 

**T.C.**

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ VE PLANLAMASI**

**ANABİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLER PSİKOLOJİK OLARAK KENDİLERİNİ GÜÇLÜ HİSSEDİYORLAR MI?**

 **ÖZLEM ÇINAR TERBİLLİOĞLU**

 **Denizli-2015**

**T.C.**

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ DENETİMİ VE PLANLAMASI**

**ANABİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**ÖĞRETMENLER PSİKOLOJİK OLARAK KENDİLERİNİ GÜÇLÜ HİSSEDİYORLAR MI?**

**Özlem ÇINAR TERBİLLİOĞLU**

**Danışman**

**Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN**

# TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU

…..………………… Anabilim Dalı, ………………………………..Bilim Dalı öğrencisi

………….………………….tarafından hazırlanan “……………………………………… **………………………………………”** başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi Tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun………….. tarih

ve…………..sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr., Ramazan BAŞTÜRK

Enstitü Müdürü

# ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

* Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
* Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
* Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
* Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
* Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
* Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Özlem ÇINAR TERBİLLİOĞLU

# TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden itibaren desteğini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, ne zaman ihtiyaç duysam çekinmeden kapısını çalabildiğim, değerli görüşleri ve önerileriyle çalışmamın her aşamasında yanımda olan sayın hocam Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN’e çok teşekkür ederim. Yüksek Lisans öğrenimimde üzerimde emekleri olan değerli hocalarım Prof. Dr. Ali Rıza Erdem, Prof. Dr. Hüseyin Kıran, Doç. Dr. Kazım Çelik, Yrd. Doç. Dr. Muammer Kunt, Yrd. Doç. Dr. Metin Yaşar, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Tuzcu ve Öğr. Gör. Zeynep Meral Tanrıöğen’e çalışmanın oluşmasında verdikleri önerileri ile sağladıkları katkıdan dolayı çok teşekkür ediyorum.

Araştırmanın uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen sorduğum her soruyu sabırla cevaplayan ve her sıkıştığımda yardıma koşan değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Serap Yetik’e ve Öğretmen Bahar Çağrı Şan’a çok teşekkürler.

Şimdi farklı farklı anaokullarında görev yapan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerine araştırmanın uygulama sürecine yaptıkları katkılardan dolayı, ayrıca ismini burada belirtemediğim, değerli zamanını ayırarak araştırma süresince verilerin toplanmasına yardım eden bütün eğitim yöneticisi arkadaşlarıma sonsuz teşekkür eder, yaptığım bu araştırmanın eğitim sürecinde bulunan kişilerin tümüne yararlı olmasını dilerim.

 …ve hayatımın her döneminde; hep yanımda olan, manevi desteklerini her zaman üzerimde hissettiğim çok değerli anne ve babama; projenin gerçekleşmesi aşamasında beni hiç yalnız bırakmayan, çoğu zaman kendisine ilgi gösteremesem de bu durumu anlayışla karşılayan, sabrıyla, gösterdiği sevgi ve verdiği huzurla sağlıklı bir çalışma ortamı yaratmama yardımcı olan çok değerli eşime; çalışmalarım sırasında kendilerini ihmal etmeme rağmen anlayış gösteren oğullarım Başar, Barış ve Bartu’ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

 Özlem ÇINAR TERBİLLİOĞLU

 Denizli 2015

# ÖZET

**Öğretmenler Psikolojik Olarak Kendilerini Güçlü Hissediyorlar Mı?**

 Özlem Çınar Terbillioğlu

Toplumlar teknoloji karşısında sürekli gelişmekte olan çok sayıda örgütlerden oluşmaktadır. Okul da bu örgütlerden biridir. Okulu oluşturan çalışanların performansını artırmada işbirliği ve güvenin geliştirilmesi yarar sağlayacaktır. Burada en büyük etki aracı motivasyondur. Çalışanları bilişsel boyutta güçlendirmede motivasyonun önemli olduğunu yapılan araştırmalar göstermektedir. Örgüt içerisinde yer alan insanın sosyal bir varlık olması nedeniyle çalışanların nerede, ne zaman, nasıl davranacağı, ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğu konusu sürekli olarak araştırılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini psikolojik boyutta hangi düzeyde güçlü hissettikleri araştırılmıştır. Çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ve önerilerinin belirlenmesinde “Psikolojik Güçlendirme Ölçme Envanteri” veri toplama aracı olarak uygulanmış, bu doğrultuda nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Denizli ilindeki anaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre çalışma evrenine bağlı olarak rastgele örnekleme yöntemiyle merkezde Milli Eğitime bağlı, bağımsız 15 anaokulundaki 150 öğretmen sayısı örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının olumlu olduğu, diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin psikolojik olarak kendilerini güçlü hissettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgularda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik olarak kendilerini güçlü hissetmelerinin en önemli değişkeni “yapılan işin önemli görülmesi olarak bulunmuştur. Bunun yanı sıra yardımcı personeli olan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirme düzeylerine ilişkin algılarının yüksek çıktığı görülmüştür. Bir diğer bulguya göre, okul öncesi öğretmenleri anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında kendilerini güçlü hissettikleri belirlenmiştir. Boyutlar bazında değerlendirildiğinde, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında yardımcı personeli bulunan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirme düzeylerine ilişkin algılarının, olmayanlara göre daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik olarak güçlendirilmesinde anaokullarında yardımcı personel desteğinin önemi ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra okulda sık sık, okul kültürünün zenginleştirilmesi doğrultusunda etkinliklerin düzenlenmesinde yarar görülmektedir.

# ABSTRACT

**Do The Teachers Feel Themselves Psychologically Powerful?**

Özlem Çınar Terbillioğlu

Societies consist of many organizations in the face of constantly developing technology. The school is one of these organizations. The development of cooperation and trust will help to enhance the performance of the employees that comprise the school. Motivation is the most effective instrument in school. Many studies imply that motivation is important to strengthen the cognitive dimension of employees. As human is a social being within the organization, the employee’s needs, expectations and where, when, how they behave are continuously investigated. With this context the research studied in which psychological dimension levels pre-school teachers in kindergartens feel themselves strongly. Survey model was carried out in this study. “Psychological Empowerment Scale” was used as a data collection tool for determining the proposals and the opinions of preschool teachers, so a quantitative research was conducted. The participants of the study were constituted from the teachers in kindergartens in the academic year 2014-2015 Denizli Province.150 participants from 15 kindergartens of National Education in city center were selected as randomly sampling method for the process of this study.

 As a result of this study, pre-school teachers ' perceptions regarding their level of psychological empowerment are found in positive level, in other words, teachers feel themselves psychologically powerful. The findings show that the most important variable preschool teachers make themselves feel powerful psychologically is “the job is important”. Beside this, preschool teachers working in school with auxiliary staff have high perception level of psychological empowerment. Other result shows that pre-school teachers feel themselves powerful in meaning, competence, personal freedom, and the efficiency dimensions. When evaluated on the basis of dimensions, preschool teachers working in school with auxiliary staff have higher perception level of psychological empowerment in personal freedom, and the efficiency dimensions than other teachers working in kindergartens without auxiliary staff. In this context, the importance of auxiliary staff for pre-school teachers ' psychological empowerment is once again emerged. In addition, activities for enriching school culture should be held frequently in schools.

#  İÇİNDEKİLER

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU iii

ETİK BEYANNAMESİ iv

TEŞEKKÜR v

ÖZET vi

ABSTRACT vii

İÇİNDEKİLER viii

TABLOLAR LİSTESİ x

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.1.1. Problem Cümlesi 1

1.1.2. Alt Problemler 2

1.2.Araştırmanın Amacı 2

1.3. Araştırmanın Önemi 2

1.4. Sınırlılıklar 3

1.5. Varsayımlar 3

1.6. Tanımlar 4

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR 5

2.1. Temel Motivasyon Kuramları 6

2.2. Frederick Herzberg’in Çift Faktör Kuramı 7

2.3. Psikolojik güçlendirme 9

2.4. Kanter’in Yapısal Güçlendirme Teorisi 10

2.5. Spreitzer’in Psikolojik Güçlendirme Modeli 12

2.6. Güçlendirme ve Duygusal Bağlılık 12

2.7. Motivasyonda Özendirici Araçlar 13

2.8. Öğretmen Motivasyonu 18

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM 23

3.1. Araştırma Yöntemi 23

3.2. Evren ve Örneklem 23

3.3. Veri Toplama Araçları 23

3.4. Verilerin Analizi 23

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM 24

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 24

4.2. Farklı Değişkenler Açısından Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 26

4.2.1. Yaşlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 26

4.2.2. Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 27

4.2.3. Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 28

4.2.4. Medeni Hallerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 29

4.2.5. Gelir Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 30

4.2.6. Yardımcı Personel Bulunma Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 30

4.2.7. Stajyer Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 31

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlendirme Boyutlarında Kendilerini Ne Derece Güçlü Hissettiklerine İlişkin Algıları 32

4.3.1. Anlam Boyutuna İlişkin Bulgular 32

4.3.2. Yeterlilik Boyutuna İlişkin Bulgular 33

4.3.3. Kişisel Özgürlük Boyutuna İlişkin Bulgular 34

4.3.4. Etki Boyutuna İlişkin Bulgular 35

4.4. Farklı Değişkenler Açısından Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlendirme Boyutlarında Kendilerini Ne Derece Güçlü Hissettiklerine İlişkin Algıları 37

4.4.1. Yaşlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 37

4.4.2. Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 39

4.4.3. Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 40

4.4.4. Medeni Hallerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 42

4.4.5. Gelir Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 43

4.4.6. Yardımcı Personel Bulunma Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 44

4.4.7. Stajyer Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları 45

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 47

Sonuçlar 47

Öneriler 48

Tartışma 48

KAYNAKÇA 50

# TABLOLAR LİSTESİ

[Tablo 4.1. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre, psikolojik güçlülük düzeyleri 24](#_Toc435985245)

[Tablo 4.2.Yaş değişkenine göre gruplara ilişkin betimsel değerler 26](#_Toc435985246)

[Tablo 4.3. Yaşlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 27](#_Toc435985247)

[Tablo 4.4. Cinsiyetlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 27](#_Toc435985248)

[Tablo 4.5. Kıdemlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 28](#_Toc435985249)

[Tablo 4.6. Medeni hallerine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 29](#_Toc435985250)

[Tablo4.7. Gelir düzeyine göre göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 30](#_Toc435985251)

[Tablo 4.8. Yardımcı personel durumuna göre göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 31](#_Toc435985252)

[Tablo 4.9. Stajyer öğrenci durumuna göre göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 32](#_Toc435985253)

[Tablo 4.10. Anlam boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeyleri 32](#_Toc435985254)

[Tablo 4.11. Yeterlilik boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeyleri 33](#_Toc435985255)

[Tablo 4.12. Kişisel Özgürlük boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeyleri 34](#_Toc435985256)

[Tablo 4.13. Etki boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeyleri 36](#_Toc435985257)

[Tablo 4.14. Yaş değişkenine göre gruplara ilişkin betimsel değerler 37](#_Toc435985258)

[Tablo 4.15. Boyutlarda yaş değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 38](#_Toc435985259)

[Tablo 4.16. Boyutlarda cinsiyet değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 40](#_Toc435985260)

[Tablo 4.17. Boyutlarda kıdem değişkenine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 41](#_Toc435985261)

[Tablo 4.18. Boyutlarda medeni hallerine göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 42](#_Toc435985262)

[Tablo 4.19. Boyutlarda aile gelir durumuna göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 43](#_Toc435985263)

[Tablo 4.20. Boyutlarda yardımcı personel durumuna göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 44](#_Toc435985264)

[Tablo 4.21. Boyutlarda stajyer öğrenci durumuna göre okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları 46](#_Toc435985265)

# BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

## 1.1. Problem Durumu

Toplumlar, ortak bir amaç ya da eylemi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların ya da kişilerin oluşturduğu birliklerden oluşmaktadır. Çok büyük olmakla birlikte içinde büyüklü küçüklü pek çok örgütleri barındırdığı bilinmektedir. Örgütler, kendi amaçları doğrultusunda insan, teknoloji, süreç ve kültür unsurlarıyla birlikte bütünlük oluşturmakta ve çalışanların, gelişime etkili ve verimli katkılar sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu durumda örgütlerin sürekli bir gelişmeyle karşı karşıya geldiği de bilinmektedir. Yani kaçınılmaz bir örgütsel gelişme söz konusudur.

Örgütsel gelişme, örgüt üyeleri arasında performansı artırmak için daha fazla işbirliği ve güvenin geliştirilmesi düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır. Örgütün sosyal gelişimi için pek çok strateji veya tekniğin kullanılmasını ifade eder. Örgütlerde, yeni teknolojilere, pazarlara, zorluklara ve değişim hızına uyum sağlayabilmek için, örgütün yapı, değer, tutum ve inançlarını değiştirmeyi amaçlayan faaliyetler bütünüdür. Değişmeler karşısında örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmesine olanak sağlayan bir araçlar bütünüdür. Örgütün çalışmasını yavaşlatan sorunları teşhis etmeyi, etkili takım çalışması geliştirmeyi, örgütsel çatışmalarla açık ve yapıcı bir şekilde başa çıkmayı ve süreçleri iyileştirerek örgüt performansını yükseltmeyi içerir. Bu bağlamda düşünüldüğünde okul da bu örgütlerden biridir. Okulu oluşturan çalışanların performansını artırmada işbirliği ve güvenin geliştirilmesi yarar sağlayacaktır.

Örgütsel gelişme, okul sistemi içinde; içeride ve dışarıdaki değişimler nedeniyle, bu değişimlere uyum sağlayamayan kişi ve grupların düşünce ve tutumlarını etkilemeye ve onların bu sisteme yeniden kazandırılmalarını sağlamaya dönük çalışmaların tümüdür. Bunun için yönetimin yapacak olduğu en önemli işlerden biri ‘personeli bilişsel boyutta güçlendirmek olmalıdır. O zaman öğretmenlerin psikolojileri ve algılamaları önem kazanmaktadır. Bu bağlamda onların bireysel algılarındaki hür iradelerini, kişisel yetkinliklerini, anlam ve etki boyutunu da işin içine katmak şarttır.

## 1.1.1. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenleri kendilerini psikolojik olarak hangi düzeyde güçlü hissetmektedir?

## 1.1.2. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre, psikolojik güçlülük dereceleri hangi düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenleri, (a) anlam, (b) yeterlilik, (c) kişisel özgürlük ve (e) etki gibi psikolojik güçlendirme boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissetmektedirler?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin, psikolojik güçlendirmenin boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

## 1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin psikolojik boyutta güçlendirilme düzeylerini belirlemektir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Bir yönetici astlarını örgütsel amaçları gerçekleştirecek şekilde davranmaya sevk etmek zorundadır. Başka bir deyişle, bir yönetici­nin başarısı, astlarını örgüt amaçlarını gerçekleştirecek şekilde davranmaya sevk edebilmesine bağlıdır. Yönetici bunu nasıl sağla­yabilir? Bunu sağlayabilmek için ne gibi kaynaklar kullanabilir? Bu noktada motivasyonun önemi ortaya çıkmaktadır. Büyük Ata­türk'ün Çanakkale Savaşları sırasında verdiği "Ben sizlere savaş­mayı değil, ölmeyi emrediyorum" komutu, motivasyon konusunda anlamlı ve önemli bir örnektir.

Görüldüğü üzere motivasyon ancak davranışların yorumlanma­sı ile hakkında fikir ileri sürülebilecek bir konudur. Motivasyon gözlenebilen bir olay veya mikroskop altında incelenebilen bir şey değildir. Motivasyonu etkileyen faktörler ancak kişilerin davranış­larının yorumlanması ile anlaşılabilir. Bir başka deyişle kişinin davranış şekli motivasyonunu gösterir. Dolayısıyla yöneticilerin, personelin davra­nışlarını yorumlaması, bu yorumlamanın sonuçlarına göre onları motive edecek modeller ve uygulamalar geliştirmesi zorunludur. Motivasyon konusu önderliğin tamamlayıcısıdır. Pek çok durumda, etkin önderlik, personelin motivasyonunu da etkilemektedir. Bu nedenle motivasyon konusu işletme yöneticilerinin üzerinde önem­le durmaları gereken konulardan birisidir.

Okul yönetiminin amacı öğretmenlere daha iyi bir çalışma ortamı yaratmak olduğuna göre; yönetim ile öğretmenler arasında gerçekleştirilen işbirliği, çevre ve teknolojinin imkanlarından da yararlanılarak zengin bir eğitim ortamı oluşmasına katkı sağlayacaktır. Böylece okulda öğretmenlerin daha sağlıklı, kalıcı ve başarılı bir şekilde çalışmalarına olanak sağlanmış olacaktır. Bu yararın sağlanabilmesi için öğretmenlerle yöneticiler arasında psikolojik boyutta iyi bir iletişim ve rehberlik yapabilme becerisi önem kazanmaktadır.

Bu araştırma öğretmenlerin kendileriyle ilgili bilişsel boyuttaki görüşlerini ortaya koymaya yönelik bir çalışmadır. Araştırma ile öğretmenlerin algılarında bilişsel boyutta pozitif olarak değişim ve gelişim olması ve bununla da okul gelişimine pozitif katkı sağlanması planlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında araştırma önem arz etmektedir.

