürk’ün (2015) araştırması kadın yöneticilerin eğitim öğretim planlamasının öğretim programına uygunluğu konularında daha başarılı daha ilkeli olduğunu göstermiştir. Bu anlamda, kadın öğretmenlerin de yetkilendirilme konusunda yöneticiler tarafından yeterli düzeyde desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Yaş değişkeni, öğretmenlerin yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine yönelik algılarını Statü boyutu için anlamlı şekilde farklılaştırmaktadır. Bulgulara göre, 46-55 yaş arasındaki öğretmenlerin yöneticilerinin yetki devri düzeylerine

ilişkin algılarının 26-35 yaş arasındaki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine sonuçlara göre, 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin de yetki devri algılarının 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır. Yaş aralığı yüksek olan öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından statü boyutunun maddeleri özelinde yetkilendirildiklerini daha çok hissettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin statü boyutundaki yetki devri algılarının yaş aralığı arttıkça yükseliyor olması, statü edinmenin ya da bir statüye erişmenin zamanla ve emekle olan varsayıma dayalı ilişkisi ile açıklanabilir. Ancak okul yöneticilerinin yetkilendirme konusunda yaş değişkenine dikkat etmesinden çok astın göreve dönük istekliliğine ve yetkinliğine dikkat etmesi gerektiği söylenebilir. Bozkurt (2012) yöneticilerin yetkilerini devretme istekliliklerinin astı yetkinleştireceğini ve yetkinleşen astında yetkiyi devralma istekliliğinin artacağını hatırlatarak bu durumun yöneticilerle ve astı arasındaki uyumu artıracaklarını, dolayısıyla yöneticilerin yönetsel işlerine daha çok zaman ayırabileceklerini belirtmektedir. Öztürk (2015) ise araştırmasında genç yöneticilerin inisiyatif alma ve koordinasyon becerisine ihtiyaç duyulan durumlarda daha başarılı olduklarını söylemektedir. Dolayısı ile yetki devriyle yetkinleşmesine katkı sunulan ya da yönetici olmasına imkân tanınan genç bir öğretmenin okula düşünceleri, önerileri ve hizmetleri ile uzun yıllar pozitif katkılar sunacağı göz ardı edilmemelidir.

Bulgular, okul yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarının branş değişkenine göre etki, otonomi, karar verme ve mesleki Gelişim boyutları için anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin yetki devri algılarının branş değişkenine göre benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Kendi etkililik ve statü boyutları için ise öğretmenlerin branşlarının yetki devri algılarını anlamlı şekilde farklılaştırdığı görülmüştür. Sonuçlara göre, kendi etkililik ve statü boyutlarında sınıf öğretmenlerinin yetki devri algılarının branş öğretmenlerinin algılarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden farklı olan mesleki yaşantıları ile açıklanabileceği düşünülebilir. Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin güçlendirmeye ait görüşlerinin branş değişkeni açısından incelendiği ve yetki devri alt boyutunda branş değişkeninin anlamlı farklılık yarattığını ortaya koyan çalışmalar söz konusudur (Taş, 2017;

Fidan Toprakçı, 2019). Ancak söz konusu çalışmalarda yetki devri bir alt boyut olarak incelenmiş olsa bile branşın mesleki yaşantıları değiştirdiği ve dolayısı ile yetki devri algısına etki ettiğini göstermesi açısından bu çalışmayla benzer bir sonuca ulaşmıştır, denilebilir. Koçak, Turan ve Aydoğdu'nun (2012) çalışmalarında bu çalışmanın aksine ilköğretim öğretmenlerinin yetki devrine ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ifade edilmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin eğitim durumlarının kendi etkililik, statü, otonomi ve karar verme boyutlarında yetki devri algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığını; etki ve mesleki gelişim boyutlarında ise anlamlı bir şekilde farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, etki ve mesleki gelişim boyutlarında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin yetki devri algılarının lisans eğitimi almış öğretmenlerin algılarına oranla daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu durumun lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kazanmış oldukları uzman bilgileri ve mesleki özgüvenleri dolayısıyla okul yöneticileri tarafından yetkilendirmeye daha uygun olarak görülmeleriyle açıklanabilir. Kendisine görev devredilen öğretmenlerin kendilerini etkili hissettikleri söylenebilir. Koçak, Turan ve Aydoğdu'nun (2012) çalışmasında ise bu sonucun aksine öğretmenlerin yetki devrine dair algılarının akademik eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine Etki, Otonomi, Karar Verme ve Mesleki Gelişim boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yetki devrine ilişkin algıları söz konusu boyutlarda benzer özellik göstermektedir, denilebilir. Kendi Etkililik ve Statü boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kendi Etkililik boyutu için analiz sonuçları, mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olanların yetki devri düzeyi algılarının mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Statü boyutuna bakıldığında da mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri olanların mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Kendi etkililik ve Statü boyutunun ölçek

maddelerine bakıldığında mesleki kıdem süresi artışı, öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda daha yetkinleşmiş olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Mesleki kıdem süresi artışı öğretmenlerin eğitim verdikleri alanlarda güçlü bir bilgi alt yapısına sahip olduklarına, etki yarattıklarına, diğer öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışabildiklerine ve onlardan saygı gördüklerine dair inanç geliştirme düzeylerini de arttırmaktadır. Onların kendi etkililiklerine ve statülerine yönelik duydukları bu yüksek algının yöneticileri tarafından yetkilendirmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir. Sonucun manidarlığı, yöneticilerin yetkiyi devretmesi önündeki engellerle de açıklanabilir. Yöneticiler astın verilen işi başaracak yetkinlikte olmadığını düşündüklerinde yetki devretmeye sıcak bakmayabilirler. (Şimşek, 1977: 50). Astın uzmanlık bilgisi ve yetenekleri yetki devri üzerinde etkili olmaktadır. Yetkiyi devralacak olan bireyin yetkinin yüklediği vazife ile ilgili alacağı kararlara dair bilgi ve beceri açısından yeterli olması beklenmektedir (Eren, 2009: 277). Dolayısı ile mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenler iş yaşantılarındaki tecrübeleriyle mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere göre yetkilendirilmeye daha yakın durmaktadırlar. Coates ve Breeze (1997:28) hız, özen, tercih ve korku başlıkları üzerinden yöneticilerin yetki devretme engellerini açıklamaya çalışmışlardır. Hız, yöneticinin astlarının yapabileceğinden daha hızlısını yapabileceğini düşünmesi ve onlara iş tarif etmeyi zaman kaybı olarak görmeleriyle ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında da mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yetkilendirilmesi yöneticilere hız kazandırması açısından tercih edilmektedir, denilebilir. Gavuz (2008) öğretmenlerin kendi etkililik, statü ve mesleki gelişim alt boyutlarındaki yetki devri algılarında kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık yaratmadığını ifade etmiş olup etki, otonomi ve karar verme boyutlarında ise mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yöneticilerini yetki devri açısından yüksek düzeyde değerlendirdiklerine değinmiştir. Taş (2017) öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirmesi ölçeğinin alt boyutu olan yetki devri puanının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını söylemektedir. Benzer şekilde Fidan Toprakçı (2019) da öğretmenlerin güçlendirmeye ait görüşlerini araştırdığı çalışmasının alt boyutu olan yetki devrini mesleki kıdem değişkeni açısından incelenmiş ve bu değişken açısından anlamlı bir farklılık görülmediğini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin yetki devretme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları algıları kurumdaki hizmet süresi değişkenine göre kendi etkililik, otonomi ve karar verme boyutlarında manidarlık göstermezken statü ve mesleki gelişim boyutlarında ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Statü boyutu açısından bakıldığında kurumdaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin en yüksek ortalamayı aldıkları ve bu ortalamanın hizmet süresi azaldıkça düşüşe geçtiği görülmektedir. Aynı kurumda uzun yıllar çalışan öğretmenlerin statü kazanmış olduklarına yönelik algılarının yüksek olması onların okul yöneticileri tarafından yetkilendirilme beklentilerini de yükseltmektedir, denilebilir. Yöneticilerin yetkilerini devrederken astın bilgi ve becerilerine güven duyması yanında astın kurum içerisindeki ağırlığını, kurum kültürüyle kurmuş olduğu bağını, kurumun iklimine olumlu etki edecek liyakati taşıdığını düşünmesi gibi durumlar da ön plana çıkmaktadır. Astın kurum içerisindeki yaşantısı ve performanslarındaki verimlilik onu yetkilendirilmeye yaklaştırmaktadır, denilebilir. Mesleki gelişim boyutunda ise kurumdaki hizmet süresi 1-5 yıl olanların 6-10 yıl arasında olanlara göre yöneticilerinin yetki devretme düzeylerini daha yüksek algıladıkları görülmektedir. 11 yıl ve üzeri olanların da 6-10 yıl arasında olanlara göre algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, kurumdaki görev süresinin henüz başlarında olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak, kendi öğrenme süreçlerini devam ettirecek fırsatlarla karşılaştırdıklarını ya da bu algılarını yükseltecek görevlerle yetkilendirilme beklentilerinin olduğu söylenebilir. Kurumdaki görev süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin ise yöneticilerinin kendilerini yetkilendirme algıları diğerlerine oranla düşüktür. Bu durumun öğretmenlerin çalışma yaşantılarındaki rutinlerini devam ettirme istekleri ile ilgisi olabileceği gibi yöneticilerin öğretmenlerin meslekte gelişim gösterme isteklerini motive edici davranışlar sergilememesiyle ilgili olabileceği de düşünülebilir. Yöneticilerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik teşvik edici uygulamalar içerisine girerken kurumdaki hizmet sürelerini dikkate alması gerektiğini vurgulaması açısından sonuçların önem kazandığı söylenebilir. Kurumdaki hizmet süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin 6-10 yıl arasında olanlara göre mesleki gelişim boyutundaki algılarının daha yüksek olması, bu öğretmenlerin belirli bir statü kazanmış olmanın verdiği bir

