

K U R A M V E U Y G U L A M A D A

# eğitim YÖNETİMİ

## EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THEORY AND PRACTICE

- Eğitim Örgütlerinde Etnik-Kültürel Yıldırma ve Yaşantıları Üzerine Bir Durum Çalışması  
*A Case Study on Ethno-Cultural Mobbing and Experiences in Schools*
- Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi  
*The Relationship of Organizational Silence with Favoritism in School Management and Self-Efficacy Perception of Teachers*
- Okulların Bürokratik Yapısı, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki  
*Relationships between Bureaucratic Structure of Schools, Organizational Silence and Organizational Cynicism*
- İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
*Examining the Relationship between Communication Skills and Conflict Management Styles of School Administrators According to Perceptions of Primary and Secondary School Teachers*
- Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Üniversite Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi  
*The Assessment of Instructors' Misbehaviours According to the College Students' Perceptions*
- Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değiştirme) Ölçeği'nin Geliştirilmesi  
*Teacher Rotation (Compulsory Relocation) Scale Development*

K U R A M V E U Y G U L A M A D A

# eğitim YÖNETİMİ

## EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THEORY AND PRACTICE

- Eğitim Örgütlerinde Etnik-Kültürel Yıldıma ve Yaşantıları Üzerine Bir Durum Çalışması  
*A Case Study on Ethno-Cultural Mobbing and Experiences in Schools*
- Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi  
*The Relationship of Organizational Silence with Favoritism in School Management and Self-Efficacy Perception of Teachers*
- Okulların Bürokratik Yapısı, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki  
*Relationships between Bureaucratic Structure of Schools, Organizational Silence and Organizational Cynicism*
- İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi  
*Examining the Relationship between Communication Skills and Conflict Management Styles of School Administrators According to Perceptions of Primary and Secondary School Teachers*
- Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Üniversite Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi  
*The Assessment of Instructors' Misbehaviours According to the College Students' Perceptions*
- Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değişirme) Ölçeği'nin Geliştirilmesi  
*Teacher Rotation (Compulsory Relocation) Scale Development*

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN  
KURAM VE UYGULAMADA

# eğitimYÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THEORY AND PRACTICE

HAKEMLİ DERGİDİR.

[Educational Administration: Theory and Practice (ISSN 1300-4832)  
is published four times annually-in  
Winter, Spring, Summer, and Fall]

Cilt (Volume): 22, Sayı (Issue): 2, Yıl (Year): 2016

**Derginin Akçalı Sponsoru**  
[Sponsor]

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık  
Hizmetleri Tic. Ltd. Şti.

**Sahibi [Owner]**

Servet Sarıkaya

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**  
[Publication Editor]

Servet Sarıkaya

**Editör [Editor]**

Doç. Dr. Ferudun Sezgin, *Gazi Ü.*

**Editör Yardımcısı [Assistant Editor]**

Dr. Serkan Koşar, *Gazi Ü.*

**Kitap Eleştirisi Editörü**

[Book Review Editor]

Prof. Dr. Selahattin Turan,

*Eskişehir Osmangazi Ü.*

**Bilim Kurulu [Editorial Board]**

Prof. Dr. Ali Balcı, *Ankara Ü.*

Prof. Dr. Ayhan Aydın, *Eskişehir Osmangazi Ü.*

Prof. Dr. Aytaç Açıkalın, *Hacettepe Ü. (E)*

Prof. Dr. Mehmet Şişman, *Eskişehir Osmangazi Ü. (E)*

Prof. Dr. Servet Özdemir, *Başkent Ü.*

Prof. Dr. Yüksel Kavak, *Hacettepe Ü.*

Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu, *Ankara Ü. (E)*

**Yönetim Yeri (Address)**

Karanfil 2 Sokak No: 45 - Ankara

**Tel (Phone):** +90 0312 430 6750

**Belgegeçer (Fax):** +90 312 431 3738

**e-ortam (Web Page):** <http://www.kuey.net>

**e-ileti (E-mail):** [egitimyonetimi@pegem.net](mailto:egitimyonetimi@pegem.net)

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE  
YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM  
SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

**Yayın Türü:** Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart, Haziran,  
Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır. Dergi dili Türkçe  
ve İngilizcedir.

**Publication type:** Serial, quarterly; published on  
March, June, September, & December. The  
journal language is Turkish and English.

**İngilizce Düzeltme [English Redaction]**

Doç. Dr. Paşa Tevfik Cephe

**Türkçe Düzeltme [Turkish Redaction]**

Doç. Dr. Yusuf Doğan

**Kapak Düzenleme [Cover Art]**

Gürsel Avcı

**Dizgi [Designer]**

Gürsel Avcı

**Baskı [Publication]**

Tarcan Matbaası

Kazım Karabekir Cad. Ali Kabakçı İşhanı 85/2  
İskitler-ANKARA

ISSN/1300-4832

E-ISSN/2148-2403

**İndekslenme [Indexing]**

Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index)

EBSCO Information Services

PEGEM Eğitim Bilimleri İndeksi

SOBİAD (Sosyal Bilimler Atf Dizini)

Türk Eğitim İndeksi

TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri  
Tabanı

#### Ulusal Yayın Kurulu [National Advisory Board]

Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen, <i>Pamukkale Ü.</i>	Doç. Dr. Cemalettin İpek, <i>Ahi Evran Ü.</i>
Prof. Dr. Ahmet Aypay, <i>Eskişehir Osmangazi Ü.</i>	Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, <i>Akdeniz Ü.</i>
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, <i>Okan Ü.</i>	Doç. Dr. Engin Arslanargun, <i>Düzce Ü.</i>
Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, <i>Marmara Ü.</i>	Doç. Dr. Ergün Recepoğlu, <i>Kastamonu Ü.</i>
Prof. Dr. Burhaneddin Dönmez, <i>İnönü Ü.</i>	Doç. Dr. Feyyat Gökçe, <i>Uludağ Ü.</i>
Prof. Dr. Cemil Yücel, <i>Eskişehir Osmangazi Ü.</i>	Doç. Dr. İ. Bakır Arabacı, <i>Fırat Ü.</i>
Prof. Dr. Cengiz Akçay, <i>Hasan Kalyoncu Ü.</i>	Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, <i>Dokuz Eylül Ü.</i>
Prof. Dr. Cevat Celep, <i>Kocaeli Ü.</i>	Doç. Dr. Kürşad Yılmaz, <i>Dumlupınar Ü.</i>
Prof. Dr. Engin Karadağ, <i>Eskişehir Osmangazi Ü.</i>	Doç. Dr. Mehmet Karakuş, <i>Zirve Ü.</i>
Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu, <i>Anadolu Ü.</i>	Doç. Dr. Mesut Sağnak, <i>Niğde Ü.</i>
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, <i>TODAİE</i>	Doç. Dr. Murat Taşdan, <i>Kafkas Ü.</i>
Prof. Dr. Hasan Şimşek, <i>İstanbul Kültür Ü.</i>	Doç. Dr. Niyazi Özer, <i>İnönü Ü.</i>
Prof. Dr. İlhan Günbayı, <i>Akdeniz Ü.</i>	Doç. Dr. Nurdan Kalaycı, <i>Gazi Ü.</i>
Prof. Dr. İneyet Aydın, <i>Ankara Ü.</i>	Doç. Dr. Nurhayat Çelebi, <i>Karabük Ü.</i>
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, <i>Erciyes Ü.</i>	Doç. Dr. Osman Titrek, <i>Sakarya Ü.</i>
Prof. Dr. Münevver Çetin, <i>Marmara Ü.</i>	Doç. Dr. Semiha Şahin, <i>Dokuz Eylül Ü.</i>
Prof. Dr. Münevver Yalçinkaya, <i>Uluslararası Kıbrıs Ü.</i>	Doç. Dr. Soner Polat, <i>Kocaeli Ü.</i>
Prof. Dr. Naciye Aksoy, <i>Gazi Ü.</i>	Doç. Dr. Türkay N. Tok, <i>Pamukkale Ü.</i>
Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, <i>Gazi Ü.</i>	Doç. Dr. Yahya Altunkurt, <i>Muğla Sıka Koçman Ü.</i>
Prof. Dr. Niyazi Can, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Didem Koşar, <i>Hacettepe Ü.</i>
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, <i>Adnan Menderes Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Erkan Tabancalı, <i>Yıldız Teknik Ü.</i>
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, <i>Başkent Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Fatih Bektaş, <i>Eskişehir Osmangazi Ü.</i>
Prof. Dr. Songül Altınışik, <i>TODAİE</i>	Yrd. Doç. Dr. Hasan Kavgacı, <i>Kastamonu Ü.</i>
Prof. Dr. Temel Çalık, <i>Gazi Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Kemal Köksal, <i>Gazi Ü.</i>
Prof. Dr. Vehbi Çelik, <i>Mevlana Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Muammer Ergün, <i>Kastamonu Ü.</i>
Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınç, <i>Karabük Ü.</i>	Yrd. Doç. Dr. Sevim Öztürk, <i>İnönü Ü.</i>
Doç. Dr. Ali Rıza Terzi, <i>Balıkesir Ü.</i>	Dr. Ayfer Sayın, <i>Gazi Ü.</i>
Doç. Dr. Bekir Buluç, <i>Gazi Ü.</i>	Dr. Serkan Koşar, <i>Gazi Ü.</i>

#### Uluslararası Yayın Kurulu [International Advisory Board]

Prof. Dr. Aimee Howley, <i>Ohio U.</i>	Prof. Dr. İbrahim Duyar, <i>University of Arkansas</i>
Prof. Dr. A. Ross Thomas, <i>University of Wollongong</i>	Prof. Dr. Joseph Murphy, <i>Vanderbilt U.</i>
Prof. Dr. Charles L. Slater, <i>California State U.</i>	Prof. Dr. Justina Erçulj, <i>University of Primorska</i>
Prof. Dr. Craig Howley, <i>Ohio U.</i>	Prof. Dr. Lejf Moos, <i>University of Aarhus</i>
Prof. Dr. Daniel Muijs, <i>University of Southampton</i>	Prof. Dr. Mustafa Özcan, <i>MEF Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Dean Fink, <i>Dean Fink Consulting Associates</i>	Prof. Dr. Richard Bates, <i>Deakin U.</i>
Prof. Dr. Donna Breault, <i>West Virginia U.</i>	Prof. Dr. Suzanne Grant Lewis, <i>Harvard U.</i>
Prof. Dr. Duncan Waite, <i>Texas State U.</i>	Doç. Dr. Khalid Arar, <i>Tel Aviv U.</i>
Prof. Dr. Izhar Oplatka, <i>Tel Aviv U.</i>	

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**Eğitim Örgütlerinde Etnik-Kültürel Yıldıırma ve Yaşantıları Üzerine Bir Durum Çalışması ..... 137-164**

*A Case Study on Ethno-Cultural Mobbing and Experiences in Schools*

Gülnur Ak Küçükçayır, Sadegül Akbaba Altun

**Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi ..... 165-192**

*The Relationship of Organizational Silence with Favoritism in School Management and Self-Efficacy Perception of Teachers*

Yıldray Aydın

**Okulların Bürokratik Yapısı, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki ..... 193-216**

*Relationships between Bureaucratic Structure of Schools, Organizational Silence and Organizational Cynicism*

Zülfü Demirtaş, Tuncay Yavuz Özdemir, Özkan Küçük

**İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ..... 217-244**

*Examining the Relationship between Communication Skills and Conflict Management Styles of School Administrators According to Perceptions of Primary and Secondary School Teachers*

Veysel Okçu, Emine Doğan, İdil Dayanan

**Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Üniversite Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi ..... 245-266**

*The Assessment of Instructors' Misbehaviours According to the College Students' Perceptions*

Niyazi Özer, Büşra Bozanoğlu

**Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değiştirme) Ölçeği'nin Geliştirilmesi ..... 267-287**

*Teacher Rotation (Compulsory Relocation) Scale Development*

İdris Şahin, Kadir Beycioğlu, Mehmet Sincar, Ferhat Çıkrıkçı

## **Eğitim Örgütlerinde Etnik-Kültürel Yıldırma ve Yaşantıları Üzerine Bir Durum Çalışması\***

### *A Case Study on Ethno-Cultural Mobbing and Experiences in Schools*

Gülnur Ak Küçükçayır<sup>1</sup>, Sadegül Akbaba Altun<sup>2</sup>

#### **Öz**

Yıldırma “işyeri şiddeti” kavramı içerisinde, örgütleri tehdit eden psikolojik bir zorbalık türüdür. Yıldırma olgusunun kavramsal çerçevesine göre, mağdurlar, kişisel, örgütsel ve sosyal sebeplerden dolayı bu olguyu deneyimleyebilirler. Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde etnik-kültürel farklılıklara dayalı yıldırma olgusunu, kritik bir örnek üzerinden özgün bir durumda analiz ederek yorumlamak ve tanımlamaktır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Veriler, görüşme yolu ile toplanmıştır. Bulgulara göre, yıldırmanın nedeni, sürecindeki yaşantılarda ve sonuçlarda farklılıklara yol açabilmektedir. Etnik-kültürel sebeplerle yapılan yıldırma davranışlarının, kolektif ve çok yönlü olması, tanımlanan diğer sebepli yaşantılara göre mağdur için daha yaralayıcı olabilir ve fiziksel şiddete kadar uzanabilir.

**Anahtar sözcükler:** Yıldırma, etnik yıldırma, kolektif yıldırma, işyeri şiddeti, öğretmen

#### **Abstract**

Mobbing, which threatens organizations, is a kind of psychological coercion in a context of workplace violence. Mobbing creates a kind of psychological pressure at work that can lead to pathological problems that threaten the victims' private life and lead to great damage to individuals both spiritually and physically. In a conceptual framework of mobbing, personal, organizational, and social reasons may cause the victimization. The aim of this paper is to identify mobbing phenomena at educational organizations which are rooted in ethno-cultural differences by analyzing and interpreting critical examples of specific events of mobbing. This study has employed a case study of qualitative approach. Data were collected through in-depth interviews. Findings indicated that there could be differences and similarities between the mobbing experiences of victims, depending on the reasons. Mobbing behaviors rooted in ethno-cultural reason could be applied collective and multi-directed among different groups; causes could be more hurtful and, have broader implications for workplace violence than other kinds of mobbing, with the possibility of physical violence and destruction.

**Keywords:** Mobbing, collective mobbing, ethno-cultural mobbing, workplace violence, teacher

Received: 27.12.2015 / Revision received: 08.03.2016 / Second revision received: 31.05.2016 / Approved: 03.06.2016

<sup>1</sup>Öğretmen, GOP Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, gulnurka1@yahoo.com, <sup>2</sup>Prof. Dr., Başkent Üniversitesi, Ankara, akbabas@baskent.edu.tr

#### **Atf için/Please cite as:**

Ak-Küçükçayır, G. ve Akbaba-Altun, S. (2016). Eğitim örgütlerinde etnik-kültürel yıldırma ve yaşantıları üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 137-164. doi: [10.14527/kuey.2016.006](https://doi.org/10.14527/kuey.2016.006)



örgütlerinde yöneticinin öğretmene uygulaması düşey, öğretmenin yöneticiye uygulaması dikey ve öğretmenin öğretmene uygulaması yatay yıldırma olarak uyarlanabilir.

Eğitim örgütlerinde diğer örgüt yapılarında olduğu gibi, örgüt kültürü ve iklimi ile birlikte liderlik ve yönetim stilleri, yıldırmanın örgütsel sebepleri arasında yer almaktadır. Örgütte, liderlik stilleri (Cemaloğlu, 2007b; Hauge, 2007 ve Hoel 2011; aktaran Einarsen, Hoel, Zapf ve Cooper, 2010), örgüt kültürü ve iklimi (Baillien, Neyens, De Witte ve Cuyper, 2009; Brodsky,1976; Gloor, 2014; Hauge, Skogstad ve Einarsen, 2010; Moreno-Jimenez, Rodriguez-Munoz, Pastor, Sanz-Vergel ve Garrosa, 2009), yıldırma nedenleri temasında önemli kategoriler olarak ele alınabilir. Bond, Tuckey ve Dollard'a (2010) göre, örgütün psikolojik ikliminin sağlığı, çalışanların psikolojik güven ortamı, yıldırma görülme olasılığı ve buna bağlı olarak gelişen ruhsal sorunların önlenmesinde öncü bir sorumluluğa sahiptir. Türkiye'deki eğitim kurumlarında ise, bazı okul yöneticilerinin yıldırma davranışını, bir yönetim biçimi olarak algılaması ve kullanmakta olması (Uğurlu, Çağlar ve Güneş, 2012), bu kurumlarda, yıldırma sorununun çok çarpıcı boyutlarda sonuçlara ulaşabileceğini gösterebilir.

Yıldırma davranışları, Leymann'a (1996) göre beş başlık altında toplanmıştır:

1. Mağdurun işyerinde diğer çalışanlarla iletişimini sınırlamak: Sözle reddedilme, tehdit edilme, sessizliğe ve yalnızlığa itilme, iletişim fırsatlarının verilmemesi, sözünün kesilmesi, yaptığı işin eleştirilmesi, kendini göstereceği işlerin yapılmasına engel olunması, özel yaşamının eleştirilmesi, herkesin önünde yüksek sesle azarlaması, tehdit alması.

2. Mağdurun sosyal ilişkilerine yönelik saldırılar: İş arkadaşlarının iletişimi kesmesi, bir odaya hapsedilerek çalıştırılması, işyerinde sosyal ilişkilerinin engellenmesi, sanki yokmuş gibi davranılması, görmezden gelinmesi.

3. Mağdurun sosyal itibarına saldırılar: Asılsız söylentiler üretilmesi, arkasından kötü konuşulması, gülünç duruma düşürülmesi, akıl hastasıymış gibi davranılması, psikolojik tedavi görmesi için çeşitli baskılar yapılması, yürüyüşü, jest, mimik ve ses tonunun alaycı ve küçük düşürücü biçimde taklit edilmesi, bir kusuruyla, özel yaşamıyla, dini ve/veya siyasi görüşü ile alay edilmesi, kararlarının sürekli sorgulanması, küçük düşürücü lakaplarla seslenilmesi, çabalarının ve başarılarının küçümsemesi, cinsel imalarda bulunulması.

4. Mağdurun yaşam ve iş kalitesine yönelik saldırgan davranışlar: Anlamsız iş yüklerinin verilmesi, işlevsiz halde bırakılması, üretkenliğinin engellenmesi, vasıflarına özgü görevler yerine, herhangi birinin yapabileceği rutin, anlamsız, amaçsız ya da bireyin özgüvenini olumsuz etkileyecek, yetenekleri ile örtüşmeyen işlerin verilmesi, bazen de verilen işlerin tamamlanmadan geri alınması.



5. Mağdurun fiziksel sağlığını tehdit edici davranışlar: Tehlikeli ya da kişiyi tehlikeli bir duruma zorlayacak görevlerin verilmesi, fiziksel olarak ağır işler yapmaya zorlanması, gözdağı vermek için şiddet gösterilerinde bulunması ve cinsel taciz gibi çalışanın sağlığını tehdit eden davranışlar.

Yıldırma sürecinde fazlar, düşük seviyeli saldırılarda (low-level aggression) göze batmayan, hafif zorlama davranışları; yıldırma (bullying), direk ve yoğun yıldırma davranışları; belirgin yıldırma olgusu (stigmatization), yıldırıcı ve mağdurun davranışlarının ve aralarındaki şiddet olayının tamamen seçilir hale gelmesi ve travma (travmatization) ise, yıldırma sonrası travmatik sonuçların ortaya çıkmasıdır (Einarsen, 1999).

Yıldırma uğrayan kişiler, yıldırma sonucunda stres kökenli fiziksel sağlıklarını zorlayan patopsikolojik değişimler ve zincirleme olarak bedenlerinde ve ruhsal yaşamlarında meydana gelen sıkıntılar sonucu sosyal sorunlarla da yüz yüze gelebilirler (Namie, 2003). Kişilerde, depresyon, anksiyete, travma semptomları, iş kalitesinde düşüş, yaratıcılığın yok olması, PTSD (Travma sonrası stres bozukluğu) sorunları görülebilmektedir (Bond vd., 2010; Leymann ve Gustafsson, 1996; Matthiesen ve Einarsen, 2004; Mikkelsen ve Einarsen, 2002; Namie ve Namie, 2000; Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen ve Magerøy, 2015; Tehrani, 2004).

İşyeri terörü olarak adlandırılan “work-place violence”, yıldırma sorununu da kapsayan iç içe geçmiş bir olgu olarak ifade edilebilir (Einarsen, 2000; Matthiesen ve Einarsen, 2010; Namie, 2003). Dünya Sağlık Örgütü, işyeri şiddetini tanımlarken, “psikolojik zarar” tamlamasını da kullanmıştır (Burton, 2010). Dünya Çalışma Örgütü ise, işyeri şiddetini sadece fiziksel eylemler ile sınırlamayıp, pasif ve psikolojik eylemleri de içerecek biçimde tanımlamaktadır (Özler ve Mercan, 2009). Yıldırma ile başlayan işyeri şiddeti dozunun arttıkça fiziksel şiddete uzanabilir. Bu nedenle, okul ortamında yıldırma olgusu, işyeri şiddeti kapsamında ele alınması gereken örgütsel-yönetimsel bir sorun olarak değerlendirilebilir. İşyeri şiddetinde, fiziksel şiddet tehdidi ile psikolojik yıldırma arasında insan kişiliği, inançları, ideolojileri, kültürel özellikleri yön verici bir katalizör görevi üstlenebilir. Sabri ve diğerleri (2014), etnik ayrımcılık ve işyeri terörü konusundaki çalışmalarında etnik farklılıkların işyeri terörüne büyük ölçüde sebep olabileceği sonucuna varmışlardır. Matthiesen ve Einarsen (2010), kişilik yaklaşımları ile beraber, sosyal ve etnik altyapıyı, işyeri yıldırmasına maruz kalmaya sebebiyet veren en tehlikeli unsurlardan biri olarak ifade etmiştir. Ayrıca, yıldırmanın nedenleri arasında yer alan sosyo-kültürel nedenler, işyerindeki etnik-kültürel kutuplaşmayı kısıtlı da olsa anlamlandırabilir. Yıldırmanın örgütsel ve kişisel nedenlerinin yanı sıra etnik ve kültürel sebepler de önemli bir etken olabilir. Yıldırma rollerindeki bireylerin kişilik özelliklerini etkileyen, ait olduğu kültürü, kabulleri, dünya algısı ve etnik kökenine ait yansımalar, süreçteki şiddetin dozu ve yıldırma yaşantıları açısından farklılıklara sebep olabilir. Eğitim kurumunda ise, şartlara göre,

aktarma görevini üstlendiği üst kültür ve bulunduğu yerel kültür çatışması, kişilerin, kendi kişilik özelliklerine göre etik ya da etik dışı yollarla davranışlarına yansiyabilir. Bu bağlamda, psiko-şiddetin, etik davranışlar konusunda örnek bir ortam olması beklenen eğitim kurumlarında, işyeri şiddeti kapsamında yıldırma olarak ortaya çıkma olasılığı, kurum çalışanları açısından önemli bir problem potansiyelidir.

Eğitim kurumlarında yıldırma konusundaki literatür dahilinde, ülkemizde, okullarda öğretmen ve yönetici yıldırma davranışları ve nedenleri (Gökçe 2012), yıldırma ve liderlik stilleri (Cemaloğlu ve Kılınç 2012), öğretmenlerin mobbinge uğrama düzeyleri (Koç ve Bulut, 2009), öğretmenlerin mobbing algıları (Ocak, 2008); yakın zamanda ise, öğretmenlerin velilere uyguladıkları yıldırma davranışları (Sabancı ve Yücel, 2013), akademisyenlerin psikolojik yıldırma maruz kalma durumlarını (Mete, 2013), okullarda öğretmenlerin yöneticilere uyguladıkları psikolojik yıldırma uygulamaları (Özgan, Kara ve Aslan, 2013), üniversitelerdeki yıldırma olaylarının nedenleri (Celep ve Konaklı, 2013), iş sağlığı ve güvenliği ile yıldırma arasındaki etkileşim (Şahin, 2015), yıldırma ile öğretmenlerin hizmet süresine etkisini üzerine meta-analiz (Aytaç, 2015) konulu araştırmalar çalışılmıştır. Diğer taraftan bu araştırmanın konusu ile ilintili olarak, etnik sebeplere dayalı yıldırma konusunda, oldukça kısıtlı kaynaklara ulaşılmıştır. Bu çalışmalar aynı zamanda eğitim dışındaki sektörlere ait çalışmalardır. Etnik yıldırma ile ilintili en belirgin içerik, yurt içi alanyazında, sosyo-kültürel kabullerin, tarihi, siyasi, sosyolojik ve coğrafi nedenlerden dolayı oluşan kültürel farklılıklara dayalı kimlik algılamaları açısından, kültürel kimlik ve işyerinde yıldırma arasında istatistiksel bağ araştırılan, Karacaoğlu ve Reyhan'ın (2006) çalışmasıdır. Bu çalışmada, kültürel kimlik ve yıldırma arasında pozitif bir ilişki olduğunu; kimlik farklılığına yönelik yıldırma davranışları ile çalışanların kendilerini ait hissettikleri yere göre bir farklılığın olabileceği sonucuna varılmıştır. Yurt dışı literatürde, Fox ve Stallworth (2004), temel yıldırma yaşantıları ve deneyimlenmiş yıldırma yaşantıları ile yıldırma yaşantılarındaki ırkçı/etnik farklılıklar konusunda çalışmalarında, yıldırma eğilimindeki yöneticilere karşı kişilerin verdiği tepkilerdeki farklılıkları araştırmışlar, Amerika'da iş ortamlarındaki etnik farklılıklara sahip çalışanların günlük iş yaşamındaki yaşantıları ve işyeri yıldırması arasındaki potansiyel ilişki hakkında çok az sayıda araştırmanın olduğu belirtmişlerdir. Literatürdeki bu tablo, yıldırma sorununun, eğitim örgütleri boyutunda, kişilerin tutum ve davranışları, bulunduğu sosyo-kültürel çevre ve kabullerinin, yıldırmanın nedenleri, önlenmesi ve çözüm önerileri açısından ne derece etkili olduğunun irdelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkarmaktadır. Ulaşılan nokta, eğitim örgütlerinde, etnik ayrımcılık nedeni ile yıldırma yaşantısının yurtdışı ve yurt içi kaynaklarında sadece işyeri şiddeti başlığı kapsamında ve oldukça sınırlı sayıda olduğu, konu ile ilgili eğitim sektörüne ait alanda bir boşluk olduğudur. Görüldüğü üzere, okullardaki etnik-kültürel sebepli yıldırma yaşantısının

tespiti, tanımı ve deneyimleri ile diğere yıldırma yaşantıları arasındaki olası ciddi farklılıkları, işyeri şiddetine uzanan bir araç görevi üstlenme durumu, bu alandaki bir araştırmanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, “Yıldırma sorununun örgütsel ve kişisel nedenleri çerçevesinde, etnik ve kültürel sebepli yıldırmanın tanımı nedir; bu eyleme maruz kalan öğretmenlerin yaşadığı deneyimler ve bu yaşantıların yıldırmanın temel kavramsal yapısı ile birleştiği ve ayrıldığı noktalar nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problemidir.

Bu çalışmanın amacı, öncelikle, eğitim çalışanlarının maruz kaldıkları yıldırma sorununun örgütsel ve kişisel nedenleri ile birlikte etnik ve kültürel nedenlerin etkileşimini ve eğitim çalışanları üzerindeki etkilerini tespit etmek, yaşantıları örnek bir olayda detaylı analiz ederek, etnik-kültürel sebepli yıldırma tanımlamaktır. Aynı zamanda, nitel araştırmaların temel özelliği olan farkındalık yaratma özelliği ile (Yıldırım ve Şimşek, 2013), halen sıkıntılarının aktarıldığı etnik-kültürel sebeple ortaya çıkan yıldırma sorunu hakkında bir farkındalık yaratarak çözüm süreçlerinin başlatılmasına aracı olabilmektedir. Bu çalışma, etnik-kültürel nedenli yıldırma tanımlayarak, yaşantıların derinlemesine analiz edildiği bir durum çalışması olması bakımından önemlidir. Halen göçmen ve mülteci yolu ile sosyal yaşantımıza farklı kültürlerin katılması sonucunda daha da önemli hale gelen bu durumun olası sorunlarına atfen, eğitim kurumlarındaki etnik-kültürel sebeplerle ortaya çıkan yıldırma sorunu hakkında bir farkındalık yaratarak önleme süreçlerinin başlatılmasına katkı sağlama beklentisi, araştırmanın önemini arttırmaktadır.

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Araştırmada sıra dışı, aşırı ve aykırı bir durumun tespiti sonucu bütüncül tek durum deseni ile çalışmaya karar verilmiştir. Yıldırma olgusunun yetkin ve oturmuş bir kuramsal alt yapısına rağmen, mevcut örneğin genel standartlara uymayan, daha önce çalışılmamış bir durum olduğunun fark edilmesi, araştırma deseninin belirlenmesinde etkili olmuştur. Bütüncül tek durum deseninde tek bir analiz birimi (bir okul, bir birey, bir kurum, bir program, vb.), iyi formüle edilmiş kuramları doğrulama veya çürütme amaçlı, genel standartlara pek uymayan, aşırı aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında ya da daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlar için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### ***Katılımcılar***

Çalışma, amaçlı örneklem çeşitlerinden kritik bir örnek üzerinden yapılmıştır. Tekli durum çalışmalarında kritik durum örnekleme, sıra dışı durumlar için kullanılan bir örneklem çeşididir (Silverman, 2013). Kritik bir durumun, bu araştırma yoluyla ortaya çıkması, benzer yaşantıların diğere ortamlarda da varlığının göstergesi olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Esas

görüşmeci (K1); öğretmen lisesi ve eğitim fakültesi mezunu, ilk atama ile bölgeye atanmış, kadın branş öğretmenidir. Diğer anahtar görüşmeci (K2) ise, aynı şartlarda aynı okula atanan erkek, branş öğretmenidir. Çalıştıkları okul, güvenlik sorununun yoğun yaşandığı bir ilin ilçesinde o bölgenin en sorunlu olarak bilinen okuludur. Her iki katılımcı, aynı anda yıldırma uğrayan, benzer özelliklere sahip 5 kişilik grubun içinde yer almaktadırlar.

#### ***Veri Toplama Aracı***

Veri toplama aracı, görüşme tekniğidir. Esas görüşmecinin onay formu imzalamasından sonra kendisinin uygun olduğu bir tarihte randevulaşmıştır. Görüşme öncesinde, kuramsal çerçeveye uygun, 20 soruluk yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmıştır. K1'in, travmalarının ağırlığı sonucunda deneyimlerini yeniden yaşarcasına ifade etmesi nedeniyle, görüşmeyi yarıda kesmek istememiş, tekrarlayan zamanlarda olayın izlerini defalarca kanatmamak adına, bütün soruları aynı gün cevaplamayı tercih etmiştir. Bu görüşme, 2 saat 4 dk. sürmüştür. Görüşme esnasında K1'in anlatımına özetleme yapılarak katkıda bulunulmuş, duygusal yoğunluk yaşadığı anlarda ifadelerini toparlayabilmesine yardımcı olunmuştur. Yine, olayla ilintili detaylara açıklık getirebilmek maksadıyla görüşme soruları dışında ek sorularla derin detaylar netleştirilmiştir. Bu sürede hem ses kaydı gerçekleştirilmiş, araştırmacı ve başka bir yardımcı vasıtasıyla yazılı notlar alınmıştır. Birinci görüşme sonrası bir tarihte, K1, araştırmacıyı tekrar arayarak, birebir ikinci bir görüşme isteğinde bulunmuştur. Bu görüşme, diğer görüşmede yer almayan detayları, eklemeleri içerir bir teyit niteliğindedir ve 1 saat 35 dakika sürmüştür. Her iki görüşme sonucu 152 MB ses kaydı elde edilmiş, deşifre edilerek yazılı doküman haline getirilmiştir. Ayrıca bu görüşmede, olay süresince benzer yaşantıları deneyimleyen, aynı bölgede çalışmaya devam eden diğer bir katılımcı araştırmaya gönüllü olarak dâhil olmak istediğini K1 vasıtasıyla bildirmiştir. K2'ye, posta ile onay ve görüşme formu ulaştırılmıştır; görüşme formunu el yazısı ile cevaplayarak 4 sayfalık veriyi kargo yoluyla araştırmacıya göndermiştir. K2'den elde edilen veriler, hem analiz edilmiş, hem de araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği amaçlı kullanılmıştır.

#### ***Veri Analizi***

Araştırma verileri nitel araştırma tekniklerinden, betimsel ve içerik analizleri tekniğiyle analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri setinde, araştırma konusu ile ilgili bölümler ele alınmış, araştırma konusu ile ilişkili olmayan veriler ayıklanmıştır. Görüşme esnasında, araştırmacı tarafından not edilen gözlem notları da veri setine dâhil edilmiş ve analizde kullanılmıştır. Söz konusu bölge ve okul konusunda internet üzerinden, basın ve resmi sitelerden mevcut durum hakkında ön araştırma yapılmıştır. Veriler yorumlanırken doğrudan katılımcı alıntıları ile desteklenmiş, sonuçları kavramsal çerçeveyi oluşturan diğer çalışmalar ile analiz edilerek tartışılmıştır.

### ***Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlik***

Nitel araştırmada bir olgunun niteliği ön plana çıkarken, nicel araştırmada sayısal özellikler öne çıkmaktadır (Kirk Miller, 1986). Lincoln ve Guba (1985), bu çerçevede, “iç geçerlilik” yerine “inandırıcılık”; “dış geçerlilik” yerine “aktarılabirlik”; “iç güvenirlik” yerine “tutarlılık”; “dış güvenirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını nitel araştırmalarda tercih etmiştir. İnanırıcılıkta, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman inceleme, katılımcı teyidi, aktarılabirlikte, ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, tutarlılıkta, tutarlılık inceleme, teyit edilebilirlikte, teyit inceleme stratejilerinin uygulanmasını önermektedir (akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu bağlamda, bu çalışmanın, yöntem bölümünde de detaylandırıldığı üzere, katılımcı ile “uzun süreli etkileşim”de bulunmuş, birden fazla görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu durum verilerin, doğruluğunu pekiştirmiş, yaşantı ve travmanın geçici ve dönemsel olmadığını ispatlamıştır. Aynı zamanda, “derin odaklı veri toplama”ya olanak sağlamış, çıkarımlar ve sonuçlar sürekli kavramsallaştırılarak ve yorumlanarak, açık biçimde fark edilmeyen bazı örüntülerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Araştırma verileri ve yeterliliğinin sorgulanması, K2'nin gönüllü katılımcılığı ile “çeşitleme” imkânı sağlamıştır. K2'den elde edilen verilerle, aynı ortamda, farklı bir bireyin algıları, deneyimleri ve bakış açısı kazanılmış, veri seti zenginleşmiş, çoklu gerçeklik imkânı sağlamıştır. Her iki katılımcının verilerinin, birbirini teyit ettiği sonucu, bu çalışmada geçerlilik ve güvenirlik açısından önemlidir. Araştırmanın aşamalarında, uzman bir araştırmacı ile değerlendirme toplantıları ve geri bildirimleri önemli bir katkı sağlamıştır. Ayrıca, K1 ile her görüşme sonrası veriler, özet olarak aktarılmış ve teyidi sorgulanmıştır. Bulgular ve yorum aşamasında, teyit toplantısı yapılmış sonuçlar ve yorumlar araştırmacı tarafından katılımcı ile paylaşılmıştır. Araştırmanın aktarılabirliğini, betimlemelerde doğrudan alıntılara ve örnekleme çeşidi kuvvetlendirmiştir. Tutarlılıkta ise, veri toplamada, konunun kuramsal çerçevesine göre görüşme sorularının hazırlanması ile her iki katılımcıda benzer yaklaşımların kullanılması, veri analizi ve sonuçların ilişkilendirilmesinde aynı kavramsal çerçevenin takibi ile sağlanmıştır. Teyit inceleme açısından, yıldırım alanında dışardan uzman bir araştırmacı, rapor sonucu ve ham verileri inceleyerek teyit konusunda değerlendirme yapmış ve geribildirimde bulunmuştur Yapı geçerliliği (Yin, 1984; akt:Yıldırım ve Şimşek, 2013) adına, araştırma verilerinin 2014 yılında toplanması ile günümüzde basına yansıyan konu ile ilgili haberler ve K1'in tıbbi raporu ile durumun resmileşmesi önemli bir doküman olarak kabul edilebilir. Durum çalışmasına ait diğer kriterler, genel nitel araştırmaya ait geçerlilik ve güvenirlik analizi içinde açıklanmıştır.

### ***Sınırlılıklar***

Ulaşım ve güvenlik sorunu sebebiyle, K2 ile yüz yüze görüşme ve ses kaydı alınamaması bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

## Bulgular

### *Yıldırma Yaşantısının Nedenleri*

K1, aday olarak atanmış Türkçe öğretmenidir. Katılımcı öğretmenler, Batı ve Orta Anadolu'nun şehirlerinden gelen kişilerdir. Eğitimlerini ve ilk mesleki deneyimlerini, yine aynı kültür kabullerinin olduğu şehirlerde yaşamışlardır. Farklı etnik-kültürel yaşantıların olduğu bu bölgeye ilk defa gitmişler ve ilk göreve başlamışlardır. Katılımcıların yetiştikleri sosyo-kültürel çevre, aldıkları eğitim, mesleğe bakış açıları, dünya görüşleri, etik yaklaşımları ile olayları deneyimledikleri ortam ve kültür; katılımcının yaşantısını, bu yaşantılara bakış açısını, değerlendirmesini, geliştirdiği stratejileri belirlemesi gibi kilit temalarda son derece önemli bir etken olarak kabul edilebilir. Kültür ile ilgili değişkenler incelendiğinde, töre, aile, soy, sanat, eğitim, yerleşim şekilleri, üretim ve tüketim ilişkileri, yönetim, beslenme, sağlık, inanç sistemleri, kişilik sistemleri ve dil gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir (Güvenç, 1994). Bu farklılıklar doğaldır. Ne var ki, her toplumun bir de ortak kültürü vardır. Aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyo-ekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirmektedirler (Cırık, 2008; Çoban, Karaman ve Doğan, 2010). Kültürler ve etnik farklılıkların yaşatıldığı fakat ortak yaşam için gerekli olan bir üst kültür ise genel kabuller yoluyla birleştirici ve bütünleştirici bir öneme sahiptir.

### *Sosyo-kültürel Farklılıklar ve Yıldırma Sürecine Etkileri*

Aşağıdaki ifadeler, K1'in, kültürel değerler ve genel kabuller açısından tam anlamıyla zıt değerlere sahip, iki kültür arasında, dünya değiştirdiğini göstermektedir. Yaşadığı şehirden, yaşam tarzı ve olanaklar açısından daha farklı şartlara sahip bir şehirde olmanın başlı başına bir zorluk olduğunu vurgulamak istemiştir:

*"Kadın ya da erkek olduğunuzun bir önemi yoktur. Kadın olduğunuz için bir dışlanma yaşamazsınız. Nereye giderseniz gidin içiniz rahattır, konuştuğunuz şive garipsenmez... Ama bu şehirde kadın olduğunuz için ikinci plandasınız. Günün her saati dışarı çıkmanız mümkün değil; her yere gidemezsiniz... Çok fark var arada, çok büyük bir uçurum var... Müdür ve müdür yardımcılar var ama kimse beni muhatap almıyor, eşimi muhatap alıyorlardı. Çünkü kadınlar orada ikinci planda. Yani size kadın olduğunuz için direk günahkâr gözüyle bakılıyor. Evet, erkekler ön planda, kadınlar ikinci planda hiç onların düşünceleri yok." K1*

K1'in bu açıklamasına göre, kendi kültürel ve sosyal kabullerinden çok daha farklı kabullerin hüküm sürdüğü bu bölgede, kendi kabulleri ile ters düşen bir yaşantı olmasından dolayı bir yadırgama yaşadığı söylenebilir.

*"İnsanların okumak istemeyişine başta anlam veremedim; insanlar neden okumak istemiyorlar?" K1*

Özümseven kültürel değerler, kişiliğe işleyebilmekte; sorgulayıcı, çarpıcı bir deneyimle karşılaşmadıkça sahip olunan bu değerler sorgulanmamaktadır (Başaran, 2008). K1, sahip olduğu kültürel değerler çerçevesindeki okul algısını

sorgulamasına sebep olacak “arpıcı” bir deneyimin ilk adımını bu cümlesiyle ifade etmiştir.

#### **Genel Yıldırma geleri ve Etnik-Kültürel Yıldırma**

Katılımcılar, daha önce yıldırma konusu üzerine hiç bilgileri olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların ifadelerine göre, sadece yıldırma mağduru olan 5 kişilik grup o bölgede “farklı” durumdadır. Mağdurların yıldırma ortamı ile ilgili ifadeleri, Leymann’ın (1996) işyerinde psikolojik terör veya yıldırma tanımındaki “bir veya birçok kişinin başka bir bireyi yarımsız ve savunmasız bir pozisyona itmek maksadıyla...” ifadesiyle rtmektedir.

“Müdür hiç okula uğramazdı, bütün işleri 2.İdareci yapardı; müdür çoğunlukla dışardaydı... Okul dökülüyordu, temizlik yapılmıyordu.” ifadesi mevcut fiziki şartlar ve eğitim-ğretim uygulamalarını aksaması, okulun örgüt psikolojisini olumsuz yönde etkileyerek, çalışanların güdülenmesi ve örgütsel bağlılığı konusunda potansiyel sorunlara sebebiyet verebilmesi açısından; yönetim tarzı ile yıldırma davranışları arasında paralel ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Cemaloğlu, 2007b).

“Ders programı düzenlenmesi olsun ya da herhangi bir şeylere ihtiyaçları olsun, direk onlar dikkate alınıyor biz bir şey söylediğimiz zaman hiçbir zaman nemsenmiyordu... Oranın yerlisi olanlara pozitif ayrımcılık vardı.” ifadesi ile okulda uyum ve huzur ortamı yerine, okulun örgüt ikliminde stres ve ikiciliğin hâkim olduğu söylenebilir. Yukarıdaki veriden anlaşılacağı gibi, etnik ve kültürel kutuplaşma ile örgütün, iklim ve kültür bakımından zafiyeti, liderlik ve yönetim vasıflarında zayıflık, okulun, yıldırma sorununun oluşması açısından son derece elverişli olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların ifadelerine göre, müdür ve idarecilerden bir tanesinin, sürekli aşağılanmişlık hissi ile mağdurları suçlaması, sözlü ve fiziksel şiddet eğilimi göstermesi, K1’in 1. idareci tarafından sık sık sözlü tacize uğraması, yönetici kimliğindeki bu yıldırma paydaşının tam olarak “hayal kırıklığına uğramış” ve çalışma yaşamından dışlanmış, tüm yetersizliklerini, komplekslerini ve kötü deneyimlerini işyerine yansıtması (Gnel, 2010); anti-sosyal kişilik bozukluğuna sahip (Nemie, 2003) olduğunu gösterir niteliktedir. Bu davranış modellerinin sağlıklı olmadığı düşünülürse, bu kişilerin çocukluk ve aile yaşantılarına uzanan köklü sorunlara sahip oldukları da söylenebilir. Weber ve Cummings’a (2003) göre, psiko-şiddetin bireysel bir problem olmadığı, çocukluktan itibaren aile ve toplum ekseninde geliştiği, geçmiş yaşantısında şiddete maruz kalmış bireylerin kendi yaşantılarında da bu yönteme başvurabilecekleri belirtilmiştir. Bu durumu aynı zamanda içinde yetiştikleri, sosyal, çevresel ve kültürel kabuller ile uzun yıllardır bölgede ciddi sorunların, ruhsal ve fiziksel anlamda sağlıksız yaşam koşulları gibi sebeplerin yarattığı düşünülebilir.

Öğrencilerin, ilk aşamda öğretmenlerini tehdit etmesi, ders kitaplarını parçalayıp savurması gibi davranışları, mağdur öğretmenin ilk önemli tepkiyi

öğrencilerden görmüş olduğu göstermektedir. K1'in, bu sorunu idareye taşınması, buna rağmen bilinçli olarak müdahale edilmemesi sonucunda yıldırma davranışları çok yönlü olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin, henüz yeterli idrak olgunluğuna erişmemiş bireyler olduğu düşünülürse, esas yıldırma eylemlerinin başat rolleri tarafından, bu şiddetin bir parçası haline getirildiği olasılık dâhilindedir. K1'in ifadelerinde, mağdur grubu dışındakilerin, birbirleri arasında, sıkça itilaf ve tartışma halinde iken, mağdur grubuna karşı yıldırma konusunda bilinçsizce, iştirakçi olması, yıldırmanın birkaç koldan kolektif ve eş zamanlı yapıldığını gösterebilir:

*"2.idareciyi tanıımıyordum henüz. Bu durumu ( öğrencilerin hakaret ve tehdit etmesi) söylediğimde bana 'hocam zaten başında kocan yok burada ne işin var ki?' dedi. 'Ne demek - başında kocan bile yok- bu dedim?' 'sen benimle ne biçim konuşuyorsun?...' Öğrenciler idareyi sevmiyorlardı. Ben de sevmiyordum. Öğrenciler bunu fark edince çok şey değişti. Müdür ve 1. İdareci çocuklara insan gibi davranmıyordu, sürekli dövüyordu. Öğrencilerin tehditleri karşısında idare izleyici ve onların yanındaydı. 1.idareci de sürekli tehdit ediyordu."K1*

İdarenin ve yöreden olan öğretmenlerin bu durumu görmezden gelmesi, yıldırmanın birkaç koldan kolektif yapıldığını ispatlar durumdadır. Grup yıldırmasından ayrılan noktası ise, öğretmen-idareci-öğrenci üçlemesi itilaf halinde olmalarına rağmen, kolektif yapının tek ve ortak hareket alanının yıldırma uygulayıcılığı olmasıdır. Bu olay aynı zamanda etnik yıldırmanın tipik uygulanması olarak da tanımlanabilir.

Katılımcıların neden yıldırma mağduru olduklarına dair görüşlerindeki ortak düşünce ise *"Bu okul ilk görev yerim. Ait olduğum köken ve batıdan geldiğim için yıldırma mağduru oldum."* şeklindedir. Bu bulgular ise; yıldırma sebeplerinin başında her iki katılımcı için en önemli nedenin etnik-kültürel sebepler olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bunun yanında, K1 için cinsiyet ve her ikisi için stajyer öğretmen olmanın destekleyici sebepler olduğu söylenebilir.

Bunun yanında, mevcut olayda, içinde buldukları kültürün kadına bakış açısına dikkat edilirse ki; bu durum kültürel farklılıkların etkileri konusunda yorumlanmıştır; K1'in "kadın" olması, şiddetli yıldırmaya uğraması için etkili bir neden olarak yorumlanabilir. Ayrıca, yıldırmada cinsiyet faktörünün etkili olmadığı (Einarsen ve Skogstad, 1996) ve Türkiye'nin kültürel yaklaşımında, kadınlara korumacı yaklaşımların varlığı sebebiyle yıldırma hedefi olma azlığı (Cemaloğlu, 2007a) sonuçları ile çelişmektedir.

