

The Mediating Role of Teachers' Critical Thinking Dispositions in the Relationship between their Organisational Power Distance Perceptions and Autonomy Behaviors¹

Dr. İbrahim Çolak

Ministry of National Education - Turkey
ORCID: 0000-0002-7914-3447
ibrhmcolak@gmail.com

Dr. Yılmaz İlker Yorulmaz

Muğla Sıtkı Koçman University - Turkey
ORCID: 0000-0003-0934-3942
yilkeryorulmaz@gmail.com

Prof. Dr. Yahya Altinkurt

Muğla Sıtkı Koçman University - Turkey
ORCID: 0000-0002-5750-8847
yaltinkurt@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to determine the mediating role of teachers' critical thinking dispositions in the relationship between their organisational power distance perceptions and autonomy behaviors. The sample of the research consists of 322 teachers working in primary, secondary, and high schools in Menteşe district of Muğla province. Organizational Power Distance Scale, UF/EMI Critical Thinking Disposition Scale, and Teacher Autonomy Scale were used as data collection instruments. Descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were used in the analysis of the data. The mediating effect of teachers' critical thinking dispositions in the relationship between their organisational power distance perceptions and autonomy behaviors was tested with structural equation modeling. According to the research findings, teachers have the perception of acceptance of power the most and justification of power the least in terms of the dimensions of organisational power distance. Teachers' critical thinking dispositions and their autonomy behaviors are at high levels. There are low level, negative and statistically significant relationships between teachers' autonomy behaviors and their instrumental use of power, justification of power, and acquiescence of power. There are low level, negative, and statistically significant relationships between critical thinking disposition and acceptance of power, instrumental use of power, and acquiescence of power. In addition, there is a moderate level, negative, and statistically significant relationship between critical thinking disposition and justification of power, and a moderate level, positive, and statistically significant relationship between critical thinking disposition and teachers' autonomy behaviors. It has been revealed that the critical thinking disposition has a full mediator role in the relationship between teacher autonomy and the dimensions of organisational power distance which are justification of power and acquiescence of power.

Keywords: Organisational power distance, Critical thinking disposition, Teacher autonomy, Teacher



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 13, No: 2, pp. 90-107

Research Article

Received: 2022-02-20

Accepted: 2022-03-30

Suggested Citation

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2022). The mediating role of teachers' critical thinking dispositions in the relationship between their organisational power distance perceptions and autonomy behaviors, *E-International Journal of Educational Research*, 13(2), 90-107. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1076433>

¹ This study is the extended version of the paper presented at "Teacher Education Policy in Europe - TEPE 2018 Conference" held at University of Minho, Braga, Portugal on May 17th - 19th, 2018.

Extended Abstract

Problem: The quality of human resources has a critical importance in the effective functioning of the school system. For this reason, it is expected from effective functioning education systems to empower teachers structurally and to ensure teachers' professional autonomy. Teacher autonomy refers to that teachers have the power, freedom and competence to make decisions about school, teaching, and students (Çolak & Altinkurt, 2017). In this way, teachers can have the opportunity to better reflect their professional knowledge and experience in their work (Eurydice, 2008).

Researches reveal that teachers' autonomous behaviors contribute to student achievement (Ayril et al., 2014), student autonomy (Yazıcı, 2016), and more effective teaching (Rudolph, 2006). In terms of the working environment, it is noted that teacher autonomy increases organisational commitment (Ingersoll, 2007) and job satisfaction (Çolak, Altinkurt, & Yılmaz, 2017). Teachers' individual characteristics might also have a role in their use of authority given by structural arrangements. For instance, teachers' motivations might affect their autonomy behaviors (Moomaw, 2005; Wilches, 2007). In addition, it is considered that teachers' organisational power distance perceptions and critical thinking dispositions, which are investigated within the scope of this research, are from the variables which have effect on their autonomy behaviors.

Organisational power distance is the degree of centralization of power and the adoption of the autocratic leadership in an organisation (Hofstede, 1983). In organisations with low power distance, employees have desire to participate in decision-making processes and have more say in the managerial process. On the other hand, in organisations where high power distance is dominant, employees often act or have to act in line with the orders and instructions of their superiors (Hofstede, 2001; Hofstede et al., 2010). In this regard, it could be asserted that the increase in teachers' organisational power distance perceptions might prevent them from exhibiting autonomous behaviors. It could also be stated that the perception of lower power distance will lead teachers to exhibit autonomous behaviors. As it is, Yorulmaz (2021), in his research, has concluded that the weakening of teachers' professional autonomy is associated with higher organisational power distance. Similarly, Shengnan and Hallinger (2021) draw attention to the fact that teachers with lower power distance perception will act more autonomously in the professional decision-making process. Organisational power distance perception of employees consists of various dimensions. Therefore, in this study, teachers' organisational power distance perceptions are examined within the framework of acceptance of power, instrumental use of power, justification of power, and acquiescence of power as suggested by Yorulmaz, Çolak, Altinkurt and Yılmaz (2018).

Another variable that is considered as a mediator variable in the research and is predicted to have an effect on teachers' autonomy behaviors is critical thinking disposition. Critical thinking disposition is expressed as a logical and reflective way of thinking that individuals use when deciding on their behavior (Ennis, 1991). Decisions made as a result of critical thinking are based on certain standards and valid reasons (Lipman, 1988). This could also be expressed as an indication that critical thinking takes place on a rational basis. The reason for this is that critical thinking requires questioning the existing, instead of accepting it directly, and provides foresight about the causes and consequences of the existing (Çolak et al., 2019). According to Kılıç and Şen (2014), innovativeness, participation, and cognitive maturity are among the dimensions of critical thinking disposition.

Critical thinking disposition is associated with organisational power distance perceptions and autonomy behaviors of employees. In organisations with high power distance, school principals usually do not involve teachers in the decision-making process, and teachers follow their orders and instructions without expressing any dissenting opinion (Hallinger, 2004; Truong et al., 2017). Such situations, which might negatively affect employees' critical thinking dispositions, might also affect teachers' autonomy behaviors.

In the literature, there are many studies on teachers' autonomy behaviors, critical thinking dispositions, and on their power distance perceptions. However, no research has been found which

examine the relationship between teachers' organisational power distance perceptions and autonomy behaviors and in which their critical thinking dispositions are considered as a mediating variable. In this regard, this study aims to determine the mediating role of teachers' critical thinking dispositions in the relationship between their organisational power distance perceptions (acceptance of power, instrumental use of power, justification of power and acquiescence of power) and autonomy behaviors.

Method: The sample of the research consists of 322 teachers working in primary, secondary, and high schools in Menteşe district of Muğla province. In the identification of sample, disproportionate cluster sampling technique was employed. Organisational Power Distance Scale (Yorulmaz, Çolak, Altinkurt, & Yılmaz, 2018), UF/EMI Critical Thinking Disposition Scale (Kılıç & Şen, 2014), and Teacher Autonomy Scale (Çolak & Altinkurt, 2017) were used as data collection instruments. Descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were used in the analysis of the data. The mediating effect of critical thinking disposition in the relationship between teachers' organisational power distance perceptions and their autonomy behaviors was tested with structural equation modeling. Within this frame, LISREL 8.7 program was used.

Before proceeding to the analyses, skewness and kurtosis coefficients for univariate normality, scatter diagram matrices for multivariate normality, and tolerance values as wells as variance inflation factor values for multicollinearity problem were examined and the data set was confirmed to meet the assumptions of structural equation modeling. A two-stage approach was preferred while conducting the structural equation modeling (Şimşek, 2007). In this regard, a measurement model was created firstly in order to determine the relationships between latent variables and to verify this model. Then, the effects between latent variables were determined by the structural model.