motivasyonla hareket ettiklerini göstermektedir. Yetkiyi devralacak personelin seçiminde kurumdaki görev süresinin ve geçmiş başarılı performansların önemli birer değişken olduğu düşünüldüğünde, kurumdaki hizmet süresi artan öğretmenlerin yöneticileri tarafından yetkilendirmeye daha yakın oldukları söylenebilir. Yetkilendirilmeye yakın olma durumu da öğretmenlerin mesleklerine yönelik bakış açılarına olumlu etki edebilir ve mesleki gelişim algılarını güçlendirebilir. Bu sonuçlar ayrıca, kurumdaki hizmet süresinin öğretmenin yetkilendirilmesine yönelik yönetici tutumlarını da uzun vadede olumlu etkilediğini göstermektedir. Taş (2017) çalışmasındaki ölçeğin alt boyutlarından olan yetki devrinin kurumdaki hizmet süresi açısından farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Fidan Toprakçı'nın (2019) çalışmasında da yetki devri için kurumdaki hizmet süresinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenmiştir.

İşe Angaje Olma Kavramı ile Boyutlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin işe angaje olma davranışları, işe angaje olma ölçeğinin alt boyutları olan işe bakış ve işe devam boyutları üzerinden incelenmiştir. İşe bakış boyutunda öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarına ilişkin genel algıları “katılıyorum” düzeyindeyken işe devam boyutunda “kesinlikle katılmıyorum” düzeyindedir. İşe bakış boyutundaki sonuçlara göre öğretmenler, işe angaje olma davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmektedirler. Ancak işe devam boyutunda ise bu sonuçla çelişkili olarak düşünülebilecek şekilde öğretmenlerin düşük düzeyde değerlendirme yaptıkları görülmektedir. İşe devam boyutundaki maddelere göre öğretmenler, mesleklerinin herkes tarafından yapılabilecek bir iş olduğunu, işlerinden ayrılma konusunda bir tereddüt yaşamayacaklarını ve işlerinde karşılaştıkları sorunları aşmak için sebat göstermeyeceklerini düşünmektedirler. Bu durumun öğretmenlik mesleğinin toplumdaki saygınlığının giderek azalması, mesleğin düşük ekonomik getirisi ve öğretmenlerin yüksek performanslarına rağmen doğru bir şekilde takdir edilmemeleriyle ilgili olabileceği söylenebilir. Literatürde bu yorumu destekler nitelikte bazı çalışmalar söz konusudur. Eren (2001:509) bireysel verimliliğin ekonomi ile yakından ilişkisine değinmektedir. İş görenlerin sürekli gelirini devam ettirecek ekonomik korunma ihtiyacına değinen araştırmacı, ekonomik güvenliğin iş görenin işinden memnun

olmasına ve iş doyumuna olumlu etki edeceğini belirtir. Günbayı (1999) öğretmenlerin iş doyumlarına dair gerçekleştirdiği bir çalışmada öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olmasını onlara yapılan ödemeyi düşük bulmalarıyla ilişkilendirmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin iş doyumlarını yükseltmek amacıyla maaşların ve sosyal yardımların iyileştirilmesi gerektiğine değinmektedir. Üstüner (1999) öğretmenlerin moral alt boyutlarını incelediği çalışmada en düşük değerin maaş boyutunda çıktığını ifade eder. Sağlam ve Çiçek Sağlam (2005) öğretmenlerin kendilerini işlerine vermeleri ve verimliliklerini artırmaları amacıyla ilk çözüme kavuşturulacak konunun mesleğin maddi açıdan çekiciliğini artırmak olduğunu vurgularlar. Ayrıca çalışmalarında gelişmiş ülkelerde çalışanların güdülenmesinde paradan daha etkili olan takdir edilme, saygınlık, güven, adalet, katılım gibi faktörlerin olduğuna değinirler. Bu durumu ekonomik olarak belli bir doyuma erişen bireyin psiko-sosyal ihtiyaçlarını gidermeye ilişkin faktörlere yönelmeleri ile açıklarlar.

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algıları işe bakış boyutunda cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin işe bakışları cinsiyet değişkeni açısından benzer özellikler göstermektedir, denilebilir. İşe devam boyutunda ise cinsiyet değişkeni, erkek öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Bu durum erkeklerin iş yaşantısı dışındaki sorumluluklarının ya da yoğunluklarının kadınlara göre daha az olması ile açıklanabilir. Kadına toplum tarafından yüklenen ailevi sorumluluklarının kadınların çalışma yaşantılarına ayıracakları zamanlarını ve enerjilerini düşürdüğü ileri sürülmektedir (Mayrhofer, Meyer, Schiffinger ve Schmidt, 2008). Özaslan ve Özaslan (2015) Kadın öğretmenlerin ailevi sorumluluklarının kendilerini gerçekleştirmeleri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarında annelik sorumluluğunun kadın öğretmenlerin mesleki yaşantıları aleyhine bazı sonuçlar oluşturabildiğine değinmişlerdir. Ersöz (1999) annelik, kadınlık, kendilerini evlatlarına adama gibi benzeri kavramların kadınlara yüklendiğini ifade etmektedir. Literatüre bakıldığında kadına yüklenen iş dışındaki sorumluluklarının onların iş yaşantılarına olan etkilerinin incelendiği birçok çalışma görülmektedir (Aşık, 2010; Aydın, 2017). Sonuç olarak kadın öğretmenlerin iş yaşantıları dışındaki sorumluluklarının onların işe devam etme

algılarına olumsuz anlamda etki edebileceği düşünülebilir. Ancak burada ifade edilenlerin aksine kadınların iş doyumlarının yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da vardır. Örneğin İncir (1990) çalışmasında kadın iş görenlerin iş doyumlarının yüksek olmasını ailenin ekonomik sorumluluklarını üstlenmemelerine dayalı olarak hissettikleri rahatlığa ve bundan dolayı iş yaşantılarına ilişkin beklentilerinin düşük olmasına bağlar. Arslan ve Demir'in (2017) hekim ve hemşirelerin işe angaje olma ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi irdeledikleri çalışmaları cinsiyetin işe angaje olma açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin işe angaje olmalarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını bulgulayan araştırmalar da söz konusudur (Arı, 2011; Çağlar, 2011; Ertemli, 2011; Hakanen, 2006; Kavgacı, 2014; Sezen, 2014; Gün, 2017). Atcıoğlu (2018) ise çalışmasında işe angaje olma ölçeğinin birinci alt boyutu olan işe bakışın cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre hem işe bakış hem de işe devam boyutları için manidarlık göstermediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin işe angaje olma algılarının yaş değişkeni açısından benzer özellikler gösterdiği ifade edilebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçların bulunduğu çalışmalar söz konusudur (Arı, 2011; Atcıoğlu, 2018; Ertemli, 2011; Hakanen, 2006). İşe angaje olmanın yaş değişkeni açısından farklılaştığına ilişkin bulguların yer aldığı çalışmalar da görülmektedir (Bal, 2008; Çakıl, 2011; Çağlar, 2011; Ertürk ve Aydın, 2018; Sezen, 2014). Köse (2015) ise çalışmasında yaş değişkeninin işe bakış boyutu için anlamlı farklılık oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine yönelik algılarının branş değişkenine göre işe bakış ve işe devam boyutları için anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin işe angaje olma algılarının branş değişkenine göre benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Köse (2015), işe angaje olma ölçek boyutlarının verilerini branş değişkeni açısından incelemiş olup işe bakış boyutunda anlamlı bir farklılık görüldüğünü işe devam boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmediğini belirtmiştir. Ayrıca Köse (2016) demografik özelliklerin öğretmenlerin işe angaje