## 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Denizli ili sınırları içerisinde merkez anaokullarında 2014-2015 Eğitim öğretim yılında çalışan anaokulu öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.
3. Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen ölçeklerle toplanan bilgilerle sınırlandırılmıştır.

## 1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada, anaokulu öğretmenlerinin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma için seçilen yöntemin, araştırmanın amacına, konusuna ve problem çözümüne uygun olacağı kabul edilmiştir.
3. Veri toplama aracının, gerekli verileri sağlayabilir nitelikte olduğu kabul edilmiştir.

## 1.6. Tanımlar

Örgüt: Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat.

Gelişme: Bir konu ya da olgu üzerindeki değişikliklerdir.

Örgütsel Gelişme: Örgüt üyeleri arasında işbirliği ve güvenin geliştirilmesidir.

Strateji: Önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol.

Güçlendirme: Güçlü duruma getirme, güç kazandırmasını sağlama.

İş Birliği: Amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı.

Yarar: Fayda

Biliş: Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi.

Anlam: Bir kelimeden, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mana.

Etki: Bir kimse veya nesnenin başka bir kişi veya şey üzerindeki gücü (Resimli Okul Sözlüğü).

Motivasyon: Aynı zaman dilimindeki, aynı yetenek ve çevresel koşullar içindeki iki insanın davranışının neden farklı olduğu; çevresel koşullar organize edildiğinde bireyin davranışının nasıl bir yön alacağı konularına açıklık kazandırılmasına katkı sağlamak.

Öz Güven: Bireyin kendisine yönelik iyi duygular geliştirilmesi sonucu kendisini iyi hissetmesi, kendisi olmaktan memnun olması, kendisi ve çevresiyle barışık olması.

Öz Saygı: Kişinin güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte kendini olduğu gibi kabul etmesi ve kendini değerli görmesi.

#  İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Sürekli bir gelişim içerisinde olan örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri için bu gelişime uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Alanda Örgütsel gelişime ilişkin farklı tanımlar vardır. Basit bir tanımla örgütsel gelişme, örgütün performansını artırmayı amaçlayan faaliyetler bütünüdür. Başka bir tanıma göre örgütsel gelişme, yeni teknoloji, pazar, zorluk ve değişim hızlarına örgütlerin uyum sağlayabilmek için, kendi yapı, değer, tutum ve inançlarını değiştirmeyi amaçlayan faaliyetler bütünüdür. Yine bir başka tanıma göre örgütsel gelişme, sistem yaklaşımından yararlanarak, değişmeler karşısında örgütlerin yaşamlarını sürdürmelerine imkan sağlayan bir araçlar bütünüdür (Tanrıöğen, 2014a).

Örgütsel gelişme, örgütün çalışma hızını azaltan problemleri tespit etmeyi, etkili takım çalışması yapmayı ve geliştirmeyi, örgütsel çatışmalarla şeffaf ve yapıcı bir biçimde mücadele etmeyi ve süreçleri iyileştirerek örgüt performansını arttırmayı içerir. Örgütsel gelişme çalışmalarının başlıca amaçları aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Tanrıöğen, 2014a):

* Örgütü oluşturan bireylerin sahip olduğu inanç, tutum ve davranışlarını değiştirmek;
* Bireylerin birbirleri ile etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamak, iletişim engellerini ortadan kaldırmak;
* Bireyler arasında, sorunların açıkça tartışılabileceği bir ortam yaratmak;
* Örgüt de yer alan bireylerin amaçlarını daha açık hale getirmek;
* Bireylerin birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve karşılıklı dayanışma ve güven duygularını geliştirmek;
* Örgütlerde bireye verilen önemi artırarak bireylerin tatmin düzeyine ulaşmasına yardımcı olmak.

Örgütsel gelişme, sistematik bir süreçtir ve başarıya doğru giderken şu adımların izlenmesi gerekmektedir. (1) problemin tanımlanması, (2) mevcut durumun değerlendirilmesi, (3) probleme uygun çözüm geliştirme, (4) geliştirilen çözümleri uygulama ve ortaya çıkan sonuçları değerlendirmedir. Bu aşamada, duygu ve hislere dayalı problem teşhisinden uzak kalarak, sistematik ve analitik bir yaklaşımla problemin tanımlanması gerekir. Örneğin iç ve dış örgütsel çevre değişikliklerine uyma zorunluluğu, teknolojideki gelişme ve değişmelerin yarattığı ihtiyaçlar, çalışanların bilinç düzeylerinin artarak örgütsel yapı ve süreçleri daha fazla sorgulamaları ya da örgütteki insanların yaratıcılığının daha etkili kullanılması zorunluluğu gibi sebepler, örgütsel gelişmeyi başlatacak problem noktaları olabilir. Örgütlerin yapılarındaki işleyişlerine farklı bir bakış açısı getiren ve başarılarını artırmaya odaklanmış bir değişim sürecinde örgütsel gelişme kendine has müdahale tekniklerine sahiptir. Bu teknikler, örgüt ana sistemine, alt sistemlerine (işin yapısı ve süreçleri), kişiler ve gruplar arasındaki ilişkilere ve yönetsel süreçlere ilişkin olabilmektedir (Tanrıöğen.2014a).

Örgüt gelişimi sürecinde Motivasyon (güdüleme) kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Motivasyon örgütte, insana becerisine uygun olan işi etkili ve verimli bir biçimde yaptırması, işini sevdirmesi, çalışırken mutlu olması açısından önemli bir kavramdır. Kavram olarak motivasyon “hareket etmek, “Kişinin istenen bir sonuca veya ihtiyaçlarını karşılayacak bir hedefe ulaşmak için isteyerek çaba harcamasıdır” (Balçık, 2004, s.135; akt. Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013).

“Bir ihtiyacı gidermek için gerekli olan davranışları başlatan bir kuvvettir” (Genç, 2005, s.223; akt. Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013).

Motivasyon üzerine yapılan tanımların genel olarak buluştuğu nokta, motivasyonun organizmanın harekete geçmesinden ve bu hareketin sonuçlanmasına kadar olan ve tekrar bu sürecin başka bir uyarıcıyla başlayıp devam edeceğini anlatan bir süreç olduğudur. Yani motivasyon devamlılık arz etmektedir. Bu düşünceyi şu görüş desteklemektedir. Motivasyonun, “birbirleri ile karşılıklı ilişki halinde olan davranışlar üzerindeki etkileri incelendiğinde insan organizmasını davranışa iten, bu davranıştaki şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlarına yön veren, devamını sağlayan sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını kapsayan geniş bir süreç olduğu görülmektedir” (Arık, 1996, s.21; akt. Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013).

Bunlara ek olarak motivasyon Balçık (2004, s.135) tarafından “Kişinin istenen veya ihtiyaçlarını tatmin edecek bir hedefe varmak için çaba sarf etmesi” olarak tanımlanırken, Genç (2005, s.223) tarafından “Bir ihtiyacı karşılamak için gereken davranışları başlatan bir kuvvet” şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012).

## 2.1. Temel Motivasyon Kuramları

İnsanın sosyal bir varlık olmasından dolayı nerede, ne zaman, nasıl davranacağı, ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğu konusu sürekli olarak araştırılmıştır. Bu araştırmalardan hareketle motivasyon konusunu açıklayabilmek için bir çok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlar, içsel faktörlere ağırlık veren “Kapsam Kuramları” ve dışsal faktörlere ağırlık veren “Süreç Kuramlarıdır” (Koçel, 2003, s.510; akt. Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013).

Mullins (2002, s.426) kapsam kuramlarının, insan gereksinimlerinin doğasına ve insanları neyin güdülediğine önem verdiğini belirtirken, Deniz vd. (2005, s.143-149) bu kuramların kişinin içinden gelen ve kendisini davranışa iten faktörleri anlamaya çalıştığını ifade etmektedirler. Onlara göre, eğer yöneticiler, çalışanların içinden gelen ve onları belirli biçimlerde davranmaya iten bu sebepleri ortaya çıkarabilirlerse, bunlara dikkat ederek çalışanlarını daha iyi yönetebilir ve onları memnun ederek işletme amaçlarına yönelik çalıştırabilirler. Kapsam kuramları Abraham Maslow’un ihtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Frederick Herzberg’in Çift Faktör Kuramı, David Mc. Clelland’ın Başarma İhtiyacı Teorisi ve Clayton Alderfer’in ERG Kuramı şeklinde sıralanmaktadır (akt. Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013).

Bilindiği üzere kapsam kuramları bireyin ihtiyaç ve dürtüleri ile bu ihtiyaç ve dürtüler arasındaki öncelik sırasına odaklanırken, süreç kuramları bundan farklı olarak ihtiyaçlar ve diğer dışsal faktörlere odaklanırlar. Süreç kuramlarına göre farklı kişiler değişik görüş ve değer yargılarına sahiptirler fakat hepsinde davranışı harekete geçiren güdüleme süreci aynıdır. Süreç kuramları kapsam kuramlarından farklı olarak davranışın ilk çıkış noktası olan ihtiyacın hissedilmesinden başlayıp davranışın gerçekleşmesine ve sonlandırılmasına kadar olan geniş bir süreci kapsar (Eren, 2007, s.533; akt. Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013). Öte yandan başlıca Süreç kuramları ise; Viktor H. Vroom Bekleyiş Teorisi, Lawler-Porter Bekleyiş-Değer Teorisi, B.F. Skinner Şartlandırma Kuramı, Adams Eşitlik Teorisi ve Cranny-Smith Basitleştirilmiş Süreç Modeli seklinde sıralanabilir (Eren, 2004, s.532-545; akt. Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013).

## 2.2. Frederick Herzberg’in Çift Faktör Kuramı

Herzberg’in Çift Faktör Kuramı, iş doyumu ile ilgili geliştirilen en önemli kuramlardan biridir (Drafke-Kossen, 1997, s.281; akt. Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012). Bu kuram çalışanın, çalışma ortamından neler beklediği onları neyin en fazla motive ettiğini, hangi çalışma koşullarının tatmin edici olmadığı ve işe karşı isteksizlik oluşturduğunu belirlemeyi amaçlamıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.115; akt. Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012). Başaran’a göre ise iş ortamında doyum ve doyumsuzluk zıt olgular değildir birbirlerini dengelemektedir. Yani çalışan, işinden doyum sağlamadan ama aynı zamanda doyumsuz olmadan da çalışabilir” (Başaran, 2000, s.217; akt. Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012).

Herzberg 1959 yılında yaptığı çalışmada Maslow’un motivasyon teorisini geliştirmek için diğer kuramlardan farklı olarak deneklerine çalışma hayatlarında mutsuz eden faktörleri ve onları fazla çalışmaya zorlayacak sebepleri sormuştur. Deneyden ilginç sonuçlar çıkmıştır. Buna göre işyerinde bazı faktörlerin olmaması mutsuzluk yaratırken olması durumu ise fazladan bir doyum sağlamadığını göstermiştir (Luthans, 1995, s.151; akt. Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012). Herzberg, fazladan doyum sağlamayan bu faktörleri, dışsal (hijyen) faktörler diye adlandırmıştır. Buna karşın işyerindeki bazı faktörlerin ise, yokluğunda belirgin bir doyumsuzluk yaşanırken, varlıklarında ise çalışanların iş performansını oldukça arttırdığı gözlenmiştir. İş performansını oldukça arttıran bu faktörleri ise içsel (motive edici) faktörler diye adlandırmıştır (Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012).

Dışsal faktörlere “koruyucu anlamına gelen hijyen faktörleri denilmiştir. Çünkü tıp alanındaki hijyen ilkelerine benzeyen işlevleri vardır; sağlıkta hijyenin tehlikeli olan durumları yok etme işlevini, işyerinde koruyucu faktörler sağlamaktadır. Bu faktörlerin de hijyen gibi tedavi edici özellikleri yoktur; ancak olmamaları durumunda daha fazla olumsuzluk yaşanacaktır.” (Kanoğlu, 2007, s.44; akt. Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012). Herzberg’e göre dışsal (hijyen) faktörlerin işyerinde pozitif olması durumunda bu sadece çalışanlar tarafından kabul görülecektir. Bu durum motive edici olabileceği gibi motive edici etki göstermeyebilir (Kaplan, 2007, s.34; akt. Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012)

 Türkiye’de yapılmış doyumla ilgili araştırmalardan da kuram açısından bazı sonuçlara ulaşılabilir. Siyasal Bilgiler Fakültesinden 1946-1955 yılları arasında mezun olanları kapsayan araştırmada (Armağanoğlu ve Birkhead, 1956) denekler işlerinden memnun olma sebepleri arasında şunları saymışlardır: “tecrübe ve bilgiyi artırma olanakları, yeterli sorumluluğun olması, işlerinden sıkılmamaları, yeterli yetkiye sahip olmaları, prestijin fazla olması.” Ancak mali şubeyi bitirenler bunlara ek olarak “paranın tatminkar olması ve siyasi müdahalenin azalması” etmenlerini de eklemişlerdir. İşten memnun olmama sebepleri ise şunlardır: “paranın az olması, siyasi müdahalenin fazla olması, iş emniyetinin az bulunması, yeterli yetki verilmemesi.” Görüldüğü gibi “genellikle memnun olma nedenleri ile memnunsuzluk nedenleri birbirinden ayrılmakta ama “yetki, para, siyasi müdahale” gibi etmenler her iki kümede de bulunabilmektedir. Çeşitli dönemlerde Siyasal Bilgiler Fakültesini bitirenlerle yapılan bir araştırmada (Roos ve Roos, 1971) ise yetki, ücret, siyasi etmenler hem doyum hem de doyumsuzluk nedeni olarak gösterilmiştir. Bu araştırmada öteki etmenlerinde kuramı desteklemediği görülmektedir. Ücretle siyasal baskıların hem doyuma hem de doyumsuzluğa yol açtığı sonucuna, kamu yönetiminde yapılan başkalar (Şaylan,1974) da rastlanılmaktadır.

## 2.3. Psikolojik güçlendirme

İşyerinde bireysel ve takım motivasyonunda psikolojik güçlendirme teorisi önemli bir yaklaşımdır. 35 yıl önce Kanter (1977) tarafından çalışan güçlendirmesi kavramı ilk defa yönetim literatürüne kazandırılmıştır. Yapılan çalışmalar; güçlendirmenin bazı formlarını uygulayan iş yerlerinde yapılan organizasyonların%70’den daha fazlası için, güçlendirmenin, yönetim faaliyetlerinde güçlü ve önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Lawler, Mohrman ve Benson, 2001, s.112; akt. Yücel ve Demirel, 2012). Araştırmacıların kafalarında güçlendirmeyle ilgili cevaplanmamış çok soru vardır. Bu nedenle bu alanda yapılan araştırmalar araştırmacılar için ilgi ve merak uyandırmaktadır (Spreitzer, 2008, s.54; akt. Yücel ve Demirel, 2012). Güçlendirmenin özünü, çalışanların kendilerini güçlendirilmiş hissetmelerine neden olacak faktörleri ve güçlendirilmiş bir işgücünün ortaya çıkardığı sonuçları anlamak önemlidir. Psikolojik güçlendirmeyi savunan bilim adamları ya da araştırmacılar, güçlendirmenin “çalışanların kendi güçleri hakkındaki inanç sistemlerini değiştirmek, onların özgüven duygularını artırmak ve işlerini yapmada içsel motivasyonlarından faydalanmak” üzere tasarlanmış bir strateji olduğuna inanırlar (Forrseter, 2000, s.67; akt. Yücel ve Demirel, 2012). Özgüven çalışanların belirli bir durumla başa çıkabilmek için gerekli hareket tarzını nasıl daha iyi uygulayabileceklerinin bir muhakemesi olarak tanımlanır (Bandura, 1982, s.45; akt. Yücel ve Demirel, 2012). Güçlendirme çalışanların, daha önce başarmada kendilerini güçsüz hissettikleri zorlu işlerde uzmanlaşmaları için onları daha büyük çaba sarf etmeye motive ederek, özgüvenlerini artırır (Yücel ve Demirel, 2012).

Literatür incelendiğinde, çalışanın kendisini güçlendirilmiş hissedip hissetmediğine ilişkin algısını ifade eden güçlendirme kavramının, “davranışsal boyut” ve “bilişsel boyut” olmak üzere iki farklı yaklaşımının olduğu görülmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990, s.666; akt. Yücel ve Demirel, 2012).Güçlendirmenin davranışsal boyutu, güçlendirme konusunda hem üst yönetime düşen görev ve sorumlulukların neler olduğunu açıklamaya çalışır hem de güçlendirici lider davranışları kapsamında yöneticilerin neler yapması gerektiğini ve güçlendirmeyi engelleyen sınırlamaların nasıl ortadan kaldırılabileceğini de açıklamaya çalışır (Psoinos vd., 2000, s.213; akt. Yücel ve Demirel, 2012). Araştırmacılardan bazıları güçlendirmeyi, gücün, üst yönetimden, orta kademedeki yöneticilere ve buradan alt kademede iş görenlere aktarılması, olarak tanımlamaktadırlar (Field, 1997, s.152; Psoinos vd., 2000, s.217; Randolph ve Sashkin, 2002, s.108; akt. Yücel ve Demirel, 2012).