Findings: In terms of the dimensions of organisational power distance, teachers have the perception of acceptance of power the most and justification of power the least. Teachers' critical thinking dispositions and their autonomy behaviors are at high levels. There are low level, negative, and statistically significant relationships between teachers' autonomy behaviors and their instrumental use of power, justification of power, and acquiescence of power. There are low level, negative, and statistically significant relationships between critical thinking disposition and acceptance of power, instrumental use of power, and acquiescence to power. There is a moderate level, negative, and statistically significant relationship between critical thinking disposition and justification of power, and a moderate level, positive, and statistically significant relationship between critical thinking disposition and the autonomy behaviors of teachers. Justification of power and acquiescence power have a statistically significant indirect effect on teacher autonomy through critical thinking disposition. In this frame, it has been revealed that the critical thinking disposition has a full mediator role in the relationship between teacher autonomy and the dimensions of organisational power distance which are justification of power and acquiescence of power.

Results and Suggestions: As a result of the research, it is seen that the instrumental use of power, justification of power, and acquiescence of power, which are the dimensions of organisational power distance, have a low or close to medium level negative direct effect on teacher autonomy. This could be interpreted as an increase in organisational power distance will reduce teachers' autonomy behaviors. The research has also revealed that there are negative and close to medium level significant relationships between organisational power distance and critical thinking disposition. This could be interpreted as an increase in organisational power distance will negatively affect teachers' critical thinking dispositions. There is a moderate level positive relationship between teachers' critical thinking dispositions, which is the mediating variable of the research, and their autonomy behaviors. In this regard, it can be asserted that teachers' critical thinking dispositions has an important role in their autonomous behaviors.

In the research, it has been revealed that the critical thinking disposition has a full mediator role in the relationship between teacher autonomy and the dimensions of organisational power distance which are justification of power and acquiescence of power. In this regard, the relationship of justification of power and acquiescence of power with teacher autonomy could be asserted to be achieved through critical thinking disposition. The higher power distance by justification of power and acquiescence of power negatively affects teachers' critical thinking dispositions and this prevents teachers from exhibiting autonomous behaviors.

Based on these results of the research, it can be suggested that some steps should be taken to support teachers' critical thinking dispositions. In this regard, structural arrangements can be made for the empowerment of teachers. School administrators can create an open and healthy school climate where teachers can easily express their views and participate in decisions. In addition, teachers can be provided with sufficient autonomy in the curriculum and teaching process to reflect their experiences and expertise in professional processes.

In this study, it is aimed to determine the mediating role of teachers' critical thinking dispositions in the relationship between their organisational power distance perceptions and autonomy behaviors. In future studies, other variables that may affect teachers' autonomy behaviors might be investigated. Within this frame, further studies might be designed to determine the relationship between teacher autonomy and various variables such as organisational trust, organisational justice, self-efficacy belief, job insecurity, and school climate. The mediating role of teachers' critical thinking disposition could also be investigated in the relationship between such variables.

Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Alguları ile Özerklik Davranışları Arasındaki İlişkide Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Aracı Rolü¹

Dr. İbrahim Çolak

Millî Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-7914-3447
ibrhmcolak@gmail.com

Dr. Yılmaz İlker Yorulmaz

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0934-3942
yilkeryorulmaz@gmail.com

Prof. Dr. Yahya Altinkurt

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-5750-8847
yaltinkurt@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi alguları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolünün belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Muğla ili Menteşe ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 322 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi alguları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler, örgütsel güç mesafesinin boyutları açısından, en çok gücü kabullenme, en az gücü meşrulaştırma algısına sahiptir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ve özerklik davranışları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi ile gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve güce razı olma arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi ile gücü meşrulaştırma arasında orta düzeyde, negatif yönlü; eleştirel düşünme eğilimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ve güce razı olma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin tam aracı rolünde olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel güç mesafesi, Eleştirel düşünme eğilimi, Öğretmen özerkliği, Öğretmen



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 13, No: 2, ss. 90-107

94

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-02-20

Kabul: 2022-03-30

Önerilen Atıf

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. (2022). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi alguları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 90-107. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1076433>

¹ Bu çalışma, 17-19 Mayıs 2018 tarihlerinde Minho Üniversitesi, Braga, Portekiz'de düzenlenen "Teacher Education Policy in Europe - TEPE 2018" adlı konferansta sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

GİRİŞ

Okul sisteminin etkililiğinde, insan kaynaklarının niteliği önemli bir role sahiptir. İnsan kaynaklarının niteliğinin geliştirilebilmesi için, etkili eğitim sistemlerinden, öğretmenleri güçlendirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi, öğretmenlerin süreç içerisinde daha fazla özerk hareket etmelerini sağlayabilmektedir. Özerk çalışma ortamı sayesinde, öğretmenler, sahip oldukları mesleki bilgi ve deneyimi işlerine daha iyi yansıtılabilmeleri olanağı bulabilmektedir (Eurydice, 2008). Öyle ki uluslararası sınavlarda önemli başarılar elde eden eğitim sistemlerinin etkililiğinde, özerkliğe ve yetkiye sahip olan saygın bir öğretmenlik mesleği yaratabilmeleri önemli bir yere sahiptir (OECD, 2014). Ancak, eğitim sisteminin öğretmenlere belirli bir özerklik sağlaması, bu özerkliğin kullanılacağı ve eğitim sistemine her zaman fayda sağlayacağı anlamına gelmeyebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin yapısal düzenlemelerle kendilerine verilen yetkiyi kullanabilmelerinde, bireysel özellikleri de etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin okuldaki güç ilişkilerine yönelik bakış açısı ve güç eşitsizliklerini algılama biçimi bu bireysel özellikler arasında gösterilebilir. Örgütsel ortamda gücün adaletli dağıtıldığı ve katı bir hiyerarşik düzenin olmadığını algısı, öğretmenlerin düşüncelerini daha rahat ifade etmesine ve özerk davranışlar sergilemesine katkı sağlayabilmektedir.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okul, öğretim ve öğrenciler ile ilgili konularda karar verme gücüne, özgürlüğüne ve yeterliliğine sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır (Çolak ve Altinkurt, 2017). Öğretmenlerin eğitim sürecinde, öğretim programında ve okula ilişkin konularda söz hakkına sahip olmaları, eğitimin niteliğini olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin özerk davranışları, mesleki profesyonelliği desteklemekte (Buyruk ve Akbaş, 2021), öğrenci başarısını artırmakta (Aryal vd., 2014), öğrenci özerkliğini desteklemekte (Yazıcı, 2016) ve daha etkili bir öğretim sunulmasını sağlamaktadır (Rudolph, 2006). Bunun yanı sıra araştırmalar, öğretmen özerkliğinin örgütsel bağlılık (Ingersoll, 2007) ve iş doyumunu (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017) artırdığına dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin özerklik alanları, temel olarak eğitim sisteminin yapısı ve eğitim politikaları tarafından belirlenmektedir. 1980'li yıllarda neoliberal politikaların eğitim üzerindeki etkisi ile birlikte, öğretmenlerin eğitim süreci ve öğretim programı üzerindeki etkileri zayıflatılmıştır. Eğitimin ekonomik amaçlara hizmet edecek biçimde şekillendirilmesiyle birlikte, öğretmen rolleri yeni profesyonizm çerçevesinde yeniden tanımlanmış, öğretmenler üzerindeki hesap verebilirlik ve denetim artırılmıştır (Robertson, 1996, 2010). Bu durum, öğretmenlerin eğitime ilişkin politikalarda, öğretim programlarında ve okula ilişkin kararlarda söz haklarını daraltmış, kendilerine verilen öğretim programlarını sıkı sıkıya takip eden teknisyenler haline gelmelerinde etkili olmuştur. Yeni profesyonizm çerçevesinde öğretmenler için tanımlanan rollerin yanı sıra Türkiye'de eğitimin merkeziyetçi yapısı, merkezi öğretim programları ve sınavlar, öğretmenlerin özerklik davranışlarını daha da kısıtlamaktadır. Bu sınırlamalara rağmen, araştırmalar, öğretmenlerin özerk davranışlar sergileme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Keskin, 2021; Yazıcı, 2016; Yazıcı ve Akyol, 2017; Yorulmaz, Çolak ve Çiçek Sağlam, 2018). Öğretmenlerin merkeziyetçi bir yapı içerisinde özerk davranışlar sergileyebilmelerinde, örgütsel değişkenlerin ve öğretmenlerin bireysel özelliklerinin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Örneğin olumlu ve açık bir okul iklimi, öğretmenleri özerk hareket etme konusunda cesaretlendirebilmekte (Çolak ve Altinkurt, 2017), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmen özerkliğini desteklemektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017). Bireysel değişkenler bakımından, öğretmenlerin sahip oldukları motivasyon, özerklik davranışlarını etkileyebilmektedir (Moomaw, 2005; Wilches, 2007). Ayrıca bu araştırma kapsamında incelenen, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin de özerklik davranışları üzerinde etkili değişkenler olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel güç mesafesi, örgütteki gücün merkezileşmesi ve otoriter liderlik türünün benimsenme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Hofstede, 1983). Düşük güç mesafesinin egemen olduğu örgütlerde, otoriteye daha az önem atfedilmekte, çalışanlar karar alma süreçlerine katılmak istemekte ve yönetsel süreçte daha fazla söz hakkına sahip olmaktadır. Yüksek güç mesafesinin egemen olduğu örgütlerde, merkeziyetçi karar alma biçimi bulunmakta ve çalışanlar çoğu zaman üstlerinin emir ve yönergeleri doğrultusunda hareket etmekte ya da etmek zorunda kalmaktadır. Hiyerarşik bir yapının bulunduğu bu tür örgütlerde, yöneticiler otoriter davranışlar sergilerken çalışanlar da harekete geçmek için üstlerinin emirlerini beklemektedirler (Hofstede, 2001; Hofstede vd., 2010). Bu çerçevede öğretmenlerin örgütsel