olma düzeylerindeki rolünü inceleyen çalışmasında cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim değişkenleri yanında branşın da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın ve Ertürk (2018) örgütsel iletişim ve işe angaje olma ilişkisini irdeledikleri çalışmalarında branş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin işe angaje olma davranışları lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymuşlardır. Timms, Brough ve Graham (2007) işle bütünleşmeyi inceledikleri çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin lehine sonuçlara ulaşmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin eğitim durumlarının işe angaje olma düzeylerine yönelik algılarının ölçek boyutları için anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında, öğretmenlerin işe angaje olma algılarının eğitim durumu değişkenine göre benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Benzer nitelikte sonuçlara ulaşan bilimsel çalışmalar söz konusudur (Arı, 2011; Atcıoğlu, 2018; Çağlar, 2011; Çakıl, 2011; Demirel, 2014; Ertemli, 2011). Köse (2015) ise bu çalışmadakinden farklı olarak eğitim durumu ön lisans ve lisans düzeyinde olan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında, eğitim düzeyi lisans olan grubun işe bakış boyutunda kendilerini daha yüksek düzeyde işe daha angaje olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. İşe devam boyutunda ise eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık görülmediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerine ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre işe bakış ve işe devam boyutları için manidarlık göstermediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin işe angaje olma algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından da benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. İşe angaje olmanın hizmet süresi değişkeni açısından irdelendiği ve anlamlı farklılığın görülmediği benzer özellikte çalışmalar vardır (Atcıoğlu, 2018; Agyemang ve Ofei, 2013; Çakıl, 2011; Demirel, 2014; Ertemli, 2011; Ertürk ve Aydın, 2018; Gün, 2017). Hizmet süresi değişkeninin işe angaje olma düzeyine yönelik algıları farklılaştırdığına ilişkin sonuçların yer aldığı çalışmalar da vardır. Köse (2015) işe bakış boyutunda kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile kıdemi 21-25 yıl olanlar arasında; kıdemi 1-5 yıl arası olanlar ile kıdemi 31 yıl ve üzeri olanlar arasında anlamlı bir ilişki görüldüğünü belirtir. Ona göre, öğretmenlerin kıdemleri arttıkça işe angaje olma düzeyleri de artmaktadır. Kavgacı (2014) da kıdem artışının işe

angaje olma algısını yükselttiğine dair sonuçlara ulaşmışlardır. Köse (2016) bir başka çalışmada da kıdem değişkeninin işe angaje olma algılarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çağlar'ın (2011) çalışmada ise kıdemi 5 ve üzeri yıl olanların işe angaje olma düzeyi algılarının diğer hizmet süresi aralıklarına oranla yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kular ve diğerleri (2008) de görevine yeni başlayan bireylerin işe angaje olma davranışların yüksek seviyelerde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Konermann (2011) işle bütünleşmenin alt boyutu olan adanma ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin varlığını kanıtlamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumdaki hizmet süresinin onların işe angaje olma düzeylerine yönelik algıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gerek işe bakış gerekse işe devam boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmediği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin işe angaje olma algılarının kurumdaki hizmet süresi açısından benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ertürk ve Aydın (2018), öğretmenlerin işe angaje olma algılarını inceledikleri araştırmalarında okuldaki çalışma süresinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yetki Devri ve İşe Angaje olmanın Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma ve Sonuç

Literatürde, yetki devri ve işe angaje olma arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin yöneticilerine dair yetki devri algılarını gösteren ya da yöneticilerin yetki devretme düzeylerini yöneticilerin algıları üzerinden inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Yücel (2006) çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve devrinde yaşadıkları sorunları incelemiştir. Gavuz (2008) ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile yetki devretme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Koçak (2011) öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarına dair bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öztürk'ün (2015) ise ilk ve ortaokul yöneticilerinin yetki kullanımlarını ve yaşadıkları sorunları inceleyen bir çalışması vardır. Literatürdeki söz konusu çalışmalar, kavramın öğretmen algılarını etkileyebilecek bir alt

yapısının olduğunu ve bilimsel araştırmalar açısından önemli bir muhtevaya sahip olduğunu göstermektedir.

İşe angaje olma kavramıyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde söz konusu kavram için farklı isimler kullanıldığı görülmektedir. Gömülme, tutkunluk, kapılma, adanma, ilgi duyma, cezbolma, gönülden bağlanma, çalışma tutkunluğu, adanma (Ardıç ve Polatçı, 2009; Bal, 2008; Dalay, 2007; Esen, 2011; Kanten ve Yeşiltaş, 2013; Öner, 2008; Turgut, 2011) gibi isimlerle ifade edilen kavramın Türkçe karşılığı üzerinde henüz bir uzlaşa sağlanmadığı görülmektedir. Kahn'ın (1990) bireyin kendini işine vermesi, işine fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak bağlanması durumu olarak tanımladığı işe angaje olma, örgüt içerisindeki işlerde bireyin yüksek verimlilikte çalışmasını ifade ettiği için 21. yüzyılın rekabetçi koşullarında araştırılmaya değer bir konu olarak düşünülmüştür. Özel okulların nitelikli yapıları, imkânları ve yüksek performansla çalışma zorunluluğu olan öğretmenleri karşısında varlıklarını sürdürmeye çalışan devlet okulları ve onun iç dinamikleri için bireyin verimliliğine doğrudan etki eden “işe angaje olma” kavramı önem kazanmaktadır. Bu anlamda bireyi işe angaje bir biçimde çalışmaya güdüleyebilecek değişkenlerin araştırılmasına karar verilmiş ve işe angaje olmanın üzerinde etkisi olabileceği düşünülen yetki devri kavramı ile arasındaki ilişki öğretmen algıları üzerinden incelenmiştir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerinin öğretmenlerin işe angaje olma davranışları üzerindeki etkisine işe angaje olma ölçeğinin boyutları üzerinden bakılmıştır. Bulgulara göre yetki devri işe bakış ve işe devam boyutlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Yetki devri, işe bakış boyutuna ait toplam varyansın %40'ını, işe devam boyutuna ait varyansın ise %24'ünü açıklayan önemli bir değişkendir.

Araştırmada yetki devri ile işe angaje olma ölçeğinin birinci boyutu olan işe bakış arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü olan anlamlı bir ilişki bulunurken ölçeğin ikinci boyutu olan işe devam arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Okul paydaşları yetki devri ölçeğinin alt boyutları olan kendi etkililik, etki, otonomi ve karar verme boyutları ile işe bakış boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki; Mesleki gelişim ile pozitif yönlü ancak zayıf bir ilişki saptanmıştır. Kendi etkililik ve otonomi boyutları ile işe devam boyutu arasında

negatif yönlü orta düzey bir ilişki tespit edilirken statü, etki, karar verme ve mesleki gelişim boyutları ile negatif yönlü ve zayıf bir ilişkisi görülmektedir.

Araştırma sonuçları, yetki devri düzeyinin öğretmenlerin işe bakışlarına olumlu etki ettiğini göstermektedir. Bir başka deyişle öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından yetkilendirilme algıları arttıkça işe bakışları da pozitif yönde artmaktadır. Sonuçlardan öğretmenlerin işe angaje olma algıları değiştirilmek istenirken yöneticilerin yetki devri açısından oldukça dikkatli hareket etmesi gerektiği de anlaşılmaktadır. Nitekim araştırma sonuçlarına göre yetki devrinin alt boyutları öğretmenlerin işe bakış algısına pozitif etki ederken, işe devam boyutuna negatif yönde etki etmektedir. Yetki devri alt boyutları ile işe devam alt boyutu arasındaki bu negatif ilişkinin varlığı ne kadar çelişkili bir sonuç gibi görünse de farklı sebeplere dayandırılabilir. Örneğin işe angaje olmanın olumlu sonuçları yanında olumsuz sonuçları olduğundan bahseden çalışmalar söz konusudur (Armor ve Taylor, 1998; Bakker vd., 2011; Temel, 2006; Vancouver vd., 2002). Bakker ve diğerleri (2011), işkolikliği işe angaje olmanın olumsuz sonuçlarından biri olarak değerlendirmektedirler. Onlara göre işkolik insanlar, kendilerini işlerine kaptırmaları nedeniyle sağlıklarını bozabilirler; aile ve sosyal çevresiyle olan ilişkilerini aksatabilir ya da kopma noktasına getirebilirler. İşkolik olan bireylerin aile hayatında bozulmalar nedeniyle boşanma gibi hoş olmayan durumlar yaşayabilecekleri ifade edilmektedir. Armor ve Taylor (1998) işe angaje olmanın gerçekçi olmayan bir iyimserliğe neden olarak çalışanların işlerine karşı direnç göstermelerine neden olduğunu söylemektedirler.

Öğretmenin iş yükünü artırıcı bir yönü olduğu unutulmaması gereken yetki devri, öğretmenlerin işe devam etme istekliliğine olumsuz anlamda da etki edebilir. Bu anlamda işe angaje olarak çalışan bir öğretmenin okul yöneticisi tarafından birtakım görevleri gerçekleştirmek üzere yetkilendirilmesi o görevi başarmak arzusuyla daha fazla çalışmasına ve dolayısıyla daha çok yorulmasına neden olacağı gibi işi istenen düzeyde başaramayacak olmanın kaygısıyla da işine devam etme istekliliğini düşürebilir. İnsanla ilgili sorumluluğu olan mesleklerde yöneticilik yapanlarda tükenmişlik hissinin daha sık karşılaşılan bir durum olduğunu ileri süren çalışmalar vardır (Bryne ve Hall, 1989; Ensari ve Tuzcuoğlu, 1995; Ergin, 1995; Maslach ve Zimbardo, 1982; Perlman ve Hartman, 1982). İşe

