

Öğretmenlerin İş Güvencesizliği Algıları ile Özerklik Davranışları Arasındaki İlişkide Örgütsel Güç Mesafesi Algısının Aracı Rolü

Hatice YILDIRIM¹, İbrahim ÇOLAK² ve Yahya ALTINKURT³

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünü belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Denizli ilinin merkez ilçelerine (Pamukkale ve Merkezefendi) bağlı devlet ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan 470 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Öğretmenlerin İş Güvencesizliği Algısı Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayıları ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. YEM, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünü test etmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları orta düzeyde, özerklik davranışları ise orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler örgütsel güç mesafesi açısından, en çok gücü kabullenme, en az gücü meşrulaştırma algısına sahiptirler. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş güvencesizliği algıları arasında orta düzeye yakın, negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile güç mesafesinin gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutları arasında orta düzeye yakın, gücü araçsal kullanma boyutu arasında ise düşük düzeyde ve negatif yönlü ilişki bulunurken, gücü kabullenme boyutunda anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ile güce razı olma aracı rolündedir.

Anabtar Kelimeler: İş Güvencesizliği, Öğretmen Özerkliği, Örgütsel Güç Mesafesi

The Mediating Role of Organizational Power Distance Perception in the Relationship between Teachers' Job Insecurity Perceptions and Autonomy Behaviors

Abstract

The aim of this research is to determine the mediating role of organizational power distance perception in the link between teachers' job insecurity perceptions and their autonomy behaviors. The sample of the study consisted of 470 teachers working in public primary, secondary, and high schools in the central districts of Denizli province (Pamukkale and Merkezefendi). The research data were collected using the Teachers' Job Insecurity Scale, the Teacher Autonomy Scale, and the Organizational Power Distance Scale. Descriptive statistics, Pearson correlation coefficients and Structural Equation Modeling (SEM) were used in the analysis of data. SEM was employed to test the mediating role of organizational power distance perception in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and autonomy behaviors. The research findings demonstrates that teachers' perceptions of job insecurity are at medium level, and their autonomy behaviors are above medium level. In terms of organizational power distance, teachers have the perception of acceptance of power the most and justification of power the least. There are negative, close to medium level, and statistically significant relationships between teacher autonomy and teachers' perceptions of job insecurity. There are close to medium level relationships between teacher autonomy and the justification and acquiescence of power dimensions of organizational power distance, low level and negative relationships with the instrumental use of power dimension, and no significant relationship with the acceptance of power dimension. Out of dimensions of organizational power distance, justification of power and acquiescence of power act as a mediator in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and their autonomy behaviors.

Key Words: Job Insecurity, Teacher Autonomy, Organizational Power Distance


Atıf İin / Please Cite As:

Yıldırım, H., Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2025). Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 88-102. doi:10.33206/mjss.1549700

Geliş Tarihi / Received Date: 13.09.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 16.10.2024


¹ Doktora – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yaman.hatice@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-6398-3951

² Dr. Öğr. Üyesi – Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ibrahimcolak@trabzon.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-7914-3447

³ Prof. Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yaltinkurt@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-5750-8847

Giriş

Üretim ilişkilerinin neoliberal yeniden örgütlenmesiyle değişen emek rejimi, diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de statüsü ve çalışma koşulları üzerinde etkili olmuştur. 1980’li yıllarda yaygınlaşmaya başlayan, 2000’li yıllarda ise etkisi her alanda hissedilen neoliberal ve ona eklenilen neomuhafazakar politikalarla birlikte öğretmenlik mesleği, prekarizasyon süreci içine girmiş ve profesyonel meslekler için tanımlayıcı bir kavram olan özerkliğin kaybı (Buyruk ve Akbaş, 2021; Day, Simpson, Li, Bi ve He, 2023; OECD, 2016a) ile karşı karşıya kalmıştır. Türkiye’de de eğitim sisteminin aşırı merkezizetçi yapısına eşlik eden bu düzenlemelerle birlikte öğretmenlere, üst yönetimlerin aldığı kararları uygulayan bir “teknisyen” rolü verilmiş ve etki alanları önemli ölçüde sınırlandırılmıştır (olak ve Altınkurt, 2017). Oysa öğretmenlik mesleği, eğitimin niteliği üzerindeki merkezi konumu ve eğitim süreçlerinin dinamik doğası gereği geniş bir özerklik alanına gereksinim duymaktadır. Bu politikaların öğretmenlik mesleği üzerindeki diğer bir etkisi, öğretmenlerin çalışma koşullarında artan güvencesizliktir. Bu prekarizasyon süreci, profesyonel bir mesleğin gerektirdiği önkoşulları aşındırırken, emek süreçleri üzerindeki baskıyı arttırarak mesleki özerkliği sınırlandırmaktadır. Öğretmenlerin özerk davranmalarını etkileyen diğer bir etmen de, içinde yaşadıkları toplumda var olan eşitsiz güç ilişkilerine yönelik sahip oldukları algı, düşünce ve eylem örüntüleridir. Farklı araştırmalar, öğretmenlerin yüksek örgütsel güç mesafesi algısının, özerklik davranışlarının azalmasına neden olduğunu göstermektedir (olak, Yorulmaz ve Altınkurt, 2022; olak Yorulmaz, Sever ve Altınkurt, 2023; Yorulmaz, 2021).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki rollerinin gereksinim duyduğu özgürlük alanının yönüne ve düzeyine, bu özgürlük alanı üzerinde etkili olan güç ve kontrol mekanizmalarına ilişkin bir kavramdır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okulu, öğretimi ve öğrencileri ilgilendiren konularda inisiyatif alabilmesi yani karar verme gücüne, yeterliğine ve özgürlüğüne sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır (olak ve Altınkurt, 2017). olak ve Altınkurt (2017) öğretmen özerkliğini, öğretim süreçleri, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği olarak dört boyuta ayırmıştır. Frostenson (2015) ise öğretmenlik mesleğinin eğitim sisteminin bütünü ile ilişkisini genel mesleki özerklik, çalışanların okul içinde birbiriyle olan ilişkisini meslektaşlar arası özerklik, öğretmenlerin sınıf içi eylemlerini ise bireysel özerklik olarak tanımlayarak üç boyutta incelemiştir. Mesleki özerkliğe ilişkin bu tanımlar ve çok boyutlu yaklaşımlar, öğretmenlerin özerk hareket etme alanlarının, sınıf içi öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile sınırlı kalmadığı daha kapsamlı bir bağlama işaret etmektedir. Hem bir bütün olarak mesleki özerklik hem de profesyonel bir çalışanın, çalışma ortamındaki özerkliği, kaynağını mesleğin toplumsal yapısında bulmaktadır (MacDonald, 2002). Çünkü sınıf içi süreçlerin, okul ve sınıf dışında belirlenen toplumsal yönü de vardır. Öğretmenlerin özerklik davranışları da, bireysel ve çalıştıkları okulların örgütsel nitelikleri dışında, politik, ekonomik, kültürel ve ideolojik etmenlerle etkileşim halindedir. Özellikle 1980 sonrası neoliberal politikalarının getirdiği köklü değişimlerle, öğretmenlerin statüsü ve kimliği “teknisyen” rolüyle yeniden tanımlanmış, eğitim süreci ve öğretim programı üzerindeki gücü ve özerkliği zayıflatılmıştır (olak vd., 2022; Day vd., 2023; Evetts, 2011; Lunström, 2015; Ünal ve Özsoy, 2018). Ancak öğretmenlerin bilimsel, pedagojik ve etik ilkelerle hareket etme yetkinliği ile kendi kararlarını aldığı ve karar alma süreçlerine katıldığı güçlü özerkliği, eğitimin niteliğini ve öğrenme ortamlarını doğrudan ya da dolaylı biçimlerde etkilemektedir. Örneğin özerklik, öğretmenlerin çalışma süreçlerinde iş doyumlarını (olak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Dilekçi, 2022) ve motivasyonlarını arttırmakta (Yorulmaz ve olak, 2023; Wu, 2015), mesleki profesyonelliklerini güçlendirmektedir (Bayhan, 2011; Pearson ve Moomaw, 2005).