Menon’a göre (2001, s.157) güçlendirmeye yönelik yaklaşımlar, güçlendirme olgusunun kapsamlı bir resmini sun­maktadırlar. Yapısalcı Kanter (1977, 1993), örgütün karakteristik özel­liklerinin güçlendirmeyi belirlediğini tartışmış ve yazar, hem biçimsel iş özelliklerinin hem de biçimsel olmayan ilişkilerin, çalışanların iş­lerini başarma yeteneklerini etkilediğini belirtmiştir. Örgütsel hareketlilik ve kişisel gelişim imkanları da iş başarımını etkiler. Bu faktörler bir ara­da bir kişinin güçlendirilme hissinin düzeyini belirler (Laschinger vd., 2004, s.527; akt. Yücel ve Demirel, 2012).

Yapısalcı yaklaşımda “güç sahiplerinin” eylemlerine odaklanılmakta; güçlendirilen kişilerin psikolojik durumu ise ele alın­mamaktadır (Menon, 2001, s.156; Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Bu önemli eksiklik, güdüsel yaklaşımın doğmasını sağlamıştır. Güdüsel yaklaşımda güçlendirme, motivasyonla ilgili bir kav­ram olarak algılanmaktadır. Bu bağlamda, yaklaşımın öncüleri olan Conger ve Kanungo (1988, s.474) güçlen­dirmeyi “güdüsel öz-yeterlilik”; Thomas ve Velthouse (1990, s.666-667) ise “içsel görev motivasyonu” olarak adlandırmışlardır. Spreitzer (1995, s.1443-1444), Tho­mas ve Velthouse’un (1990) yaklaşımına dayanarak yeni bir model geliştirmiştir (akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Yazar, bu modelde güç­lendirmeyi, “dört biliş seti içerisinde beliren artmış iç­sel görev motivasyonu” olarak tanımlamıştır. Bu dört biliş seti; işin anlamlılığı duygusu, yeterlilik, özerklik ve örgütte etkili olma yeteneğidir. Bunla­ra, psikolojik güçlendirmenin dört boyutu da denile­bilir (Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012).

## 2.4. Kanter’in Yapısal Güçlendirme Teorisi

Rosabeth Kanter (1977,1993), Men and Women of the Corporation adlı kitabında güçlendirmeyi, “bir insanın amaçlarına ulaşması için varolan kaynaklardan yararlanması ve özgür bir şekilde karar alma yetene­ği” olarak tanımlamıştır. Bireylere başarı imkanı sağlayan bir yapısıyla örgütsel başarının anahtarını, sunan Kanter’e göre (1993) örgütler, çalışanları güçlendirmek için (1) fırsat yapısı ve (2) güç yapısı diye iki temel “güçlendirme yapısına” sahiptir (O’Brien, 2010:14; Vacharakiat, 2008, s.19; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Pek çok çalışmada ‘ku­ramsal çerçeve’ olarak kullanılan Kanter’in Yapısal Güçlendirme Teorisi’nin en önemli kavramları, Lashinger ve arkadaşları tarafından farklı hemşire örneklemlerinde gerçekleştirilen 60’tan fazla çalışmada incelenmiş ve bu alanda geniş bir literatür oluşmuştur. Wagner ve arkadaşlarına göre (2010, s.449) bu çalışmalar, yapısal güçlendirme teorisinin sağlık hizmetleri koşullarına uygunluğunu ve önemini belirtmektedir. Psikolo­jik Güçlendirme Modeli ise Conger ve Kanungo’nun (1988) güçlendirme tanımından yola çıkan Thomas ve Velthouse’un (1990) çalışmasına dayanarak Spreit­zer (1995) tarafından geliştirilmiştir (Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012).

Fırsat yapısı, bireylere örgüt içinde ilerleme yönünde bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı veren iş koşullarıyla ilgilidir (Laschinger vd., 2010, s.5; akt.Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Güç ya­pısı ise çalışanların kaynakları kullanmasını ve çalıştırmasını sağlayan örgütsel özelliklerdir. Bu özellikler, işi yapmak için gerekli olan bilgiye, desteğe ve kaynaklara ulaşmayı kapsar (Laschinger vd., 2010, s.5; O’Brien, 2010, s.14-15; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Kanter’e göre bu güçlendirme yapılarına ulaşmak, “biçimsel güç” ve “biçimsel olmayan güç” sistemleriyle kolaylaşır (Laschinger vd., 2001, s.261; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012).

Kanter’e göre yapısal güçlendir­menin “altı unsuru”nu fırsatlar, bilgi, kaynaklar, destek, bi­çimsel ve biçimsel olmayan güç, “oluşturmaktadır. Bu unsurlardan hareketle yapısal güçlendirme (structural empowerment), “bir örgütün, çalışanlarına bilgiye, kaynaklara, desteğe ve fırsatlara ulaşma imkanı sun­ma yeteneği” olarak tanımlanmıştır (O’Brien, 2010, s.6; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Çalışanlar bu güç ve fırsat yapılarına ulaşamadıkları zaman, kendilerini güçsüz (powerlessness) hissederek engellenmiş ve umutsuzluk duygularını yaşarlar. (Las­hinger vd., 2010, s.5-6; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Bu nedenle Kanter, çalışanların güçsüzlük hissi yaşamasının iş doyum­suzluğu, düşük örgütsel bağlılık, devamsızlık, işgücü devri gibi olumsuz tutum ve davranışlara yol açaca­ğını ileri sürmüştür. Çalışanların işyerinde güçlendirilmiş olmaları ise onların işlerine ve örgütlerine daha fazla bağla­nmalarını sağlar, yönetime daha çok güven duyarlar, tükenmiş­lik duygusu ve iş stresleri azalır; çalışma etkililikleri artar (Laschinger vd., 2001, s.261; O’Brien, 2010, s.15; Vacharakiat, 2008, s.19,23; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Aynı zamanda yapılan işin gerginliği (Laschinger vd., 2001), işten ayrılma düşüncesi (Laschinger vd., 2009a), işgücü devri (Hauck vd., 2011) ve çaba-ödül dengesizliği (Kluska vd., 2004) gibi değişkenlerde de azalmaya neden oldu­ğunu göstermektedir (akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012).

Yapısal güçlendirmeyle ilgili yapılan pek çok araştırmada yapısal güçlendirmenin, yenilik­çi davranış (Knol ve Van Linge, 2009), saygı (DeCicco vd., 2006), örgütsel bağlılık (Armstrong ve Laschin­ger, 2006; Boonyarit vd., 2010; Laschinger vd., 2009a), duygusal bağlılık (DeCicco vd., 2006; Vacharakiat, 2008), iş doyumu (Boonyarit vd., 2010; Laschinger vd., 2001, 2003b, 2004; 2009b, s.307; Manojlovich ve Laschinger, 2002; Sarmiento vd., 2004; Ullum, 2011; Vacharakiat, 2008), yönetime güven (Laschinger vd., 2001), güçlendirici liderlik davranışları (Laschinger vd., 1999) ve özerklik (Sabiston ve Laschinger, 1995) değişkenlerini artırdığı saptanmıştır (Bartlett, 1999; Ko vd., 1997; Meyer ve Allen, 1997; Mowday vd., 1982; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012).

## 2.5. Spreitzer’in Psikolojik Güçlendirme Modeli

Kanter’in yapısal güçlendirme teorisinin odak noktası, çalışma ortamındaki güçlendirici şartların var olması ya da hiç olmamasına ilişkin çalışanların al­gılamalarıdır. Bu şartlara verdikleri tepki değildir. Spreitzer’e göre (1995), bu tepkiler psikolojik güç­lendirmenin temellerini oluşturmaktadır (Laschinger vd., 2001, s.44; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Psikolojik güçlen­dirme, çalışanların yapısal güçlendirme şartlarını psikolojik olarak nasıl yorumladıklarını ve anlamlan­dırdıklarını göstermektedir (Laschinger vd., 2004, s.528-529; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012). Yani örgütteki güçlendirme çalışmalarının başarılabilmesi için çalışanlar tarafından uygulanması ge­reken psikolojik bir durum olarak tanımlanmaktadır (DeCicco vd., 2006, s.51; Kluska vd., 2004, s.116; akt. Tolay, Sürvegil ve Topoyan, 2012).

## 2.6. Güçlendirme ve Duygusal Bağlılık

Meyer ve Allen (1997, s.11), örgütsel bağlılığı, “çalışanların örgütle olan ilişkisinden şekillenen ve onların örgütün sürekli bir üyesi olma kararını almalarını sağlayan davranış” olarak tanımla­mışlar ve farklı psikolojik güdü ve etmenler sonucu ortaya çıkan üç tane örgütsel bağlılık boyutu belirlemişlerdir. Bunlar, olumlu iş deneyim­leri sonucunda gelişen “duygusal bağlılık (affectivecommitment)”; kıdem ve iş alternatiflerinin azlığı sebebiyle oluşan “devamlılık bağlılığı (continuancecommitment)” ve çalışanların kişisel sadakat norm­ları sonucu gelişen “normatif bağlılık (normativecommitment)”tır (Wasti, 2000, s.401; akt. Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010).

Gerçekten de, “örgütün amaç ve değerlerine güç­lü bir inanç ve onları kabullenme, örgütün yararı ve örgüt üyeliğini sür­dürmek için güçlü bir istek duymayı” yansıtan duy­gusal bağlılık, örgütlerin gerçekleşmesini en çok arzu ettikleri ve çalışanlarına aşılamak istedikleri bağlılık biçimidir (Porter vd., 1974, s.604; akt. Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010). Araştırma sonuçlarına göre çalışanların duygusal bağlılığını olumlu yönde etkileyen faktörler vardır. Bunlardan bazı­ları, uygun çalışma koşulları (Rhoades vd., 2001), algı­lanan örgütsel destek (Meyer ve Allen, 1997; Meyer ve Smith, 2000), amir desteği (Ko vd., 1997, s.962; Me­yer ve Allen, 1997, s.47; Tolay, 2003, s.70), çalışma arka­daşlarının desteği (Dunham vd., 1994; Mowday vd., 1982; Tolay, 2003, s.70), esnek ve katılımcı bir yönetim anlayışı ile yetki göçerimi (Meyer ve Allen, 1997, s.42; Mowday vd., 1982, s.59), işin özerkliği, çeşitliliği ve önemi’dir (Bartlett, 1999; Meyer ve Allen, 1997; Mow­day vd., 1982; akt. Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010). Buna karşılık durağanlık, rol belirsiz­liği, rol çatışması ve iş yükü gibi etkenlerin çalışan­ların duygusal bağlılığı üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğunu ortaya çıkarılmıştır (Bartlett, 1999; Ko vd., 1997; Meyer ve Allen, 1997; Mowday vd., 1982; akt. Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010).

## 2.7. Motivasyonda Özendirici Araçlar

Çalışanların istekli, verimli ve etkili çalışmalarını sağlanmak motivasyonun temelidir ancak bunu gerçekleştirebilmek için bireyin ihtiyaçlarının çok iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bunun için çalışanlarla yakından ilgilenerek onları iyi tanımak gerekir. İnsan davranışları çok karmaşık ve anlaşılması güçtür. İnsanları tanımak zor olduğundan yöneticinin bir sanatçı gibi insanı tanıma yeteneğinin olması gerekir. Bununla ilgili olarak insanları motive eden araçları tespit etmeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Her insan sürekli bir öğrenme ve değişme eğiliminde (Newman, 1985) ve tabi ki insanların oluşturduğu her toplum ve kurum da değişme ve gelişme eğilimindedir. Bu nedenle her insana, her topluma ve her kuruma uygun bir motivasyon modeli geliştirmek mümkün değildir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; akt. Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012). Ancak motivasyon konusunda evrensel nitelik taşıyan bazı özendirici araçların olduğu da kabul edilmektedir.

Örgütlerin yapısına ve çeşidine göre idari, mesleki, bilimsel ve teknik personel, mavi yakalı iş-görenler için farklı teşvik araçları kullanılmaktadır. Bunlar, ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel araçlar şeklinde gruplandırılabilir (Bingöl, 1997; akt. Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010). Ekonomik araçlar içerisinde yüksek gelir, primli ücret, karara katılma ve ekonomik ödüllendirme vardır (Newman, 1985; Wenner ve Andersen, 2002; Fındıkçı, 2001, Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; akt. Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010). İnsanların tek amacı para kazanmak değildir. İnsanın, sadece rasyo-ekonomik varlık olmadığını, “sosyal ve karmaşık” bir varlık olduğunu yapılan bazı araştırmalarda paranın, “başarı, güç ve ait olma” ihtiyaçlarından sonra geldiği görülmüştür. (Batlaş, 2001, S.175; akt. Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010). Bu yüzden sosyo-psikolojik araçların motivasyondaki önemi büyüktür.

Sosyo-psikolojik araçlar ise, çalışma ortamında bağımsız olma, işin yarattığı sosyal statü ve saygı, güvenlik ihtiyacı, işin ilginç olması, işde yükselme ve ilerleme, yapılmaya değer bir işe sahip olma, kişisel güç ve yetki sahibi olma ve sosyal etkinlikler vardır. (Newman, 1985; Fındıkçı, 2001, Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Aldemir, 1983; Peker ve Aytürk, 2000; akt. Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010; akt. Gökçe, Şahin ve Bulduklu, 2010).

Güdülenme okul ortamında öğrenciler üzerinde düşünüldüğünde; belli amaçlara ulaşmak için bir güç kazanma hali olarak alındığında, sınıfta gerekli şekilde güdülenmemiş öğrencinin şu davranışları göstermesi söz konusudur: “Öğrenci derse düzenli olarak devam etmez, dikkatli dinlemez, ilgisini arkadaşlarına ya da dışarıdaki olaylara yöneltmiştir, ödevlerinde güçlükle karşılaşınca onlara cevap aramak istemez, derslere-konuya ilgisiz görünür, öğretmen tarafından derse ilgisini çekmekte güçlük çekilir. Buna karşılık güdülenmişlik düzeyi yüksek olan öğrenci ise derslerine hazırlıklı gelir, sürekli soru sorar, tartışmalara katılır, araştırmacıdır enerjisi yüksektir. Sonuç olarak bireyler başarılı olmak ve kafalarına koydukları şeyi elde etmek (veya ondan kaçınmak) için çaba harcamak veya sabretmek gibi fiziksel faaliyetler; planlamak, tekrarlamak, düzenlemek, izlemek, karar almak, problem çözmek ve süreci değerlendirmek gibi bilişsel etkinlikler içerisine girerler (Pintrich ve Schunk, 1996; akt. İflazoğlu ve Tümkaya, 2008).Öğrenciler iyi öğrenemiyorlarsa bunun başlıca nedenlerinden biri; derse, konuya ilgi duymamalarıdır. Öğretmenin önemli görevlerinden birisi de öğrencinin güdülenmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin oluşturacakları olumlu sınıf atmosferi, öğrencinin öğretmenine güven duymasını sağlayacaktır. Bunun sonucu olarak, öğrenci derse karşı olumlu bir tutum geliştirecektir. Güdülenmede yükselme ortaya çıkacak ve başarma isteği artabilecektir (Deniz, Avşaroğlu ve Fidan, 2006; akt. İflazoğlu ve Tümkaya, 2008)

Sosyal destek kavramının farklı değişkenlerle ilişkilerini incelemek amacıyla birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bunlardan bazıları şöy­ledir: Littrell, Billingsley ve Cross (1994) tarafından Virginia’da 613 öğretmen üzerinde ger­çekleştirilen araştırmada algılanan okul müdü­rü desteğinin etkileri değerlendirilmiş ve okul müdürü desteğinin öğret­men üzerindeki stresin azalmasını sağlayabileceği ve iş memnuniyetini arttırabileceği sonuçlarına varılmıştır. Okul müdürü desteğinin düşük olmasının da her zaman stresin habercisi olmadığı aynı araştır­mada belirtilmiştir. Greenglass, Fiksenbaum ve Burke (1996) tarafın­dan Kanada’da ise, ortaöğretim ve ilköğre­tim ikinci kademe öğretmenlerinden oluşan 833 kişilik bir araştırma da duygusal, bilgisel ve araçsal sosyal desteğin öğretmen üzerindeki streste ve tükenmişlikte önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Somech ve Ron (2007) tarafından yapılan araştır­mada ise “Öğretmenlerin okul müdürlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyi ile örgütsel vatandaşlık davranışı” arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin okul müdürlerinin ken­dilerine verdikleri desteğin, okula ilişkin bir vatandaşlık bağı geliştirme­lerine yol açtığını göstermiştir (akt. Taşdan ve Yalçın, 2010).

