



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN KAYIRMACI DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE MÜDÜRE
GÜVENE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Nesip DEMİRBİLEK

Malatya-2018

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN KAYIRMACI DAVRANIŞLARININ
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE
MÜDÜRE GÜVENE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Nesip DEMİRBİLEK

Danışman

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Malatya-2018

KABUL ve ONAY SAYFASI

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Nesip DEMİRBİLEK tarafından hazırlanan OKUL MÜDÜRLERİNİN KAYIRMACI DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE MÜDÜRE GÜVENE ETKİSİ başlıklı bu çalışma, 14.../05/2018... tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof.Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Üye (Tez Danışmanı): Doç.Dr. Hasan DEMİRTAŞ

Üye : Prof.Dr. Mualla BİLGİN AKSU

Üye : Prof. Dr. Ali SABANCI

Üye : Doç.Dr. Taşkın YILDIRIM

O N A Y

...../...../2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Müdüre Güvene Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Nesip DEMİRBİLEK

Kızlarım



ÖNSÖZ

“İnsanların hareket, davranış ve faaliyetlerini yönlendiren asıl faktör kişisel menfaatleridir.”

Adam Smith

Özellikle insan odaklı örgütlerde çalışanların başarısı, iletişim becerilerini etkili ve sağlıklı olarak kullanabilmelerine bağlıdır. Etkili ve sağlıklı iletişimin yolu, karmaşık bir canlı varlık olan insanı anlamaktan, beklentilerini karşılayabilmekten ve empati kurmaktan geçmektedir. Öğretmenler bu becerilerini problem çözmeyi kolaylaştırmada demokratik kararların alınmasında ve çatışmaların çözümünde de kullanmalıdırlar. Pek çok araştırmacı; kayırmacılığın, iş yükünden sonra en önemli işyeri çatışma kaynağı olduğunu belirtmektedir. Etik dışı bir davranış olarak tanımlanan kayırmacılık hem yönetim alanında hem de günlük hayatta karşımıza çıkan, varlığı benimsenen ve meşru kabul edilen bir kavramdır. Adalet dışı bir uygulama olan kayırmacı tutum ve davranışlar, eşitsizliği çağrıştırdığı ve adaletsiz bir uygulama olduğu için çalışanların adalet algısını doğrudan etkileyen yordayıcı bir değişken olarak göze çarpmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar ve ortaya konulan görüşler incelendiğinde, kayırmacı uygulamaların örgütlerde güven ortamını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden olduğu aktarılmaktadır. Kayırmacı tutum ve davranışlar, örgütsel adalete zarar vererek örgütsel güveni olumsuz yönde etkilemektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının örgütsel adalet ile müdüre güvene etkisi incelenmiştir.

Lisansüstü öğrenimim boyunca ve doktora tez sürecinde desteğini benden esirgemeyen, sahip olduğu engin mesleki bilgisiyle çalışmalarına rehberlik eden, eğitim yönetimi ve denetimi alanında bilgimin ve araştırma yeteneğimin gelişmesine katkıda bulunan, her zaman örnek alacağım değerli danışman hocam Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenimim boyunca kendisinden pek çok bilgi edindiğim, eğitim yönetimi ve denetimi alanında farklı bakış açıları kazanmamı sağlayarak kendimi geliştirmeme katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, Doç. Dr. Taşkın YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eleştirileri ve yönlendirmeleriyle doktora tez sürecimde karşılaştığım sorunların çözümünde bana yol gösteren, sorularıma yanıt bulduğum ve bilgisiyle bana ışık tutan Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenimim boyunca emeği geçen Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, Dr. Öğretim Üyesi Mahire ARSLAN'a, Dr. Öğretim Üyesi Sevim ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tezimin niteliğine katkıda bulunan Metin KIRBAÇ'a Türkçe dilbilgisinde yardımcı olan Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ÇALDAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Nesip DEMİRBİLEK

Malatya-2018

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN KAYIRMACI DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ADALET ALGILARI İLE MÜDÜRE GÜVENE ETKİSİ