Öğretmenlik, “teknik” bir biçimde bilgi ya da içerik aktarmanın ötesinde bilginin üretimi ya da inşası için olanak yaratma (Freire, 2021) sorumluluğunu üstlenmeyi gerektiren bir meslektir. Bu mesleki konum, öğretmenlerin, merkezi yönetimlere karşı daha çok hesap verebilir olması üzerinde duran neoliberal varsayımın (Hyslop-Margison ve Sears, 2010) aksine öğrencilerin, eleştirel, yaratıcı ve özgür olma yönündeki gelişiminden sorumlu “öznel” olarak dış otoritelerin kontrolüne daha az bağımlı oldukları bir özerklik alanını gerektirmektedir. Mesleki özerklik, öğretmenlerin, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve öğrencilerinin çok yönlü gelişiminde, daha çok kişisel sorumluluk alması için cesaretlendirerek (Hyslop-Margison ve Sears, 2010), sınıf içi sorunları çözme becerilerini geliştirmekte (Ulaş Marbouti, 2015) ve öğrenci başarisını arttırmaktadır (Ayrıl vd., 2014). Ayrıca öğretmen özerkliği, toplumsal eşitsizliklere yönelik bir müdahale işlevi de görerek, okullara farklı ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerle (Bourdieu ve Wacquant, 2021) donanmış olarak gelen farklı sınıfsal kökenden öğrencilerin, bu farklılıklarının gelecekleri üzerindeki etkisini azaltmak için gerekli eğitim pratiklerinin ortaya çıkmasını da destekleyebilmektedir. OECD (2016b) raporunda, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretmenlere daha çok özerklik sağlayan ülkelerin, ülke içi PISA puan

farklılıklarının daha az olduğu belirtilmiştir. Eğitim sürecine önemli etkilerde bulunabilen öğretmen özerkliği, yukarıda da belirtildiği gibi geniş bir bağlama sahip olup, farklı etmenlerle etkileşim halindedir. Hatta yasal anlamda oldukça sınırlı özerkliğin tanındığı Türkiye gibi ülkelerde, açık okul iklimi ve yöneticilerinin benimsediği olumlu liderlik tarzları, öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırabilmektedir (Çolak vd., 2017). Ancak yapısal bir etmen olarak içinde buldukları güvencesiz çalışma koşullarının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumsuz etkileyeceği öngörülebilir.

İş güvencesizliği, refah devleti döneminin görece güvenceli çalışma koşullarının neoliberal politikalarla değişmesiyle birlikte, çalışmanın genel karakterini tanımlayan bir norm haline almıştır (Oğuz, 2014; Özüğurlu, 2010). Artan iş güvencesizliği ile eşzamanlı olarak, var olan toplumsal dayanışma ve örgütlenme ağları dağıtılmış, çalışanların artan sömürü koşullarına karşılık, bu koşulları değiştirme gücü azalmıştır. Çolak ve Altinkurt (2022) bu koşullar altında çalışanların iş güvencesizliği algısını, işin ya da işin önemli özelliklerinin kaybedilmesinden duyulan kaygı ve güçsüzlük olarak tanımlamıştır. Tanımın da gösterdiği gibi güvencesizlik, çalışanların işini kaybetme ve işsiz kalma kaygısının ötesine geçerek, emek gücünü üretim yanında yeniden üretim alanında da denetim altında almakta (Oğuz, 2014), çalışanların tüm yaşamlarını farklı yönleriyle (duygusal, zihinsel, bedensel, sosyal vb.) etkileyebilecek bir güç olarak belirlemektedir. Bu süreçte farklı boyutlarıyla ortaya çıkan esnek çalışma koşulları (Standing, 2019) ile birlikte artan istihdam biçimlerinin, derinleşen sınıf içi farklılıklara rağmen çalışanları ortak bir yazgıda birleştiren bir eğilim ortaya çıkardığı (Özüğurlu, 2010) söylenebilir. Bu eğilim, diğer profesyonel mesleklerde de olduğu gibi öğretmenlik mesleği üzerinde de etkili olmuş, öğretmenler, artan güvencesizlikle birlikte vasıfsızlaşma (Buyruk, 2015) ve prekaryalaşma süreci ile karşı karşıya kalmıştır (Çolak ve Altinkurt, 2022). Örneğin Türkiye’de öğretmenler, esnekleştirilen istihdam koşulları altında, aynı işi yaptıkları halde, ücretli, sözleşmeli ve kadrolu olarak farklı istihdam biçimlerinde çalıştırılmaktadır. Ayrıca eğitim alanının piyasalaştırılması, özel eğitim kurumlarının sayılarını arttırırken, kamusal istihdamın dışında bırakılan çok sayıda öğretmen de bu kurumlarda çalışmak zorunda kalmaktadır. Öğretmenlerin farklı istihdam biçimleri yoluyla ayrıştırılması, iş güvencesizliğini farklı biçimlerde ve derecelerde deneyimlemelerine neden olurken, bir bütün olarak öğretmenlik mesleğini daha güvencesiz hale getirmektedir. İstihdamın, temsil güvencesi ile yakından ilişkili olduğu (Standing, 2019) düşünüldüğünde, öğretmenler, mesleklerinin gerektirdiği özerklik alanının sınırlarıyla birlikte, profesyonel bir mesleki topluluk olarak hareket etme gücünü de kaybetmektedir.

Neoliberal politikaların çalışma koşulları üzerinde ortaya çıkardığı farklı etkilere bağlı olarak çalışanların iş güvencesizliği algılarına yönelik farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (Ashford, Lee ve Bobko, 1989; Borg ve Elizur, 1992; Gallie, Felstead, Green ve Inanc, 2017; Greenhalgh ve Rosenblatt, 1984; Hellgren, Sverke ve Isaksson, 1999). Genel olarak birbiriyle benzerlik gösteren bu sınıflandırmalarda, iş güvencesizliğinin, çalışanların işini kaybetme gibi nesnel durumlara yönelik korku ya da kaygıları dışında, çalışma koşullarındaki değişimleri de kapsayan çok boyutlu etkilerine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algısı, bu araştırmada kullanılan ölçme aracını geliştiren Çolak ve Altinkurt (2022) tarafından, açık ve örtük iş güvencesizliği olarak iki ayrı boyutta kavramsallaştırılmıştır. Açık iş güvencesizliği, öğretmenlerin işlerini kaybetme yönünde hissettikleri kaygı olarak tanımlanmıştır. Örtük iş güvencesizliği ise öğretmenlerin yaptıkları işin saygınlık, özerklik gibi önemli özelliklerini kaybetmekten ya da tehdit altında görmekten duydukları kaygıya ve güçsüzlüğe karşılık gelmektedir. Araştırmalarda, öğretmenlerin, belirgin düzeyde iş güvencesizliği algısına sahip olduğu (Çolak ve Altinkurt, 2022), iş güvencesizliği algılarının örgüte duydukları güveni (Gürbüz ve Dede, 2016) ve bağlılıklarını (Ruvio ve Rosenblatt, 1999) olumsuz etkilediği ortaya konmuştur.

Kapitalizme özgü sınıflı bir toplumsal örgütlenme yapısının getirdiği güç eşitsizlikleri ve hiyerarşiler, içinde buldukları toplumsal yaşamla sürekli etkileşim halinde olan insanlarda belirli algı, düşünme ve davranış biçimleri örüntüleri ortaya çıkarmaktadır. Bu örüntüler, Bourdieu’nün kişilerin sınıfsal kültürleri içinde edindikleri “kalıcı yatkinlikler sistemi” olarak tanımladığı habitus yoluyla oluşturulmakta ve sürdürülmektedir (Bourdieu, 2018; Bourdieu ve Wacquant, 2021). Bireyler, toplumsal etkileşimleri boyunca var olan güç eşitsizliklerini ve hiyerarşileri içselleştirmekte, kendilerine uygulanan gücü, baskıyı ve simgesel şiddeti çoğu zaman farkına varmadan kabul etmektedirler. Hofstede’e (2001) göre bu örüntüler, sahip oldukları kültür ve değer sistemleri değişkenlik gösteren farklı toplumlarda, farklı düzeylerde güç mesafesi üretmektedir. Hofstede (2001) güç mesafesi kavramını, toplumdaki eşitsiz güç ilişkilerinin, daha az güce sahip konumdaki kişiler tarafından onaylanma derecesi olarak tanımlamıştır. Güç mesafesinin, merkezinde değerlerin olduğu kültüre yerleşik olarak toplumsal yeniden üretimi, kişilerin aile ve okul ortamlarında edindikleri deneyimlerle başlamakta, daha sonra çalışma ortamları ve örgüt yapıları içinde