angaje olmanın tükenmişliğin tam karşıtı olduğuna değinen araştırmalar olduğu da göz ardı edilmemelidir (Ardıç ve Polatçı, 2009; Uyar ve Güzel, 2019). Dolayısı ile nesnesi insan olan okullarda yetkilendirmenin sorumluluğu ciddi düzeyde arttıran bir durum olduğu, kontrolsüz bir yetkilendirme sürecinin öğretmeni psikolojik açıdan tüketeceği gerçeği unutulmamalıdır. Kısacası öğretmenlere yetkilendirme adı altında kendi uzmanlık alanları dışında verilen ve angarya olarak nitelendirilebilecek birtakım vazifelerin onların tükenmişlik hislerini artırarak işe devam etme algılarına olumsuz etki edebileceği düşünülmektedir. Ayrıca yetki devrine konu olacak işin doğru ve sağlam bir şekilde tanımlanmaması, devredilen işe dair amaç ya da amaçların neler olduğunun öğretmenlere tam olarak izah edilmemesi, öğretmenin almış olduğu görevin süresini bilmemesi, hangi kaynaklardan yararlanılacağı konusunda yeterli rehberliğin yapılmaması, bilgi akışının yeterli olmaması gibi durumların da öğretmenlerin işe devam boyutundaki algılarına etki edebileceği söylenebilir. Dolayısı ile okul yöneticileri yetki devri sürecinde farklı değişkenleri göz önünde bulundurup dengeli bir şekilde hareket etmeli ve öğretmenin gerek işe bakış gerekse işe devam algılarını birlikte yükseltmenin yollarını aramalıdır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin mesleklerine yönelik bakışları ile o mesleği sürdürme istekliliğindeki farklılığı göstermesi bakımından ayrı bir önem kazanmaktadır. Eğitime dair beklentilerin arttığı ve çeşitlendiği günümüz dünyasında, eğitimin yürütücüsü olan öğretmenlerin işlerine angaje bir şekilde çalışmalarının sağlanması için okul yöneticileri, öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarının tetikleyicisi olan yetki devri gibi yönetsel değişkenlerin farkında olmalıdır. Aynı zamanda klasik yönetim anlayışları yerine çağdaş yönetim anlayışlarını benimseyerek hareket etmelidirler.

Öneriler

Bu bölümde, yetki devri ve işe angaje olma kavramları ile ilişkili olan araştırma sonuçlarının verilerine dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara sunulan önerilere yer verilmiştir.

- Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin yetki devretme algılarının iyi durumda olduğunu göstermektedir. Otonomi boyutunda yetkiyi

devretmeye daha sıcak bakan yöneticilerin karar verme süreçlerinde de öğretmenleri daha katılımcı kılmaları ve alınan kararlarda etkili olduklarını onlara hissettirmeleri gerekmektedir.

- Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluğun denk olmasına dikkat etmeleri önemlidir. Okul yöneticileri öğretmenlere bir sorumluluk yüklediğinde sorumluluğu yerine getirecek kadar da yetki devretmelidir. Sorumluluğu yetkisinden fazla olan öğretmenlerin psikolojik anlamda baskı altına gireceği, başarısız olma kaygısı yaşayacağı ve neticesinde işe angaje olma davranışlarının da olumsuz etkileneceği söylenebilir. Farklı şekilde yetkinin sorumluluktan fazla olması durumunda da görevlerin kötüye kullanılması durumunun ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır.
- Çağdaş yönetim anlayışlarının merkeziyetçi olmayan ve uzmanlığı ön plana çıkaran yapıları için yetki devri oldukça önemlidir. Ancak yetki devri sürecinin birtakım engelleri vardır. Bu engellerin başında da yöneticilerin ve astların tutumları gelmektedir. Dolayısıyla yetkinin devredilmesinde yöneticiden ve asttan kaynaklı engellerin asgari düzeye çekilmesi gerekmektedir. Bunun için kanun, tüzük, yönetmelik gibi hukuksal zeminlerde yeni düzenlemelere gidilebilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler genellikle öğretmenlere bir profesyonel olduklarını hissettirerek onları kendi mesleki sorumlulukları ile ilgili işlerde yetkilendirmeye sıcak bakmaktadırlar. Ayrıca mesleki gelişimleri ile ilgili konularda da öğretmenlere destek olmaktadır. Ancak yine de öğretmenlerin yenilikçi fikirler sunmalarında, çalışma arkadaşları ve öğrencileri üzerindeki etkilerini artırmalarında yeterince destekleyici bir tutum sergilememektedirler. Bu da öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarını olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla yöneticilerin hoşgörülü bir yönetim anlayışı sergileyerek öğretmenlerin bireysel farklılıklarını gösterebileceği bir okul iklimi yaratmaları gerektiği ifade edilebilir.
- Okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olması, yetki devri algısını erkek öğretmenlerin lehine yükseltmektedir. Dolayısı ile kadın yönetici

sayısının erkek yönetici sayısı ile eşitlenecek düzeyde artırılması da yetki devrine yönelik algıları etkileyecek, yetkilendirmede cinsiyet lehine bir ayırım yapılmasına engel olacaktır. Bunun için yönetici atamalarında kadınlara ve erkeklere eşit kontenjan uygulamasına geçilebilir. Ayrıca bu durumun mesleki kariyer yapma fırsatı erkeklerle eşitlenen kadın öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarına da olumlu yansıyabilir.

- Araştırma sonuçları, genç öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından daha az yetkilendirilme beklentisi taşıdığını göstermektedir. Onların beklentilerini arttırmak için devredilecek yetkinin cazibesi artırılabilir. Genç öğretmenlerin kariyer basamaklarına olumlu yansıyacak, onlara deneyim kazandıracak yetkiler, doğru ve eksiksiz bir yetkilendirme süreci ile devredilebilir. Yetki devriyle yetkinleşmesi sağlanan genç öğretmenlerin gerek kendi okulları gerekse eğitim sektörü için uzun süreli bir kazanıma dönüşecekleri unutulmamalıdır.
- Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kendi etkililik ve statü boyutları özelinde yetki devri algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Ülkemizde bazı zaruri sebeplerden ötürü ilkokul ve ortaokul kademelerinin aynı binada ve tek bir yönetim kadrosu tarafından yönetilmesi söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla hem sınıf öğretmenlerine hem de branş öğretmenlerine yöneticilik yapanların yetkilendirme konusunda öğretmenlerin ilişkilerini zedeleyecek uygulamalardan kaçınmaları, tüm öğretmenlere mesleki yaşantılarının eğitim için önemli olduğunu hissettirmeleri gerekmektedir.
- Yöneticiler, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kazanmış oldukları uzman bilgileri ve mesleki özgüvenlerine dikkat ederek yetkilendirme yapmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin lisansüstü ve doktora eğitimleri almaları konusunda yetkililer tarafından teşvik edici bir tutum sergilenmelidir.
- Kurumdaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olanların mesleki gelişim boyutu özelinde yetki devri algıları, farklı hizmet süreleri bulunan öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Bu durumun, söz konusu

öğretmenlerin çalışma yaşantılarındaki rutinlerini devam ettirme isteklerinden kaynaklı olabileceği ya da yöneticileri tarafından motive edilmemeleriyle ilgili olabileceği varsayılmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin ya da yöneticilerin kurumda belli bir süre çalıştıktan sonra rotasyona tabii olmaları bir çözüm olarak önerilmektedir.

- İşe angaje olma ölçeğinin iki boyutu özelinde, öğretmenlerin işlerine olan bakışlarının olumlu olduğu ancak aynı öğretmenlerin işlerine devam etme istekliliğinin ise düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleklerine olan olumlu bakışları o mesleği sürdürme isteklerini artırmakla pekiştirilmelidir. Bu anlamda öğretmenlik mesleğinin ekonomik getirileri iyileştirilebilir. Öğretmenlerin toplumdaki saygınlığını artırmak için basılı ve görsel medya platformlarında olumlu haberlerin ön plana çıkarılması sağlanabilir. Öğretmenlerin kanun ve yönetmeliklere aykırı olarak angarya denilebilecek işlerde yetkilendirilmelerinin önüne geçilmesi; mesleki bilgisinden istifade edilecek konularda ise yöneticilerin öğretmenlerle yetkilerini paylaşmada istekli olmaları gerekmektedir.
- Kadın öğretmenlerin işlerine angaje olma durumları işe devam boyutu özelinde erkek öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin mesleki yaşantıları haricinde kendilerine toplum tarafından biçilen annelik, kadınlık, ev işleri vb. birtakım vazifeleri olmasıyla açıklanabilir. Kadın öğretmenlerin işe devam boyutundaki angaje olma davranışlarını yükseltmek için ödüllendirmelerde, yetkilendirmelerde, izin işlemlerinde, çalışma sürelerinde pozitif ayrımcılık ilkesine başvurulabilir. Ancak bu durumun kadına toplum tarafından cinsiyetçi bir bakış açısıyla atfedilen görevlerin kabul edilmesi anlamına geleceği unutulmamalıdır. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin işe devam etme istekliliğini artırmak adına öncelikle toplumsal rollerde –örneğin çocuk bakımı ve ev işlerinde- cinsiyetçilik algısını kadının lehine iyileştirecek bilimsel çalışmaların yapılması, halkı eşitlikçi düşünmeye yönlendirecek bilgilendirici programların düzenlenmesi, eğitim programlarının genç nesillerin günümüz

algısından farklı düşünerek yetiştirilmeleri adına incelenmesi ve düzenlenmesi önerilmektedir.