Örgütsel yaşam içerisinde algılanan sosyal destek düzeyi kadar önem­li olan bir başka değişken de çalışanların algıladıkları güven düzeyidir. Güven kavramı, sosyal bilimlerin neredeyse her alanında Psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, iktisat, antropoloji, tarih ve sosyobiyoloji de önemli görülmüş ve her alan bu kavramı kendi disipliner yaklaşımları içerisinde in­celemiştir (Lewicki ve Bunker, 1995; akt. Taşdan ve Yalçın, 2010). Bu nedenle güven kavramının bu alanlara göre ayrı ayrı tanımları vardır. Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer (1998), Güven kavramını başkalarının davranışları ve niyetleri hakkında olumlu beklenti içerisine girerek sa­vunmasız kalma niyeti ile oluşan psikolojik durum şeklinde tanımlamışlardır (akt. Taşdan ve Yalçın, 2010). Fu­kuyama (1998) ise güvenin kişilerin ortak normlara daya­lı, düzenli, dürüst ve işbirliği içinde davranan bir toplumda çıkan bir beklenti olduğunu belirtmiştir. Genel olarak güven, insan ilişkile­rini ve insanların davranışlarını etkileyen örgütsel ilişkilerde de önem­li bir unsurdur. Güven ve örgütsel güven, hem birey hem de örgüt dü­zeyinde ele alınabilecek fakat birbirlerinden farklı kavramlardır (Doney ve Cannon, 1997; akt. Taşdan ve Yalçın, 2010).

Güven, bir çalışma grubundaki bireyin diğer kişi, grup ve ör­gütlerin söylediği sözlere, yaptıkları işlere ve söz vermelerine güvenebilmesi ve böyle bir beklenti içine girmesi olarak tanımlanır (Balcı, 1993, s.9). Örgütsel güven ise, örgüt üyelerinin iyiliği için karşılıklı saygı ve nezakete dayalı uyumlu davranışların bir sonucu olarak geliştirilir ve genellikle uzun bir süreçte kazanılan bir olgudur (Taylor, 1989; akt. Taşdan ve Yalçın, 2010). Nyhan ve Marlowe (1997)’a göre örgütsel güven, çalışanların yöneticiye ve örgüte olan güvenidir (akt. Taşdan ve Yalçın, 2010).

Türk araştırmacılara göre ise güven kavramı, daha önceden oluşmuş ilişkilerin ve örgütlerdeki yeni ilişkilerin oluşmasında önemli yer tutan temel taşıdır. Örgütsel güven; örgütte bireylerin birbirlerine yakınlaşmasını sağlar, etkili problem çözme aracıdır, örgütte karmaşıklığı azaltır, düzeni sağlar, bireyler arası ilişkilerde açıklığı sağlar, sosyal yalnız­lığı önler. Güvenli örgütlerde bireyler fikirlerini açıkça paylaşabilir, yaşamını serbest­çe sürdürür, rahatça tercihini yapar, birlikte zaman geçirmeyi ve başkasına zaman ayırmayı sağlar, yetenekleri göstermeyi, psikolojik rahatlığı, örgütte risk almayı ve dayanışmayı sağlar (Özdil, 2004, s.10; akt. Taşdan ve Yalçın, 2010).

Bryk ve Schneider’ın (2003) Chicago’daki ilköğretim okullarında yaptıkları çalışmada okul müdürünün rolü ve güven kavramı arasındaki ilişki incelenmiş okul müdürünün rolünün okulda güvenin oluşması ve devamlılığının sağ­lanmasında önemli bir araç sağlamıştır (akt. Taşdan ve Yalçın, 2010). Wahlstrom ve Louis (2008) tarafından, Amerika’da gerçekleştirilen başka bir araştırmada da okul müdürü ve öğretmenler arasındaki ve öğretmenlerin kendi ara­larındaki ilişkilerin öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini nasıl etkilediği araş­tırılmış ve araştırma kapsamında lise düzeyindeki okullarda çalışan 4165 öğretme­ne ulaşılmıştır. Paylaşıma dayalı liderliğin ön planda olduğu okullarda öğretmenlerin müdüre olan güveninin daha az önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı araştırmada, öğretmenlerin cinsiyeti ve tecrübesinin sı­nıf içi etkinliklerde önemli olduğu sonucuna ulaşılmış, ancak okul müdürünün davranışının öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde önemli oldu­ğunu gösteren herhangi bir bulguya rastlanmamıştır (akt. Taşdan ve Yalçın, 2010). Güven kavramı ile ilgili olarak yurt içi araştırmalar incelendiğinde kavramın işletme sektöründe Özen-İşbaşı (2001), Güneser (2002), Arı (2003), Yaşar (2005) ve Tüzün Kalemci (2007) gibi sosyal haklar tarzında ele alındığı görülmektedir. Güven ve örgütsel güven kavramlarının eğitim kurumlarında ise; Turan (2001), Yılmaz (2006), Özdil (2004), Polat ve Doyuran (2005), Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından ele alındığı görülmektedir (akt. Taşdan ve Yalçın, 2010). Eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar incelendiğinde; öğret­menlerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin, iş doyumu, stres, perfor­mans gibi değişkenler ile ilişkilendirildiği, algılanan sosyal desteğin örgütsel güven ile ilişkili oldu­ğu belirtilmiş ve sosyal desteğin yüksek olmasının oluşturu­lan güven ve planlanan gelişmeyi artırdığı belirtilmiştir (Organ ve Ko­novsky, 1989; akt. Taşdan ve Yalçın, 2010).

Öğrenen örgüt, araştırmalarla edinilen yeni bilgilerin, yeni düşünme biçimlerine dönüştürülebildiği bir örgütsel yapıdır. Çağımızdaki en dinamik, değişimlere en açık ve uyum yeteneği en yüksek olan örgütleri ifade etmektedir. Geliştirilen tüm yeni yönetsel ve örgütsel kavramlar, öğrenen örgüt ile rahatlıkla ilişkilendirilebilir ve birbirlerini bütünler. Bilgi çağı varlığını sürdürdükçe, örgütlerin öğrenme gereksiniminin de aynı hızla süreceği ve ancak bilginin değişme hızına paralel bir hızla öğrenebilen örgütlerin üstünlük sahibi olacağı kabul edilen bir gerçektir. Öğrenen örgüt kavramını oluşturan temel unsurlar, bilgi yaratmak, öğrenmek, çalışanları bu yönde güdülemek, ulaşılan sonuçları "örgütün bilgisi" durumuna getirmek ve bu bilgiyi problem çözmede kullanabilmektir. Bu kavram bundan dolayı, örgütlerde insan kaynaklarına birinci derecede önem verilmesini ve insan kaynaklarının geliştirilmesini gerektirir (Koçel, 2001; akt. Tanrıöğen, 2014b).

Öğrenen örgütte, yeni teknoloji ve bilgileri yaratma ve bunları aktarma konusunda tüm örgüt üyelerince paylaşılan ortak bir kararlılık vardır. Bunun gerçekleştirilmesinde, hizmet-içi eğitim ve güdüleme araçlarından büyük ölçüde yararlanılır. İşbaşında eğitimler yoluyla, önceden edinilmiş olan bilgi ve becerilerin daha yaratıcı ve çok yönlü kullanımı sağlanır (Tanrıöğen, 2014b).

Harung (1996) öğrenen örgütün gelişme sürecini, "görev-odaklı örgütlerden“ "değer-odaklı örgütlere" geçişin adımları ile açıklamaktadır. Buna göre görev-odaklı örgütler, kararları nispeten az sayıda yöneticinin aldığı ve politikaları geliştirdiği emir-komuta ve denetim hiyerarşisi ile açıklanır. Otoriteye önem verilir ve örgütlerde, bireylerin ancak kendilerine verilen işleri yaptıkları sürece başarılı görülüp yükselebilecekleri düşünülür (akt. Tanrıöğen, 2014b).

Okul müdürünün davranışının öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde önemli olduğuna dair herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Güven kavramı ile ilgili olarak yurt içi araştırmalar incelendiğinde kavramın işletme sektöründe Özen-İşbaşı (2001), Güneser (2002), Arı (2003), Yaşar (2005) ve Tüzün Kalemci (2007) gibi sosyal haklar tarzında ele alındığı görülmektedir. Güven ve örgütsel güven kavramlarının eğitim kurumlarında ise; Turan (2001), Yılmaz (2006), Özdil (2004), Polat ve Doyuran (2005), Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından ele alındığı görülmektedir (akt. Taşdan ve Yalçın, 2010).

Yönetici davranışı; birey ve grupları eyleme geçirip, önceden saptanmış hedeflere yöneltebilmek davranışıdır. Bu davranış, aslında bir liderlik sorunudur (Bursalıoğlu, 1987, s.268).Yönetici-lider davranışının iki boyutu; yapıyı kurmak ve anlayış göstermektir. Yapıyı kurmak; kendisi ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri belirtmek, örgütün kalıplarını, kanallarını ve prosedürlerini koymaktır. Anlayış boyutu ise; arkadaşlık, güvenme, saygı ve içtenliği (samimiyet) kapsar. Bunlar, liderin nitelikleri değil, belirli bir durumda çalışırken gösterdiği davranışlardır (Bursalıoğlu 1987, s.306). Sosyal bilimlerin yönetime girmesi ile yönetici davranışının grup davranışı olduğu anlaşılmış ve emretme yerini etkileme, uzlaştırma gibi taktiklere bırakmıştır (Bursalıoğlu 1987, s.311).

1900’lü yılların başındaki ilk örgütsel araştırmalarda, işverenin çalışanlardan daha fazla nasıl yararlanacağı araştırılmıştır. 1930’lardaki Hawthorne araştırmalarında çalışanlar için sosyo-duygusal kaynakların önemine işaret edilmiştir. Ayrıca, Hawthorne araştırmalarının sonucun­da 1940’ların yoğun sanayi örgütlerinde sosyal değişimler ile ilgili olarak çalışanlara yardım edilmesi önerilmiştir. Sanayi devrimiyle birlikte ça­lışanlar küçük yerleşim birimlerinden, büyük şehirlere doğru göç etme­ye başlamış ve bu hareketlilik esnasında çalışanlar kimliklerini kaybet­me korkusu ile karşı karşıya kalmışlardır. Çalışanların yaşadığı bu kim­lik korkusu, bireylerin örgütten destek, saygı ve kimlik talep etmelerine yol açmıştır (Zagenczyk, 2006, s.9; akt. Taşdan ve Yalçın, 2010). Tüm bu gelişmelere dayanarak ör­gütsel sosyal desteğin, örgütte insan ilişkilerinin geliştirilmesi anlayışı­nın bir uzantısı olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Taşdan, 2008; akt. Taşdan ve Yalçın, 2010).

Lewin (1935, 1948), Gestalt psikolojisi ve Koffka’nın (1935) fikirlerin­den yola çıkarak bir grubu oluşturan en önemli etkenlerden birinin, gru­bu oluşturan üyeler arasındaki dayanışmanın var olmasına bağlı olduğu­nu öne sürmüştür (akt. Taşdan ve Yalçın, 2010). Lewin’e göre (1935) grup üyelerini dayanışmaya iten neden ortak amaçlardır. Sosyal destek kavramının temeli Lewin’in öne sürdüğü bu görüşlere kadar da­yanmaktadır (akt. Taşdan ve Yalçın, 2010).

## 2.8. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen kısa bir tanımla mesleği bilgi öğretmek olan kimsedir. Çok geniş bir öğretmenlik kavramını içinde barındırır. Bu bakımdan bilginin hayati değeri, insanın öğreticilere tarih boyunca derin bir saygı beslemesine neden olmuştur (Çoşkun, 2009; akt. Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013). Eğitim kurumlarının en önemli yapı tası olan öğretmenlik mesleği, insani duyarlılıklar açısında son derece önemli bir meslektir. Bu mesleği seçenlerin, hizmet verecekleri kişilere karsı yeterli bir duyarlılığa sahip olmaları beklenir. Çünkü sadece maddi ödüllere odaklanmış bir motivasyon süreci, bu mesleğin layıkıyla yerine getirilmesi için yeterli olmayacaktır. Öğretmenin ise motive edilmesi süreci genellikle karmaşık ve üzerinde durulması gereken bir durum olarak görülmektedir. Çünkü bu süreç hem öğretmenler hem de öğretmenlerin direkt ya da dolaylı olarak ilişkide bulunduğu çevresiyle ilgilidir. Öğretmenler hem kendi değer verdikleri amaçlar, ihtiyaçlar ve beklentilerle, hem de yöneticilerinin ya da amirlerinin onların ihtiyaç ve beklentilerini yakından gözlemlemesi ile uygun motivasyon araçları, ödülleri veya çıktıları sunmalarıyla motive olurlar. Öğretmenlerin motivasyonu Herzberg’in Çift Faktör kuramı balgamında incelendiğinde araştırmalar içsel motivasyonu yüksek olan çalışanların, dışsal motivasyon faktörlerine oranla daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Balcı, 1992, s.8; akt. Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013).

Eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin, iş doyumu, stres, performans gibi değişkenler ile ilişkilendirilerek çalışıldığı görülmüştür. İlgili alan yazında algılanan sosyal desteğin örgütsel güven ile ilişkili olduğu ifade edilmiş ve algılanan sosyal desteğin yüksek olmasının oluşturulan güven ve planlanan gelişmeyi artırdığı belirtilmiştir (Organ ve Konovsky, 1989; akt. Tanrıöğen, 2014a). 1980'ler ve özellikle 1990'lardan itibaren, gerek akademik çevrelerde gerekse iş dünyasında üzerinde en çok tartışılan yönetim kavramlarından biri "güçlendirme" kavramı olmuştur. Bu yeni yönetim kavramı, "güçlendirme", "personeli güçlendirme", "psikolojik güçlendirme" veya "örgütsel güçlendirme" şeklinde farklı bakış açıları ile ele alınarak adlandırılabilmektedir. Bu farklılıkların temel nedeni, personeli güçlendirmeye ilişkin farklı bakış açıları ve yaklaşımların varlığıdır. Personeli güçlendirmeyi bilişsel boyutta ele alan yazarlar, güçlendirmeyi "psikolojik" bir olay olarak görmekte ve işgörenlerin algılamaları üzerine odaklanmaktadırlar. Örneğin Thomas ve Velthouse güçlendirmenin en çok, bireylerin kendi varlıkları ve algılamaları ile ilgili olduğunu, dolayısıyla bu çerçevede üst yönetimin güçlendirmeye dönük davranışlarının tek başına önemli olmadığını belirtmişlerdir (Tanrıöğen, 2014a).

Yazarlar, buradan hareketle, personeli güçlendirme konusunda bireysel algılamalarla ilgili dört bilişsel boyut ortaya koymuşladır: Anlam, kişisel yetkinlik, hür irade ve etki. Bu yaklaşıma göre, önemli olan, bu dört boyutla ilgili olarak iş görenlerin mevcut koşulları ve kendilerini nasıl gördükleri ve algılamalarının ne olduğudur. Başka bir deyişle, bu bakış açısına göre, iş görenlere güç vermek ya da bunu devretmek, tek başına önemli değildir; önemli olan iş görenlerin kendileri ile paylaşılan gücü ve çalışma koşullarını nasıl gördükleri ve ne hissettikleri ya da bunu isteyip istemedikleridir (Tanrıöğen, 2014a).

Anlam, iş görenin, kişisel değerleri ve standartları ile işe ilişkin amaç ve hedefleri karşılaştırarak bir sonuç çıkarmasıdır. Bu sonuç, işin, birey için taşıdığı değerdir. İş ile ilgili amaç ve hedefler ile işgörenin kişisel değerleri ve standartları birbirine yakınlaştıkça işin birey için taşıdığı önem de artacaktır. Başka bir deyişle, bir işin rol gereği gereksinimleri ile bireyin inançları, değerleri ve davranışlarının örtüşme derecesi, işin işgören için taşıdığı anlamı gösterir (Tanrıöğen, 2014a).

Kişisel yetkinlik, bir bireyin, sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimine ilişkin olarak yaptığı değerlendirmeler ya da yargılamalardır. Bu değerlendirmeler, işgörenin, işi ile ilgili faaliyetleri ve sorumlulukları ustalıkla yerine getirip getiremeyeceği konusunda kendi kendine yaptığı kişisel değerlendirmeleri kapsar. Kişisel yetkinlik ile ilgili yargılar, bireylerin davranışsal ve çevresel seçimlerini etkiler. Bireyler, sahip oldukları yetenekler konusunda emin olduklarında, bunları gerektiren faaliyetlere rahatça girişirler; aksine bunlardan emin değillerse, bu etkinliklerden mümkün olduğunca kaçınırlar (Tanrıöğen, 2014a).

Öte yandan, bireyin kişisel yetkinliği, geçmiş deneyimlerinden de etkilenir. Örneğin, birey geçmişte başarılı olduğu bir görev ya da işe girişme konusunda çekince duymayacaktır. Aksine düşük yetkinlik algısı söz konusu ise, bu durumda birey, seçimlerinde kendini kısıtlama yolunu seçecektir. Bu şekilde birey, potansiyelini açığa çıkarma konusunda kendini engelleyecek ve olası başarı fırsatlarını da kaçıracaktır (Tanrıöğen, 2014a).

Güçlü yetkinlik algısı, bireyi mücadeleci işlere götürür ve kendini geliştirmesini sağlar. Kişisel yetkinlik algıları, bireylerin çaba ve engellenmelere dayanma düzeyi üzerinde de etkilidir. Yeteneklerinden şüphe edenler, güçlüklerle karşılaştıklarında mücadeleden vazgeçebilirler; güçlü yetkinlik algısına sahip olanlar ise mücadeleye yönelik çabalarını daha da artırırlar. Yine benzer şekilde problemlerle baş etme konusunda kendini yetkin hissedenler başarısız oldukları takdirde, başarısızlıklarını çaba eksikliğine; düşük hissedenler ise, bu durumu yetenek eksikliğine bağlarlar. Kişisel yetkinlik konusunda şunun da dikkate alınması gerekir: Güçlendirme kapsamında ele alınan yetkinlik, bireyin işe ilişkin rolü ile ilgili kişisel yetkinliğidir; yoksa bütünsel bir yetkinliğe işaret etmez (Tanrıöğen, 2014a).