Diğer taraftan, örgütsel boyutta, K1'in "stajyer olması" ve yöneticisi tarafından yıldırmaya uğradığı göz önünde bulundurulursa, düşey yıldırma olarak isimlendirilebilir (Branch, vd, 2004). K1'in "branşından" dolayı yıldırmaya uğraması ise ve özellikle bu yönlü tepkileri ile etnik-kültürel yıldırma sebebi olarak tanımlanabilir. Okuldaki yıldırıcı grubunun ortak davranışlarının nedeni, mağdurların kendi yörelerinin dışından gelmiş olmaları, anadil farklılığı, farklı kültür algılarına sahip olmaları ve bu kültürü temsil etmeleri olarak kabul edilebilir. Ayrıca, yıldırıcı grup etnik ya da siyasi görüşleri

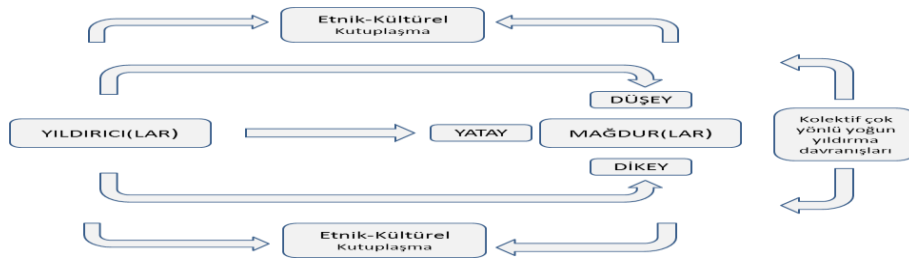


nedeniyle yaşamış olduğu olayların etkisiyle mağdurlar ile henüz karşılaşmadan bazı önyargılara sahiptir. Yıldırıcılar, mağdurun cinsiyeti, kişiliği, eğitim durumu, kurumdaki statüsü, vb. zelliklerini göz önüne almadan ilk karşılaşmadan itibaren ilk fazı atlayarak yıldırma ve yoğun yıldırma eylemlerine başlamışlardır (Einarsen, 1999):

*“İlk gün, 1. idareci, ilk tanışmada çok üstüme geldi... İlk başladığım hafta bana karşı olumsuz tutumları fark ettim. Mesela ğrenciler direk ‘burada ne içiniz var?’ dedi.”*

Sonuç olarak, etnik-kültürel nedenli yıldırma ile kişisel ve örgütsel sebepli yıldırma arasında en önemli farkın “başlangıç safhası” olduğu söylenebilir. Etnik-kültürel kutuplaşma, ilk fazı atlayarak, yıldırma sürecini başlatır durumdadır.

Diğer bir önemli husus ise yıldırıcıların birbirlerinden habersiz olarak mağdur ile ilk iletişime geçtiklerinde yıldırma eylemine girişmeleri sonucu kolektif bir yıldırma eylemi ortaya çıkmasıdır. Etnik-kültürel nedenli yıldırma eyleminde yıldırıcıların ortak noktası her birinin daha önce yaşamış oldukları ya da çeşitli nedenlerle elde edilen deneyimleri sonucu sahip oldukları önyargılar ya da olumsuz görüşleridir. Bu nyargı veya olumsuz görüşlerin bütün yıldırıcıları birbirleri ile iletişime geçmeden ortak hedefe yönelterek kolektif yıldırma eylemini oluşturduğu ifade edilebilir. Literatürde yıldırma eylemi yıldırıcının herhangi bir sebeple mağdur hakkında, ortamdaki diğer çalışanları mağdura karşı yönlendirmesi sonucu oluşurken (Leyman, 1996), etnik-kültürel nedenli yıldırma, yıldırıcılar, birbirleri ile iletişime geçmeden de eş zamanlı hareket edebilmektedirler. Bu durum, yıldırmanın fazlarını ve dozunu da etkilemektedir. Etnik-kültürel nedenli yıldırma eyleminde gelişme ve sonuç evrelerinin çok yoğun ve şiddetli geçmesinin en önemli sebebi ise, yıldırmanın tüm yıldırıcılar tarafından kolektif olarak yıldırmanın bütün eşitleri (düşey-yatay-dikey) ile uygulanması olabilir (şekil 1). Sonuç evresine ulaşılmasını çabuklaştıran neden ise, mağdurun hazırlık ve başlangıç evrelerinin farkına varamaması ve kendine savunma mekanizması oluşturamamasıdır. Leymann’ın (1990, 1996), “6 aya kadar” yıldırma süresi, K1’in verdiği tarihlere göre (Eylül başı-Haziran sonu), yıldırma evrelerinin hızla gelişerek mağduru, kurban (Gökçe, 2012) haline getirmesi ile sonuçlanmıştır.



şekil 1. Etnik-kültürel yıldırma

Namie (2003), Amerikan Psikiyatri Derneğinin verilerine göre, yıldırıcıların %4'ünün, gerçekten antisosyal kişilik veya narsistik bozukluğuna sahip olan kişiler olduğunu bunun tek çaresinin rehabilitasyon olabileceğini, belirtmiştir. Diğer taraftan zorbanın aile yaşantısında mutsuz kişilik özelliklerine sahip olduğu varsayılmaktadır. Weber ve Cummings (2003) ise, psiko-şiddetin bireysel bir problem olmadığı, çocukluktan itibaren aile ve toplum ekseninde geliştiği, geçmiş yaşantısında şiddete maruz kalmış bireylerin kendi yaşantılarında da bu yöneme başvurabilecekleri belirtmişlerdir:

*"Müdürümüz: 'Ben şimdi cahil miyim, ben bir şeyden anlamıyor muyum?' derdi. Bir şey söylediğimde stajyer öğretmen olduğum için direk tehditkâr davranıyordu. Öğrenciye karşı da şiddet uyguluyordu... Çocuk bir şey söylemeye gidiyordu müdür, kapıya kadar geliyordu, direk tokat atıyor, yüzüne kapıyı kapatıyordu. 1. İdareci ise son derece psikolojik sorunları olan biriydi... Sürekli taciz etme, rahatsız etme, dalaşma, birine takma, iyi ya da kötü herhangi bir tepki alsın hoşuna gidiyordu." K1*

Olaydaki yıldırıcı kişilerin, bu boyutta sorunlara sahip olmasının, yine yaşadıkları ortamın sosyal, ekonomik, sistem bakımından kaotik durumu, yıllar boyu şiddetle iç içe yaşamının verdiği patolojik sonuçları olabilir.

#### **Yıldırma Davranışlarının Analizi**

Görüşme deşifrelerinden elde edilen, katılımcıların maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının detaylı analizi Leymann (1996) tipolojisine göre beş boyutta analiz edilmiştir:

1- Mağdurun işyerinde diğer çalışanlarla iletişimini sınırlamak: Aşağıdaki ifadeler, mağdurun diğer çalışanlarla iletişiminin sınırlamak için yapılan davranışlardan en uç örneklerden birisi olarak gösterilebilir. Bu tutum, mağdurların sosyal ilişkilerine yönelik saldırıları da besleyecek niteliktedir:

*"Sevmiyorlar ve istemiyorlar, zaten branşım gereği çok dışlandım... Bölgeden öğretmen arkadaşlar benimle konuşsalar da, beni sevmiyorlar... Okul dışında yapılan ortaklaşa yemek olsun, eğlence olsun çağırıyorlar beni." K1*

*"Bizim basit bir ırk olduğumuzu söyleyip duruyorlar sürekli." K2*

*"Okuldaki ilk günlerimde öğretmen arkadaşlar çok dışladılar beni tehdit ettiler... Beni öğretmen arkadaşlar sevmiyorlar... Öğrenciler de gitmem için tehdit ettiler... Okulda ne olursa olsun hep biz suçluymuz. Benim bir şey yapmama gerek yok; hep suçluym idarecilerin gözünde... 1. İdareci ve öğrenciler tehdit ettiler geçen yıl. Veliler de... Fakat onlardan olmadığım için hiç kimse yanımda değil." K2*

2- Mağdurun sosyal ilişkilerine yönelik saldırılar: Her iki katılımcının aşağıdaki ifadeleri, mağdurların sosyal ilişkilerine saldırı vasıtasıyla sorun çıkararak, engellemelerle baskı uygulandığını göstermektedir. Bu durum, etnik sebepli düşey yıldırma davranışlarından birisi olarak tanımlanabilir:

*"Oradan ayrılırken de sorun çıkardılar... İki gün boyunca onay vermedi, ilişik kesemedim..." K1*

*"En ufak bir şikâyetle girsem 'senin burada işin ne sen evli değil misin?' diyorlardı...Eşimin yanımda olmayışı ve buna anlam veremeyişi, onun çok üstüme gelmesine neden oldu..." K1*

*"İdareci, öğrenciler sürekli beni tehdit ediyorlardı... Adaylık notum düşük verildi." K2*

3- Mağdurun sosyal itibarına saldırılar: Mağdurun cinsiyet, isim ve kökeninden, konuştuğu dil ve diksiyonu vasıtasıyla saldırıya uğradığını gösterir nitelikteki ifadeler, mağdurların sosyal itibarına yönelik saldırıların ağırlıklı yapıldığını gösterir niteliktedir.

*“1. İdareci hep ‘kadın değil mi, ne dese, ne yapsa saçma, boş boş konuşur’ der, cinsiyetimle alay ederdi.”*

*“Eşimle görüşmediğimi, çocuğumun olmadığını, o yüzden eşimin beni buraya bırakıp gittiğini anlatmış arkamdan. Çocuklara da aynı şeyi söylemişler, çocuklar da aynı dedikoduyu yapıyordu.”*

*“7. Sınıftaki bir öğrencim sınav kâğıdına küfür yazmıştı tamamıyla benimle ilgili bir küfür vardı, sınav kâğıdında benim ismin yazan bölümü de karalamış.”*

*“Şivemle dalga geçildi. Filmlerdeki gibi konuşuyorum diye öğrenciler şivemle alay ediyorlardı, nankörsünü, siz acımasızsınız diyerek sürekli bu şekilde yaklaşmaya çalıştı benden cevap bulamayınca, ahlaksızca rahatsız etme; dersime sık sık gelip gitme gibi birçok rahatsız edici davranışları vardı.” K1*

Ayrıca, mağdurun sosyal itibarına saldırının işyeri şiddeti sınırlarına dayandığını bu olasılığı ortaya çıkarabilir bir durum olduğunu gösterir niteliktedir.

4- Mağdurun yaşam ve iş kalitesine yönelik saldırgan davranışlar: Mağdurun yaşam ve iş kalitesine yönelik davranışların örneği olarak aşağıdaki ifade, kişinin işini sağlıklı yapabilmesini engelleme, bezdirme uygulamalarına belirgin bir örnek olarak görülebilir.

*“Müdür ilk gittiğim gün bana ‘ders anlatma’ dedi... Angarya işler, okulun yazı işlerini sürekli bana yükliyordu. Ben bu işleri reddettiğimde ‘Şu lafa bak! Sen kimsin?’ çıkışları yaparak aşağılama ve hakaretle tepki verdi... ‘Bundan sonra, okulda olan bütün olayların sebebi bizdik... Her olayın sorumlusu; günah keçisi bizdik. Mesela angarya bir iş olur, bizlerden birine söyledi... Müdür, beni, sendikaya üye yapmaya çalıştı, kabul etmedim tabi ki, kabul etmeyince benimle iletişimini tamamen kopardı... ‘İlk, öğrenciler tavır koydular: Ödev vermişim hiç biri yapmamış. Bana ‘biz ödev yapmayız...’ ‘Bizim sadece yoklamamızı alın bizi var gösterin bu yeterli, bunu yapamayacaksınız hiç gelmeyecektiniz buraya, başlamayacaktınız’ dediler.” K1*

K1’in yukarıdaki ifadeleri yıldırma davranışlarının çok yönlü ve kolektif uygulandığını göstermektedir.

5- Mağdurun fiziksel sağlığını tehdit edici davranışlar: bu başlık altındaki davranışlara örnek olarak aşağıdaki ifade, mağdurun fiziksel ve cinsel içerikli saldırılara maruz kaldığını gösterir niteliktedir.

*“Öğrencilerden bir dönem boyunca, idarecilerden (1. İdareci ve müdür), sürekli tehdit ve küfür vardı... Hizmetliler, çarpmadan geçmiyordu. Taciz ediyorlardı muhakkak... İki hizmetli geldi, laf atıyor, camı tıktıyor, arabayı sallıyor, camı açmamı istiyor, gülüyor, sırıtıyor. Müdür bayanları, gerekli, gereksiz, vakitli vakitsiz arayarak rahatsız ediyordu. Evli bekâr, fark etmiyordu... Öğrenciler; bize karşı ise tehditkâr son derece korkusuz, size istediğimiz her şeyi yaparız; herkes bizden olur.” K1*

Bu bulgulara göre; K1, “fiziksel ve sağlığı tehdit edici boyutta, cinsel saldırılara” daha fazla maruz kalırken, K2 “fazla itiraz ettiği ve muhalif tutumuna devam etmesi” sebebiyle daha şiddetli yıldırma maruz kaldığı

söylenbilir. Her iki katılımcının ifadelerine göre, “sosyal itibarına yönelik” saldırıların daha fazla olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise, “iş ve yaşam kalitesine yönelik saldırılar” çoğunluktadır. Yıldırma nedenleri ve yaşantılarından elde edilen bulgular, uygulanan yıldırmanın etnik sebeplerle uygulandığı açıktır. Çevresel faktörler, kültür ve değer farklılıklarının, önyargıların, yıldırma sürecindeki şiddeti beslediği görülmektedir. Etnik sebeplerle uygulanan yıldırmanın çok daha fazla fiziksel şiddete yol açma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Fiziksel şiddete dair tehditlerin sıkça dile getirilmesi, okulda şiddetin olağan hali, öğrenciler arasında yaralama olayının yaşanması, mağdurların can güvenliğinin olmadığı duygusu ile hareket ettiği, psiko-şiddetle beraber ağır fiziksel şiddet ve cana kast olasılığıyla burun buruna yaşadıklarını göstermektedir. Bu yorum ise, “işyeri şiddeti, psiko-şiddet, işyeri terörü” kavramlarının etnik sebepli yıldırma için iç içe geçmiş kavramlar olarak ortaya çıkabileceği konusunda üzerinde çalışılan durumun önemli bir bulgusu olarak kabul edilebilir. K1’in “*F hocam bizi mümkün olduğunca yalnız bırakmamaya çalışırdı, bayan öğretmenleri. Çünkü 1. idarecinin karakterini bildiği için bizi yalnız bırakmadı. Ama siyasi konular açıldığı zaman, kesin ve net olarak tavrını koyuyordu. Batıdan geldiğimiz için başta o da tepki gösterdi.*” ifadesi etnik sebepli fikir ayrılıklarına sahip bir öğretmenin, mağduru, tacizden koruyarak yardımcı bulunması, kasıtlı davranışlardan kollamaya çalışması yıldırmanın kişilik özelliklerinin, etnik sebeplerin de önünde olan temel bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

#### ***Yıldırmanın Etkileri ve Sonuçları***

Leymann (1996), yıldırmanın tanımını yaparken, kişi ya da kişileri yardımsız ve savunmasız bir pozisyona iten etik dışı bir iletişim şekli olarak nitelemiş, sıklığı fazla olan ve uzun süreli zararlı muameleye maruz kalmanın psikolojik, psikiyatrik ve sosyal sıkıntılar ile sonuçlanacağını ifade etmiştir.

Mağdurun, görüşmelerde maruz kaldığı yaşantıları anlatırken frekans olarak en çok “sürekli” kelimesi ile vurgulama yaptığı gözlemlenmiştir. Bu durum, yıldırma davranışlarının ara vermeksizin uygulandığının göstergesi olabilir. Görüşmenin tamamı genel değerlendirilirse, yıldırmanın çoğunlukta olanlar tarafından her fırsatta uygulandığı söylenebilir. Bu şartlarda, “1 haftadan 6 aya kadar olan” yıldırmanın 9 ayı aşan bir süreçte ve kesintisiz devam etmesi; staj eğitiminden dolayı, K1’in, yer değişikliği yapamamış olması, yıldırma sonuçları açısından son derece tahrip edici sonuçlandığını gösterebilir. K1’in, “*bugün de kalkmalıyım, işime devam etmeliyim, benim gözümün içine bakan biri var -eşi-, yaşamalıyım*” sözleri “*yaşamak için bir sebep bulup, kendini yaşamaya ikna etme*” noktasına geldiğini göstermektedir.

Katılımcılar, “*ilk fırsatta çalıştıkları kurumu ve şehri bir an önce terk etmeyi*” ilk çözüm olarak düşündüklerini söylemişlerdir. Örgütsel bağlılığın tamamen ölü olduğu, bu kapsamdaki duygusal bağlılığın ise hiç var olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Yıldırma yaşantıları sonucu, çalışanların örgütlerine duygusal

boyuttaki bağlılıklarının zedelenmesi son derece doğal bir sonuç olarak kabul edilebilir (Atalay, 2010; Breen, Mannix ve Mc Namara, 2004; aktaran Karcioğlu ve elik, 2012).

K1'in ifadelerinde yer alan, hissizlik duygusu, öfke, savunmasızlık, çaresizlik ile bunların sonucunda tamamen çevresinden soyutlanarak bir yalnızlık döngüsüne girdiğinden bahsetmiştir. Buna sebep olarak, *"Birisi durumu öğrenirse, 'yanlış dşniyorsun, yanlış yapıyorsun' diye, benim kurmuş olduğum kendimi savunma mekanizmama kimsenin müdahale etmesini istemiyordum. Kimseyle grşmememin sebebi buydu."* ifadesi, durumunun anormal boyutlara geldiğinin göstergesidir. Tedavi edilmeyen ya da uzun süre psikolojik şiddete maruz kalan mağdurlar, stres kökenli fiziksel sağlıklarını zorlayan patopsikolojik değişimler ve zincirleme olarak bedenlerinde ve ruhsal yaşamlarında meydana gelen sıkıntılar sonucu sosyal sorunlarla da yüz yüze gelebilirler (Namie, 2003). Diğer taraftan, K2'in *"Kendimi çok yalnız hissediyorum. Okulumuza biz derste iken birkaç kez ses bombası ve molotof kokteyli atıldı. Okula geldiğim ilk hafta kullandığımız ana yola mayın döşenmişti. Yaşadıklarım canımdan olmama yol açabilirdi. Tüm bunlar beni çok sinirli ve sabırsız hale getirdi."* ifadesi ile hayatta kalma ve güvenlik sorunları yaşandığını gösterir. K1'in söylemlerinden de anlaşılacağı gibi, yıldırma süreci ve sonrasında ciddi psikolojik sorunlarla karşı karşıya kalmıştır. Özellikle insanın insana yaptığı şiddet davranışları, niyete dayandığından, kasıtlı yapıldığı ve önlenebilir olarak algılandığı için mağdurlarda daha fazla ruhsal rahatsızlıklara yol açtığı düşünülür (Göktürk ve Bulut, 2012). Bu savaşan askerlerin, işkence ve tecavüz kurbanlarının, büyük felaketler sonrası insanların yaşadıkları büyük travmalara benzemektedir (Davenport ve diğerleri, 2003, akt: Göktürk ve Bulut, 2012). Kişilerde, depresyon, anksiyete, travma semptomları, iş kalitesinde düşüş, yaratıcılığın yok olması gibi psikosomatik ve psikolojik zararlı etkilere yol açmaktadır. Yıldırma yolu ile işyeri şiddetine maruz kalan bireylerde, PTSD (Travma sonrası stres bozukluğu) sorunlarının görülmesinin ortak bir sonuç olması bu bulguyu doğrular niteliktedir (Bond vd., 2010; Leymann ve Gustafsson, 1996; Matthiesen ve Einarsen, 2004; Mikkelsen ve Einarsen, 2002; Namie ve Namie, 2000; Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen ve Magery, 2015; Tehrani, 2004). Nitekim K1, majör depresyon ve panik-atak teşhisiyle uzun süreli hekim tedavisi grmştir. Yıldırılmaya maruz kalan kişilerin en fazla 22 ay bu duruma tahammül edebildikleri ve etkisinin uzun süre devam ettiği söylenebilir (Namie, 2003).

### **Tartışma, Sonuç ve neriler**

Araştırmanın bulgularına göre, alanyazındaki kavramlar tartışıldığında, şu sonuçlara varılmıştır: Bölgenin, mağdur öğretmenlerin ilk görev yeri olması, farklı etnik ve kültürel bir grup olarak kabul edilmeleri ortak nedenlerdir. Bunun dışında, K1'in, kadın ve branşından dolayı; K2 ise, fazla mukavemet

göstermesinden dolayı yıldırma yüksek dozda maruz kaldığı söylenebilir. Yıldırma sebebi, öncelikle mağdurların ait oldukları ve temsil ettikleri sosyal grup ve sistemdir. Her iki katılımcının verileri bu bulguyu doğrular niteliktedir. Sonuç olarak, katılımcılar, öncelikle farklı bir kültürü temsil ettiklerine inandıkları için (etnik sebeplerle), meslekte yeni oldukları için (örgütsel hiyerarşi), K1 “kadın ve Türkçe öğretmeni” (cinsiyet ve kültürel kutuplaşma) olmasından dolayı, K2 ise, ayrıca “mücadeleci bir kişiliğe sahip olduğu” için yıldırma davranışına maruz kaldıkları söylenebilir. Bu sonuçlar, etnik sebepler dışında, alanda yapılan “yıldırma sebepleri” konulu çalışmalardaki kişisel ve örgütsel sebeplerle örtüşmektedir. Alan yazında öğretmenlerin, göz ardı edilerek, dışlanarak, şiddete maruz kalarak, suiistimal edilerek, dedikodusu yapılarak, mesleki çaba ve becerileri eleştirilerek, kendisinden mesleki düzeyinin veya becerisinin altında iş istenerek (Hoel ve Faragher, 2004), etnik kökenini veya doğum yerini hedef alan lakaplar takılarak (Conn, 2004), etnik altyapı ve azınlık olma durumu (Matthiesen ve Einarsen, 2010) sebebiyle yıldırıldıkları belirtilmektedir (Gökçe, 2012; Namie, 2003).

Yıldırma, başta müdür ve 1. idareci olmak üzere, idareciler (düşey), öğretmenler (yatay), hizmetliler-öğrenciler (dikey) tarafından uygulanmıştır. Yıldırma paydaşları olan bu gruplar, birbirleri ile eşzamanlı yıldırma uygulamalarına rağmen, kendi aralarında çatışma ve fikir ayrılıkları yaşamaları açısından alanyazındaki yıldırma grubu tanımından farklılaşmıştır. K1’in söylemlerinden elde edilen bulgular, bu grupların yıldırma, birbirinden habersiz ve bilinçsiz bir doğallıkla yaptıklarını göstermektedir. Grupların, yıldırma uygulama konusunda hemfikir iken, bunun dışındaki konularda, düşmanlığa varacak kadar fikir ayrılıklarına sahip oldukları ifade edilmiştir. Son derece zıt fikirlere sahip kişilerin dahi, mağdurlara karşı bir araya getiren tek paydanın, etnik-kültürel neden olması dikkat çekicidir.

Yıldırma, mevcut alan yazında, büyük ölçüde, örgütsel-kişisel sebepler ağırlığıyla işlenmiştir (Davenport vd., 2002; Gökçe, 2008; Namie, 2003; Özler ve Mercan, 2009; Shallcross, 2003; Yaman, 2009; Zapf ve Einarsen, 2005). Bulgulara göre, bu araştırmada analiz edilen durum, “etnik-kültürel sebepli işyeri yıldırması” olarak tanımlanabilir. Ayrıca, etnik sebeple uygulanan yıldırmanın örnek olaydaki analizi, yukarıda tanımlanan yıldırıcı grubun tutumları bakımından da farklılık göstermesi, “kolektif yıldırıcı ve yıldırma” olgusunun ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Dünya Sağlık Örgütü (2010) yıldırma işyeri şiddeti (Einarsen ve Skogstad, 1996; Einarsen, 2000; Fox ve Stallworth, 2004; Sabri vd., 2014) kapsamında kabul etmiştir. Katılımcıların ölüm ve yaralama ile tehdit edilmelerine karşın, fiziksel bir saldırının olmayışı, fiziksel tacizin yıldırma tipolojisi sınırlarında cereyan ettiği gösterebilir. Yıldırma, kavga, tehdit ve cana kast etme ihtimalini az da olsa kapsayan bir şiddet türüdür (Namie, 2003). Fiziksel şiddetin oluşmaması tesadüfen olabilir. Katılımcıların, sürekli fiziksel şiddet ve cana kast

ile tehdit edilmeleri, daha önce bu tür olayların yaşanmışlığı, işyeri yıldırmalarının, işyeri şiddetine içinde yer aldığını ve fiziksel şiddete dönüşme olasılığının yüksek olduğunu gösterir niteliktedir.

Etnik-kültürel sebepli yıldırmada, örgütsel ve kişisel sebepli yıldıрма eylemindeki düşük seviyeli saldırılar (low-level aggresion) (Einarsen, 1999) fazı atlanarak, yıldıрма (bullying) ve belirgin yıldıрма olgusu (stigmatization) fazları, yıldırmacı ile mağdurun karşılaşmalarından itibaren başladığı söylenebilir. Yıldırmada, kolektif eylem ancak bir yıldırmacının herhangi bir sebeple mağdur hakkında ortamdaki diğer çalışanları mağdura karşı yönlendirmesi sonucu oluşurken, etnik-kültürel nedenli yıldırmacının, yıldırmacıların birbirlerinden habersiz ya da iletişime geçmeden uygulandığı görülmüştür.

Etnik-kültürel nedenli yıldıрма eyleminde evrelerinin çok yoğun ve şiddetli geçmesinin en önemli sebebinin ise, yıldırmacının tüm yıldırmacılar tarafından kolektif olarak, yıldırmacının bütün eşitleri (düşey-yatay-dikey) ile uygulanmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Yıldıрма, ifadelere göre 9 ay sürmüştür. Bu durum yıldıрма tanımının içinde ve yasal kabullerde yer alan “1 haftadan 6 aya kadar süren” tanımına uymaktadır (Başbakanlık Genelgesi, 2011; Leymann, 1990, 1996).

Mağdurun, majör depresyon ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu teşhisiyle tıbbi tedavi alması alan yazındaki yıldıрма sonuçları ile tamamen uyuşmaktadır (Bond vd., 2010; Namie ve Namie, 2000). Etnik-kültürel yıldıрма da ise bu sonuca, evrelerin hızlı gelişmesi ve her düzeyde yoğun yıldıрма olmasından dolayı sonuçlar daha ağır olmuş, süreç ise daha kısa sürede tamamlanmıştır.

Süre ve yaşantılar, K1'in tam anlamıyla bir işyeri yıldırmacı ile karşı karşıya kaldığını ispatlamaktadır. K1'in yıldıрма esnasında ve sonrasında karşılaştığı kişisel ve psikolojik sıkıntılarını da bu travmaya maruz kaldığı; konu ile ilgili yurt dışı ve yurt içi araştırma sonuçlarında elde edilen bulgularla uyuşmaktadır. Bütün bulgular ve sonuçlar, yıldırmacının tüm boyutları ile etnik-kültürel sebepli yıldırmacının yaşanmışlığını doğrular niteliktedir. Ayrıca, çalışmanın kritik bir örneklem üzerinden tek bir olay incelemesi olduğu, bunun lokal bir sorun olabileceği gibi, aynı zamanda benzer sorunların başka kurumlarda da yaşanmakta olabileceğini düşündürmelidir. Benzer durum ve şartlarda, kişisel ve örgütsel faktörlerin pozitif yönlü varlığı ve etkileri mevcutsa, etnik-kültürel farklılıkların yıldıрма olasılığını daha da arttırılabileceği düşünülebilir.

Uhrevi, insani ve anayasal temel hak olan eğitim hakkını, vatandaşına sunmak, programlamak ve kalitesini arttırmak devletin yükümlülüğü altındadır. Bu hizmetleri sunarken, yörenin sosyal, etnik, kültürel, coğrafi özellikleri de göz önünde bulundurularak, devletin ve yöre insanının eğitimden temel beklentilerini karşılayacak sistemlerin tasarlanması bir ihtiyaçtır. Bölgesel ihtiyaçlar, duyarlılıklar ve beklentilerle birlikte, ulusal varlık ve devamlılığı

temel hedef olarak belirleyip yeni uzlaştırıcı sistemler geliştirilerek çözüm üretilebilir.

Bulgulara göre, temeldeki esas sorun, yerel halktan gelen öğretmenlerin politikleşme olasılığı, dışardan yöreye gelen öğretmenlerin olumsuz şartlardan dolayı ilk fırsatta yöreden ayrılması, vekil ve ücretli öğretmen sorunu, velinin eğitime bakış açısı, eğitim dili uyumsuzluğu gibi sebeplerin eğitime yansımaları olabilir. Örgütsel ve kişisel sebeplerle birlikte etnik kültürel sebepli yıldırma sorunu olarak incelenen bu olay, genel sıkıntının güncel problemlerin eğitim yönlü bir uzantısı olarak değerlendirilmelidir.

Alandaki uygulamalar ve politika yapıcılara öneriler kapsamında; öğretmen ve yöneticilerin aldıkları eğitim ile yetiştikleri kültürün bakış açısı ve fikirlerinden arınarak, etik nesnellikle yetişmesi ve kültürel farklılığa karşı duyarlı aynı zamanda ulusal bütünlüğün gerekliliği bilinci ile eğitilmesi,

Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim-etkileşiminde, meslekleşme sürecinin başlatılması, eğitici kadronun psikolojik testlerden geçirilmesi, adaylarda duygusal zekâ faktörünün göz önünde bulundurulması, sağlam bir meslek etiği oluşturulması açısından homojen ve bilinçli bir meslek etiği önemini idraki ile girişimlerde bulunulması,

Örgüt psikolojisi ve okul yönetimi, yasal sistem ve bilimsel donanımı gibi konularda alanında yüksek eğitim alarak uzmanlaşmış, aldığı eğitimi içselleştirerek uygulama yeterliliğine sahip, eğitim liderliği özelliklerini kazanmış öğretmenlerin, eğitim yöneticisi olarak atanmasının başat kriter olması,

Farklı bir bölgeye yeni atanan her eğitim çalışanın; aday öğretmenler öncelikli olmak üzere, bölgenin sosyal, kültürel çevresine oryantasyonu konusunda süre tanınması ve kılavuzluk sisteminin kurum tarafından sağlanması önerilir.

Araştırmacılara öneriler kapsamında, bu çalışmada analiz edilen durumun geçtiği bölgede benzer durumların yaşanıp yaşanmadığı konusu araştırılabilir. Son yıllarda ülkemizde ikamet ederek çalışma hayatına atılan mülteci, göçmen vatandaşların durumları bu açıdan irdelenebilir. Konu hakkındaki yapılması önerilen tüm araştırmalar, bu problemin varlığı, etki alanı ilgili bilgilenme yolu ile etkili ve önleyici politikaların üretilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.



**Yapılandırılmış z/Structured Abstract**

**A Case Study on Ethno-Cultural Mobbing and Experiences in Schools**

Gölnur Ak Küçükçayır<sup>1</sup>, Sadegöl Akbaba Altun<sup>2</sup>

*Introduction.* Mobbing can be defined as the surrounding of an individual with hostile intent and using inappropriate language, by a single person or a group, usually in a systematic manner and over an extended period of time, with the purpose of making the victim feel helpless and vulnerable. Workplace bullying can be defined as a series of interconnected behaviors, including mobbing. Considered to be part of workplace bullying by the WHO (World Health Organization) since 1995, mobbing is classified among the behaviors that involve threat or the actual use of force against an individual or a group that can potentially lead to injury, death, psychological damage, developmental damage or deprivation. Each mobbing case can be differently motivated and go through various phases, creating different experiences and results. In the relevant literature, mobbing is usually treated as an organizational and management problem, with some studies focusing on social and cultural factors. These studies, however, have an important limitation.

The culture, assumptions, worldview and ethnic origins of people engaging in mobbing are reflected in their personality traits, and may create different outcomes in terms of the level of violence and experiences of mobbing. Ethno-cultural mobbing experiences at schools can have dynamics that are different from other types of mobbing, and may potentially lead to workplace violence. There is a lack of studies on mobbing experiences and ethnically motivated mobbing. This is why the present study specifically focused on defining ethnically and culturally motivated mobbing and, using the experiences of teachers were victims of this type of mobbing examined how it degenerated into workplace violence, intersects with and deviated from existing theories, and offered some recommendations for how this problem might be solved.

*Purpose and Importance.* The purpose of this study was to examine the phenomenon of mobbing in educational institutions, defining ethno-cultural mobbing by the help of its experiences, and how it overlaps with and leads to workplace violence. This is important because it can raise awareness about an

---

<sup>1</sup>Teacher, GOP Anatolian Vocational High School, Ankara-Turkey, gulnurka1@yahoo.com, <sup>2</sup>Prof. Dr., Başkent University, Ankara-Turkey, akbabas@baskent.edu.tr

existing problem, promote thinking about possible solutions, and contribute to the literature by proposing a novel approach.

*Method.* This section covers research design, data collection and data analysis. The model of this study is single case study, which applies qualitative research methods. The research strategy used is an integrated case study design. Because of the outlying and extreme nature of the sample, which does not reflect general standards, shapes the study, an integrated single case study method was used, focusing on a critical case. During the preliminary interviews with the volunteers who responded to the announcement that a study on experiences of mobbing at schools was being conducted, some exceptional experiences were heard, and the researchers decided to work with a critical sample. Participant I, who was the lead interviewee, was a graduate of teacher training high school and faculty of education, where she worked as a Turkish specialist teacher. Originally from the western part of the country, she was appointed to an eastern city, which was her first assignment. Participant II, the key interviewee, was a male computer specialist teacher, appointed to the same school under the same conditions. Their school, located in a district of a large province, has been regularly described as the most problematic school in the area. Data were collected using interviews. An interview form was used comprising 20 semi-structured and open-ended questions. The voice recording generated 152 MB of data. Participant II sent his data by mail. Data was transcribed, resulting in 31 pages of transcription. To achieve internal validity and reliability, the participants reviewed the transcription of the interview with Participant II. To achieve external validity and reliability, an academic expert on mobbing examined the analyzed data, and final adjustments were made taking the expert's opinion into consideration. Data were analyzed using both descriptive and content analysis, both of which are qualitative data analysis methods and the interpretations were supported with direct quotations from the participants.

*Findings and Discussion.* The socio-cultural environment in which the participants grew up, the education they received, their views of the teaching profession, their worldview and ethics, and the environment and cultural milieu in which they had their experiences, all played a very important role in shaping these experiences, how they viewed and evaluated these experiences and developed coping strategies. The participants stated that they had difficulties adjusting to the region, where prevailing assumptions and cultural norms were very different from what they were used to, and the way of life challenged their previous assumptions. Intensive mobbing started almost immediately after the victims first met their coworkers, which was facilitated by the working conditions in the school, ethnic and cultural factors that were conducive to conflict, deficiencies in the organizational climate and culture, and weaknesses in leadership and management. Ethno-cultural mobbing took place within this context. Due to their ethnic and cultural oriented approach, the mobbing group

had certain prejudices against the victims, which were formed prior to meeting them, based on fragments of information they received. The data show that mobbing started immediately, without a low-level aggression but bullying-stigmatization phases, and without regard to factors such as the gender, personality, education, and professional status but ethnical origins of the victims. This differentiates ethno-cultural mobbing from mobbing motivated by other factors.

The principal of the school and another administrator persisted in accusing the victims of insulting them, were prone to physical and verbal violence, and harassed the female victim verbally, which corresponds with the description of bullies' personality traits provided in the literature. Conversely, one coworker, who in ethnic terms was a member of the bullying group, defended the victims against physical and verbal harassment, which indicates that in some cases personality traits may be the dominant factor in shaping attitudes. Like-minded students, teachers, cleaners and administrators all engaged in intentional mobbing at the same time, without explicit coordination between them, which is seen in many cases of collective mobbing but may be defined as typical of ethno-cultural mobbing. In terms of the type of mobbing, both victims suffered mostly from attacks on their social reputation. This was followed by attacks on their quality of life and quality of working life.

Data on the occasions for and experiences of mobbing clearly indicate that mobbing was motivated by ethnic and cultural difference. Environmental factors, culture, value disparities and prejudices, increased the intensity of the mobbing. In ethnically motivated mobbing, the collapse into physical violence is a distinct possibility. Frequently voiced threats of injuring, the presence of physical violence at the school, cases of assault and battery among the students and the lack of intervention in such cases, and acts of terrorism taking place in the wider region meant that victims were not secure and had to deal with the fear of physical violence and death as well as psychological violence. Given this situation, the idea that workplace violence, psychological violence, and workplace bullying are intertwined in cases of ethnically motivated mobbing, constitutes one of the most important findings of the present study.

Ethno-cultural mobbing is different from mobbing motivated by other reasons, in that the victim is subjected to simultaneous and intense mobbing from all sides. The preparation and initiation stages are skipped, and the development stage lasts a very long time, resulting in greater mental and physical damage. The participant stated that she "started looking for a good reason to live, to persuade herself that life was worth it." Her social relationships and physical health were damaged; she started receiving treatment for major depression and panic attacks, and was later diagnosed with post-traumatic stress disorder. All of these findings are consistent with the results of mobbing identified in the wider literature. Traces of these problems

were still present during the interviews. In organizational terms, she lost all commitment to his work, her sense of justice, and wanted to leave the school and the region, having lost confidence in both the teaching profession and schools in general. These findings are also consistent with the literature.

*Conclusion and Recommendations.* The type of mobbing examined in this study is ethnically and culturally motivated mobbing, in which victims and bullies belong to different social groups and systems. Data from both participants support this finding. Apart from ethnic reasons, personal and organizational factors identified in the literature on reasons for mobbing were observed. Simultaneous mobbing behavior by like-minded persons and groups, without explicit coordination between them, can be defined as an identifying characteristic of ethno-cultural mobbing. Threats of death and injury, the widespread presence of such occurrences in the region, and victims' well-founded fear for their safety, all point to how mobbing can lead to workplace violence. The triggering factors bridging mobbing to physical violence seem to be primarily ethnic and cultural. Because the experiences of the participants in this study were motivated by ethnic and cultural reasons, this type of mobbing can be called "ethno-cultural mobbing." In ethno-cultural mobbing, the stages of development and conclusion are very intense, which results from the fact that both vertical (upward and downward) and horizontal mobbing is present. In this type of mobbing, because it evolves very quickly and is intense at all stages, the consequences are also severe and the concluding stage is reached in a short period of time.

Following the diagnosis of the problem, the first step should be to improve professionalism, to create professional ethics, and to emphasize multicultural education. School administrators should be specialists and have higher educational credentials. Administering regular psychological tests and establishing dedicated centers for the prevention of mobbing should be other strategic priorities. To deal with this problem in schools, incentives should be provided, to make sure experienced staff with expertise are assigned to disadvantaged regions, the Ministry should provide orientation for teachers on their first assignments and teachers assigned to different regions, and student teachers should be provided with training for observation, professional development and field specific instruction.

The success of an education program is measured by the number of happy, healthy and contented individuals. As the findings of this study show, the problem stems from the over-politicization of local teachers, the tendency of non-local teachers to leave the region the moment an opportunity arises, problems with substitute and adjunct teachers, parents' negative views regarding education, and inconsistencies in the language of instruction. This study examined ethnic and cultural reasons leading to mobbing, in addition to

personal and organizational factors, which can be seen as the reflection of a wider and contemporary issue in the field of education.

Finally, it should be kept in mind that this study provides a single case study analysis of a critical sample, focusing on a single locality, but similar problems may be observed in other school as well. Comparative studies should be conducted in similar schools with a healthy organizational environment and balanced inter-personal relationships, to identify how they deal with ethnic and cultural differences, and to produce recommendations on the basis of their experiences. The experiences of refugees and asylum seekers in Turkey, who constitute an increasingly larger part of the social fabric and working life in the country, should also be examined from this perspective. Similar studies should be conducted on ethno-cultural mobbing in different sectors. Qualitative and quantitative studies should be conducted in school in other regions, to see if mobbing for ethnic and cultural reasons exists, and to examine how motivations, experiences, consequences, frequencies and victims' views in these cases compare with those identified in the present study. Findings from these studies should be compared with the findings of studies conducted in other countries, to help develop new recommendations. These recommendations and other studies on the topic may help prevent the problem from becoming more widespread and getting out of control, by contributing to the development of effective education policies.

### Kaynaklar/References

- Atalay, İ. (2010). *Mobbing'in örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi kamu sektöründen bir örnek*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, T. (2015). Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları mobbinge ilişkin hizmet süresinin etkisi: bir meta-analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 161-182.
- Baillien, E., Neyens, I., Witte, H. D., & Cuyper, N. D. (2009). A Qualitative Study On The Development Of Workplace Bullying: Towards A Three Way Model. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 1-16
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks
- Başbakanlık Genelgesi. (2011). *İşyerlerinde psikolojik tacizin (mobbing) önlenmesi*. Resmi gazete (27879). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/03/20110319-8.htm> 02.05.2013 tarihinde alındı.
- Bond, S. A., Tuckey M. R., & Dollard M. F. (2010). Psychosocial safety climate, workplace bullying, and symptoms of posttraumatic stress. *Organization Development Journal*, 28(1), 37-56.
- Branch, S., Sheehan, M., Barker, M., & Ramsay, S. (2004). *Perceptions of upwards bullying: An interview study*. The Fourth International Conference On Bullying and Harassment In The Workplace. Bergen, Norway. <https://www.researchgate.net> 16.04.2014 tarihinde alındı.
- Brodsky, C. (1976). *The harassed worker*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
- Burton, J. (2010). *WHO healthy workplace framework and model: Background and supporting literature and practices*. WHO Headquarters, Geneva, Switzerland. [http://www.who.int/occupational\\_health/healthy\\_workplace\\_framework.pdf](http://www.who.int/occupational_health/healthy_workplace_framework.pdf), 21.04.2014 tarihinde alındı.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldıma. *Bilig*, 42, 111-126.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldıma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldıma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Celep, C. ve Konaklı, T. (Kış, 2013). Öğretim elemanlarının yıldıma yaşantıları: nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 175-199
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 27-40.
- Conn, K. (2004). *Bullying and harassment, a legal guide for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- oban, A. E., Karaman N. G. ve Doğan T. (2010). ÖĞretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* 10(1), 125-131.
- Davenport, N., Schwartz R. D., & Elliott, G. P. (2000). *Mobbing: İşyerinde duygusal taciz* (ev. O. C. nertoy). İstanbul: Sistem.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 16-27.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5(4), 379-401.
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996), Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 85-202.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (Eds.). (2010). *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice*. Boca Raton FL: Crc Press.
- Fox S., & Stallworth L. E. (2004). Bullying, racism, and power: An investigation of racial/ethnic bullying in the U.S. workplace. *Paper presentation, 19th Annual SIOP Conference, Chicago, Illinois*.
- Getan, E. (2009). *İnsan olmak*. İstanbul: Metis.
- Gloor, J. L. (2014). Bullying and harassment in the workplace: Developments in Theory, Research, and Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), 145-148.
- Gke, A. T. (2008). *Mobbing: İşyerinde yıldıırma nedenleri ve başa çıkma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, A. T. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldıırma özel ve resmi ilköğretim okulu Ğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp EĞitim Fakültesi Dergisi*, 18, 272-286.
- Göktürk, G.Y. ve Bulut, S. (2012). Mobbing: İşyeride psikolojik taciz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(24), 53-70.
- Gnel, . D. (2010). İşletmelerde yıldıırma olgusu ve yıldıırma mağdurlarının kişilik özelliklerine ilişkin bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(3) 37-65.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi
- Hauge, L. J., Skogstad, A., & Einarsen, S. (2010). The relative impact of workplace bullying as a social stressor at work. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 426-433
- Hoel, H., & Faragher B. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 367-387.

- Karacaoğlu, K. ve Reyhanoğlu, M. (2006). Kıbrıs Türkü ve Türkiyeli ayrımı bağlamında işyerinde yıldırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4), 145-176.
- Karcioğlu, F. ve Çelik, Ü. H. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 59-75.
- Koç, M. ve Bulut, H. U. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: Cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2009, 1(1), 64-80.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of work and organizational psychology*, 5(2), 251-275.
- Matthiesen S. B., & Einarsen S., (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 335-356.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2010). Bullying in the workplace: Definition, prevalence, antecedents and consequences. *International Journal of Organization Theory and Behavior*, 13(2), 202-248.
- Mete, Y. A. (2013). Yükseköğretim kurumlarında psikolojik yıldırma (terör): Uygulayanlar, mağdurlar ve seyirciler. *International Journal of Social Science*, 6(2), 977-993.
- Mikkelsen, E., & Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(5), 397-405.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Pastor, J. C., Sanz-Vergel, A. I., & Garrosa, E. (2009). The moderating effects of psychological detachment and thoughts of revenge in workplace bullying. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 359-364.
- Namie, G., (2003). Workplace bullying: Escalated incivility. *Ivey Business Journal* November/December 1-7. <http://www.workplacebullying.org/multi/pdf/N-N-2003A.pdf> 23.04.2014 tarihinde alındı.
- Namie, G., & Namie, R. (2000). Workplace bullying: The silent epidemic. *Employee Rights Quarterly*, 1(2), 1-12.
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 17-24.



- Ocak, S. (2008). *retmenlerin okulda duygusal taciz (mobbing)'e ilişkin algıları (Edirne İli rneği)1* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- zgan, H., Kara, M. ve Arslan, M. C. (2013). Öğretmenlerin okul yöneticilerine uyguladıkları psikolojik yıldıрма uygulamaları ve etkileri. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(1), 2-14.
- zler, D.E. ve Mercan, N. (2009). *Yönetsel açıdan psikolojik terör*. Ankara: Detay.
- Sabancı, A. ve Yücel, E. (2013). İlköğretim okullarında ğretmen veli ilişkilerinde veliye yönelik psikolojik yıldıрма davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 348-363.
- Sabri B., Vil N. M., Campbell J. C., Fitzgerald S., Kub J., & Agnew J., (2014). Racial and ethnic differences in factors related to workplace violence victimization. *Western Journal of Nursing Research*, 1-17. <http://wjn.sagepub.com/content/early/2014/03/18/0193945914527177>, 24.04.2014 tarihinde alındı.
- Shallcross, L. (2003, October). *The workplace mobbing syndrome: Response and prevention in the public sector*. In Workplace Mobbing Conference, Brisbane, Australia. (pp.16-17).
- Silverman, D. (2013) *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Şahin, S. (2015). Yeni bir yaklaşım: İŞ sağlığı ve güvenliği'nde mobbing faktörünün önemi ve etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 489-505.
- Tehrani, N. (2004). Bullying: a source of chronic post traumatic stress? *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 357-366.
- Uğurlu, C. T., ağlar, ., ve Güneş, H. (2012). Ortaöğretim okullarında yıldıрма (mobbing) davranışlarına ilişkin ğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 718-749.
- Weber, L. J., & Cummings, A. L. (2003). Relationship among sprituality, social support, and childhood maltreatment in university students. *Counseling and Values*, 47(2), 82-95.
- Yaman, E. (2009). *Yönetim psikolojisi açısından işyerinde psikoŐiddet-mobbing*. Ankara: Nobel.
- Yıldıırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2005). Mobbing at work: Escalated conflicts in organizations. *American Psychological Association*, 7, 329.

---

\*Bu makalenin ilk hali 07-09.05.2015 tarihinde 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı ile İlişkisi\*

### *The Relationship of Organizational Silence with Favoritism in School Management and Self-Efficacy Perception of Teachers*

Yıldıray Aydın<sup>1</sup>

#### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algılarını ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerindeki 24 ilkokulda görev yapan 473 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği, Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici analizler, korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde; okul yönetiminde kayırmacılık algılarının düşük düzeyde; öz yeterlik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel sessizlik okul yönetiminde kayırmacılık ile orta düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilidir. Buna karşılık öğretmenlerin öz yeterlik, örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algıları arasında anlamlı düzeyde ilişki yoktur. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre, kayırmacılığın koordinasyon ve değerlendirme alt boyutları, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Kayırmacılığın değerlendirme alt boyutu ise örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler alt boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okul yönetimleri tarafından okulda kayırmacılık sorununun daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasının ve öğretmenlerin okulda gözlemedikleri sorunları dile getirmeleri konusunda teşvik etmelerinin gerektiği söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık, öğretmenlerin öz yeterlik algısı

#### Abstract

The purpose of this study is to explore the perception of teachers' about organizational silence, favoritism in school management and self-efficacy and relationships among these variables. The study's sample consists of 473 teachers that work in 24 primary schools in the central districts of the city of Ankara. It is descriptive study in relational screening model. The study's data were collected by The Organizational Silence Scale for Teachers, The Favoritism Scale in the School Management and Teacher's Sense of Efficacy Scale. Descriptive analysis, Pearson Product-Moment Correlation Analysis, Multiple Linear Regression Analysis are used for the analysis of the data. As a result of the study, the organizational silence perceptions of teachers are revealed as being on the medium level; favoritism in school management is revealed as being on the low level; and self-efficacy perceptions are revealed as being on the high level. It is found that, organizational silence and favoritism in school management are related significantly and positively on the medium level. By contrast, the self-efficacy perceptions of teachers are observed to be not significantly related to organizational silence and favoritism in school management perceptions of teachers. As a result of the performed multiple linear regression analysis, coordination and evaluation sub-dimensions of favoritism are observed to be significant predictors of fear and perceived risk. Furthermore, the evaluation dimension of favoritism is determined as a significant predictor of contextual factors dimension of organizational silence. Based on the research results, it is suggested that the problem of nepotism in the school should be evaluated in a comprehensive manner and teachers should be encouraged to express problems observed at school by school administrators.