sürdürülmektedir. Güç mesafesi yüksek toplumlarda, çalışanlar ve yöneticiler, eşitsizliği, toplumların tarihsel dinamiklerinden bağımsız olarak kendiliğinden/verili, varoluşsal bir durum olarak görmektedir. Bu toplumların merkezîyetçi ve kontrole dayalı örgüt yapısı içinde, zorlayıcı ve karizmatik güç ön plandadır, ast ve üst ilişkileri duygusaldır, rol belirsizliği ve aşırı iş yükü yaygındır, yöneticilerin ayrıcalık ve statü sembollerine sahip olması olağan görülmektedir. Güç mesafesi düşük toplumlarda ise eşitsizlikler, varoluşsal bir durum olarak görülmezken, bir arada var olmanın ve toplumsal iş bölümünün gerektirdiği biçimde, değişmesi mümkün olan rollerin eşitsizliği üzerine kuruludur. Bu toplumlara bağlı örgütlerde de karar alma süreçleri insan merkezlidir, kontrol gereksinimi düşüktür, sorumluluk yatay dağılıma sahiptir, liyakat ön plandadır, rol belirsizliği ve aşırı iş yükünden kaçınmak mümkündür (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2022; Yorulmaz, 2021). Bu örgütsel farklılıklar, Durkheim'ın (2018) geleneksel ve modern toplum ayrımı ile de açıklanabilir. Durkheim'a (2018) göre geleneksel ve modern toplumların paylaştıkları değer sistemleri ve dayanışma modelleri de farklılaşmaktadır. Mekanik dayanışmaya dayanan geleneksel toplumlar, organik dayanışmanın bir arada tuttuğu modern toplumlardan farklı olarak, toplumsal konumların doğal kabul edildiği ve korunduğu bir değerler sistemine sahiptir. Bu nedenle, bu toplumlarda örgütler daha hiyerarşik bir yapıdadır ve güç mesafesi de daha yüksektir. Bu toplum ve örgüt yapısı farklılıkları, eğitim örgütlerinde de karşılık bulmakta ve hatta güç mesafesi, eğitim sistemi ve okullar yoluyla yeniden üretilmektedir (Yorulmaz, 2021). Güç mesafesi düşük toplumlarda öğrenci ve öğretmen arasında kurulan yatay öğrenme ilişkisi, güç eşitsizliklerinin azaltılması yönünde katkı sağlayabilmektedir. Tam tersi durumda, merkezi bir gücü temsil etme rolünü üstlenen öğretmenler, Freire'nin (2018) (problem tanımlayıcı eğitime karşılık) tanımladığı bankacı eğitim modelinde olduğu gibi öğrencilerin düşüncelerini ve eylemlerini denetlemeye çalışarak, var olan eşitsizliklere uyum gösterme yönelimini arttırabilmektedir. Öğretmenlerin güç mesafesi algısı, sadece öğrenci ile öğretmen ilişkilerine yansımakla sınırlı kalmamakta, örgüt içindeki tüm karar alma ve uygulama süreçlerine ve ilişkilere belirli düzeyde etkide bulunan bir role sahip olabilmektedir. Örneğin güç mesafesi yüksek bir toplumda, okullarda gücü elinde bulunduran yöneticiler rasyonellikten uzak güç tercihlerinde bulunurken (Yorulmaz, 2021), öğretmenler de bu duruma uyum sağlayarak karşılık verebilmektedir. Bu düzeydeki örgüt içi ilişkiler, var olan eşitsiz güç ilişkilerini arttırmakta ve kalıcılaştırmaktadır. Öğretmenlerin güç mesafesi arttıkça muhalefet davranışlarının azaldığını (Atmaca, 2021) ve sessizleştiklerini (Çiçek Sağlam ve Göl Dede, 2020) gösteren bazı araştırmalar da bu durumu desteklemektedir.

Güce yakın olma isteğinin toplumsal, örgütsel ve bireysel birçok etmenle ilişkisine bağlı olarak, Yorulmaz, Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2018a), örgütsel güç mesafesi algısını kapsamlı bir yaklaşımla ele almışlar, gücü meşrulaştırma, gücü araçsal kullanma, güce razı olma ve gücü kabullenme olmak üzere dört boyutlu bir yapı ortaya çıkarmışlardır. Gücü meşrulaştırma, çalışanların örgütteki eşitsiz güç dağılımını akla uydurmaları, diğer bir ifadeyle ussallaştırmalarıdır. Gücün araçsal kullanımı, çalışanların, güce yakın olarak ya da gerektiğinde rol yaparak işlerini kolayca yürütebileceklerini düşünmeleridir. Güce razı olma, çalışanların var olan durumun değişebileceğine yönelik inançlarının zayıf olması ya da öngördükleri olası riskler nedeniyle bu duruma uyum sağlamalarıdır. Gücü kabullenme, çalışanların örgütteki eşitsiz güç dağılımını normal ve beklenen bir durum olarak görmeleridir. Bu boyut, meşrulaştırılmış gücün içselleştirildiğini, sorgulanmadan kabul edildiğini ve norm haline geldiğini anlatmaktadır (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz vd., 2018a). Araştırmalar, geleneksel toplum özelliği gösteren ve güç mesafesi yüksek ülkeler arasında yer alan Türkiye'de (Hofstede vd., 2022), öğretmenlerin güç mesafesi algılarının orta ya da yüksek düzeyde olduğunu (Kuluman, 2023; Yorulmaz, 2021) göstermektedir. Öğretmenlerin güç mesafesi algısının yüksekliği, eğitim sisteminin aşırı merkezi yapısı içinde sahip oldukları sınırlı özerkliklerinin daha da azalmasına neden olmaktadır (Çolak vd., 2022; Çolak vd., 2023; Yorulmaz, 2021).

Alanyazında araştırma kapsamına alınan değişkenlere ilişkin birçok araştırma yer almaktadır. Bu araştırmalardan mevcut çalışma ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olan bazılarında öğretmenlerin özerklik davranışları ile profesyonellikleri (Buyruk ve Akbaş, 2021), okul iklimi (Çolak ve Altınkurt, 2017), iş doyumları (Çolak vd., 2017; Dilekçi, 2022), güç mesafesi algıları (Çolak vd., 2022), örgütsel güvenleri (Çolak vd., 2023), yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri (Yorulmaz, Çolak ve Çiçek Sağlam, 2018b) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının (Çolak ve Altınkurt, 2022) yanı sıra iş güvencesizliği algıları ile tükenmişlikleri (Çetin ve Çolak, 2020), örgütsel güvenleri (Gürbüz ve Dede, 2016), örgütsel vatandaşlık davranışları (Gürbüz ve Dede, 2018), işten ayrılma niyetleri (Rosenblatt ve Ruvio, 1996) ve örgütsel bağlılıkları (Ruvio ve Rosenblatt, 1999) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin güç mesafesi algısı ile örgütsel muhalefet davranışı (Atmaca, 2021), örgütsel sessizlik davranışı (Çiçek Sağlam ve Göl Dede, 2020) ve yapısal güçlendirilme algısı (Kuluman, 2023) gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Ancak alanyazında, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile

özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide güç mesafesi algısının aracı rolünü inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ve özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının (gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma, güce razı olma) aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide gücü kabullenmenin aracı rolü bulunmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide gücü araçsal kullanmanın aracı rolü bulunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide gücü meşrulaştırmanın aracı rolü bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide güce razı olmanın aracı rolü bulunmakta mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünü belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren - Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin merkez ilçelerine (Pamukkale ve Merkezefendi) bağlı devlet ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan 7506 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda evreni temsil edebilecek örneklem sayısı %95 güvenilirlik düzeyinde en az 365 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanmasında öğretmenlerin gönüllü katılımı esas alınmış ve bu kapsamda 479 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerden 5'i tek yönlü, 4'ü çok yönlü uç değer olduğu tespit edildiğinden, bu ölçekler veri setinden çıkarılmıştır. Dolayısıyla analizler, geçerli 470 veri ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,3'ü kadın ($n = 274$), %41,7'si ($n = 196$) erkektir. Katılımcıların %29,8'i ilkokullarda ($n = 140$), %36,6'sı ortaokullarda ($n = 172$), %33,6'sı liselerde ($n = 158$) görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin %10,6'sı ($n = 50$) 9 yıl ya da daha az, %30,4'ü ($n = 143$) 10-19 yıl arasında, %58,9'u ($n = 277$) 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Öğretmenlerin İş Güvencesizliği Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ile toplanmıştır.