- Yetki devrinin iş yükünü artırması nedeniyle öğretmenlerin işe devam boyutundaki algıları negatif yönde etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin okulda görev dağılımı yaparken adaletli davranmaları, öğretmenleri uzmanlık alanları dışında görevlendirmemeleri, angaryaya karşı bir tutum içerisinde olmaları gerekmektedir.
- Okul yöneticiliği, ülkemizde bir meslek olarak görülmemektedir. Özel bir eğitim almaksızın büyük çoğunlukla mevzuat bilgisine dayalı bir sınavla okullara yönetici belirlenmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin yönetsel enstrümanları etkili kullanmaları için eğitime ihtiyaçları olduğu açıktır. Okul yöneticisi olmak isteyen bir öğretmenin eğitim yönetimine dair bir eğitim alması zorunlu hale getirilmelidir.
- Yetki devri, işe bakış boyutuna ait toplam varyansın %40'ını, işe devam boyutuna ait varyansın ise %24'ünü açıklayan önemli bir değişkendir. Fakat öğretmenlerin işe bakışlarına ve işe devam etme durumlarına etki eden diğer değişkenlerin neler olabileceği ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan resmi ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulu öğretmenlerini kapsamaktadır. Bu araştırmanın ardılı olacak çalışmalarda farklı evrenlerin ve örneklemelerin tercih edilmesiyle sonuçların genellenebilirlik düzeyi incelenebilir.
- Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yetki devri algıları ve işe angaje olmaları arasındaki ilişki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarıyla ilişkilendirilerek incelenebilir.
- Yetki devri konusunda öğretmenlerin yöneticilerine dönük algıları ile okul yöneticilerinin kendilerine dönük algıları karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.
- Aksi yönde yetki devri konusunda yöneticilerin veya öğretmenlerin algıları üzerinden bir araştırma yapılabilir.
- Nicel olarak yürütülen bu çalışma, nitel veri toplama teknikleriyle de desteklenerek daha derinlikli bir yapıya büründürülebilir. Örneğin, yetki

devri ve işe angaje olma arasındaki ilişki hakkında derinlemesine bilgi edinmek için eylem araştırmaları yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Abdumanap Uulu, M. (2018). *Yetki devri sorunu ve izlenim yönetimi davranışının ortaya çıkmasında ilişkisel demografi: Ulusal kültürün etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Adenike, A. (2011). Organizational climate as a predictor of employee job satisfaction: evidence from covenant university. *Business Intelligence Journal*, 4(1), 151-165.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri: Erzurum ili örneği* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akat, İ., Budak, G., ve Budak, G. (2002). *İşletme yönetimi* (4. Baskı). İzmir: Barış Yayınları.
- Albrecht, S. L. (2010). *New horizons in management. Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice*. Edward Elgar Publishing.
- Alpugan, O. (1998). *İşletme bilimine giriş*. Trabzon: PER Yayınları.
- Altuğ, D. (1997). *Örgütsel davranış: toplam kalite yönetimi anlayışı içinde*, Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(2009), 21-46.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama* (Yüksek Lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arifin, F., Afnan, A., Djumahir, T. & Rahayu, M. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: test of a model. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1-14.

- Armor, D. A., & Taylor, S. E. (1998). Situated optimism: Specific outcome expectancies and self-regulation. *In Advances in experimental social psychology*, 30, 309-379.
- Arslan, E. T. ve Demir, H. (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: Hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 371-389.
- Aslan, Ş. (2004). Hastanelerde örgütsel çatışma: teoriye örnek bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 599-617.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler İle Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme, *Türk İdare Dergisi*, 467, 31–51.
- Aşkun, İ. C. ve Tokat, B. (2003). *İşletmelerde yönetim ve örgüt*, İstanbul: Avcı Matbaası.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi Temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar* (1. Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Atcıoğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Atcıoğlu, E. (2016). *Özel zincir hastanelerde yönetici hemşirelerin yetki devrinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Attridge, M. (2009). Measuring and managing employee work engagement: A review of the research and business literature. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 24, 383-398.
- Aybas, M. (2014). *İnsan kaynakları uygulamalarının çalışanların işe adanmışlığı üzerindeki etkisi ve pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü konuya ilişkin bir araştırma* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aydın, A. (1997). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütünde yetki devri sorunu*. Ankara.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

- Aydiner, M. N. (2017). *Kadın öğretmenlerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumu ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: bir özel okul örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Aytürk, N. (2000). Yönetimde yetki devri ve imza yetkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(1), 79-110.
- Babadağ, K. (2001). *Meslekleşme ve kadın*. I. Uluslararası ve VIII. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kongre Kitabı, 29 Ekim – 2 Kasım, Antalya/ Türkiye, 35- 39.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career development international*.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European journal of work and organizational psychology*, 20(1), 4-28.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99(2), 274.
- Bal, E. A. (2008). *Öz-yeterlilik, ortamsal faktörler ve esenlik: İşe gönülden adanmanın etkisi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bal, E.A. (2009). Bir pozitif psikoloji kavramı olarak işe gönülden adanma (work engagement) ve insan kaynakları açısından önemi. *Osmangazi Üniversitesi 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Bildiri Kitabı*, 546-552.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*(3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.
- Barnard, C. I. (1968). *The functions of the executive* (Vol. 11). Harvard university press.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış, insanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi-nitelikli okul* (4. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.

- Başaran, İ. E., ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bayram, İ. (2020). *Kayıp veri ile baş etme yöntemlerinin güvenilirlik kestirimleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Berberoğlu, G. (2003). Yetki, güç ve liderlik. C. Koparal (ed.), *Yönetim Organizasyon içinde* (137-151), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Berg, A. (2013). *Team level engagement as a mediator for the relation between perceived supervisor support and organizational performance*. (Master Thesis). Tilburg University, Netherlands.
- Bıçakçı, İ. (2003). *İletişim ve halkla ilişkiler* (4. Baskı). İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri.
- Birdal, İ. ve Aydemir N. (1992). *Yönetim teorileri*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Blanchard, W., Carlos J. P., ve Randolph A. (1998). *Yetki devri bir dakikadan fazla zaman alır*, (Çev. G. Dokutan), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289.
- Bolat, T. (2008). *Dönüşümcü liderlik, personeli güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bozkurt, F. G. (2012). *Yetki devrinin psikolojik güçlendirme ve amirin algılanan sosyal kaytarması ile ilişkisinde amire duyulan güvenin düzenleyici etkisine yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Brengelmann, J. (1995), *Davranışçı psikoloji açısından vizyoncu ve karizmatik yönetim* (Çev. V. Karagöz) Vizyon Yönetimi, İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, No: 1.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Bursalioğlu, Z. (1992). Görev-Yetki-Sorumluluk Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 5-8.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, (12. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M., & Hall, L. M. (1989). An investigation of factors contributing to teacher burnout: The elementary, intermediate, secondary, and postsecondary school environments. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting*, San Francisco.
- Can, H. (1994). *Organizasyon ve yönetim* (3 baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, A., ve Ulutürk, Y. H. (2006). Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 48-58.
- Coates, J. ve Breeze, C., (1997). Güvenle delege edin (Çev. A. Bora ve O. Cankoçak) Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Coşkun, R. (2002). Stratejik Boyutuyla Modern Yönetim Yaklaşımları. İ. Dalay, R. Coşkun ve R. Altunışık (Ed.), *Gücün ve sorumluluğun organizasyona yayılması: çalışanı güçlendirme (Empowerment) içinde* (219-234). İstanbul: BETA Yayınevi.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018). T.C. Resmî Gazete, 30474, 10 Temmuz 2018.
- Çağlar, E. S. (2011). *Çalışanları güçlendirmenin, güçlenme aracılığıyla, işe tutkunluğa etkisinde liderlik tarzları ve çalışma amaçlarının rolü* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Çakıl, E. (2011). *Üniversite hastanesinde çalışan hemşire ve asistanlarda mobbingin işe gönülden adanma üzerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çalışır, M. (2008). *Mamak ilçesi ilköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları yetki türü ve düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çelik, K. (2014). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar. C. Elma ve K. Demir (ed.), *Örgütsel Kontrol* içinde (67-89). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalay, G. (2007). The Relationship Between The Variables Of Organizational Commitment And Job Involvement (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). Cognitive evaluation theory. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Newyork: Plenum.
- Delice, A., ve Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1).
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., ve Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499.
- Demirel, T., (2014). *Tükenmişlik ve işe adanmanın öncülleri: Uçuş teknisyenleri üzerinde bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Derdiman, C. ve Uysal, Y. (2014). Türk kamu yönetiminde yetki devri. *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(27), 251-277.
- Develioğlu K. ve Türk, O. C. (2012). Çalışanların rol belirsizliğinin örgütsel iletişim ve yetki devrine ilişkin kaynakları: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Sakarya İktisat Dergisi*, 1(1), 39-55.
- Doğan, E. (2002). *Çalışanların işine cezbolması: dönüştürücü liderlik tarzının lidere olan güvenin güçlenmesine ve negatif / pozitif duygulanımın etkileri* (Doktora tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Douglas, S.M. (2010). *Organizational climate and teacher commitment*. (Doktora Tezi). Alabama Üniversitesi, Tuscaloosa, Alabama
- Dönmez, B. (2010). Öğrenci hizmetleri. Özdemir, S. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (177-202). Ankara: Nobel.
- Efil, İ. (2005). *İşletme organizasyonu*. İstanbul: Aktüel Yayınevi.
- Elma, C. (2014). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar. C. Elma ve K. Demir (ed.), *Yönetimsel Etkinliğin Bir Göstergesi Olarak Yetki Devri içinde* (193-213). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elma, C. ve Demir, K. (2003). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Ensari, H. ve Tuzcuoğlu, S. (1995). Marmara Üniversitesine bağlı fakültelerde görev yapan yönetici ve öğretim elemanlarının meslekten yılgınlıklarında kişilik özelliklerinin rolü. *Öneri Dergisi*, 2(11), 51-63.
- Eren, E. (1972, Kasım). *Yönetimde yetki ve sorumlulukların dağıtımı ve ereğli kömür işletmeleri örgütündeki uygulamalar*. Zonguldak Ereğli Kömür İşletmelerindeki panelde sunulan bildiri.
- Eren, E. (1981). *İşletme ve yönetim sistemleri*. İstanbul: Sakarya Devlet Mühendislik Mimarlık Akademisi Yayınları, No:19.
- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: İÜİBF
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erengül, B. (1997). *Kültür sihirbazları: rekabet üstünlüğü sağlayan yönetim*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 37-50.
- Ergül, B. (2006). *Yönetimde yetki devri ve uygulamalı bir çalışma* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ersöz, A. G. (1999). *Cinsiyet rollerine ilişkin beklenti, tutum, davranışlar ve eşler arası sorumluluk paylaşımı: Kamuda çalışan yönetici kadınlar örneği* (1. Baskı). Ankara: T.C Kültür Bakanlığı.