**Keywords:** Organizational silence, favoritism in school management, teachers' self-efficacy perceptions

Received: 16.11.2015 / Revision received: 07.03.2016 / Second revision received: 30.04.2016 / Approved: 03.05.2016

<sup>1</sup>Okul Müdürü, Toplu Konut İlkokulu - Etimesgut, Ankara, yildirayaydin75@gmail.com

#### Atf için/Please cite as:

Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 165-192. doi: 10.14527/kuey.2016.007

## Giriş

Eğitimde yenilik girişimlerinin yoğun olduğu bugünlerde okul yönetimleri ve öğretmenler, yeni ve zorlu taleplerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerden alışlagelmiş veya rutin tepkiler vermekten öte yaratıcı çözümler üretmeleri ve fazladan çaba harcamaları beklenmektedir (Barth, 2001, Evans, 1996, Mangin, 2005). Çalışanların daha çok inisiyatif almaları ve yeni roller üstlenmelerine ihtiyaç duyulan bu dönemde aynı zamanda çalışanların görüş ve eleştirilerini açıkça ifade etmelerine ve sahip oldukları bilgileri paylaşımlarına da ihtiyaç duyulmaktadır (Üçok ve Torun, 2015).

Çalışanların sessiz kalma davranışları eskiden bir uyum göstergesi olarak algılansa da bugün bunun bir tepki ve geri çekilme olduğu vurgulanmaktadır (Özdemir ve Uğur, 2013). Oysa günümüzün rekabet koşulları kurumlarda, fikirlerini dile getirmekten ve bilgi ve deneyimlerini paylaşmaktan çekinmeyecek bireylere sahip olmayı bir zorunluluk haline getirmiştir (Kutunis ve Çetinel, 2014). Buna karşılık çeşitli nedenlerden dolayı çalışanların örgütlerine karşı kayıtsız ve sessiz kaldıkları belirtilmektedir (Gül ve Özcan, 2011). İşgörenlerin, karşılaştıkları sorunlar ve yaşadıkları kaygılar hakkında konuşmamayı tercih etmeleri şeklinde ortaya çıkan bu durum, örgütsel sessizlik olarak adlandırılan kolektif bir olguya yol açmaktadır (Milliken ve Morrison, 2003). Örgütsel sessizlik, işgörenlerin bireysel olarak gösterdikleri sessizlik davranışı yaygınlaşarak kurumdaki diğer çalışanlar tarafından da gösterilen ortaklaşa bir tepki halini almaktadır. Özdemir ve Uğur (2013) sessizlik davranışının nedenleri arasında örgüt yönetimlerinin bilinçli veya bilinçsiz tetiklemelerinin de olduğunu belirtmektedir.

Toplumsal açık bir sistem olan okulların etkililiğinde, örgütsel yapı kadar insan ilişkileri de önemli rol oynamaktadır. Okullardaki iş ve işlemlerde etik kurallara uyulmaması, okul çalışanlarının işlerine ve okullarına karşı olan tutumları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Kayırmacı tutum ve davranışlar, okul ortamında iş ve işlemlerin etik kurallara göre yapılmamasının sebeplerinden biridir (Polat ve Kazak, 2014). Müdürler, çok çeşitli olan paydaşlarına karşı (üst düzey eğitim yöneticileri, ebeveynler, öğretmenler ve hatta öğrenciler) karşı sorumludurlar. Bu farklı referans grupları, çoğunlukla, müdüre ilişkin beklentileri konusunda birbirleriyle gelişebilmekte ve müdürü zorlayıcı bir duruma sokabilmektedirler. Okul müdürleri, pek çok değişkeni dikkate almak, farklı kaynaklardan gelen sorunlarla baş edebilmek ve farklı güç dengelerini göz önünde bulundurmaları durumundadır. Müdürler yaşadıkları bu sıkıntılı durumları kısmen de olsa kayırmacılık (Karşılıklı çıkar ilişkisine dayalı bazı yakınlıklar kurarak, okul içerisinde iş yapıcı ve karşılıklı bağlılık oluşturucu ortam yaratmaya çalışmak; günlük kararlar ile idari uygulamalar arasında taraf olmak gibi) yapmak suretiyle aşma eğilimi taşımaktadırlar (Pounder ve Blase, 1988). Bu tür kayırmacı davranışlar karşısında öğretmenlerin ortaya koyabileceği tepkilerden birinin de sessizlik olabileceği düşünülmektedir. Diğer

yandan öz yeterlik gibi çeşitli bireysel özelliklerin öğretmenlerin bu tepkilerini farklılaştırıp farklılaştırmayacağı sorusu da bu kapsamda önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada örgütsel sessizlik kavramının kayırmacılık ve öz yeterlik kavramları ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın takip eden kısmında öncelikle sessizlik, kayırmacılık ve öz yeterlik kavramları ayrı ayrı tanımlanmış daha sonra bunlar arasındaki ilişkilere dair alanyazındaki mevcut bulgular ortaya konmuştur.

### **Örgütsel Sessizlik**

Yönetim bilim alanyazınında işgören sessizliğinin tanımı ilk kez 1970 yılında Hirschman tarafından yapılmıştır. Hirschman sessizliği, pasif ancak sadakate benzer yapıcı bir tepki çerçevesinde ele almıştır (Pinder ve Harlos,2001). Örgütsel sessizlik konusunda ilk kapsamlı çalışma ise Morrison ve Milliken (2000) tarafından yapılmıştır. Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliğin örgütte ortaya çıkışını, gelişimini, örgütsel faktörlerin bu sessizlik sürecinin devamlılığını nasıl sağladığını açıklamıştır. Örgütsel sessizlik konusunda, ikinci çalışma Pinder ve Harlos (2001) tarafından yapılmıştır. Pinder ve Harlos (2001) örgütsel sessizliği, örgütteki adaletsiz uygulamalara karşı bir işgören tepkisi olarak incelemiştir.

Taşkıran (2011, s. 72), örgütsel sessizlik kavramını çalışanların bilinçli bir şekilde olmak üzere, örgütsel sorun, olay, konu vb. durumlarla ilgili görüş ve düşüncelerini gelecek olası tepkilerden çekinme, sorun yaratan biri olarak algılanma, başkalarının görüşlerine uyma isteği ya da herhangi bir değişiklik yaratmayacağına olan inancı nedeniyle açığa vurulmaması olarak tanımlamıştır. Örgütsel sessizliğin yönü örgütte aynı düzeyde çalışanlar arasında, yukarıdan aşağıya doğru ve aşağıdan yukarıya doğru olabilir (Cemaloğlu, 2012). Ancak araştırmalar (Çakıcı, 2008a; Ehtiyar ve Yanardağ, 2008; Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk, 2011; Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014; Milliken ve Morrison, 2003; Morrison ve Milliken, 2000) örgütsel sessizliğin daha çok aşağıdan yukarıya doğru gerçekleştiğini göstermektedir. Çalışanların yöneticilerine güvenmemesi, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon korkusu, ilişkilerin bozulacağı korkusu, bireysel faktörler (cinsiyet, yaş, deneyim, eğitim gibi), örgüt iklimi, örgüt normları, örgütün hiyerarşik yapısı nedeniyle yukarı yönlü iletişimde yaşanan zorluklar, yöneticilerin olumsuz geri bildirim alma korkusu, yöneticilerin işgörenler ve yönetimin doğasına ilişkin sahip oldukları örtülü inançlar (İşgörenlerin kendi çıkarlarını düşündükleri ve güvenilmez oldukları; yöneticilerin örgütsel konularda en iyisini bildikleri algısı; birlik olmanın uzlaşının ve hemfikirliğin, örgütsel sağlığın bir işareti olduğu, anlaşmalıkların ayrılıkların ise kaçınılması gereken kötü durumlar olduğu algısı) örgütsel sessizliğin aşağıdan yukarıya doğru gerçekleşmesinin nedenleri arasında sayılmaktadır (Durak, 2012; Gül ve Özcan, 2011; Kahveci, 2010; Milliken ve Morrison, 2003; Morrison ve Milliken, 2000; Özdemir ve Uğur, 2013; Özgen ve

Sürgevil, 2009; Spaulding, 1997; Şimşek ve Aktaş, 2014; Tülübaş ve Celep, 2014).

Yapılan araştırmalara (Kahveci ve Demirtaş, 2013b; Karabağ Köse, 2014; Nartgün ve Kartal, 2013) göre, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler orta düzeyde örgütsel sessizlik davranışı göstermektedirler. Öğretmenler; okul ve yöneticilerine ilişkin düşüncelerini açıkladıklarında kendilerine yaptırım uygulanacağı korkusu, okula ilişkin konularda fazladan sorumluluk almak istememeleri, zıt düşünce sunduklarında suçlanacakları kaygısı, meslektaşları veya yöneticileri tarafından düşünceleri nedeniyle izole edilecekleri kaygısı (Arlı, 2013), okul müdürlerinin sözde ilgili gibi davranıyor olmalarına rağmen, fiilen yeterince ilgili davranmaması, idarecilerin bilgi/beceri yoksunluğu, her şeyin en iyisini ben bilirim tutumu, yönetim konusundaki güven eksikliği ve idarecilerin otoriter tutumları, kişisel rekabet ve çıkar çatışmaları, meslektaşlarının yetersiz performansı ve okulun toplum içerisindeki imajı gibi işle ilgili sebeplerden dolayı öğretmenler sessizlik davranışı göstermektedirler (Arlı, 2013; Cemaloğlu, Daşçı ve Şahin, 2013). Ayrıca; öğretmenlerin okullarında mutsuz olmaları, duygu ve düşüncelerini açıklamalarının okula ve kendilerine herhangi bir yarar sağlamayacağı algısı onları endişe ve kaygıya sevk etmekte ve bunun sonucunda da örgütsel sessizlik ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Nartgün ve Kartal, 2013).

Örgütsel sessizliğin hüküm sürdüğü okullarda öğretmenler, okul yönetimi ile bilinçli ve kasıtlı olarak yeterli düzeyde iletişim kurmamakta, onlara işlerini ve okulun gelişmesini sağlayacak düşünce ve öneri götürememektedirler. Örgütsel sessizliğin sonucunda okulda değer ve bilgi paylaşımı yetersiz olmakta, öğretmenlerin ve yöneticilerin performansı düşmekte ve sinerji ortaya çıkmamaktadır (Cemaloğlu, 2012). Arlı (2013), "İlkokul Müdürlerinin Örgütsel Sessizlik ile İlgili Görüşleri" adlı araştırmasında örgütsel sessizliğin sonuçlarını şu şekilde belirtmiştir: (1) Öğretmenlerin mutsuz olması, (2) öğretmenlerin agresif davranış göstermesi, (3) bağlılık-sahiplenme duygusunun azalması, (4) gelişime ve değişime karşı direniş, (5) iş yerinde pasiflik, (6) performans ve sinerjinin olumsuz etkilenmesi, (7) örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeme ve (8) örgütsel adalet algısının azalması. Görüldüğü üzere örgütsel sessizlik hem öğretmenler açısından hem de okul açısından verimliliği, etkililiği, bireysel ve örgütsel faaliyetleri olumsuz etkileyen sonuçlar doğurmaktadır (Arlı, 2013).

### **Okul Yönetiminde Kayırmacılık**

Kayırmacılık (favoritizm) kavramı toplumumuzda kullanılan, adam kayırmacılık, kollamacılık, iltimas ve torpil kavramları ile eş anlamlıdır (Büte, 2011). Erdem (2010) kayırmacılığı, bir kişi veya grubun lehine olacak şekilde, hak ve adaletten sapma eğilimi olarak tanımlamıştır. Kayırmacılığın; akraba kayırmacılığı (nepotizm), eş-dost kayırmacılığı (kronizm), siyasal kayırmacılık

(partizanlık), hizmet kayırmacılığı, patronaj gibi türleri bulunmaktadır (Meriç, 2012).

Okul yönetiminde kayırmacılık, okul yöneticisinin çeşitli nedenlerle (sendika üyeliği, siyasi görüş, hemşehricilik, aynı okuldan mezun olmak, akrabalık bağı, cinsellik vb.) okul içindeki kişi veya kişileri yasalara aykırı olarak koruması, desteklemesi, kollaması ve diğer çalışanlara tanımadığı olanakları sunması olarak tanımlanabilir (Meriç, 2012). Okul yöneticileri tarafından yapılan kayırmacılığın, okul müdürlerinin kendilerini diğerlerinden koruma veya diğer bireyleri kontrol etme kaygısından kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Okul yöneticilerinin bu türden kaygılar taşımalarının; müdürün sorumlu olduğu kişilerin pozisyonu ve gücü, belirli ödüllere ve terfilerle yakından ilgilenme, münakaşadan ve utanç duruma düşmekten kaçınma, örnek olma dürtüsü, arkadaşlık ve diğer ilişkiler gibi etkenlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Pounder ve Blase, 1988).

Müdür tarafından sergilenen kayırmacı tutumlar, öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yaratmakta ve bu etkiler de, öğretmen yabancılaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı yabancılaşma duygusu, örgütsel ve eğitsel etkililiği/verimliliği azaltmaktadır (Pounder ve Blase, 1988). Okul müdürleri tarafından sergilenen kayırmacı tutumlar öğretmenlerin, motivasyonlarını ve mesleki tatminlerini yok etmekte, mesleki gelişim ve ilerleme olanaklarını sınırlandırmakta, kontrol edildikleri duygusuna kapılmalarına yol açmakta, sınıfa girmeden önce yaptıkları hazırlıkları anlamsızlaştığını düşünmelerine sebep olmakta, müfredat dışı etkinliklere katılım istekleri azaltmakta, rutin okul görevleri ve sorumluluklardan uzaklaştırmaktadır. Kısacası, kayırmacı tutumlar öğretmenleri gerek bireysel gerekse mesleki anlamda, olumsuz etkilemekte, çalışma şevklerini kırmakta, güven duygusunu zedelemekte ve okul iklimi açısından üretken olmayan bir durum oluşturmaktadır (Spaulding, 1997).

Kayırmacı eylemler, okulun potansiyel kaynaklarını, gücünü ve öğretmen performansını olumsuz etkileyen önemli bir olgudur. Pounder ve Blase (1988) eğer okullar, eğitsel ve örgütsel hedeflerine ulaşmak istiyorlarsa, sahip olduğu insan kaynağının, değer verilmesi, korunması ve geliştirilmesi gereken bir araç olduğunu fark etmek zorunda olduğuna dikkat çekmektedir.

### **Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algısı**

Bandura (1986) öz yeterliği, belirlenen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylem planını düzenlemek ve uygulamak üzere insanların kapasitelerine ilişkin algıların olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile öz yeterlik, kişinin bireysel yeterliklerine ve potansiyeline olan inancıdır (Sakız, 2013). Öz yeterlik kavramı eğitim alanında, öğretmenlerin eylemleri ve gösterdikleri performans ile ilişkili olarak ele alınmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Öğretmen öz yeterliğini, verilen eğitim hedeflerini elde etmek için gerekli olan aktiviteleri planlamak, düzenlemek ve uygulamak için

öğretmenlerin kendi yeteneklerine yönelik bireysel inançları olarak tanımlamıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Öz yeterlik inancının, benzer düzeyde birikime, olanaklara veya becerilere sahip öğretmenler arasında performans farklılıklarının neden kaynaklandığını açıklanmasına katkı sağlayabilecek olması açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Kurt, 2012, 2016).

Öğretmen öz yeterliği, sınıftaki zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin profesyonel etkinlik ve hazırlık duygularının bir göstergesidir (Tschannen-Moran vd., 1998). Bir öğretmenin, en zorlu öğrencilerin öğrenme süreçlerine bile katkı sağlayabileceği hissi olan öğretim öz yeterliği, öğretmenlerin, öğrenci başarısı ile bağıntılı birkaç kişisel özelliklerinden bir tanesidir (Woolfolk, 2004). Öğretmen öz yeterliği öğrenci motivasyonunu da etkilemektedir (Caprara vd., 2006). Öz yeterlik kuramı, yüksek seviyeli öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin, en zorlu öğrencilerle karşılaştıkları zamanlarda bile, sıkı ve etkili çalışmaktan geri kalmadıklarını; çünkü, hem kendilerine hem de öğrencilerine olan inançlarını kaybetmediklerini öngörmektedir (Woolfolk, 2004). Öğretmen öz yeterliğinin öğrenci verimliliği üzerindeki etkisine ilave olarak öz yeterlik hissi yüksek olan öğretmenler, öğrenciler için daha hırslı hedefler oluşturmaya ve genel eğitim sınıflarındaki engelli öğrencilerin başarısına destek olmaya daha fazla eğilimlidirler (Caprara vd., 2006). Araştırmalar aynı zamanda yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin işlerinden memnun olduğunu ve okula karşı sorumluluk bilincinde olduğunu, düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin ise iş stresi ve tükenmişlik içinde olduğunu göstermiştir (Kelm ve McIntosh, 2012). Öz yeterlik inancının güçlü olmasının, bir çalışma alanını isteyerek seçme, bir işi başarabilmek için güdülenme, çaba gösterme, bir çalışma için zaman harcama ve başarısızlıktan yılmama gibi sonuçları olmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2004).

### **Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alguları Arasındaki İlişki**

Pinder ve Harlos (2001), çalışan sessizliğini adaletsizliğe verilen bir tepki olarak incelemiştir. Adaletsizlik kültürünün olduğu örgütlerde işgörenin yöneticilerinin hoşuna gitmeyecek düşüncelerini ifade etmesi, bir konuya müdahale etmesi başına iş açmak olarak görülmekte, bir çalışanın üzerine vazife olmayan işlere karışması örtük bir şekilde cezalandırılabilir (Çakıcı, 2008b). Örgütlerde gerçekleşen adil olmayan uygulamaların (ayrımcılık, kayırmacılık, haksızlıklar, cinsel ayrımcılık/taciz, hiyerarşik yapı ve eğitsel materyallere erişimde ayrımcılık vb.) çalışanları sessizliğe yönelttiği yapılan araştırmalarla (Cemaloğlu vd., 2013; Çakıcı, 2008a; Erigüç, Özer, Songur ve Turaç, 2014; Özgan ve Külekçi, 2012) ortaya konulmuştur. Özgan ve Külekçi (2012) de üniversite öğretim elemanlarına yönelik yapmış oldukları

araştırmada, öğretim elemanlarının aşırı iş yükü ve haksızlıklar karşısında sessiz kaldıkları bulgusuna erişmiştir. Arlı (2013) yaptığı araştırmada, örgütsel sessizliğin öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Meriç ve Erdem'in (2013) yaptıkları araştırmaya göre, okulda öğretmen sayısı arttıkça okul müdürlerinin adil olmayan ve kayırmacı davranışları artmaktadır.

Okul müdürleri tarafından sergilenen kayırmacı tutumlara karşı öğretmenler duygusal olarak öfke duymakta, depresif bir ruh haline bürünmekte, kaygı duymakta veya boyun eğip itiraz etmeden rıza gösterebilmektedirler. Öğretmenler kendilerine misilleme yapılma korkusundan dolayı tüm bu duygu durumlarına rağmen, okul içerisindeki kayırmacılığın kaçınılmaz bir şey olduğunu ve buna boyun eğmekten başka çare olmadığını da düşünebilmektedirler. Bu yüzden de, taşıdıkları memnuniyetsizlik duygularıyla, müdürün karşısına nadiren çıkmaktadırlar (Pounder ve Blase, 1988).

Alanyazında örgütsel sessizlik ile öz yeterlik inancının ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Kutlay, 2012; Üngüren ve Ercan, 2015). Üngüren ve Ercan (2015) ve Kutlay'ın (2012) farklı sektörlerde yaptıkları araştırmalarda, kişilerin öz yeterlik algı düzeyleri yükseldikçe, örgütsel sessizlik düzeylerinin azaldığı, öz yeterliği yüksek kişilerin fikir ve önerilerini açıklamaktan çekinmedikleri sonucuna varılmıştır. Kahya (2015) ise yaptığı araştırmada mesleki öz yeterlik ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin rastlantısal olduğu ve nedensellik ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada, örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile ilişkisi ele alınmıştır. Burada amaç örgütsel sessizlik davranışının hem yönetsel hem de bireysel etmenlerle ilişkisini araştırmaktır. Böylece sessizlik davranışının hem örgütsel hem de bireysel kaynaklarının ortaya çıkarılmasına katkı sağlanabilir. Aynı zamanda sessizliğin yönetsel ve bireysel nedenleri arasında bir karşılaştırma yapma olanağı da elde edilmiştir. Alanyazında, doğrudan örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Okul yönetiminde kayırmacılığı inceleyen (Aydoğan, 2009; Meriç, 2012; Polat ve Kazak, 2014; Pounder ve Blase, 1988; Spaulding, 1997) araştırmaların da az sayıda olduğu görülmektedir. Benzer şekilde örgütsel sessizlik ile öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiyi (Kahya, 2015; Kutlay, 2012; Üngüren ve Ercan, 2015) inceleyen araştırmaların sayısı da azdır. Bu doğrultuda bu çalışmada öncelikle ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algı düzeyleri ortaya konmuş, daha sonra örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır.



## Yöntem

### *Evren ve Örneklem*

Araştırma örnekleme seçkisiz örnekleme (random sampling) yöntemiyle belirlenmiştir. Seçkisiz seçim yöntemi, evreni temsil eden bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı sağlar (Creswell, 2014, Punch, 2014). Bu kapsamda Ankara ili merkez ilçelerindeki okulların listesinden seçkisiz olarak belirlenen okullardaki öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. 2014-2015 öğretim yılı verilerine göre Ankara ili merkez ilçelerindeki 461 ilkokulda 13760 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2015). Balcı (2005) 50000 kişilik bir evren için %95 kesinlik düzeyi için 381 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Ural ve Kılıç (2013) da 20000 kişilik bir evren için 377 kişilik bir örneklemin yeterli olacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda bu araştırma 473 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerden 358'i (%75.7) bayan, 115'i (%24.3) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların 373'ü (%78.90) sınıf öğretmeni, 68'i (%14.40) branş öğretmeni ve 32'si (% 6.80) okul öncesi öğretmendir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma için gerekli verilerin toplanmasında Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği (Kahveci ve Demirtaş, 2013a), Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği (Erdem ve Meriç, 2012) ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Tschannen - Moran ve Hoy, 2001) olmak üzere üç ölçekten oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin her biri hakkında bilgi aşağıda verilmiştir.

### *Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği*

Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği, Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından geliştirilmiş olup, beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; (1) okul ortamı, (2) duygu, (3) sessizliğin kaynağı, (4) yönetici ve (5) izolasyondur. Ölçek 1'den (Hiç katılmıyorum) 5'e (Tamamen katılıyorum) kadar derecelendirilmiş Likert tipi 18 maddeden oluşmaktadır. Kahveci ve Demirtaş (2013a) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeği oluşturan maddelerin faktör yüklerinin .48 ile .78 arasında değiştiği, ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %57.16 olduğu ve ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .89 olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yeniden yapılmasına karar verilmiştir. Bunun nedeni orijinal çalışmanın (Kahveci ve Demirtaş, 2013a) 2009-2010 öğretim yılında yapmış olmasıdır. 2012 yılında ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmasıyla örneklemin yapısı değişmiştir. Bu doğrultuda Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin ön uygulaması araştırma evrenindeki sekiz ilkokulda görev yapmakta olan 165 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Kline (1994) faktör analizi yapılabilmesi için katılımcı sayısının, faktör analizi yapılacak ölçekteki madde sayısının iki katından daha

fazla olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda Öğretmenler için Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin faktör analizi için  $18 \times 2 = 36$  katılımcıdan oluşan bir örneklem yeterlidir. Buna karşılık bu çalışmada bu alt sınırın 4.6 katı ( $n = 165$ ) kişiye ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulamadan elde edilen verilerden Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Maximum Likelihood ve Varimax (Dik döndürme) işlemleri yapılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğer puanları, açıklanan varyans toplamı ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. İki faktörlü yapı ölçeğin orijinal faktör yapısıyla uyuşmadığından her bir alt faktör alanyazına dayalı olarak yeniden adlandırılmıştır. Bu faktörlerden dokuz maddeden (s5, s6, s18, s17, s2, s1, s16, s8, s4) oluşan birinci boyut *Korku ve Algılanan Risk* olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait öz değer 5.92 ve açıklanan varyans %32.91'dir. *Bağlamsal Faktörler* olarak adlandırılan ikinci boyut dokuz maddeden (s13, s15, s14, s11, s12, s9, s7, s3, s10) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.77 ve açıklanan varyans %9.81'dir. İki alt boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans %42.72 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .30 ila .81 arasında değişmiştir.

Öğretmenler İçin Örgütsel Sessizlik Ölçeği'nin güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .36 ile .69 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .85'tir. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .24 ile .66 arasında değişmiştir. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı .78, tüm ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .88'dir.

#### *Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği*

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği, Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, beşli Likert tipi 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan dört alt boyuttaki (planlama, örgütleme, koordinasyon, değerlendirme) maddelerin faktör yükleri .42 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın %73.06'sını açıklamaktadır. Ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ( $\alpha$ ) .96'dır (Erdem ve Meriç, 2012).

Bu çalışma kapsamında Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yeniden yapılmıştır. Bunun nedeni ilköğretim okulları 2012 yılında ilkokul ve ortaokul olarak ayrılması ve Erdem ve Meriç'in (2012) 2010-2011 öğretim yılında çalışmayı yaptığı örneklemden farklı bir örneklem yapısının ortaya çıkmasıdır. Ayrıca ölçeğin orijinal formundaki değerlendirme boyutunda yer alan 23. madde (Sicil notlarının verilmesinde) 2010 yılından sonra sicil notu verilmesi uygulamasının kaldırılmış olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu doğrultuda araştırma evrenindeki sekiz

ilkokulda görev yapmakta olan 165 öğretmenin katılımıyla Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği'nin ön uygulaması yapılmıştır.

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek için açılımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçeğin orijinal yapısıyla tutarlı olarak dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden yedi maddeden oluşan (k10, k8, k7, k9, k11, k6, k5) oluşan birinci boyut *örgütlemeler*dir. Bu boyuta ait öz değer 13.24 ve açıklanan varyans 55.16'dır. İkinci boyut olan *değerlendirme* ise sekiz maddeden (k21, k18, k20, k22, k19, k17, k24, k23) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 2.28 ve açıklanan varyans %9.49'dur. Üçüncü boyut olan *koordinasyon* beş maddeden (k13, k14, k12, k16, k15) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer 1.49 ve açıklanan varyans 6.23'dür. Dördüncü boyut olan *planlama* ise dört maddeden (k2, k1, k4, k3) oluşmaktadır. Bu boyuta ait öz değer ise 1.15 ve açıklanan varyans %4.80'dir.

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği'nin güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayısı ( $\alpha$ ) örgütlenme boyutu için .96, değerlendirme boyutu için .93, koordinasyon boyutu için .84 ve planlama boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır. Her bir alt boyutta yer alan soruların madde toplam korelasyon katsayıları .67 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür.

#### *Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği*

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, (1) *Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlik* (8 Madde), (2) *Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik* (8 Madde) ve (3) *Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlik* (8 Madde) olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği 1'den (yetersiz) 9'a (çok yeterli) kadar derecelendirilmiş likert tipi 24 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye ilk uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye bu ilk uyarlanma çalışması kapsamında Türkiye'deki altı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 628 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin aslına uygun olarak üç faktörlü bir yapı ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Kurt (2009), Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin (ÖYÖ) Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan formunu kullanmış buna karşılık araştırma örnekleminin öğretmen adayları değil ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler olduğu için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yeniden yapmıştır. Bu çalışma kapsamında ÖYÖ, Ankara İli merkez İlçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 332 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve tek faktörün açıkladığı varyansın %44.758 olduğu bulunmuştur. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .95'tir.

Bu çalışma kapsamında ÖYÖ'nin geçerlik güvenirlik çalışmalarının yeniden yapılmasına karar verilmiştir. Çünkü ilköğretim okulları ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmış dolayısıyla Kurt'un (2009) yaptığı araştırmanın örneklemeden farklı bir örneklem yapısı ortaya çıkmıştır.

Bu doğrultuda ÖYÖ'nün araştırma evrenindeki sekiz ilkokulda görev yapmakta olan 165 öğretmene ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilerden ÖYÖ'nün faktör yapısını belirlemek için yapılan açılımlı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörlü yapının öz değeri 11.04, açıklanan varyansı %45.98'dir. Ölçeğin Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) güvenirlik katsayısı .95'tir.

#### ***Verilerin Analizi***

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce verilerin yapılacak analizlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla çeşitli varsayım testleri yapılmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında yer alan örgütsel sessizlik, kayırmacılık ve öz yeterlik değişkenlerine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma modelinde yer alan her bir değişkene ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucunda elde edilen anlamlılık düzeyleri 0.05'in üstünde ( $p > .05$ ) değer olduğu görülmüştür. Ayrıca değişkenlere ait histogram ve saçılma grafikleri incelenmiş, bu grafikler de verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Ayrıca Regresyon analizinin varsayımları olan (Tabachnick ve Fidell, 2007) değişkenler arasında otokorelasyon, çoklu bağıntılılık (Multicollinearity), eşit varyanslılık (Homoscedasticity) sorunlarının olup olmadığı test edilmiştir. Bu kapsamda otokorelasyon sayısının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için hesaplanan Durbin Watson katsayısının 1.608 olduğu belirlenmiştir. Tolerance değeri ise .300 olarak hesaplanmıştır. VIF (Variance Inflation Factor) değeri ise 3.338 olarak hesaplanmıştır. Collinearity Diagnostics tablosunda sadece altı kişiden alınan verinin -2 - +2 standart sapmanın dışında olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar araştırmada ele alınan değişkenler arasında çok yüksek bir ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır. Bu analizlerin sonuçlarının araştırmada ele alınan değişkenlere ilişkin verilerin tahmin hatalarının tesadüfi olduğunu, hataların birbirinden bağımsız olduğunu (otokorelasyon yoktur) ve eşit varyanslılık koşullarının karşılandığını gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada, katılımcıların demografik özellikleri frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ile sunulmuştur. Katılımcıların örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmen öz yeterliğine ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (S) değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada örgütsel sessizlik değişkeni iki boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar (1) *Korku ve Algılanan Risk* ve (2) *Bağlamsal Faktörler* boyutlarıdır. Okul yönetiminde kayırmacılık değişkeni ise dört boyutlu olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar (1) *Örgütlenme*, (2) *Değerlendirme*, (3) *Koordinasyon* ve (4) *Planlamadır*. Öğretmen öz yeterliği ise tek boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel sessizlik değişkenlerinin yukarıda sıralanan alt boyutları ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi kullanılmıştır. Bu analizi takiben okul yönetiminde kayırmacılığın dört alt boyutunun örgütsel sessizliğin iki alt boyutundan her birini ayrı ayrı yordayıp yordamadığını belirlemek için iki ayrı Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

### Bulgular

#### *Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimleyici Bulgular*

Araştırma modelinde yer alan örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları değişkenlerine ilişkin betimleyici bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

#### *Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimleyici Bulgular*

Değişkenler	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>	En Düşük	En Yüksek	
Örgütsel Sessizlik	Korku ve Risk Algısı	473	3.12	.69	1.44	5.00
	Bağlamsal Faktörler	473	3.59	.64	1.63	5.00
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Örgütlenme	451	2.11	1.00	1.00	5.00
	Değerlendirme	451	1.99	.99	1.00	5.00
Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları	Koordinasyon	451	2.10	1.00	1.00	5.00
	Planlama	451	2.11	1.02	1.00	5.00
Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları		417	7.08	.86	3.29	9.00

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının, örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler alt boyutunda ( $\bar{x} = 3.59$ ), korku ve risk algısı alt boyutunda ( $\bar{x} = 3.12$ ) orta düzeyde olduğu, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme ( $\bar{x} = 2.11$ ), planlama ( $\bar{x} = 2.11$ ), koordinasyon ( $\bar{x} = 2.10$ ) ve değerlendirme ( $\bar{x} = 1.99$ ) alt boyutlarında düşük düzeyde olduğu, öz yeterlik algılarının ortalamasının ( $\bar{x} = 7.08$ ) ile ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

**Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler**

Tablo 2

**Örgütsel Sessizlik, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiler**

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
Örgütsel Sessizlik	1	.55**	.28**	.36**	.36**	.31**	.01
Okul Yönetiminde Kayırmacılık		1	.28**	.32**	.28**	.28**	.03
			1	.62**	.68**	.67**	-.03
				1	.72**	.59**	.003
					1	.58**	-.04
						1	-.03
7. Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları							1

\*\* $p < .01$ ;  $n = 473$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutunun okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme ( $r = .28$ ), değerlendirme ( $r = .36$ ), koordinasyon ( $r = .36$ ) ve planlama ( $r = .31$ ) alt boyutları ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Benzer şekilde örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu da okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme ( $r = .28$ ), değerlendirme ( $r = .32$ ), koordinasyon ( $r = .28$ ) ve planlama ( $r = .28$ ) boyutlarıyla orta düzeyde ve olumlu ve anlamlı ilişkilidir. Buna karşılık öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algılarının hiçbir alt boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı görülmüştür.

**Örgütsel Sessizliğin, Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Tarafından Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular**

Okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı boyutunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

**Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutunu Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişkenler*	B	Sh	$\beta$	$t$	$p$
	2.453	.261		9.407	.00
Okul Yönetiminde Kayırmacılık					
1. Örgütlenme	-.05	.05	-.07	-1.03	.30
2. Değerlendirme	.11	.05	.17	2.48	.01
3. Koordinasyon	.15	.05	.22	3.06	.00
4. Planlama	.08	.04	.12	1.81	.07
5. Öz Yeterlik	.02	.04	.02	.47	.64

$R = .39$   $R^2 = .15$   $F_{(5,411)} = 14.832$   $p = .000$

\*Yordanan değişken Örgütsel Sessizliğin Korku ve Risk Algısı Boyutu

Tablo 3'te görüldüğü gibi, kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik algısı değişkenleri örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir ( $R = .39$ ,  $R^2 = .15$ ,  $p < .01$ ). Kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutları ile öğretmenlerin öz yeterlik değişkenleri örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutundaki toplam varyansın %15'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenler örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı üzerindeki görece önem sırası şöyledir: Koordinasyon, değerlendirme, planlama, öz yeterlik, örgütlenme. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde koordinasyon ve değerlendirme değişkenlerinin korku ve algılanan risk üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Planlama, örgütlenme ve öz yeterlik değişkenleri ise korku ve algılanan risk üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Tablo 4

*Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutunu Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
	2.928	.258		11.338	.000
Okul Yönetiminde Kayırmacılık					
1. Örgütlenme	.01	.05	.02	.23	.82
2. Değerlendirme	.13	.05	.20	2.84	.00
3. Koordinasyon	.03	.05	.05	.72	.47
4. Planlama	.07	.04	.12	1.80	.07
5. Öz Yeterlik	.02	.03	.03	.65	.52

$R = .34$ ,  $R^2 = .11$   $F_{(5-411)} = 10.581$   $p = .00$

\* Yordanan değişken Örgütsel Sessizliğin Bağlamsal Faktörler Boyutu

Tablo 4'te görüldüğü gibi, kayırmacılığın değerlendirme boyutu örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutu ile anlamlı düzeyde ilişkilidir ( $R = .34$ ,  $R^2 = .11$ ,  $p < .05$ ). Kayırmacılığın değerlendirme boyutu, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutundaki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde değerlendirme değişkeninin bağlamsal faktörler üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Örgütlenme, koordinasyon, planlama ve öz yeterlik değişkenleri ise bağlamsal faktörler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel sessizlik, okul yönetiminde kayırmacılık ve öz yeterlik algılarının ortaya konulması ve örgütsel sessizliğin, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kayırmacılık dört boyutlu (örgütlenme,

değerlendirme, koordinasyon ve planlama), öğretmenlerin öz yeterliği tek boyutlu, örgütsel sessizlik değişkeni ise korku ve risk algısı boyutu ile bağlamsal faktörler boyutu olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen betimsel bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları orta düzeyde, okul yönetiminde kayırmacılık algılarının düşük düzeyde, öz yeterlik algıları ise yüksek düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının orta düzeyde olduğu bulgusu, Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından ilköğretim okullarında yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Kahveci ve Demirtaş (2013b) tarafından Elazığ ili merkezindeki ilköğretim okullarında yapılan araştırmaya göre, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları orta düzeydedir. Ayrıca, Nartgün ve Kartal (2013) ile Köse (2014)'nin yaptığı araştırmaların sonucuna göre de, öğretmenlerin örgütsel sessizlik algısı orta düzeydedir. Araştırma sonucu, farklı sektörlerde yapılan örgütsel sessizlik araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Kılıçlar ve Harbahoğlu (2014), yaptığı araştırmada işgörenlerin sessizlik algısının orta düzeyde olduğu sonucuna erişmiştir. Araştırma sonucu, Eroğlu ve diğerlerinin (2011) yaptığı araştırma sonucu ile de kısmen benzerlik göstermektedir. Eroğlu ve diğerleri (2011), işgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisini incelediği araştırmada, işgörenlerin kabullenici sessizlik düzeyinin orta, korunmacı sessizlik düzeyinin ortaya yakın ve korumacı sessizlik düzeyinin ise yüksek düzeyde olduğu bulgusuna erişmiştir. Buna karşılık Şimşek ve Aktaş'ın (2014) örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimini inceledikleri ve bir kamu işletmesi ile bir devlet üniversitesinde çalışanların katılımı ile yaptıkları araştırmaya göre katılımcıların örgütsel sessizlik ortalama puanları yüksektir. Cemaloğlu ve diğerleri (2013), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerini incelediği çalışmada; öğretmenlerin genel olarak ilişkişel nedenlerden konuşmanın yararsız olduğu inancı ve yönetsel nedenlerden yöneticinin ilgileniyor gibi görünüp gerçekten ilgilenmemesi nedeniyle sessizlik davranışı gösterdiklerini belirtmektedir. Alanyazındaki daha önceki araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının tutarlı olduğu ve sessizlik düzeyin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Milliken ve Morrison (2003), bir organizasyon içerisinde yer alan bireylerin, sahip oldukları düşünceleri rastgele dile getirecek kadar özgür olmalarının son derece kaotik bir ortam yaratabileceğinden bahsederek, sessizlik eğiliminin, ne zaman işlevsel ve ne zaman işlevsiz veya zararlı olduğunun iyi belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bizim araştırmamızın sonucuna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sessizlik algısının orta düzeyde olması, okullarımızda Milliken ve Morrison'ın (2003) vurguladığı kaotik durumu ortaya çıkarabilecek bir seslilik durumunun söz konusu olmadığını ortaya koymaktadır.



Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının düşük düzeyde olduğu bulgusu, önceki iki araştırma ile tutarlıdır. Meriç (2012) tarafından Van ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin katılımı ile yapılan araştırma sonucuna göre okul yöneticileri düşük düzeyde kayırmacılık yapmaktadırlar. Polat ve Kazak (2014) ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin katılımı ile yaptıkları araştırmaya göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen algıları düşük düzeydedir.

Örgütsel sessizliğin korku ve risk algısı alt boyutunun ve bağlamsal faktörler alt boyutunun okul yönetiminde kayırmacılık algısının örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama alt boyutları ile olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir. Alanyazında sessizlik ile kayırmacılık arasındaki ilişki olduğu sonucunu destekleyen birçok araştırma vardır. Cemaloğlu ve diğerlerinin (2013) yaptıkları bir araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların örgütsel sessizlik yaşama nedenlerinin adil olmayan uygulamalar (ayrımcılık/kayırmacılık), cinsel ayrımcılık/taciz, hiyerarşik yapı ve eğitsel materyallere erişimde ayrımcılık gibi örgütsel sebepler olduğu görülmüştür. Özgan ve Külekçi'nin (2012) öğretim elemanlarının sessizlik nedenlerini incelediği nitel araştırmada katılımcıların genelde iş yükünün fazla olduğu durumda ve haksızlıklar karşısında sessiz kaldıkları bulgusuna erişilmiştir. Çakıcı'nın (2008a) bir üniversitenin akademik ve idari personelinin katılımı ile yaptığı araştırmaya göre katılımcıların sessiz kaldıkları konulardan birisinin de, adil olmayan uygulamalar (ayrımcılık, kayırmacılık, haksızlıklar vb.) olduğu bulgusuna erişilmiştir. Eriğüç ve diğerlerinin (2014) hemşirelerin katılımı ile yaptığı bir araştırma sonucunda da aynı bulguya erişilmiştir. Buna karşılık Durak'ın (2012) üniversite öğretim üyelerinin katılımı ile yaptığı araştırmaya göre, öğretim üyelerinin örgütlerinde konuşma nedenleri olarak haksızlığı ortadan kaldırmak ilk sıradadır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin önemli bir kısmı, adil olmayan bir durumu düzeltme inancı, haklarının yenildiğini düşündükleri durumlarda da sessiz kalmadıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu araştırmaların sonuçları, örgütsel sessizlik ile kayırmacılık arasında ilişki olduğu, diğer bir ifadeyle yöneticilerin kayırmacı tutum ve davranışlarının örgütsel sessizliğin önemli bir nedeni olduğu sonucunu tutarlı bir şekilde desteklemektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, örgütsel sessizlik ve okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin sessizlik davranışının ve kayırmacılık algılarının yeterlik algılarından bağımsız olduğuna işaret etmektedir. Daha önce yapılan benzer konulu araştırmaların sonuçlarının farklılaştığı görülmektedir. Üngüren ve Ercan'ın (2015) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre ise öz yeterlik algısının örgütsel sessizlik üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Söz konusu araştırmada öz yeterliği düşük olan

ışgörenlerin fikir ve önerilerini ifade etmeyerek sessiz kaldıkları, öz yeterliği yüksek olan işgörenlerin ise fikir ve önerilerini açıklamaktan çekinmediği sonucuna varılmıştır. Kutlay (2012) araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz yeterliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerine etkisini incelediği araştırmasında; araştırma görevlilerinin öz yeterlik ve örgütsel adanmışlık düzeylerinin örgütsel sessizlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma görevlilerinin öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe örgütsel sessizlik düzeyleri azalmaktadır. Kahya (2015) bir çalışanın mesleki öz yeterlik inancının yüksek düzeyde olmasının, o çalışanın örgütsel konular hakkındaki görüş ve önerilerini açık ve net bir biçimde ortaya koyması sonucunu doğurmayabileceğine dikkat çekmiştir. Kahya (2015), önemli olanın çalışanın, mesleki zorlukların üstesinden gelebileceği yönündeki güçlü inancı olduğunu vurgulayarak, bu inanç olmadıkça çalışanların sessiz kalmamasını beklemenin mümkün olmadığını belirterek çalışanın örgütsel konular hakkında konuşması için birtakım tehditleri savuşturacak yeterlikte olması gerektiğini öne sürmüştür. Görüldüğü üzere daha önce yapılan çalışmalar öz yeterlik algısının yüksek olmasıyla sessizlik davranışı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ortaya koymakla birlikte bu değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olmadığını belirten araştırma bulgularının da mevcuttur.

Araştırmada elde edilen önemli bir sonuç, okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon ve değerlendirme boyutlarının, örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunun ortaya çıkmasıdır. Örgütsel sessizliğin korku ve algılanan risk boyutu, öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenmemesi, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon ve ilişkilerin bozulacağı korkusu nedeniyle sessizlik göstermelerini kapsamaktadır. Okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutu, öğretmenlerin okuldaki görevlerine ilişkin kural ihlallerini, izin isteklerinin ve şikayetlerin dikkate alınması ile ilgilidir. Okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutu ise, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, üye olduğu sendika, siyasi görüş, memleketi ile, ödüllendirme ve cezalandırmalarına ilişkin okul yöneticilerinin kayırmacı uygulamalarını içermektedir. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin koordinasyon ve değerlendirme boyutlarına ilişkin kayırmacı uygulamaları, öğretmenlerin korku ve algılanan risk değişkenine ilişkin olarak gösterdikleri sessizliklerini artırmaktadır. Daha açık bir ifade ile, öğretmenlerin kural ihlallerinde, izin ve şikayetlerinin dikkate alınmasında, onların ödüllendirilmesi ve cezalandırılmasında; cinsiyet, kıdem, branş, sendika, siyasi görüş, memleket gibi hususları dikkate alarak okul yöneticilerinin yaptıkları kayırmacı uygulamalar; öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenmemesi, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon ve ilişkilerin bozulacağı korkusu nedeniyle gösterdikleri sessizlik düzeylerini artırmaktadır.

Araştırmada ayrıca, okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutunun, örgütsel sessizliğin bağlamsal faktörler boyutunun anlamlı bir

yordayıcısı olduğu görülmektedir. Örgütlenme, koordinasyon, planlama ve öz yeterlik değişkenleri ise bağlamsal faktörler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu bulguya göre, okul yöneticilerinin değerlendirme boyutuna ilişkin kayırmacı uygulamaları, öğretmenlerin bağlamsal faktörler boyutuna ilişkin olarak gösterdikleri sessizliklerini artırmaktadır. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin; öğretmenlerin, cinsiyeti, kıdemi, branşı, siyasi görüşü, memleketi, üye olduğu sendika hususlarını dikkate alarak yaptıkları kayırmacı uygulamalar ile onların ödüllendirilmesi ve cezalandırmalarına ilişkin yaptıkları kayırmacı uygulamalar; öğretmenlerin sessizlik düzeylerini artırmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Örgütsel sessizlik ve okul yönetimde kayırmacılık bu çalışmada ilkokullar bağlamında ele alınmıştır. Benzer konulu araştırmalar ortaokul ve liselerde yapılarak okul düzeyleri/türlerine göre örgütsel sessizlik ve okul yönetimde kayırmacılığın farklılaşp farklılaşmadığı ve bunların nedenleri ortaya çıkarılabilir. Bu araştırma öğretmenlerin katılımı ile yapılmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalara öğretmenlerin yanı sıra okul yöneticileri de dahil edilebilir ve böylece öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarının karşılaştırılması da mümkün olabilir. Benzer konulu nitel araştırmalar yapılarak söz konusu değişkenlere ilişkin derinlemesine bulguların ortaya konulabilir.

Uygulamacılara yönelik olarak da bazı önerilerde bulunulabilir. Okul yöneticileri, okulların gelişimi, yenileşmesi ve sorunların hızla tespit edilip çözülmesi için başta öğretmenler olmak üzere okulun diğer çalışanlarının görüşlerini çekinmeden ifade edebilecekleri bir okul ortamının oluşturulması, diğer bir ifadeyle örgütsel sesliliğin sağlanması gerektiği konusunda bilgilendirilebilirler. Benzer şekilde okul yöneticileri ve öğretmenler, okul yönetimde kayırmacı uygulamalar ve olumsuz etkileri hakkında bilgilendirilebilirler. Bu araştırmanın sonuçları Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatı tarafından değerlendirilerek, okul yönetimde kayırmacılığı ve örgütsel sessizliği önleyici tedbirleri alabilirler. Okul müdürleri, okullardaki örgütsel sessizliği kırmak için, çoğunlukla kâğıt üzerinde kalan kurul ve komisyonlara işlerlik kazandırabilirler. Okullardaki kurul ve komisyonlarda, öğretmenler kurulu toplantılarında öğretmenlerin görüşlerini çekinmeden dile getirebilecekleri ortamı oluşturabilirler.

**Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract**

**The Relationship of Organizational Silence with Favoritism in School Management and Self-Efficacy Perception of Teachers**

Yıldıray Aydın<sup>1</sup>

*Introduction.* Nowadays, when the innovative initiatives are intense and fast changes take place, the school administrations and teachers face with new and challenging demands. During this process, rather than conventional or routine reactions, the teachers are expected to find creative solutions and make additional effort (Barth, 2001, Evans, 1996, Harris, 2008). In return, it can be said that teachers' attitudes in this direction are related with many organizational or individual factors. Workers in many organizations prefer not to talk about the anxieties they feel and problems they encounter and this situation causes a collective phenomenon known as the organizational silence (Milliken & Morrison, 2003). In other words, organizational silence become hegemonic attitude over organization through widespreading of individual silence behaviors.

According to researches (Kahveci & Demirtaş, 2013b; Köse, 2014; Nartgün & Kartal, 2013), teachers that work in educational institutions exhibit organizational silence behavior at middle level. Teachers exhibit the behavior of silence due to reasons caused by the environment and culture of the school such as fear of being imposed sanction if they share their thoughts on the school and its administrators, not wanting to take on more responsibility in relation to the school, worrying to be accused and fear of being imposed sanction when they present an opposing idea, worrying that they can be isolated by their colleagues or administrators because of their ideas, the features of the administrator (Arlı, 2013), and the manner and the behavior of the administrators (Nartgün & Kartal, 2013) and school climate and culture (Arlı, 2013). The teachers that work at school in which organizational silence is ruling, intentionally do not communicate enough with school administration and do not give any suggestion to improve the school affairs. As a result of organizational silence, inadequate sharing of value and information emerges at school. Therefore, performances of the teachers and administrators start to decrease (Cemaloğlu, 2012, p. 203).

---

<sup>1</sup>Principal, Toplu Konut Primary School - Etimesgut, Ankara-Turkey, yildirayaydin75@gmail.com

Favoritism, whose relationship with organizational silence is research in the study, is a concept that we meet both in the administration field and daily life and whose existence is inured and accepted as normal (Özkanan & Erdem, 2014). The concept of favoritism is synonym with the concepts used in our society such as favoring a person, looking out for a person, nepotism and influential contact (Büte, 2011). Erdem (2010, p. 1) defined favoritism as the tendency to deviate from right and justice in a favorable way towards a person or a group. Favoritism in school management can be defined as the protection, support, looking out of the person or persons within the school by the school administrator and to provide them opportunities he does not provide for other staff in an illegal way due to various reasons (union membership, political view, being from the same town, graduating from the same school, blood relation, sexuality, etc.) (Meriç, 2012). The favoritism applied by the school administrators is caused by the concern to protect themselves from the others or to control other individuals. School administrators' this type of concerns are triggered by factors including the position and power of some important people the principle is responsible for, having great interest in certain prizes and promotions, avoiding arguments and falling into a shameful condition, urge to be exemplary, friendship and other relations (Pounder & Blase, 1988). Favoring attitudes exhibited by school principals eliminate teachers' motivation and professional satisfaction, extremely limit their professional improvement and progress opportunities, create the feeling of being controlled, lead them to think the preparations they make before entering the classroom become meaningless, decrease the desire and time of their participations to extracurricular activities and remove them from their routine school duties and responsibilities (Spaulding, 1997).

Within the scope of this study another concept, whose relation with organizational silence and favoritism is analyzed, is self-efficacy. Bandura (1986, p. 391) defined self-efficacy as the result of the human beings' capacity to manage and apply the action plan that is necessary to acquire the determined performance types. Skaalvik and Skaalvik (2007) defined the teacher's self-efficacy as a self-belief on their own talents for planning, organizing and implementing activities necessary to get educational targets.

The theory of self-efficacy proposes that teachers with high level self-efficacy feeling even during times they encounter the most challenging student do not fail to study hard and efficiently; because they do not lose their belief neither in themselves nor in their students (Woolfolk, 2004). The studies also show that teachers with high self-efficacy are satisfied with their jobs and have the sense of responsibility but teachers with low self-efficacy are in job stress and exhaustion (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2004).

In the related literature no study directly researching the relations among organizational silence, favoritism in school administration and teachers' self-

efficacy perceptions was encountered. It is also seen that studies analyzing favoritism in school administration (Aydoğan, 2009; Meriç, 2012; Polat & Kazak, 2014; Pounder & Blase, 1988; Spaulding, 1997) are few in number. Similarly, the number of studies researching the relationship between organizational silence and belief of self-efficacy (Kahya, 2015; Kutlay, 2012; Üngüren & Ercan, 2015) is few. Accordingly, it is thought that teacher's level of perceptions in organizational silence, favoritism in school administration and self-efficacy and the relationships between these variables are a significant research area.

*Purpose.* In this study it was aimed to put forth whether the teachers' organizational silence perceptions are predicted by their perceptions in favoritism in school administration and self-efficacy. The descriptive findings in relation to the perception levels of the teachers in regard to the variables in question and the relationships between the variables are included within the scope of the study.

*Method.* The study sample is determined via stratified random sampling (Punch, 2014) method. In this context, taking into consideration the distribution rates of the schools and teachers within the central counties in the city of Ankara, random school choice was performed from the list of schools in the central counties and the teachers from these schools are included in the study. Within this scope, the study took place with the participation of 473 teachers. Among these participants, 358 were female (75.7%), 115 were male (24.3%) teachers. 373 of the participants are (78.90%) classroom teachers, 68 are (14.40%) branch teachers and 32 are (6.80%) preschool teachers.

In gathering the data necessary for the study, a data collecting tool consisting of three scales including Organizational Silence Scale for Teachers (Kahveci & Demirtaş, 2013a), Scale for Favoritism in School Administration (Erdem & Meriç, 2012) and Teacher Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) were used. Due to the fact that primary education has been separated into primary school and secondary school in 2012, the structure of sample of the study has also changed. For this reason, validity and reliability of the study was repeated.

In the analysis of the data gathered within the scope of the study, SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Sciences) package program was used. In order to describe the views of the participants in relation to organizational silence, favoritism in school management and teacher self-efficacy, arithmetic mean ( $\bar{x}$ ) and standard deviation (S) values were calculated. In working out the data, descriptive analyses, correlation analysis and Multiple Linear Regression Analysis were used.

*Findings.* The descriptive findings yielded from the analysis of the research data brought up that teachers' perspective of organizational silence is at moderate

level ( $\bar{x} = 3.59$ ) in the sub-dimension of contextual factors of organizational silence, ( $\bar{x} = 3.12$ ) in the sub-dimension of fear and risk perception; it is at low level in the sub-dimensions of favoritism in school administration as organization ( $\bar{x} = 2.11$ ), planning ( $\bar{x} = 2.11$ ), coordination ( $\bar{x} = 2.10$ ) and assessment ( $\bar{x} = 1.99$ ); and the average of the perception of self-efficacy is at a high level ( $\bar{x} = 7.08$ ).

The results of the correlation analysis display that the dimension of fear and risk perception of organizational silence is in a positive way, at moderate level and in a meaningful relation with the sub-dimensions of the perception of favoritism in school administration, which are organization ( $r = .28$ ), assessment ( $r = .36$ ), coordination ( $r = .36$ ) and planning ( $r = .31$ ). Similarly, the dimension of the contextual factors of organizational silence is also at moderate level and in a positive and meaningful relation with the perception of favoritism in school administration ( $r = .28$ ), assessment ( $r = .32$ ), coordination ( $r = .28$ ) and planning ( $r = .28$ ). On the contrary, it was seen that the teachers' perception of self-efficacy is not in a meaningful relation with any of the sub-dimensions of teachers' perceptions of organizational silence and favoritism in school administration.

Organization, assessment, coordination and planning dimensions of favoritism and the variables of teachers' perception of self-efficacy are in relation with fear and perceived risk dimension of organizational silence ( $R = .39$ ,  $R^2 = .15$ ,  $p < 0.01$ ). When the results of t test, which is in relation with the meaningfulness of the regression coefficients, are analyzed, it is seen that the variables of coordination and assessment are meaningful predictors on fear and perceived risk. The assessment dimension of favoritism is in relation with the contextual factor of organizational silence at a meaningful level ( $R = .34$ ,  $R^2 = .11$ ,  $p < 0.05$ ). When the results of t test, which is in relation with the meaningfulness of the regression coefficients, are analyzed, it is seen that the variable of assessment is a meaningful predictor on the contextual factors. The variables of organization, coordination, planning and self-efficacy do not have a meaningful effect on the contextual factors.

*Conclusions, Discussions and Implications.* As the result of the conducted research, it was seen that teachers' perception of the organization silence is at moderate level in the dimension of fear and risk perception and the dimension of contextual factors; their perception of favoritism in school administration is at low level in the dimensions of organization, planning, coordination and assessment; and their perception of self-efficacy is at high level. It is seen that organizational silence's sub-dimension of fear and risk perception and the sub-dimension of contextual factors are in a positive way, at moderate level and meaningfully related to the sub-dimensions of organization, assessment, coordination and planning of favoritism at school administration. These results are considered to be coherent with the previous research results in which the

relations between favoritism and organizational silence were studied (Cemaloğlu et al., 2013, Çakıcı, 2008a, Erigüç et al., 2014, Pinder & Harlos, 2001).

The research findings revealed that teachers' perception of self-efficacy is not related to any of the sub-dimensions of teachers' perception of organizational silence and favoritism in school administration at a meaningful level. This finding refers to independence of teachers' favoritism perceptions and silence behaviors from the perceptions of self-efficacy. This results do not indicate any similarity with the results of the previous researches. Üngüren and Ercan (2015) and Kutlay (2012) found a negative relation between organizational silence and self-efficacy. On the other hand, Kahya (2015) remarked that self-efficacy of an employee's being at a high level may not lead him to reveal his opinions and recommendations on organizational issues, in an explicit and clear way. Due to the fear of retaliation, teachers can also think favoritism within a school is an inevitable phenomenon and there is not another solution, but submission, despite all of their moods of state. Due this reason, they rarely confront a principal with their feelings of dissatisfaction (Pounder & Blase, 1988). It can be said that this theoretic explanations are descriptive for why there was not a relation between teachers' perspective of self-efficacy and silence, in theoretic terms.

The most significant result of the study is that the dimensions of coordination and assessment of favoritism in school administration are meaningful predictors on the variable of fear and perceived risk of organizational silence. Also, it is seen in the study that the assessment dimension of favoritism in school administration is a meaningful predictor on the dimension of contextual factors of organizational silence. And the variables of organization, coordination, planning and self-efficacy do not have a meaningful effect on the contextual factors.

Based on the research results, it can be said that school administrators' comprehension of modern administration requires organizational soundness, and for the development of schools, a school atmosphere, in which mainly teachers and all of the other employees can state their opinions without hesitation, must be created for the development and innovation of the schools and in order to determine and solve the problems rapidly, and they must be informed about organizational silence's negative reflections on schools and its results. In a similar manner, it can be said that school administrators and teachers' being informed about the implementation of favoritism in school administration and its negative effects is important in the aspect of preventing this kind of problems at schools. School administrators can make boards and commissions, which are mostly on paper, gain functionality in order to break organizational silence at schools. At boards and administrations at schools, they can create the environment in teachers' board meetings where teachers can voice their opinions without hesitation.



### Kaynaklar/References

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish educational system: Nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-447.
- Büte, M. (2011). Nepotizmin iş stresi, iş tatmini, olumsuz söz söyleme ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: Aile işletmeleri üzerinde bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 177-194.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cemaloğlu, N. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. İçinde S. Özdemir (Ed.), *Okulun psikolojik yönü* (ss. 197-225). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., Daşçı, E. ve Şahin, F. (2013). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenleri: Nitel bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 112-124.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten.
- Çakıcı, A. (2008a). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çakıcı, A. (2008b). İş ve özel yaşama psikolojik bakışlar. İçinde T. Solmuş (Ed.), *Örgütlerde sessizlik tercihi ve sessizlik türleri* (ss. 85-109). İstanbul: Epsilon.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Durak, İ. (2012). *Korku kültürü ve örgütsel sessizlik*. Bursa: Ekin.

- Ehtiyar, R. ve Yanardağ, M. (2008). Organizational silence: A survey on employees working in a chain hotel. *Tourism and Hospitality Management*, 16(1), 51-68.
- Erdem, R. (2010). Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık. R. Erdem (Ed.), *Kayırmacılık/ayırmacılık içinde* (ss. 1-2). İstanbul: Beta.
- Erdem, M. ve Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 141-154.
- Eriğüç, G., Özer, Ö., Songur, C. ve Turaç, İ. S. (2014). Bir devlet hastanesinde hemşirelerde örgütsel sessizlik üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 61-84.
- Eroğlu, E. H., Adıgüzel, O. ve Öztürk, U. C. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İşgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gömlüksiz M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 202-221.
- Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 80-134.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013a). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-187.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013b). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 50-64.
- Kahya, C. (2015). Mesleki öz yeterlilik ve örgütsel sessizlik ilişkisini belirlemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(5), 293-314.
- Karabağ Köse, E. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 28-36.
- Kaygın, E. ve Atay, M. (2014). Mobbingin örgütsel güven ve örgütsel sessizliğe etkisi-Kamu kurumunda bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(2), 95-113.
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137-147.

- Kılıçlar, A. ve Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 6(1), 328-346.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(10), 195-227.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 1-28.
- Kutunis, R. Ö. ve Çetinel, E. (2014). Kadınların sessizliği: Devlet okullarındaki kadın öğretmenler üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 153-173.
- Kutlay, Y. (2012). *Araştırma görevlilerinin örgütsel adanmışlık ve öz yeterliklerinin örgütsel sessizlikleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Meriç E. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 467-498.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *2014-2015 Öğretim yılı ilkokul istatistikleri (resmi+özel)*. Retrieved from <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Milliken, F. J., & Morrison, E. W. (2003). Shades of silence: Emerging themes and future directions for research on silence in organizations. *Journal Of Management Studies*, 40(6), 1563-1568.
- Nartgün, Ş. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Özdemir, L. ve Uğur, S. S. (2013). Çalışanların örgütsel ses ve sessizlik algılarının demografik nitelikler açısından değerlendirilmesi: Kamu

- ve özel sektörde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(1), 257-281.
- Özgan, H. ve Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelere etkileri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 33-49.
- Özgen, I. ve Sürgevil, O. (2009). Turizm işletmelerinde örgütsel davranış. İçinde Z. Sabuncuoğlu (Ed.), *Örgütsel sessizlik olgusu ve turizm işletmeleri açısından değerlendirilmesi* (ss. 303-328) Bursa: MKM.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 179-206.
- Pinder, C. C., & Harlos, K. H. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as response to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92.
- Pounder, D. G. & Blase, J. J. (1988). Principal favoritism: Explanations, effects and implications for practice. *University of Arkansas University Libraries*, 19(1), 3-7.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-209.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77.
- Spaulding, A. (1997). Life in schools - A qualitative study of teacher perspectives on the politics of principals: Ineffective leadership behaviors and their consequences upon teacher thinking and behavior. *School Leadership & Management*, 17(1), 39-55.
- Şimşek, E. ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 121-136.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim (Örgütsel adaletin rolü)*. İstanbul: Beta.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202 - 248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tülübaş, T. ve Celep, C. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 280-297.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi* (Gözden Geçirilmiş ve Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Detay.
- Üçok, D. ve Torun, A. (2015). Örgütsel sessizliğin nedenleri üzerine nitel bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 27-37.
- Üngüren, E. ve Ercan, A. (2015). Sessizleşen örgütlerde öz yeterlilik algısının rolü: Alanya'daki konaklama işletmeleri üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 115-156.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

---

\*Bu makale Yrd. Doç. Dr. Türker KURT'un danışmanlığında tamamlanan "Örgütsel Sessizliğin Okul Yönetiminde Kayırmacılık ve Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algısı ile İlişkisi" adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

## Okulların Bürokratik Yapısı, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki\*

### *Relationships between Bureaucratic Structure of Schools, Organizational Silence and Organizational Cynicism*

Zülfü Demirtaş<sup>1</sup>, Tuncay Yavuz Özdemir<sup>2</sup>, Özkan Küçük<sup>3</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm hakkında algılarının ne düzeyde olduğunu; bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Daha sonra öğretmenlerin bürokratik yapı ve örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının örgütsel sinizm algılarını boyutlar açısından yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Araştırmada Elazığ il merkezinde 15 ortaokulda görev yapan 370 öğretmene, okul yapısının etkililiği, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ortalama puan ve standart sapma değerleri hesaplanmış, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre, katılımcıların okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik, bürokratik yapı ile örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, bürokratik yapı ve örgütsel sessizliğe ilişkin algılarının örgütsel sinizm algılarını bütün boyutlarda anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Bürokratik yapı, örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm

#### Abstract

The purpose of this study is to determine the aspect of opinions of teachers on bureaucratic structure, organizational silence and organizational cynicism; and to examine whether there is a significant relationship between bureaucratic structure and organizational silence perceptions and organizational cynicism perceptions. Whether teachers' perceptions on organizational silence and bureaucratic structure predict their attitudes towards organizational cynicism with respect to cognitive, affective and behavioral dimensions was explored. Scales on the effectiveness of the school structure, organizational silence and organizational cynicism was conducted on 370 teachers who work in 15 secondary schools in the centre of Elazığ. Data was analyzed with mean, standard deviation, correlation and regression analysis. According to the study findings, participant opinions on bureaucratic structure, silence and cynicism were at average level. Organizational silence was found to have an average level and significant relationship with the emotion dimension and affective dimension; source of silence and the management dimension were found to have an average level and significant relationship with all the other dimensions apart from the behavioral dimension and bureaucratic structure was found to have an average level and significant relationship with all the dimensions of cynicism. Teachers' perceptions on organizational silence and bureaucratic structure were found to predict their attitudes towards organizational cynicism with respect to all its dimensions.

**Keywords:** Bureaucratic structure, organizational silence, organizational cynicism

Received: 29.08.2015 / Revision received: 08.03.2016 / Second revision received: 30.05.2016 / Approved: 01.06.2016

<sup>1</sup>Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ, zdemirtas@firat.edu.tr, <sup>2</sup>Yrd. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Elazığ, tyavuz23@gmail.com, <sup>3</sup>Öğretmen, Aziz Gül Ortaokulu, Elazığ, ozkan79kucuk@gmail.com

#### Atf için/Please cite as:

Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216. doi: 10.14527/kuey.2016.008

## Giriş

İnsanoğlu varlığını devam ettirmek, gereksinim duydukları bir takım ihtiyaçlarını gidermek, karşılaştığı problemleri aşmak ve hızlı bir şekilde kalkınmak için kurumsal boyutu olan örgütler kurmuştur. Bu örgütler, toplumların ve devletlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri konusunda önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu rollerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri, içinde buldukları çağın ve çevrenin gereksinimlerine uygun olarak örgütsel yapılarını oluşturma durumuna bağlıdır. Diğer yandan bu yapılara hayat katan ve örgütler açısından vazgeçilmez unsur kabul edilen çalışanların verimli kılınması önem arz etmektedir. Dolayısıyla örgütlerin yapıları çalışanların etkinliğini artıracak şekilde tasarlanmalıdır. Örgütsel amaçlara ulaşmada rol oynayan ya da başka bir bakış açısıyla örgütsel etkinliklerin başarısız olmasına neden olan birey ve örgüt kaynaklı bir takım faktörlerin mevcut olduğu varsayılmaktadır. Örgütlerin işleyişine tesir ettiği düşünülen bu faktörler arasında yer alan bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi bu çalışmada incelenmeye değer bulunmuştur.

## Bürokratik Yapı

Yasaları ve kuralları uygulayan idari yapıları tanımlayan (Nickinovich, 2000) bürokrasi kavramı, 17. yüzyıldan itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Bürokrasi kavramı daha eski zamanlara dayanmakla beraber bu yapıların özelliklerinin incelenmesi ve işlevleri hakkındaki araştırmalar daha çok 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında yapılmıştır (Erdoğan, 2012). Buna karşın Avrupa ülkelerinin merkezi bakanlık sistemini benimsemiş olan Türkiye'de eğitim örgütleri üzerinde yapılan araştırmaların, batılı ülkelerle kıyaslandığında, çok az sayıda olduğu görülmektedir (Yücel, 1999).

Alanyazın incelendiğinde Max Weber'in klasik bürokrasi analizinin, günümüz çağdaş örgüt yapısı açısından kuramsal bir temel oluşturduğu görülmektedir (Sezgin, 2014). Hoy ve Miskel (2010), Weber'in bürokrasi kuramını, ilkelerin uygulanmasını sağlayan, onu verimli kılan ve örgütü belirlenen hedeflerine taşıyan özelliğinden dolayı işlevsel olarak görmektedir. Uzmanlık, rasyonellik, uyum ve koordinasyon, süreklilik ve teşvik edici olması bürokrasinin işlevsel yönlerine örnektir. Fakat monotonluk, moralsizlik, iletişim problemi, katılık-amaç değişmesi ve başarı-kıdem çatışması gibi modelin işlevsel olmayan yönleri de vardır. Bürokrasinin çalışanlar üzerinde birbirine zıt sayılabilecek iki sonuç ortaya çıkardığı görülmektedir. Bürokrasinin bireylere yardımcı olma, rehberlik etme, sorumluluk duygusunu verme, stresi asgari seviyeye indirme ve bu şekilde bireyin daha fazla etkili olmasını sağlayan (Hoy ve Sweetland, 2001) olumlu yönleri olduğu düşünülmektedir.

Benzer şekilde devlet okullarında bürokratik yönetim anlayışının daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığı (Smith ve Meier, 1994), okul kültürünü pozitif yönde etkilediği (Zeytin, 2008) ve öğretmen ile öğrencilerin yabancılaşma

düzelelerine ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Çiftçi, 2009). Bürokrasi ayrıca, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına katkı sağlamakta (Buluç, 2009) ve kolaylaştırıcı bürokratik yapı, akademik iyimserlik üzerinde doğrudan bir etki yaratmaktadır (McGuigan ve Hoy, 2006). Bürokratik yönetimin, öğretmen ve müdürlerin tutumlarını ve daha fazla çaba gösterme isteklerini pozitif yönde etkilediği görülmektedir (Sinden, Hoy ve Sweetland, 2004). Diğer taraftan katı kuralları olan otokratik güç algısının varlığı, iş doyumunu engelleyici, yeni yaratıcı fikir ve hareketlerin ortaya çıkmasına izin vermeyen, öğrenci başarısızlığına yol açan yapısı bürokrasinin olumsuz yönleri olarak ifade edilmektedir (Adler ve Borys, 1996; Bohte, 2001). Bununla birlikte, bürokrasinin etkin işlediği örgütler açısından performans ve verimlilik yüksek düzeyde elde edilmekte, diğer örgütsel değişkenlerle ilişkisi incelendiğinde ise bürokrasinin bu değişkenleri çoğu zaman olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Buluç, 2009). Bu doğrultuda, Cerit (2012) tarafından yapılan çalışmada, okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Özdemir ve Kılınc (2014) tarafından yapılan çalışmada ise etkili bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu ve etkili bürokratik okul yapısının öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Özer (2010) tarafından yapılan çalışmada, kolaylaştırıcı bürokrasinin örgütsel dirikliğinin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada Karaca (2015), öğretmen algılarına göre okullarının bürokratikleşme düzeyinin, profesyonelliğinin tüm alt boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Günümüz eğitim sistemleri incelendiğinde çoğu okulların merkezi bir yönetim yapısına sahip olduğu ve bürokratik özellikler gösterdiği görülmektedir (Sezgin, 2014). Okullar, yetki kullanımı, iş bölümü, belirli standartlar, teknik yeterlik, kurallar ve düzenlemeler gibi bürokrasinin temel özelliklerini taşıdıkları için bürokratik yapılar olarak kabul edilmektedirler (Hoy, 2003). Bu nedenle okullarda kişiler arası ilişkilerin ve informal iletişimin önemli bir yer tuttuğu varsayımından hareketle kolaylaştırıcı bürokrasi anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde çalışana değil işe odaklanan klasik bürokrasi anlayışının hâkim kılınmasının okul etkililiğinin üzerinde negatif bir rol oynaması beklenmektedir.

Hoy ve Miskel (2010), bir takım kurallar ve prosedürlerin mevcut olduğu okullarda yetkilendirici ve engelleyici okul olmak üzere iki tür yapıdan söz etmektedir. Yetkilendirici okul, esnek bir yapıyı öngörmekte, çalışanlara yol göstermekte ve onların işbirliği içerisinde hareket etmelerini sağlamaktadır. Bu okullarda örgütsel güven ve bağlılık üst düzeydedir. Engelleyici okul yapısında ise mevcut kural ve düzenlemeler birer engel olarak kullanılmakta, katı



hiyerarşi nedeniyle öğretmenlerin davranışları kontrol altına alınmakta ve onların uyum içerisinde çalışmalarının önüne geçilmektedir.

### Örgütsel Sessizlik

Okullar, toplumun nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılayan en önemli kurumlardır. Eğitim kurumları, bilgi üretmek suretiyle değişimi ve gelişmeyi sağlayan, nesiller arası kültür aktarımını gerçekleştiren kurumların başında gelmektedir. Bu derece önemli kurumlarda etkililiği düşürerek verimsizliğe neden olan, örgütün işleyişini zayıflatacak ve değişime engel olabilecek çeşitli unsurların önüne geçilmesi kurumun varlığını devam ettirmesi adına bir zorunluluktur (Arlı, 2013). Örgütsel sessizlik kavramı da bu bağlamda araştırmacılar tarafından son yıllarda incelenmeye değer bulunan bir konu olmuştur.

Örgütsel sessizlik, çalışanların davranışsal, bilişsel veya duygusal birikimlerini yönetici veya diğer çalışanlarla paylaşmama (Pinder ve Harlos, 2001); çalışanların görevleri ve kurumun geliştirilmesiyle ilgili görüş ve düşüncelerini bilinçli olarak saklı tutma (Morrison ve Milliken 2000) olarak ifade edilmektedir. Bildik'e (2009) göre çalışanların sessizlik davranışını göstermelerinin beş temel nedeni vardır. Bunlar; yöneticilere güvenilmemesi, konuşmaların riskler doğuracağı endişesi, dışlanma (soyutlanma) korkusu, geçmiş tecrübeler ve ilişkilere zarar verme korkusudur. Çalışan, sessizlik davranışını bazen mevcut durumu kabullenerek bazen de karşı karşıya bulunduğu durumu onaylamadığı halde sessiz kalarak göstermekte, bu yolla örgütsel değişim ve gelişimi olumsuz etkilemektedir (Kolay, 2012). Genel olarak yönetici pozisyonundaki kişilerin aykırı seslere çok fazla müsamaha göstermediği, sindirme politikalarıyla çalışanları sessiz kalmaya zorlandıkları ve bu şekilde yönetsel boyuta ve kurum işleyişine karşı kayıtsızlık göstermelerine neden olduğu birçok araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur (Çakıcı, 2008; Kahveci ve Demirtaş, 2013; Tangirala ve Ramanujam, 2008).

Çalışanların görüşlerini ifade etmelerini sağlamak ve onların yenilikçi fikirlerini örgütün istifadesine sunabilmek için çalışanların sessiz kalmalarının nedenlerinin yöneticiler tarafından doğru tespit edilmesi ve doğru biçimde yorumlanması gerekir. Örgütsel sessizlik birçok örgütte görülmesine rağmen bu konuda çok az akademik çalışma yapılmıştır. Kılınç'a (2012) göre, bu duruma neden olarak konuşmama yani bir davranışın ortaya çıkmaması, bunun açıkça gözlemlenememesi ve açık belirgin bir davranışa göre araştırmanın zor olacağı algısı gösterilebilir.

Örgütsel sessizlik, okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır (Kahveci ve Demirtaş, 2013). Okul ortamı, örgütte yıldırma davranışlarının görülmediği buna bağlı olarak öğretmenlerin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri durumunu ifade eder. Duygu, çalışanın güven duygusundan yoksun olmasını ve kendisini

değersiz görmesini ifade eder. Sessizliğin kaynağı, çalışanın her hangi bir konuda görüşlerini dile getirmesinin kendisi açısından olumlu ya da olumsuz sonuçlarını düşünerek hareket etmeyi kapsamaktadır. Yönetici boyutunda, birey amirlerini güvenilmez olarak kabul etmekte, bu nedenle yöneticilerle iletişim kurmak anlamsız bir davranış olarak kabul edilmektedir. İzolasyon boyutunda çalışan, kendisinin sahip olduğu fikirlerinin diğer çalışanların fikirleriyle örtüşmediği taktirde bunun kendisi açısından dışlanmaya neden olacağı varsayımıyla sessiz kalmaktadır.

Örgütlerde sessizlik davranışının ortaya çıkmasına ve sürdürülmesine neden olan birçok etken olmakla birlikte Morrison ve Milliken'e (2000) göre bu etkenler kısaca şu şekildedir:

1. Üst yönetim: Örgütün üst kademelerinde bulunan yöneticilerin, alt düzey yönetici ve çalışanlara göre farklı özelliklere sahip olmaları ve aradaki güç mesafesinin yüksek olması.
2. Yönetimsel inançlar: Örgüt yöneticilerinin, çalışanlar hakkında güvensizlik anlamına gelen duygulara sahip olmaları, bu nedenle çok sesliliğin muhalefet ve olumsuzluk olarak algılanması.
3. Yöneticilerin olumsuz geri bildirim endişesi: Yönetim tarafından, alt kademelerden gelebilecek yapıcı eleştirilerin dahi tehdit olarak algılanması.
4. Örgüt yapısı: Merkezi olarak yapılanmış örgütlerde dönüt aşamasının işlevsiz kılınmış olması, bu nedenle çalışan bakımından fikir beyan etmenin bir karşılığı olmadığına olan inanç.
5. Örgütsel ve çevresel etkenler: Kaynakların kıt oluşu, düşük maliyet politikası ve üst yöneticilerin örgüt dışından gelmiş olması.

Sessizlik davranışının hem örgütsel hem de bireysel bir takım sonuçları olabileceği değerlendirilmektedir. Çalışanların fikir ve düşünceleriyle katkı sunmaması, geri bildirim sürecinin işletilmemesi, bilgilerin ayıklanarak paylaşılması ve sorunlar karşısında tepkisizlik önemli örgütsel sonuçlar olarak kabul edilmektedir. Diğer taraftan, düşük örgütsel bağlılık, doyumsuzluk, güvensizlik, takdir edilmeme ve tüm bunlara bağlı olarak ortaya çıkan iş kaybı gibi davranışlar ise örgütsel sessizliğin bireysel sonuçlardır (Kılıçlar ve Harbalıoğlu, 2014). Alanyazında, örgütsel sessizlik davranışı ile birçok farklı değişkenin ilişkisini ortaya koymaya çalışan araştırmalar mevcuttur. Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk (2011) tarafından yapılan çalışmada, çalışanların daha çok koruma alt boyutunda kalarak sessizliği tercih ettikleri veya daha çok bu boyutta yoğunlaştıkları görülmektedir. Günay ve Köroğlu'nun (2013) yaptığı araştırmada, dönüşümcü liderlik ile örgütsel sessizlik arasında negatif bir ilişki, etkileşimci ve tam serbesti tanıyan liderlik ile örgütsel sessizlik arasında ise pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Hasan ve Özcan (2011) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, mobbing ile örgütsel sessizliğin alt boyutları olan yönetimsel ve örgütsel nedenler, işle ilgili konular, tecrübe eksikliği, izolasyon ve ilişkileri

zedeleme korkusu arasında anlamlı, pozitif ve orta dereceli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, örgütsel sessizliğin, olumlu değişkenlerle negatif; olumsuz değişkenlerle pozitif yönlü bir ilişki sergilediği görülmektedir (Nartgün ve Kartal, 2013; Nikmaram, Yamchi, Shojaii, Zahrani ve Alvani, 2012; Şimşek ve Aktaş, 2014; Yaman ve Ruçlar, 2014). Ancak bu araştırmalarda, örgütsel sessizlik davranışının örgütler açısından olumsuz bir durum oluşturduğu tespiti yapılmakla birlikte özellikle okullardaki sonuçları ve etkilerinin daha ayrıntılı ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

### Örgütsel Sinizm

Sinizm 1980'li yılların sonlarına doğru araştırmacılar tarafından ilgi duyulan bir kavram olarak araştırılmaya başlanmıştır. Alanyazında, kişilik sinizmi, çalışan sinizmi, mesleki sinizm ve örgütsel değişim sinizminin yanında, özellikle örgütsel veya işyeri sinizmi ön plana çıkmaktadır (Özler, Atalay ve Şahin, 2010). Sinizmin farklı disiplinler açısından birçok tanımı yapılmakla beraber, sinizm başkalarının niyetlerine güvenmeme ve ilgililerin asıl karakterlerini yansıtmama inancı olarak açıklanabilir (Helvacı ve Çetin, 2012). Örgütsel sinizm ise çalışanların örgütüne karşı geliştirdiği negatif tutumlar olarak ifade edilebilir. Sinizm kavramının özünde kurumların doğruluk, dürüstlük, adalet, samimiyet ve içtenlik ilkelerinden yoksun bulunduğu varsayımı yer almaktadır (Torun ve Üçok, 2014). Sinizm davranışının ortaya çıkmasının temelinde çalışanın, örgütün dürüst olmadığına olan inancı nedeniyle örgüte yönelik geliştirdiği olumsuz davranma psikolojisinin olduğu varsayılmaktadır.

Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998), sinizmi, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan olumsuz bir davranış olarak kabul etmektedirler. Bilişsel boyutta, bireyler örgütün, dürüstlük, adalet ve güven ilkelerine sahip olmadığına; bu ilkelerin şahsi çıkarlar doğrultusunda feda edilebileceğine inanmaktadırlar. Ayrıca bu tür davranışlar sergileyen çalışana göre, diğer çalışanlar güvenilmez ve tutarsız kişiler olarak görülmekte, bu nedenle kararları kendi menfaatleri doğrultusunda almaktadırlar. Duyuşsal boyutta, birey bu tutumunu kızgınlık- öfke, tikslenme-nefret, korku-dehşet, utanç-aşağılama, sürpriz-şaşkınlık ve ilgi-heyecan gibi duygulara dönüştürmektedir. Davranışsal boyutta ise sinik tutum ve duyguların örgüt aleyhine küçültücü davranış olarak ortaya çıkmasıdır. Bu boyutta sinik birey, eleştirinin ötesine geçerek örgütün adalet, doğruluk ve samimiyetten uzak bir yapı arz ettiğini açık bir şekilde ifade etmektedir. Dolayısıyla çalışanların, yöneticilerine ve işlerine karşı genel anlamda olumsuz bir tavır içerisinde olmaları onları daha olumsuz davranışlar göstermeye yönelteceği beklenmektedir.

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, değişimi yakından takip ederek uyum sağlayabilmeleri ile doğrudan ilişkilidir. Sinik tutum ve davranışlar sergileyen çalışan, bu değişim karşısında örgütsel iletişimi ve talimatları kötüleme, amirlerine olumsuz eleştirilerde bulunma ve otoriteye karşı

güvensizlik ortamı yaratarak direnç oluşturmaktadır. Fındık ve Eryeşil'e (2012) göre örgütsel sinizm davranışı, örgüt ve birey üzerinde negatif yönde ve sürekli bir etki oluşturmakta ve bireyin örgütsel bağlılık derecesini zayıflatmaktadır. Sinizm, yalnızca örgütsel gelişmenin önünde ciddi bir engel oluşturmakla kalmamakta, aynı zamanda birey bu tutumuyla kendi gelişimini de engellemektedir. Özellikle girdi ve çıktısı insan olduğu için dinamik bir yapıya sahip olan okullarda da sinizm görülmekte (Arslan, 2012; Helvacı ve Çetin, 2012; James, 2005; Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012) bu durumun temelinde çalışanların kültürleri, değerleri ve bir takım ilgi ve tutumlarının önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Okullar açısından bir tehdit oluşturan sinik tutumların önüne geçilmesi ya da asgari seviyeye düşürülmesi için yönetici ve öğretmenlerin kurumlarına karşı pozitif bir tutum takınmalarının sağlanması önem arz etmektedir.

Örgüt açısından sinik tutum ve davranışların farkına varılması daha da önemlisi bu durumun başarılı bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Tokgöz ve Yılmaz, 2008). Örgütlerde ortaya çıkan sinizm sorununa karşı bir takım stratejiler üreterek bu süreci daha kolay yönetmek mümkündür. Özgener, Ögüt ve Kaplan (2008), bu stratejilerin şunlar olabileceğini ifade etmektedirler: Çalışanların karar sürecine katılmalarının sağlanması, yöneticiler tarafından ilişki yönelimli davranışların ödüllendirilmesi, çalışanlara rehberlik yapılması, güvenilir bir ortam oluşturulması ve örgüt içerisinde adil ve kalıcı bir sistem kurulmasıdır (Helvacı ve Çetin, 2012). Alanyazında örgütsel sinizm konusunda pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Watt ve Piotrowski (2008) tarafından yapılan çalışmada, örgütsel değişim sinizmi ile işgören sinizmi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre örgütsel değişim sinizmi ile işgören sinizmi arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca okullar açısından örgütsel sinizm konusunu inceleyen bir başka çalışma Helvacı ve Çetin (2012) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, ilköğretim öğretmenlerin sinizm algılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, öğretmenlerin sinizm düzeylerini belirlemek amacıyla Ekinci (2015) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, katılımcıların sinizm düzeylerinin düşük çıktığı görülmüştür. Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı (2014) tarafından yapılan diğer bir çalışmada, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasında düşük ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Alanyazında yer alan araştırma sonuçları öğretmenlerin sinizm algılarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Örgütsel sinizmin düşük düzeyde olması dahi istenmeyen bir durum olarak görülebilir. Öğretmenleri örgütsel sinizm davranışlarına sevk eden algıların belirlenmesi ve daha olumlu hale getirilmesi örgütsel etkililik ve verimlilik açısından yararlı olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının farklı değişkenlerle beraber ortaya konması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bürokratik yapıya ve örgütsel sessizliğe yönelik algıları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Alanyazında, bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm değişkenlerinin birlikte ele alındığı bir çalışmanın olmaması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapısına ilişkin algıları ve örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve örgütsel sinizmin bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik tarafından yordama derecesini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokullarda görevli öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizme ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin, bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algıları öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

### **Yöntem**

#### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışmada ortaokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okulların bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelinde, aralarında ilişki aranacak değişkenlerin ilişkisel bir çözümlenmeye imkân verecek şekilde sembolleştirilmesi gerekmektedir (Karasar, 2012).

#### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini 2013- 2014 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler; örneklemini ise beş eğitim bölgesinin her birinden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen üçer okul olmak üzere toplam 15 okul ve bu okullarda görev yapan 370 öğretmen oluşturmaktadır.

Katılımcıların 214'ü kadın (%57.8), 156'sı erkek (%42.2); 330'u lisans (%89.2), 28'i yüksek lisans (%7.6) ve 12'si doktora (%3.2) mezunudur. Toplam hizmet süreleri bakımından 1 yıl 23 kişi (%6.2), 2 yıl 22 kişi (%5.9), 18 yıl 21 kişi (%5.7) ve 9 yıl ve 10 yıl 20 kişinin (%5.4) en yüksek oranı oluşturdukları görülmektedir. Katılımcıların buldukları okulda görev sürelerine bakıldığında 1 yıl 188 kişi (%50.8), 2 yıl 47 kişi (12.7), 4 yıl 25 kişi (%6.8) ve 3 yıl 24 kişinin (%6.5) en yüksek yüzdelik orana sahip oldukları görülmektedir.

Katılımcı yaşlarına bakıldığında ise en yüksek oranı 40 yaşa sahip 27 kişi (%7.3) ile 35 yaşa sahip 25 kişinin (%6.8) oluşturduğu görülmektedir.

#### ***Veri Toplama Araçları***

Öğretmen görüşlerine göre okulların bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla “okul yapısının etkililiği”, “örgütsel sessizlik” ve “örgütsel sinizm” ölçekleri uygulanmıştır.

*Okul Yapısının Etkililiği Ölçeği:* Hoy ve Sweetland (2001) tarafından geliştirilen ve Buluç (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “okul yapısının etkililiği ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek altı olumlu ve altı olumsuz olmak üzere toplam 12 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

*Örgütsel Sessizlik Ölçeği:* Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “örgütsel sessizlik ölçeği” 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla “okul ortamı”, “duygu”, “sessizliğin kaynağı”, “yönetici” ve “izolasyon” şeklindedir. Okul ortamı boyutunda dört madde (1, 2, 3, 4), duygu boyutunda üç madde (5, 6, 7), sessizliğin kaynağı boyutunda beş madde (8, 9, 10, 11, 12), yönetici boyutunda üç madde (13, 14, 15) ve İzolasyon boyutunda üç madde (16, 17, 18) bulunmaktadır. Ölçeğin her bir boyutu için ayrı ayrı yapılan Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı okul ortamı .72; duygu .76; sessizliğin kaynağı .77; yönetici .77 ve izolasyon .74 ve ölçeğin tamamı için .87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

*Örgütsel Sinizm Ölçeği:* Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilmiş olan Türkçeye uyarlaması Kalağan (2009) tarafından yapılan “örgütsel sinizm ölçeği” 13 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel sinizm ölçeğinde “bilişsel”, “duyuşsal” ve “davranışsal” olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Bilişsel boyutta beş madde (1, 2, 3, 4, 5), duyuşsal boyutta dört madde (6, 7, 8, 9) ve davranışsal boyutta dört madde (10, 11, 12, 13) bulunmaktadır. Örgütsel sinizm ölçeğinin her bir boyutu için ayrı ayrı yapılan Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı bilişsel .80; duyuşsal .81; davranışsal .79 ve ölçeğin tamamı için .77 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

#### ***Verilerin Analizi***

Öğretmen görüşlerine göre okulların bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algıları ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiye dair nicel sorulardan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (ortalama puan ve standart sapma değeri) kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişki Pearson

Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, yordama düzeyi ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Regresyon analizi yapılırken, Mahalanobis değerlerine bakılmış ve regresyon işleminden çıkarılmayı gerektirecek aşırı uç verilere rastlanılmamıştır. Ayrıca bağımsız değişkenler analiz işlemine bir blok olarak tek adımda girilip değerlendirildiğinden standart “Enter” metodu kullanılmıştır. Diğer taraftan, yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu korelasyon derecesine bakılmış, varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 10’dan küçük ve tolerans değerlerinin .20’den büyük olduğu görülmüştür. Leech vd. (2005), bu değerlerin yordayıcı değişkenler arasında sorun teşkil edecek bir ilişki olmadığını ifade etmektedir (Can, 2014).

### Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin, bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizme ilişkin algılarının ortalaması ve standart sapma değerleri hesaplanarak sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Öğretmenlerin Bürokratik Yapı, Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Sinizm algılarının Ortalamaları*

Ölçekler	Boyutlar	<i>n</i>	$\bar{x}$	<i>S</i>
Bürokratik Yapı		370	2.88	.596
	Okul Ortamı	370	2.94	.928
	Duygu	370	3.14	1.038
Örgütsel Sessizlik	Sessizliğin Kaynağı	370	2.79	.864
	Yönetici	370	3.14	1.076
	İzolasyon	370	3.15	.980
	Ortalama	370	3.00	.784
	Bilişsel	370	2.75	.872
Örgütsel Sinizm	Duyuşsal	370	2.52	.946
	Davranışsal	370	2.61	.917
	Ortalama	370	2.64	.759

Tablo 1’de yer alan bulgulara göre, araştırmaya katılan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, bürokratik yapıya ilişkin algılarının ortalamaları ( $\bar{x}=2.88$ ), “Orta Düzeyde Katılıyorum” şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, örgütsel sessizlik algılarının ortalamaları izolasyon alt boyutuna ( $\bar{x}=3.15$ ), duygu ve yönetici alt boyutuna ( $\bar{x}=3.14$ ), okul ortamı alt boyutuna ( $\bar{x}=2.94$ ) ve sessizliğin kaynağı alt boyutuna ( $\bar{x}=2.79$ ) olmak üzere tüm boyutlara “Orta Düzeyde Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Tablo 1’deki bulgulara göre, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının ortalamaları incelendiğinde katılımcıların, bilişsel alt boyutuna ( $\bar{x}=2.75$ ), davranışsal alt boyutuna ( $\bar{x}=2.61$ ) ve duyuşsal alt boyutuna ( $\bar{x}=2.52$ ) düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, örgütsel sinizmin bilişsel ve davranışsal alt

boyutlarına “Orta Düzeyde Katılıyorum”, duyuşsal alt boyutuna ise “Katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcı görüşlerine göre, öğretmenlerin bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2  
*Öğretmenlerin Bürokratik Yapı ve Örgütsel Sessizlik Alguları ile Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki*

Değişkenler	Bürokratik Yapı	Örgütsel Sessizlik	Örgütsel Sinizm
Bürokratik yapı	<i>r</i> 1		
	<i>p</i>		
Örgütsel Sessizlik	<i>r</i> .58*	1	
	<i>p</i> .00		
Örgütsel Sinizm	<i>r</i> .42*	<i>r</i> .37*	1
	<i>p</i> .00	<i>p</i> .00	

\*  $p < .01$

Tablo 2’ de yer alan veriler, bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik, bürokratik yapı ile örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Üç değişkenin arasındaki ikili ilişkilerin tamamı orta düzeyde olmasına rağmen en yüksek düzeydeki ilişki bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik ( $r = .58$ ) arasında gerçekleşirken bu ilişkiyi sırasıyla bürokratik yapı ile örgütsel sinizm ( $r = .42$ ) ve örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm ( $r = .37$ ) arasındaki ilişki takip etmektedir.

Öğretmenlerin, bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algılarının örgütsel sinizm algılarını yordayıp yordamadığını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar için ayrı ayrı olmak üzere çoklu regresyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3  
*Bilişsel Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	Model ( <i>p</i> )	$R^2$	Düzeltilmiş $R^2$
Bilişsel	Sabit		2.67	0.01	29.077	0.000b	0.325	0.313
	Bürokratik yapı	0.29	5.30	0.00				
	Okul ortamı	0.37	5.38	0.00				
	Duygu	-0.16	-2.43	0.02				
	Sessizliğin kaynağı	0.02	0.38	0.71				
	Yönetici	0.08	1.30	0.20				
	İzolasyon	0.06	0.93	0.35				

Tablo 3’te görüldüğü gibi bürokratik yapı ve örgütsel sessizliğin bütün boyutları (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon) birlikte, bilişsel boyutta öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarını anlamlı düzeyde



yordamaktadır ( $F = 29.077$ ;  $p = 0.00$ ). Bilişsel düzeyin belirleyicisi olarak bürokratik yapı ve okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ile izolasyon değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) güçlü olduğu görülmüştür ( $R^2 = 0.325$ ). Söz konusu altı değişken, birlikte, örgütsel sinizmin bilişsel düzeyindeki değişimin yaklaşık %33'ünü açıklamaktadır. Ancak diğer değişkenler dikkate alındığında sinizmin bilişsel boyutunun %31'inin bu değişkenlerle açıklanabildiği görülmektedir (düzeltilmiş  $R^2 = 0.313$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında, tek başlarına yordayıcı değişkenlerden okul ortamı ile duygu boyutu ve bürokratik yapı değişkeninin bilişsel boyutu anlamlı düzeyde yordadığı, diğer boyutların bilişsel boyutu anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin bilişsel boyut üzerindeki etki düzeyi sırasıyla okul ortamı ( $\beta = 0.37$ ), bürokratik yapı ( $\beta = 0.29$ ), duygu ( $\beta = -0.16$ ), yönetici ( $\beta = 0.08$ ), izolasyon ( $\beta = 0.06$ ) ve sessizliğin kaynağıdır ( $\beta = 0.02$ ). Örgütsel sessizliğin duygu boyutu, örgütsel sinizmin bilişsel boyut üzerinde negatif bir etkiye sahiptir.