güç mesafesi algılarının yükselmesinin, bireysel hareket etme ve özerk davranışlar sergilemelerini engelleyebileceği söylenebilir. Düşük güç mesafesi algısının ise öğretmenleri kararlara katılmaya ve özerk davranışlar sergilemeye yönlendireceği ifade edilebilir. Nitekim [Yorulmaz \(2021\)](#), araştırmasında, öğretmenlerin mesleki özerkliğinin zayıflamasının yüksek güç mesafesi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında çalışanların güç mesafesi algılarının, kültürün bir boyutu olarak genellikle tek faktörlü bir yapı çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Ancak güç mesafesi algısı ya da güce yakın olma istekliliği birçok nedenden kaynaklanabilmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada, güç mesafesi algısını çeşitli boyutlarıyla inceleyebilmek için [Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz \(2018\)](#) tarafından geliştirilen çok boyutlu ölçme aracı tercih edilmiştir. Bu ölçme aracında, öğretmenlerin güç mesafesi algıları; gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve gücü razı olma boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Gücü kabullenme, güç eşitsizliklerinin içselleştirilmesini ve sorgulanmadan kabul edilmesini ifade etmektedir. Gücü araçsal kullanma, çalışanların yöneticilere yakın hareket ederek ve gerekli gördükleri durumlarda rol yaparak işlerini kolayca yürütebileceklerini ya da çıkar elde edebileceklerini düşünmeleridir. Gücü meşrulaştırma, örgüt içerisindeki eşit olmayan güç dağılımının çalışanlar tarafından akla uydurulması, yani ussalaştırılmasını anlatmaktadır. Güce razı olma ise çalışanların, uygulamaları değiştirebileceklerine yönelik inançlarının düşük olmasını ya da olası riskler nedeniyle içerisinde buldukları duruma uyum sağlamalarını ifade etmektedir ([Yorulmaz, 2021](#); [Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2018](#)). Araştırmada, aracı değişken olarak ele alınan ve öğretmenlerin özerklik davranışları üzerinde etkili olduğu öngörülen diğer bir değişken, eleştirel düşünme eğilimidir.

Eleştirel düşünme eğilimi, bireylerin davranışlarına karar verirken kullandığı mantıklı ve yansıtıcı düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır ([Ennis, 1991](#)). Eleştirel düşünme eğilimi, düşüncenin doğasında bulunan yapıları entelektüel standartlar getirilerek düşüncenin geliştirilmesini ([Scriven ve Paul, 1987](#)) ve bireylerin çeşitli durumlar özelinde karar alabilmelerini sağlayan düşünme ([Ennis, 1987](#)) olarak da açıklanmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, bireyin kendisinin ve diğer insanların düşünme süreçlerini sorgulamasını temele alan bir düşünme biçimidir ([Kılıç ve Şen, 2014](#)). Sıradan düşünce biçimi, tahminler, tercihler ve varsayımlar üzerine kuruluyken; eleştirel düşünme biçimi, yordamalar, değerlendirmeler ve mantıksal çıkarımlar üzerine kurulmaktadır. Yani eleştirel düşünce sonucunda verilen kararlar, belirli standartlara ve geçerli sebeplere dayanmaktadır ([Lipman, 1988](#)). Bu süreç, eleştirel düşünmenin rasyonel bir temelde gerçekleştiğinin de göstergesi olarak ifade edilebilir. Çünkü eleştirel düşünme, var olanı doğrudan kabullenmek yerine, var olanın sorgulanmasını gerektiren ve neden ve sonuçlarına ilişkin öngörü oluşturmaya sağlayan düşünme biçimidir ([Çolak vd., 2019](#)). [Kılıç ve Şen'e \(2014\)](#) göre, yenilikçilik, eleştirel düşünme eğiliminin önemli bir boyutudur. Yenilikçi bireyler, entelektüel bir merakla sahiptir ve mesleklerinde yeniliklere açık olma eğilimindedirler. Eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer boyutları katılım ve bilişsel olgunluktur. Katılım, bireylerin akıl yürütme ve becerilerini kullanmada istekli olmalarını ifade ederken bilişsel olgunluk, bireylerin karar alırken ön yargılarının ve kendi eğilimlerinin farkında olmalarını ifade etmektedir ([Kılıç ve Şen, 2014](#)). Görüldüğü üzere, eleştirel düşünme, karar verme ve harekete geçme konusunda önemli bir yere sahiptir.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin birbirleri ile ilişkileri incelendiğinde, örgütsel güç mesafesi algısının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebileceği öngörülmektedir. Çünkü örgütsel güç mesafesi algısı yüksek çalışanlar, harekete geçmek için üstlerinin emir ve yönergelerini beklemektedirler. Bu durum, çalışanların özerk davranışlar sergilemelerini engellemektedir. [Shengnan ve Hallinger \(2021\)](#), düşük güç mesafesi algısına sahip öğretmenlerin, mesleki karar verme sürecinde daha özerk hareket edeceğine dikkat çekmektedir. Hatta güç mesafesinin yükselmesi, harekete geçmek bir yana, çalışanların kendi görüşlerini ifade etmelerini bile zorlaştırmaktadır. Yönetici-öğretmen ilişkilerinin statü ve otorite üzerine kurulu olduğu ortamlarda, okul müdürleri öğretmenleri karar verme sürecine genellikle dâhil etmemekte, öğretmenler de okul müdürlerinin emir ve yönergelerini karşı bir görüş ifade etmeden yerine getirmektedirler ([Hallinger, 2004](#); [Truong vd., 2017](#)). Bu bağlamda örgütsel güç mesafesi algısının, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim [Çiçek Sağlam vd. \(2018\)](#), öğretim elemanları üzerinde yürüttükleri araştırmada, güç mesafesinin sessizlik davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda eleştirel düşünme eğilimleri, öğretmenlerin özerklik davranışlarını da etkileyebilmektedir. Çünkü eleştirel düşünme, içerisinde "analiz, yorumlama, değerlendirme ve çıkarım yapmayı" barındıran, bir amaca dayanan karar

verme etkinliğidir (Facione, 1990). Dolayısıyla, eleştirel düşünme eğilimi, öğretmenlerin kendi yetkinlik ve deneyimleri doğrultusunda karar vermeleri ile sonuçlanabilmektedir. Böylelikle eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenlerden daha özerk davranışlar sergilemeleri beklenmektedir.