Güçlendirme boyutunda ele alındığında hür irade, işgörenin, işleri ile ilgili faaliyetleri başlatma ya da düzenleme konusunda bağımsız bir şekilde karar verebilme gücüne sahip olması anlamına gelir. Başka bir deyişle, hür irade, işgörenin, çalışma esnasında kişisel olarak göstereceği davranışlar ve atacağı adımlar ya da izleyeceği prosedürler ve talimatlar konusunda belirli sınırlar çerçevesinde bağımsız hareket edebilme özgürlüğüdür. Örneğin, çalışma metotları, aşamaları ve çabası konusunda karar vermek ya da denetimi elinde tutmak gibi (Tanrıöğen, 2014a).

Etki, bireyin, iş ile ilgili stratejik, yönetsel ve işlemsel çıktıları etkileyebilme derecesine yönelik algılamasıdır. Başka bir açıdan etki, iş ile ilgili çıktıların denetiminin kimde olduğuna ilişkin olarak bireyin yaptığı değerlendirmedir. Bu noktada, işgörenler, içsel denetim algısına sahiplerse, iş çıktılarını, kendi bilgi, yetenek ve çabaları ile etkileyebileceklerini hissederler. Kişi, çıktıların dışsal faktörler aracılığı ile denetlendiğini düşünüyorsa, bu durumda çıktıları etkileme konusunda fazla bir etkiye sahip olmadığına inanacaktır (Tanrıöğen, 2014a).

Bu açıklamaların ışığında, psikolojik güçlendirme konusunda şu söylenebilir: Psikolojik güçlendirme, anlam, kişisel yetkinlik, hür irade ve etki şeklinde sıralanan dört bilişsel unsurdan oluşan güdülemeye yönelik bir eğilimdir. Bu yaklaşımın odak noktası, sıralanan bilişsel boyutlarda bireyin kendisini ve örgütünün sunduğu çalışma koşullarını nasıl gördüğü ve nasıl algıladığıdır. Psikolojik güçlendirme yaklaşımı ile ilgili olarak ayrıca şunların altının da çizilmesi gerekir (Tanrıöğen, 2014a).

Öncelikle, bu yaklaşım, bireyin işteki rolünü nasıl algıladığı ile ilgilidir ve pasif değil, aktif bir özelliğe sahiptir. Bireyler yaptıkları işlerle ilgili koşulları ve işlerindeki rollerini şekillendirmek isterler; bu noktada güçlendirme bireylerin bu beklentilerini karşılamaya yönelik çabalarının toplamıdır. Ayrıca bu dört unsur, psikolojik güçlendirme açısından bütünlük arz eder ve tümünün bir arada ele alınması gerekir. Bu unsurlardan biri göz ardı edildiğinde, güçlendirme ortadan kalkmasa da, tam anlamıyla gerçekleştirilemez (Tanrıöğen, 2014a).

Güçlendirmede süreklilik, dinamizm ve değişkenlik söz konusudur. Personelin güçlendirilmesi konusunda, "personel güçlendirilmiştir ya da güçlendirilmemiştir" şeklinde bir değerlendirme yapmak yanlıştır. Bunun yerine "daha çok ya da daha az güçlendirilmiştir", deyip güçlendirmeye yönelik çabalara son vermek yanlış olacaktır (Tanrıöğen, 2014a).

Güçlendirme, çalışma koşullarının ve kişisel özelliklerin şekillendirdiği bilişsel bir durumdur. Personeli güçlendirme ile ilgili yukarıdaki açıklamaların tümü bir arada değerlendirildiğinde, personeli güçlendirmenin, gerçekte hem davranışsal hem de bilişsel boyutunun söz konusu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konunun her iki boyutunun da dikkate alınarak incelenmesi gerekir. Örneğin, konu sadece davranışsal boyut açısından ele alındığında, güçlendirme için ihtiyaç duyulan koşullar oluşturulmaya çalışılacak; ancak işgörenlerin bu durumu nasıl gördükleri ihmal edilmiş olacaktır. Oysa güçlendirme aynı zamanda bilişsel bir olaydır ve bu yönüyle de psikolojik ve kişisel bir özelliği vardır. Bu nedenle de oluşturulan bu koşullar, işgörenler arasında farklı biçimlerde ve düzeylerde algılanabilecektir. Bazı kişiler kendilerini güçlendirilmiş hissederlerken, bazıları biraz, bazıları ise hiç güçlendirilmemiş hissedeceklerdir. Bunun tersi de söz konusu olabilir (Tanrıöğen, 2014a).

Konu sadece bilişsel boyutla ele alındığında da, işgörenleri gerçek anlamda güçlendirmek söz konusu olamayacaktır. İşgörenleri güçlendirmek için uygun koşullara da ihtiyaç duyulacaktır. Bu nedenle de, işgörenlerin mevcut koşulları nasıl algıladığı ve ne hissettikleri ve onları neyin güçlendirdiği araştırılırken, aynı zamanda elde edilen bu bilgiler ışığında, işgörenleri güçlendirmek için gerekli olan koşulların da oluşturulması gerekir (Tanrıöğen, 2014a).

Yeniden yapılanan veya örgüt yapısında ve işleyişinde çağın gerekli kıldığı değişiklikleri yapmaya çalışan örgütlerde güçlendirme daha fazla önem kazanır. Örneğin "yeniden yapılanma (reengineering)", önceden konulmuş ve değişmez nitelikli kurallara uyan işgörenler değil, kendi kurallarını, iş yapma usullerini kendileri belirleyen bireyler ister. Aynı zamanda üst yönetim, ekiplere tüm bir sürecin tamamlanması için gerekli kararları alma yetkisini de verir. Kaldı ki, süreç sorumlularının gereken yetkileri olmadan, süreçlerin yeniden tasarımı söz konusu olamaz. Ayrıca güçlendirmenin sonucunda ortaya çıkan basık örgüt yapısı da yeniden yapılanmanın gerçekleştirmek istediği bir yapıdır (Tanrıöğen, 2014a).

Benzer şekilde örgütsel öğrenme açısından da güçlendirme önemlidir. Öğrenen örgütlerde, güçlendirilmiş ve geliştirilmiş, başka bir deyişle öğrenmeyi ve öğrendiklerine dayalı olarak sağlıklı kararlar alabilmeyi beceren bir işgücüne sahip oldukları görülmektedir. Güçlendirme yardımıyla, işi fiilen yapan bireyin uzmanlık bilgisini daha fazla öz güven içinde kullanması, gerekli kararları özgürce verebilmesi ve işe ve örgüte karşı olan tutumunu değiştirerek "çalışan"dan "işin sahibi“ olana dönüşmesi sağlanır. Güçlendirilmiş bireyler, yaptıkları işleri daha çok sahiplenip, bunların sonuçlarının da kendilerine ait olduğunu bildiklerinden dolayı daha çok sorumluluk üstlenirler; işlerini daha çok sevdikleri için de etkinlikleri artar (Tanrıöğen, 2014a).

Görüldüğü gibi bu alanda pek çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle araştırmanın gerekliliği önem arz etmektedir.

# ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, örneklemi, veri toplama araçları, verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

## 3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmada, anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini psikolojik boyutta hangi düzeyde güçlü hissettikleri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Anket yoluyla toplanan veriler nicel analiz yöntemlerine tabi tutulmuştur.

## 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Denizli ilindeki anaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Buna göre çalışma evrenine bağlı olarak rastgele örnekleme yöntemiyle merkezde Milli eğitime bağlı bağımsız 15 anaokulundaki 150 öğretmen sayısı örneklem olarak alınmıştır.

## 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra anaokulu öğretmenlerinin algılarına göre öğretmenlerin psikolojik boyutta güçlendirilme düzeylerini belirlemek üzere Spreitzer (1995) tarafından geliştirilen “Psikolojik Güçlendirme Ölçme Envanteri” kullanılmıştır.

## 3.4. Verilerin Analizi

 Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla betimsel istatistiksel teknik kullanılarak aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarını farklı değişkenler açısından incelemek üzere t-testi ve tek faktörlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarını farklı boyutlarda ve farklı değişkenler açısından değerlendirmek için de yine betimsel istatistiksel teknik, t-testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

# DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine cevap vermek üzere toplanan verilerin çeşitli istatistiksel teknikler ve analizler kullanılarak çözümlenmesi ile elde edilmiş bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

## 4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi “okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmenlerin psikolojik güçlülük derecelerine ilişkin algıları nasıldır? ”biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algılarına Göre, Psikolojik Güçlülük Düzeyleri*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ALGILAR | $$\overbar{X}$$ | Ss | Düzey |
| 2- Yaptığım iş benim için önemlidir. | 4.94 | .23 | Tamamen Katılıyorum |
| 3- İşimi nasıl yapacağıma karar vermede yeterli özerkliğe sahibim. | 4.81 | .41 | Tamamen Katılıyorum |
| 10-Yaptığım iş bana çok anlamlı gelir. | 4.79 | .46 | Tamamen Katılıyorum |
| 1- İşimi yapmak için yeteneğimden eminim. | 4.78 | .41 | Tamamen Katılıyorum |
| 12- İş aktivitelerimi gerçekleştirmek için yeterliliklerim var.  | 4.78 | .44 | Tamamen Katılıyorum |
| 9- İşimi yapmam için gerekli olan becerileri ustalıkla sergilerim. | 4.72 | .47 | Tamamen Katılıyorum |
| 7- İşlerimi nasıl yapabileceğim konusundaki kararları kendim verebilirim. | 4.70 | .48 | Tamamen Katılıyorum |
| 5-İş etkinliklerim kişisel olarak bana anlamlı gelir. | 4.62 | .69 | Tamamen Katılıyorum |
| 8- İşimi nasıl yapacağım konusunda önemli ölçüde bağımsızlığa ve özgürlüğe sahibim. | 4.54 | .66 | Tamamen Katılıyorum |
| 4- Okulumda olan olaylardaki etkim geniştir. | 3.81 | .98 | Katılıyorum |
| 11- Okulumda olan bitenler üzerinde önemli derecede etkiye sahibim. | 3.75 | 1.04 | Katılıyorum |
| 6- Okulumda olan şeyler üzerine çok büyük oranda kontrole sahibim.  | 3.67 | 1.11 | Katılıyorum |

Veri toplama aracının 2. maddesi olan “Yaptığım iş benim için önemlidir.” ifadesine ilişkin aritmetik ortalama puanı 4.94 olarak bulunmuş olup, elde edilen bu puan “Tamamen katılıyorum” düzeyinde yer almaktadır. Veri toplama aracında yer alan bir diğer ifade, “İşimi nasıl yapacağıma karar vermede yeterli özerkliğe sahibim.” şeklindeki 3. maddedir. Bu madde için aritmetik ortalama puanı 4.81 olup ifade “Tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde üçüncü sırada 10. maddedeki “Yaptığım iş bana çok anlamlı gelir.” ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Bu madde 4.79 aritmetik ortalama puanı ile “Tamamen katılıyorum” düzeyindedir.1. maddede verilen “İşimi yapmak için yeteneğimden eminim.” ile 12. maddedeki “İş aktivitelerimi gerçekleştirmek için yeterliliklerim var.” İfadeleri için aritmetik ortalama puanı 4.78 olup, ifadeler “Tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bunun yanında 9. maddede yer alan “İşimi yapmam için gerekli olan becerileri ustalıkla sergilerim.” ifadesine ilişkin aritmetik ortalama puanı 4.72olup, bu puan da yine “Tamamen katılıyorum” düzeyinde bulunmaktadır. 7. maddedeki “İşlerimi nasıl yapabileceğim konusundaki kararları kendim verebilirim.” ifadesi de 4.70 aritmetik ortalama puanı ile “Tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Veri toplama aracının 5. maddesinde yer alan “İş etkinliklerim kişisel olarak bana anlamlı gelir.” ifadesine ilişkin aritmetik ortalama puanı 4.62 olarak bulunmuş olup, bu maddenin de “Tamamen katılıyorum” düzeyinde yer aldığı görülmektedir. 8. madde ile verilen “İşimi nasıl yapacağım konusunda önemli ölçüde bağımsızlığa ve özgürlüğe sahibim.” ifadesi de 4.54 aritmetik ortalama puanı ile “Tamamen katılıyorum” düzeyinde bulunan bir diğer ifadedir. Bunun yanı sıra 4. maddede yer alan “Okulumda olan olaylardaki etkim geniştir.” ifadesine ilişkin aritmetik ortalama puanı 3.81 olarak bulunmuş olup, ifade “Katılıyorum” düzeyindedir. “Katılıyorum” düzeyinde bulunan bir diğer ifade 3.75 aritmetik ortalama puanı ile 11. maddede yer alan “Okulumda olan bitenler üzerinde önemli derecede etkiye sahibim.” İfadesidir. 3.67 aritmetik ortalama puanı ile en alt sırada yer alan 6. maddeye ilişkin “Okulumda olan şeyler üzerine çok büyük oranda kontrole sahibim.” ifadesi de yine “Katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur.

Görüldüğü gibi veri toplama aracında yer alan maddeler “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” düzeylerinde toplanmıştır. Genel olarak bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının olumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Tablodan da görüleceği gibi, öğretmenlerin psikolojik olarak kendilerini güçlü hissetmelerinin önemli değişkenleri “yapılan işin önemli görülmesi”, “yapılan işin anlamlı bulunması” ve “öğretmen yeterliliği”dir. Başka bir deyişle, yaptığı işin önemli ve anlamlı olduğunu hisseden bir öğretmenin kendini psikolojik olarak güçlü hissetmesinin daha kolay olacağı tahmin edilebilir. Bu değişkenler, örgütlerin sembolik ve kültürel boyutuyla çok yakından ilişkilidir. Sembolik boyut, örgütlerin genellikle gözle görülmeyen, kültürünü, misyonunu ve vizyonunu içeren ve çalışanların davranışlarını derinden etkileyen önemli bir bakış açısıdır.

Ayrıca, öğretmenlerin işlerini yapmada kendilerini yeterli hissetmeleri de, öğretmenlerin kendilerini güçlü hissetmeleri üzerinde etkili olan bir değişken durumundadır. Başka bir deyişle, kendini yeterli hisseden bir öğretmenin, kendini güçlü hissedeceği beklenir. Bir öğretmenin kendini yeterli ve güçlü hissetmesi, yaptığı işte daha etkili ve verimli olmasına katkıda bulunabilir. Güçlü öğretmen, alanındaki yeniliklerden çekinmez ve güvenli bir biçimde yeni uygulamaları sınıfında uygulamaya yönelebilir. Bu durum, bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların da etkili ve güvenli olmalarına katkıda bulunabilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendi yeteneklerine güvenmelerini sağlama doğrultusunda onlara yardımcı olmalarında yarar görülmektedir. Öğretmenlerin alanlarındaki yayınları takip etmelerine, yüksek lisans yapmalarına ve bölgelerinde düzenlenen akademik ve sosyal etkinliklere katılmalarını teşvik etmeleri ve desteklemeleri, öğretmenlerin kendilerini güçlü hissetmelerine katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin kendilerini güçlü hissetmelerinde önemli olduğu bu araştırmayla kanıtlanan mesleğin önemli görülmesi, okul yöneticilerinin öncelikle ele almaları gereken noktalardan birisi durumundadır. Bu doğrultuda okul müdürleri, okulun sembolik değerleri üzerinde önemle durmalı ve öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını artırmalıdır. Bu amaçla, okulda sık sık, okul kültürünün zenginleştirilmesi doğrultusunda etkinliklerin düzenlenmesinde yarar görülmektedir.

## 4.2. Farklı Değişkenler Açısından Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

### 4.2.1. Yaşlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için yaş değişkenine göre, toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.2

*Yaş Değişkenine Göre Gruplara İlişkin Betimsel Değerler*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss |
| 20-30 | 33 | 54.18 | 4.08 |
| 31-40 | 89 | 53.68 | 5.31 |
| 41 ve üstü | 21 | 54.80 | 3.35 |

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi 20-30 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 54.18, 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 53.68, 41 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 54.80 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3

*Yaşlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
| Gruplararası | 23.487 | 2 | 11.743 | .506 | .604\* |
| Gruplariçi | 3247.338 | 140 | 23.195 |  |  |
| Toplam | 3270.825 | 142 |  |  |  |

\*p>0.05

Tablo 4.3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları göz önüne alındığında, psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [F(2-140)=.5, p>0.05]. Elde edilen bu bulgu, farklı yaş gruplarındaki okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu benzerlikten yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeninden etkilenmeyerek, yaşları ne olursa olsun psikolojik algılarının güçlü olduğunu söyleyebiliriz. 1. Alt problemde de en yüksek aritmetik ortalamayla “yapılan işin önemli görülmesi” ifadesinin karşımıza çıkması, yaş değişkeninden bağımsız olarak öğretmenlerin işlerine önem verdiklerinin ve mesleklerini ciddiyetle yerine getirdiklerinin göstergesidir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ortaya koyması açısından elde edilen bu bulgu, psikolojik güçlendirme noktasında önemli bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu bu bulgu örgütlerin gelişimi açısından da önem arz etmektedir. Her yaş grubundan öğretmenin kendilerini güçlü hissettikleri bir ortamda işbirliği ve uyum içinde çalışması, örgütlerin gelişmesi ve varlıklarını sürdürebilmesini olanaklı kılacaktır. Bu bağlamda okul müdürü, okul kültürünü geliştiren etkinliklere yer verirken öğretmenlerin yaşlarına bakmaksızın görev ve etkinlik oluşturabilir.