- Ertemli, H. B. (2011). *İş aile ve aile iş çatışmalarının işe cezbolma üzerindeki etkisine yönelik bir uygulama* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (2. Baskı). İstanbul: BETA Yayıncılık.
- Ertürk, R. ve Aydın, B. (2018). Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki okullarda örgütsel iletişim ve işe angaje olma davranışı: öğretmen görüşlerine dayalı ilişkisel bir analiz. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 86-99.
- Esen, E. (2011). Çalışanların örgüte cezbolması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 30(1), 377-390.
- Fidan Toprakçı, D. (2019). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Fidan Y. (1997). Yetki devri ve sorunları. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, (3), 136-151.
- Fidan, Y. (1998). *İşletme vizyonu ve stratejisi*. Konya Ticaret Odası Yönetici Eğitim Merkezi Yönetim ve Organizasyon Semineri Notları (6 Ekim-25 Aralık 1997), Konya.
- Fişek, K. (2010). *Yönetim*. Ankara: Kilit Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Gavuz, Ş. (2008). *İlköğretim okulları yöneticilerinin liderlik tarzları ile yetki devretme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Genç, N. (2004), *Yönetim ve organizasyon: çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Gödek, S. (2006). *Bürokratik örgütlerde yetki devri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Gözler, K. ve Kaplan, G. (2012). *İdare hukuku dersleri* (12. Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.

- Gügerçin, U., ve Sığırcıkoğlu, E. B. (2019). Rol belirsizliği ve sanal kaytarma: görgül bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 11(20), 152-161.
- Gül, İ. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (1. Baskı). Samsun: Yüksel Ofset.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(4), 408-431.
- Günbayı, İ. (1999). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri* (Basılmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güner, H. (2006). *Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma* (Yüksek Lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Güneşer, A. B. (2007). The effect of person-organization fit on organizational commitment and work engagement: The role of personsupervisor fit (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezM> erkezi adresinden edinilmiştir.
- Güven, S. (2012). *İşe yönelik destek ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 87(2), 268.
- Hicks, H., & Gullet, R. (1981). *Organizasyonlar: teori ve davranış* (Çev. Besim Baykal). İstanbul: İİTİ İşletme Bilimleri Enstitüsü.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of personality and social psychology*, 84(3), 632
- Hodgkinson, C. (2008), *Yönetim felsefesi, örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon* (Çev. İ. Anıl ve B. Doğan), İstanbul: Beta Yayınevi.

- Hrebiniak, L. G. (1978). *Complex organizations*, St. Paul, MN: West Publishing Co.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Işıkoğlu, M. A. (2017). *Kayıp veri ile baş etme yöntemlerinin ölçme değişmezliğine etkisi açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*, Ankara: Nobel.
- İncir, G. (1990). Çalışanların iş tatmini üzerine bir inceleme. *Verimlilik Dergisi*, (401).
- Jenks, James, M., & Jhon M. Kelly. (1995). *Dont do delegate: The secret power of successful managers* (Second Edition). New York: Kogan Page.
- Jiang, Y., Li, P., Wang, J., & Li, H. (2019). Relationships between kindergarten teachers' empowerment, job satisfaction, and organizational climate: a Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 257-270.
- Judge, T. A., Fluegge Woolf, E., Hurst, C., & Livingston, B. (2006). Charismatic and transformational leadership: A review and an agenda for future research. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie AveO*, 50(4), 203-214.
- Judge, T. A., Van Vianen, A. E., & De Pater, I. E. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human performance*, 17(3), 325-346.
- Jung, D. I., & Sosik, J. J. (2002). Transformational leadership in work groups: The role of empowerment, cohesiveness, and collective-efficacy on perceived group performance. *Small group research*, 33(3), 313-336.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of management journal*, 33(4), 692-724.
- Kangallı, P. (2005). *Sivas ili hastanelerinde çalışan hemşirelerin otonomi düzeyleri ve otonomiye etkileyen mesleki ve kuramsal faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Kanten, P. (2012). *İşgörenlerde işe adanmanın ve proaktif davranışların oluşumunda örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşmenin önemi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kanten, P., ve Yeşiltaş, M. (2013). Pozitif örgütsel davranışlar üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(8), 83-106.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeleri teknikler* (33. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karavardar, G. (2011). Aile İşletmelerinde Kurumsallaşma, Yetki Devri ve Belirsizliğe Tolerans. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 157-179.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Keenan, K. (1996). *Zamanı doğru kullanma* (Çev. E. Koparan) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kılınç, M. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kimwarey, M. C., Chirure, H. N., & Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 4(2), 51-56.
- Klecker, B. ve Loadman, W. (1996). An analysis of the school participant empowerment scale (Short and Rinehart, 1992), *American Educational Research Association*, New York.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği* (8. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koelen, M. A., & Lindström, B. (2005). Making healthy choices easy choices: the role of empowerment. *European journal of clinical nutrition*, 59(1), S10-S16.

- Konermann, J. (2011). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/>
- Koppula, R. (2008). *Examining the relationship between transformational leadership and engagement* (Master's thesis). San Jose State University, California.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Köse, A. (2016). The impact of demographic features on teachers' work engagement. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 255-264.
- Kular, S., Gatenby, M., Rees, C., Soane, E. & Truss, K. (2008). *Employee engagement: a literature review. Kingston University Working Paper Series No:19.*
- Lee, T. H. (1995). Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik (Çev. O. Pazarcık), *Verimlilik Dergisi, Toplam Kalite Özel Sayısı*, 17-24.
- Lockwood, N.R., SPHR, GPHR, M.A. (2007). Leveraging employee engagement for competitive advantage: HR's Strategic Role. *Society for Human Resource Management, SHRM Research*, 2007.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.
- MacDonald, C. (2002). Nurse autonomy as relational. *Nursing ethics*, 9(2), 194-201.
- Macey, W. H., & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and organizational Psychology*, 1(1), 3-30.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- Maslach, C. & Zimbardo, P. G.(1982), *Burnout – the cost of caring*, prentice-hall, inc., New Jersey: Englewood Cliffs.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., & Leiter, P. M. (1997). *The truth about burnout*. Jossey- Bass, San Francisco: Ca.
- Mayrhofer, W., Meyer, M., Schiffinger, M., & Schmidt, A. (2008). The influence of family responsibilities, career fields and gender on career success. *Journal of Managerial Psychology*, 23(3), 292.
- McKnight, P., McKnight, K., Sidani, S, S., & Figueredo, A. (2007). *Missing data: A gentle introduction*. Guilford Press.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). London: Pearson Education Limited.
- Mete, Y. A. (2002). *İlköğretim okullarında öğretmen yetkilendirmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmi Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014.
- Miner, J. B. (1988). *Organizational behavior: Performance and productivity*. Newyork: Random House Business Division.
- Mucuk, İ. (1997). *Modern işletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Mullins, L. J. (1990). *Management and organizational behavior* (2th ed). New York: Pitman Publishing.
- Onaran O. (1974). Yetki göçerimi yetki devri. *Amme İdaresi Dergisi*, 7(2), 3-17.
- Öner, Z. H. (2008). The mediating effect of organizational justice: Moderating roles of sende of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership and work engagement (Yayınlanmamış Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özalp, İ. (1984). *İşletmelerde yönetim*. İstanbul: Kendi Yayını.
- Özalp, İ. (1985). *İşletmelerde yönetim, fonksiyonlar ve organizasyon*. Eskişehir: Bayteş Yayınları.