Alanyazında öğretmenlerin özerklik davranışlarını, okul iklimi (Çolak ve Altinkurt, 2017), mesleki profesyonellik (Buyruk ve Akbaş, 2021), iş doyumu (Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2017), öz yeterlik algısı (Karabacak, 2014), okul müdürlerinin liderlik davranışları (Yazıcı ve Akyol, 2017), yapısal ve psikolojik güçlendirilme (Yorulmaz, Çolak ve Çiçek Sağlam, 2018) ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları (Yazıcı, 2016) gibi değişkenlerle ilişkilerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine yürütülen birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, yaratıcılık (Polat, 2017), örgütsel muhalefet (Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2018), mesleki değerler (Alkın Şahin vd., 2016) ve örgütsel bağlılık (Kurban ve Tok, 2019) ile ilişkileri incelenmiştir. Öğretmenlerin güç mesafesi algılarını (Vusparaith, 2017; Yorulmaz, 2021), güç mesafesi algılarının örgütsel muhalefet (Atmaca, 2021), örgütsel sessizlik (Çiçek Sağlam ve Göldede, 2020), örgütsel bağlılık (Deniz, 2013), iş doyumu (Demirer, 2018), öğretimsel liderlik ve mesleki öğrenme (Shengnan ve Hallinger, 2021), örgütsel sinerji (Ersoy ve Levent, 2020) ve öğretmenlerin mizaçları (Ateş, 2019) gibi değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Ancak alanyazında, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği ve eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı değişken olarak ele alındığı bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi (gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma) algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin gücü kabullenme ile ilgili algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü bulunmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin gücü araçsal kullanma ile ilgili algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü bulunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin gücü meşrulaştırma ile ilgili algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin güce razı olma ile ilgili algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolünü inceleyen bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Muğla ili Menteşe ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 1.577 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, örneklemin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda evreni temsil edebilecek örneklem sayısı %95 güvenirlilik düzeyi için en az 308 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçlarının geri dönüşlerinde eksiklikler olabileceği öngörüsüyle 400 öğretmene ulaşılması planlanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanmasında öğretmenlerin gönüllü katılımı esas alınmıştır. Araştırma kapsamında 395 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerden 23'ü özensiz doldurulduğu, 50'si ise uç değer özelliği gösterdiği için veri setinden çıkarılmıştır. Bu çerçevede analizler, geçerli 322 veri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %48.1'i kadın (n = 155), %51.9'u (n = 167) erkektir. Katılımcıların %15.2'si ilkokullarda (n = 49), %39.4'ü ortaokullarda (n = 127), %45.3'ü liselerde (n = 146) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %37'si (n = 119) 9 yıl ya da daha az, %40.7'si (n = 131) 10-19 yıl arasında, %22.4'ü (n = 72) 20 yıl ve üzerinde kıdemde sahiptir.

2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Öğretmen Özerkliği Ölçeği kullanılmıştır. *Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği*, [Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz \(2018\)](#) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Likert tipi 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler, "1-Hiçbir zaman" ve "5-Her zaman" aralığında puanlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Her bir faktörden alınan yüksek puan, o faktöre ilişkin örgütsel güç mesafesinin yüksekliğine işaret etmektedir. Ölçek, Gücü Kabullenme, Gücü Araçsal Kullanma, Gücü Meşrulaştırma ve Güce Razı Olma olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Söz konusu dört faktörlü yapı, toplam varyansın %56.6'sını açıklamaktadır. Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Gücü Kabullenme için .57 ile .82 arasında, Gücü Araçsal Kullanma için .58 ile .69 arasında, Gücü Meşrulaştırma için .62 ile .81 arasında ve Güce Razı Olma için .53 ile .76 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $\chi^2/sd = 2.29$, GFI= .90, AGFI= .86 RMSEA= .07, RMR = .07, SRMR= .07 CFI= .95, NFI= .92, NNFI= .95. Ölçeğin madde-toplam korelasyon değerleri, .40 ile .80 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı; Gücü Kabullenme için .79, Gücü Araçsal Kullanma için .77, Gücü Meşrulaştırma için .74 ve Güce Razı Olma için .80 olarak hesaplanmıştır ([Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2018](#)). Ölçeğin güvenilirlik katsayıları bu çalışma kapsamında yeniden hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, Gücü Kabullenme için .78, Gücü Araçsal Kullanma için .72, Gücü Meşrulaştırma için .65 ve Güce Razı Olma için .78 olarak hesaplanmıştır.

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, [Kılıç ve Şen \(2014\)](#) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, Likert tipi 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler, "1- Kesinlikle katılmıyorum" ve "5- Kesinlikle katılıyorum" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin Katılım, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan DFA analizinde; $\chi^2/sd = 2.99$, GFI = .84, AGFI = .81, RMSEA = .08, SRMR = .06, RMR = .06, CFI = .94, NFI = .91, NNFI = .94, PGFI = .70, PNFI = .83 olarak bulunmuştur. DFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri Katılım boyutu için .49 ile .69, Bilişsel Olgunluk boyutu için .40 ile .53, Yenilikçilik boyutu için .34 ile .63 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; Katılım boyutu için .88, Bilişsel Olgunluk boyutu için .70, Yenilikçilik boyutu için .73, ölçeğin genel toplam puanı için .91 olarak hesaplanmıştır ([Kılıç ve Şen, 2014](#)). Ölçekten alınan puanların artması, eleştirel düşünme eğiliminin yükseldiğini ifade etmektedir. Ölçek, bu araştırma kapsamında farklı bir örneklem grubuna uygulandığı için ölçeğin yapı geçerliği DFA ile tekrar test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd = 2.95$, GFI = .84, RMSEA = .08, SRMR = .06, CFI = .95, NFI = .93, NNFI = .95). Ayrıca bu araştırmada, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tekrar hesaplanmış ve Katılım boyutu için .85, Bilişsel Olgunluk boyutu için .74, Yenilikçilik boyutu için .75, ölçeğin genel toplam puanı için .92 olarak bulunmuştur.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, [Çolak ve Altinkurt \(2017\)](#) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Likert tipi 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler, "1- Kesinlikle katılmıyorum" ve "5- Kesinlikle katılıyorum" aralığında yanıtlanmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmenlerin özerklik davranışlarının artmasını ifade etmektedir. Ölçek, Öğretme Süreci Özerkliği, Öğretim Programı Özerkliği, Mesleki Gelişim Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Söz konusu dört faktörlü yapı, toplam varyansın %63.84'ünü açıklamaktadır. Ölçme aracının yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .51 ile .77 arasında, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .60 ile .81 arasında, Mesleki Gelişim Özerkliği için .81 ile .85 arasında, Mesleki İletişim Özerkliği için .56 ile .86 arasında değişmektedir. DFA ile elde edilen uyum iyiliği indeksleri şöyledir: $\chi^2/sd = 2.23$, GFI= .90, AGFI= .86, RMSEA= .06, SRMR= .06, CFI= .97, IFI= .97, NFI= .94, NNFI= .96, PGFI= .66. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .82, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .82, Mesleki Gelişim Özerklik boyutu için .85, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak hesaplanmıştır ([Çolak ve Altinkurt, 2017](#)). Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tekrar hesaplanmış ve Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .82, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .81, Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu için .76, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .68 ve ölçeğin genel toplam puanı için .89 olarak bulunmuştur.