### 4.2.2. Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, onların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini sorgulamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.4’te verilmektedir.

Tablo 4.4

*Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| Bay | 5 | 55.80 | 5.35 | 141 | .870 | .386\* |
| Bayan | 138 | 53.89 | 4.78 |  |  |  |

\*p>0.05

Tablo 4.4’te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur [t(141)=.87, p>0.05]. Diğer bir deyişle, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Elde edilen bu bulgunun, veri toplama aracını yanıtlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bayan olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Araştırma bulguları bayan öğretmenlerin sayısının fazlalığı göz ardı edilerek değerlendirildiğinde, elde edilen bu bulgu bay-bayan tüm öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yeterli algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Mesleki motivasyon açısından cinsiyet değişkeninin farklılık yaratmadığı, tüm öğretmenlerin benzer motivasyon düzeylerinde mesleklerini yerine getirdikleri düşünülebilir. Bu bağlamda okul müdürleri örgüt kültürü içerisinde cinsiyet farklılığı gözetmeksizin, tüm öğretmenlere eşit davranmalı ve benzer etkinlik ve görevlerde yer almalarını sağlamalıdır.

### 4.2.3. Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, onların kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5

*Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| 1-3 | 31 | 54.54 | 4.04 | 141 | .764 | .446\* |
| 4-9 | 112 | 53.80 | 4.99 |  |  |  |

\*p>0.05

Tablo 4.5’te, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir [t(141)=.76, p>0.05]. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, görevde bulunma yıllarına göre değişmemektedir, meslekte yeni ya da deneyimli olmaları algılarında bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum görevinde yeni olan öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde deneyimli öğretmenler kadar güçlü hissettiklerinin bir göstergesidir. 1. alt problemde yüksek bir aritmetik ortalama puanına sahip olan “İşimi nasıl yapacağıma karar vermede yeterli özerkliğe sahibim.” ifadesi de bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bağlamda meslekte yeni ya da deneyimli tüm öğretmenlerin yüksek bir motivasyon düzeyine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler çalıştıkları kurumda kendilerini güvende hissetmek ve yaptıkları işten doyum almak isterler. Bu da gereksinimlerinin karşılanması ile mümkün olacaktır. Herzberg, çalışanların motive olma ve doyum sağlama nedenlerini başarı duygusu, tanınma, sorumluluk, işin kendisi, kişisel gelişim ve yükselme gibi etmenlere bağlamıştır (Kurt, 2005). Bu bağlamda okul müdürleri, düzenledikleri faaliyetlerde ya da kurum içi görevlendirmelerde, yeni öğretmenlere deneyimli öğretmenler kadar sorumluluk vermeli, yaklaşımlarıyla görevinde yeni olan bu öğretmenlerin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin yüksek olan algılarını ve görev motivasyonlarını düşürmemeli aksine daha da pekiştirmelidir.

### 4.2.4. Medeni Hallerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, onların medeni hallerine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Okul öncesi öğretmenlerinin medeni hallerinin, psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarında bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek üzere yapılan analizden elde edilen bulgular Tablo 4.6’da görülmektedir.

Tablo 4.6

*Medeni Hallerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| Evli | 122 | 54.14 | 4.73 | 141 | 1.097 | .275\* |
| Bekar | 21 | 52.90 | 5.13 |  |  |  |

\*p>0.05

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları ile medeni halleri arasında anlamlı bir fark yoktur [t(141)=1.09, p>0.05]. Elde edilen bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının evli ya da bekar olmalarından etkilenmediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerini özel hayatlarından ayırdıklarının ve mesleklerini ciddiyetle yürüttüklerinin, bir başka ifadeyle yaptıkları işe değer verdiklerinin önemli bir göstergesidir. Öğretmen, mesleği bilgi öğretmek olan kişi ise peygamberleri ve filozofları da içine alan özelliğiyle geniş bir öğretmenlik anlamına sahiptir. Bu bakımdan günümüzde ve her zaman bilginin hayati değeri, insanın öğreticilere karşı derin bir saygı beslemesine neden olmuştur (Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012). Bu bağlamda kutsal bir mesleği yerine getirmeye çalışan öğretmenlerin psikolojik güçlülük düzeylerinin medeni durumlarından etkilenmeyerek istek ve bilinçlilikle çalışmaları onları güçlü kılmaktadır.

### 4.2.5. Gelir Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, onların gelir durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının gelir durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.7’de verilmektedir.

Tablo4.7

*Gelir Düzeyine Göre Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| Düşük | 95 | 53.63 | 4.76 | 141 | -1.170 | .244\* |
| Yüksek | 48 | 54.62 | 4.84 |  |  |  |

\*p>0.05

Tablo 4.7 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları ile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [t(141)=-1.17, p>0.05]. Diğer bir ifadeyle gelir durumları ne olursa olsun okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları benzerdir. Psikolojik güçlendirme yaklaşımı bireyin işteki rolünü nasıl algıladığı ile ilgilidir. Dolayısıyla bu bulgudan yola çıkarak, öğretmenin ailevi gelir durumunu mesleki yeterliliğinden ayrı tuttuğunu söyleyebiliriz. Okul öncesi eğitimi öğretmenleri mesleklerinde psikolojik boyutta kendilerini güçlü hissettikleri için, gelir durumları düşük de olsa bu durum onların mesleki psikolojik algılarını olumsuz olarak etkilememektedir. Bu bulgu, okul kültürünün bir sonucu olarak da karşımıza çıkmış olabilir. Kurumda gereksinimleri karşılanan bir öğretmen işini bağlılıkla sürdürecektir. Bu noktada Maslow’un gereksinimler hiyerarşisinde bahsettiği fizyolojik gereksinimler, güvenlik, sevgi ve ait olma, saygınlık ve değer ve en üst basamakta yer alan kendini gerçekleştirme gereksinimlerinin kurumda okul müdürü tarafından karşılanması beklenir. Kurumunda kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmış bir öğretmen dış etmenlerden bağımsız bir şekilde sorumluluklarını yerine getirecektir.

### 4.2.6. Yardımcı Personel Bulunma Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, yardımcı personel bulunma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının yardımcı personellerinin bulunma durumuna göre değişip değişmediğini sorgulamak amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmektedir.

Tablo 4.8

*Yardımcı Personel Durumuna Göre Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| Var | 96 | 54.65 | 4.62 | 141 | 2.507 | .013\* |
| Yok | 47 | 52.55 | 4.88 |  |  |  |

\*p<0.05

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları ile yardımcı personel bulunma durumu arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [t(141)=2.50, p<0.05]. Bir başka deyişle yardımcı personeli bulunan okul öncesi öğretmenleri ile bulunmayanların psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları farklılık göstermektedir. Aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında bu farklılığın yardımcı personeli bulunan grup lehine olduğu görülmektedir. Bu durum yardımcı personeli olan okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini psikolojik boyutta daha güçlü hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Kurumda işgörenlerin, görevlerini yerine getirebilmeleri için uygun koşulların oluşturularak ihtiyaç duydukları tüm kaynaklara ulaşmalarının sağlanması gerekir. Bu durum bazı işgörenlerin kendilerini güçlendirilmiş hissetmelerini sağlamaktadır. Okul müdürü işgörenleri güçlendirmek için gerekli olan koşulları oluşturmakla yükümlüdür. Dolayısıyla tüm diğer kaynakların en uygun şekilde temin edilerek kullanıma sunulması yanında, yardımcı personelin varlığı okul öncesi öğretmenleri için bir destek niteliği taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguya dayanarak, ihtiyaç duydukları anda bir yardımcı personeli yanlarında bulacaklarını bilmeleri okul öncesi öğretmenleri için güven oluşturan bir unsurdur denilebilir. Bu durumda, yanında yardımcı personelin var olduğunu bilmek, okul öncesi öğretmenlerinin stres seviyesini azaltarak, motivasyon düzeylerini artırmada önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

### 4.2.7. Stajyer Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, stajyer öğrenci bulunma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının stajyer öğrenci bulunma durumuna göre değişip değişmediğine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmektedir.

Tablo 4.9

*Stajyer Öğrenci Durumuna Göre Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| Var | 96 | 54.06 | 5.02 | 141 | .346 | .730\* |
| Yok | 47 | 53.76 | 4.34 |  |  |  |

\*p>0.05

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının stajyer öğrenci bulunup bulunmama durumuna göre farklılaşmadığı Tablo 4.9’da görülmektedir [t(141)=.34, p>0.05]. Diğer bir ifadeyle stajyer öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenleri ile bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları benzerdir. Stajyer öğrenci bulunması algılarında bir farklılığa götürmemektedir. Bu bağlamda stajyer öğrenci çalışması, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine bir katkı sağlamamaktadır denilebilir.

## 4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlendirme Boyutlarında Kendilerini Ne Derece Güçlü Hissettiklerine İlişkin Algıları

### 4.3.1. Anlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenleri, (a) anlam, (b) yeterlilik, (c) kişisel özgürlük ve (e) etki gibi psikolojik güçlendirme boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissetmektedirler?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için anlam boyutunda toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10

*Anlam Boyutunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeyleri*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ALGILAR | $$\overbar{X}$$ | Ss | Düzey |
| 2- Yaptığım iş benim için önemlidir. | 4.94 | .23 | Tamamen Katılıyorum |
| 10-Yaptığım iş bana çok anlamlı gelir. | 4.79 | .46 | Tamamen Katılıyorum |
| 5-İş etkinliklerim kişisel olarak bana anlamlı gelir. | 4.62 | .69 | Tamamen Katılıyorum |

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, veri toplama aracının 2. maddesinde yer alan “Yaptığım iş benim için önemlidir.” ifadesine ilişkin aritmetik ortalama puanı 4.94 olarak bulunmuş olup, elde edilen bu puan “Tamamen katılıyorum” düzeyinde yer almaktadır. Anlam boyutunda yer alan bir diğer ifade olan 10. maddedeki “Yaptığım iş bana çok anlamlı gelir.” ifadesi için aritmetik ortalama puanı 4.79 olup, ifade “Tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu boyutta yer alan son madde olan “İş etkinliklerim kişisel olarak bana anlamlı gelir.” ifadesi de 4.62 aritmetik ortalama puanı ile yine “Tamamen katılıyorum” düzeyinde yer almaktadır. Elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak anlam boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının olumlu olduğu, bir diğer ifadeyle anlam boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini güçlü hissettikleri görülmektedir.

Güçlendirme bilişsel yaklaşım bağlamında ele alındığında "psikolojik" bir olay olarak görülmekte ve işgörenlerin algılamaları üzerine odaklanmaktadır. Dolayısıyla işgörenlerin ne hissettikleri, kendilerini ve mevcut koşulları nasıl algıladıkları önem arz etmektedir. Anlam, işgörenin, kişisel değerleri ve standartları ile işe ilişkin amaç ve hedefleri karşılaştırarak bir sonuç çıkarmasıdır. Bu sonuç, işin, birey için taşıdığı değerdir. İş ile ilgili amaç ve hedefler ile işgörenin kişisel değerleri ve standartları birbirine yakınlaştıkça işin birey için taşıdığı önem de artacaktır. Tabloya bakıldığında anlam boyutuna ait ifadeler için aritmetik ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaptıkları işe önem vermeleri, işlerini anlamlı bulmaları ve iş etkinliklerinin kişisel olarak kendilerine anlamlı geldiğini belirtmeleri, kişisel değerleri ve inançları ile işe ilişkin amaç ve hedeflerin örtüştüğünün, dolayısıyla anlam boyutunda kendilerini güçlü algıladıklarının göstergesidir. Anlam boyutunda kendilerini güçlü algılayan öğretmenler için okul yönetiminin yapması gereken, okul kültürü içerisinde öğretmenlerin aktif katılımlarının sağlanacağı etkinliklere yer vererek okula bağlılıklarını artırmak ve onları mesleklerinde doyuma ulaştırmak olmalıdır.

### 4.3.2. Yeterlilik Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenleri, (a) anlam, (b) yeterlilik, (c) kişisel özgürlük ve (e) etki gibi psikolojik güçlendirme boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissetmektedirler?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için yeterlilik boyutunda toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11

*Yeterlilik Boyutunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeyleri*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ALGILAR  | $$\overbar{X}$$ | Ss | Düzey |
| 1- İşimi yapmak için yeteneğimden eminim. | 4.78 | .41 | Tamamen Katılıyorum |
| 12- İş aktivitelerimi gerçekleştirmek için yeterliliklerim var. | 4.78 | .44 | Tamamen Katılıyorum |
| 9- İşimi yapmam için gerekli olan becerileri ustalıkla sergilerim. | 4.72 | .47 | Tamamen Katılıyorum |

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi, 1. maddede yer alan “İşimi yapmak için yeteneğimden eminim.” ifadesine ilişkin aritmetik ortalama puanı 4.78 olarak bulunmuş olup, bu puan “Tamamen katılıyorum” düzeyinde yer almaktadır. Yeterlilik alt boyutunda yer alan 12. maddedeki “İş aktivitelerimi gerçekleştirmek için yeterliliklerim var.” ifadesi için aritmetik ortalama puanı 4.78 olup, ifade “Tamamen katılıyorum” düzeyindedir. Bu boyutta yer alan bir diğer madde olan “İşimi yapmam için gerekli olan becerileri ustalıkla sergilerim.” ifadesi de 4.72 aritmetik ortalama puanı ile “Tamamen katılıyorum” düzeyinde yer almaktadır. Elde edilen bulgular yeterlilik boyutunda da okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini güçlü hissettiklerini göstermektedir.

Kişisel yetkinlik, bir bireyin, sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimine ilişkin olarak kendi kendine yaptığı kişisel değerlendirmelerdir. İşgören açısından ele alındığında, işgörenin işi ile ilgili faaliyetleri ve sorumlulukları ustalıkla yerine getirip getiremeyeceği konusundaki yargılarıdır denebilir. Tabloya bakıldığında yeterlilik boyutunda yer alan ifadelerin hepsinin yüksek aritmetik ortalamalar ile “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri işlerini yapmadaki yeteneklerinden emin, iş aktivitelerini yerine getirmek için yeterliliklere sahip oldukları inancında ve işlerini yapmaları için gerekli olan becerileri ustalıkla sergileyecekleri düşüncesindedirler. Bireyler, sahip oldukları yetenekler konusunda emin olduklarında, bunları gerektiren faaliyetlere rahatça girişirler; aksine bunlardan emin değillerse, bu etkinliklerden mümkün olduğunca kaçınırlar. Bu bağlamda Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin iş aktivitelerini gerçekleştirme konusundaki yeterliliklerinde ve yeteneklerinde kendilerini psikolojik olarak güçlü hissettikleri Tablodan rahatlıkla görülmektedir. Bu durum, örgütlerin vizyonlarına ait hedeflerini gerçekleştirme aşamasında çalışanların performansını güçlü kılan önemli bir bakış açısıdır. Buradan hareketle okul müdürlerinin, kurumlarının vizyonunu gerçekleştirecek çalışmaları oluştururken öğretmenlerin kişisel yetkinliklerini göz önünde bulundurmalarının yararlı olacağı söylenebilir.

### 4.3.3. Kişisel Özgürlük Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenleri, (a) anlam, (b) yeterlilik, (c) kişisel özgürlük ve (e) etki gibi psikolojik güçlendirme boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissetmektedirler?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için kişisel özgürlük boyutunda toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12

*Kişisel Özgürlük Boyutunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeyleri*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ALGILAR | $$\overbar{X}$$ | Ss | Düzey |
| 3- İşimi nasıl yapacağıma karar vermede yeterli özerkliğe sahibim. | 4.81 | .41 | Tamamen Katılıyorum |
| 7- İşlerimi nasıl yapabileceğim konusundaki kararları kendim verebilirim. | 4.70 | .46 | Tamamen Katılıyorum |
| 6- Okulumda olan şeyler üzerine çok büyük oranda kontrole sahibim. | 3.67 | 1.11 | Katılıyorum |

Tablo 4.12 incelendiğinde, 3. maddede yer alan “İşimi nasıl yapacağıma karar vermede yeterli özerkliğe sahibim.” ifadesine ilişkin aritmetik ortalama puanının 4.81 olduğu ve bu puanın “Tamamen katılıyorum” düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Kişisel Özgürlük boyutunda yer alan 7. maddedeki “İşlerimi nasıl yapabileceğim konusundaki kararları kendim verebilirim.” ifadesi için aritmetik ortalama puanı 4.70 olup, bu ifade de bir önceki ifade gibi “Tamamen katılıyorum” düzeyinde bulunmaktadır. Bu boyutun son maddesi olan “Okulumda olan şeyler üzerine çok büyük oranda kontrole sahibim.” ifadesi de 3.67 aritmetik ortalama puanı ile “Katılıyorum” düzeyinde yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kişisel özgürlük boyutunda da okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini güçlü hissettiklerini söylemek mümkündür.