Öğretmenlerin İş Güvencesizliği Ölçeği, Çolak ve Altinkurt (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "1- Kesinlikle katılmıyorum" ve "5- Kesinlikle katılıyorum" aralığında yanıtlanmakta ve Likert tipi 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Açık İş Güvencesizliği ve Örtük İş Güvencesizliği olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Her bir faktörden alınan yüksek puan, o faktördeki iş güvencesizliği algısının artması anlamına gelmektedir. Ölçeğin iki faktörlü yapısı, toplam varyansın %52,85'ini açıklamaktadır. Ölçme aracının yapı geçerliği, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Örtük İş Güvencesizliği boyutu için .42 ile .78 arasında ve Açık İş Güvencesizliği için .46 ile .79 arasında değişmektedir. DFA sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 2.62$, GFI = .85, CFI = .90, RMSEA = .08, RMR = .07, SRMR = .05, IFI = .90. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; Örtük İş Güvencesizliği için .87, Açık İş Güvencesizliği için .92 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır (Çolak ve Altinkurt, 2022). Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tekrar incelenmiş ve Örtük İş Güvencesizliği için .81, Açık İş Güvencesizliği için .92 ve ölçeğin tümü için .91 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, "1- Kesinlikle katılmıyorum" ve "5- Kesinlikle katılıyorum" aralığında yanıtlanan Likert tipi 17 madde bulunmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Alınan puanlardaki artış, öğretmenlerin özerklik davranışlarının artması anlamına gelmektedir. Ölçekte, Öğretme Süreci Özerkliği, Öğretim Programı Özerkliği, Mesleki Gelişim Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği olmak üzere dört faktör bulunmaktadır. Ölçeğin dört faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı %63,84'tür. Ölçme aracının yapı geçerliği AFA ve DFA ile test edilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .60 ile .81

arasında, Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .51 ile .77 arasında, Mesleki İletişim Özerkliği için .56 ile .86 arasında, Mesleki Gelişim Özerkliği için .81 ile .85 arasında değişmektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 2.23$, GFI = .90, CFI = .97, AGFI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .06, NFI = .94, NNFI = .96, IFI = .97. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .82, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu için .85, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak bulunmuştur (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tekrar incelenmiş ve Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .76, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .76, Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu için .78, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .76 ve ölçeğin genel toplam puanı için .86 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Yorulmaz vd. (2018a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, “1- Hiçbir zaman” ve “5- Her zaman” aralığında yanıtlanan Likert tipi 20 madde bulunmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Faktörlerden alınan puanların artması, o faktöre ilişkin örgütsel güç mesafesi algısının artması anlamına gelmektedir. Ölçek, Gücü Kabullenme, Gücü Araçsal Kullanma, Gücü Meşrulaştırma ve Güce Rız Olma olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin dört faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı %56.6’dır. Ölçme aracının yapı geçerliğinin incelenmesinde AFA ve DFA kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Gücü Kabullenme boyutu için .57 ile .82 arasında, Gücü Araçsal Kullanma boyutu için .58 ile .69 arasında, Gücü Meşrulaştırma boyutu için .62 ile .81 arasında ve Güce Rız Olma boyutu için .53 ile .76 arasında değişmektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 2.29$, GFI = .90, CFI = .95, AGFI = .86, RMSEA = .07, RMR = .07, SRMR = .07, NFI = .92, NNFI = .95. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; Gücü Kabullenme boyutu için .79, Gücü Araçsal Kullanma boyutu için .77, Gücü Meşrulaştırma boyutu için .74 ve Güce Rız Olma boyutu için .80 olarak bulunmuştur (Yorulmaz vd., 2018a). Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tekrar incelenmiş ve Gücü Kabullenme boyutu için .75, Gücü Araçsal Kullanma boyutu için .82, Gücü Meşrulaştırma boyutu için .72 ve Güce Rız Olma boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Korelasyon katsayıları, mutlak değer olarak, $r < .30$ ise düşük, $.30 \leq r < .70$ ise orta, $r \geq .70$ ise yüksek düzey ilişki şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü, yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Bunun için AMOS 24 programı kullanılmıştır. Araştırmada, verilerin analizinden önce, veri seti, uç değerler ve dağılımın normalliği bakımından incelenmiştir. Tek yönlü uç değer olduğu belirlenen 5 ve çok yönlü uç değer olarak belirlenen 4 veri, veri setinden çıkarılarak analizler geçerli 470 ölçek formu ile yürütülmüştür.

Veri setini, yapısal eşitlik modellemesinin sayıtları bakımından incelemek amacıyla tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmadaki veri setindeki gizil değişkenlere ilişkin çarpıklık katsayılarının -.20 ile 1.15 arasında, basıklık katsayılarının -.27 ile 1.40 arasında olduğu bulunmuştur. Bu katsayılar -1.5 ile +1.5 aralığında olması, veri setinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığını belirtmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). Çok değişkenli normallik için saçılma diyagramı matrisleri incelenmiş ve değişken çiftlerinin oluşturduğu diyagramların elipse yakın olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2018). Çoklu bağlantı problemini incelemek için varyans artış faktörleri (Variance Inflation Factor [VIF]) ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. VIF değerinin > 10 , tolerans değerinin $< .10$ olması çoklu bağlantı problemi olduğunu ifade etmektedir (Kline, 2016). Veri setindeki en küçük tolerans değeri .52, en büyük VIF değeri 1.94 olarak bulunmuştur. Bu değerler, veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığını ifade etmektedir.

Yapısal eşitlik modellemesi analizlerinde iki aşamalı bir yaklaşım tercih edilmiştir (Şimşek, 2007). Bu kapsamda, öncelikle gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu modeli doğrulamak amacıyla ölçüm modeli oluşturularak test edilmiştir. Gizil değişkenlerin arasındaki ilişkiler ve aracılık testleri ise yapısal model ile belirlenmiştir. Araştırmada, iş güvencesizliği bağımsız değişken, örgütsel güç mesafesinin dört boyutu ayrı ayrı aracı değişken ve öğretmen özerkliği bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Aracılık testlerinin yürütülmesinde, keşfedici aracılık analizi (exploratory mediation analysis) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, çok sayıda aracı değişkenin test edilmesi sonucunda yeni bir modelin ortaya

konmasını ifade etmektedir. Bu tür bir analiz için önerilen yöntemlerden biri de, sadece bireysel aracılık analizleri sonucunda anlamlı bulunan aracı değişkenlerin yeni oluşturulan modele dâhil edilmesidir (Mackinnon, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada öncelikle örgütsel güç mesafesinin dört boyutu için aracılık ilişkileri, ayrı ayrı modellerde tek aracı model kapsamında test edilmiştir. Daha sonra, aracılık etkileri istatistiksel düzeyde anlamlı bulunan araçlar ile çoklu aracı model oluşturularak doğrudan ve dolaylı etkiler hesaplanmıştır. Çoklu aracı modeller, farklı araçların dolaylı etkilerinin büyüklüklerinin belirlenmesi ve birbirleri ile karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Preacher ve Hayes, 2008). Analizlerde, aracılık ilişkilerinin test edilmesinde her bir dolaylı etkinin anlamlılığı bootstrapping yöntemi ile incelenmiştir. Bootstrapping yöntemi ile aracılık modellerinde dolaylı etkinin istatistiksel anlamlılığına ilişkin kanıt üretilebilmektedir (Hayes, 2009). Bu çalışmada aracılık etkilerinin anlamlılığı, bootstrapping yöntemi ile %95 güven aralığında 2000 örneklem oluşturularak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında oluşturulan ölçüm modeli ve yapısal modelin uyumunun değerlendirilmesi için χ^2/sd , RMSEA, GFI, CFI, SRMR ve IFI indeksleri incelenmiştir. χ^2/sd değerinin 3'ün altında olması, SRMR değerinin $\leq .08$ olması ve RMSEA değerinin .06 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006). Bunun yanı sıra GFI ve CFI değerlerinin 1'e yaklaşması (Weston ve Gore, 2006) modelin uyumunun artmasına işaret etmektedir. IFI indeksinin ise $> .90$ olması kabul edilebilir düzey olarak değerlendirilmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

Bulgular

Bu çalışmada öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü incelenmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesine ilişkin sonuçlardan önce, oluşturulan modellerde yer alan gizil değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiler (r) incelenmiştir. Araştırmada ele alınan gizil değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Gizil Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayıları

Gizil Değişkenler	\bar{X}	S	1	2	3	4	5
1. İş Güvencesizliği	2.66	0.73	-				
2. Gücü Kabullenme	2.79	0.75	.05	-			
3. Gücü Araçsal Kullanma	2.09	0.85	.33**	.54**	-		
4. Gücü Meşrulaştırma	1.94	0.89	.19**	.26**	.43**	-	
5. Güce Razi Olma	2.58	0.81	.24**	.42**	.51**	.36**	-
6. Öğretmen Özerkliği	3.74	0.63	-.28**	.02	-.10*	-.27**	-.29**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları orta düzeyde ($\bar{X} = 2.66$, $S = 0.73$), özerklik davranışları ise orta düzeyin üzerindedir ($\bar{X} = 3.74$, $S = 0.63$). Örgütsel güç mesafesi bakımından öğretmenler, en çok gücü kabullenme ($\bar{X} = 2.79$, $S = 0.75$), en az gücü meşrulaştırma ($\bar{X} = 1.94$, $S = 0.89$) algısına sahiptirler. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile güç mesafesinin gücü araçsal kullanma boyutu arasında orta düzeyde ($r = .33$, $p < .01$), gücü meşrulaştırma ($r = .19$, $p < .01$) ve güce razi olma ($r = .24$, $p < .01$) boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile güç mesafesinin gücü kabullenme boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($r = .05$, $p > .01$). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş güvencesizliği algıları ($r = -.28$, $p < .01$) ve güç mesafesinin gücü meşrulaştırma ($r = -.27$, $p < .01$), güce razi olma ($r = -.29$, $p < .01$) boyutları arasında orta düzeye yakın ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile güç mesafesinin gücü araçsal kullanma boyutu ($r = -.10$, $p < .05$) arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki olmasına rağmen, gücü kabullenme boyutu ($r = .02$, $p > .01$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca güç mesafesinin boyutlarından güce razi olma ile gücü kabullenme ($r = .42$, $p < .01$), gücü araçsal kullanma ($r = .51$, $p < .01$) ve güce meşrulaştırma ($r = .36$, $p < .01$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Benzer şekilde gücü araçsal kullanma ile gücü kabullenme ($r = .54$, $p < .01$) ve gücü meşrulaştırma ($r = .43$, $p < .01$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Gücü kabullenme ile gücü meşrulaştırma arasında orta düzeye yakın ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .26$, $p < .01$).

Ölçüm Modeli

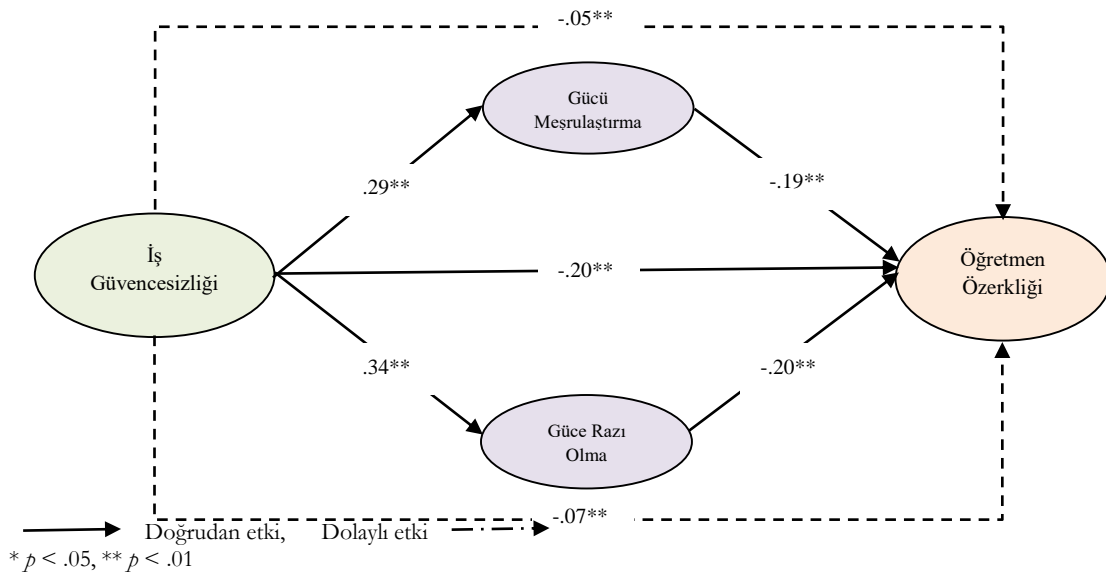
Araştırmada aracılık analizlerinden önce, yapısal modele dâhil edilen tüm değişkenler ile ölçüm modeli oluşturularak test edilmiştir. İlk olarak, modelde analiz tarafından önerilen düzeltme (modifikasyon)

önerileri incelenmiştir. Gücü kabullenme faktöründe bulunan GM2 ile GM4 [$\chi^2 = 103.02, p < .01$] ve gücü araçsal kullanma faktöründe bulunan GM10 ile GM11 [$\chi^2 = 30.54, p < .01$] maddeleri arasında düzeltme gerçekleştirilmiştir. Yapılan her bir düzeltmenin, modelin uyumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Düzeltmelerden sonra tekrarlanan analizde χ^2 değeri 737.74 ve serbestlik derecesi 282 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2/sd = 2.61$). Ölçüm modeli kapsamında ulaşılan diğer uyum indeksleri şu şekildedir: RMSEA = .06, GFI = .88, CFI = .89, SRMR = .07, IFI = .90. Bu değerler, ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu ifade etmektedir.

Ölçüm modelinin yol katsayıları, iş güvencesizliğinin boyutları olan örtük iş güvencesizliği ve açık iş güvencesizliği değişkenleri için .66 ve .84'tür. Bu katsayılar, öğretmen özerkliğinin boyutları olan öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği gözlenen değişkenleri için .44 ile .84 arasında değişmektedir. Örgütsel güç mesafesinin faktörlerinin maddelerine ilişkin yol katsayıları, gücü kabullenmeye ait gözlenen değişkenler için .37 ile .82 arasında, gücü araçsal kullanmaya ait gözlenen değişkenler için .53 ile .83 arasında, gücü meşrulaştırmaya ait gözlenen değişkenler için .45 ile .87 arasında ve güce razı olmaya ait gözlenen değişkenler için .61 ile .70 arasında değişmektedir. Yol katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* değerleri incelendiğinde, tüm faktör yüklerinin istatistiksel düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapısal Model ve Aracılık Testleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının bağımsız değişken, özerklik davranışlarının bağımlı değişken ve örgütsel güç mesafesi algısının boyutlarının her birinin ayrı ayrı aracı değişken olarak tanımlandığı modeller oluşturulmuştur. Bu doğrultuda ortaya çıkan dört farklı yapısal modeldeki aracılık etkilerinin anlamlılığı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Gücü kabullenmenin aracı değişken olarak ele alındığı modelde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($\beta = .01, p > .01$). Benzer şekilde gücü araçsal kullanmanın aracı değişken olarak ele alındığı modelde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\beta = -.01, p > .01$). Ancak gücü meşrulaştırmanın aracı değişken olarak ele alındığı modelde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = -.07, p < .01$). Benzer şekilde, güce razı olmanın aracı değişken olarak ele alındığı modelde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki dolaylı etkisi de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($\beta = -.09, p < .01$). Dolayısıyla, örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü kabullenme ve gücü araçsal kullanmanın aracılık testi için gerekli şartları sağlamadığı, gücü meşrulaştırma ve güce razı olmanın ise aracılık etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, aracılık etkisinin anlamlı olduğu aracı değişkenlerle çoklu aracı model oluşturulmuş ve analizler tekrar yapılmıştır. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ve güce razı olmanın aracılık rollerini bir arada incelemek için kurulan model ve elde edilen sonuçlar Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Gücü Meşrulaştırma ve Güce Razı Olmanın Aracılık Rolü

Şekil 1’de oluşturulan yeni modele ilişkin elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir ($\chi^2/sd = 2.88$, RMSEA = .06, GFI = .94, CFI = .93, SRMR = .08, IFI = .93). Bu değerler kurulan model ile veri seti arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu modelde yer alan doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları, standart hatalar, güven aralıkları ve p anlamlılık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları, Standart Hatalar, Güven Aralıkları ve Anlamlılık Katsayılarına İlişkin Sonuçlar