- Özalp, İ. (1986). *İşletmelerde yönetim, fonksiyonlar ve organizasyon*. Eskişehir: Bayteş.
- Özaslan, G. ve Özaslan, A. (2015). Kadın Öğretmenlerin Ailevi Sorumluluklarının Kendilerini Gerçekleştirmeleri Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 499-520.
- Özdayı, N. (2001). Eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin verimlilik açısından değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 151-164.
- Özdemir, M. (2009). Okul yöneticiliğinin hukuksal temelleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 279-300.
- Özer, Ö., Saygılı, M., ve Uğurluoğlu, Ö. (2015). Sağlık çalışanlarının işe cezbolma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 3(3), 261-272.
- Özgen, H. ve Türk, M. (1997). Hizmet sektöründe rekabette başarının anahtarı: personel güçlendirme (Empowerment). *Amme İdaresi Dergisi*, 30(4), 75-86.
- Özkalp, E. ve Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan İşe Angaje Olma ölçeğinin Türkçe’de güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(3), 1-19.
- Özkaya, M. (1996). *Türkiye’nin sanayi devleri*. Ankara: Atila Kitabevi.
- Öztürk, İ. (2015). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Papatya, G. (1997). İşletmelerin örgütsel verimliliğe ulaşmada yetki devri sorunu ve yönetici engeli-motivasyon kuramları bağlamında. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 127-146.
- Parlak, B. (2011). *Yönetim bilimi ve çağdaş yönetim teknikleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Peker Ö. (1991). Yetkinin göçerilmesi ve kullanımı. *Amme İdaresi Dergisi*, 24(1), 39-53.
- Penfield, R. V. (1969). *Örgütte beşeri münasebetler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Perlman, B. & Hartman, E. A. (1982), Burnout: summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Ravikumar, T. (2013). *A study on impact of team work, work culture, leadership and compensation on engagement level of employees in MSMEs in India. International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 2(8), 175-185.
- Roberts, D. R. & Davenport, T. O. (2002). Job engagement: Why it's important and how to improve it. *Employment Relations Today*, 29(3), 21.
- Rodoplu, D. (2001), *Stratejik yönetim düzeyinde zaman yönetimi ve yetki devri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Rogers, D. P. (1984). Helping employees cope with burnout. *Business Magazine*, 1, 3-7.
- Roozeboom, B. M., & Schelvis, R. (2014). *Work engagement: drivers and effects*. http://oshwiki.eu/wiki/Work_engagement:_drivers_and_effects, (03.05.2020).
- Sağlam, M. ve Sağlam, A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of managerial psychology*. 21, 600-619.
- Saruhan, Ş. C. ve Yıldız, M. L. (2009). *Çağdaş yönetim bilimi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Saruhan, Ş. C., ve Türker, M. V. (2003, Mayıs). *Personel güçlendirme; yüksek performans için olmazsa olmaz bir gereklilik mi? geçici bir yönetim hevesi mi? yoksa hepsinden öte bir insan kaynakları stratejisi mi?: bankacılık sektöründe bir araştırma*. XI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulan bildiri, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Yayın No: 57, Uyum Ajans, Ankara.
- Sawang, S. (2012). Is there an inverted U-shaped relationship between job demands and work engagement: the moderating role of social support?. *International Journal of Manpower*, 33(2), 178-186.

- Schaufeli, W. B. (2012). Work Engagement what do we know and where do we go?. *Romanian Journal of Applied Psychology* , 14(1), 3-10.
- Schaufeli, W. B. (2015). Engaging leadership in the job demands-resources model. *Career Development International*.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez, V. & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-79.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). Utrecht work engagement scale: Preliminary manual. *Utrecht: Occupational Health Psychology Unit*, Utrecht University.
- Schermerhorn, J. R. (1995). *Basic organizational behavior*. New York: John Wiley ve Sons, Inc.
- Schlechty, P. C. (2006). *Okulu yeniden kurmak* (Çev. Y. Özden) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seçer, İ., Halmatov, S., ve Gençdoğan, B. (2013). Duygusal tepkisellik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 77-89.
- Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık düzeyi ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school

- environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960.
- Short, P. M., & Greer, J. T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Squire-Kelly, V. D. (2012). The Relationship between Teacher Empowerment and Student Achievement. *Electronic Theses and Dissertations*. 406.
- Strong, E. P. (1981). *Yönetim kavramı*. (Çev. İ. Özalp ve C. Koparal. Eskişehir: Eskişehir Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi Yayınları.
- Şakar, N. (2013). Yetki-güç ve yetki devri. C. Koparal ve İ. Özalp (ed.), *Yönetim ve Organizasyon içinde* (70-93), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. (1977) *İşletme organizasyonu ve yönetimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İşletme Fakültesi Araştırma Enstitüsü Ders Notlar, No: 29.
- Şimşek, Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taş, M. (2017). *Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile yöneticilerin algılanan liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Taycan, O., Kutlu, L., Çimen, S., ve Aydın, N. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 100-108.
- Taymaz H. (2003). *Okul yönetimi*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Temel, A. (2006). Organizasyonlarda işkolizm ve işkolik çalışanlar. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 8(2), 104-127.
- Timms, C., Graham, D., & Cottrell, D. (2007). I just want to teach: Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569-586.
- Topaloğlu, M. ve Koç, H. (2007). *Büro yönetimi kavramlar ve ilkeler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tosun, K. (1971). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Fakülteler Matbaası.

- Tozlu, N. (1992). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*. Van: YYÜ Fen Edebiyat Fakültesi.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: iş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (Güncel Türkçe Sözlük), <https://sozluk.gov.tr/>.
- Türkmen, İ. (1994). *Yönetişel zaman ve yetki devri açısından yönetimde verimlilik*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Türkmen, İ. (1996). *Yönetişel zaman ve yetki devri açısından yönetimde verimlilik*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Uyar, S., ve Güzel, Ş. (2019). İşe angaje olma kavramı, tükenmişlik ile ilişkisi ve sonuçları. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1(1), 44-52.
- Üstüner, M. (1999). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemede kullandıkları güçler ve öğretmen Morali* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vancouver, J. B., Thompson, C. M., Tischner, E. C., ve Putka, D. J. (2002). Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. *Journal of applied psychology*, 87(3), 506.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Newyork: Oxford Editions.
- Weber, M. (2006). *Bürokrasi ve otorite* (Çev. H. Bahadır Akın) Ankara: Adres Yayınları.
- Wells, R. G. (1993). *Yetki devri*, (Çev. V. Üner). İstanbul: Rota Yayınları.
- Wong, C. A., & Laschinger, H. K. (2013). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: the mediating role of empowerment. *Journal of advanced nursing*, 69(4), 947-959.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*, 14(2), 121.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009a). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational behavior*, 74(3), 235-244.

- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009b). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of occupational and organizational psychology*, 82(1), 183-200
- Yıldırım, T. (2010). *İdarî yargı* (2. Baskı). İstanbul: BETA Yayınları.
- Yorgancılar, F. E. (2019). *Yönetici hemşirelerin kişilik özelliklerine göre yetki devretme düzeyleri* (Yüksek Lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTez-](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi) Merkezi adresinden edinilmiştir.
- Yozgat, O. (1992). *İşletme yönetimi* (8. Baskı). İstanbul: M. Ü. Nihad Sayar Eğitim Vakfı Yayınları.
- Yukl, G. (1994). *Leadership organizations* (third edition). Prentice Hall International.
- Yücel, Z. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yetki kullanımında ve yetki devrinde yaşadıkları sorunlar: Denizli ili örneği* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.
- Zeytinoğlu, R. (1974). Yönetimde yetki devri, *İşveren*, 12(11), 11- 19.

EKLER

- Ek-1:** Araştırma İzni
- Ek-2:** Etik Kurul Onayı
- Ek-3:** Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği Kullanım İzni
- Ek-4:** İşe Angaje Olma Ölçeği Kullanım İzni
- Ek-5:** Kişisel Bilgi Formu
- Ek-6:** Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği
- Ek-7:** İşe Angaje Olma Ölçeği

Ek-1: Araştırma İzni



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-619-E.12471793
Konu : Tez Çalışması İzni

10.09.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğünün 02/09/2020 tarihli ve 1253 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hızır SEFERİNOĞLU'nun "Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerinin Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Davranışları Üzerindeki Rolü" konulu bilimsel araştırması kapsamında ekte sunulan form ve testleri 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında ilimiz genelinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Söz konusu form ve testlerin 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında denetimi okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ilimiz genelinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Selçuk TORPİL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
10.09.2020

Mustafa KALENDER
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü V.



Adres: Valilik Hizmet Binası Kat:3
Elektronik Ağı: www.rize.meb.gov.tr
e-posta: arge53@meb.gov.tr

Bilgi için: Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Birimi
Tel:(464) 280 53 77
Faks:(464) 280 53 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7a50-fb74-3bed-8958-5d16 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Etik Kurul Onayı



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 18-ef-2020

Toplantı No: 2020/80

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hızır SEFERİNOĞLU“Okul Yöneticilerinin Yetki Devri Düzeylerinin öğretmenlerin işe Angaje Olma Davranışları üzerindeki Rolü” isimli projesi için çalışmalar yapmayı planlamaktadır. Bu çerçevede yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

		Uygundur	Uygun Değildir*	Değişikliklerle Uygundur*
Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR	(Başkan)			
Prof. Dr. Yılmaz Geçit	(Üye)			
Prof. Dr. Alaattin KIZILTAN	(Üye)			
Prof. Dr. Ali Sait ALBAYRAK	(Üye)			
Prof. Dr. Hasan Ali ESİR	(Üye)			
Prof. Dr. Şevket TOPAL	(Üye)			
Prof. Dr. Zehra ASLAN	(Üye)			

* Uygun bulunmaması halinde gerekçelerini içeren bir raporun sunulmasını gerektirir.