Güçlendirme boyutunda ele alındığında kişisel özgürlük, işgörenin, işleri ile ilgili faaliyetleri başlatma ya da düzenleme konusunda bağımsız bir şekilde karar verebilme gücüne sahip olması anlamına gelir. Bu bağlamda tablo incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini bu konuda yeterli hissettikleri açıkça görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri kendi işlerini nasıl yapacakları konusunda yeterli özerkliğe sahip olduklarını ve işlerini nasıl yapacaklarının kararını almada yeterli olduklarını düşünmektedirler. Okulda olanlarla ilgili büyük oranda kontrol sahibi olmaya gelindiğinde bir parça çekimser kalmakla beraber yine de çoğunluk bu ifadeye katıldığını belirtmektedir. Okul söz konusu olduğunda en büyük söz sahibinin okul müdürü olduğunu unutmamak gerekir. Ancak yine de okul müdürü, okulu ilgilendiren konularda mutlaka öğretmenlerine danışmalı ve onların da söz sahibi olmalarına izin vermelidir. Tablodan elde edilen bulgu bunun çoğunlukla böyle olduğunu göstermektedir. Genel olarak, kişisel özgürlük boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirme düzeyleri değerlendirildiğinde, çalışma esnasında kişisel olarak gösterecekleri davranışlar, atacakları adımlar ya da izleyecekleri prosedürler ve talimatlar konusunda belirli sınırlar çerçevesinde bağımsız hareket edebilme özgürlüğüne sahip oldukları inancı taşıdıkları görülmektedir.

### 4.3.4. Etki Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenleri, (a) anlam, (b) yeterlilik, (c) kişisel özgürlük ve (e) etki gibi psikolojik güçlendirme boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissetmektedirler?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için etki boyutunda toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13

*Etki Boyutunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeyleri*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ALGILAR | $$\overbar{X}$$ | Ss | Düzey |
| 8- İşimi nasıl yapacağım konusunda önemli ölçüde bağımsızlığa ve özgürlüğe sahibim. | 4.54 | .66 | Tamamen Katılıyorum |
| 4- Okulumda olan olaylardaki etkim geniştir. | 3.81 | .98 | Katılıyorum |
| 11- Okulumda olan bitenler üzerinde önemli derecede etkiye sahibim. | 3.75 | 1.04 | Katılıyorum |

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi, etki boyutunun 8. maddesinde yer alan “İşimi nasıl yapacağım konusunda önemli ölçüde bağımsızlığa ve özgürlüğe sahibim.” ifadesine ilişkin aritmetik ortalama puanı 4.54 ile bu boyutun en yüksek puanı olarak “Tamamen katılıyorum” düzeyinde yer almaktadır. 4. maddede yer alan “Okulumda olan olaylardaki etkim geniştir.” ifadesi için aritmetik ortalama puanı 3.81 olup, ifade “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu boyutta yer alan 11. maddedeki “Okulumda olan bitenler üzerinde önemli derecede etkiye sahibim.” ifadesi de 3.75 aritmetik ortalama puanı ile “Katılıyorum” düzeyinde yer almaktadır. Etki boyutuna ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, puanların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini bu boyutta da güçlü hissettikleri söylenebilir.

Etki, bireyin, iş ile ilgili stratejik, yönetsel ve işlemsel çıktıları etkileyebilme derecesine yönelik algılamasıdır. Başka bir deyişle etki, iş ile ilgili çıktıların denetiminin kimde olduğuna ilişkin olarak bireyin yaptığı değerlendirmedir. Tablodan da görüleceği gibi, okul öncesi öğretmenleri kendiişlerini nasıl yapacaklarına ilişkin büyük ölçüde bağımsızlığa sahip olduklarını düşünürken, okula ilişkin konularda ve kararlarda kendi işleri kadar kesin yargıya varmamaktadırlar. Burada daha önce değindiğimiz gibi okulla ilgili kararlarda okul müdürünün etkisinin oldukça fazla olması, okul öncesi öğretmenlerinin okulda gerçekleşen durumlar üzerindeki etkilerinin bir parça daha az olduğunu düşünmelerine neden olmuş olabilir. Ancak yine de genel bir değerlendirme yapıldığında okul öncesi öğretmenlerinin etki boyutunda da kendilerini güçlü hissettiklerini söylemek mümkündür. Okuldaki kararlarda en büyük organ olan okul müdürü bağlamında bu sonuç, okul müdürünün öğretmenleri de birer karar mekanizması olarak gördüğünün ve öğretmenleri her türlü sürece dahil ettiğinin bir göstergesidir. Güçlendirmenin etki boyutunda kişi, çıktıların dışsal faktörler aracılığı ile denetlendiğini düşünüyorsa, bu durumda çıktıları etkileme konusunda fazla bir etkiye sahip olmadığına inanacaktır. Ancak çalışmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin güçlü bir etkiye sahip olduklarına inandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun müdürüne ilişkin olumlu yargılar besledikleri, müdürlerinin okuldaki herhangi bir durumda kendilerinin de görüşlerine değer verdiği inancı taşıdıkları ifade edilebilir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenleri yaptıkları işte önemli bir özgürlüğe sahip olup, okulda olup biten olaylarda etkili olduklarını hissederek psikolojik boyutta kendilerini güçlü kılmaktadırlar. Böyle bir yaklaşımla onların motivasyon düzeylerinde de artış sağlanacağı tahmin edilebilir.

## 4.4. Farklı Değişkenler Açısından Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlendirme Boyutlarında Kendilerini Ne Derece Güçlü Hissettiklerine İlişkin Algıları

### 4.4.1. Yaşlarına Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin, psikolojik güçlendirmenin boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için yaş değişkenine göre, toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.14 ve Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.14

*Yaş Değişkenine Göre Gruplara İlişkin Betimsel Değerler*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| BOYUTLAR | Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss |
| ANLAM | 20-30 | 33 | 14.39 | .99 |
| 31-40 | 89 | 14.25 | 1.22 |
| 41 ve üstü | 21 | 14.80 | .40 |
| YETERLİLİK | 20-30 | 33 | 14.42 | .90 |
| 31-40 | 89 | 14.23 | 1.24 |
| 41 ve üstü | 21 | 14.33 | 1.01 |
| KİŞİSEL ÖZGÜRLÜK | 20-30 | 33 | 13.27 | 1.42 |
| 31-40 | 89 | 13.10 | 1.53 |
| 41 ve üstü | 21 | 13.42 | 1.39 |
| ETKİ | 20-30 | 33 | 12.09 | 1.89 |
| 31-40 | 89 | 12.08 | 2.41 |
| 41 ve üstü | 21 | 12.23 | 1.97 |

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi anlam boyutunda, 20-30 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 14.39, 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 14.25, 41 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 14.80 olarak bulunmuştur. Yeterlilik boyutunda, 20-30 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 14.42, 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 14.23, 41 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 14.33 olarak bulunmuştur. Kişisel Özgürlük boyutunda, 20-30 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 13.27, 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 13.10, 41 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 13.42 olarak bulunmuştur. Etki boyutunda, 20-30 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 12.09, 31-40 yaş arası okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 12.08, 41 yaş ve üstü okul öncesi öğretmenlerinin aritmetik ortalama puanı 12.23 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.15

*Boyutlarda Yaş Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| BOYUTLAR | Gruplar | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
| ANLAM | Gruplararası | 5.184 | 2 | 2.592 | 2.184 | .116\* |
| Gruplariçi | 166.173 | 140 | 1.187 |  |  |
| Toplam | 171.357 | 142 |  |  |  |
| YETERLİLİK | Gruplararası | .892 | 2 | .446 | .342 | .711\* |
| Gruplariçi | 182.772 | 140 | 1.306 |  |  |
| Toplam | 183.664 | 142 |  |  |  |
| KİŞİSEL ÖZGÜRLÜK | Gruplararası | 2.124 | 2 | 1.062 | .480 | .620\* |
| Gruplariçi | 309.778 | 140 | 2.213 |  |  |
| Toplam | 311.902 | 142 |  |  |  |
| ETKİ | Gruplararası | .392 | 2 | .196 | .039 | .962\* |
| Gruplariçi | 705.818 | 140 | 5.042 |  |  |
| Toplam | 706.210 | 142 |  |  |  |

\*P>0.05

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin anlam [F(2-140)=2.18, p>0.05], yeterlilik [F(2-140)=.34, p>0.05], kişisel özgürlük [F(2-140)=.48, p>0.05] ve etki [F(2-140)=.03, p>0.05] boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında yaş değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir.

Daha önce değinildiği gibi bir işin rol gereği gereksinimleri ile bireyin inançları, değerleri ve davranışlarının örtüşme derecesi, işin işgören için taşıdığı anlamı gösterir. Buna göre yaş değişkeninden psikolojik olarak etkilenmeyen öğretmenler üstlendikleri görevi ya da işi inanç ve değerleri ne olursa olsun her yaşta yerine getirebilmektedir denilebilir. Bireyler, yaşları ne olursa olsun sahip oldukları yetenekler konusunda emin olduklarında, bunları gerektiren faaliyetlere rahatça girişirler; aksine bunlardan emin değillerse, bu etkinliklerden mümkün olduğunca kaçınırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; akt. Ateş, Yıldız ve Yıldız, 2012). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgulara göre, her yaştan okul öncesi öğretmenlerinin benzer şekilde kendilerini psikolojik olarak güçlü hissettikleri sonucundan yola çıkarak, girişimci bir ruha sahip oldukları ve okulda gerçekleşen etkinliklerde aktif olarak rol almaktan çekinmeyen işgörenler oldukları tahmin edilebilir. Bu durumda okul müdürüne düşen görev, öğretmenlerin kuruma ve kurumdaki herhangi bir iş veya etkinliğe ilişkin bu olumlu tavırlarından, kurumunun gelişimine katkı sağlayacak şekilde fayda sağlamak olmalıdır.

Araştırma bulguları incelendiğinde yeterlilik boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları ile yaşları arasında fark çıkmamıştır. Yeterlilik kavramı bireyin bilgi, beceri ve deneyimlerine ilişkin kişisel yargıları anlamına geldiğine göre, okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ne olursa olsun, mesleklerine ilişkin faaliyetlerde ve sorumluluklarda kendilerini başarılı algıladıkları söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürleri öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri konularda onlara daha fazla sorumluluk vererek, kurumun kendini gerçekleştirmesi adına daha fazla başarı sağlayabilecektir.

Kişisel özgürlük boyutunda da okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının yaş değişkeninden etkilenmediği görülmüştür. Kişisel özgürlüğe sahip öğretmenler çalışma esnasında sergileyecekleri davranışlar, atacakları adımlar veya izleyecekleri prosedürler için belirli sınırlar çerçevesinde bağımsız hareket edebilirler (Bursalıoğlu, 1987, 306). Elde edilen bulgular göstermektedir ki araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri yaş değişkeninden bağımsız olarak, çalıştıkları kurumlarında kişisel özgürlüğe sahip olduklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde etki boyutunda da okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Etki, iş ile ilgili çıktıların denetiminin kimde olduğuna ilişkin olarak bireyin yaptığı değerlendirmedir. Bu noktada, öğretmenler, her yaşta içsel denetim algısına sahiplerse, iş çıktılarını, kendi bilgi, yetenek ve çabaları ile etkileyebileceklerini hissederler. Yaş faktöründen etkilenmeyen öğretmen, çıktıların dışsal faktörler aracılığı ile denetlendiğini düşünüyorsa, bu durumda çıktıları etkileme konusunda fazla bir etkiye sahip olmadığına inanacaktır (Bursalıoğlu,1987, 306).

### 4.4.2. Cinsiyetlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin, psikolojik güçlendirmenin boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için cinsiyet değişkenine göre, toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16

*Boyutlarda Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| BOYUTLAR | Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| ANLAM | Bay | 5 | 14.40 | .89 | 141 | .061 | .952\* |
| Bayan | 138 | 14.36 | 1.10 |  |  |  |
| YETERLİLİK | Bay | 5 | 14.20 | 1.09 | 141 | -.187 | .852\* |
| Bayan | 138 | 14.29 | 1.14 |  |  |  |
| KİŞİSEL ÖZGÜRLÜK | Bay | 5 | 13.80 | 1.78 | 141 | .938 | .350\* |
| Bayan | 138 | 13.16 | 1.47 |  |  |  |
| ETKİ | Bay | 5 | 13.40 | 1.81 | 141 | 1.318 | .190\* |
| Bayan | 138 | 12.06 | 2.23 |  |  |  |

\*p>0.05

Tablo 4.16’daki bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin anlam [t(141)=.06, p>0.05], yeterlilik [t(141)=-.18, p>0.05], kişisel özgürlük [t(141)=.93, p>0.05] ve etki [t(141)=1.31, p>0.05] boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik düzeylerine ilişkin algılarının anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Psikolojik güçlendirme, anlam, kişisel yetkinlik, hür irade ve etki şeklinde sıralanan dört bilişsel unsurdan oluşan güdülemeye yönelik bir eğilimdir (Tanrıöğen, 2014a). Öğretmenlerin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet faktöründen etkilenmemesi güdülenmenin her iki cinste de benzer biçimlerde oluştuğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Zaten bu yaklaşımın odak noktası, sıralanan bilişsel boyutlarda erkek ya da kadın olan bireyin kendisini ve örgütünün sunduğu çalışma koşullarını nasıl gördüğü ve nasıl algıladığıdır.

### 4.4.3. Kıdemlerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin, psikolojik güçlendirmenin boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için kıdem değişkenine göre, toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17

*Boyutlarda Kıdem Değişkenine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| BOYUTLAR | Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| ANLAM | 1-3 | 31 | 14.67 | .70 | 141 | 1.170 | .079\* |
| 4-9 | 112 | 14.28 | 1.17 |  |  |  |
| YETERLİLİK | 1-3 | 31 | 14.38 | 1.14 | 141 | .515 | .607\* |
| 4-9 | 112 | 14.26 | 1.13 |  |  |  |
| KİŞİSEL ÖZGÜRLÜK | 1-3 | 31 | 13.35 | 1.42 | 141 | .704 | .483\* |
| 4-9 | 112 | 13.14 | 1.49 |  |  |  |
| ETKİ | 1-3 | 31 | 12.12 | 2.07 | 141 | .048 | .962\* |
| 4-9 | 112 | 12.10 | 2.27 |  |  |  |

\*p>0.05

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin anlam [t(141)=1.17, p>0.05], yeterlilik [t(141)=.51, p>0.05], kişisel özgürlük [t(141)=.70, p>0.05] ve etki [t(141)=.04, p>0.05] boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarının anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında kıdem değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir. Bir diğer ifadeyle okul öncesi öğretmenlerinin görev süreleri ne olursa olsun anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında kendilerini güçlü hissetme dereceleri yakındır.

Psikolojik güçlendirme yaklaşımı, bireyin işteki rolünü nasıl algıladığı ile ilgilidir ve pasif değil, aktif bir özelliğe sahiptir. Bireyler kıdemlerine bakmaksızın yaptıkları işlerle ilgili koşulları ve işlerindeki rollerini şekillendirmek isterler; bu noktada güçlendirme bireylerin bu beklentilerini karşılamaya yönelik çabalarının toplamıdır (Lawler, Mohrman ve Benson, 2001, s.112; akt. Yücel ve Demirel, 2012). Bu anlamda güdülenen bireylerin işlerini de en iyi biçimde yapmaya çalışacakları tahmin edilebilir. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerinden bağımsız olarak kurumun amaçları ile kendi inanç ve amaçlarının örtüştüğüne ilişkin algılarının, kendi bilgi, beceri ve deneyimlerine ilişkin algılarının, kendilerini çalıştıkları kurumda belli konularda veya durumlarda özgür hissettiklerine ilişkin algılarının ve iş ile ilgili çıktıların denetiminin kimde olduğuna ilişkin algılarının benzer olduğu rahatlıkla söylenebilir. Örgütsel gelişmenin genel olarak, çağa ayak uydurma ve değişimlerin gerisinde kalmama yönünde örgütün performansını artırmayı amaçlayan faaliyetler bütünü olduğu düşünüldüğünde, okul müdürlerinin öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması bir zorunluluktur. Okul öncesi dönemin yadsınamaz önemi örgütün gelişen teknolojiye ve ilerlemeye ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin de kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin psikolojik güçlülük derecelerine ilişkin algılarının yüksek olduğu yönündedir. Çağa ayak uydurmaya zorunlu öğretmenler için, elde edilen bu sonuç sevindiricidir. Ancak burada yönetici ve öğretmenlerin göz ardı etmemesi gereken bir gerçek vardır; görevinde yeni olan öğretmenlerin kendilerine olan güveni, deneyimli öğretmenlerin deneyimlerine olan güveni yanlış kullanıldığında olumsuz sonuçlar da doğurabilir. Dolayısıyla yöneticiler aynı zamanda mükemmel bir organizasyon becerisiyle okul öncesi öğretmenlerin performanslarından maksimum derecede verim almaya çalışmalıdır.