İlişkiler	β	SH	Güven Aralığı (%95)		p
			Alt	Üst	
Doğrudan etkiler					
İG → ÖÖ	-.20	.08	-.33	-.06	**
İG → GM	.29	.12	.15	.41	**
İG → GR	.34	.09	.22	.46	**
GM → ÖÖ	-.19	.04	-.31	-.05	*
GR → ÖÖ	-.20	.05	-.33	-.07	**
Dolaylı etkiler					
İG → GM → ÖÖ	-.05	.03	-.14	-.02	**
İG → GR → ÖÖ	-.07	.03	-.17	-.04	**
Toplam dolaylı etki					
İG → ÖÖ	-.12	.03	-.18	-.08	**
Toplam etki					
İG → ÖÖ	-.32	.07	-.44	-.18	**
$R^2 = .17$					

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$

Kısaltmalar: SH, standart hata; İG, iş güvencesizliği; GM, gücü meşrulaştırma; GR, güce razı olma; ÖÖ, öğretmen özerkliği

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının özerklik davranışları üzerinde negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan etkisinin bulunduğu görülmektedir ($\beta = -.20$, $p < .01$). Benzer şekilde güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ($\beta = -.19$, $p < .05$) ve güce razı olmanın ($\beta = -.20$, $p < .01$) öğretmenlerin özerklik davranışları üzerindeki negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan etkiye sahiptir. İş güvencesizliği algısı, güç mesafesinin gücü meşrulaştırma ($\beta = .29$, $p < .01$) ve güce razı olma ($\beta = .34$, $p < .01$) boyutları üzerinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan etkiye sahiptir. Modeldeki dolaylı etkiler açısından, gücü meşrulaştırmanın, iş güvencesizliği algısı ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($\beta = -.05$, $p < .01$). Benzer şekilde iş güvencesizliği algısı ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide güce razı olmanın aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = -.07$, $p < .01$). Bu durum, öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının, özerklik davranışları üzerinde hem gücü meşrulaştırma hem de güce razı olma üzerinden ayrı ayrı dolaylı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Dolaylı etkiler bir arada değerlendirildiğinde, gücü meşrulaştırma ve güce razı olmanın birlikte, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısı ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide aracılık etkileri de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($\beta = -.12$, $p < .01$). Öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının, özerklik davranışları üzerindeki toplam etkisi ise orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = -.32$, $p < .01$). Oluşturulan yapısal eşitlik modelinde yer alan iş güvencesizliği algısı, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma bir arada öğretmen özerkliğindeki varyansın %17’sini açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmuş, daha sonra aracılık ilişkileri test edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasında ve örgütsel güç mesafesi ile öğretmen özerkliği arasında negatif yönde ilişkiler, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma arasında pozitif

yönde ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Yine araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ile güce razı olmanın aracı rolünde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda, aracı değişkenlerin modelde olduğu durumda bile, iş güvencesizliği algısının, özerklik davranışları üzerindeki doğrudan etkisinin devam etmesi dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin yaşadıkları iş güvencesizliği algısının eğitim sürecinde sergiledikleri özerklik davranışlarını azalttığı anlamına gelmektedir. Neoliberal politikaların yaygınlaştırdığı prekarizasyon süreci ile birlikte Türkiye’de de öğretmenler, güvencesiz istihdam, özlük haklarının kaybı ve gelir düzeylerinin düşmesi gibi değişimlerle karşı karşıya kalmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının orta düzeyde bulunması, bu durumun bir yansıması olarak görülebilir. Çolak ve Altınkurt’un (2022) ve Gürbüz ve Dede’nin (2018), örneklemini öğretmenlerin oluşturduğu araştırmalarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çalışma koşullarındaki bu nesnel değişimlerle birlikte artan baskı, kaygı ve korku, işlerine yönelik tutumlarında ve örgüt yapısıyla kurdukları ilişkilerde belirgin olumsuz etkiler ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin algıladıkları iş güvencesizliği, tükenmişliklerini (Çetin ve Çolak, 2020) ve işten ayrılma niyetlerini (Rosenblatt ve Ruvio, 1996) arttırırken, örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Gürbüz ve Dede, 2018), örgütsel bağlılıklarını (Ruvio ve Rosenblatt, 1999) azaltmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın gösterdiği gibi algılanan iş güvencesizliği, öğretmenlerin özerk davranışlar gösterme düzeylerini de azaltabilmektedir. Ancak yine de birçok araştırma sonucuyla benzer biçimde (Buyruk ve Akbaş, 2021; Çolak vd., 2022; Çolak vd., 2023; Dilekçi, 2022; Yorulmaz vd., 2018b) bu araştırma da, Türkiye’deki öğretmenlerin özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapısal düzenlemelerle artan prekarizasyon koşullarına ve azalan özerklik alanlarına rağmen profesyonellikleri gereği, risk de alarak, özerk davranışlar sergilemeye çabaladıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü hâlihazırda Türkiye’de öğretmenler, okul kaynakları ve öğretim programı üzerinde çok az özerkliğe sahiptirler (OECD, 2016a). Araştırmada kullanılan ölçek, ağırlıklı olarak öğretmenlerin öğreticilik süreçlerine yönelik özerklik davranışlarına odaklanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içi süreçlerde kısıtlamalara rağmen profesyonellikleri gereği daha fazla inisiyatif alabilmeleri özerklik davranışlarındaki görece yüksekliğinin nedeni olarak görülebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile örgütsel güç mesafesinin gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutları arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Yorulmaz’ın (2021), Çolak ve Altınkurt’un (2022) araştırmaları da, benzer biçimde öğretmenlerin, içinde buldukları güvencesiz çalışma koşulları ile daha çok sessizleştiklerini ve güce yakın olma gereksinimi hissettiklerini göstermiştir. Türkiye’de öğretmenler, güvencesizlik düzeylerinin değişkenlik gösterdiği farklı çalışma koşullarında istihdam edilmektedir. Öğretmenlerin, istihdam biçimlerine bağlı olarak güvencesizlik koşulları arttıka, algıladıkları iş güvencesizliği (Feather ve Rauter, 2004; Forcella, Di Donato, Reversi, Fattorini ve Boscolo, 2009) ve güç mesafesi de yükselmektedir. Atmaca’nın (2021) araştırması, kadrolu öğretmenlere göre daha güvencesiz koşullarda çalışan ve işini kaybetme kaygısını yoğun bir biçimde yaşayan ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin, güç mesafelerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Düşük ücretler karşılığında güvencesiz koşullarda çalıştırılan öğretmenlerin, toplumun hiyerarşık yapısı ve yerleşik kültürel değerlerinin etkisiyle, örgüt içindeki eşişsiz güç ilişkilerini ve alınan kararları sorgulanmadan kabullenmeleri ve otoriter eğilimlere razı olması beklenebilir bir durumdur. Refah devleti döneminin toplum yapısında çalışanlar, görece güvenceli iş ve yaşam koşullarına sahip olmuşlardır. Ancak neoliberalizmin piyasa kurallarına göre yeniden düzenlediği emek rejimi ve toplum yapısı ile risk ve belirsizlikler artmıştır. Öğretmenlerin, güce yakın olma istekliliği, sadece çalışma sürecinde değil, toplumsal yaşamın neredeyse tüm alanlarında etkisini gösteren risk ve belirsizliklerden korunma yollarından biri olarak görülebilir. Güce yakın olmak, artan risk ve belirsizlikler karşısında, öğretmenlerin hissettikleri olumsuz duygulardan kendilerini uzaklaştırmalarını ve görece kendilerini güvende hissetmelerini sağlarken, diğer yandan sorumluluk almaktan kaçınmalarına neden olarak özerk davranmaları önünde engeller oluşturabilmektedir.