Öğretmenlerin, bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algılarının örgütsel sinizm algılarının duyuşsal boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Duyuşsal Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	$t$	$p$	$F$	Model (p)	$R^2$	Düzeltilmiş $R^2$
Duyuşsal	Sabit		4.09	0.00	11.042	0,000 <sup>b</sup>	0.154	0.140
	Bürokratik yapı	0.25	4.09	0.00				
	Okul ortamı	0.11	1.46	0.15				
	Duygu	-0.21	-2.93	0.00				
	Sessizliğin kaynağı	0.16	2.22	0.03				
	Yönetici	-0.06	-0.95	0.34				
	İzolasyon	0.13	1.98	0.04				

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre, bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik boyutları (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon) birlikte duyuşsal boyutta öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F = 11.042$ ;  $p = 0.00$ ). Duyuşsal düzeyinin belirleyicisi olarak bürokratik yapı ve okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ( $R^2 = 0.154$ ). Diğer değişkenler dikkate alındığında bu altı değişkenin duyuşsal boyutu açıklama düzeyi biraz daha düşerek %14 düzeyine inmektedir (düzeltilmiş  $R^2 = 0.140$ ). Bu yordayıcı altı değişken, birlikte, örgütsel sinizmin duyuşsal düzeyindeki değişimin %15'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında, tek başlarına yordayıcı değişkenlerden duygu, sessizliğin kaynağı, izolasyon ve bürokratik yapı değişkeninin duyuşsal boyutu anlamlı düzeyde yordadığı, diğer boyutların

duyuşsal boyut üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olmadığı görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin duyuşsal boyut üzerindeki etki düzeyi sırasıyla bürokratik yapı ( $\beta = 0.25$ ), duygu ( $\beta = -0.21$ ), sessizliğin kaynağı ( $\beta = 0.16$ ) izolasyon ( $\beta = 0.13$ ), okul ortamı ( $\beta = 0.11$ ) ve yöneticidir ( $\beta = -0.06$ ). Bulgular, örgütsel sessizliğin duygu ve yönetici boyutlarının örgütsel sinizmin duyuşsal boyut üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, bürokratik yapı ve örgütsel sessizlik algılarının örgütsel sinizm algılarının davranışsal boyutu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığına ilişkin yapılan regresyon analizine ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Davranışsal Boyutun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	$t$	$p$	$F$	Model (p)	$R^2$	Düzeltilmiş $R^2$
Davranışsal	Sabit		7.08	0.00	6.572	0.000 <sup>b</sup>	0.098	0.083
	Bürokratik yapı	0.16	2.62	0.01				
	Okul ortamı	0.34	4.23	0.00				
	Duygu	-0.01	-0.18	0.86				
	Sessizliğin kaynağı	-0.14	-1.91	0.06				
	Yönetici	-0.12	-1.70	0.09				
	İzolasyon	0.01	0.09	0.93				

Tablo 5'te görüldüğü gibi bürokratik yapı değişkeni ve örgütsel sessizliğin bütün boyutları (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon) birlikte davranışsal boyutunda öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarını anlamlı düzeyde yordamaktadır ( $F = 6.572$ ;  $p = 0.00$ ). Davranışsal düzeyinin belirleyicisi olarak bürokratik yapı, okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ( $R^2 = 0.098$ ). Yordayıcı altı değişken, birlikte, örgütsel sinizmin davranışsal düzeyindeki değişimin yaklaşık %10'unu açıklamaktadır. Diğer değişkenler dikkate alındığında bu altı değişkenin örgütsel sinizmin davranışsal boyutunu açıklama düzeyi biraz daha düşerek %9 düzeyine inmektedir (düzeltilmiş  $R^2 = 0.083$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılık testlerine bakıldığında, tek başlarına yordayıcı değişkenlerden örgütsel sessizliğin okul ortamı boyutu ve bürokratik yapı değişkeninin örgütsel sinizmin davranışsal boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı, diğer boyutların davranışsal boyut üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olmadıkları görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin davranışsal boyut üzerindeki etki düzeyi sırasıyla okul ortamı ( $\beta = 0.34$ ), bürokratik yapı ( $\beta = 0.16$ ), sessizliğin kaynağı ( $\beta = -0.14$ ), yönetici ( $\beta = -0.12$ ), duygu ( $\beta = -0.01$ ) ve izolasyondur ( $\beta = 0.01$ ). Sessizliğin kaynağı, yönetici ve duygu boyutu örgütsel sinizmin davranışsal boyutunu negatif yönde

etkilemektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel sinizmi yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Örgütsel Sinizm} = (.361 \times \text{bürokratik yapı}) + (.271 \times \text{okul ortamı}) + (-.114 \times \text{duygu}) + (.060 \times \text{izolasyon}) + (-.024 \times \text{yönetici}) + (.017 \times \text{sessizliğin kaynağı})$$

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin okullarının bürokratik yapısına yönelik orta düzeyde bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bir başka ifadeyle iş bölümü, belirli standartlar, kurallar ve düzenlemeler gibi bürokrasinin temel özelliklerinin okullarda mevcut olduğu, bu durumun katılımcılar tarafından orta düzeyde algılandığı ortaya çıkmaktadır. Erdoğan (2012) ve Özer (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da, öğretmenlerin okullarındaki bürokratik yapıyı çoğunlukla kolaylaştırıcı ve nadiren engelleyici olarak algıladıkları bulgularına ulaşılmıştır. Çiftçi (2009) tarafından yapılan araştırmada ise, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bürokratikleşme derecesine ilişkin algılarının orta düzeyin biraz üstünde olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Özdemir ve Kılınç (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerinin okulun bürokratik yapısının etkililiğine yönelik algıları orta düzeyin altında bulunmuştur. Aynı şekilde Karaca'nın (2015) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, kendi okulları hakkında yüksek düzeyde bürokratikleşme algısına sahip olduklarını belirlenmiştir. Ulaşılan bulgular, öğretmenlerin okullarında katı standartlaştırılmış süreçler yerine, sorunların çözümünde yol gösterici ve yardıma dayalı bir atmosfere ihtiyaç duydukları anlamına gelmektedir. Kişilerarası ilişkilerin önemli yer tuttuğu okullarda, yönetici, öğretmen ve diğer personelin güven dolu bir ortamda işbirliği içerisinde ve birbirlerine karşı samimi bir şekilde davranmalarını gerektirmektedir. Öğretmenlerin bu tür beklentilerinin ancak esnek bir okul yapısı oluşturmakla karşılanabileceği düşünülmektedir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe yönelik algıları beş boyutta da (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici, izolasyon) orta düzeyde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütlerinde yapılan işlere ve izlenen süreçlere çok sessiz kalmadıklarını inandıklarını göstermektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yapılan yanlışlık ya da eksiklikleri dile getirmekten pek kaçındıkları söylenemez. Ayrıca öğretmenler, davranışsal, bilişsel veya duygusal birikimlerini yöneticilerle ve diğer çalışanlarla orta düzeyde de olsa ifade ettiklerine inanmaktadır. Diğer taraftan, Türk kültüründe sessizlik tutumunun, Japon kültüründe olduğu gibi (Fujio, 2004), ilgili çevrede olumlu havanın bozulmaması adına pozitif bir durum şeklinde algılandığını söylemek mümkündür. Kim ve Lee (2015) tarafından yapılan araştırmada da sessizliğin, olumsuz bir davranış olarak görülmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, sessizliğe ilişkin algılarına dair ulaşılan bulgular alanyazında yapılmış

çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kahveci ve Demirtaş (2013), Nartgün ve Kartal (2013), Nartgün ve Demirer (2016), Sağlam ve Yüksel (2015) ve Yavuz, Hamedoğlu ve Yaman (2015) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin örgütsel sessizliğe dair algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Durak (2014) tarafından, öğretim elemanlarının örgütsel sessizliklerinin nedenleri üzerine yapılan çalışmada da katılımcıların orta düzeyde sessizlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak bu araştırmanın sonucuyla örtüşmeyen çalışmalar da vardır. Köse (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel sessizlik algılarına sahip oldukları görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin örgütsel sinizme yönelik algılarının ortalamaları düşük düzeyde görünmektedir. Bilişsel boyutta, öğretmen algıları düşük düzey sınırının hemen üstünde; duyuşsal ile davranışsal boyutlarda ve genel ortalamada düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular daha önce yapılmış araştırma bulgularının sonuçları tarafından da desteklenmektedir (Çaylak, 2014; Helvacı ve Çetin, 2012; Kalağan ve Güzeller, 2010; Kılıç 2011; Özgan, Çetin ve Külekçi, 2012). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizmi düşük olarak algılamaları, kendilerinin örgütlerine katkı yapmaktan uzak durmayacaklarını ifade etmektedir. Öğretmenler, okulda çalışan yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların niyetlerine yeterince güven duymakta ve kendi özelliklerini onlardan saklama gereği duymamaktadırlar.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okulların bürokratik, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasında orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler mevcuttur. En yüksek düzeydeki ilişki bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik arasında gerçekleşirken bu ilişkiyi sırasıyla bürokratik yapı ile örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki takip etmektedir. Öğretmenlerin kendi okullarındaki bürokratik yapıya ilişkin algıları onların örgütsel sessizliklerini artırmaktadır ya da örgütsel sessizliğe ilişkin algıları okulun örgütsel yapısına yönelik algılarından etkilemektedir. Aynı ilişki bürokratik yapı ile örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm için de geçerlidir. Mevcut bulguları destekleyecek şekilde, Çaylak (2014) tarafından yapılan çalışmada, çalışanların örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuş ve örgütsel sessizlik nedenlerinin sinizm üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Kalay, Oğrak ve Nişancı (2014) ile Nartgün ve Kartal (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazında, bu çalışmada ele alınan bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm değişkenlerini bir arada inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bürokratik yapı ile farklı örgütsel değişkenlerin ilişkisini ortaya koyan araştırma sonuçları incelenmiştir. Örneğin, Cerit'in (2012) araştırmasında, okulların bürokratik yapıları ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları

sergilemeleri arasında olumlu ilişki çıkmıştır. Benzer şekilde, Tschannen-Moran (2009) tarafından yapılan çalışmada da, okulun bürokratik yapısı ile öğretmen profesyoneli arasında olumlu ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada Buluç (2010), okul yapısında bürokrasinin etkili işleyişi ile dönüşümcü liderlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, okulların yapısı bürokratik kabul edilmekle beraber, bu bürokrasinin olumlu bir şekilde algılanmasını ve etkin işlenmesini sağlamak önemli bir husustur. Bu yapıldığı takdirde, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm gibi olumsuz davranışların azalacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin, okulun bürokratik yapısına ilişkin ve örgütsel sessizlik algıları onların örgütsel sinizm algılarının yordayıcısı olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının üçü de bürokratik yapı ve sessizlik algılarından etkilenmektedir. Bu etki en fazla bilişsel boyutta gerçekleşmektedir. Öğretmenlerin bilişsel boyuttaki algılarının %33'ü bürokratik yapı ve örgütsel sessizlikle ilgili algılardan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, okulların engelleyici bürokratik yapılarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin sinizm algılarının olumlu yönde değişmesine neden olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle okulları katı bürokratik yapılar olmaktan uzaklaştırmak yararlı olacaktır. Diğer yandan öğretmenlerin örgütsel sessizliğe bürünmesini sağlayan nedenler tespit edilip ortadan kaldırıldığında örgütsel sinizmin azalacağı görülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların bürokratik yapı özelliklerine ilişkin algıları ve örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki; örgütsel sinizmin bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik tarafından yordanma derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin, bürokratik yapı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan bulgularla ve bu bulguları destekleyen benzer araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu değişkenlerin daha derinlemesine incelenmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Alanyazında, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmakla birlikte, bu değişkenlerin bürokratik yapı ile ilişkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda, bürokratik yapı ile örgütsel sessizlik ya da bürokratik yapı ile örgütsel sinizm ilişkisi daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

**Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract**

**Relationships between Bureaucratic Structure of Schools, Organizational Silence and Organizational Cynicism**

Zülfü Demirtaş<sup>1</sup>, Tuncay Yavuz Özdemir<sup>2</sup>, Özkan Küçük<sup>3</sup>

*Introduction.* Today, organizations have a key role in attaining society's' and governments' goals. Carrying out these roles depends on establishing the organizational structure according to the requirements of the era and the environment. On the other hand, it is also to train productive workers, who maintain and who are inevitable components of organizations. Thus, organizational structures should be designed so as to increase worker productivity. There are various individual and organizational factors, which play a role in achieving organizational goals, in other words, which cause organizational activities to fail. One of these factors is identified as bureaucratic structure. The term bureaucracy, which defines administrative structures for implementing laws and rules, (Nickinovich, 2000) was introduced in the 17. Century. The conceptual framework of bureaucracy dates back to Max Weber (Sezgin, 2014). The perception of bureaucratic administration in schools is observed to give more successful outcomes (Smith and Meier, 1994), to affect school culture positively (Zeytin, 2008) and to positively affect teacher and student perceptions on their level of alienation (Çiftçi, 2009). In addition, it is observed to contribute to transformational leadership behaviors of school administrators (Buluç, 2009) and facilitative bureaucratic structure is observed to have a direct effect on academic optimism. (McGuigan & Hoy, 2006).

Organizational silence is defined as the workers not sharing their behavioral, cognitive or emotional experiences with their administrators and colleagues (Pinder & Harlos, 2001); the workers consciously concealing their opinions about their duties and improvement of the organization (Morrison & Milliken 2000). Workers display silence behavior by accepting the current state or by keeping quiet in an event even though they don't confirm it and negatively affect organizational change and development (Kolay, 2012). Organizational outcomes can be listed as workers avoiding to contribute with their opinions and ideas, failing to operate the feedback process, sharing information by sorting them out and avoiding to react against problem; individual outcomes can be listed as low organizational commitment, dissatisfaction, lack of

---

<sup>1</sup>Assoc. Prof. Dr., Firat University, Elazığ-Turkey, zdemirtas@firat.edu.tr, <sup>2</sup>Assist. Prof. Dr., Firat University, Elazığ-Turkey, tyavuz23@gmail.com, <sup>3</sup>Teacher, Aziz Gül Secondary School, Elazığ-Turkey, ozkan79kucuk@gmail.com

reliability, lack of appreciation and the labor loss which occur due to these events (Kılıçlar & Harbalıoğlu, 2014).

Cynicism can be defined as not trusting other peoples' intentions and avoiding to reflect the actual personality (Helvacı & Çetin, 2012); organizational cynicism can be defined as the negative attitudes of workers against the organization. The term cynicism is based on the assumption of lacking principles such as honesty, straightforwardness, justice, sincerity and intimacy (Torun & Üçok, 2014). According to Fındık and Eryeşil (2012), organizational cynicism behavior has negative and continuous effects on the organization and individuals and decreases the individuals' level of organizational commitment. Cynicism not only creates serious obstacles for organizational progress but the individual also prevents self-development with this attitude.

*Purpose.* The general purpose of this study is to determine teacher perceptions on the bureaucratic structure of their schools and the relationship between their perceptions on organizational silence and organizational cynicism; and to identify the extent of which bureaucratic structure and organizational silence predict organizational cynicism.

*Method.* The study was designed with the relational screening model and the participants consisted of 370 teachers working in secondary schools. The "School Structure Effectiveness Scale" developed by Hoy and Sweetland (2001) and adapted into Turkish by Buluç (2009); the "Organizational Silence Scale" developed by Kahveci and Demirtaş (2013) and the "Organizational Cynicism Scale" developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999) and adapted into Turkish by Kalağan (2009) were used in the study.

*Findings.* Teacher perceptions on bureaucratic structure of schools, organizational silence and organizational cynicism were at moderate level. According to the correlation analysis, it was observed that there is a moderate level and significant relationship between bureaucratic structure and organizational silence, bureaucratic structure and organizational cynicism and organizational silence and organizational cynicism. According to the regression analysis, all of the dimensions of bureaucratic structure and organizational silence (school setting, emotion, source of silence, administrator and isolation) significantly predict teacher perceptions on organizational cynicism at the cognitive dimension. As a determinant of the cognitive level, bureaucratic structure has a strong relationship (level of explaining) with the school setting, emotion, source of silence, administrator and isolation variables. Similarly, the dimensions of bureaucratic structure and organizational silence (school setting, emotion, source of silence, administrator and isolation) significantly predict teacher perceptions on organizational cynicism at the affective dimension. As a determinant of the affective level, bureaucratic structure has a weak relationship (level of explaining) with the school setting, emotion, source of

silence, administrator and isolation variables. Similarly, the bureaucratic structure variable and the dimensions of organizational silence (school setting, emotion, source of silence, administrator and isolation) significantly predict teacher perceptions on organizational cynicism at the behavioral dimension. As a determinant of the behavioral level, bureaucratic structure has a weak relationship (level of explaining) with the school setting, emotion, source of silence, administrator and isolation variables.

*Discussion, Conclusion and Suggestions.* Findings of this study suggest that teachers have moderate level of perception concerning the effectiveness of the bureaucratic structure of schools. In other words, the primary features of bureaucratic structure such as division of labor, certain standards, rules and regulations are present in schools and are moderately perceived by the participants. Findings of the studies conducted by Erdoğan (2012) and Özer (2010) suggest that teachers find the bureaucratic structure of their schools mainly facilitative and rarely obstructive. According to the study conducted by Çiftçi (2009), teacher perceptions on the bureaucracy level of the primary schools they work in are slightly above moderate level. These findings indicate that teachers require an atmosphere which will guide them in solving problems and which is based on helping rather than strict and standardized processes. In schools, where interpersonal relationships are highly important, administrators, teachers and the staff should cooperate together in a reliable atmosphere and treat each other sincerely. It is suggested that teachers can meet these needs only by creating flexible school structures. Organizational silence perceptions of teachers working in secondary schools were observed to be at five dimensions (school setting, emotion, source of silence, administrator and isolation). This finding indicates that teachers believe they are not too quite in the practices and processes carried out in their organizations. In other words, teachers are not considered to avoid speaking of the mistakes and deficiencies they observe. In addition, teachers state that they share their behavioral, cognitive or emotional experiences with their administrators and colleagues at a moderate level. Findings concerning teacher perceptions on silence are in line with the study results in the literature. Studies conducted by Kahveci and Demirtaş (2013), Nartgün and Kartal (2013), Nartgün and Demirer (2016), Sağlam and Yüksel (2015) and Yavuz, Hamedoğlu and Yaman (2015) suggest that teacher perceptions on organizational silence are at moderate level. Participant perceptions on organizational cynicism were observed to be moderate level. While perceptions were at moderate level for the cognitive and behavioral dimensions, perceptions were at disagreeing level for the affective dimension and the average of the three dimensions was below the moderate agreement level. Findings of this study are supported by findings of previous studies (Çaylak, 2014; Helvacı & Çetin, 2012; Kalağan & Güzeller, 2010). The fact that secondary school teachers perceive organizational cynicism at a low level indicates that they will not avoid contributing to the organization. Teachers rely



on the intentions of the administrator, colleagues and other staff and don't find it necessary to conceal their characteristics from them. According to secondary school teachers' perceptions, there are moderate level and significant relationships between bureaucratic structure, organizational silence and organizational cynicism. While the highest level relationship was between bureaucratic structure and organizational silence, the relationship between bureaucratic structure and organizational cynicism and organizational silence and organizational cynicism followed it respectively. Teacher perceptions on the bureaucratic structure of their school and organizational silence were observed to be predictors of their perceptions on organizational cynicism. The cognitive, behavioral and affective dimensions of organizational cynicism are affected by bureaucratic structure and silence perceptions. This effect was mostly observed at the cognitive dimension. 33% of teacher perceptions on the cognitive dimension are related to perceptions on bureaucratic structure and organizational silence. Teacher perceptions on bureaucratic structure, organizational silence and organizational cynicism were observed to be at moderate level. There were also studies with results that do not support and contradict the findings of this study. Thus, these variables should be examined more deeply. While there are studies in the literature about the relationship between organizational silence and organizational cynicism, there are no studies which examine the relationship between these variables and bureaucratic structure. With this respect, the relationship between bureaucratic structure and organizational silence or bureaucratic structure and organizational cynicism should be explored more deeply.

### Kaynaklar/References

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: *Enabling and coercive*, *Administrative Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salahlı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 3, 25-52.
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 69-84.
- Arslan, E. T. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi akademik personelinin genel ve örgütsel sinizm düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(1), 12-27.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Brandes, P., Dharwadkar, R., & Dean, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter? Employee and supervisor perspectives on work outcomes. *In Eastern Academy of Management Proceedings*, 150-153.
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalan konular sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 117-134.
- Çaylak, E. (2014). *Hemşirelerde örgütsel sessizlik ile örgütsel sinizm ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çiftçi, G. (2009). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğrenci yabancılaşması arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Durak, İ. (2014). Örgütsel sessizliğin demografik ve kurumsal faktörlerle ilişkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences*, 28(2), 89-108.
- Ekinci, S. (2015). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri (Bolu İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Eroğlu, A. H., Adıgüzel, O. ve Öztürk, A. (2011). Sessizlik girdabı ve bağlılık ikilemi: İşgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 97-124.
- Fındık, M. ve Eryeşil, K. (2012). Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Ironand Steel Symposium, Karabük Üniversitesi, Karabük*, 1250-1255.
- Fujio, M. (2004). Silence during intercultural communication: A case study. *Corporate communications: An International Journal*, 9(4), 331-339.
- Günay, E. ve Köroğlu, A. (2013). Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 10(3), 45-64.
- Hasan, G. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler: Karaman il özel idaresinde görgül bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 107-134.
- Helvacı, M. A., ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1475-1497.
- Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- James, M. S. L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, Florida.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 167-182.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. School administrator and teachers' perceptions of organizational silence. *Education*, 38(167), 50-64.
- Kim P. Y., & Lee Y. L. (2015). Effects of abusive supervision on organizational silence and organizational commitment in travel agency. *The Journal of the Korea Contents Association*, 15(5), 507-514.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Kalay, F., Oğrak, A. ve Nişancı, Z. N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Örnek bir uygulama. *Kastamonu University Journal of Economics & Administrative Sciences Faculty*, 4(2), 127-143.
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Keçiören ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıçlar, A. ve Harbalıoğlu, M. (2014). Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma. *Journal of Business Research-Türk/İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 328-346.
- Kılınc, E. (2012). *Hekim ve hemşirelerde örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel sessizlik, çalışan performansı ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Köse, E. K. (2014). Dezavantajlı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 28-36.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Morrison E. W., & Milliken F.J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725.
- Nartgün, Ş. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. (Teachers' perceptions on organizational cynicism and organizational silence). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47 – 67. Doi: 10.14686/201321980.
- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-156.
- Nickinovich, D. (2000). *Bureaucracy*. In E. F. Borgatta (Ed.), *Encyclopedia of sociology* (pp: 229–236). New York: Macmillan Reference.
- Nikmaram, S., Yamchi, H. G., Shojaii, S., Zahrani, M. A., & Alvani, S. M. (2012). Study on relationship between organizational silence and commitment in Iran. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1271-1277.
- Özdemir, S. ve Kılınc, A. Ç. (2014). The relationship between bureaucratic school structure and teachers' level of academic optimism/Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-23.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Özgan, H., Çetin, B. ve Külekçi, E. (2012). İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 17, 69-84.

- Özgan, H., Külekçi E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 4(1), 196-205.
- Özler, D. E., Atalay, C. G., ve Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi buluşur? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Pinder, C.C., & Harlos, K.P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responsesto perceived injustice. *Research in Personel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Sağlam, A. Ç. ve Yüksel, A. (2015). Liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 317-332.
- Sezgin, F. (2014). *Örgütsel yapı*. İçinde S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (ss. 43-96). Ankara: Pegem Akademi.
- Sinden, J. E., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure: Theoretical, empirical and research considerations. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462-478.
- Şimşek, E. ve Aktaş, H. (2014). Örgütsel sessizlik ile kişilik ve yaşam doyumu etkileşimi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 14(2), 121-136.
- Tangirala, S., & Ramanujam, R. (2008). Employee silence on critical work issues: The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61(1), 37-68.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 283-305.
- Torun, A. ve Üçok, D. (2014). Tükenmişliği etkileyen olumsuz tutum ve beklentiler: Sinik tutum ve psikolojik sözleşme ihlali algısı üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(1), 231-250.
- Watt, J. D., & Piotrowski, C. (2008). Organizational change cynicism: A review of the literature and intervention strategies. *Organization Development Journal*, 26, 23-32.
- Yaman, E. ve Ruçlar, K. (2014). Örgüt kültürünün yordayıcısı olarak üniversitelerde örgütsel sessizlik. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(4), 36-50.
- Yavuz, Ü., Hamedoğlu, M. A. ve Yaman, E. (2015). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 140-157.
- Yücel, C. (1999). *Bureaucracy and teachers' sense of power* (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Instituteand State University, USA.
- Zeytin, N. (2008). *İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

\* Bu makalenin ilk hali 07-09.05.2015 tarihinde 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ile Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

*Examining the Relationship between Communication Skills and Conflict Management Styles of School Administrators According to Perceptions of Primary and Secondary School Teachers*

Veysel Okçu<sup>1</sup>, Emine Doğan<sup>2</sup>, İdil Dayanan<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde kurgulanan mevcut araştırmanın evreni Batman il merkezindeki ilk ve ortaokulda görev yapan toplam 2952 öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Örneklemi ise random yöntemiyle seçilen 20 ilkokul ve 15 ortaokulda görev yapan toplam 349 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Algılarını Belirleyen Ölçek” ile “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşleri” adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stilleri alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde iletişim becerileri ile tümleştirme boyutu arasında pozitif yönde ve yüksek, ödün verme boyutu ile arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, hükmetme boyutu ile arasında negatif yönde ve düşük, kaçınma boyutu ile arasında pozitif yönde ve düşük, uzlaşma boyutu ile arasında pozitif yönde ve yüksek ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, iletişim becerilerinin çatışma yönetimi stillerinin tamamını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, ilgili alan yazınıla ilişkili bir biçimde tartışmaya açılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** İletişim becerileri, çatışma yönetimi, çatışma yönetim stilleri, okul yöneticileri, öğretmenler

### Abstract

The purpose of this study was to examine the relation between communication skills of school administrators and conflict management styles according to perceptions of primary and secondary school teachers. The study was a correlational survey design. The population of this study concluded from 2952 primary and elementary school teachers located in district of Batman. The sample of this study composed of 349 teachers working 20 primary and 15 elementary schools which randomly selected. As a result of the study, when the relation between school principals' communications skills and sub-dimensions of conflict management styles were investigated, it was observed that there was a high relation in positive direction between communication skills and integration dimension, and there was a positive and moderate level relation between compromise and communication skills, and there was negative and low level relation between dominance dimension and communication skills, and there was a positive and low level relation between avoidance dimension and communication skills, there was a positive and high level relation between reconciliation dimension and communication skills. However, the findings of the study postulated that skill communication skills performs as significant predictor of conflict management style. The findings of the study have been discussed in terms of related literature.

**Keywords:** Communication skills, conflict management, conflict management styles, administrators, teachers

Received: 31.08.2015 / Revision received: 16.02.2016 / Second revision received: 22.04.2016 / Approved: 25.04.2016

<sup>1</sup>Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Siirt, veyssel.okcu56@gmail.com, <sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, Siirt, dgmenn@gmail.com, <sup>3</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, Siirt, idildayanan1@gmail.com

### Atıf için/Please cite as:

Okçu, V., Doğan, E. ve Dayanan, İ. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 217-244. doi: 10.14527/kuey.2016.009

## **Giriş**

Örgütler, hem bireylerin hem de toplumun çeşitli ihtiyaçlarını karşılama işlevini yerine getirmek için düzenli işleyen yapılardır. Ancak, örgütü oluşturan işgörenlerin ve grupların amaç, yetenek, inanç, beklenti, tutum, duygu, düşünce gibi özellikler açısından farklılıkları (Eren, 1998; Karataş, 2007; Karip, 2000) örgütsel ortamlarda çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Örgütler, insan davranışlarından oluşmuş yapılar olduğundan, gerek yapıdan gerekse örgütün işleyiş sürecinden kaynaklı çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır (Bayrak, 1996). Çatışma, kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve isteklere sahip olma mücadelesi (Champoux, 2003; Rahim, 2001) olarak görülebilecek toplumsal bir süreçtir. Bireysel değerlerde, geçmiş yaşantılarda, inanışlarda ve algılarda farklılıkların doğal bir sonucu olarak anlaşmazlıklar ve uzlaşmazlıklar kaçınılmaz bir olgudur (Karip, 2000). Sürekli çatışma üreten güç ve örgütsel politikalar, örgüt içindeki çatışmaların yıkıcı ve zarar verici olmak yerine olumlu bir değişim aracı olarak görülmesi örgüt için bir kaynak da olabilmektedir. Çatışmanın örgüt içindeki yıkıcı etkisini azaltarak ya da ortadan kaldırarak çatışmayı örgüt için verimli bir unsur haline getirme sürecine çatışma yönetimi denilmektedir. Örgütlerde yaşanan çatışmaların kaynakları; iş bölümü, fonksiyonel bağımlılık, sınırlı kaynaklar, statü farklılıkları, iletişim engelleri, örgüt büyüklüğü, örgütlerde farklılaşma, bireysel farklılıklar, bireysel özellikler, daha önce çözümlenmemiş çatışmalar ve rekabetçi ödüllendirme sistemleri olarak sınıflandırmaktadır (Kılıç, 2006).

Yapılan araştırmalarda, örgütlerde yaşanan çatışmaların, işgörenlerin stres yaşamalarına neden olduğu bununla birlikte onların daha dar görüşlü ve muhalif olmalarını sağladığı (Penny ve Spector, 2005), işgörenler arasında güven, saygı ve kaynaşmayı dolayısıyla da uzun dönemde yaşam yeteneklerini azalttığı belirtilmektedir (Jehn, Greer, Levine ve Szulanski, 2008). Bu bağlamda yüksek düzeydeki çatışmaların yıkıcı sonuçlara yol açabileceğini, örgütsel kaynakların verimsiz kullanılmasına, çatışmadan etkilenen ya da taraf olan işgörenlerin enerjilerinin yanlış yönde kullanılmasına yol açtığı vurgulanmaktadır (Akkirman, 1998; Uğurlu, 2001). Buna ilaveten Seval'a göre (2006), çatışma durumlarının iyi yönetilememesinin örgüt üyelerinin motivasyonunu azalttığını ve verimliliği düşürdüğünü belirtmektedir.

Çatışma yönetimi stilleri üzerine yapılan araştırmalarda (Arslantaş ve Özkan, 2011; Atay, 2014; Erol, 2009; Fırat, 2010; Himmetoğlu, 2014; Horata, 2013; Kırçan, 2009; Kotlyar ve Karakowsky, 2006; Odabaşoğlu, 2013; Oğuz, 2007; Öztay, 2008; Şahin, 2007; Tanrıverdi, 2008; Tekkanat, 2009; Türnüklü, 2005; Yavuzylmaz, 2008; Yıldırım, 2003; Nural, Ada ve Çolak, 2012; Yıldizoğlu, 2013; Yılmaz, 2009), yöneticilerin çatışma yönetimi stillerinden tümleşirme ve uzlaşmayı daha çok kullandıkları, hükmetme stilini kullanmaktan kaçındıkları, çatışma stillerini algılamada cinsiyet ve branş değişkeninin çok fazla etkili olmadığı fakat sosyo-ekonomik çevreye göre

değişebildiği, öğrenci sayısı arttıkça okul yöneticilerinin yetki ve gücünü daha fazla kullandıkları ayrıca iletişim becerileri arttıkça çatışma yönetiminde daha başarılı tutumlar sergiledikleri bulunmuştur. Desivilya ve Yagil (2005) araştırmalarında çatışma yönetiminde hükmetme stiline kullanılması olumsuz duygulara yol açtığını, Seval (2006) ise çatışma durumlarının iyi yönetilememesinin örgüt üyelerinin motivasyonunu azalttığını ve verimliliği düşürdüğünü ifade etmiştir. Akkirman'da (1998) yüksek düzeydeki çatışmaların yıkıcı sonuçlara yol açabileceğini, çatışmaların optimal düzeyde tutulması gerektiğini vurgulamıştır.

Bireyler, grup içinde ve örgüt içinde sürekli birbirleriyle iletişim halinde olduklarından, iletişim ve tutarsızlıklar her ikisinin de farklı tercihlerinin olması, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmaları aynı zamanda çatışmayı doğurabilir (Tschannen-Moran, 2001). Slaikeu ve Hassan'a (1998) göre, sosyalleşme sürecindeki insanların bulunduğu her yerde bireysel farklılıklara bağlı olarak bireyler arası anlaşmazlık ve çatışmaların olması kaçınılmaz bir sonuçtur (akt. Arslantaş ve Özkan, 2011). Çatışmaların iletişimsel süreçler olduğu göz önüne alınırsa, iletişim hem çatışma kaynakları arasında hem de çatışmaların çözümünde etkin bir rol üstlendiğinden çatışma yönetimi sürecinde iletişimin önemi yadsınamaz (Shapiro, 2004). Eğitim örgütlerinin amacına ulaşmasında iletişim önemli bir role sahiptir (Gökçe ve Atanur-Baskan, 2012). İletişim, okuldaki yaşamının temel unsurudur. Okul toplumunun lideri olan yöneticilerin iletişim yeterliliklerine sahip olması etkili bir iletişim için temel bir başlangıç noktasıdır (Açıkalin ve Turan, 2015). Örgütlerde iletişim sürecinde yaşanan sorunlar (bilgi akışının azalması, biçimsel kanalların dışına çıkılması vb.) işbirliğini engellemekte ve örgütlerde yanlış anlaşılmalara arttırmaktadır (Börü, 2007; Caudron, 2000; Ertürk, 2004; Şahan, 2006; Tutar, 2003; Yeniçeri, 1993).

Örgütün etkililiğinde etkili iletişim becerilerine sahip liderlerin önemli katkıları bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). İletişim, okul yönetimlerinin diğer çalışan ve okul toplumunun bütün üyelerinin bilgi, beceri ve deneyimlerinden yararlanmasının da en temel yoludur (Açıkalin ve Turan, 2015). Taymaz (2010) okul yöneticisinin, öğretmen ve diğer personel, okul iklimi ve çevre olayları arasında ilişki ve etkileşimde bulunduğunu belirtmiştir. Olumlu bir okul ikliminin oluşmasındaki en önemli faktörlerden biri de yöneticinin iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesidir. İletişim becerileri, sözel olan veya olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve etkili olarak tepki verme olarak tanımlanabilir (Baker ve Shaw, 1987). İletişim etkili liderlik, planlama, kontrol, eşgüdüm, yetiştirme, çatışma yönetimi ve karar verme gibi birçok örgütsel süreç için de başat konumdadır (Başaran, 1994; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005). Yıldız (2005), araştırmasında iletişimsizliğin çağımızın en büyük hastalıklarından olduğunu, örgütteki birçok problemlerin iletişime gereken önemin verilmemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Okulda iletişimin zor bir iş



olmasının en temel sebebi de, okulun insan merkezli bir örgüt olmasından kaynaklanır (Açıklan ve Turan, 2015). Akbal (2008) yaptığı çalışmada, okulların etkililik düzeyine ulaşmasında kilit nokta olarak yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim örgütleri üzerinde 1990'lı yıllardan itibaren yöneticilerin iletişim becerileri (Akbal, 2008; Alan, Peter ve Jay, 2006; Atik, 2009; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Celep, 1992; Çelik, 2007; ; Çelik, 2013; Çetinkaya, 2012; Çubukçu ve Döndar, 2003; Fidan, 2013; Fidan ve Küçükali, , 2014; Gökkaya, 2009; Güneş, 2007; Lal, 2012; Memduhoğlu, 2015; Önsal, 2012; Şimşek ve Altinkurt, 2009) çoğunlukla “yeterli ve üst düzeyde” nadiren ise “etkili fakat geliştirilmesi gereken” düzeyde olduğu görülmektedir. Yıldız (2005), çalışmasında iletişimsizliğin çağımızın en büyük hastalıklarından olduğunu, iletişime gereken önemin verilmemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Akbal (2008) yaptığı çalışmada, okulların etkililik düzeyine ulaşmasında kilit nokta olarak yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Yapılan çalışmalarda iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri (Akgün, Yıldız ve Çelik, 2008; Akın, 1998; Demirkaya, 2012; Düşükcan, 2003; Fırat, 2010; Karcioğlu, Gövez ve Kahya, 2011; Nwagbara ve Brown, 2014; Orhan, 2008; Şahin, 2007; Tekkanat, 2009; Topluer, 2008; Polat, 2009; Yirik, 2011; Zhuldz, Onaichan, Surugiu ve Mina, 2014) arasında ilişki olduğu, kişiler arası iletişim becerilerinin çatışma yönetiminde çok önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Gümüşeli (1994) belirli düzeydeki çatışmanın sağlıklı bir örgütün işlemesi için gerekli olduğunu ve yöneticinin çatışmayı okulun hedefine ulaşmasına katkı bulunacak şekilde yönetebilecek düzeyde bir bilgi birikimine sahip olması zorunluluğunu vurgulamıştır. Çatışma iyi yönetildiğinde ise hem bireysel hem de örgüt açısından birçok fayda sağlayabilir. Örgütte daha iyi ilişkilerin oluşturulmasına, işgörenlerin kendisine saygısının geliştirilmesine, problemlerin farkına varılmasına, daha iyi çözümler üretmeye, örgütsel değişimi sağlamaya (Karip, 2000), işgörenlerin bilişsel yapılarının gelişmesine, motivasyon düzeylerinin artmasına ve dolayısıyla örgütsel verimliliğe katkı sağlayabilir (Gedikli ve Balcı, 2005).

Modern yaklaşım çatışmanın tamamen yok edilmesi değil çatışmanın yönetilmesini amaçlamaktadır. Çatışma yönetiminde çatışan bireylerin ya da grupların yöneticiye güvenmesi, dürüst ve adaletli oluşuyla ilgili ön kabulleri çatışmanın kolayca yönetilebilmesi açısından önemlidir (Konak, Erdem, 2015). Okul yönetimi, örgütte etkili iletişim sağlayarak, yönetim ve çalışanlar arasında güvensizlik, bilgi eksikliği, bilgi fazlalığı, rol belirsizliği gibi ortaya çıkabilecek gerginlikleri azaltarak anlaşma ortamı oluşturabilir böylece çatışmaların en alt düzeyde yaşanmasına katkı sağlayabilir (Düşükcan, 2003). Bu bağlamda örgüt içindeki çatışmaların kaynağının örgütsel anlaşmazlıklar olabileceği, bu anlaşmazlıkların birçoğunun da yöneticilerin işgörenlerle sağlıklı iletişim

kuramamasından ve örgütsel uygulamaların sağlıklı bir şekilde algılanmamasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Bir başka deyişle örgüt içindeki anlaşmazlıklar örgütteki yöneticilerin işgörenlerle etkili iletişim içerisinde olamamasından ve farklılıkları sağlıklı bir şekilde yönetememesinden ve birbirlerine karşı önyargılı davranmalarından kaynaklanabilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile okulda meydana gelen çatışmaları yönetme stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğu bu araştırmanın başlıca konusunu oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin çatışma durumlarında gösterecekleri davranış biçimi, okulların etkililiğini belirleyici temel bir niteliklerdir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin çatışmaları yönetirken tercih ettikleri çatışma yönetimi stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konması, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde büyük öneme sahiptir.

### **Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri**

Çatışma, bireylerin ve grupların içinde veya arasındaki anlaşmazlık ve uyumsuzluk biçiminde kendini gösteren bir etkileşim durumudur (DiPaola, 2003; Gümüşeli, 1994; Koçel, 1984; Olaleye ve Arogundede, 2013). Suzanne ve Mae (2003) yaptıkları bir metafor çalışmada sıklıkla sıkıntı ve güçsüzlük duyguları olarak ifade etmişlerdir. Güç ve örgütsel politikalar kaçınılmaz bir şekilde çatışma üretmektedirler. Çatışmanın örgüt içindeki yıkıcı etkisini azaltarak ya da ortadan kaldırarak çatışmayı örgüt için verimli bir unsur haline getirme sürecine çatışma yönetimi denilmektedir (Kılınç, 2001). Örgüt içerisinde çatışmanın hiç olmaması, hem sıkıcı bir ortam oluşturabilir hem de çatışmaların baskı altına alındığının bir göstergesi olabilir. Memnuniyetsizlikler ve doyumсуzluklar, uygulamaların yeniden değerlendirilmesine yol açarak örgütün etkinliğinin geliştirilmesine yardımcı olur (Bayrak, 1996). Etkin bir çatışma yönetimi, çatışmaların zararlı yönlerini en aza indirerek yararlı yönlerini arttıran, örgütteki çatışma düzeyini optimal düzeyde tutan ve kazanma-kazanma çözüm yaklaşımını benimseyen etkinlikler toplamı olarak ifade edilebilir (Akkirman, 1998). İyi yönetilmeyen çatışmalar gruplaşmalara neden olur, onları birbirlerine yardım etme ve motive etme konularında isteksiz hale getirir (Tjosvold, 2000). Çatışma yönetimi sürecinde okul yöneticilerine düşen temel görev, okulda adil bir çalışma ortamı tesis etmek, açık bir iletişim ortamı sağlamak ve ortak değerlere dayalı bir okul yaşamı ve kültürü hazırlamaktır (Turan, 2014). Spaho'ya (2013) göre bütün örgütler iyi bir yönetim için etkili iletişime önem vermeli ve çatışmaları çözümlemede etkin olarak kullanılmalı; aksi takdirde örgütlerin olumsuz etkilerle karşı karşıya kalacağını ifade etmiştir. Literatürde en çok kabul gören çatışma yönetim stilleri:

*Tümleştirme Stili:* Bir çatışma durumunda tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumları ifade eden çatışma yönetim şeklidir (Karip, 2000). *Uzlaşma Stili:* Bir çatışma

durumunda bireyin kendisi ve başkaları için orta düzeyde bir ilgiyi temsil eden çatışma yönetim şeklidir (Gümüşeli, 1994). Yani, kesin bir kazanç ya da kayıp biçiminde somut bir sonuç yoktur. Her iki taraf da anlaşmadan hoşnuttur (Eren, 1998). *Ödün Verme Stili*: Çatışma yönetim sürecindeki taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını bir yana bırakarak karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana alması söz konusudur (Aydın 2010; Eren, 2004; Karip 2000). Böylece çatışmanın açık ve kesin bir galibi yoktur (Koçel, 1984) *Hükmetme Stili*: Bir çatışma durumunda taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyumaya, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına durumu temsil eden çatışma yönetim şeklidir (Karip, 2000). Kazanan-kaybeden yaklaşımıyla ya da kazanmak için zorlayıcı davranışa başvurma ile açıklanabilir (Yürür, 2009). *Kaçınma Stili*: Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdiği önemin düşük olduğu durumu temsil eden çatışma yönetim şeklidir (Aydın, 2010; Karip, 2000). Bilinçli olarak geri çekilme, herhangi bir eylemde bulunmama ve çatışma durumunun dışında kalınmasıdır (McKenna, 1995).

### **Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri**

Örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin boyutunda zamanla değişmeler olmakla beraber gün geçtikçe iletişimin hem örgütsel yapının hem de yönetimin aracısı olma rolü daha da önemli hale gelmektedir. Bu durumda yöneticiler klasik yönetim fonksiyonlarına ilave olarak liderlik, iletişim vb. gibi yeni becerilere sahip olmak zorundadırlar. Etkin bir örgütsel iletişim olmadan en iyi stratejiler veya çok iyi hazırlanmış planlar bile uygulamada başarısızlığa mahkûmdurlar. Çünkü uygulamada aktarımın ilk koşulu iletişimdir (Stewar, Martin ve Tyrone, 2005). Yönetimde iletişimin fonksiyonları kontrol, motivasyon, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, bilgi edinme ve bilgi paylaşımıdır (Robbins, 2003). Yönetsel performansı arttırmak ve hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmak için makamsal yetkilerini veya etkilerini kullanmak durumundadırlar. Ancak makamsal yetkiler yerine etkilerin kullanılması iyi bir yöneticilik için önem arz etmektedir. İyi yöneticilerin astlarına emir vermek yerine onları cesaretlendirdikleri söylenebilir (Nelson ve Quick, 1995). Bir örgütün kalbi, diğer örgütsel süreçlerin eksen ve yöneticinin iş yaptırma sürecinde kullandığı en temel araç olan iletişim sayesinde, insanlar birbirlerinin davranışlarını etkileyebilir ve gruplar olarak birleşebilirler (Bursalıoğlu, 2010).

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişmeler, okulu yöneten yöneticinin rollerini değiştirmiştir. Okul yöneticisi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmıştır (Çelik, 1996). Öğretmenlerle etkileşime girerek okul iklimini geliştirme ve öğretmenlerin yeterlik duygularını olumlu yönde etkileyerek okulun verimliliğini artırma okul yöneticilerinin temel görevleri olduğundan, iletişimin önemini bilen, kavrayan ve uygulayan yöneticiler olumlu ve verimli örgüt iklimi oluştururlar (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Okutan, 2003). Günümüzde iletişim genel bir disiplin durumuna girmiştir.

İletişim çok yanlı bir girişim olmasına rağmen, eğitim alanında çok etkin bir süreçtir. Hedefe yönelik davranışlar iletişim aracılığıyla sergilendiğinden, mesajın anlaşılabilirliği ne kadar iyiyse yönetici, öğretmen ve öğrenci aktivitelerinin de hedefe yönelik ilerleme olasılığı o ölçüde fazla olacaktır (Hoy ve Miskel, 2010). Eğitim kurumlarında yönetici, formel olmaktan çok informal iletişim durumlarından yararlanacaktır (Bursalıoğlu, 2010). Çünkü okullar rasyonel olmayan sistemlerdir (Şişman, 2002). Okul ortamındaki en önemli iletişim engeli, amacın açık seçik önceden belirlenmemesidir. İkinci bir iletişim engeli ise, iletiler düzenlenirken, alıcı kitlenin iyi tanınmaması ve tanımlanamamasıdır. Bir başka engel ise hiyerarşinin orta kademesindeki yöneticilerin kendilerine ulaşan mesajları kendilerine göre süzdükten sonra yeniden düzenleyip kodlayarak üstlerine aktarmaları, astlarına ise kendi statüsünü azaltacak bilgileri iletmemesidir. Yine dönüte dayalı değerlendirme boyutunun önemsenmemesi de iletişimi engelleyen öğelerdendir. Son bir engel ise genellikle eğitim sürecinden geçen insanların iletişimci kişilik kazanmamalarıdır (Açıkalin, 1995). Okul yöneticileri iletişim sürecinde karşılaşılan bazı engelleri önceden bilmek ve öğretim sürecinde bu engelleri etkisiz hale getirmek gerekmektedir (Şanlı, 2009).

#### **İletişim Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stili Arasındaki İlişki**

Örgütlerdeki çatışmalar için pek çok sebep ileri sürülebilir ancak tüm sebepler bir noktada iletişim ortamına dayanmaktadır. Dolayısıyla çatışmaların çok önemli bir bölümünün iletişim ve etkileşim süreçlerindeki aksamaların bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir ve hatta bu aksama saldırganlığı da içerebilen her türlü çatışmayı ortaya çıkarabilir (Baysal ve Tekarslan, 1996; Ertürk, 2004). Çatışma anında iletişim tamamen kopup üyeler arasındaki iletişim de bozucu ve kırıcı bir niteliğe dönüştüğünden (Akın, 1998), örgütteki iletişim eksikliğinin yaşandığı durumlarda iletişimin artırılması sonucu, örgütsel ilişkiler gelişip tarafların birbirleriyle ilgili bilmedikleri bilgileri artacağından, yanlış anlaşılmalara azalacak, beklentilerde doğruluk sağlanacak ve ortak yönler öğrenileceğinden önyargılı davranışlar ortadan kaldırılabilecektir (Türkel, 2000).