DEMİRBİLEK, Nesip
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Mayıs-2018, xxii + 258 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisini belirlemektir. Keşfedici karma yöntem kullanılarak yapılan bu araştırmanın nitel boyutunda nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni; nicel boyutunda öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisine ilişkin algı düzeyinin belirlenmesinde genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kayırmacı davranışları, örgütsel adalet ve müdüre güvene ilişkin algılarında bağımsız değişkenler açısından (cinsiyet, okul kademesi, kıdem, üye olunan sendika ve empatik eğilim düzeyi) anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Diğer yandan okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının müdüre güvene, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin müdüre güvene, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin örgütsel adalet algılarına ve öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin müdüre güvene etkisine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesinde ise ilişkisel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bingöl ili sınırları içerisinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 2022 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel boyut açısından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup çalışma grubu 16 okul müdürü ve 68 öğretmenden

oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundaki örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 756 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verileri toplama aracı ise beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmada kullanılmak üzere öğretmenlerin bazı kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini belirlemek amacıyla “Empatik Eğilim Ölçeği”, üçüncü bölümde okul müdürlerinin kayırmacı davranış düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği”, dördüncü bölümde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını belirlemek amacıyla “Örgütsel Adalet Ölçeği” ve son olarak beşinci bölümde ise öğretmenlerin okul müdürüne güvenine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla “Müdüre Güven Ölçeği” yer almıştır. Araştırmada nitel verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi; nicel verilerin analizinde ise betimsel istatistik analizleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış, eta kare (η^2) ve Cohen’s d katsayıları hesaplanmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerinin “Yetersizlik” ve “Olumsuz kişilik özellikleri” temaları altında yer aldığı görülmüştür. okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin müdürlerin görüşleri “Olumsuz kişilik özellikleri” ve “Yetersizlik” temaları altında toplanmıştır. Okul müdürlerinin hangi konularda kayırmacı davranışlar sergilediklerine ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerinin “Yasal konularda Esneklik” ve “Gelir Konuları” temaları altında yer aldığı görülmüştür. Okul müdürlerinin hangi sebeplerle kayırmacılık yaptığına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Kronizm” “Patronaj” “Nepotizm” ve “Diğer Sebepler” temaları altında yer aldığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlere ayrıcalık sağlamaları için ne tür davranışlar sergileyeceklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri “Hayır, ayrıcalık istemezdim.” ve “Evet, ayrıcalık isterdim.” temaları altında; okul müdürlerinin öğretmenlere ayrıcalık sağlamaları için ne tür davranışlar sergileyeceklerine ilişkin müdürlerin görüşleri ise “Performans” ve “Yeterlik” temaları altında değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin kayırmacı bir tutumla karşılaştıklarında nasıl hissedeceklerine ilişkin öğretmen görüşleri “Öğretmen Duyguları” ve “Öğretmen Tepkileri” temaları altında değerlendirilmiştir. Okul

müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri “Olumsuz Etkiler” teması altında; müdür görüşleri ise “Adaletsizlik” teması altında değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin müdürlerine olan güvenini nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Güvenim sarsılır” teması altında toplandığı, müdür görüşlerinin ise “Güvensizlik” teması altında toplandığı görülmüştür.

Araştırmada tüm kayırmacılık türlerinde öğretmenler, okul müdürlerinin düşük düzeyde kayırmacılık yaptıklarını ifade etmiştir. Kayırmacılığın, kronizm (eş-dost kayırmacılığı) türüne ilişkin öğretmen algılarında, cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Kayırmacılığın politik kayırmacılık, kronizm, cinsiyet kayırmacılığı ve nepotizm türlerine ilişkin öğretmen algılarında, okul kademesi, kıdem ve sendika değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kayırmacılığın kronizm, cinsiyet kayırmacılığı ve nepotizm türlerine ilişkin algılarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunurken, politik kayırmacılık türünde ise anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algıları açısından; örgütsel adalet ölçeğinin tamamında yer alan ifadelerle “Oldukça katılıyorum.” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında, cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, okul kademesi değişkeni açısından ilkökul lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında, kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında sendika değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında, empatik eğilim düzeyleri açısından yüksek düzeye sahip olanların lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güvenin düzeyine ilişkin algıları; ölçeğin tamamında yer alan ifadelerle “Oldukça katılıyorum.” düzeyinde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul müdürüne duyulan güven düzeyine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve sendika değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı; okul