3. Verilerin Analizi

Araştırmının verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları, mutlak değer olarak, .29'dan az ise düşük, .30-.69 arasında orta, .70'den fazla ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı etkisi yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Bu kapsamda LISREL 8.7 programından yararlanılmıştır. Araştırmada, verilerin analizinden önce, veri setinde uç değer ve normallik analizleri yapılmıştır. Tek yönlü 35, çok yönlü 15 uç değer veri setinden çıkarılarak analizler kalan 322 ölçek formu ile gerçekleştirilmiştir.

Analizlere geçmeden önce, veri seti, yapısal eşitlik modellemesinin sayıltıları bakımından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı incelenmiştir. Tek değişkenli normallik açısından çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 aralığında olması kabul edilebilir olarak yorumlanmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2010). Veri setinde çarpıklık katsayılarının -.75 ile 1.02 arasında, basıklık katsayılarının -.79 ile .32 arasında olduğu görülmüştür. Çok değişkenli normallik için saçılma diyagramı matrisleri incelenmiştir. Değişken çiftlerinin oluşturduğu diyagramların elipse yakın olduğu görülmüştür. Dolayısıyla veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk vd., 2018). Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını belirlemek için tolerans değerleri ve varyans artış faktörleri (Variance Inflation Factor [VIF]) incelenmiştir. Tolerans değerinin <.10, VIF değerinin >10 olması çoklu bağlantı probleminin varlığına işaret etmektedir (Kline, 2016). Veri setindeki en küçük tolerans değeri .26, en büyük VIF değeri 3.93'tür.

Yapısal eşitlik modellemesi yürütülürken iki aşamalı yaklaşım tercih edilmiştir (Şimşek, 2007). Bu kapsamda, öncelikle gizil değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu modeli doğrulamak amacıyla ölçüm modeli oluşturulmuştur. Daha sonra, gizil değişkenler arasındaki etkiler, yapısal model ile belirlenmiştir. Aracılık testi için Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen modelden faydalanılmıştır. Bu modele göre, aracılık testine geçmeden önce üç sayıltının yerine getirilmesi gerekmektedir: (1) Bağımsız değişken aracı değişkeni etkilemeli, (2) Bağımsız değişken bağımlı değişkeni etkilemeli, (3) Aracı değişken bağımlı değişkeni etkilemelidir. Bu şartlar sağlandığında, kurulan modelde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, aracı değişken modele eklenmeden önceki etkisinden daha az ise aracılık etkisinden söz edilebilir. Aracı değişkenin kontrol altına alındığı modelde, bağımsız değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisinin istatistiksel olarak anlamsız hale gelmesi, tam aracılık etkisine işaret etmektedir. Bu doğrudan etkinin istatistiksel olarak anlamlı olması ancak aracı değişkenin modele alınmadan önceki etkinin büyüklüğünden düşük olması ise kısmi aracılığa işaret etmektedir (Judd ve Kenny, 1981).

BULGULAR

Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapısal Eşitlik Modellemesine ilişkin sonuçlardan önce, oluşturulan modellerde yer alan gizil değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve gizil değişkenlerin arasındaki ilişkiler (*r*) incelenmiştir. Tablo 1'de, gizil değişkenlerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 1. Gizil değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve Pearson korelasyon katsayıları

Gizil Değişkenler	\bar{X}	S	1	2	3	4	5	6
1. Gücü Kabullenme	2.88	.80	-					
2. Gücü Araçsal Kullanma	1.84	.70	.44**	-				
3. Gücü Meşrulaştırma	1.44	.47	.29**	.38**	-			
4. Güce Razi Olma	2.43	.79	.38**	.44**	.32**	-		
5. Öğretmen Özerkliği	4.18	.52	-.07	-.17**	-.19**	-.17**	-	
6. Eleştirel Düşünme Eğilimi	4.14	.43	-.14*	-.22**	-.30**	-.26**	.49**	-

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

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenler, örgütsel güç mesafesi algıları açısından, en çok gücü kabullenme ($\bar{X} = 2.88$, $S = .80$), en az gücü meşrulaştırma ($\bar{X} = 1.44$, $S = .47$) algısına sahiptir. Öğretmenler,

yüksek düzeyde özerklik davranışları ($\bar{X} = 4.18, S = .52$) sergilemektedirler. Aynı zamanda öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ($\bar{X} = 4.14, S = .43$) yüksek düzeydedir.

Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, gücü kabullenme ile gücü araçsal kullanma ($r = .44$) ve güce razı olma ($r = .38$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Gücü kabullenme ile gücü meşrulaştırma arasında orta düzeye yakın ($r = .29$), pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Gücü araçsal kullanma ile gücü meşrulaştırma ($r = .38$) ve güce razı olma ($r = .44$) arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Benzer şekilde güce razı olma ile gücü meşrulaştırma arasında ($r = .32$) orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Öğretmenlerin özerklik davranışları ile gücü araçsal kullanma ($r = -.17$), gücü meşrulaştırma ($r = -.19$) ve güce razı olma ($r = -.17$) arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile gücü kabullenme arasındaki ilişki ($r = -.07$) ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Eleştirel düşünme eğilimi ile gücü kabullenme ($r = -.14$), gücü araçsal kullanma ($r = -.22$) ve güce razı olma ($r = -.26$) arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi ile gücü meşrulaştırma ($r = -.30$) arasında orta düzeyde ve negatif yönlü; eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında ($r = .49$) ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

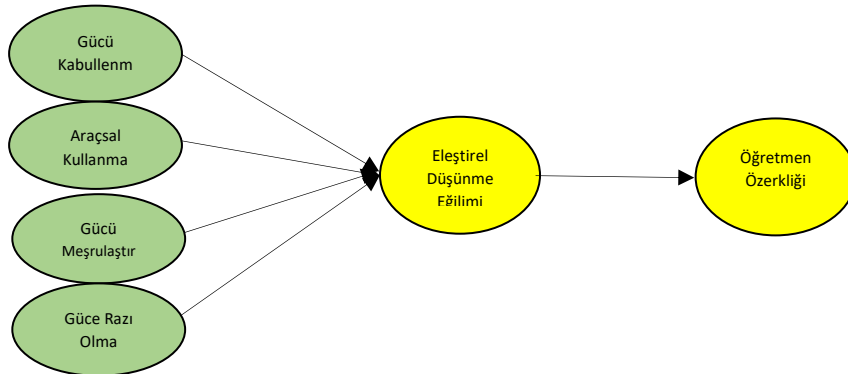
1. Ölçüm Modeli

Yapısal modelde yer alan tüm değişkenler ile bir ölçüm modeli oluşturulmuş ve test edilmiştir. Analiz sonucunda χ^2 değeri 745.81 ve serbestlik derecesi 309 olarak bulunmuştur ($\chi^2/sd = 2.41$). Ölçüm modeline ilişkin diğer uyum indeksleri şu şekildedir: CFI = .93, GFI = .85, RMSEA = .07, SRMR = .07, NFI = .89, NNFI = .92. Bu değerler, ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2010; Lei ve Wu, 2007; Schreiber vd., 2006; Weston ve Gore, 2006).