* Değişiklik önerisini içeren raporun sunulmasını gerektirir.

Ek-3: Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği Kullanım İzni

18 Haziran 2020 Perşembe 12:00 tarihinde HIZIR SEFERİNOĞLU

şunu yazdı:

Sayın Şevki GAVUZ,

2008 yılında "İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Yetki Devretme Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu araştırmanız çerçevesinde Türkçeye uyarlamış olduğunuz "Yetki Devri Ölçeğini" Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalındaki yüksek lisans tezi sürecimde kullanmak için izninizi istiyorum. Ölçeğin kullanılacağı araştırma ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Hızır SEFERİNOĞLU
EYTPE Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

18 Haziran 2020 Perşembe 17:42 tarihinde Şevki GAVUZ

yanıtladı:

Sayın Hızır SEFERİNOĞLU,

Türkçeye uyarlamış olduğum "Yetki Devri Ölçeğini" araştırmanızda kaynakçanızda belirtmek şartıyla kullanmanıza izin veriyorum.
İyi çalışmalar.

Şevki GAVUZ

Ek-4: İşe Angaje Olma Ölçeği Kullanım İzni

18 Haziran 2020 Perşembe 12:55 tarihinde HIZIR SEFERİNOĞLU

şunu yazdı:

Sayın Akif KÖSE,

2015 yılında "İşe Angaje Olma ile Örgütsel Destek Algısı ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki" konulu Doktora teziniz çerçevesinde Türkçeye uyarlamış olduğunuz "İşe Angaje Olma Ölçeğini" Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalındaki yüksek lisans tezi sürecimde kullanmak için izninizi istiyorum.

Bilgilerinize arz ederim.

Hızır SEFERİNOĞLU
EYTPE Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

18 Haziran 2020 Perşembe 13:05 tarihinde Akif KÖSE
yanıtladı:

Sayın Hızır SEFERİNOĞLU,

2015 yılında “İşe Angaje Olma ile Örgütsel Destek Algısı ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki” konulu Doktora tez çalışmamda Türkçeye uyarlamasını yaptığım “İşe Angaje Olma Ölçeğini” çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

Kolaylıklar diliyorum.

Dr. Öğr. Üyesi Akif KÖSE

Ek-5: Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu araştırma; “Okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerinin öğretmenlerin işe angaje olma davranışları üzerindeki rolü”nü incelemeyi amaçlayan bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yapılacak olan çalışmada, demografik değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığı da araştırılmaktadır.

Söz konusu amaçlar doğrultusunda kullanılacak olan bu form, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgileriniz, ikinci bölümde okul yöneticilerinin yetki devri düzeylerine yönelik algılarınız ve üçüncü bölümde ise işe angaje olma düzeyinizi gösterecek olan önermeler yer almaktadır. Ölçeklerden elde edilecek veriler sadece bilimsel çalışma amacıyla kullanılacak olup bunun dışında başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle anketi doldururken isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmamıza sunduğunuz değerli katkılarınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

HIZIR SEFERİNOĞLU
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Not: Katılma derecenizi kutucukların içerisine (x) işareti koyarak belirtiniz.

Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()	2. Yaşınız: 25 yaş ve altı () 26-35 yaş arası () 36-45 yaş arası () 46-55 yaş arası () 56 ve üzeri ()
3. Branşınız: Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni ()	4. Eğitim Durumunuz: Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü () Doktora ()
5. Mesleki Kıdeminiz: 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26-30 yıl () 31 ve üzeri ()	6. Kurumdaki Hizmet Süreniz 1-5 yıl () 6-10 yıl () 10 yıl ve üzeri ()
7. Okulunuzun Bulunduğu İlçe:	

Ek-6: Okul Paydaşları Yetki Devri Ölçeği

OKUL PAYDAŞLARI YETKİ DEVRİ ÖLÇEĞİ (ÖLÇEK MADDELERİ)

*Bu bölümdeki soruları çalışma ortamınızdaki **duygu ve dü** şüncelerinizi göz önüne alarak cevaplayınız.*

		1= Hiçbir Zaman	2= Nadiren	3= Bazen	4= Genellikle	5= Her zaman
1	Öğrencilerin öğrenmelerini fark ederim.					
2	Çocuklar için önemli bir süreçte rol aldığuma inanırım.					
3	Öğrencilerle her gün çalışarak kendimi geliştirme fırsatına sahip olduğuma inanıyorum.					
4	Eğitim verdiğim alanlarda güçlü bir bilgi altyapısına sahibim.					
5	Etki yarattığuma inanıyorum.					
6	Meslektaşlarımdan destek görüyorum.					
7	Okulumdaki diğer öğretmenlerle işbirliği yapabilme imkânım var.					
8	Meslektaşlarımdan saygı görüyorum.					
9	Çocukları yetkilendirdiğime inanıyorum.					
10	Günlük çalışma programı kontrolüm altındadır.					
11	Çok etkili olduğuma inanıyorum.					
12	Saygı kazandığuma inanıyorum.					
13	İşleri yaptırabilme yeteneğine sahip olduğuma inanıyorum.					
14	Bir profesyonel gibi muamele görüyorum.					
15	Çocuklara, kendi kendilerine öğrenebilen kişiler olabilmeleri için yardım ettiğime inanıyorum.					
16	İdareciler, diğer öğretmenler ve okul personeli tavsiyelerimi isterler.					
17	Başkaları benden tavsiyelerde bulunmamı ister.					
18	Yenilikçi fikirleri diğer öğretmenlere de aktarabilme fırsatım var.					
19	Diğer öğretmenler ve öğrenciler üzerinde etkim olduğuna inanıyorum.					
20	Farklılık yaratabildiğimi sanıyorum.					
21	Kendi çalışma programımı belirleyebilirim.					
22	Kendi çalışma programımı planlayabilirim.					
23	Çocukların öncelikli olduğu bir okulda çalışıyorum.					
24	Yaptığım işte iyi olduğuma inanıyorum.					
25	Ben bir karar alıcıyım.					
26	Müfredat hakkında kararlar alıyorum.					
27	Başkalarını etkileyebilme fırsatına sahip olduğumu düşünüyorum.					
28	Mesleki gelişim için fırsatım var.					
29	Kendi öğrenme sürecimi devam ettirebilme imkânım var.					

Ek-7: İşe Angaje Olma Ölçeği

İşe Angaje Olma İfadeleri	1=Kesinlikle katılmıyorum	2=Katılmıyorum	3=Kararsızım	4=Katılıyorum	5=Kesinlikle Katılıyorum
1-Çalışırken kendimi çok enerjik hissediyorum.					
2-Yaptığım işi amaçlı ve anlamlı buluyorum.					
3-Çalışırken zaman hızla akıp geçiyor.					
4-İşteyken kendimi güçlü ve zinde hissediyorum.					
5-İşime coşkuyla bağlıyım.					
6- Çalışırken etrafımdaki her şeyi unutuyorum.					
7- İşim bana ilham vermektedir.					
8- Sabahları uyandığımda işe gitmek için can atarım.					
9-Yoğun çalışırken bile kendimi mutlu hissederim.					
10-Yaptığım işten gurur duyuyorum.					
11-Çalışırken kendimi yaptığım işe kaptırıyorum.					
12-Ara vermeden uzun bir süre işime devam edebilirim.					
13-Benim işim herkesin yapabileceği bir iş değildir.					
14-Çalışırken işimin cazibesine kapılır giderim.					
15-İşteyken zihnim daha kıvrak ve daha etkindir.					
16- İşimden ayrılmak benim için zordur. (İşimden ayrılamam.)					
17- Her türlü güçlüğe rağmen işime sebatla devam ederim.					

Not: Ölçek iki boyutludur.

1. Boyut (İşe Bakış): 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 ve 15. maddeler.

2. Boyut (İşe Devam) : 13, 16 ve 17. maddeler

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Hızır SEFERİNOĞLU		
Doğum Yeri ve Yılı	[REDACTED]		
Medeni Durumu	[REDACTED]		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce-Temel Düzey		
Öğrenim Durumu	Başlama-Bitirme Yılı	Kurum Adı	
Lise	2004	2008	Ardeşen Türk Telekom Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi
Lisans	2009	2013	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yüksek Lisans	2018	-	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doktora	-	-	-
Çalıştığı Kurum (/lar)	Başlama-Ayrılma Yılı		
1. Çamlıhemşin Anadolu İmam Hatip Lisesi/Ortaokulu	2013	2015	
2. Aksu Atatürk Ortaokulu	2016	2018	
3. Çamlıhemşin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	2016	2017	
5. Çamlıhemşin Yamantürk Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu	2018	2018	
4. Ardeşen Necip Fazıl Kısakürek İmam Hatip Ortaokulu	2018	-	
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar	Milli Eğitim Bakanlığı		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	4006 TÜBİTAK Projesi		
Yayınlar	-		
Aldığı Ödüller	12/03/2015 Başarı Belgesi (Sayı: 73) 18/08/2017 Başarı Belgesi (Sayı: 2017/01) 21/06/2019 Üstün Başarı Belgesi (Sayı: 900/231) 30/07/2019 Başarı Belgesi (Sayı: 900/2012) 20/07/2020 Aylıkla Ödüllendirme (Sayı: 66)		
İletişim (e-posta)	[REDACTED]		