kademesi değişkeni açısından ise ilkokul üretmenleri lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Diğer yandan retmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyine ilişkin algılarının retmenlerin empatik eğilim düzeyi açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre retmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyi ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönde, orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılık türlerinin birlikte, retmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerle retmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiler açısından, kayırmacılık türlerinin tamamında anlamlı, negatif ve düşük düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu dört kayırmacılık türünün birlikte, retmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı saptanmıştır.

Akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılık türlerinin birlikte, retmenlerin okul müdürüne duydukları güven değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerle retmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyleri arasındaki ilişkiler açısından kayırmacılık türlerinin tamamında negatif ve yüksek düzey veya yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu dört kayırmacılık türünün birlikte, retmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %59'unu açıkladığı saptanmıştır.

retmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. retmenlerin empatik eğilim düzey değişkeni ile retmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca retmenlerin empatik eğilim düzeylerinin örgütsel adalet algılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

retmenlerin empatik eğilim düzeyinin, okul müdürüne duydukları güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. retmenlerin empatik eğilim düzey değişkeni ile okul müdürüne duyulan güven düzeyi arasında anlamlı ve düşük düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca retmenlerin empatik eğilim düzeylerinin

okul müdürüne duyulan güven düzeyine ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 02'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak eşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kayırmacılık, Nepotizm, Kronizm, Patronaj, rgtsel Adalet, Müdüre Güven, Empatik Eğilim.



ABSTRACT

FAVORİTİSM BEHAVIORS OF SCHOOL DIRECTORS EFFECTIVENESS OF ORGANIZATIONS WITH TEACHERS 'ORGANIZATIONAL JUSTICE

DEMİRBILEK, Nesip

Ph.D. Program, İnönü University, Graduate School of Educational Sciences,
Department of Educational Management and Supervision

Dissertation Advisor: Associate Professor Hasan DEMİRTAŞ

May, 2018, xxii + 261 pages

The purpose of this study is to determine the effects of school principals' favouritist behaviours on the teachers' empathic tendency levels the impact on confidence in the school principal. In the qualitative dimension of this research using the exploratory mixed method, case study design was used as the qualitative research design, and in the quantitative dimension of the research, the descriptive method based on the general survey model was used in determining the level of perception of school principals' loyalty behaviours according to the teachers' empathic tendency levels and the teachers' perception level on organizational justice perceptions.

A causal comparative pattern was used to determine whether there was a significant difference in the perceptions of teachers', school principals' favouritism, organizational justice, and trust in relation to their school principals in terms of independent variables (gender, school type, seniority, union and empathic tendency level). On the other hand, the relational pattern was used to determine whether teachers' perceptions of organizational justice predicted perceptions of trust in the trust of school principals, teachers' perceptions of organizational justice, school principals' favouritism of teachers' influence on trust, teachers' empathic tendencies in organizational justice perceptions and empathic tendency of teachers'.

The universe of the research constitutes 2022 teachers working in elementary schools, middle schools and high schools in Bingöl province within the academic year of 2017-2018. In terms of qualitative dimension, criteria sampling method which is one of the purpose sampling methods has been used and the study group consists of 16

school principals and 68 teachers. The quantitative sample of the study constituted 756 teachers selected using stratified sampling method. Qualitative data of the study were collected by semi-structured interview form. The quantitative data collection tool consists of five parts. In the first part, the Personal Information Form was used to obtain some personal information of the teachers to be used in the research. In the second part, the "Empathic Tendency Scale" was used to determine the teachers' empathic tendency levels. In the third chapter, "The Scale of Determination of the School Principal's Favourability" developed by the researcher in order to determine the level of favouritism of the school principals, the "Organizational Justice Scale" in order to determine the teachers' perceptions of organizational justice in the fourth chapter and finally in the fifth section the "Confidence in the School Principals Scale" in order to determine the perceptions of the teachers' confidence in the school principal. In this study, descriptive and content analysis in the analysis of qualitative data; descriptive statistical analyses, t-test, one-way analysis of variance, simple and multiple linear regression analysis were performed in the analysis of quantitative data, and eta square (η^2) and Cohen's d coefficients were calculated.