Ölçüm modelinin yol katsayıları, gücü kabullenmeye ait gözlenen değişkenler için .50 ile .72 arasında, gücü araçsal kullanmaya ait gözlenen değişkenler için .46 ile .71 arasında, gücü meşrulaştırmaya ait gözlenen değişkenler için .56 ile .75 arasında, güce razı olmaya ait gözlenen değişkenler için .46 ile .71 arasında değişmektedir. Yol katsayıları, eleştirel düşünme eğiliminin boyutları olan katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik gözlenen değişkenleri için .83 ile .92 arasında, öğretmen özerkliğinin boyutları olan öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği gözlenen değişkenleri için .47 ile .90 arasında değişmektedir. Bu yol katsayılarına ilişkin t -testi sonuçları, tüm faktör yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

2. Yapısal Model ve Aracılık Testi

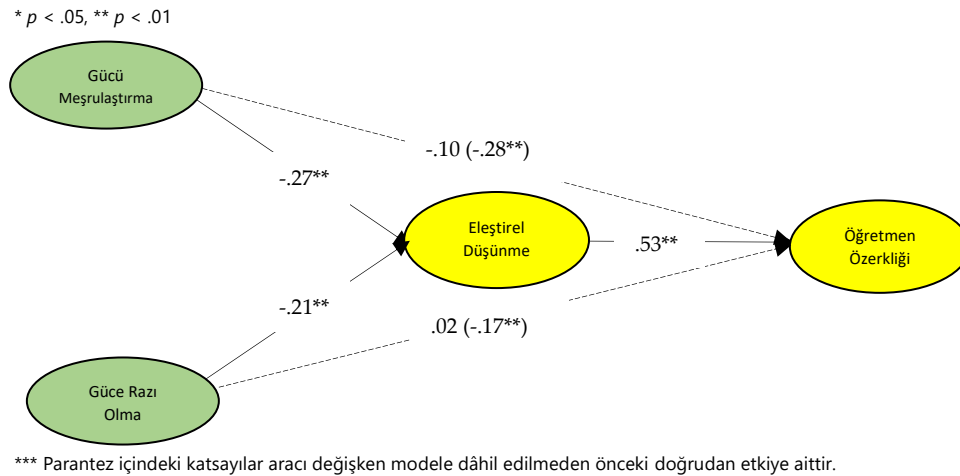
Araştırmanın amacı doğrultusunda, örgütsel güç mesafesinin boyutları olan gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma, bağımsız değişkenler olarak modele dâhil edilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimi aracı değişken olarak, öğretmen özerkliği ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda test edilen yapısal model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma kapsamında önerilen yapısal model

Önerilen yapısal model test edildiğinde, ele edilen uyum iyiliği değerlerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir ($\chi^2/sd = 2.41$, CFI = .93, GFI = .85, RMSEA = .07, SRMR = .07, NFI = .89, NNFI = .92).

Modelin, aracılık testinin kurulabilmesi için Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen sayılıtları yerine getirip getirmediği incelenmiştir. Bu kapsamda, ilk olarak, bağımsız değişkenlerin aracı değişkenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Gücü kabullenme ($\beta = .04, p > .01$) ve gücü araçsal kullanma ($\beta = -.08, p > .01$) ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki doğrudan ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gücü meşrulaştırma ($\beta = -.25, p < .01$) ve güce razı olma ($\beta = -.19, p < .01$) ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki doğrudan ilişkiler ise istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. İkinci olarak, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkileri test edilmiştir. Gücü araçsal kullanma ($\beta = -.20, p < .01$), gücü meşrulaştırma ($\beta = -.28, p < .01$) ve güce razı olma ($\beta = -.17, p < .01$) ile öğretmen özerkliği arasındaki doğrudan ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen, gücü kabullenme ile öğretmen özerkliği arasındaki doğrudan ilişkinin ($\beta = -.06, p > .01$) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Üçüncü olarak aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiş ve eleştirel düşünme eğilimi ile öğretmen özerkliği arasındaki doğrudan ilişkinin ($\beta = .53, p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, önerilen modeldeki gücü kabullenme ve gücü araçsal kullanma bağımsız değişkenlerinin aracılık testi için gerekli şartları sağlamadığı, diğer değişkenlerin ise gerekli şartları yerine getirdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu değişkenler çıkarılarak model tekrar analiz edilmiştir. Gücü meşrulaştırma ve güce razı olma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin aracılık rolüne ilişkin bulgular Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Eleştirel düşünme eğiliminin aracılık rolü

Şekil 2 incelendiğinde, aracı değişken modele dâhil edilmeden, gücü meşrulaştırma ile öğretmen özerkliği arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($\beta = -.28, p < .01$), ancak aracı değişken modele eklendiğinde bu yola ait standardize edilmiş yol katsayısının çok düşük düzeye gerilediği ve artık istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($\beta = -.10, p > .01$) görülmüştür. Benzer şekilde, aracı değişken modele dâhil edilmeden önce, güce razı olma ile öğretmen özerkliği arasında negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($\beta = -.17, p < .01$) belirlenmiştir. Aracı değişken modele dâhil edildiğinde, bu ilişkinin standardize edilmiş yol katsayısının çok düşük düzeye gerilediği ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($\beta = .02, p > .01$). Bu durum, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin tam aracı rolü olduğunu göstermektedir. Bu modele ilişkin elde edilen uyum değerleri de modelin kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir ($\chi^2/sd = 2.51, CFI = .96, GFI = .91, RMSEA = .07, SRMR = .07, NFI = .93, NNFI = .95$). Tablo 2’de, modelden elde edilen doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler sunulmuştur.

Tablo 2. Gizil değişkenlerin arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etki katsayıları

Parametre	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Gücü Meşrulaştırma → Eleştirel Düşünme	-.27**	-	-
Eleştirel Düşünme → Özerklik	.53**	-	-
Güce Razi Olma → Eleştirel Düşünme	-.21**	-	-
Gücü Meşrulaştırma → Özerklik	-.10	-.14**	-.25
Güce Razi Olma → Özerklik	.02	-.11**	-.09

* Tablodaki etkiler, standardize edilmiş beta (β) katsayılarını göstermektedir.

** $p < .01$; ***Toplam etkiler için anlamlılık testi yapılmamıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, aracı değişken olan eleştirel düşünme eğilimi modeldeyken, gücü meşrulaştırmanın öğretmen özerkliği üzerindeki etkisi düşük düzeydedir ve istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\beta = -.10$, $p > .01$). Gücü meşrulaştırma, öğretmen özerkliği üzerinde, eleştirel düşünme eğilimi aracılığıyla, istatistiksel olarak anlamlı dolaylı etkiye sahiptir ($\beta = -.14$, $p < .01$). Bu durum eleştirel düşünme eğiliminin, gücü meşrulaştırma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide tam aracı rolü olduğunu göstermektedir. Gücü meşrulaştırmanın öğretmen özerkliği üzerindeki toplam etkisi ise orta düzeye ($\beta = -.25$) yakındır. Modeldeki diğer bağımsız değişken olan güce razı olmanın, aracı değişken modeldeyken, öğretmen özerkliği üzerindeki etkisi çok düşük düzeydedir ve istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\beta = .02$, $p > .01$). Güce razı olma, eleştirel düşünme eğilimi aracılığıyla, öğretmen özerkliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı dolaylı etkiye sahiptir ($\beta = -.11$, $p < .01$). Dolayısıyla gücü meşrulaştırma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin tam aracılık rolü bulunmaktadır. Güce razı olmanın, öğretmen özerkliği üzerindeki toplam etkisi ise düşük düzeyde ($\beta = -.09$) bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öncelikle, değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, daha sonra, araştırmacının amacı doğrultusunda, önerilen model test edilmiştir. Sonuç olarak, örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ve güce razı olma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin tam aracı rolünde olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasında negatif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır. Örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olmanın öğretmen özerkliği üzerinde düşük ya da orta düzeye yakın negatif doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu durum, örgütsel güç mesafesinin yükselmesinin öğretmenlerin özerklik davranışlarını azaltacağı şeklinde yorumlanabilir. Güç mesafesi, sadece örgüt düzeyinde değil toplum düzeyinde de ele alınabilecek bir olgudur. Eğitim örgütlerinin ve öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi düzeyi, toplumsal yüksek (ya da düşük) güç mesafesinden etkilenmektedir (Yorulmaz, 2021). Hofstede'nin (2001) araştırmasına göre, Türkiye, toplumsal güç mesafesinin yüksek olduğu ülkelerden biridir. Toplumdaki yüksek güç mesafesi ve bunun yeniden üretimi, şüphesiz eğitim örgütleri çalışanlarının da örgütsel güç mesafesi algılarını yükseltmektedir. Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda öğretmen-yönetici ilişkileri, otorite ve statüye itaat bağlamında şekillenmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenleri karar verme süreçlerine çoğu durumda dâhil etmemekte; öğretmenler, yöneticilerin talimatlarını sorgusuzca kabul etmektedirler. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda ise öğretmenler, görüşlerini daha açık ve özgür bir şekilde ifade edebilmekte ve daha fazla özerk davranışlar sergileme eğilimi göstermektedirler (Hallinger, 2004; Shengnan ve Hallinger, 2021). Güç mesafesi yüksek olan örgütlerin genel özellikleri, aşırı merkezîyetçi bir yapıda katı bir hiyerarşik düzen ve yüksek kontrol gereksinimidir. Buna karşın güç mesafesi düşük olan örgütlerde, insan merkezli karar alma biçimi bulunmakta, otoriteye daha az önem atfedilmekte ve yüksek kontrole gereksinim duyulmamaktadır (Hofstede, 2001; Hofstede vd., 2010). Görüldüğü gibi, güç mesafesi yüksek olan örgütlerin merkezîyetçi karar alma biçimleri ve hiyerarşik yapıları nedeniyle, bu örgütlerdeki öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemeleri mümkün görünmemektedir. Öyle ki yüksek güç mesafesi algısına sahip olan öğretmenler de otoriteye duydukları itaat ve kontrol edilme gereksinimleri nedeniyle