Eğitim örgütlerinde meydana gelen çatışmaların tamamen ortadan kaldırılması olanaksız olmakla birlikte bunu olumlu hale getirebilecek en önemli etken ise iletişimdir. İletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanan yöneticiler çatışmaları yönetmede daha başarılı olabilirler (Orhan, 2008). Ayrıca çatışmanın anlaşılıp çözümlenmesi ve çatışmanın özü olan farklılıkların yönetilmesinde önemli katkı sağlar (Ellis ve Maos, 2003). Çatışma durumunda yöneticilerin empati kurmaları ve etkili çatışma yönetim becerilerini kullanmaları gerekir (Yıldırım, 2005). İletişimin çatışma yönetimine öncelikli katkısı, insanların sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığından ve belirsizlikten kurtardığından dolayı çatışmaları büyük ölçüde önlemesidir. İkinci

katkısı ise, çatışmayı örgütün amaçlarına katkıda bulunacak şekilde çözüme kavuşturmasıdır (Akın, 1998). Atak (2005) çalışmasında iletişimin yönetimin amacına ulaşmasındaki temel fonksiyonlarından biri olduğunu, iletişim olmadan örgütlenme ve koordinasyonun yürütülemeyeceğini vurgulamıştır. Çatakdere (2014) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirdikçe uzlaşma stilini kullandıklarını ifade etmiştir. Laca, Mejia ve Mayoral (2011) ise çatışma yönetiminde iletişim becerilerinin önemini vurgulayarak örgütlerde karar verme modellerinin hem iletişimi hem de meydana gelebilecek çatışmalarını etkilediğini belirtmişler. Buna ilaveten, Shahmohammedi (2014) yaptığı araştırmada bireylerin çatışmayı çözme ve yönetme becerisi kazanmaları, özsaygı ve özgüvenlerini ayrıca iletişim becerilerini arttırdığını vurgulamıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ne düzeydedir?
2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri hangileri ve bu stratejileri ne düzeyde kullanmaktadırlar?
3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre iletişim becerileri çatışma yönetimi stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Yöntem**

#### ***Model***

Bu araştırma betimsel nitelikte ve ilişkiyel tarama modelindedir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri düzeyi ile çatışma yönetimi stilini belirlemek için tarama modeli kullanılmış, her iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009). Araştırmada yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri bağımlı değişken, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Batman il merkezinde 79 ilkokul ve 57 ortaokulda görev yapan toplam 2952 öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise “Random (Rastgele) Örneklem” yöntemiyle seçilmiştir. 20 ilkokul (450 öğretmen) ve 15 (410 öğretmen) ortaokulda görev yapan toplam 860 öğretmene ölçekler dağıtılmış, hiç doldurmamış veya eksik doldurmuş 511 öğretmenden elde edilen veriler, değerlendirme dışı bırakılmıştır. 349 öğretmenden elde edilen veriler ise analiz edilmeye uygun görülmüştür. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas alınmıştır. Öğretmenlerin düşük düzeyde katılım sağlamalarının birçok nedeni olabilir. Bunlar, öğretmenlerin yapılan bilimsel çalışmaların pratikteki sorunlarına çözüm üretmedeki yetersizlikleri, daha önce yapılan araştırmalara katılımlarından herhangi bir dönüt alamamaları, yapılan bilimsel çalışmalara karşı önyargılı olmaları vb. şeklinde belirtilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 137’si kadın (%39.3), 212’si (%60.7) erkektir. Katılımcıların 230’u (%65.9) 1-10 yıl arası, 82’si (%23.5) 11-20 yıl üstü, 37’si (%10.6) 21 yıl ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Kademe durumu ilkokul 126 (%36.1), orta okulda görev yapan öğretmen sayısı 223’tür (%63.9). Sosyo-ekonomik çevreye göre; katılımcıların 91’i (%26.1) alt, 213’ü (%61.0) orta, 45’i (%12.9) üst çevreye sahiptir. Katılımcıların 246’sı (70.5) evli, 103’ü (29.5) bekarıdır.

### ***Veri Toplama Araçları***

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin çatışma yönetim stillerini belirlemek amacıyla Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Rahim Organizational Conflict Inventory-Örgütsel Çatışma Envanteri”nin Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali olan 28 maddelik “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Algılarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Çatışma yönetimi ölçeğinin beş alt boyutu olup 28 soru maddesi bulunmaktadır. Ölçek beşli Likert tipindedir. Ölçek formunda yer alan sorulardan 1, 5, 12, 22, 23, 28 tümleştirme; 2, 11, 13, 19, 24 ödün verme; 8, 9, 18, 21, 25 hükmetme; 3, 6, 16, 17, 26, 27 kaçınma; 4, 7, 10, 14, 15, 20 uzlaşma stiline yönelik davranışları tanımlar. Mevcut araştırmada Örgütsel Çatışma Envanterine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Tümleştirme boyutu olarak adlandırılan birinci faktör tarafından açıklanan toplam varyans %19.22 ve bu faktöre ait öz değer 8.012’dir. Çatışma yönetim stillerinden uzlaşma boyutu olarak adlandırılan ikinci faktörün açıkladığı varyans %12.71 ve bu faktöre ait öz değer 4.83’dür. Ödün verme boyutu olarak adlandırılan üçüncü faktörün açıkladığı varyans %8.42 ve bu faktöre ait öz değer 2.36’dır. Çatışma yönetim stillerinin boyutlarından olan ödün vermeye ait dördüncü faktörün açıkladığı varyans %6.42 ve bu faktöre ait öz değer 2.016’dır. Hükmetme stiline açıkladığı varyans ise %4.02 ve bu faktöre ait öz değer 1.96’dır. DFA’da bu beş boyutlu faktöryel yapının

hesaplanan uyum indeksleri (NFI = .94, CFI = .96, IFI = .91, GFI = .94, RMSEA = .075,  $\chi^2/sd = 65/14 = 4.57 < 5.00$ ), modelin iyi uyum sağladığına işaret etmektedir. Yapılan istatistiksel çözümler sonucunda ölçeğin tümünün Cronbach's Alfa katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarıyla ilgili Cronbach's Alfa katsayısı tümleştirme .90, ödün verme .57, hükmetme .66, kaçınma .74, uzlaşma .78 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmen algılarına göre yöneticilerin iletişim becerilerini ölçmek amacıyla Şimşek (2003) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri" adlı ölçek kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipindedir. Mevcut araştırmada "Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine" ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ölçeğin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci boyuta ilişkin olarak birinci faktör tarafından açıklanan toplam varyans %16.02 ve bu faktöre ait öz değer 7.873'dir. İkinci boyuta ilişkin olarak ikinci faktörün açıkladığı varyans %11.31 ve bu faktöre ait öz değer 5.29'dur. Üçüncü boyuta ilişkin olarak üçüncü faktörün açıkladığı varyans %7.01 ve bu faktöre ait öz değer 3.37'dir. Dördüncü faktöre ilişkin olarak dördüncü faktörün açıkladığı varyans %5.96 ve bu faktöre ait öz değer 2.781'dir. Beşinci boyuta ilişkin olarak beşinci faktörün açıkladığı varyans %4.80 ve bu faktöre ait öz değer 1.76'dır. Altıncı boyuta ilişkin olarak altıncı faktörün açıkladığı varyans %3.23 ve bu faktöre ait öz değer 1.21'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. DFA'da bu altı faktörlü model kabul edilebilir uyum değerleri üretmiştir (NFI = .91, CFI = .97, IFI = .94, GFI = .92, RMSEA = .078,  $\chi^2/sd = 86/19 = 4.52 < 5.00$ ).

#### ***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Ölçekler uygulandıktan sonra 349 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmeye uygun görülmüştür. Araştırmada toplanan veriler, betimsel istatistiksel teknikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ile değişkenler arası korelasyon ve regresyon analizleri SPSS 21 programında yapılmıştır. Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizleri ise AMOS 22 programında analiz edilmiştir. Araştırma hipotezleri .01 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

#### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim beceri düzeyleri, kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ve bu iki değişken arasındaki korelasyon ve regresyon analizlerine dayalı bulgulara yer verilmiştir.

**Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stillerine Ait Betimsel İstatistiklere ve Korelasyona İlişkin Bulgular**

Tablo1

**İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stillerine Ait Betimsel İstatistiklere ve Korelasyona İlişkin Bulgular (n = 349)**

Değişkenler	$\bar{X}$	S	Tümleştirme	Ödün Verme	Hükmetme	Kaçınma	Uzlaşma
İletişim Becerisi	3.17	.48	.74**	.57**	-.28**	.29**	.70**
Tümleştirme	3.56	.87	-	.69**	-.37**	.30**	.85**
Ödün Verme	2.95	.62		-	-.16**	.40**	.66**
Hükmetme	2.72	.76			-	.05**	-.28**
Kaçınma	3.08	.77				-	.37**
Uzlaşma	3.41	.69					-

\*\*  $p < .01$ 

Tablo 1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma çözmede ödün verme ( $\bar{x} = 2.95$ ), kaçınma ( $\bar{x} = 3.08$ ) ve hükmetme ( $\bar{x} = 2.72$ ) stillerini “Ara sıra” düzeyinde, tümleştirme ( $\bar{x} = 3.56$ ) ve uzlaşma ( $\bar{x} = 3.41$ ) stillerini ise “Çoğunlukla” düzeyinde kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan çatışma yönetim stillerinin kullanılma sıklığına bakıldığında en sık kullanılan stillerin tümleştirme ve uzlaşma olduğu, bunu sırasıyla kaçınma, ödün verme ve hükmetme stilleri izlediği anlaşılmaktadır. Başka bir anlatımla okul yöneticileri çatışma durumlarında hem kendilerinin hem de öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını “çoğunlukla” önemsedikleri görülmektedir. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin ( $\bar{x} = 3.17$ ) kararsız (orta) düzeyde olduğu ve arzu edilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. İlk ve ortaokul yöneticilerinin iletişim becerilerini sergileme konusunda öğretmen görüşlerine göre fazla yeterli bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu dikkat çekici niteliktedir. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise, yöneticilerin iletişim becerileri ile tümleştirme ( $r = .74$ ;  $p < .01$ ) ve uzlaşma ( $r = .70$ ;  $p < .01$ ) stilleri arasında pozitif yönde ve yüksek, yöneticilerin iletişim becerileri ile ödün verme ( $r = .57$ ;  $p < .01$ ) stili arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, yöneticilerin iletişim becerileri ile hükmetme ( $r = -.28$ ;  $p < .01$ ) stili arasında negatif yönde ve düşük düzeyde, yöneticilerin iletişim becerileri ile kaçınma ( $r = .29$ ;  $p < .01$ ) stili arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Çatışma Yönetimi (Tümleştirme, Uzlaşma, Ödün Verme, Hükmetme, Kaçınma) Stillerinin Yordanmasına İlişkin Bulgular**

Aşağıdaki Tablo 2’de okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin yordanmasına ilişkin regresyon analiz sonuçları gösterilmektedir.



Tablo 2  
Çatışma Yönetimi (Tümleştirme, Uzlaşma, Ödün Verme, Hükmetme, Kaçınma) Stillerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

		Yordayıcı Değişken (İletişim Becerileri)		
		$\beta$	$t$	$p$
Yordanan Değişken (Çatışma Yönetimi Stilleri)	Tümleştirme R = .745, R <sup>2</sup> = .55, F = 432.450	.74	20.79	.00**
	Uzlaşma R = .700, R <sup>2</sup> = .490, F = 333.771	.70	18.29	.00**
	Ödün verme R = .576, R <sup>2</sup> = .332, F = 172.319	.57	13.12	.00**
	Hükmetme R = .283, R <sup>2</sup> = .080, F = 30.206	-.28	-5.49	.00**
	Kaçınma R = .299, R <sup>2</sup> = .089, F = 33.974	.29	5.82	.00**

\* $p < .05$  ; \*\* $p < .01$

Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmen algılarına göre çatışma yönetimi stillerinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, okul yöneticilerinin iletişim becerileri, okul yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri *tümleştirme* (R = .745, R<sup>2</sup> = .555,  $p \leq .01$ ), *uzlaşma* (R = .700, R<sup>2</sup> = .490,  $p \leq .01$ ), *ödün verme* (R = .576, R<sup>2</sup> = .332,  $p < .01$ ), *hükmetme* (R = .283, R<sup>2</sup> = .08,  $p < .01$ ), *kaçınma* (R = .299, R<sup>2</sup> = .089,  $p \leq .01$ ) üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Çatışma yönetiminin tümleştirme stili toplam varyansın %56'sı, uzlaşma stili toplam varyansın %49'u, ödün verme stili toplam varyansın %33'ü, hükmetme stili toplam varyansın %8'i, kaçınma stili ise toplam varyansın %9'u, yöneticilerin iletişim becerileri ile açıklandığı ifade edilebilir. Buna göre öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin iletişim becerileri etkili hale geldikçe yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden öncelikle tümleştirme ve uzlaşmayı daha fazla kullanmaya yöneldikleri, daha sonrada ödün verme stilini kullanmaya yöneldiği söylenebilir. Buna ilaveten okul yöneticilerinin iletişim becerileri arttıkça yöneticilerinin hükmetme stilini kullanma düzeylerinin azaldığı belirtilebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişki çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulguları genel olarak okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma çözme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna ilaveten, okul yöneticilerinin iletişim becerileri, çatışma çözme stillerinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin işgörenler arasında yaşanması muhtemel çatışma durumu karşısında etkin bir şekilde iletişim becerisini kullanarak çözüme kavuşturabileceğini ortaya koymaktadır. Ancak, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin arzu edilen düzeyde olmaması dikkat

çekicidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin hem etkili bir iletişim becerisine sahip olması hem de çatışma çözme stilleri ve olası sonuçları hakkında bilgi ve beceri sahip olması önem arz etmektedir.

Özelde ise, araştırmanın bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin çatışma çözmede “tümleştirme ve uzlaşma” stillerini "*çoğu zaman*" kullandıkları, her zaman kullanmadıklarını, “ödün verme, hükmetme ve kaçınma” stillerini ise "*ara sıra*" kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu verilerden anlaşılmaktadır ki ilkokul ve orta okulda görev yapan okul yöneticilerinin çatışmaları çözmede genellikle daha demokratik ve uzlaşmacı bir yöntem kullanmaktadırlar. Elde edilen bu sonuçlar Başer ve Kaya (2010), Baykal ve Kovancı (2008), Gümüşeli (1994), Kılıç (2006), Yıldırım (2003), Toytok ve Açıkgoz (2013) ve Niederauer (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Uğurlu (2001) araştırmasında, müdürlerin en çok kullandıkları çatışma yönetme stiline tümleştirme, en az kullandıkları çatışma yönetme stiline ise hükmetme olduğu sonucuna varmıştır. Şahan (2006) tarafından yapılan diğer araştırmada ise öğretmenler okul müdürlerinin en fazla tümleştirme stilini kullandıklarını düşünmektedirler. Şendur'da (2006) yaptığı araştırmasında öğretmenlere göre, yöneticilerin yaşadıkları çatışmalarda en fazla “tümleştirme” stilini kullandıkları, bu stilin başarısız olduğu çatışma durumlarında “uzlaşma” stilini tercih ettikleri, daha sonra sırasıyla “ödün verme” ve “kaçınma” stillerini, en az ise “hükmetme” stilini kullanmaya eğilimli oldukları görülmektedir. Yöneticiler öğretmenlerle yaşadıkları çatışmalarda öncelikli olarak bu stili tercih etmeleri; onların çatışmayı yönetmede aktif yöntemleri kullandıkları, olumsuz gibi görünün bu durumdan çeşitli kazançlar sağladıkları ve işbirliği içinde kalıcı çözümler bulmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Yöneticilerin öğretmen kökenli olması, yönetici-öğretmen ilişkilerinin informal yanının daha ağır basması sonucunda böyle bir sonucun ortaya çıkmasına zemin hazırlamış olabilir. Çatışma yönetiminde tümleştirme stratejisinin en uygun ve en etkili stil olarak kabul edilmektedir (Rahim, 2001). Çatışmaların işlevleştirilmesi okullarda bireysel ve örgütsel gelişmelerin, yeniliklerin artırılmasına imkan tanıyacaktır. Karar verme süreci daha etkin hale gelebilecek ve sorunlara ilişkin daha alternatif çözümler geliştirilebilecektir. Hükmetme ve kaçınma stili çatışma yönetiminde pek etkili olmayan stratejiler olarak görülmektedir (Rahim, 2001). Hükmetme stratejisi kazan-kaybet yaklaşımına dayalı yıkıcı etkisi olduğundan taraflar arasındaki gerginliği arttırarak saldırgan davranışlara ve fonksiyonel olmayan sonuçlara yol açabilir (Üngören, Cengiz ve Alagür, 2009). Yöneticilerin hükmetme stilini en az kullanmaları acil kararların alınması gerektiği durumlarda zaman kaybını önlemek istemesi olabilir. Bir diğer neden de çatışmanın daha başlangıcında yöneticinin bu anlamsız çekişmelerin okula olan olumsuz maliyetini ortadan kaldırmak istemesi olabilir. Okul yöneticileri hükmetme stilini sadece gerekli olduğu zamanlarda kullanarak örgütsel etkililiğe yönelik tehditleri yok etmek istemiş olabilirler. Kaçınma ise özellikle

tarafların rollerini yerine getirmede karşılıklı bağımlılığın olmadığı durumlarda kullanılır (Karip, 2000). Okul yöneticileri çatışmayı yok sayarak ileride daha fazla sorun çıkmasının önüne geçmek için bu stile çok sık başvurmamış olabilirler. Okul yöneticilerinin ödün verme stilini ara sıra tercih etmeleri öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana çıkarmak istemesi şeklinde yorumlanabilir. Çünkü ödün verme stilini kullanan kişiler kendi ilgi ve gereksinimlerini bir yana bırakarak karşılarındaki kişinin ilgi ve gereksinimlerini ön plana almaktadır (Karip, 2000).

Araştırmanın, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin orta (kararsız) düzeyde olduğunu gösteren bulgusu, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini sergileme konusunda yeterli olmadıkları gibi öğretmen-yönetici ilişkilerinin yeterince olumlu, içten ve samimi olmadığını biçiminde yorumlanabilir. Fidan (2013) ve Önsal'ın (2012) çalışmalarıyla benzer sonuç elde edilmiştir. Fakat, Akbal (2007), Celep (1992), Çelik (2007), Çelik (2013), Çetinkaya (2012), Lal (2012), Şahin (2007) ve Tek'in (2008) yaptıkları araştırma sonucunda ise yöneticilerin iletişim becerilerinin üst düzeyde etkili ve yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu bir iletişimin var olduğu okullarda karar alma, motivasyon, işbirliği ve iş doyumunun daha yüksek olacağı düşünülürse örgütsel etkililik ve verimlilikte artacaktır (Tutar, 2003). Yönetici ve öğretmen arasındaki olumlu iletişim öğrenciler ve aileler gibi okulun diğer fertlerine de yansıtacaktır. Motivasyon ve iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin verimliliği artacak ve öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve bedensel gelişimlerine daha fazla katkı sağlayabileceklerdir. Akbal (2008) yaptığı çalışmada, okulların etkililik düzeyine ulaşmasında kilit nokta olarak yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Yıldız (2005) ise çalışmasında iletişimsizliğin çağımızın en büyük hastalıklarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Okul yöneticileri iletişim sürecinde karşılaşılan engelleri önceden bilmek ve öğretim sürecinde bu engelleri etkisiz hale getirmek zorundadır (Şanlı, 2009).

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki incelendiğinde, iletişim becerileri ile en yüksek ve pozitif yönlü ilişkinin tümleştirme stili arasında, en düşük ve negatif ilişkinin ise hükmetme stili arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, okul yöneticileri iletişim becerilerini iyi kullandıkça yani olumlu hale geldikçe, ikna edici liderlik özellikleri ortaya çıktıkça, okulda en etkili çatışma yönetim stillerinden biri olan tümleştirme stilini kullanması arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olabileceği söylenebilir. Benzer şekilde okul yöneticileri iletişim becerilerini iyi kullanamaması durumunda ise okulda yaşanan çatışma durumunda tasvip edilmeyen çatışma çözme stillerinden hükmetmeyi yani emredici ve otokratik (baskıcı) davranışlar sergileyebileceği belirtilebilir. Desivilya ve Yagil (2005) araştırmalarında çatışma yönetiminde hükmetme stilinin kullanılmasının olumsuz duygulara yol açtığını

belirtmektedir. Yöneticiler performansı arttırmak ve hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmak için makamsal yetkilerini veya etkilerini kullanmak durumundadırlar. Ancak makamsal yetkiler yerine etkilerin kullanılması iyi bir yöneticilik için önem arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stillerinde uzlaşma arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, ödün verme stili arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu, son olarak iletişim becerileri ile kaçınma arasında ise pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Burada dikkat çeken sonuç, yöneticilerin iletişim becerileri ile çatışma çözmeni ödün verme stili arasındaki ilişkidir. Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma çözmenin ödün verme stili arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu diğer bir ifade ile yöneticiler iletişim becerileri olumlu hale geldikçe işgörenlerin isteklerini kabul etme eğilimi gösterebileceği, işgörenlerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelme derecesinin yükselebileceği, karşı tarafın bu durumu suistimal edebileceği durumu söz konusu olabilir. Bu nedenle etkin bir iletişim sürecinde yöneticilerin sürekli ödün verilmesi durumunda bazı problemlerin ortaya çıkabileceğini, bu durumun göz önüne alınarak, yöneticilerin bu konuda farkındalığının artırılması yararlı olabilir. Bütün olarak değerlendirildiğinde ise iletişim becerileri yüksek yöneticilerin hükmetme stilini kullanmayı pek tercih etmedikleri; bunun yerine tümleştirme ve uzlaşma stratejisini daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Yöneticilerinin iletişim becerilerinin yüksek olması, taraflara karşı ilginin yüksek olduğu ve işbirliğinin hâkim olduğu stratejilerin kullanımını arttıracaktır. Tekkanat (2009) ve Şahin'in (2007) yaptığı araştırmada, yöneticilerin iletişim tarzı ile kullandıkları çatışma yönetim stilleri arasında ilişki olduğunu belirlemiştirlerdir. Dolayısıyla yapılan bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Eğitim örgütlerinde meydana gelen çatışmaların tamamen ortadan kaldırılması olanaksız olmakla birlikte bunu olumlu hale getirebilecek en önemli etken ise iletişimdir. Çatakdere (2014) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirdikçe uzlaşma stilini kullandıklarını ifade etmiştir.

Öğretmen görüşlerine ilişkin regresyon sonuçları değerlendirildiğinde, iletişim becerilerinin çatışma yönetiminde çok önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişken olarak iletişimin, tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile okul yöneticilerinin iletişim becerileri güçlendikçe çatışma yönetiminin tümleştirme, uzlaşma ve daha sonra ödün verme stiline yöneldikleri, hükmetme stilini ise daha az düzeyde kullandıkları söylenebilir. Bu nedenle etkili iletişim, çatışmaların işlevselliği açısından önemli olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin çatışma durumlarında gösterecekleri davranış biçimi, okulların etkililiğini belirleyici temel bir nitelik olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin iletişim becerileri ne kadar

etkili ise yöneticilerin çatışmaları daha iyi bir şekilde yönetebilecekleri sonucuna ulaşıldığı ve böylece de okulların hedeflerine ulaşmasında önemli bir öğe olduğu söylenebilir.

#### **neriler**

1. Okul yöneticilerinin etkili iletişim becerisinin kazandırılmasına yönelik uygun adımlar atılmalı, bilinçlendirme çatışmaları yapılmalıdır.

2. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin önemi hakkında gerekli farkındalık çatışmaları yapılabilir.

3. İletişim ve çatışma yönetimi becerisi, yöneticilere ve yönetici adaylarına teorik bilgilerle birlikte mümkün olduğu kadar deneyimlerle zenginleştirilerek, uygulamalı etkinlikler yapılarak kazandırılmalıdır.

4. Benzer araştırmalar değişik il ve bölgelerde farklı yöntemler kullanılarak (nitel, gözlem, görüşme, örnek olay vb. ) yapılabilir.

**Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract**

**Examining the Relationship between Communication Skills and Conflict Management Styles of School Administrators According to Perceptions of Primary and Secondary School Teachers**

Veysel Okçu<sup>1</sup>, Emine Doğan<sup>2</sup>, İdil Dayanan<sup>3</sup>

*Introduction.* Although changes occur within the size of organizational and administrative activities, the fact that communication undertakes the intermediary role of both organizational structure and management makes it more important every other day. The share of communication is quite large in every activity that an administrator carries out. Without an efficient organizational communication, very well prepared plans and even the best strategies are doomed to be unsuccessful because the first condition of transferring things into practice is communication (Stewart, Martin, & Tyrone, 2005). Since individuals and groups in organizations are always in communication with each other, both of the parties' different preferences, values, attitudes and beliefs can lead to conflict (Tschannen- Moran, 2001).

Conflict that defined as the feelings of stress and weakness is a state of communication showing itself in the form of disagreement and dispute in or among individuals and groups (DiPaola, 2003; Gümüseli, 1994; Koçel, 1984; Olaleye & Arogundede, 2013; Suzanne & Mae, 2003). The process transforming conflict into an efficient element for organization by reducing or eliminating its destructive effects in the organization is called as conflict management (Kılınc, 2001). If it is considered that conflicts are communicative processes, the importance of communication increases during conflict management since it undertakes an efficient role in both conflict sources and solution of conflicts (Shapiro, 2004). Effective communication can create an atmosphere of agreement reducing the tensions, such as distrust, lack of information, information surplus, and role ambiguity that are possible to appear among administrative and working staff; as a result, conflicts are experienced at low level (Düşükcan, 2003). In schools where there is a positive communication, organizational effectiveness and efficiency will also increase if making decision, motivation, corporation and work satisfaction are thought to be higher (Tutar, 2003). Positive communication between principals and

---

<sup>1</sup>Assist. Prof. Dr., Siirt University, Siirt-Turkey, veysel.okcu56@gmail.com, <sup>2</sup>Master Student, Siirt University, Siirt-Turkey, dgnemn@gmail.com, <sup>3</sup>Master Student, Siirt University, Siirt-Turkey, idildayanan1@gmail.com

teachers will have positive reflections on other stakeholders such as students and their families.

*Purpose.* This study aimed to investigate the relation between communication skills of school principals and conflict management styles with regard to perceptions of teachers working in primary and secondary schools. In line with this objective, answers to the following questions were sought.

1. What is the level of communications skills of school principals with regard to perceptions of primary and secondary school teachers?
2. What is the most commonly used conflict management style of school principals with regard to perceptions of primary and secondary school teachers and to what extent do they use it?
3. Is there a significant relationship between communication skills of school principals and conflict management styles with regard to perceptions of primary and secondary school teachers?
4. Are communication skills of school principals' significant predictors of their conflict management styles with regard to perceptions of primary and secondary school teachers?

*Method.* This study was conducted through relational screening model. Screening model was used in order to determine the relationship between the communication skill levels of school principals and conflict management style in accordance with teachers' perceptions, while relational screening model was used to determine the relationship between these two variables. During the 2014-2015 Academic Year, 2952 teachers, working in 77 primary schools and 59 secondary schools in Batman Province, make up the population of the study. However, 349 teachers, working in 20 primary schools and 15 secondary schools chosen by "Simple Random Sampling", make up the sampling of the study. 137 (39.3%) teachers participating in the study are women and 212 (60.7%) are men. Of the participants, 230 (65.9%) have an experience between 1-10years, 82 (23.5%) have an experience between 11 and 20, 37 (10.6%) have an experience of 21 years and more. The number of the teachers taking part in the survey and working at primary schools and secondary schools are 126 (36.1%) and 223 (63.9%), respectively.

The 28 item scale, "Rahmi Organizational Conflict Inventory" developed by Rahmi and adapted into Turkish by Gümüşeli (1994), was used in order to determine conflict management styles of school principals with regard to teachers' perceptions. Conflict management style scale is in five Likert model having five dimensions. In this study, before factor analysis was performed, KMO and Bartlett Tests were applied to determine whether items were suitable for analyses or not. According to the test results, the value for KMO was found as .962, Bartlett Test of Sphericity as 6642.075, df as 870 and  $p = .000$ . It was found out that the scale has five dimensions in total. Cumulative variance

explaining rate of the scale according to five dimensions is 56.273. As a result of analyses, it was calculated that factor loads of items in integration sub dimension changed between .57 and .86; the factor loads of items in reconciliation sub dimension changed between .60 and .79; factor loads of items in compromise changed between .52 and .71; the factor loads of items dominance sub division changed .54 and .71; the factor loads of items avoidance sub division changed .50 and .79. Cronbach's Alpha coefficient of whole scale was found as .80. Cronbach's Alpha security coefficient related with sub dimensions of the scale was found as .90 for integration, .78 for reconciliation, .57 for compromise, .66 for dominance, .74 for avoidance. Confirmatory factor analysis of the "Rahmi Organizational Conflict Inventory" scale was carried out through AMOS 22 programme. In this research, fit indices measured with regard to the consistency of the model (NFI = .94, CFI = .96, IFI = .91, GFI = .94, RMSEA = .075,  $\chi^2/df = 65/14 = 4.57 < 5.00$ ) points that the model is consistent.

The scale called "School Directors Communication Skills" developed by Şimşek (2003) was used to measure the communication skills of school principals according to teachers' perceptions. In the survey, before factor analyses were fulfilled, KMO and Bratlett Tests were applied to determine whether the items were suitable for analyses. According to the test results, KMO value was found as .890, Bartlett Test of Sphericity as 4165.075, df as 918 and  $p = .000$ . A total of three sub-divisions of scale were found. The cumulative variance explanation rate of the scale related with the dimensions specified was 56.718. When the factor structure of the scale about communication skills of school principals was examined, it was determined that the scale had a four factor structure. It was calculated that the factor loads of items related to first sub-dimension changed between .62 and .83; and the factor loads of items related to second sub-dimension changed between .55 and .78; the factor loads of items related to third sub-dimension changed between .49 and .73 and the factor loads of items related to forth sub-dimension changed between .57 and .83. The reliability coefficient of all scale with regard to communication skills of school principals was found as .97. These values show that both scales are reliable. In both scale means, the items, graded as "Strongly Disagree" and "Completely Agree", were scored as 1, 2, 3, 4, 5, respectively. Besides, the arithmetical mean obtained for each item was evaluated as the level of the teachers' participation in each item with 1.00-1.80: "Strongly disagree", with 1.81-2.60: "Agree very little", with 2.61-3.40: "Agree moderately", with 3.41-4.20: "Agree very much", with 4.21-5.00: "Completely Agree". The data gathered in the study were interpreted by using descriptive statistical techniques (frequency, percentage, mean, standard deviation) and correlations between variables and regression analyses. Confirmatory factor analysis of the "School Directors Communication Skills" scale was carried out through AMOS 22 programme. In this research, fit indices measured with regard to the



consistency of the model (NFI = .91, CFI = .97, IFI = .94, GFI = .92, RMSEA = .078,  $\chi^2/df = 86/19 = 4.52 < 5.00$ ) points that the model is consistent.

*Findings, Results and Suggestions.* According to the findings of study, the teachers participating in the study stated that school principals *always* used “integrating ( $\bar{x} = 3.56$ ) and reconciliation ( $\bar{x} = 3.41$ ) styles; and that they *sometimes* used compromising ( $\bar{x} = 2.95$ ), dominance ( $\bar{x} = 2.72$ ) and avoidance ( $\bar{x} = 3.08$ ). It is understood from the data that school principals working at primary and secondary schools usually use more democratic and reconciliatory methods to solve the conflicts. The obtained results show similarities with those attained by Başer and Kaya (2010), Baykal and Kovancı (2008), Gümüşeli (1994), Kılıç (2006), Yıldırım (2003), Toytok and Açıkgöz (2013), Niederauer (2006), Uğurlu (2001), Şahan (2006) and Şendur (2006). Considering the fact that the administrators prefer this style in the first place upon a conflict with teachers, it can be inferred that they use active methods in managing the conflicts, derive various benefits from these cases which seem to be negative and try to find permanent solutions in collaboration. Administrators’ being of teacher origin can cause a more frequent implementation of integrating strategy due to strong influence of the informal aspect of principal-teacher relations. Functionalization of the conflicts will bring about an increase in individual and organizational improvements and innovations at schools. Decision making process will become more efficient and besides, alternative solutions related to the problems can occur. The principals may resort to dominance among conflict management styles least because they may wish to prevent time loss in cases where emergent decisions should be taken. Another reason may be that the principals want to eliminate the negative cost of these meaningless conflicts to school at the beginning of the case.

The fact that the views of primary and secondary school teachers about principals’ communication skills turned out to be ( $\bar{x} = 3.17$ ) shows that school principals were found to be insufficient with regard to teachers’ views about displaying their communication skills and that principal-teacher relations were not candid and sincere enough. In their studies, Fidan (2013) and Önsal (2012) obtained similar results. However, in the studies they carried out, Akbal (2007), Celep (1992), Çelik (2007), Çelik (2013), Çetinkaya (2012), Lal (2012), Şahin (2007), Tek (2008) found out that the communication skills of principals were highly efficient and sufficient.

According to the views of primary and secondary school teachers, considering the correlation analyses results belonging to the relation between communication skills of school principals and conflict management styles, it was found that there was a high level relation in positive direction between communication skills and conflict management styles within the sub-dimensions of integration ( $r = .74; p < .01$ ) and reconciliation ( $r = .70; p < .01$ ); a medium level relation in positive direction related to the compromise ( $r = .57; p < .01$ )

sub-dimensions. In addition to this, it was determined that there was a low level relation in positive direction between communication skills of school administrators and conflict management style ( $r = .29; p < .01$ ) within the sub-dimension of avoidance and a low level relation in negative direction related to conflict management style ( $r = -.28; p < .01$ ) within the sub-dimension of dominance. In their study, Tekkanat (2009) and Şahin (2007) found that there was a relation between the principals' communication skills and their conflict management styles.

Considering regression analyses of teachers' views, it is clearly seen that communication skills are important predictors in management. It is also seen that the communication skills of school principals have significant effect on their conflict management styles of *integration* ( $R = .745, R^2 = .555, p < .01$ ), *reconciliation* ( $R = .700, R^2 = .490, p < .01$ ), *compromise* ( $R = .576, R^2 = .332, p < .01$ ), *dominance* ( $R = .283, R^2 = .080, p < .01$ ), *avoidance* ( $R = .299, R^2 = .089, p < .01$ ). It can be expressed that among the conflict styles, total variances of integration, reconciliation, compromise, dominance, avoidance sub dimensions are explained as 56%, 49%, 33%, 8%, 9% through the communication skills of the principals. According to the analysis results, it is seen that the most significant prediction has occurred within the dimensions of integration, reconciliation and dominance. In other words, it may be concluded that as the communication skills of school principals with teachers grow stronger, they may head for the behaviors of conflict management styles at integration and reconciliation sub-dimension, while they may display dominance style less often. Therefore, it can be uttered that effective communication is crucial in terms of functionality of conflicts. All in all, it can be concluded that the principals having high communication skills can manage the conflicts better. The suggestions developed related to the results of this study are as follows:

1. It is possible that healthy communication can be provided and activities can be carried out related to communication barriers; and skills of principals' can be improved.
2. Informing activities about conflict management styles of school principals can be held, thus conflict solving skills of principals can be bettered.
3. Interview exams may be applied about issues such as communication and conflict solving skills in appointment of school principals.
4. Similar researches can be performed in different provinces and regions using different research methods (qualitative, observation, interviews, case studies, etc.).

### Kaynaklar/References

- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Açıkalın, A. ve Turan, S. (2015). *Okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbal, N. (2008). *Etkili okulun oluşmasına okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri (Büyükçekmece örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, N., Yıldız, K. ve Çelik, D. (2008). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 89-101.
- Akın, M. (1998). *İşletmelerde çatışma yönetiminde iletişimin yeri ve önemi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(13), 1-11.
- Alan, B. H., Peter, J. C., & Jay, R. D. (2006). Conflict mangement strategies of principals of site-based managed schools. *Journal of Education Administration*, 38(2), 142-158.
- Arslantaş, İ. ve Özkan, M. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(20), 555-570.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. *Havacılık ve Uzun Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 59-67.
- Atay, A. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetin stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Atik, L. (2009). *İlköğretim kurumları yöneticilerinin iletişim becerilerinin toplam kalite yönetimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(30), 1-16.
- Baker, S. B., & Shaw, M. C. (1987). *Improving counseling through primary prevention*. Ohio: Merrill.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu.
- Başer, M. U. ve Kaya, T. (2010). Okul müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *E-International Journal of Educational Research*, 1(2), 79-94.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol.
- Bayrak, C. (1996). Örgütlerde çatışma üzerine düşünceler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 17-27.

- Baykal, K. ve Kovancı, A. (2008). Yönetici ve astlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümüne yönelik bir araştırma. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(3), 21-38.
- Börü, D. (2007). İletişim ve kültür. İçinde, R. Erdem, C. ve Ş. Çukur (Ed.), *Kültürel bağlamda yönetsel-örgütsel davranış*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-316.
- Champoux, J. E. (2003). *Organizational behaviour: essential tenets*. Canada: South-Western
- Caudron, S. (2000). Keeping team conflict alive. *Public Management*, 2(82). Retrieved from [http://www.cod.edu/people/faculty/peternel/Online\\_unit/article2.htm](http://www.cod.edu/people/faculty/peternel/Online_unit/article2.htm)
- Çatakdere, K. (2014). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Çelik, M. (2013). *İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen motivasyonları ve tükenmişlikleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (1996). Örgütsel değişim ve geleceğin okulu. *Yeni Türkiye Eğitim*, 7(2), 29-38.
- Çetinkaya, H. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin okul başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çubukçu, Z. ve DüNDAR, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (157).
- Demirkaya, Y. (2012). *Okul müdürlerinin çatışma yönetme stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Desivilya, S. D., & Yagil, D. (2005). The role of emotions in conflict management: The case of work teams. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55-69.
- DiPaola, M. F. (2003). Conflict and change: Daily challenges for school leaders. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Ed.), *Effective educational leadership*. London: Paul Chapman.
- Düşükcan, M. (2003). *Örgütlerde çatışma ve çatışma yönetimi sürecinde örgütsel iletişimin etkililiği: Kurumsal ve uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.

- Eren, E. (2004). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Ellis, D. G., & Maoz, I. (2003). A communication and cultural codes approach to ethnonational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 14(3), 255-272.
- Erol, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejileri ve bu çatışma yönetimi stratejilerinin öğretmenlerin stres düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Ertürk, M. (2004). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Fırat, S. (2010). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Fidan, M. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Fidan, M. ve Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 317-334.
- Gedikli, N. ve Balcı, V. (2005) Doğa sporları kulüplerinde örgütsel çatışmanın nedenleri ve kullanılan çatışma yöntemi stratejileri. *Sportre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 35-45.
- Gökçe, D. ve Atanur-Baskan, G. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211.
- Gökkaya, S. (2009). *Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir orta öğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili algı ve beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Horata, C. S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin tercih ettikleri çatışma yönetimi stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Jehn, K. A., Greer, L., Levine, S., & Szulanski, G. (2008). The effects of conflict types, dimensions, and emergent states on group outcomes. *Group Decision and Negotiation*, 17(6), 465-495.

- Karçioğlu, F., Gövez, E. ve Kahya, C. (2011). Yöneticilerin iletişim tarzı ve kullandıkları çatışma yönetim stili arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 327-340.
- Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi*. Pegem A.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimine ilişkin görüşleri. *Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim Düşünce Dergisi*, 7(2). Retrieved from <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=321>
- Kılınc, M. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kırçan, E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetim stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Koçel, T. (1984). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul Üniversitesi Yayını No: 3177.
- Konak, M. ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 69-91. doi: 10.14527/kuey.2015.004
- Kotlyar, I., & Karakowsky L. (2006). Leading conflict? Linkages between leader behaviour and group conflict. *Small Group Research*, 37(4), 377-403.
- Laca, F. A., Mejia, C. J., & Mayoral, E. G. (2011). Conflict-communication, decision-making and individualism in Mexican and Spanish university students. *Psychology Journal*, 8(1), 25-39.
- Lal, İ. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Memduhoğlu, H. B. (2015). Öğretmen ve yönetici algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 177(40), 271-284.
- McKenna, S. (1995). The business impact of management attitudes towards dealing with conflict: A cross-cultural assesment. *Journal of Managerial Psychology*, 10(7), 22-27.
- Niederauer, S. (2006). *Üniversite üst düzey yöneticilerinin kişilik tipleri ve örgütsel çatışma çözme stilleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Nelson, D. L., & Quick, J. C. (1995). *Organizational behaviour human behaviour foundations, realities, and challenges*. New York: West.
- Nural, E., Ada, Ş. ve Çolak, A. (2012). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 197-210.

- Nwagbara, U., & Brown, C. (2014). Communication and conflict management: towards the Rhetoric of integrative communication sustainably in Nigeria' s oil and gas industry. *Economic Insights- Trends and Challenges*, 3(4), 15-23.
- Odabaşoğlu, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ile çatışma yönetim stillerine ilişkin öğretmen algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Oğuz, Y. (2007). *Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Okutan, M. (2003). Okul müdürlerinin idari davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, (157). Retrieved from [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/157/okutan.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/okutan.htm)
- Olaleye, F. O., & Arogundede, B. B. (2013). Conflict management strategies of university administrators in South-West Nigeria. *Kuwait Chapter of Journal of Business and Management Review*, 6(2), 96-104.
- Orhan, E. A. (2008). *Köy ve şehir ilköğretim okullarında örgütsel iletişimden kaynaklanan çatışmalar ve çatışma yönetme yaklaşımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Önsal, A. (2012). *Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öztay, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri (Bağcılar ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Penny, L. M., & Spector, P.E. (2005). Jop stress, incivility, and counterproductive work behavior: The moderating role of negative affective. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 777-796.
- Polat, M. (2009). *Çatışma yönetimi ve etkili iletişim: Karşılaşılan çatışma biçimleri, gereksinimler, beceriler ve öğrencilerin çatışma yönetimine olan tutumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of style of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 363-376.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict organizational*. Westport, CT: Quorum.
- Robbins, S. P. (2003). *Essentials of organisational behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi.
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, (159), 630-635.
- Shapiro, D. (2004). *Conflict and communication. A Guide through the labyrinth of conflict management*. New York: International Debate Association.
- Seval, H. (2006). Çatışmaların etkileri ve yönetimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 245-254.

- Suzanne, M., & Mae, G. B. (2003). Conflict management metaphors: Assessing everyday problem communication. *Social Science Journal*, 40(1), 137-143.
- Stewart, C., Martin, K., & Tyrone, P. (2005). *Managing and organization*. USA: Sage.
- Şahan, İ. (2006). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şanlı, Ö. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin pozitif yönetim yaklaşımlarının öğrenci başarısına etkisi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şendur, F. E. (2006). *Örgütsel çatışma ve çatışma yönetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şimşek, Y. ve Altınkurt, Y. (2009). Endüstri meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*. Retrieved from <http://www.akademikbakis.org>.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı - etkili okullar*. Ankara: Pegem A.
- Tanrıverdi, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem A.
- Tek, İ. (2008). *Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul Kadıköy ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tekkanat, D. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tjosvold, D. (2000). *Learning to manage of conflict: Getting people to work together*. Maryland: Productively Lexington Books.
- Topluer, A. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlilikleri ile çatışma düzeyi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Toytok, E. H. ve Açıkgöz, A. (2013). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 24-36.
- Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29(3), 2-32.



- Turan, S. (2014). Çatışma yönetimi. İçinde S. Turan (Çev. Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin.
- Türkel, A. U. (2000). *Grup dinamiği ve çatışma yönetimi*. İstanbul: Türkmen.
- Türnüklü, A. (2005). Lise yöneticilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturma kuramı perspektifinden incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (42), 255-278.
- Uğurlu, F. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetme stilleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Üngören, E., Cengiz, F. ve Algür, S. (2009). İş tatmini ve örgütsel çatışma arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Konaklama işletmeleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 36-56.
- Yavuzılmaz, C. (2008). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışma yönetimi yönetme düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yeniçeri, Ö. (1993). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon davranışı*. Ankara: Tübitay.
- Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve çatışma yönetimi ve stratejileri arasındaki ilişki (Ankara İli örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. (2005). *Empati ve çatışmalar*. Ankara: Yargı.
- Yıldız, E. (2005). *Kişilerarası eğitim sürecinde iletişimsizlik: Üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetim stili tercihleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2009). *Çatışma yönetimi ve ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yirik, Ş. (2011). *Konaklama işletmelerinde çatışma yönetimi ve çatışmanın çözümlenmesinde iletişim faktörünün önemi Alanya yöresinde beş yıldızlı otellerde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yürür, Ş. (2009). Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 1(10), 23-42.
- Zhuldz, I., Onaichan, K., Surugiu, F., & Mina, S. (2014). Communication's management in crisis and conflict situations. Application of communication's skills in maritime industry. *Constanta Maritime University Annals*, (19), 287-291.

---

\* Bu araştırma 28-31 Mayıs 2015 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Üniversite Öğrencilerinin Algılarına Göre Değerlendirilmesi\*

*The Assessment of Instructors' Misbehaviours According to the College Students' Perceptions*

Niyazi Özer<sup>1</sup>, Büşra Bozanoğlu<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretim elemanlarının sergiledikleri istenmeyen davranışları belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Fakültesinde öğrenim görmekte olan 1.019 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri *Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar (OEİD)* ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edilirken öncelikle betimsel istatistik hesaplamaları yapılmış, bağımsız değişkenler açısından yapılan analizlerde ise bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile gruplar arası farklılığı belirlemek içinde Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda cinsiyet, öğrenim görülen fakülte ve unvan değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrenciler ile Mühendislik ve Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlar sergilediği görüşüne daha fazla katıldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim üyelerinden daha çok istenmeyen davranış sergilediği görüşünde oldukları bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** İstenmeyen davranış, öğretim elemanları, üniversite öğrencileri

### Abstract

The main purpose of this study was to reveal misbehaviours' of faculty members from the point views of college students. The sample of the study consisted of 1019 students, studying at Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences, Faculty of Economics and Administrative Sciences, and Faculty of Engineering in İnönü University during 2012-2013 academic year. The data of the study was collected by self-administered survey entitled *Instructor Misbehaviour Scale*. Descriptive statistics calculations were primarily used while analysing the data gathered. Independent t test and one-way analysis of variance (ANOVA) analyses were also conducted according to the independent variables and Scheffe test was used for determining the difference between groups. Results showed that there was significant differences in terms of gender, faculty studied and title of instructor variables. It has been revealed male-participants and students studying at Engineering and Arts & Sciences faculties have negative views about instructors' misbehaviours. Also it was found that students think that instructors misbehave than professors.

**Keywords:** Misbehaviour, instructors, college students

Received: 08.10.2015 / Revision received: 16.02.2016 / Second revision received: 23.04.2016 / Approved: 26.04.2016

<sup>1</sup>Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya, niyazi.ozer@inonu.edu.tr, <sup>2</sup>Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Malatya, bu-bozanoğlu@hotmail.com

### Atf için/Please cite as:

Özer, N. ve Bozanoğlu, B. (2016). Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların üniversite öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 245-266. doi: 10.14527/kuey.2016.010

## Giriş

Sınıflar, öğretmenlerin ve öğrencilerin okuldan ve çevreden izole olarak zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri (Turan, 2008) ve sürekli olarak etkileşimde buldukları karmaşık topluluklardır (Ratcliff, Jones, Costner, Savage-Davis ve Hunt, 2011). Bu topluluğun lideri konumunda olan öğretmenlerin sergiledikleri davranışlar, öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimleri olduğu kadar, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri de önemli ölçüde etkilemekte, sınıftaki öğrenci grubunun akademik ve sosyal gelişimini belirlemektedir (Ratcliff vd., 2011). Bu nedenle öğrenme-öğretme faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, her öğretmenin öğretimi yönetme becerisinin yanı sıra sınıf içi ilişkileri yönetme becerisine de sahip olması gerekir. Bu açıdan bakıldığında dersini çekici hale getirmeyi becerebilen öğretmenin sınıfında daha etkili bir öğretim gerçekleştirebileceği söylenebilir. Öğrencilerle olan ilişkilerinde samimi olan ve güven veren bir öğretmen, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini de yerinde kullanırsa nitelikli bir eğitim gerçekleştirebilir. Ancak sınıfını etkili bir şekilde yönetmek isteyen bir öğretmenin; anlatacağı konu ya da alanı kadar sınıfın fiziksel ortamına, zamana ve sınıf içi ilişkilere de hakim olması beklenir.