### 4.4.4. Medeni Hallerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin, psikolojik güçlendirmenin boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için medeni durum değişkenine göre, toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.18’desunulmuştur.

Tablo 4.18

*Boyutlarda Medeni Hallerine Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| BOYUTLAR | Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| ANLAM | Evli | 122 | 14.39 | 1.10 | 141 | .597 | .551\* |
| Bekar | 21 | 14.23 | 1.09 |  |  |  |
| YETERLİLİK | Evli | 122 | 14.34 | 1.12 | 141 | 1.284 | .201\* |
| Bekar | 21 | 14.00 | 1.18 |  |  |  |
| KİŞİSEL ÖZGÜRLÜK | Evli | 122 | 13.22 | 1.44 | 141 | .631 | .529\* |
| Bekar | 21 | 13.00 | 1.73 |  |  |  |
| ETKİ | Evli | 122 | 12.18 | 2.23 | 141 | .990 | .324\* |
| Bekar | 21 | 11.66 | 2.19 |  |  |  |

\*p>0.05

Tablo 4.18 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin anlam [t(141)=.59, p>0.05], yeterlilik [t(141)=1.28, p>0.05], kişisel özgürlük [t(141)=.63, p>0.05] ve etki [t(141)=.99, p>0.05] boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları ile medeni halleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, okul öncesi öğretmenlerin medeni durumları, psikolojik güçlendirmenin anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algılarını etkilememektedir.

Güçlendirmede süreklilik, dinamizm ve değişkenlik söz konusudur. Dolayısıyla personelin güçlendirilmesi hakkında “güçlendirilmiştir” ya da “güçlendirilmemiştir” yerine “daha az güçlendirilmiştir” ya da “daha çok güçlendirilmiştir” şeklinde değerlendirme yapmak daha doğru bir yaklaşımdır. Bu bağlamda öğretmenler arasında medeni durum farkı çıkmamış olsa da evli ve çocuk sahibi olan öğretmenlerin psikolojik güçlendirmelerinin daha çok olacağı beklenebilir. Tablo incelendiğinde boyutlardan hiç birinde okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirme düzeyine ilişkin algıları ile medeni halleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak aritmetik ortalamaları incelendiğinde, etki boyutu hariç diğer boyutlarda medeni hali evli olan öğretmenlerin puanlarının bir parça daha yüksek olduğu görülmektedir.

### 4.4.5. Gelir Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin, psikolojik güçlendirmenin boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için gelir durumu değişkenine göre, toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19

*Boyutlarda Aile Gelir Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| BOYUTLAR | Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| ANLAM | Düşük | 95 | 14.33 | 1.16 | 141 | -.516 | .607\* |
| Yüksek | 48 | 14.43 | .96 |  |  |  |
| YETERLİLİK | Düşük | 95 | 14.20 | 1.19 | 141 | -1.391 | .167\* |
| Yüksek | 48 | 14.47 | 1.01 |  |  |  |
| KİŞİSEL ÖZGÜRLÜK | Düşük | 95 | 13.07 | 1.47 | 141 | -1.310 | .192\* |
| Yüksek | 48 | 13.41 | 1.48 |  |  |  |
| ETKİ | Düşük | 95 | 12.02 | 2.19 | 141 | -.684 | .495\* |
| Yüksek | 48 | 12.29 | 2.31 |  |  |  |

\*p>0.05

Tablo 4.19 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin anlam [t(141)=-.51, p>0.05], yeterlilik [t(141)=-1.39, p>0.05], kişisel özgürlük [t(141)=-1.31, p>0.05] ve etki [t(141)=-.68, p>0.05] boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları ile gelir durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgu gelir durumları ne olursa olsun tüm okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında kendilerini güçlü hissetme derecelerinin yakın olduğunu göstermektedir.

Güçlendirme, evrensel ilkeleri olan, çerçevesi çizilmiş, her durum ve koşula uygulanabilen, dolayısıyla genellenebilen bir yaklaşım değildir. Güçlendirme, çalışma koşullarının ve kişisel özelliklerin şekillendirdiği bilişsel bir durumdur (Koçel, 2001; akt. Tanrıöğen, 2014b). Bu noktada öğretmenlerin gelir durumlarının farklılığından etkilenmeden çalışması onları etki, kişisel özgürlük, anlam ve yeterlilik boyutlarında güçlü kılmaktadır.

### 4.4.6. Yardımcı Personel Bulunma Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin, psikolojik güçlendirmenin boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için yardımcı personel değişkenine göre, toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.20’desunulmuştur.

Tablo 4.20

*Boyutlarda Yardımcı Personel Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| BOYUTLAR | Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| ANLAM | Var | 96 | 14.36 | 1.13 | 141 | -.094 | .925\* |
| Yok | 47 | 14.38 | 1.03 |  |  |  |
| YETERLİLİK | Var | 96 | 14.38 | 1.02 | 141 | 1.383 | .169\* |
| Yok | 47 | 14.10 | 1.32 |  |  |  |
| KİŞİSEL ÖZGÜRLÜK | Var | 96 | 13.42 | 1.40 | 141 | 2.814 | .006\*\* |
| Yok | 47 | 12.70 | 1.53 |  |  |  |
| ETKİ | Var | 96 | 12.47 | 2.03 | 141 | 2.886 | .005\*\* |
| Yok | 47 | 11.36 | 2.44 |  |  |  |

\*p>0.05

\*\*p<0.05

Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları anlam [t(141)=-.09, p>0.05] ve yeterlilik [t(141)=1.38, p>0.05] boyutlarında, yardımcı personel bulunup bulunmama durumuna göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgu yardımcı personel bulunmasının anlam ve yeterlilik boyutlarında okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini güçlü hissetme derecelerini etkilemediğini göstermektedir. Buna karşın yardımcı personel bulunup bulunmama durumuna göre, psikolojik güçlendirmenin kişisel özgürlük [t(141)=2.81, p<0.05] ve etki [t(141)=2.88, p<0.05] boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları farklılaşmaktadır. Tablo 4.20’de verilen bulgular incelendiğinde, kişisel özgürlük boyutunda yardımcı personeli bulunan okul öncesi öğretmenlerinin algı aritmetik ortalama puanının yardımcı personeli bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin algı aritmetik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde etki boyutunda da yardımcı personele sahip olan grubun algı aritmetik ortalama puanları diğerlerinin puanlarından yüksektir. Bu bağlamda, elde edilen bulgular yardımcı personel bulunmasının, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin kişisel özgürlük ve etki boyutlarında kendilerini güçlü hissetmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bu bulgu, yardımcı personele sahip okul öncesi öğretmenleri ile yardımcı personeli bulunmayan okul öncesi öğretmenlerin, kurumun amaçları ile kendi inanç ve amaçlarının örtüştüğüne ilişkin algıları ve bilgi, beceri ve deneyimlerine ilişkin algılarının benzer olduğu, buna karşın kendilerini çalıştıkları kurumda belli konularda veya durumlarda özgür hissettiklerine ilişkin algıları ile işe yönelik çıktıların denetiminin kimde olduğuna ilişkin algılarının farklılaştığı anlamı taşımaktadır. Kişisel Özgürlük ve Etki boyutlarında ortaya çıkan bu farklılığın yardımcı personeli bulunan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle yardımcı personeli bulunan öğretmenlerin, adı geçen boyutlarda, işleri ile ilgili faaliyetleri başlatma ya da düzenleme konusunda bağımsız bir şekilde karar vermekte daha güçlü oldukları, bunun yanında iş ile ilgili stratejik, yönetsel ve işlemsel çıktıları etkileyebilme derecesine yönelik daha yüksek algılara sahip oldukları söylenebilir.

### 4.4.7. Stajyer Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul öncesi öğretmenlerinin, psikolojik güçlendirmenin boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları, onların (a) yaşlarına, (b) cinsiyetlerine, (c) kıdemlerine, (d) öğrenim durumlarına, (e) medeni durumlarına, (f) gelir durumlarına, (g) yardımcı personel durumlarına ve (h) stajyer öğrenci durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme cevap verebilmek için stajyer öğrenci değişkenine göre, toplanan veriler betimsel istatistiksel teknik ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21

*Boyutlarda Stajyer Öğrenci Durumuna Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikolojik Güçlülük Düzeylerine İlişkin Algıları*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| BOYUTLAR | Gruplar | N | $$\overbar{X}$$ | Ss | sd | t | p |
| ANLAM | Var | 96 | 14.31 | 1.11 | 141 | -.904 | .368\* |
| Yok | 47 | 14.48 | 1.06 |  |  |  |
| YETERLİLİK | Var | 96 | 14.25 | 1.18 | 141 | -.655 | .513\* |
| Yok | 47 | 14.38 | 1.03 |  |  |  |
| KİŞİSEL ÖZGÜRLÜK | Var | 96 | 13.22 | 1.55 | 141 | .464 | .643\* |
| Yok | 47 | 13.10 | 1.33 |  |  |  |
| ETKİ | Var | 96 | 12.27 | 2.12 | 141 | 1.220 | .224\* |
| Yok | 47 | 11.78 | 2.41 |  |  |  |

\*p>0.05

Tablo 4.21 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin anlam [t(141)=-.90, p>0.05], yeterlilik [t(141)=-.65, p>0.05], kişisel özgürlük [t(141)=.46, p>0.05] ve etki [t(141)=1.22, p>0.05] boyutlarında kendilerini ne derece güçlü hissettiklerine ilişkin algıları ile stajyer öğrenci bulunup bulunmama durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, okul öncesi öğretmenlerin anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında kendilerini güçlü hissetme derecelerinin stajyer öğrencinin varlığından etkilenmediğini ve benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir.

Stajyer öğrenciler asil öğretmen statüsünde olmadıkları ve hala öğrencilikleri devam ettiği için, okullarda gözlem yapmak, öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmak ve öğretmenliğe adım atmadan önce belli kazanımları edinmek amacıyla stajlarını tamamlamakla yükümlüdürler. Dolayısıyla öğretmenler için onlar deneyimlerini aktaracakları birer öğrencidir. Bunun yanında o kuruma bağlı bireyler olmadıkları için kurumun yönetim şekline, çalışma biçimine oldukça yabancıdırlar. Bu bağlamda stajyer öğrencilerin varlığının anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki boyutlarında okul öncesi öğretmenlerin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları üzerine etki yapmaması olasıdır.

# BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından yola çıkarak ortaya koyulan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

## Sonuçlar

1. Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre, psikolojik güçlülük dereceleri “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” düzeylerinde toplanmıştır. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerini ilişkin algıları olumludur.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algıları, yaşlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni hallerine, gelir durumlarına ve stajyer öğrenci bulunup bulunmamasına göre farklılık göstermezken, yardımcı personel bulunması okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlülük düzeylerine ilişkin algılarını olumlu yönde etkilemektedir.
3. Okul öncesi öğretmenlerinin anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki psikolojik güçlendirme boyutlarında kendilerini güçlü hissetmektedir.
4. Psikolojik güçlendirme boyutlarından anlam boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini ne derece güçlü hissettikleri, yaşlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni hallerine, gelir durumlarına, yardımcı personel çalıştırma durumlarına, stajyer öğrenci bulunma durumlarına göre farklılık göstermemektedir.
5. Psikolojik güçlendirme boyutlarından yeterlilik boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini ne derece güçlü hissettikleri, yaşlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni hallerine, gelir durumlarına, yardımcı personel çalıştırma durumlarına, stajyer öğrenci bulunma durumlarına göre farklılık göstermemektedir.
6. Psikolojik güçlendirme boyutlarından kişisel özgürlük boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini ne derece güçlü hissettikleri, yaşlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni hallerine, gelir durumlarına, , stajyer öğrenci bulunma durumlarına göre farklılık göstermezken, yardımcı personel çalıştırma durumlarına göre anlamlı bir fark gözlenmiştir.
7. Psikolojik güçlendirme boyutlarından etki boyutunda, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini ne derece güçlü hissettikleri, yaşlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni hallerine, gelir durumlarına, , stajyer öğrenci bulunma durumlarına göre farklılık göstermezken, yardımcı personel çalıştırma durumlarına göre anlamlı bir fark gözlenmiştir.

## Öneriler

1. Öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulmaları amacıyla, okul içinde düzenlenecek olan her türlü etkinlikte ve toplantıda, yapılan işin ve öğretmenlik mesleğinin anlamlı ve topluma katkıda bulanan önemli bir meslek olduğu, herkes tarafından vurgulanmalıdır.
2. Öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların beğenilmesi onları psikolojik olarak güçlü kılmakta ve motivasyonlarını artırmaktadır. Bu nedenle okulda motivasyonu artırıcı çeşitli etkinlikler düzenlenmesi yararlı olacaktır.
3. Öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerini sağlayıcı, düzenli ve sürekli eğitimlerin gerçekleştirilmesinde yarar görülmektedir. Öğretmenlerin ayını zamanda kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunacak çeşitli eğitim seminerlerine, konferanslara ve olanaklar dahilinde yüksek lisans programlarına katılmalarının teşvik edilmesi gerekir.
4. Öğretmenlerin okul içerisinde, özellikle kendi çalışma alanında, bazı konularda kendilerinin karar vermeleri desteklenmelidir. Böylelikle öğretmenler okul içerisinde kendilerini daha özgür hissedeceklerinden, psikolojik olarak güçlenmeleri de sağlanmış olabilir.
5. Öğretmenlerin okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecindeki katkılarının her fırsatta vurgulanması ve okula katkıda bulunan öğretmenlerin diğer meslektaşları huzurunda takdir edilmesi ve ödüllendirilmesine önem verilmelidir.
6. Öğretmenlerin kendilerini psikolojik olarak güçlü hissetmeleri için okul yöneticilerinin “anlam”, “yeterlilik”, “kişisel özgürlük” ve “etki” boyutlarında çeşitli etkinlikleri sürekli ve düzenli olarak gerçekleştirmeleri desteklenmelidir.
7. Yöneticilerin de, bu konularda bilgilerinin artırılması amacıyla okul içinde eğitim seminerlerinin düzenlenmesinde yarar görülmektedir.

## Tartışma

Anlam, yeterlilik, kişisel özgürlük ve etki bu dört unsur psikolojik güçlendirme açısından bütünlük arz eder ve tamamının birlikte ele alınması gerekir. Bu unsurlardan biri göz ardı edildiğinde, güçlendirme ortadan kalkmasa da, tam anlamıyla gerçekleştirilemez (Tanrıöğen, 2014a). Bu maddede yardımcı personele sahip öğretmenler kendilerini psikolojik olarak güçlü hissetmektedir. Konu sadece bilişsel boyutla ele alındığında, öğretmenleri gerçek anlamda güçlendirmek söz konusu olamayacaktır. Öğretmenleri güçlendirmek için uygun koşullara da ihtiyaç duyulacaktır. Bu nedenle de, öğretmenlerin mevcut koşulları nasıl algıladığı ve ne hissettikleri ve onları neyin güçlendirdiği araştırılırken, aynı zamanda elde edilen bu bilgiler ışığında, öğretmenleri güçlendirmek için gerekli olan koşulların da oluşturulması gerekir. Burada yardımcı personele sahip öğretmenler psikolojik güçlendirmenin boyutları olan anlam, etki, kişisel özgürlük ve yeterlilik açısından güçlendirilmiştir.

Güçlendirme yardımıyla, işi fiilen yapan öğretmen, uzmanlık bilgisini daha fazla öz güven içinde kullanarak, gerekli kararları özgürce verebilmekte ve işe ve örgüte karşı olan tutumunu değiştirerek "çalışan"dan "işin sahiplenme“ durumuna dönüşmesi sağlanır. Güçlendirilmiş bireyler, yaptıkları işleri daha çok sahiplenip, bunların sonuçlarının da kendilerine ait olduğunu bildiklerinden dolayı daha çok sorumluluk üstlenirler; işlerini daha çok sevdikleri için de etkinlikleri artar.

# KAYNAKÇA

Ateş, H., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2012). Herzberg’in çift faktör kuramı kamu okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyon algılarını açıklayabilir mi?: Ampirik bir araştırma. Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 7(2), 147-162.

Başaran, İ.E. (1982). Örgütsel davranış. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Bursalıoğlu, Z. (1987). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. 7. Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Gökçe, G., Şahin, A. ve Bulduklu, Y. (2010). Herzberg’in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: meram tıp fakültesi örneği. Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 20.

İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1).

Kaya, F.Ş., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg’in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. Akademik Bakış Dergisi, 39.

Kurt, T. (2005). Herzberg’in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 285-299.

Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. Academy of Management Journal, 38(5), 1442-1465.

Tanrıöğen, A. (2014a). “Örgütsel Gelişim” Ders Notları. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Tanrıöğen, A. (2014b). “Öğrenen Örgütler” Ders Notları. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(4), 2569-2620.

Tolay, E., Sürvegil, O. ve Topoyan, M. (2012). Akademik çalışma ortamında yapısal ve psikolojik güçlendirmenin duygusal bağlılık ve iş doyumu üzerindeki etkileri. Ege Akademik Bakış, 12(4), 449-465.

Yücel, İ. ve Demirel, Y. (2012). Psikolojik güçlendirmenin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi üzerine bir araştırma. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 19-48.