özerk davranışlar sergileme girişiminde bulunamayacaklardır. Dolayısıyla örgütsel güç mesafesinin yükselmesi, özerk davranışların azalması anlamına gelmektedir. Araştırmada, örgütsel güç mesafesi algısı ile öğretmen özerkliği arasında negatif yönlü ilişkiler bulunması da bu durumu desteklemektedir.

Yüksek güç mesafesinin, öğretmenlerin özerk davranışlarını azaltması, yöneticilerin güç tercihleri ve liderlik davranışları ile ilişkilidir (Çolak ve Altinkurt, 2017). Çünkü örgütlerdeki güç mesafesinin düzeyi, yöneticilerin güç tercihleri üzerinde etkili olabilmektedir. Hofstede (2001), güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde, yöneticilerin baskı ve zorlayıcı güce daha çok başvurduklarına dikkat çekmektedir. Güç mesafesinin düşük olduğu örgütlerde ise yöneticiler daha çok ödül gücü, uzmanlık gücü ve yasal güce başvurumaktadırlar. Yazıcı ve Akyol (2017), araştırmalarında, okul müdürlerinin liderlik davranışlarından dönüşümcü liderlik ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla güç mesafesi düşük olan örgütlerdeki yöneticilerin, rasyonel-yasal otoriteye dayanan güç tercihlerinin öğretmenlerin özerk davranışlarını destekleyeceği söylenebilir.

Araştırmada, ayrıca, örgütsel güç mesafesi ile eleştirel düşünme arasında orta düzeye yakın, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Benzer şekilde Muega vd. (2016) araştırmalarında, güç mesafesinin düşük düzeyde olduğu durumlarda, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Yüksek güç mesafesinin ise eleştirel düşünme eğilimlerini olumsuz etkilemesi anlaşılabilir bir durumdur. Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde yöneticilerin ayrıcalıklara sahip olmaları normal karşılanabilmekte (Yorulmaz, 2021) ve kararlara daha az katılım imkânı sunulmaktadır (Biañas, 2009). Görüldüğü üzere, kararlara katılmanın çok zor olduğu ve yöneticilerin ayrıcalıklarının normal karşılandığı bir ortamda, çalışanların eleştirel düşünme eğilimleri sergileyebilmeleri pek mümkün olmayacaktır. Hatta bu durum, çalışanların tepki ver(e)memesi ve sessizleşmesi ile sonuçlanabilmektedir. Çiçek Sağlam vd. (2018), öğretim elemanları üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, örgütsel güç mesafesi algısının örgütsel sessizliğin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın aracı değişkeni olan eleştirel düşünme eğilimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesinde, eleştirel düşünme eğilimlerinin önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünme, bireylerin, karar verme sürecinde belirleyici bir role sahiptir (Ennis, 1991). Eleştirel düşünme, bireyleri daha üst düzey bir sorgulamaya yöneltmekte (Kamii, 1991), bu durum daha etkili kararların alınmasını sağlayabilmektedir. Winch (2006), "Eğitim, Özerklik ve Eleştirel Düşünme" [Education, Autonomy and Critical Thinking] adlı kitabında, özerkliğin ortaya çıkabilmesi için eleştirel düşünmenin bir gereklilik olduğunu vurgulamaktadır. Winch'e göre, eleştirel düşünme, bireyin kendi görüşlerini oluşturabilme ve kendi bakış açısını savunabilme yeterliğiyle ilgilidir. Dolayısıyla eleştirel düşünmenin özerklik ile yakın ilişkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazındaki araştırmalarla da örtüşmektedir. Zurmehly (2008), hemşireler, Soodmand Afshar vd. (2014), üniversite öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmalarında, eleştirel düşünme ile özerklik arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Doğrudan özerklik ile ilgili olmasa da Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt (2018), öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, eleştirel düşünmenin örgütsel muhalefet davranışlarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Örgütsel muhalefet davranışlarının, öğretmen özerkliğinin boyutlarından biri olan mesleki iletişim özerkliğini de kapsadığı ifade edilebilir.

Araştırmada, örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin tam aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, gücü meşrulaştırma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin eleştirel düşünme eğilimi yoluyla sağlandığı söylenebilir. Gücü meşrulaştırma, gücün eşit bir biçimde dağıtılmamasının çalışanlar tarafından akla uydurulmasını yani ussallaştırılmasını ifade etmektedir. Okul müdürlerinin sahip oldukları gücü, baskı ve tahakküm aracı olarak kullanmalarının belli nedenlere dayandırılarak akla uydurulması, gücün meşrulaştırıldığını göstermektedir. Eğitim örgütlerinde gücün meşrulaştırılması, yüksek örgütsel güç mesafesine neden olabilmektedir (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2018). Gücün meşrulaştırılması yoluyla oluşan yüksek güç mesafesi ise öğretmenlerin eleştirel düşünme

eğilimlerini olumsuz etkilemekte ve bu durum öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemelerini engellemektedir.