Öğretmenler öğretimin içeriği konusunda yetkin olsalar bile öğretimin yönetimi konusunda bilgi sahibi değillerse, eğitim faaliyetlerinin aksamasına ve sınıftaki motivasyonun bozulmasına neden olan istenmeyen davranışlarla karşılaşma olasılıkları oldukça yüksektir. Okuldaki ya da sınıftaki istenmeyen davranışların etkileri birbirinden farklı olur. Bu bağlamda istenmeyen davranışlar yıkıcı olmayandan, çok yıkıcı olana uzanan bir yelpazede sıralanabilir. Ancak derecesi ne olursa olsun sınıftaki istenmeyen davranışlar, sınıf düzenini ve eylemleri bozar, amaçlara ulaşmayı engeller, özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 2003). Sınıf içerisinde yaşanan istenmeyen davranışların önlenmesi ve bir daha yaşanmaması için öncelikle bu istenmeyen davranışların sağlıklı bir biçimde tanımlanması ve nedenlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Buna karşın gerçekte istenmeyen davranışların sınırlarının çizilmesi (Aydın, 2004) ve nedenlerinin belirlenmesi oldukça zordur.

Sınıfta yaşanan istenmeyen davranışların rastlantı sonucu ortaya çıkmadığı ve mutlaka bir nedeninin olduğu söylenebilir. Genel bir kanı olarak bu istenmeyen davranışların nedeni olarak öğrenciler gösterilse de sebep çok farklı olabilir. Öğrencilerde gözlenen eğitimsel ve duygusal sorunlar; öğrencinin bireysel özellikleri, dersin özellikleri, okul ortamı ve yaşantıları, aile ve çevre gibi pek çok olası faktörden etkilenmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının da öğrencilerin temel kişilik özellikleri, geliştirdikleri davranış alışkanlıkları ve öğretmen davranışlarının etkileşimi sonucu ortaya çıkan karmaşık bir sorun olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle sınıfta karşılaşılan davranış problemleri çözmek için etkili bir yaklaşım geliştirmek isteyen bir öğretmenin, istenmeyen öğrenci davranışlarının bir kısmının öğrenci, bir

kısımının öğretmen davranış ve tepkileri, bir kısmının ise sınıfın dinamikleriyle ilişkili olduğunu göz önünde bulundurması gerekir (Kapalka, 2009, s. 5). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerde gözlenen sorunların ve istenmeyen davranışların sebeplerinden birinin de öğretmenler ve onların sınıf içi davranışlarının olabileceği söylenebilir (Lewis ve Riley, 2009).

Alanyazında bu durumu tanımlamak için didaktogeni kavramı kullanılmaktadır. Didaktogeni; sınıfı kontrol etmek için uygun olmayan öğretim stratejilerini ve tekniklerini kullanmak yoluyla kasıtsız bir şekilde öğrencilere fiziksel, psikolojik ve eğitimsel olarak zarar veren bir eğitim anlayışını tanımlamak için kullanılmaktadır (Lewis ve Riley, 2009; Sava, 2002). Bu anlayışa sahip öğretmenlerin davranışları istenmeyen öğretmen davranışı olarak da adlandırılmaktadır. İstenmeyen öğretmen davranışı genel bir ifadeyle, öğretim etkinliklerini, öğrenci öğrenmesini ve motivasyonunu olumsuz olarak etkileyen öğretmen davranışları olarak tanımlanabilir (Kearney, Plax, Hays ve Ivey, 1991).

İstenmeyen öğretmen davranışlarının türlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Örneğin Kearney ve diğerleri (1991) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenciler tarafından belirtilen 28 farklı istenmeyen öğretmen davranışı faktör analizi yöntemi kullanılarak sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda istenmeyen öğretmen davranışlarının *yetersizlik*, *sorumsuzluk* ve *saldırganlık* olmak üzere üç ana kategoride toplandığı belirlenmiştir. *Yetersizlik* davranışları, öğretmenin yaptığı işe ilişkin bilgi sahibi olmadığını, öğretmenin dersi ve öğrencileri önemsemediğini gösteren davranışlardır (Kearney, Plax ve Allen, 2002). Sıkıcı ya da kafa karıştıran ders anlatımı, adil olmayan sınav soruları ya da ders içeriğine ilişkin bilgi eksikliği bu tür öğretmen davranışları arasında yer almaktadır. *Sorumsuzluk* davranışları ise derse gelmeme, hazırlıksız gelme, verilen ödevleri ya da sınav tarihlerini unutma, not verme işlerini zamanında yapmama gibi tembellik ve önem vermeme duygusu ile ilişkili davranışlardır. *Saldırganlık* ise öğrencilerle alay etme ve küçük görme gibi hakarete ve aşağılamaya dönük öğretmen davranışlardır. Bu tür davranışları yapan katı ve sert öğretmenler çoğunlukla öğrencileri sebepsiz yere sözlü olarak aşağılamakta ya da eleştirmektedir (Kearney vd., 2002). Lewis ve Riley (2009) ise öğretmenlerin istenmeyen davranışlarını kendi içerisinde yasal ve yasal olmayan davranışlar olmak üzere ikiye ayırmışlardır. Yasal olmayan istenmeyen davranışlar genellikle fiziksel ya da cinsel kötü muamele, istismar, taciz, hırsızlık ya da mali alanlardaki yasaları ihlal etmeyle ilgili öğretmen davranışlarıdır. Buna karşın sınıflarda daha sık karşılaşılan ve yasal olarak nitelendirilen istenmeyen öğretmen davranışları ise öğrencileri azarlama, sürekli olarak öğrencileri eleştirme, alay etme vb. gibi davranışlardır.

Araştırma bulguları, bu tür davranışların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerini azalttığı, öğretmen-öğrenci iletişimine zarar verdiği ve öğrenci

motivasyonu ve katılımını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Semlak ve Pearson, 2008; Thweatt ve McCroskey, 1998; Toale, 2001). İstenmeyen davranışlar meydana geldiğinde öğrenciler, öğretmenlerini daha az saygın, daha az zeki ve daha kötü karakterli olarak görmekte ve bu durum da öğretmenlerin güvenilirliğini sarsmaktadır (Thweatt ve McCroskey, 1998). Bu açıdan bakıldığında istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve eğitim-öğretim etkinliklerinin daha verimli olabilmesi için istenmeyen öğretmen davranışlarının neler olduğunun belirlenmesi gerekir. Ancak ulusal alan yazın incelendiğinde, öğrencilerin derse katılma düzeylerini ya da motivasyonlarını azaltan öğrenci kaynaklı istenmeyen davranışların belirlenmesine ilişkin pek çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen (Atıcı ve Çekici, 2009; Cabaroğlu ve Altınel, 2010; Çelikkaleli, Balcı, Çapri, ve Büte, 2009; Demir, 2011; Dönmez ve Cömert, 2009; Özmen, 2012; Sadık, 2008; Sarıtaş, 2006), öğretmen kaynaklı istenmeyen davranışları belirlemeye dönük sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Ünal, 2012; 2013).

#### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Sınıf yönetimi bilgi ve becerileri, ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenler için önemli olduğu kadar, üniversite öğretim elemanları için de büyük önem taşır. Çünkü yükseköğretimde yürütülen derslerin niteliğini etkileyen önemli değişkenlerden biri de öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileridir (Demirtaş, 2004). Öğretim elemanlarının ders öncesindeki, ders esnasındaki ve ders dışındaki bazı tutum ve davranışları, hem istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında hem de öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik direnç davranışlarının oluşmasında etkili rol oynamaktadır (Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008; Memişoğlu, 2005). Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin görüşlerine göre, öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışları belirlemektir. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların eğitim ve öğretime çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin öğretim elemanlarının sergilemiş olduğu istenmeyen davranışların öğrencilerin bakış açısıyla belirlenmesi, bu davranışların neden olduğu olumsuz etkileri en aza indirmek için alınması gereken önlemlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında çalışmanın, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerinin arttırılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Centra (1993) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretim elemanlarının mesleki eksiklerini tamamlama ve kusurlu yönlerini düzeltme noktasında öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular öğretim elemanlarının mesleki gelişimine sınırlı da olsa katkı sunabileceği söylenebilir. Özetle, üniversitelerde öğretim uygulamalarının ve onun önemli bir yönünü oluşturan öğretim elemanlarının davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığının bilinmesi, öğretimin

kalitesinin değerlendirilmesi ve yeni projeksiyonların oluşturulmasında önemli bir veri niteliği taşımaktadır (Akt. Aksu vd., 2008, s.23).

## **Yöntem**

### ***Desen***

Amaçları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın hem betimsel hem de nedensel karşılaştırmalı bir araştırma olduğu söylenebilir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı hedefler (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Ancak eğitim alanındaki araştırmacılar sadece durumları ya da olayları betimlemenin ötesinde, araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri ve bağlantıları incelemek isteyebilirler. Bu ilişkileri ve bağlantıları incelemek üzere yürütülen nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda, belli bir değişken açısından farklılaşan grupları birbiriyle karşılaştırmak amaçlanır. Bu modelde, var olan bir durum veya olayın nedenleri, bu nedenleri etkileyen neden-sonuç etkisi bağlamında incelenir (Büyüköztürk vd., 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

### ***Evren ve Örneklem***

Araştırmanın evreni, İnönü Üniversitesi Fen-Edebiyat, Mühendislik, Eğitim Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu fakültelerde yer alan tüm bölümlerin ikinci öğretim programı olmadığı için, ikinci öğretim öğrencileri araştırma evreni dışında tutulmuştur. İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri'nden alınan bilgilere göre, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, söz konusu fakültelerde öğrenim gören toplam 8.366 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kota örnekleme yöntemi, her bir tabakada yer alacak birimlerin olasılığa dayanmadan seçilmesi dışında tabakalı örnekleme yönteminin aynısı olarak görülebilir (Cochran, 1977). Kota örnekleme yöntemi araştırmacıya zaman ve maliyet tasarrufu açısından kolaylık sağlamasına rağmen, birimlerin seçimi keyfi olduğundan sistematik hatalara neden olabilir (Özmen, 2000). Ancak her bir tabakadan örnekleme seçilecek birimlerin tespiti titizlikle ve yansız olarak yapıldığında, oluşturulan örneklemden evren hakkında genellemeler yapılabilir ya da örneklem evreni temsil etme özelliğine sahip olabilir (Bailey, 1994). Araştırmada bu anlamda yansızlığı sağlamak üzere örnekleme girecek öğrencilerin tabakalara göre sayıları önceden belirlenmiş, daha sonra sınıf listelerinde kura çekilmek suretiyle belirlenen öğrencilere ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan öğrencilerin sınıf ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1  
Evren ve Örneklemde Yer alan Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

Fakülte	Evren								Örneklem							
	Cinsiyet			Sınıf					Cinsiyet			Sınıf				
	K	E	T	1	2	3	4	T	K	E	T	1	2	3	4	T
Eğitim	1807	1146	2953	762	735	705	751	2953	207	148	355	75	79	113	88	355
Fen-Edb.	1245	766	2011	421	487	507	596	2011	156	94	250	55	65	59	71	250
İİBF	963	793	1756	353	584	410	409	1756	127	86	213	38	71	54	50	213
Mühendislik	574	1072	1646	412	375	359	500	1646	69	132	201	52	45	45	59	201
Toplam	4589	3777	8366	1948	2181	1981	2256	8366	559	460	1019	220	260	271	268	1019

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamına alınan dört fakültede öğrenim gören öğrencilerin 4.589'unun kız (%54.85), 3.777'sinin ise erkek (%45.15) olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise, evrende yer alan öğrencilerin 1.948'inin 1. sınıf (%23.28), 2.181'inin 2. sınıf (%26.07), 1.981'inin 3. sınıf (%23.68) ve 2.256'sının ise 4. sınıf (%26.97), öğrencisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme ilişkin sayısal veriler incelendiğinde ise, öğrencilerin 559'unun kadın (%54.86), 460'ının ise erkek (%45.14) olduğu, 220'sinin 1. Sınıf (%21.59), 260'ının 2. Sınıf (%25.22), 271'inin 3. Sınıf (%26.59) ve 268'inin ise 4. Sınıf (%26.30), öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle evren ve örnekleme ilişkin tabaka büyüklüklerinin oldukça yakın olduğu söylenebilir.

#### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin; öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlarına ilişkin algılarını belirlemek için Bozanoğlu (2014) tarafından geliştirilen “*Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeği*” kullanılmıştır. Bozanoğlu (2014) geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapmış, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayılarını hesaplamıştır. Cumhuriyet Üniversitesindeki farklı fakültelerde öğrenim gören 553 öğrenciden toplanan veriler üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin “.48” ile “.80” arasında değiştiği, açıklanan varyans oranının % 61,47 olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra İnönü Üniversitesindeki farklı fakültelerde öğrenim gören 1019 öğrenciden toplanan veriler üzerinden yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri;  $\chi^2/Sd = 4.44$ , GFI=0.90, AGFI=0.88, NNFI=0.91, CFI=0.93, RMSEA=0.058, RMR=0.091, SRMR=0.053 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerlerden hareketle ölçeğin beş faktörlü yapısının kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları, *sınıf içi iletişim* boyutu için “.94”, *zaman yönetimi* boyutu için “.78”, *öğretimin yönetimi* boyutu için “.84”, *sınıf dışı iletişim* boyutu için “.85” ve *ders katılım* boyutu için ise “.75” olarak hesaplanmıştır (Bozanoğlu, 2014). Ölçme aracından yer alan soruların tamamı olumsuz ifadelerden

oluştduğundan, alınan puanların artması öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların arttığını, azalması ise istenmeyen davranışların azaldığını göstermektedir. Ölçekte yer alan örnek bazı maddeler şöyledir: *Dersimize giren öğretim elemanı... Derste öğrencileri küçük bahanelerle azarlar, ...dersleri durağan ve monoton bir ses tonu ile anlatır, ...anlatılması gereken konuları dönem sonunda yetiştiremez.*

#### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler analiz edilirken öncelikle öğretim elemanlarında istenmeyen davranışlar ölçeğinden ve bu ölçeğin alt boyutlarından alınan en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ve boyutlar arası korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin görüşlerinin öğretim elemanının unvanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar için testi, öğrenim görülen fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği durumlarda, farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ortalama puanlarının çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010).

#### Bulgular

Araştırmada öncelikli olarak öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmada kullanılan veri toplama aracının her bir alt boyutu için elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Katılımcıların her bir alt boyuttan ve ölçeğin genelinden almış oldukları en düşük puanlar, en yüksek puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ve boyutlar arası korelasyon katsayıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

*Öğretim Elemanlarında İstenmeyen Davranışlar Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları (n=1019)*

Boyut	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	S	1	2	3	4	5
1. Sİİ <sup>a</sup>	10	50	20.98	9.92					
2. ZY	6	30	12.94	5.49	.45**				
3. ÖY	6	30	16.20	6.61	.51**	.53**			
4. SDİ	4	20	8.44	4.38	.62**	.49**	.58**		
5. DK	4	20	8.63	4.11	.59**	.49**	.59**	.69**	
6. Toplam	30	150	67.20	24.48	.85**	.72**	.80**	.81**	.80**

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

<sup>a</sup> Sİİ: Sınıf İçi İletişim, ZY: Zaman Yönetimi, ÖY: Öğretimin Yönetimi, SDİ: Sınıf Dışı İletişim, DK: Ders Katılım



Tablo 2’teki bulgular incelendiğinde; sınıf içi iletişim boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x} = 20.98$ ” ( $S = 9.92$ ), zaman yönetimi boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x} = 12.94$ ” ( $S = 5.49$ ), öğretimin yönetimi boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x} = 16.20$ ” ( $S = 6.61$ ), sınıf dışı iletişim boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x} = 8.44$ ” ( $S = 4.38$ ), derse katılım boyutundan alınan puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{x} = 8.63$ ” ( $S = 4.11$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin öğretim elemanlarının en çok öğretimin yönetimi, en az ise sınıf dışı iletişim açısından istenmeyen davranış sergiledikleri görüşünde oldukları söylenebilir. Öğretim elemanlarında istenmeyen davranışlar ölçeğinin boyutları arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, boyutlar arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu, korelasyon katsayılarının “.45” ile “.69” arasında değiştiği görülmektedir.

#### *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo3

#### *Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Sİİ <sup>a</sup>	Kadın	559	19.94	9.31	1017	-3.678	.00*
	Erkek	460	22.25	10.48			
ZY	Kadın	559	11.97	4.95	1017	-6.237	.00*
	Erkek	460	14.12	5.87			
ÖY	Kadın	559	15.52	6.51	1017	-3.676	.00*
	Erkek	460	17.03	6.64			
SDİ	Kadın	559	7.72	4.15	1017	-5.876	.00*
	Erkek	460	9.32	4.50			
DK	Kadın	559	8.06	3.94	1017	-4.913	.00*
	Erkek	460	9.33	4.21			

\*p < .05

<sup>a</sup> Sİİ: Sınıf İçi İletişim, ZY: Zaman Yönetimi, ÖY: Öğretimin Yönetimi, SDİ: Sınıf Dışı İletişim, DK: Derse Katılım

Tablo 3’te görüldüğü gibi tüm boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. Katılımcıların aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgulara göre erkek öğrencilerin sınıf içi iletişim, zaman yönetimi, öğretimin yönetimi, sınıf dışı iletişim ve derse katılım açısından öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlar sergilediği görüşüne daha fazla katıldıkları söylenebilir.

**Fakülte Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları**

Araştırmada öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların, öğrenim görülen fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler üzerinden tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4  
*Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Öğrenim Görülen Fakülteye Göre Analiz Sonuçları*

Boyut	Fakülte	n	$\bar{x}$	S	sd	F	p	Fark (Scheffe)
Sİİ	1.Eğitim	355	18.97	8.30	3	11.717	.00	2-1
	2.Fen Edebiyat	250	22.60	11.19	1015			2-3
	3.İİBF	213	20.17	8.42	1018			4-1
	4.Mühendislik	201	23.34	11.43				4-3
	Toplam	1019	20.97	9.91				
ZY	1.Eğitim	355	12.32	4.90	3	5.345	.00	2-1
	2.Fen Edebiyat	250	13.90	6.00	1015			2-3
	3.İİBF	213	12.38	4.96	1018			
	4.Mühendislik	201	13.42	6.12				
	Toplam	1019	12.94	5.49				
ÖY	1.Eğitim	355	15.61	6.18	3	3.020	.03	4-1
	2.Fen Edebiyat	250	16.28	6.74	1015			
	3.İİBF	213	16.00	6.73	1018			
	4.Mühendislik	201	17.33	6.91				
	Toplam	1019	16.20	6.60				
SDİ	1.Eğitim	355	7.72	3.76	3	6.249	.00	2-1
	2.Fen Edebiyat	250	8.95	4.85	1015			4-1
	3.İİBF	213	8.35	4.32	1018			
	4.Mühendislik	201	9.16	4.64				
	Toplam	1019	8.44	4.38				
DK	1.Eğitim	355	8.31	3.70	3	4.423	.00	4-1
	2.Fen Edebiyat	250	8.90	4.51	1015			4-3
	3.İİBF	213	8.12	3.86	1018			
	4.Mühendislik	201	9.38	4.40				
	Toplam	1019	8.63	4.11				

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde, tüm boyutlar açısından araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sınıf içi iletişim boyutu açısından bakıldığında, Mühendislik ( $\bar{x}=23.34$ ) ve Fen Edebiyat ( $\bar{x}=22.60$ ) Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin, Eğitim Fakültesi ( $\bar{x}=18.97$ ) ve İİBF ( $\bar{x}=20.17$ ) Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip oldukları, bir diğer ifadeyle sınıf içi iletişimde sorun yaşandığı görüşüne daha

fazla katıldıkları söylenebilir. Bulgular zaman yönetimi boyutu açısından incelendiğinde Fen Edebiyat ( $\bar{x}=13.90$ ) fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, Eğitim ( $\bar{x}=12.32$ ) ve İİBF ( $\bar{x}=12.38$ ) Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre öğretim elemanlarının zaman yönetimi açısından sorun yaşadıklarını düşündükleri söylenebilir. Öğretimin yönetimi boyutu açısından bakıldığında, Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{x}=17.33$ ), Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere ( $\bar{x}=15.61$ ) göre daha fazla sorun yaşandığı görüşünde oldukları söylenebilir. Sınıf dışı iletişim boyutu açısından bakıldığında, Fen Edebiyat ( $\bar{x}=8.95$ ) ve Mühendislik Fakültelerinde ( $\bar{x}=9.16$ ) öğrenim gören öğrencilerin, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilere ( $\bar{x}=7.72$ ) göre daha fazla sorun yaşandığı görüşünde oldukları görülmektedir. Son olarak derse katılım boyutu açısından, Mühendislik ( $\bar{x}=9.38$ ) Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin, Eğitim ( $\bar{x}=8.31$ ) ve İİBF ( $\bar{x}=8.12$ ) Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgulara göre Mühendislik ve Fen Edebiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlar sergilediği görüşüne daha fazla katıldıkları söylenebilir.

#### *Unvan Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları*

Araştırmanın bir diğer amacı öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların ders alınan öğretim elemanının unvanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu probleme yanıt bulmak için elde edilen veriler üzerinden yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5  
*Öğretim Elemanları Tarafından Sergilenen İstenmeyen Davranışların Unvana Göre Analiz Sonuçları*

Boyut	Unvan	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Sİİ	Öğretim Üyesi	856	20.63	9.79	1017	-2.570	.01*
	Öğretim Elemanı	163	22.80	10.40			
ZY	Öğretim Üyesi	856	12.88	5.36	1017	-.746	.42
	Öğretim Elemanı	163	13.26	6.12			
ÖY	Öğretim Üyesi	856	16.13	6.61	1017	-.740	.46
	Öğretim Elemanı	163	16.55	6.62			
SDİ	Öğretim Üyesi	856	8.30	4.35	1017	-2.422	.02*
	Öğretim Elemanı	163	9.20	4.45			
DK	Öğretim Üyesi	856	8.49	4.03	1017	-2.563	.01*
	Öğretim Elemanı	163	9.39	4.45			

\*  $p < .05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi istenmeyen davranışlar ölçeğinin, zaman yönetimi ve öğretimin yönetimi boyutlarında unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Ancak sınıf içi iletişim, sınıf dışı iletişim ve derse katılım boyutlarında ise öğretim elemanlarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit

edilmiştir. Her üç boyut açısından da öğrenciler öğretim elemanlarının öğretim üyelerinden daha çok istenmeyen davranış sergilediği görülmüştür.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Eğitim örgütlerinin istenilen amaçlara ulaşması, eğitime kaynaklık eden unsurların etkili bir şekilde yönetimiyle mümkündür (Öksüz, Çevik, Baba ve Güven, 2010, s.100). Etkili bir eğitimin değişkenleri arasında en çok yer kaplayanlar; sınıf iklimi, etkileşim düzeni, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci katılımı, örgütlenme ve davranış düzeni gibi sınıf yönetimine ilişkin özelliklerdir (Başar, 2003, s.6). Bu açıdan bakıldığında düzeyi ne olursa olsun, eğitimin kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin sahip oldukları sınıf yönetimi bilgi ve becerisine bağlıdır. Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenler sınıf yönetimi açısından ne kadar başarılı olurlarsa olsun, okulda ya da sınıfta öğrenmeyi engelleyen istenmeyen davranışlarla karşılaşmaktadır. Okullarda yaşanan istenmeyen davranışlar söz konusu olduğunda, kaynak olarak ilk önce öğrenciler akla gelmekle birlikte, istenmeyen davranışların sebebi öğretmenler de olabilir. Öğretmenlerin sergilediği istenmeyen davranışlar sonucunda öğrencilerin öğrenmeleri ve davranışları olumsuz bir şekilde etkilenebilir. Bu bağlamda bu araştırma ile yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların incelenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan betimsel istatistik analizleri sonucunda üniversite öğrencilerinin araştırmada kullanılan ölçeğin öğretimin yönetimi boyutuna ait puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, bir diğer ifadeyle öğretimin yönetimi konusunda istenmeyen davranışların daha fazla olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu boyutun öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve teknikleri, materyal kullanımı ve ders işleme tarzlarıyla ilgili olduğu düşünüldüğünde, araştırmaya katılan öğrencilerin yükseköğretimde sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğinden çok memnun olmadıkları söylenebilir. Bu durumun, üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının öğretime ilişkin bilgi ve becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Hangi eğitim düzeyinde olursa olsun, eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için alan bilgisi ve genel kültür bilgisi kadar öğretmenlik meslek bilgisine de ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak mevcut yükseköğretim sistemimizde üniversitede görev yapan öğretim elemanları (Eğitim Fakültesi'nden mezun olanlar dışında) herhangi bir formasyon eğitimi almadan öğretmenlik görevini yürütmektedir. Bu durumda yükseköğretim kademesinde öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, sınıf içi-dışı iletişim konularında sorun yaşanmasına neden olabilmektedir. Yapılan bazı araştırma sonuçları bu durumu doğrular niteliktedir. Örneğin Korkut (1999) tarafından yapılan bir çalışmaya katılan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğu, göreve başlamadan önceki deneyimlerinin tek başına etkili bir öğretme performansı için yeterli olmadığı, formal bir formasyon eğitiminin gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Şen ve Erişen (2002)

çalışmalarında eğitim-öğretim stratejileri ile ilgili davranışların bazılarının öğretim elemanlarının “çok azı”, bazılarının “bir kısmı” tarafından yapıldığı, bazılarının ise “hiç biri” tarafından yapılmadığını belirlemişlerdir. Benzer biçimde Köseoğlu, (1994) da öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarının sınıf içi öğretme-öğrenme etkinliklerinin bazılarında “orta”, bazılarında ise “çok az yeterli” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) tarafından yapılan bir başka çalışmada, öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili toplam 28 maddeden 15’inde “çok az” yeterli olarak algılandığı belirlenmiştir. Buradan hareketle yükseköğretimde görev alacak öğretim elemanlarının, göreve başlamalarından önceki dönemlerde (örn. doktora eğitimi sürecinde) öğretim ile ilgili konularda zorunlu olarak bir formasyon eğitime tabi tutulmalarının faydalı olabileceği söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde, bütün boyutlarda erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Farklı işyerlerindeki istenmeyen davranışlar ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çoğunda erkeklerin kadınlara göre istenmeyen davranışlarda bulunma olasılıklarının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Page, 2013a, 2013b, 2014). Ancak burada belirtilmesi gereken bir nokta değerlendirici olarak öğrencinin cinsiyeti ile değerlendirilen olarak öğretmenin cinsiyetinin araştırma sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebileceğidir. Bu nedenle alan yazında benzer konuda yapılan çalışmaların sonuçlarının birbiri ile çeliştiği söylenebilir. Örneğin Arslantaş (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma ve ölçme-değerlendirme becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretim elemanlarını iletişim becerisi konusunda daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Murat ve diğerleri, (2006) tarafından yapılan çalışmada ise kız öğrencilerin, derslerine giren öğretim elemanlarını sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerinde daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Benzer biçimde Kumral (2009) tarafından yapılan bir diğer çalışmada da, bazı kız öğrencilerin öğretim elemanlarının davranışlarını gardiyan ve oligarşi dönemdeki yöneticilere benzettikleri, öğrencileri mahkûm gibi görüp, otoriter ve katı davrandıkları yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. İstenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasındaki bu tür farklılıkların öğrenci beklentileri ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Bu bulguların ayrıca, öğretmenlerin kız ve erkek öğrencilere yaklaşımları ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durumun ayrıntılı olarak ortaya konulabilmesi için, konuyu derinlemesine analiz eden nitel araştırmalar yürütülebilir.

Fakülte değişkeni açısından yapılan analizlerde, Mühendislik ve Fen Edebiyat Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelerdeki öğrencilere göre öğretim elemanlarına ilişkin daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Arslantaş (2011) tarafından yapılan çalışmada da,

öğretim elemanlarının iletişim becerisi ve öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma konusunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ile fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin ortalamaları arasında eğitim fakültesi öğrencileri lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Demirtaş'ın (2004) üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik sınıf yönetimi tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında da, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ortalamaları ile Fen Edebiyat Fakültesi ve İİBF öğrencilerinin ortalamaları arasında Eğitim Fakültesi lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Şen ve Erişen (2002) tarafından yapılan bir başka çalışmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin, öğretim elemanlarını öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma, iletişim becerisi ve ölçme-değerlendirme becerileri açısından, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha yeterli buldukları belirlenmiştir. Memduhoğlu ve Topsakal (2008) tarafından yürütülen araştırma sonucunda ise, Fen Edebiyat Fakültesinden gelip formasyon alan öğrencilerin eğitim bilimleri hocalarıyla daha kolay iletişim kurduklarını, onlarla daha az sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada da Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının diğer fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarına göre daha az istenmeyen davranış sergilemesi, sahip olunan öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi açısından beklenen bir durumdur. Ayrıca Eğitim Fakültesinde görev yapan bazı öğretim elemanlarının üniversitede görev yapmadan önce öğretmenlik deneyimlerinin olmasının da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabileceği söylenebilir. Korkut (1999), önceki iş ve öğretme deneyimlerinin öğretme performansı üzerinde olumlu katkılar sağladığını ancak, bu deneyimin bir formasyonla kazanılabilecek öğretim yetenek ve yeterliklerinin yalnızca bir boyutunu oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle, öğretim üyelerinin sürekli bir formal pedagoji eğitimi gereksiniminde olduklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra pedagojik formasyon lisansüstü programda verilmesi gerektiğini hatta öğretim üyesi göreve atanmadan uygulama yapması gerektiğini eklemiştir (Korkut, 1999). Bununla birlikte araştırmada özellikle Mühendislik fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer öğrencilere göre; sınıf içi ve dışı iletişim, öğretimin yönetimi ve derse katılım boyutlarında yüksek puan almaları dikkat çekici bir bulgudur. Mühendislik fakültesi öğrencilerinin bu memnuniyetsizliği öğretim elemanlarının davranışlarından kaynaklanabileceği gibi derslerin içeriği ve sınıf iklimi ile de ilişkili olabilir. Temel mühendislik derslerinin uygulamalı olarak değil de çoğunlukla teorik olarak işlenmesi (Gençoğlu ve Gençoğlu, 2005) dersi çekici olmaktan çıkarıp sıkıcılığa götürebilir. Bu durum da öğrencilerde memnuniyetsizliğe sebep olabilir. Bu nedenle Mühendislik fakültelerinde derslerin işleniş gözden geçirilmeli, öğretim elemanları daha çok uygulamaya dönük ve öğrenci katılımının sağlandığı öğretim yöntemlerini kullanmaya özendirilmelidir. Bununla birlikte eğitim fakültesi dışındaki fakültelerde görev alan öğretim elemanlarının atanmalarından önce, öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmalarını sağlayan formasyon eğitimi

almaları istenmeyen öğretim elemanı davranışlarının azaltılmasında faydalı olabilir.

Son olarak unvan ile istenmeyen davranış arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda öğrencilerin, öğretim elemanlarının öğretim üyelerinden daha çok istenmeyen davranış sergilediği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgunun, öğretmenlik mesleğinde mesleki tecrübe ve deneyimin önemi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Zaman içerisinde kazanılan tecrübeler ışığında, öğrenci ile olan iletişim, derse katılım ve genel olarak sınıf yönetimine ilişkin bilgi ve becerilerin arttığı, bu durumun da beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Ancak unvan ve tecrübe ayrımı yapılmaksızın, bir öğretim elemanının çağının gerisinde kalmaması, öğrencilerin beklentilerine cevap verebilmesi için kendini sürekli olarak yenilemesi gerektiği unutulmamalıdır. Bununla birlikte sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkiler, öğrenmenin ve eğitimin temelini teşkil eder. Öğrenme ortamının öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiden etkilenebileceği; iyi ilişkilerin olumlu, kötü ilişkilerin ise olumsuz bir öğrenme atmosferi doğuracağı muhtemeldir (Ergün ve Duman, 1998; Akt. Çetin, 2001). Bu durumda da eğitimin amacını gerçekleştirebilmek için sınıftaki eğitici ortamın büyük ölçüde öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu açıktır. Sınıf içinde ve dışında etkili bir öğretmen-öğrenci iletişime sahip olmak sınıf düzenini sağlamada ve verim elde etmede oldukça önemlidir. Bu etkileşim sürecinde lokomotif görevi şüphesiz öğretmene düşmektedir. Öğretmen eğitim ve öğretimi planlarken, öğretirken ve değerlendirirken öğrencilerle hep iç içedir. Sağlıklı bir iletişim sayesinde sınıf yönetimi başarılı olabilir ve kaliteli eğitim sağlanır. Nitelikli bir iletişim, öğretmenin sınıf içi davranışları ve ders anlatma biçimi, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesinde ve sınıf yönetiminde önemli bir unsurdur. Bu nedenle öğretmenin sınıf içi davranışlarını değerlendirmede öncelikle dikkat edilecek husus sınıf içi iletişim olmalıdır (Erdoğan, 2000, s.50).

Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

**The Assessment of Instructors' Misbehaviours According to the College Students' Perceptions**

Niyazi Özer<sup>1</sup>, Büşra Bozanoğlu<sup>2</sup>

*Introduction.* Classes are complex societies in which teachers and students have continuous interaction (Ratcliff, Jones, Costner, Savage-Davis & Hunt, 2011), and where they spend much of their time by isolating themselves from the rest of school and environment (Turan, 2008). Teacher's behaviours, also the leader of that society, not only affect teacher-student interaction but also the student-student interaction mostly and determine the student group's academic and social development (Ratcliff et al., 2011). If a teacher is sincere in his/her relations with the students and he/she also uses teaching methods and techniques properly, then teaching-learning activities become efficient. A teacher, who wants to manage his/her class effectively and efficiently, is expected to master both his field and class' physical conditions, time and relations in class.

Although teachers have competence on the content of education, if they don't have the same competency on teaching methods and techniques then they are most likely to face with misbehaviours interrupting teaching-learning activities and demotivating the class environment. In general, all types of behaviours preventing educational efforts in class are misbehaviours. Every misbehaviour, whatever its degree is, distorts class order and activities, prevents to reach educational goals, and especially leads to misuse time (Basar, 2003, p.117). It is important to define these misbehaviours and determine the causes properly in order to avoid them. However, it is highly difficult to form a boundary for these misbehaviours (Aydin, 2004, p.149-150).

It can be said that none of the misbehaviours in class emerges accidentally and each has special reasons. Despite the fact that generally students are shown as the main reason for these misbehaviours, the true reason may be totally different. Misbehaviours are affected by many different factors such as; observed emotional and academic problems of students, students' individual features, class' special features, school climate, family and environment. It is also stated that misbehaviour of a student is a complex problem emerging as a

---

<sup>1</sup>Assoc. Prof. Dr., İnönü University, Malatya-Turkey, niyazi.ozer@inonu.edu.tr, <sup>2</sup>PhD Student, İnönü University, Malatya-Turkey, bu-bozanoglu@hotmail.com



result of interaction between his/her basic characteristics, his/her behaviours and habits and teacher's behaviours. So that a teacher who wants to eliminate these misbehaviours should consider that some of them results from student while some others results from teacher's behaviours and reactions and finally some are grounded on class dynamics (Kapalka, 2009, p.5). From this point of view, it can be said that one of the reasons for students' misbehaviours is teachers and their behaviours within the classroom (Lewis & Riley, 2009).

The term didactogeny is used to define this situation in literature. Didactogeny, is used to define the education which, unconsciously, harms students by using inappropriate teaching strategies and techniques in order to control class environment (Lewis & Riley, 2009; Sava, 2002). Those teachers' behaviours with such a tendency are also called misbehaviours. Teachers' misbehaviours can be identified briefly as behaviours which have negative impact on teaching activities, students' learning and motivations (Kearney, Plax, Hays & Ivey, 1991).

Various classifications have been made on teachers' misbehaviours. For instance, in their study, Kearney, Plax, Hays and Ivey (1991) tried to classify 28 different teachers' misbehaviours by means of factor analysis. It was found that teachers' misbehaviours were collected under three main categories; inefficiency, irresponsibility and aggressiveness. Lewis and Riley (2009), on the other hand, divided teachers' misbehaviours in two as legal and illegal behaviours. Illegal misbehaviours are physical or sexual cruelty, harassment, thievery or violating legal regulations. However, misbehaviours of teachers emerging more frequently in classes and accepted as legal are reprimanding and constant criticizing students, taunting and etc (Lewis & Riley, 2009).

No matter which of the classifications are made on misbehaviours of teachers, the research findings show that these misbehaviours decrease students' cognitive and affective learnings, badly effect student-teacher communication and have a negative impact on students' motivation and attendance (Semlak & Pearson, 2008; Thweatt & McCroskey, 1998; Toale, 2001). When such misbehaviours emerge, students take their teachers as less respectful and intelligent, worse characters and this situation shakes the credibility of teachers (Thweatt & McCroskey, 1998). From this point of view, in order to prevent misbehaviours of students and build a much more effective teaching-learning activities, it is necessary to identify what the misbehaviours of teachers are. However, despite the fact that lots of studies on determining misbehaviours sourcing from students decreasing their attendance and motivation (Atici & Cekici, 2009; Cabaroglu & Altinel, 2010; Celikkaleli, Balci, Capri & Bute, 2009; Demir, 2011; Donmez & Comert, 2009; Ozmen, 2012; Sadik, 2008; Saritas, 2006), there are limited studies aiming to determine teachers' misbehaviours (Unal, 2012, 2013).

*Purpose.* The knowledge and capability on class management, play an important role for professors as much as they do for teachers working at primary or secondary schools. Because one of the factors affecting the quality of classes at higher education is professors' class management ability (Demirtas, 2004). Some of the behaviours and manners of professors before, during and after classes contribute to both emerging of students' misbehaviours and resisting behaviours against teaching-learning activities (Aksu, Civitci & Duy, 2008; Memisoglu, 2005). With this regard, the main objective for this study is to determine misbehaviours of professors.

*Method.* It can be said that this study is both descriptive and causal-comparative research prior to its objectives. The universe of the study consists of students studying at Faculties of Arts and Sciences, Engineering, Education, Economics and Administrative Sciences at Inonu University during 2012-2013 academic year. The sample of the study, on the other hand, consists of 1019 students at total studying at these faculties chosen by means of quota sampling method of whom 559 (54.86%) are female whereas 460 (45.14%) are male. In order to determine the misbehaviours of professors within this study, "The Questionnaire of Misbehaviours in Professors" developed by Bozanoglu (2014) was used. Because of the fact that all items in questionnaire are negative statements, as students' scores increase misbehaviours of professors also increase or vice versa. Some of the items of the questionnaire are as such; *The professor, teaching us...reprimands students even with thin excuses, ...gives his lectures with low and monotonous voice, ...can not complete the subject by the end of term.* While analysing the data of the study, firstly the minimum and maximum points, means, standard deviations and correlation co-efficients of sub-dimensions of the questionnaire used. Independent group t-Test was used to determine whether students' perception differentiate according to the title of the professor, while One Way Anova Test was used to determine it prior to the faculty being studied. In cases, where there is significant difference at the end of Anova Test, Scheffe test was used to find from which group(s) the significant difference arose (Buyukozturk, 2010).

*Results and Discussions.* Result of descriptive statistics showed that compared to the other dimensions students get higher scores from instructional management dimension of the questionnaire, in other words they think that there are more misbehaviours in instructional management dimension. Considering that this dimension refers to teaching methods and techniques, material usage and teaching habits; it can be said that the students are not pleased with the quality of education given in higher education. Thus, it can also be stated that it will certainly useful that professors should be taken into a formation training in a period before they start to teach at higher education (e.g. during doctoral education).

In gender variable, male students agree more than female ones that lectures perform misbehaviours in all sub-dimensions. It can be thought that such differences among male and female students may originate and be related to students' expectations. It can also be said that such a result may refer to professors' different attitudes towards male and female students. Results of analysis in terms of faculty variable showed that students studying at faculties of Engineering and Arts & Sciences, compared with the students of other faculties, had much negative opinions about professors. Such dissatisfaction of engineering students may originate from professors behaviours as well as course content or classroom climate. Because, giving basic engineering lectures much more theoretically rather than practically may lead the course boring (Gençoğlu & Gençoğlu, 2005). Finally, the analysis to determine the relation between title and misbehaviours showed that students are of the opinion that instructors perform more misbehaviours than the professors do. It can be said that this finding is related to the importance of experience in teaching profession. So this is an expected result as with the experiences gained in time increases communication skills with students, attendance and knowledge for class management. But one should never ignore that whatever the title or experience level is, any professor shouldn't be behind the times and renew him/herself to fulfil the needs of students.

### Kaynaklar/References

- Aksu, B. A., Çivitçi A. ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin ders uygulamaları ve öğretim elemanlarının davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Atıcı, M. ve Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60, 495-522.
- Aydın, A. (2004). *Sınıf yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Tek Ağaç Eylül Kitap.
- Bailey, K. (1994). *Methods of social research* (4th ed.). New York: The Free Press.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi* (Geliştirilmiş 10. Baskı). Ankara: Anı.
- Bozanoglu, B. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı.) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabaroğlu, N., & Altınel, Z. (2010). Misbehaviour in EFL classes: Teachers' and students' perspectives. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2). 99-119.
- Centra, J. A. (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Çelikkaleli, Ö., Balcı, A., Çapri, B. ve Büte, M. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri üzerine görüşleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 625-636.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal öğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 29-37.
- Demir, M. K. (2011). Öğretmen adaylarının karşılaşmak istemedikleri öğrenci davranışlarının analizi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 68-84.
- Demirtaş, H. (2004). Demokratik sınıf yönetimi ve İnönü üniversitesi öğrencilerinin, öğretim elemanlarının sınıf yönetimi tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sözlü Bildiri*, 6-9 Temmuz, Malatya.

- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 47-55.
- Erdoğan, İ. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Gençoğlu, M. T., ve Gençoğlu, E. (2005). *Mühendislik eğitiminde yeni yaklaşımlar*. Retrieved from [http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua\\_612/612\\_22128.pdf](http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_612/612_22128.pdf)
- Kapalka, G. M. (2009). *Eight steps to classroom management success: A guide for teachers of challenging students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, L. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Education*, 53, 40-55.
- Kearney, P., Plax, T. G., & Allen, T. H. (2002). Understanding student reactions to teachers who misbehave. In J. L. Cheseboro & J. C. McCroskey (Eds.), *Communication for teachers* (pp. 127-149). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(4), 477-502.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kumral, O. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının davranışlarına yönelik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 92-102.
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *The international handbook of research on teachers and teaching* (pp. 417-431). Norwell, MA, USA: Springer.
- Memduhoğlu, H. B. ve Topsakal, C. (2008). Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği ve programlarda yaşanan sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 95-129.
- Memişoğlu, S. P. (2005). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlara yol açan öğretmen davranışları. *Çağdaş Eğitim*, (323), 32-39.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.

- Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M. ve Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 99-113.
- Özmen, A. (2000). *Uygulamalı araştırmalarda örnekleme yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi (Yayın No: 17).
- Özmen, Z. K. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılama düzeyleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1(1), 35-43.
- Page, D. (2013a). Teacher misbehaviour: An analysis of disciplinary orders by the General Teaching Council for England. *British Educational Research Journal*, 39(3), 545-564.
- Page, D. (2013b, April 9-11). Professional exclusion: The messy reality of teacher misbehaviour. *Paper presented at the 13th Discourse, Power, Resistance Conference, University of Greenwich, London, UK*.
- Page, D. (2014). Managing serious teacher misbehaviour. *School Leadership & Management*, 34(3), 269-283.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-David, E., & Hunt, G. H. (2011). The elephant in th classroom: The Impact of Misbehavior on Classroom Climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 77(2), 16-20.
- Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 232-251.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1007-1021.
- Saygılı, G. ve Gürşimşek, I. (2010). Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 152-159.
- Semlak, J. L., & Pearson, J. C. (2008). Through the years: An examination of instructor age and misbehavior on perceived teacher credibility. *Communication Research Reports*, 25(1), 76-85.
- Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.

- Toale, M. C. (2001). *Teacher clarity and teacher misbehaviors: relationships with students' affective learning and teacher credibility* (Unpublished doctoral dissertation). West Virginia University, Morgantown.
- Turan, S. (2008). Sınıfı bir yaşama alanı olarak yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış*, 4(11), 25-28.
- Ünal, A. (2012). Deviant teacher behaviors and their influence on school rules and interpersonal relationships at school. *Eğitim Araştırmaları*, 49, 1-20.
- Ünal, A. (2013). Teachers' deviant workplace behaviors: Scale development. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(4), 635-642.

---

\*Bu çalışma Büşra Bozanoğlu tarafından Yrd. Doç. Dr. Niyazi Özer danışmanlığında hazırlanan, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi (BAP) tarafından 2013/12 proje numarası ile desteklenen yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

## Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değiştirme) Ölçeği'nin Geliştirilmesi

### *Teacher Rotation (Compulsory Relocation) Scale Development*

İdris Şahin<sup>1</sup>, Kadir Beycioğlu<sup>2</sup>, Mehmet Sincar<sup>3</sup>, Ferhat Çıkrıkçı<sup>4</sup>

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin rotasyona (zorunlu yer değiştirmeye) ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için öncelikle alanyazın incelemesi yapılmış, alandaki uzman kişiler ve öğretmenlerle görüşülerek ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu İzmir, Adana, Mardin ve Gaziantep illerinde yer alan 514 öğretmen oluşturmuştur. Elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak ölçümlerden yapılacak yorumların yapı geçerliği incelenmiştir. Analizler sonucunda 20 maddelik nihai ölçeğin, iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu, birinci boyutta 11, ikinci boyutta ise 9 maddenin yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans oranının %74.77; ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise modelin uyum değerlerinin RMSEA = .077; SRMR = .047; RMR = .073; CFI = .95; NFI = .91 ve GFI = .85 olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı, .97 ve test-tekrar test güvenilirlik değeri ise .73 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde bu değerlerin ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği için yeterli kanıtlar sunduğu söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen, rotasyon, tutum, ölçek

#### Abstract

The purpose of this study is to develop a scale that can be used to determine the attitude of teachers towards rotation (compulsory relocation). Literature was reviewed, and scale items were prepared through the interviews with teachers and specialists in the field in order to fulfill this purpose. Data were collected from 514 primary and lower secondary school teachers in İzmir, Adana, Mardin and Gaziantep sample. Construct validity of measurement estimation was examined by applying exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis on the data collected. It was found that the 20 item-scale had two dimensions, the first dimension including 11 items (constructive) and the second dimension including 9 items (obstructive). The construct validity scores of the scale were as followings: RMSEA = .077; SRMR = .047; RMR = .073; CFI = .95; NFI = .91 and GFI = .85, and re-test score was .73. Cronbach's Alpha Coefficient of Reliability was calculated as .97. It can be asserted that these findings present sufficient proof for the validity and reliability of the scale.