Araştırmada, örgütsel güç mesafesi ile öğretmen özerkliği arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen özerkliği ile örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, örgütsel güç mesafesinin artması, öğretmenlerin özerk davranışlarının azalması ile sonuçlanmaktadır. Bu sonuç öğretmenler üzerinde gerçekteştirilen diğer araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Çolak vd., 2022; Çolak vd., 2023). Hofstede’in kültürel farklılıklarla açıkladığı farklı toplumsal düzeylerdeki güç mesafesi,

örgütsel süreçlerde ve bireyler arası ilişkilerde de farklı örüntüler ortaya çıkarmaktadır. Örneğin güç mesafesi yüksek toplumlarda, örgüt içi kontrol ve karar alma süreçleri daha merkezidir ve çalışanlar harekete geçmek için yöneticilerin yönlendirmesini beklemektedirler. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda ise çalışanlar, örgüt içi karar alma süreçlerine katılımlarının gerekli olduğunu, yöneticinin demokratik ve erişilebilir olması gerektiğini düşünmektedirler (Hofstede vd., 2022; Yorulmaz, 2021). Toplumun farklı dinamikleriyle etkileşim halinde olan bu kültürel örüntüler, öğretmenlerin, okullarda ne düzeyde özerklik davranışı sergilediklerini de etkilemektedir. Güç mesafesi yüksek ülkeler arasında yer alan Türkiye’de (Hofstede vd., 2022), bu araştırma kapsamında öğretmenlerin güç mesafesi algılarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı araştırmalarda da benzer biçimde, orta ya da yüksek düzeyde olduğu (Kuluman, 2023; Yaman ve Irmak, 2010; Yorulmaz, 2021) sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada, öğretmenlerin güç mesafesi algıları, farklı araştırma sonuçlarına yansıdığı gibi (Çiçek Sağlam ve Göl Dede, 2020; Çolak vd., 2022; Kuluman, 2023), gücü kabullenme boyutunda en yüksek düzeydedir. Gücü kabullenme, meşrulaştırılmış gücün içselleştirildiğini ve sorgulanmadan kabul edildiğini anlatmaktadır (Yorulmaz vd., 2018a). Ortaya çıkan bu bulguların, Türkiye’de eğitim sistemine yön veren güç ve karar mekanizmalarının merkezi yapısıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Gücün bu düzeyde merkezileştiği bir yapı, öğretmenleri, eşitsiz bir konuma yerleştirip güçsüzleştirirken, diğer yandan onların güç mesafesi algılarının yükselmesine neden olabilmektedir. Bu durum da farklı etmenlerin bir bileşimi olarak ortaya çıkan öğretmen özerkliği azaltabilmektedir.

Araştırmada, örgütsel güç mesafesinin boyutlarının öncelikle ayrı ayrı incelendiği aracılık testleri, gücü kabullenme ve gücü araçsal kullanmanın iş güvencesizliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide anlamlı araçlar olmadığını göstermektedir. Bu durum, bu değişkenler ile iş güvencesizliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkilerin anlamlı olmaması ya da etkilerin düşük düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ve güce razı olmanın, iş güvencesizliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide anlamlı araçlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu aracı değişkenlerle kurulan çoklu aracı modelde de her iki değişken bir aradayken aracılık etkileri anlamlıdır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki etkisinin bir bölümü, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma üzerinden iletilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları öncelikle güç mesafesinde (gücü meşrulaştırma ve güce razı olmada) artışa neden olmakta, daha sonra bu artış da öğretmen özerkliğini azaltmaktadır. *Gücü meşrulaştırma*, çalışanların, örgütteki eşitsiz güç dağılımını aklı uydurmalarıdır. Örneğin, okul yöneticilerinin gücü, baskı ve tahakküm aracı olarak kullanmaları durumunda, öğretmenler, bu durumun belirli nedenlerden kaynaklandığını düşünerek ussallaştırmaktadır. *Güce razı olma* ise çalışanların var olan durumun değişebileceğine yönelik inançlarının zayıf olması ya da öngördükleri olası riskler nedeniyle bu duruma uyum sağlamalarıdır. Bu durumda öğretmenler, yöneticilerin onaylamadıkları uygulamaları karşısında sessizleşebilmektedirler (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz vd., 2018a). Neoliberal politikaların yeniden düzenlediği emek rejimi ve artan güvencesizlikle birlikte toplumsal eşitsizlikler de artmaktadır. Hofstede ve diğerlerine (2022) göre gelir dağılımının bozulduğu ve eşitsizliklerin derinleştiği Türkiye gibi ülkelerde güç mesafesi yüksektir. Bu süreç, ülkenin modern dışlaşmasının (Kaya, 2013) ve kendine özgü tarihsel dinamiklerinin getirdiği geleneksel topluma özgü değerler sisteminin (Durkheim, 2018) var olduğu bir toplumsal yapı içinde yaşanmaktadır. Öğretmenlerin bu toplumsal yapıda biçimlenen habitusları, içinde buldukları güvencesiz çalışma koşullarının yarattığı korku, kaygı ve baskılara karşılık gücü meşrulaştırma ve güce razı olma eğilimlerini arttırarak, özerklik davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Bu noktada, öğretmenlerin özerklik davranışlarının artırılabilmesi için örgütsel güç mesafesi algısının düşük düzeyde olmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırmanın ve güce razı olmanın, özerklik davranışlarına etki eden önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerk davranma düzeyleri üzerinde etkili olan bu değişkenler, önemli ölçüde toplumu oluşturan ekonomik, politik, kültürel ve ideolojik yapılarla etkileşim halindedir. Bu nedenle eğitimin niteliği üzerinde merkezi bir öneme sahip olan öğretmenlerin, mesleki yetkinliğin gerektirdiği özerkliğe sahip olabilmeleri, kendi müdahale yöntem ve araçlarını geliştirebilmeleri için öncelikle yapısal pratiklere başvurulması önerilmektedir. Öğretmenlerin özerk hareket etmelerinin önünde engeller oluşturabilen güvencesiz çalışma koşullarının ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin öğretmenlerin ücretli ya da sözleşmeli olarak güvencesiz istihdamı kaldırılmalı, tüm öğretmenlerin daha geniş özlük haklarıyla birlikte kadrolu olarak istihdam edilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutlarıyla öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumsuz etkileyen diğer bir değişken olan örgütsel güç mesafesi algısının azaltılmasına yönelik yapısal düzenlemelere

gereksinim olduğu söylenbilir. Bununla birlikte örgütsel gc mesafesinin yapısal etmenlerin dışında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin pratikleri yoluyla da yeniden üretildiği (Yorulmaz, 2021) düşünülürse, okullardaki yöneticilerin, katı hiyerarşık ilişkilerin kurulması yerine demokratik değerlerin geliştiği ve yerleştiği bir okul ikliminin yaratılmasına yönelik pratiklere başvurması da gc mesafesinin azaltılmasına katkı sağlayabilir. Böyle bir okul iklimi, eğitim sistemi üzerinden topluma aktarılan doğrudan ya da dolaylı etkiler yoluyla, toplum yapısının demokratikleşmesine de katkıda bulunacaktır. Bu araştırmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel gc mesafesi algısının aracı rolü incelenmiştir. Daha sonraki araştırmalarda, öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebilecek diğer değişkenler incelenebilir. Ayrıca ğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek diğer değişkenlerin ortaya çıkarılması, alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Etik Beyan

“ğretmenlerin İş Güvencesizliği Algıları ile zerklik Davranışları Arasındaki İlişkide rgtsel Gc Mesafesi Algısının Aracı Rolü” başlıklı araştırmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 02.02.2024 - Karar No: 19) alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci ve ikinci yazarların katkı oranı %35, üçüncü yazarın katkı oranı %30.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırma süreci, yazarlığı ve/veya yayımlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir çıkar atışması olmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça

- Ashford, S. J., Lee, C. & Bobko, P. (1989). Content, cause and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32(4), 803-829.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin rgtsel gc mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27.
- Ayral, M., zdemir, N., Türedi, A., Yılmaz Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., zarıslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen zerkliği ile ğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA rneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(zel Sayı 1), 207-218.
- Bayhan, G. (2011). *ğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Borg, I. & Elizur, D. (1992). Job insecurity: Correlates, moderators and measurement. *International Journal of Manpower*, 13(2), 13-26.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir pratik teorisi için taslak: Kabiliye zerine  etnoloji alışması* (N. Ökten, ev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2021). *Düşünümsel sosyolojiye davet* (N. Ökten, ev.). İletişim.
- Buyruk, H. (2015). *ğretmen emeğinin dönüşümü*. İletişim.
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir zmlleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451.
- Büyüköztürk, ř. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. bs.). Pegem Akademi.
- etin, C. & olak, M. (2020). Job insecurity and burnout among teachers in Turkey. *International Journal of Human Resource Studies*, 10(2), 197-219.
- iek Sağlam, A. ve Gl Dede, D. (2020). Öğretmenlerin gc mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Anayasa Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 1-23.
- okluk, ., şekerciğlu, G. ve Büyüköztürk, ř. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. bs.). Pegem Akademi.
- olak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- olak, İ. & Altınkurt, Y. (2022). The precarization of educational labor: The examination of teachers’ job insecurity perceptions. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 60-95.
- olak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin zerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.

- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. (2022). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 90-107.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., Sever, Y. ve Altinkurt, Y. (2023). Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 488-501.
- Day, C. W., Simpson, A., Li, Q., Bi, Y. & He, F. (2023). Teacher professionalism: Chinese teachers' perspectives. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(2), 65-89.
- Dilekçi, Ü. (2022). Teacher autonomy as a predictor of job satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328-337.
- Durkheim, E. (2018). *Toplumsal işbölümü* (Ö. Ozankaya, Çev.; 3. bs.). Cem.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Feather, N. T., & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 81-94.
- Forcella, L., Di Donato, A., Reversi, S., Fattorini, E., & Boscolo, P. (2009). Occupational stress, job insecurity and perception of the health status in Italian teachers with stable or temporary employment. *Journal of Biological Regulators and Homeostatic Agents*, 23(2), 85-93.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.; 16. bs.). Ayrıntı.
- Freire, P. (2021). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret*. (G. K. Gevinç, Çev.; 2. bs.). Yordam.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2), 20-29.
- Gallie, D., Felstead, A., Green, F. & Inanc, H. (2017). The hidden face of job insecurity. *Work, Employment and Society*, 31(1), 36-53.
- Greenhalgh, L. ve Rosenblatt, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 9(3), 438-448.
- Gürbüz, F. G. ve Dede, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve iş güvencesizliği algıları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 89-108.
- Gürbüz, F. G. ve Dede, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları iş güvensizliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 73-88.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hellgren, J., Sverke, M. & Isaksson, K. (1999). A two-dimensional approach to job insecurity: Consequences for employee attitudes and well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 179-195.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequence: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2022). *Kültür ve örgüt: Zibnin yazılımı* (H. Akkaş, Çev. Ed.). Nobel.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hyslop-Margison, E. J. ve Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.
- Kaya, İ. (2013). *Modern dışlaşan Türkiye*. Gündoğan.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modelling* (4th ed.). The Guilford.
- Kuluman, F. (2023). *Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile güç mesafeleri arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Lunström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2), 73-85.
- MacDonald, C. (2002). Relational professional autonomy. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 11(3), 282-289.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Lawrence Erlbaum.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 results: Policies and practices for successful schools* (Vol. 2). OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.
- Oğuz, Ş. (2014). Tekel direnişinin ışığında güvencesiz çalışma/yaşama: "Proletaryadan prekarya"ya mı? *Mülkiye Dergisi*, 35(271), 7-24.
- Özüğürlü, M. (2010). TEKEL direnişi: Sınıflar mücadelesi üzerine anımsamalar. G. Bulut (Ed.), *Tekel direnişinin ışığında gelenekselden yeniye işçi sınıfı hareketi* içinde (s.47-64). Nota Bene.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Rosenblatt, Z. ve Ruvio, A. (1996). A test of a multidimensional model of job insecurity: The case of Israeli teachers. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 587-605.
- Ruvio, A. ve Rosenblatt, Z. (1999). Job insecurity among Israeli school teachers: Sectoral profiles and organizational implications. *Journal of Educational Administration*, 37(2), 139-158.

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. ve King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Taylor & Francis.
- Standing, G. (2019). *Prekaryar: Yeni tehlikeli sınıf* (E. Bulut, Çev.; 5. bs.). İletişim.
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Ulaş Marbouti, J. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (2018). *Eğitim bilimleri felsefesi* (2. bs.). Siyasal.
- Weston, R. ve Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Wu, S. M. (2015). Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, 39(1), 240-251.
- Yaman, E. ve Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.
- Yorulmaz, Y. İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi: Eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması* (Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yorulmaz, Y. İ. ve Çolak, İ. (2023). Exploring teacher autonomy through teachers' perspectives: A qualitative case study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(Special Issue 2), 537-556.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2018a). Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 671-686.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018b). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(2), 81-96.

EXTENDED ABSTRACT

The changing labor regime with the neoliberal reorganization of production relations has impacted the status and working conditions of the teaching profession, as well as other professional groups. With the spread of neoliberal and neoconservative policies that began in the 1980s and were felt across various fields by the 2000s, the teaching profession has undergone a process of precarization and has experienced a loss of autonomy (Buyruk & Akbaş, 2021; Day et al., 2023; OECD, 2016a), which is a defining characteristic of professions. With these regulations accompanying the highly centralized structure of the education system in Türkiye, teachers have been given the role of a “technician” who implements the decisions made by upper management, and their sphere of influence has been significantly narrowed (Çolak & Altınkurt, 2017). However, the teaching profession requires a broad range of autonomy due to its central position on the quality of education and the dynamic nature of educational processes. Another effect of these policies on the teaching profession is the growing insecurity in teachers' working conditions. This process of precariousness can erode the prerequisites necessary for a profession, while increasing pressure on labor processes and limiting autonomous behavior. Another factor affecting teacher autonomy is their perception, thoughts, and action patterns regarding the unequal power relations in the society they live in. Various studies have shown that teachers' high perception of organizational power distance leads to a reduction in their autonomous behaviors (Çolak et al., 2022; Çolak et al., 2023; Yorulmaz, 2021). Teacher autonomy is a concept related to the scope and degree of freedom required by teachers' professional roles, as well as the power and control mechanisms that influence this freedom. In countries like Türkiye, open school climates and positive leadership styles adopted by administrators can enhance teacher autonomy (Çolak et al., 2017). In addition, it can be predicted that the insecure working conditions they face, as a structural factor, will negatively affect teacher autonomy. Job insecurity has become a norm that defines the general character of work, alongside the shift from relatively secure working conditions of the welfare state period with neoliberal policies (Oğuz, 2014; Özügürlü, 2010). Simultaneously with increasing job insecurity, existing social solidarity and organizational networks have been dispersed, and the employees' ability to change these conditions has diminished in response to growing exploitation. Çolak and Altınkurt (2022) defined the perception of job insecurity under these conditions as anxiety and powerlessness stemming from the loss of work or important aspects of work. The high perception of power distance among teachers leads to further diminishing their already limited autonomy within the extremely centralized structure of the education system (Çolak et al., 2022; Çolak et al., 2023; Yorulmaz, 2021). There are many studies in the literature regarding the variables included in the research. However, no research was found that examined the relationship between teachers' job insecurity perceptions and their autonomy along with the mediating role of organizational power distance perception in this relationship. Therefore, the aim of the study is to determine the mediating role of organizational power distance perception (acceptance of power, instrumental use of power, justification of power, acquiescence of power) in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and autonomy

behaviors. This study was designed in survey model. The sample of the study consisted of 470 teachers working in public primary, secondary, and high schools in the central districts of Denizli province (Pamukkale and Merkezefendi). Teachers' Job Insecurity Scale (Çolak & Altinkurt, 2022), the Teacher Autonomy Scale (Çolak & Altinkurt, 2017), and the Organizational Power Distance Scale (Yorulmaz et al., 2018a) were used as data collection instruments. In the analysis of data, firstly descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were used. The mediating role of organizational power distance perception in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and their autonomy behaviors was tested with structural equation modeling. For this purpose, the AMOS 24 program was used. A two-stage approach was preferred in structural equation modeling analyses (Şimşek, 2007). In this context, firstly, a measurement model was created and tested in order to reveal the relationships between latent variables and to verify this model. The relationships between latent variables and mediation tests were determined with the structural model. In the study, job insecurity was examined as an independent variable, four dimensions of organizational power distance were examined as mediator variables separately and teacher autonomy was examined as a dependent variable. The research results highlight that there are negative relationships between teachers' perceptions of job insecurity and their autonomy behaviors as well as between organizational power distance perception and teacher autonomy. The research also demonstrates positive relationships between teachers' perceptions of job insecurity and various dimensions of organizational power distance, such as the instrumental use of power, justification of power, and acquiescence of power. Furthermore, the research results reveal that justification of power and acquiescence of power, which are dimensions of organizational power distance, play a mediating role in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and autonomy behaviors. These variables, which influence teacher autonomy, interact with the economic, political, cultural, and ideological structures that constitute the society to a great extent. Therefore, it is recommended that structural practices be implemented first to ensure that teachers, who play a central role in education quality, have the autonomy needed for professional competence and can develop their own intervention methods and tools. Arrangements should be made to eliminate insecure working conditions that could hinder teachers' autonomous behavior. For example, insecure employment for teachers under temporary or fixed-term or contracts should be abolished. Instead, all teachers should be employed as permanent staff with expanded employment benefits. In addition, structural arrangements are needed to reduce the perception of organizational power distance, which negatively impacts teacher autonomy through dimensions such as justification of power and acquiescence of power.