Benzer şekilde araştırmada, örgütsel güç mesafesinin boyutlarından güce razı olma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin tam aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla güce razı olma ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğiliminin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Güce razı olma, çalışanların örgüt içerisindeki uygulamaların değişebileceğine inanmamaları nedeniyle bu duruma razı olmalarını, yani bir tür öğrenilmiş çaresizliği ifade etmektedir. Öğretmenlerin, yöneticilerin uygulamalarını onaylamasalar bile sessiz kalmaları, güce razı olmasının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz, Çolak, Altinkurt ve Yılmaz, 2018). Güce razı olan çalışanların, eleştirel düşünme eğilimi sergilemek yerine daha çok boyun eğme (Truong vd., 2017) ya da uysal davranma (Wang ve Guan, 2018) eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendi kararlarını vermelerini ve özerk davranışlar sergilemelerini engellemektedir. Görüldüğü üzere, eleştirel düşünme eğilimi, öğretmenlerin özerk davranışlar sergileyebilmelerinde kritik bir öneme sahiptir. Güç merkezli bir karar alma biçiminin olduğu, gücün baskı ve tahakküm aracı olarak kullanıldığı örgütlerde çalışanlar, yüksek güç mesafesi algıları nedeniyle bu durumu normal karşılamakta, kendilerine verilen talimatların dışına çıkmamakta ve özerk davranışlar sergileyememektedirler. Buna karşın, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının düzeyinin düşmesi, eleştirel düşünme eğilimlerini artırarak, öğretmenleri özerk davranışlara yöneltebilecektir. Bu konuda Yorulmaz, Çolak ve Çiçek Sağlam (2018), araştırmalarında, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik olarak güçlendirilmelerinin özerklik davranışlarını artıracığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca eleştirel düşünme, öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemelerine etki edebilecek birçok değişkenle de ilişkidir. Nitekim alanyazında, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, düşünme stilleri (Emir, 2013), örgütsel muhalefet (Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2018) ve yaratıcılık (Polat, 2017) ile ilişkisini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi sonucunda ortaya çıkan kararların da eğitimin niteliği ve okulların etkililiğine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonuçlarından yola çıkılarak, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini desteklemek için bazı adımların atılması önerilebilir. Bu kapsamda, öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik yapısal düzenlemeler getirilebilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin görüşlerini rahatlıkla ifade edebileceği ve kararlara katılım sağlayabileceği açık ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturabilirler. Ayrıca, öğretmenlere öğretim programı ve öğretim sürecinde yeterli düzeyde özerklik verilerek öğretmenlerin, mesleki süreçlere, deneyimlerini ve uzmanlıklarını yansıtmasını sağlanabilir. Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. İleriki çalışmalarda, öğretmenlerin özerklik davranışlarına etki edebilecek diğer değişkenler araştırılabilir. Bu kapsamda öğretmen özerkliği ile örgütsel güven, örgütsel adalet, öz yeterlik inancı, iş güvencesizliği, okul iklimi gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük çalışmalar desenlenebilir. Bu değişkenler arasındaki ilişkilerde, eleştirel düşünme eğiliminin aracı rolü incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alkın Şahin, S., Tunca, N., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2016). Relationship between professional values and critical thinking disposition of science-technology and mathematics teachers. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(1), 25-40. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1371a>
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 538375) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/358>
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., Özarslan, H., & Tahirebegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(Özel Sayı 1), 207-218. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.4os12a>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

- Biañas, S. (2009). Power distance as a determinant of relations between managers and employees in the enterprises with foreign capital. *Journal of Intercultural Management*, 1(2), 105-115.
<https://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171424256>
- Buyruk, H., & Akbaş, A. (2021). An analysis on the relationship between teachers' occupational professionalism and their autonomy. *Education and Science*, 46(208), 431-451. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9996>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. bs.). Pegem Akademi.
- Cicek Saglam, A., Yorulmaz, Y. I., Turkkas Anasiz, B., Colak, I., & Dumlu, N. N. (2018). Prediction of academic staffs' organizational silence through their power distance perceptions. *Üniversitepark Bülten*, 7(2), 143-166.
<https://doi.org/10.22521/unibulletin.2018.72.6>
- Çiçek Sağlam, A., & Göldede, D. (2020). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 1-23.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/55211/736462>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. bs.). Pegem Akademi.
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71. <https://kuey.net/index.php/kuey/article/view/87>
- Çolak, İ., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/34220/383408>
- Çolak, İ., Türkkas-Anasiz, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 67-86.
<https://doi.org/10.19160/ijer.541861>
- Demirer, K. (2018). *Çalışanlarda güç mesafesine bağlı olarak prosedür adaleti algısı ve yönetici tatmini, iş arkadaşlarından tatmin, iş tatminine ilişkin İskenderun'da öğretmenler üzerine yapılan bir araştırma* (Tez No. 530673) [Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Tez No. 350972) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 325-347.
<https://jestp.com/index.php/estp/issue/view/32>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). Freeman.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
<https://doi.org/10.1080/0159630042000178482>
- Ersoy, E., & Levent, F. (2020). Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 12(4), 345-356.
https://doi.org/10.17932/iau.iaud.2009.002/iaud_v12i4003
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. <https://doi.org/10.2766/35479>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research finding and recommendations*. American Philosophical Association.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multi-variate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall.
- Hallinger, P. (2004). Meeting the challenges of cultural leadership: The changing role of principals in Thailand. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*, 25(1), 61-73.
<https://doi.org/10.1080/0159630042000178482>
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, 14(2), 75-89. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490867>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind, intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.

- Ilıman Püsküllüoğlu, E., & Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037422>
- Ingersoll, R. M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/129
- Judd, C. M., & Kenny, D. A. (1981). Process analysis: Estimating mediation in treatment evaluations. *Evaluation Review*, 5(5), 602-619. <https://doi.org/10.1177/0193841X8100500502>
- Kamii, C. (1991). Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice making. *School Psychology Review*, 20(3), 382-388. <https://doi.org/10.1080/02796015.1991.12085561>
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 370318) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, E. (2021). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)* (Tez No. 656853) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, H. E., & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3632>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Kurban, C., & Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1729-1745. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3275>
- Lei, P. W., & Wu, Q. (2007). Introduction to structural equation modeling: Issues and practical considerations. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 26(3), 33-43. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00099.x>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - What can it be. *Educational Leadership*, 46(1), 38-43. <https://eric.ed.gov/?id=ED352326>
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale* [Doctoral Dissertation, The University of West Florida]. UWF Theses and Dissertations. <https://purl.flvc.org/uwf/fd/WFE0000027>
- Muega, M. A., Acido, M. B., & Lusung-Oyzon, M. V. (2016). Communication, social, and critical thinking skills of students with low-power-distance teachers in a high-power-distance country. *International Journal of Whole Schooling*, 12(1), 22-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095344.pdf>
- OECD. (2014). *Lessons from PISA for Korea, strong performers and successful reformers in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190672-en>
- Polat, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 457397) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new 'professionalism'. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 28-55). Falmer Press.
- Robertson S. L. (2010). Teachers matter... Don't they? Placing teachers and their work in the global knowledge economy. In S. Macrine, P. McLaren, & D. Hill (Eds.), *Revolutionizing pedagogy: Education for social justice within and beyond global neo-liberalism* (pp. 235-255). Palgrave Macmillan.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction* (UMI No. 3209981) [Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://proquest.com/pqdtglobal/docview/305243601/D473A2E3086E43A2PQ/1?accountid=16595>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Taylor & Francis.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Defining critical thinking*. The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform. <https://criticalthinking.org/pages/definingcritical-thinking/766>
- Shengnan, L., & Hallinger, P. (2021). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 214-233. <https://doi.org/10.1177/1741143219896042>

- Soodmand Afshar, H., Rahimi, A., & Rahimi, M. (2014). Instrumental motivation, critical thinking, autonomy and academic achievement of Iranian EFL learners. *Issues in Educational Research*, 24(3), 281-298. <https://iier.org.au/iier24/soodmand.pdf>
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Truong, T. D., Hallinger, P., & Sanga, K. (2017). Confucian values and school leadership in Vietnam: Exploring the influence of culture on principal decision making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1741143215607877>
- Vusparatih, D. S. (2017). Power distance between teacher and students in learning process based on Curriculum 2013. *Humaniora*, 8(4), 361-371. <https://doi.org/10.21512/humaniora.v8i4.3726>
- Wang, H. W., & Guan, B. (2018) The positive effect of authoritarian leadership on employee performance: The moderating role of power distance. *Frontiers in Psychology*, 9, (Article 357). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00357>
- Weston, R., & Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751. <https://doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Ikala*, 12(18), 245-275. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2720>
- Winch, C. (2006). *Education, autonomy and critical thinking*. Routledge.
- Yazıcı, A. Ş. (2016). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.12973/jesr.2016.62.1>
- Yazıcı, A. Ş., & Akyol, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.1365>
- Yorulmaz, Y. İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi: Eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması* (Tez No. 10394876) [Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2018). Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 671-686. <https://doi.org/10.24315/trkefd.411916>
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Çiçek Sağlam, A. (2018). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(2), 81-96. <https://doi.org/10.22521/jesr.2018.82.3>
- Zurmehly, J. (2008). The relationship of educational preparation, autonomy, and critical thinking to nursing job satisfaction. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 39(10), 453-460. <https://doi.org/10.3928/00220124-20081001-10>