**Keywords:** Teacher, rotation, attitude, scale

Received: 14.11.2015 / Revision received: 16.03.2016 / Second revision received: 26.05.2016 / Approved: 30.05.2016

<sup>1</sup>Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, sahinidris@gmail.com, <sup>2</sup>Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, beycioğlu@gmail.com, <sup>3</sup>Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, mehmetincar@gmail.com, <sup>4</sup>Okutman, İzmir Üniversitesi, İzmir, neoferhat@hotmail.com

#### Atf için/Please cite as:

Şahin, İ., Beycioğlu, K., Sincar, M. ve Çıkrıkçı, F. (2016). Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değiştirme) Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 267-287. doi: 10.14527/kuey.2016.011



## **Giriş**

İnsan kaynakları yönetimi uygulaması olarak rotasyon uygulamaları, farklı sektörlerde olduğu gibi bazı ülkelerin eğitim sistemlerinde de gözlenmektedir. Örgüt çalışmalarında uzun bir süredir tartışılmakta olan (Morris, 1956) rotasyon, genellikle etkililik ya da verimlilik amaçlı olarak çalışanların bir işten başka bir işe aktarılması olarak değerlendirilebilir (Huang, 1999; Jaturanonda, Nanthavanij ve Chongphaisal, 2006; Li ve Tian, 2013; Ortega, 2001). Ancak zorunlu yer değiştirme olarak anılan bir diğer rotasyon uygulaması da çeşitli alanlarda görülebilmektedir. Bu uygulamalar kurumsal sistemlerin temellerinde olumlu ya da olumsuz değişikliklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Arabacı ve Sağlam, 2012; Champion, Cheraskin ve Stevens, 1994; Chingos ve West, 2011; Kaya ve Göçen, 2012).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görevli olan öğretmenler ve yöneticiler, isteğe bağlı olarak il içi ya da il dışı yer değiştirme (atama) haklarını kullanmaktadır. Hem yasal dayanakları olan hem de Türk Eğitim Sistemi içinde geleneksel olarak yer alan yer değiştirme uygulamaları, her yıl gerçekleştirilmektedir. Bu işlemlerin uygulaması yapılırken Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2010 yılında okul müdürlerine (R.G., 2010, sayı: 27582) 2011 yılında ise eğitim denetmenlerine (R.G., 2011, sayı: 27974) yönelik zorunlu yer değiştirme (rotasyon) uygulamasının ardından öğretmenlerin de rotasyona tabi olması yönünde çalışmalara başladı. 6552 sayılı torba yasanın (R.G., 2014, sayı: 10116) “Öğretmenlerin hizmet süreleri ve/veya isteğe bağlı il içi veya il dışı yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle belirlenir” maddesiyle (m.95) öğretmenlere rotasyonun yasal dayanağı oluşturulmuş ve ilgili madde Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (m.43) da yerini almıştır. Tüm bu gelişmelerin ardından, MEB, Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (R.G., 2015, sayı: 29329) yayımlanmıştır. Bu yönetmelik ile eğitim-öğretim hizmetlerinin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla aday öğretmenliğe ve öğretmenliğe yapılacak atamalar ile öğretmenlerin yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esaslar yeniden düzenlenmiştir.

Bu yönetmelikte öğretmenlerin aynı eğitim kurumunda en fazla toplam sekiz yıl görev yapmaları öngörülmüştür. Aynı eğitim kurumunda her yıl 30 Eylül tarihi itibarıyla toplam sekiz yıl görev yapan öğretmenlerin atamaları, ders yılının sona erdiği tarihten itibaren en fazla iki ay içinde, valiliklerce belirlenen ilçe gruplarında olmak üzere alanlarında öğretmen ihtiyacı bulunan eğitim kurumlarına tercihleri doğrultusunda hizmet puanı üstünlüğüne göre yapılır. Tercihlerine atanamayanlar ile tercih yapmayanların atamaları ise aynı eğitim kurumundaki görev süresi en fazla olandan başlamak üzere alanlarında öğretmen ihtiyacı bulunan ilçe gruplarındaki eğitim kurumlarına valiliklerce resen yapılır (m. 48). Bununla birlikte zorunlu çalışma yükümlüsü öğretmenler ise 1, 2 ve 3 üncü hizmet alanlarındaki eğitim kurumlarında ayrı ayrı veya toplam adaylık dâhil üç yıl görev yapanlar, zorunlu çalışma yükümlülüğü

öngörülen hizmet alanlarına, tercihlerine ve hizmet puanlarına göre atanırlar. Atama başvurusunda bulunmayanlar ile tercihlerine atanamayanların atamaları Bakanlıkça resen yapılır (m. 43) denilmektedir. Yönetmeliğin geçici üçüncü maddesine göre rotasyon 2014-2015 öğretim yılında 12 yıl, 2015-2016 öğretim yılında 11 yıl, 2016-2017 öğretim yılında 10 yıl, 2017-2018 öğretim yılında 9 yıl görev yapan öğretmenlere uygulanacak, sonuçta öğretmenler aynı okulda 8 yıldan fazla görev yapamayacaktır.

MEB yetkililerince, öğretmen yer değiştirme uygulamasının norm kadroların dolması, belirli bölgelerde öğretmen birikmesi, öğretmen talepleri ve eğitimde eşitliğin sağlanması gibi nedenlerden dolayı gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda “zorunlu yer değiştirme” çerçevesinde yürütülen tartışmaların öğretmenlerin gelecek planlamalarını ve güdülerini etkileyeceği düşünülmektedir. Unutulmamalıdır ki öğretmen güdüsü, hem öğretim yeterlikleri hem de psikolojik ve fiziksel sağlık üzerinde önemli bir işleve sahiptir. Bu durum, öğretmenin verimliliği ile doğrudan ilişkili olduğu gibi öğretmenin performansı da meslektaşlarının, öğrencilerin ve velilerin içinde bulunduğu sosyal ortamdan etkilenmektedir (Dresel ve Hall, 2013). Öğretmenin, beklemediği bir anda kendisini farklı bir çevrede bulması ve bu yeni çevreye uyum sağlamasında güçlükler neden olabilir, bu da öğretmenin etkililiğini dolayısıyla da eğitimin niteliğini olumsuz etkileyebilir. Öte yandan, benzeri bir rotasyon uygulaması, eğitimde eşitsizliğin giderilmesi, kaynakların dengeli dağılımı ve eğitimde niteliğin artırılması amacıyla Çin’de de gündeme gelmiştir. Çin Eğitim Bakanlığının yayınladığı politika belgesine göre 2020 yılına kadar yaklaşık bir milyon öğretmen ve müdürün, merkezi ve başarılı okullardan, kırsal kesimdeki okullara gönderilmesi planlanmaktadır. Ayrıca bu politika, merkezi bölgelerden rotasyona tabii tutulan öğretmen oranının en az %10 olmasını, bu öğretmenlerin de %20’sinin “belkemiği” (yüksek nitelikli) kadrodan seçilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Wangshu ve Yin, 2014; Zhao, 2014).

Rotasyon uygulamasına gerekçe olarak gösterilen nedenlerden biri de zamanla kurumlarda monotonluk oluşabilmesi ve personelde tükenmişlik belirtilerinin gözlenmesidir. Kamu kurumlarında oluşan atalet ya da eylemsizlik sistemde monotonluğa yol açmakta; bu durum gerek bireyin gerekse örgütün sağlıklı çalışmasını ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Leblebici, 2005). Öğretmenlerin okul değişikliği yaparak farklı okullarda çalışmaları, sahip oldukları deneyim, kültür ve özellikle bilginin başka okullara aktarılmasında önemli rol oynayabilir (Gökkaya, 2013). Bu durumda rotasyon uygulaması, insan gücünün dolaşımını sağlayarak okullarda oluşabilecek monotonluğu önleyebileceği gibi, okullara dinamizm de kazandırabilir. Nitekim okul, bilgi paylaşımının yoğun olduğu dinamik bir örgüttür. Bu bakımdan her okulun, eşsiz olduğu, kendine ait bir kültüre ve dinamiğe sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel bilgi aktarımı, farklı örgüt üyelerinin bilgi ve kültür takası yaptığı, birbirlerinin

bilgi birikimi ve deneyimlerinden etkilendiği bir süreçtir. Özellikle dış kaynaklı örgütsel bilgi aktarımının, örgüte yenileşme ve performansı beraberinde getirdiği öne sürülmektedir (Wijk, Jansen ve Lyles, 2008). Bu açıdan yaklaşıldığında öğretmenin daha önce çalıştığı okuldan getireceği bilgi-beceri-deneyimin yeni geldiği okul için bir anlamda zenginlik yaratabilir.

Bir okulu eşsiz kılan ve diğer okullardan ayıran temel özellik, o okulun sahip olduğu iklim ve geliştirmiş olduğu kültürdür. Kültür, okulun yapısını, yönetimini ve okul içindeki davranışları doğrudan etkiler. Okul iklimi ise eğitim sisteminin farklı boyutlarını bir araya getiren öğretmen, öğrenci ve yönetici gibi üyelerin katılımıyla ortaya çıkar (Aydın, 2014). Kuşkusuz, okul ikliminin ve kültürünün oluşması ya da değişmesi zaman almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, diğer örgütlerde çalışanlara nispeten, bir okulda daha uzun süre çalışmaları gerektiği söylenebilir. Bu durum, 18. Millî Eğitim Şûrası kararlarında “Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği” başlığı altındaki 26. maddede “Güçlü okul kültürlerinin oluşturulup sürdürülebilmesi için okullarda öğretmen ve yöneticilerin uzun süreli istihdamını sağlamaya dönük tedbirler alınmalıdır.” şeklindeki tavsiye kararıyla desteklenir niteliktedir (MEB, 2014a). Bu durumda aynı dönemde olduğu gözlenen şura kararı ile öğretmenlere yönelik rotasyon uygulanması kararlarının çelişmesi dikkat çekmektedir.

Öğretmenlere yönelik zorunlu yer değiştirme uygulamasını, çeşitli açılardan ele alıp değerlendirmek gerekir. İlk bakışta öğretmenlerin rotasyona tabii tutulmasının, eğitim sisteminin hangi gereksinimini karşılayacağı ve hangi soruna çözüm üreteceği belli olmadığı gibi, uygulamanın yeni sorunlar yaratması da olası görülmektedir. Başarılı, görev yerinin değiştirilmesi isteğinde bulunmayan, aile yaşamını, çocuklarının eğitim durumunu bir biçimde düzenlemiş, disiplin soruşturması sonucu görev yerinin değiştirilmesi söz konusu olmayan bir öğretmenin görev yerinin isteği dışında değiştirilmesinin eğitim sistemine (okul, öğretmen ve öğrenciye) katkısı ne olabilir? Buna karşın dikkati çeken başka bir nokta öğretmenlerin, kırsaldan merkeze doğru gelme isteği ve bu yönde öğretmen akışını sağlama isteğinin nesnel olarak var olmasıdır. Örneğin Özoğlu (2015) öğretmenlerin yer değiştirme talebinde bulunmalarının nedenleri arasında okul fiziksel koşulları ve öğrenci profilinden ziyade, memleketlerine yakın yerlerde çalışma isteği, doğu bölgelerindeki sosyal imkânların yetersizliği, barınma güçlükleri, ulaşım sıkıntıları, olumsuz iklim koşulları, sosyokültürel farklılıklar ve güvenlik sorunu gibi faktörlerin de varlığından bahsetmektedir.

Ne var ki merkezdeki okulların dolu olduğu, kırsal alanda çalışan öğretmenlerin bu okullara gelmelerinde güçlükler olmakla birlikte, öğretmenlerin, çeşitli nedenlerle yer değiştirmeleri bölgelere göre öğretmen dağılımını etkileyen önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, her yıl yapılan ilk öğretmen atamalarının %70'inin, Doğu ve

Güneydoğu Anadolu illerine yapılması ve bu öğretmenlerin eş ya da özür durumuna bağlı olarak belirli bir süre sonra yer değiştirme isteğinde buldukları gözlenmektedir. Örneğin 2014 yılında 39 bin 988 öğretmen özür durumuna ve isteğe bağlı olarak yer değiştirmiştir. İlk atamaların aksine yer değiştirmeler genel olarak batı bölgelerine doğru olmuştur. Yer değiştirmelerin Ocak döneminde %80'i, Haziran döneminde %84'ü, Eylül döneminde %86'sı batı bölgelerine, Orta Anadolu'ya ve Karadeniz'e doğru olmuştur. Bu bölgeler arasında ağırlık İstanbul, Ege ve Akdeniz'dedir. Aynı yıl içinde MEB, 6 Şubat, 19 Eylül ve 8 Aralık'ta toplam 49.002 öğretmenin ilk atamasını gerçekleştirmiştir. Bu atamalarda 6 Şubat dönemindekilerin %83'ü, 19 Eylül dönemindekilerin ise %73'ü doğu bölgelerine yapılmıştır. 6 Şubat döneminde ilk ataması yapılan 9.375 öğretmenin 4.208'i Güneydoğu Anadolu'ya, 2.073'ü Ortadoğu Anadolu'ya, 1.492'si Kuzeydoğu Anadolu'ya atanırken, Ege bölgesine sadece 17, Batı Karadeniz bölgesine ise 13 öğretmenin ilk ataması yapılmıştır. 19 Eylül döneminde ilk ataması yapılan 39.269 öğretmenin 15.123'ü Güneydoğu Anadolu'da, 8.186'sı Ortadoğu Anadolu'da 5.356'sı da Kuzeydoğu Anadolu'da görevlendirilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2015). Bu durum, belli bölge ve merkezlerdeki okulların öğretmen kadrolarının dolu olduğuna işaret ettiği gibi aynı zamanda, belli bölgelerde öğretmen açığının yüksek oranlarda olduğunu da göstermektedir. O halde ülke genelinde “öğretmenlerin dengeli dağılımı ve kırsaldan merkeze doğru öğretmen akışı nasıl sağlanacaktır?” sorusu yanıtını aramaya devam etmektedir. İşte bu paradoksal duruma yönelik, bir çözüm yöntemi olarak rotasyon uygulaması gündeme gelmektedir.

Öğretmenlere yönelik rotasyon uygulaması 2015 yılı içinde kısmi olarak hayata geçirilmeye başlanmakla birlikte Bakanlığın ağustos ayında aldığı ani bir kararla uygulanmaktan vazgeçilmiştir. Buna karşın önümüzdeki yıllarda öğretmenlere yönelik rotasyon uygulamasının yeniden hayata geçirilip geçirilmeyeceğine ilişkin açık, net bir durumun oluştuğu da söylenemez. Bakanlığın çeşitli konulardaki uygulamalarını sıkça değiştirdiği göz önüne alındığında, gelecek yıllarda öğretmenlere yönelik rotasyon uygulamasının yeniden başvurulacak yöntemler arasında olduğunu düşünülebilir.

Bir taraftan bu tür sorulara yanıt aramak, diğer taraftan zorunlu yer değiştirme uygulamasının muhatabı olan öğretmenlerin, rotasyona ilişkin algı ve beklentilerinin ortaya çıkarılması ve bu uygulamadan sosyal, psikolojik, ekonomik ve ailevi bakımdan nasıl etkilenebileceklerinin belirlenmesinin büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada “Öğretmen Rotasyon Ölçeği”ni geliştirme aşamaları ayrıntılı biçimde ortaya konulmuş; öğretmenlere yönelik rotasyon uygulamasını, öğretmen algıları üzerinden ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın alan yazına olduğu kadar rotasyon uygulamasına ilişkin ölçme, değerlendirme ve geliştirme etkinliklerine de katkı sağlayabileceği ve bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği beklenmektedir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İzmir, Adana ve Mardin illerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için iki ayrı katılımcı gruptan veri toplama yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda veri toplama sürecinin birinci aşamasında 319, ikinci aşamasında 215 katılımcıya ulaşılmış, toplamda ise 534 katılımcıdan veri toplanarak araştırmada kullanılan veri setinin oluşması sağlanmıştır.

### Denemelik Ölçek Formunun Geliştirilmesi

Denemelik ölçek formu geliştirilirken öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş, konuyla ilgili yayınlardan faydalanılarak rotasyona ilişkin genel bir kuramsal çerçeve çizilmiştir. Öğretmenlerin rotasyona ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan toplam 44 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu ifadelerin öncelikli olarak anlam, kapsam, anlaşılabilirlik ve açıklık açısından değerlendirilmesi, özellikle rotasyon kavramının ortaya koyduğu algı ve mevcut uygulamanın ortaya çıkarabileceği sonuçlar göz önünde tutularak incelenmesi için öğretmenler, okul yöneticileri ve içinde bir dil uzmanının da yer aldığı bir grup akademisyenin görüşüne sunulmuştur.

Alan uzmanları tarafından yapılan inceleme sonucunda aynı hedefi ölçtüğü düşünülen ve rotasyon kavramıyla doğrudan ya da dolaylı olarak bir ilgisi olmadığı kanaatine varılan 24 madde havuzdan çıkarılmıştır. Bu maddelerin elenmesinin ardından oluşturulan denemelik ölçek formu, tekrar yönergede yer alan ifadeleri ve formda yer alan maddeleri anlam ve açıklık açısından değerlendirmeleri için uzman görüşüne sunulmuştur ve öneriler doğrultusunda bazı anlam düzeltmeleri yapılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler için *Hiç Katılmıyorum (1)*, *Katılmıyorum (2)*, *Kararsızım (3)*, *Katılıyorum (4)* ve *Tamamen Katılıyorum (5)* şeklinde beşli Likert derecelendirme kullanılmıştır. Denemelik ölçek formu, 2015 yılı Mart ve Nisan ayları içinde İzmir, Adana ve Mardin illerinde araştırmacılar tarafından ya da araştırmacıların koordinasyonunda uygulanmıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada elde edilen veriler üzerinden Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanarak ölçümlerden yapılacak yorumların yapı geçerliği incelenmiştir. Ayrıca, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları, madde analizleri ve test-tekrar test güvenilirlik hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Araştırmada; AFA ve diğer test istatistikleri için SPSS 20.0; DFA ile ilgili hesaplamalar içinse LISREL 8.51 programı kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi

sürecinde yapılan tüm istatistiksel işlemleri, uzmanlık alanı istatistik olan bir öğretim üyesinin kontrol etmesi sağlanmıştır.

**Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA):** İlk şekli verilen pilot form İzmir, Adana ve Mardin illerinde yer alan 319 öğretmene uygulanmıştır. Veri toplama aracında yer alan 20 maddenin, aynı yapıyı ölçüp ölçmediğini ve veri toplama aracının tek faktörlü ya da çok faktörlü olup olmadığını tespit etmek amacıyla en yaygın teknik olan Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Temel Bileşenler Analizi, bir değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara ulaşmayı amaçlayan, uygulamada en sık kullanılan, göreceli olarak da yorumlaması kolay olan, faktör analizi uygulamaları içinde yer alan çok değişkenli bir istatistiksel yöntemdir. Ayrıca elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) uygunluk değeri Bartlett testi sonucuyla da verilerin faktör çözümlenmesine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2007, s. 123-125).

**Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA):** İkinci aşamada AFA sonucunda iki faktörden oluşan yapının yeterli uyum indeksleri verip vermediğini belirlemek ve ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ikinci bir doğrulama yapmak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan veriler İzmir, Adana ve Mardin illerinde görev yapan 215 öğretmenden toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde test edilen modelin araştırmadan elde edilen veriler ile uyumlu olup olmadığını ortaya koymak üzere çeşitli uyum indeksleri referans alınmaktadır. Uyum indeksleri modelin kabul edilip edilmeyeceğine dair bir takım eşik değerler kullanılarak yorumlanmaktadır. Aslında bu durum gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen uyum istatistiklerinin belirli değerlerin altında veya üzerinde olması anlamına gelmektedir. Ki-kare ( $\chi^2$ ) istatistiğinin, alanyazında ilk kullanılan uyum indeksi olduğu söylenebilir ve bir modelin kabul edilebilir olması için  $\chi^2$  istatistiğinin anlamlı olması gerekir. Ancak  $\chi^2$  istatistiği örnek hacminden etkilendiğinden uyum ölçütü olarak bunun yerine  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine oranı kullanılmaktadır. Bu oranın 5'in altında olması modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu, 2'nin altında olması modelin iyi uyum gösterdiği anlamındadır. Bununla beraber bir faktör modelinde RMSEA (Steiger, 1990), SRMR (Kline, 2011), CFI (Bentler, 1990) ve GFI (Jöreskog ve Sörbom, 1993) gibi çeşitli parametrelerin belirli eşik değerlerinin sınırları arasında olması beklenir.

## Bulgular

### *Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular*

Gerçekleştirilen temel bileşenler analizi sonucunda veri toplama aracında yer alan 20 maddenin KMO değeri, .972 ve Bartlett testi sonucunun anlamlı ( $p < .000$ ) olduğu görülmüştür. Veri toplama aracında yer alan tüm maddelerin yüksek faktör yükü değeri aldığı (.40 ve üzeri) belirlenmiştir. Bununla beraber veri toplama aracının iki faktörlü bir yapı sergilemesine rağmen, tüm

maddelerin tek bir boyut altında yüksek faktör değerlerine sahip oldukları da gözlenmiştir. Bu durum veri toplama aracının genel bir faktöre sahip olabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 1

*Veri Toplama Aracını Oluşturan Maddeler İçin AFA ve DFA Sonuçları*

Madde Numaraları	Faktör 1	Faktör 2	Madde Toplam Korelasyonu	Path Değeri	t değeri
15	.857		.799	.83	14.83
11	.831	-.404	.870	.90	17.07
14	.819		.831	.84	15.13
18	.810	-.415	.861	.88	16.43
13	.807	-.438	.876	.90	17.13
12	.785		.749	.76	13.11
17	.781	-.428	.848	.87	16.06
10	.775	-.471	.874	.89	16.60
19	.763	-.435	.838	.82	14.64
9	.759	-.456	.851	.88	16.43
8	.732	-.448	.822	.81	14.34
3		.807	.738	.85	15.39
5		.781	.792	.88	16.38
6	-.454	.767	.833	.83	14.74
4	-.444	.767	.823	.84	16.14
7		.756	.770	.83	14.86
1	-.418	.740	.784	.85	15.47
2		.737	.667	.72	12.05
20	-.438	.647	.735	.68	11.13
16		.621	.582	.60	9.57
Özdeğer	8.227	6.727			
Açıklanan Varyans	%41.13	%33.64	%74.77		
İç tutarlılık (Cronbach's Alpha)	.973	.942	.974		
Test-Test Tekrar Güvenirlik Değeri	.732*				

\*p < .05

Açıklanan varyans oranları incelendiğinde de birinci faktörün öz değeri (13.499) ve açıkladığı varyans oranı (%67.497) genel bir faktörün başka bir kanıtı olarak gösterilebilir (Büyüköztürk, 2007, s. 133). Bununla beraber maddelerin korelasyon matris değerleri ile anti-imağ (MSA-Measure of sampling adequacy) değerleri de incelenmiştir. Maddeler arası korelasyon değerlerinin, .80 değerinden büyük, .30 değerinden küçük olmadığı (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003, s. 87) gözlenmiş ve bunun sonucunda tüm maddelerin bu değerler arasında yer alan korelasyon değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde tüm maddeler için MSA değerlerinin tamamının, .70 değerinden büyük olduğu da gözlenmiştir (Pett, Lackey ve Sullivan, 2003, s. 79). Veri toplama aracında yer alan maddelerin kaç boyut altında toplandığını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi tekrarlanmış ve Varimax döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Bu noktada 20 maddelik veri toplama aracının iki boyuttan oluştuğu gözlenmiş (KMO = .972,  $p < .000$ ), “geliştirici” olarak adlandırılan birinci boyutta 11 madde (maddeler: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19); “engelleme” olarak adlandırılan ikinci boyutta ise 9 madde (maddeler: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 16, 20) yer almıştır (Tablo 1). Birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükü değerleri, .852 ile .732 arasında, ikinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükü değerleri ise, .807 ile .621 arasında değişmektedir.

#### ***Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular***

AFA sonucunda elde edilen 20 madde ve 2 faktörden oluşan yapının yeterli uyum indeksleri verip vermediğini belirlemek ve veri toplama aracının yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek için, doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları (Tablo 2) incelendiğinde, RMSEA ve RMR değerlerinin kabul edilebilir eşik değeri olan, .08’in altında olduğu; CFI, NFI ve GFI değerlerinin de kabul edilebilir aralıkta yer aldığı görülmektedir.

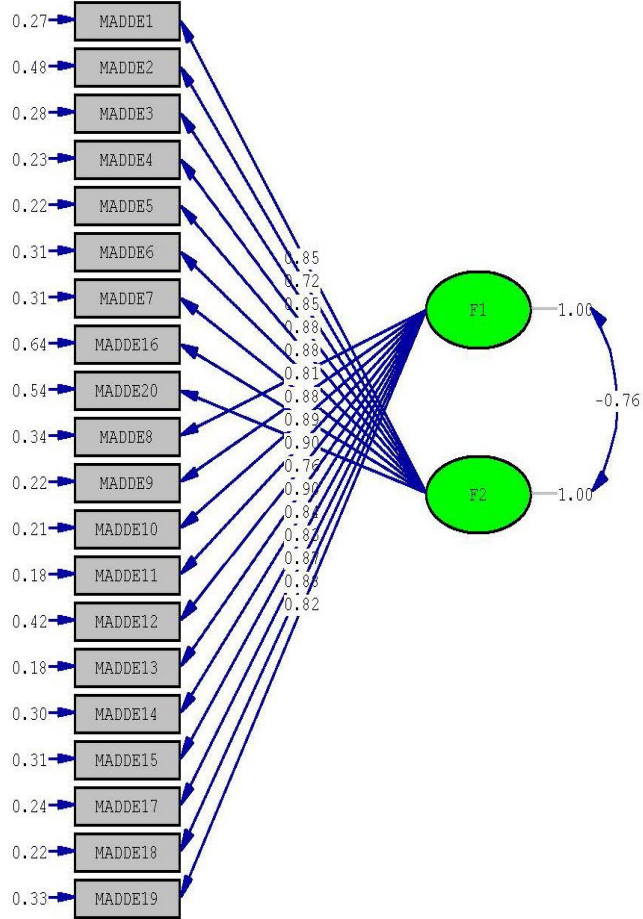
Tablo 2

#### ***Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları: Uyum İstatistikleri***

Model	$\chi^2$	sd	$\chi^2/sd$	RMSEA	SRMR	RMR	CFI	NFI	GFI
İki Faktörlü Yapı (20 madde)	383.49	169	2.27	.077	.047	.073	.95	.91	.85

Veri toplama aracına ilişkin yol diyagramı Şekil 1’de yer almaktadır. Bu bağlamda veri toplama aracında yer alan maddelerin boyutlarla olan ilişkilerini gösteren standartlaştırılmış katsayıların tamamı, .45 değerinin üzerinde yer almaktadır.





Chi-Square=383.49, df=169, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 1. Ölçeğin madde-faktör ilişkisini gösteren standardize edilmiş yol katsayıları

#### Madde Analizi ve Güvenirlilik

Veri toplama aracında yer alan maddelerin, rotasyon kavramının ortaya koyduğu algı ve mevcut uygulamanın ortaya çıkarabileceği sonuçları ne derece ayırt ettiğine, maddelerin faktörlerine ilişkin varyansa katkılarını değerlendirmek amacıyla düzeltilmiş madde-faktör puanları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tüm maddeler için korelasyon katsayılarının orta ve üzerinde bir değere sahip olduğu gözlenmiştir (Tablo 1). Benzer şekilde veri toplama aracının güvenirlilik katsayıları için Cronbach's Alpha iç tutarlılık ve

test-tekrar test güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık katsayıları veri toplama aracında yer alan birinci boyut için, .973; ikinci boyut için, .942; veri toplama aracının tamamı için ise, .974 olarak gözlenmiştir. Ölçeğin test-test tekrar güvenirlik katsayısı ise veri toplama sürecine destek veren 534 katılımcıdan ayrı olarak belirlenen 31 katılımcının yer aldığı ve 4 haftalık bir zaman dilimi aralığında gerçekleştirilen iki uygulama sonucunda .732 olarak hesaplanmıştır.

Analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, “Öğretmen Rotasyon Ölçeği”nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmektedir. Türkiye’nin üç bölgesinde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın bulgularına göre, “Öğretmen Rotasyon Ölçeği” (EK-1) öğretmen formunun, rotasyon kavramının ortaya koyduğu algı ve mevcut uygulamanın ortaya çıkarabileceği sonuçları ölçmek için geliştirilmiş geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, öğretmenlerin rotasyona tabi tutularak (zorunlu) yer değiştirmelerini, öğretmen görüşlerine dayalı olarak betimlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle bir öğretmen rotasyon ölçeği madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşlerine dayalı olarak bu maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi (açımlayıcı faktör analizi), yapı geçerliliğinin test edilmesi (doğrulayıcı faktör analizi) ve güvenirlik çalışmalarının yapılması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin olumlu rotasyonun etkilerini ve olumsuz etkilerini işaret eden iki boyuttan oluştuğu görülmüştür. Alanyazın taramasında da sıklıkla rotasyonunun işgörenler üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler yaratabildiği, çalışanlarda stres, tükenmişlik, motivasyon, işe bağlılık, işten uzaklaşma, istifa etme vb. etkiler yarattığı biçiminde tartışmalar görülmektedir (Ho, Chang, Shih ve Liang, 2009; Mourdoukoutas ve Roy, 1994; Sanali, Bahron ve Dousin, 2013). Bu çalışmanın bulguları daha önce farklı bağlamlarda ve farklı disiplinlerde yapılmış olan rotasyon çalışmalarının bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin Cavins ve Punto (2005) ve Adomi (2006) rotasyonun etkisinin iki farklı yönde olabileceğini ve işgörenlerde bıkkınlık yaratabileceği veya tam tersine işe dönük motivasyonu artırabileceğini öne sürmektedirler. Benzer biçimde Kayır da (2013) okul müdürleriyle gerçekleştirdiği çalışma sonucunda rotasyonun rotasyona tabi tutulan ilköğretim okulu müdürlerinin örgütlerine yönelik bağlılıklarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu nedenle bu çalışma sonucunda gözlenen boyutlara “*geliştirici*” ve “*engelleyici*” boyut adları verilmiştir. Engelleyici faktörler olarak adlandırılan

boyutta öğretmen rotasyonunun olumsuz etkilerine yönelik ifadeler yer almaktadır. Örneğin;

- Rotasyon, kurulu düzeni bozarak (aile, sosyal çevre, iş), öğretmenleri mağdur eder,
- Rotasyon, yerinden memnun öğretmenlerin yerini değiştirerek, çalışma isteklerini olumsuz etkiler,
- Rotasyon, öğretmenlerde mesleki tükenmişlik yaratır,
- Rotasyon, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını olumsuz etkiler gibi maddeler öğretmenlerin rotasyonu “engelleyici” bir durum olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.
- Rotasyon, öğretmenlerin aynı okulda çok uzun süre çalışmalarından kaynaklanan monotonluğu / tekdüzeliği önler,
- Rotasyon, öğretmenlere kişisel gelişim olanağı sağlar,
- Rotasyon, öğretmenleri kültürel yönden geliştirir,
- Rotasyon, okullara değişim ve dinamizm getirir gibi maddeler öğretmenlerin rotasyonu “geliştirici” bir uygulama olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

İki boyut ve 20 maddeden oluşan veri toplama aracının, “geliştirici” olarak adlandırılan birinci boyutunda 11 madde; “engelleyici” olarak adlandırılan ikinci boyutta ise 9 madde yer almıştır. Birinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükü değerleri, .852 ile .732 arasında, ikinci boyutta yer alan maddelerin faktör yükü değerleri ise, .807 ile .621 arasında değişmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans 74.77’dir. Öğretmen Rotasyon Ölçeği’nin 20 maddeden oluşan iki faktörlü yapısının geçerliliği için DFA uygulanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasında iki faktör arasında yeterli düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Bu çalışmada Öğretmen Rotasyon Ölçeği’nin belirlenen iki faktörlü yapısını sınamak için uygulanan DFA ile hesaplanan  $\chi^2/sd$  oranı 2,27’dir. Bu değer, modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu, başka bir deyişle modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Tablo 2’deki diğer uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, iki faktörlü model için hesaplanan uyum iyiliği istatistiklerinin de kabul edilebilir uyum ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Bu durumda Öğretmen Rotasyon Ölçeği’nin, iki faktörlü yapısının kullanılabilir, geçerli bir model olduğu söylenebilir.

Türkiye’de her ne kadar okul yöneticileri ve eğitim müfettişleri üzerinde rotasyona ilişkin araştırmalar (Arabacı ve Sağlam, 2012; Gökçaya, 2013; Kaya ve Göçen, 2012; Kayır, 2013) söz konusu olsa da öğretmen rotasyonuna ilişkin olarak alanyazında, ne bir araştırma ne de bir ölçeğin varlığına rastlanmamıştır. Bu bağlamda “Öğretmen Rotasyon Ölçeği”nin bu konuda yapılacak

araştırmalar için bir temel oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada rotasyonun öğretmenler tarafından hem geliştirici hem de engelleyici bir uygulama olarak görülmesi, alan yazın, araştırmacılar, uygulayıcılar ve özellikle de karar vericiler için önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle bundan sonra tartışmaya açılacak olası öğretmenlere yönelik rotasyon kararları alınmadan önce, rotasyonun öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği ihtimali düşünülerek tartışılması önerilir.

## Yapılandırılmış Öz/Structured Abstract

### Teacher Rotation (Compulsory Relocation) Scale Development

İdris Şahin<sup>1</sup>, Kadir Beycioğlu<sup>2</sup>, Mehmet Sincar<sup>3</sup>, Ferhat Çıkrıkçı<sup>4</sup>

*Introduction.* Rotation practices that can be also named as human resources practices are not only seen in different sectors but also in education systems of some countries. Long disputed in organization studies (Morris, 1956), rotation can be regarded as the transfer of an employee from one job to another with the aim of effectiveness and productivity (Huang, 1999; Jaturanonda, Nanthavanij, & Chongphaisal, 2006; Li & Tian, 2013; Ortega, 2001). However, another rotation practice, labeled as compulsory relocation, can also be noticed in various fields. These practices may result in positive or negative changes within the basis of institutional systems (Arabacı & Sağlam, 2012; Campion, Cheraskin, & Stevens, 1994; Chingos & West, 2011; Kaya & Göçen, 2012). Teachers and administrators working in educational institutions attached to the Ministry of National Education (MoNE) use their optional in-district or out-district relocation (appointment) rights. Relocation practices, both having a legal foundation and traditionally holding a position in Turkish Education System, are executed in a yearly basis. The MoNE took up a compulsory relocation practice for the administrators in 2010 (R.G., 2010, issue: 27582) and the supervisors in 2011 (R.G., 2011, issue: 27974), and after all that, it has also started to work on the rotation process of teachers. The legal foundation for the rotation of teachers was established under the Law 6552 article (art.95) which states “procedures and principles related to the service period and/or optional in-district or out-district relocation of teachers are determined by regulations”, and the mentioned article was implanted in the National Education Fundamental Law (art.43) as well. After all these affairs, the MoNE Teacher Appointment and Relocation Regulation (R.G., 2015, no: 29329) was ordained. The principles and procedures related to the appointment and relocation process of candidate teachers and teachers on the job were regulated with the help of this regulation. It is considered that the arguments carried out within the framework of “compulsory relocation” will affect the future plans of teachers and their motivation. It must be kept in mind that teacher motivation acquires a significant function on both teaching efficacy and psychological and

---

<sup>1</sup>Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, İzmir-Turkey, sahinidris@gmail.com, <sup>2</sup>Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, İzmir-Turkey beycioglu@gmail.com, <sup>3</sup>Assoc. Prof. Dr., Gaziantep University, Gaziantep-Turkey, mehmetincinar@gmail.com, <sup>4</sup>Lecturer, İzmir University, İzmir-Turkey, neoferhat@hotmail.com

physical health. It is directly connected with the productivity of teachers; moreover, the performance of teachers is influenced by the social environment in which colleagues, students and parents do exist (Dresel & Hall, 2013). On the other hand, a similar rotation practice has become an issue in China with the purpose of eliminating inequality, distributing the resources in a balanced way, improving the quality of education (Wangshu & Yin, 2014; Zhao, 2014).

*Purpose.* In this study, it is aimed to develop a valid and reliable scale (Teacher Rotation Scale) to measure the teacher perceptions on practices of teacher rotation.

*Method.* Data from two different participant groups were collected for the exploratory and confirmatory factor analyses carried out during the research. Data were collected from a total of 534 participants (in the first stage, 319 participants, in the second stage, 215 participants). The scale is a 5-point Likert scale consisting of 20 items. Construct validity of measurement estimation was examined by applying Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) on the data collected. Additionally, Cronbach's Alpha, item analysis and test-retest reliability calculations were carried out. Corrected item-total correlation was calculated to determine the level of item distinctiveness. The pilot form was applied to 319 teachers in İzmir, Adana and Mardin. Principal Component Analysis was used to determine whether 20 items in the data collection tool measure the same structure and the data collection tool is a unifactor or a multifactor scale. Also, it was examined if the data were appropriate for factor analysis with the help of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) adequacy value, Bartlett's test result (Büyüköztürk, 2007, p. 123-125). At the second stage, CFA was executed to determine whether the two-factor structure (after EFA) acquired adequate fit indices and to make a second confirmation related to the construct validity of the scale. Data used in this analysis were collected from 215 teachers working in İzmir, Adana and Mardin.

*Findings.* It was found that the KMO value of 20 items in Teacher Rotation Scale (TRS) was .972 and Bartlett's test result was significant ( $p < .000$ ). It was concluded that all the items in TRS acquired high load factors (.40 and above). Even though TRS indicated a two factor structure, all the items acquired high load factors within a single dimension, too. It points out TRS can obtain a general factor. When the percentages of explained variance is examined, the eigenvalue of the first factor (13.499) and its percentage of explained variance (67.497%) can be presented as another proof of general factor (Büyüköztürk, 2007, p. 133). Furthermore, the correlation matrix values and anti-image (MSA-measure of sampling adequacy) values were examined, and it was found that the inter-item correlation values were neither greater than 0.80 nor less than 0.30. Similarly, all MSA values for all the items were greater than 0.70 (Pett, Lackey, & Sullivan, 2003, p. 79). The principal component analysis was repeated and Varimax rotation was executed to determine the number of the

dimensions of the items in TRS. Here, it was concluded that the 20-item TRS consisted of two dimensions ( $KMO=.972; p < .000$ ), and there were 11 items in the first dimension, 9 items in the second dimension. Factor loading values of the items in the first dimension fluctuated between .852 and .732 while the ones in the second dimension ranged from .807 to .621. The results of the confirmatory factor analysis of the structure consisting of 20 items and 2 factors after EFA were below .08, the acceptable threshold value of RMSEA and RMR values while CFI, NFI and GFI values stayed within an acceptable range. All of the standardized coefficients indicating the relation between the items and the dimensions were above .45. The correlation between the corrected item-factor scores was examined to what degree the items in the TRS can distinguish the perception put forward by the term 'rotation' and the possible results of the current practice, and to what degree these items contribute to their factor variance. It was found that all the correlation coefficients for all items obtained average and above average values. Cronbach's Alpha internal consistency and test-retest reliability analyses were executed for the reliability coefficients of TRS. Internal reliability coefficient was found .973 for the first dimension, .942 for the second dimension, and .974 for the whole measurement tool. Similarly, test-retest reliability coefficient of the measurement tool was calculated as .732.

*Conclusion and Discussion.* In this study, it is intended to develop a scale that describes the (compulsory) relocation of teachers through rotation, based on the teacher's reviews. Initially, an item pool was designed. Then, corrections were made with the help of specialist reviews for the pilot study. The factor structure was determined (EFA), construct validity was tested (CFA) and reliability studies were carried out. At the end of EFA, it was found that the scale had two dimensions. These factors were labeled as "constructive" and "obstructive". The two-dimension measurement tool consisted of 20 items; the first dimension (constructive) included 11 items while the second dimension (obstructive) included 9 items. Factor loading values ranged from .852 to .732 for the first dimension, .807 to .621 for the second dimension. Explained total variance of the scale was 74.77. CFA was executed for the validity of the two-dimension TRS consisting of 20 items. A significant relation at an adequate level between the scale's total score and factor scores was found. DFA was used to test the two-factor structure of TRS, and DFA and measured  $\chi^2/df$  ratio was found 2.27. This value indicated that the model obtained an acceptable goodness of fit, that is to say, it showed the model were compatible with the factual data. When the other goodness of fit values was examined, the goodness of fit statistics calculated for the two-factor model met the acceptable compatibility measures. Therefore, it can be asserted that TRS is a valid model, and its two-factor structure is practical. It can be clearly seen that TRS is a valid and reliable tool. According to the findings of this study that was carried out with the participation of teachers working in three different regions of Turkey,

it can be stated that TRS teacher form is a valid and reliable tool to measure the perception of the term 'rotation' and the possible outcomes of the current practice. Although there are some studies on the school administrator and the supervisor rotation, neither a study nor a scale can be found related to the teacher rotation. Within this context, it is considered that TRS can be the basis for future research on this subject matter.



### Kaynaklar/References

- Adomi, E. E. (2006). Job rotation in Nigerian University Libraries. *Library Review*, 55(1), 66-74.
- Arabacı, İ. B. ve Sağlam, H. (2012). Zorunlu rotasyon uygulamaları konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 529-547.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Gazi.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (5. baskı). Ankara: Pegem A.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, (107), 238-246.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Campion, M. A., Cheraskin, L., & Stevens, M. J. (1994). Career-related antecedents and outcomes of job rotation. *The Academy of Management Journal*, 37(6), 1518-1542.
- Cavins, J., & Pinto, M. (2005). The impact of HRM on organizational performance: An examination of contingency theory. *Human Resource Management Review*, (30), 357-369.
- Chingos, M. M., & West, M. R. (2011). Promotion and reassignment in public school districts: How do schools respond to differences in teacher effectiveness? *Economics of Education Review*, 30, 419-433.
- Dresel, M., & Hall, N. C. (2013). Motivation. In, Hall, N. C., & Goetz, T. (Eds.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 57-122). Bradford, GBR: Emerald Insight.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2015). *Eğitim izleme raporu 2014-15*. Retrieved from [http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2014\\_04.09.15.WEB.pdf](http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2014_04.09.15.WEB.pdf)
- Gökkaya, N. (2013). *Okul müdürlerine uygulanan rotasyona ilişkin ilkökul ve ortaokul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ho, W. H., Chang, C. S., Shih, Y. L., & Da Liang, R. (2009). Effects of job rotation and role stress among nurses on job satisfaction and organizational commitment. *BMC Health Services Research*, 9(1), 8. DOI: 10.1186/1472-6963-9-8
- Huang, H. J. (1999). Job Rotation from the employees' point of view. *Research and Practice in Human Resource Management*, 7(1), 75 -85.
- Jaturanonda, C., Nanthavanij, S., & Chongphaisal, P. (2006). A survey study on weights of decision criteria for job rotation in Thailand: comparison between public and private sectors. *Int. J. of Human Resource Management*, 17(10), 1834-1851.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8.0: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kaya, A. ve Göçen, A. (2012). Okul yöneticilerinin rotasyonu üzerine nitel bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 149-165.
- Kayır, S. (2013). Rotasyona tabi tutulan ilköğretim okulu müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1) 105-123.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structure equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Leblebici, D. N. (2005). Küresel değişim baskısına karşı Türk bürokrasisindeki yapısal uyum çabalarının yapısal atalet kavramı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Li, F., & Tian, C. (2013). Directed search and job rotation. *Journal of Economic Theory*, 148, 1268-1281.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014a). 18. Milli Eğitim Şurası. Retrieved from [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18sura\\_kararlari\\_tamami.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18sura_kararlari_tamami.pdf)
- Morris, J. R. (1956). Job rotation. *The Journal of Business*, 29(4), 268-273.
- Mourdoukoutas, P. & Roy, U. (1994). Job rotation and public policy: Theory with applications to Japan and the USA. *International Journal of Manpower*, 15(6), 57-71.
- Ortega, J. (2001). Job rotation as a learning mechanism. *Management Science*, 47(10), 1361-1370.
- Özoğlu, M. (2015). Mobility-related teacher turnover and the unequal distribution of experienced teachers in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(4), 891-909.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: the use of factor analysis for instrument development in health care research*. California: Sage.
- Resmi Gazete. (RG, 10.09.2014 tarih ve 10116 sayı). *İş Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması ile Bazı Alacakların Yeniden Yapılandırılmasına Dair Kanun*.
- Resmi Gazete. (RG, 15.5.2010 tarih ve 27582 sayı). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*.
- Resmi Gazete. (RG, 17.04.2015 tarih ve 29329 sayı). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*.
- Resmi Gazete. (RG, 24.06.2011 tarih ve 27974 sayı). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*.

- Sanali, S., Bahron, A., & Dousin, O. (2013). Job rotation practices, stress and motivation: An empirical study among administrative and diplomatic officers (ADO) in Sabah, Malaysia. *International Journal of Research in Management & Technology (IJRMT)*, 3(6), 160-166.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, (25), 173-180.
- Van Wijk, R., Jansen, J. J. P., & Lyles, M. A. (2008). Inter- and intra-organizational knowledge transfer: a meta-analytic review and assessment of its antecedents and consequences. *Journal of Management Studies*, (45), 830-853.
- Wangshu, L., & Yin, C. (2014, February 21). School mergers to benefit students. China Daily USA. Retrieved from [http://usa.chinadaily.com.cn/epaper/2014-02/21/content\\_17297797.htm](http://usa.chinadaily.com.cn/epaper/2014-02/21/content_17297797.htm)
- Zhao, Y. (2014, September 5). Teacher rotation: China's new national campaign for equity. Retrieved from <http://zhaolearning.com/2014/09/05/teacher-rotation-china%E2%80%99s-new-national-campaign-for-equity/>

**Ek-1: Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değiştirme) Ölçeği**

Sayın öğretmenim, 6552 sayılı torba yasanın ‘öğretmenlerin hizmet süreleri ve isteğe bağlı il içi veya il dışı yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esaslar yönetmeliikle belirlenir’ maddesiyle (m.98) öğretmenlere rotasyonun yasal dayanağı oluşturuldu. Ancak öğretmenlerin nerede, ne kadar süreyle çalışacaklarına dair bir düzenleme henüz bulunmamaktadır. Rotasyon uygulaması öğretmenleri çeşitli biçimlerde etkiyecektir. Bu bağlamda ne düşündüğünüz önem taşımaktadır. Bilimsel bir çalışmada veri toplamak amacıyla hazırlanmış olan bu ölçeği eksiksiz olarak yanıtlamanızı rica ediyoruz. Veriler, bilimsel amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Katkınız için çok teşekkür ederiz.

Doç. Dr. İdris Şahin Doç. Dr. Kadir Beycioğlu Doç. Dr. Mehmet Sincar Okt. Ferhat Çıkrıkçı  
Dokuz Eylül Üniversitesi Dokuz Eylül Üniversitesi Gaziantep Üniversitesi İzmir Üniversitesi

**Kişisel Özellikler**

Cinsiyetiniz: ..... Medeni durumunuz:.....

Kıdeminiz (yıl):..... Branşınız:..... Yaşınız:.....

Bulduğunuz ilde ne kadar süredir öğretmen olarak çalışıyorsunuz (yıl).....

Bulduğunuz okulda ne kadar süredir öğretmen olarak çalışıyorsunuz (yıl).....

Öğretmenlere rotasyon uygulanmasını prensip olarak doğru buluyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( )

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Aşağıdaki ifadelere ne oranda katıldığınızı sağ tarafta yer alan seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.						
1*	Rotasyon, kurulu düzeni bozarak (aile, sosyal çevre, iş), öğretmenleri mağdur eder.					
2*	Rotasyon, öğretmenlere ekonomik yük getirir.					
3*	Rotasyon, yerinden memnun öğretmenlerin yerini değiştirerek, çalışma isteklerini olumsuz etkiler.					
4*	Rotasyon haksızlıktır.					
5*	Rotasyon, öğretmenlerde mesleki tükenmişlik yaratır.					
6*	Rotasyon, okulların iklimini olumsuz etkiler.					
7*	Rotasyon, öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarını olumsuz etkiler.					
8	Rotasyon, öğretmenlerin aynı okulda çok uzun süre çalışmalarından kaynaklanan monotonluğu / tekdüzeliği önler.					
9	Rotasyon, okulları yeniliklere açık hale getirir.					
10	Rotasyon, okulların işleyişini olumlu etkiler.					
11	Rotasyon, öğretmenlere kişisel gelişim olanağı sağlar.					
12	Rotasyon, öğretmenlerin ülkenin farklı bölgelerini daha iyi tanımalarına katkıda bulunur.					
13	Rotasyon, öğretmenlerin mesleki vizyonunu geliştirir.					
14	Rotasyon, öğretmenlerin olgu ve olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlar.					
15	Rotasyon, öğretmenleri kültürel yönden geliştirir.					
16*	Rotasyon, öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılıklarını olumsuz etkiler.					
17	Rotasyon, öğretmenlerin mesleki heyecanlarını canlı tutar.					
18	Rotasyon, okullara değişim ve dinamizm getirir.					
19	Rotasyon, öğretmenleri işlerinde etkili ve verimli kılar.					
20*	Rotasyon, okul kültürüne zarar verir.					

\*Olumsuz ifadeler içeren ölçek maddeleri