It has been observed that the opinions of the teachers and principals about the personality traits of the school principals with favouritism in the research are found under the themes of "Disability" and "Negative personality traits". According to the opinions of the principals regarding the personality traits of school principals with favouritism, they are collected under the themes of "Negative personality traits" and "Inadequacy". It was observed that, about in which subjects the school principals exhibited favourable behaviours, the opinions of the teachers and principals were included under the themes of "Legal Flexibility" and "Income Issues". It has been determined that the views of the teachers about the school principals' favouritist behaviours are under the themes of "Cronyism", "Patronage", "Nepotism" and "Other Causes". Teachers' views on what kind of behaviours the school principals will exhibit to give teachers a privilege are grouped under the themes "No, I would not want a privilege" and "Yes, I would want a privilege", and it was seen that the opinions of the principals about what kind of behaviours the school principals will exhibit for the privilege of the teachers were evaluated under the themes of "Performance" and "Proficiency". Teacher opinions about how teachers will feel when they meet with a favourable attitude were evaluated under the themes of "Teacher Feelings" and

"Teacher Responses". It was observed that teachers' views on how school principals' favourable behaviours affect teachers' perceptions of organizational justice were evaluated under the theme of "Negative Affects", and the views of the school principals were collected under the theme of "Injustice". It was observed that teachers' opinions about how school principals' favouritism affects teachers' trust in their principals were gathered under the theme of "Shake the Confidence", and the views of the directors were collected under the theme of "Lack of Confidence".

In this survey, teachers in all types of favouritism in the research have stated that school principals did low-level favouritism. It has been found that in the perceptions of teachers about cronyism, there is a significant difference in the favouritism attitudes and behaviours of school principals in favour of women in terms of gender change. In the perceptions of teachers about political favouritism, cronyism, gender biases and nepotism, it was observed that there was no significant difference in favouritism attitudes and behaviours of school principals in terms of school type, seniority and union variance.

In the perceptions of teachers about cronyism, gender biases and nepotism; there was a significant difference in terms of gender bias; and it was seen that there was no significant difference in the type of political favouritism.

In terms of teachers' perceptions regarding organizational justice; it was seen that the teachers participated at the level of "I strongly agree" on the statements that are in the whole of the organizational justice scale. In the perceptions of teachers' related to organizational justice, it was observed that there was a significant difference in favour of male teachers in terms of gender. It was seen that teachers' perceptions of organizational justice - in terms of school type variance – changed significantly in favour of primary school. It was seen that there was no significant difference in the perceptions of teachers related to organizational justice in terms of seniority variance. It was observed that there was a significant difference in the perceptions of teachers related to organizational justice in terms of union variance. In the perceptions of teachers on organizational justice, it was found that it differed significantly in favour of teachers who had a high level of empathetic tendency.

In terms of teachers' perceptions about the level of confidence in the school principal, it was seen that the teachers participated at the level of "I strongly agree" on

the statements that are in the whole of the “Confidence in the School Principals Scale”. In the teachers' perceptions of their level of confidence in the school principal, there was no significant difference in terms of gender, seniority, and union variances. In the teachers' perceptions of their level of confidence in the school principal; it was seen that there was a significant difference in favour of primary school in terms of school type variance. In the teachers' perceptions of their level of confidence in the school principal; it was seen that there was no significant difference in terms of seniority and union variances. In the teachers' perceptions of their level of confidence in the school principal; it was seen that there was a significant difference in terms of empathetic tendency level variance.

According to the results of the research; it was found that there was a positive, close to medium-level, and significant connection between teachers' level of confidence in the school principal and teachers' perceptions of organizational justice.

It was seen that the types of relative, acquaintances, political and gender-favouritism were a significant predictor of teachers' perceptions of organizational justice. In terms of the connections between predictor variables and teachers' perceptions of organizational justice, it was determined that there was a significant, negative and low level connection in all of the types of favouritism. It was found that these four types of favouritism explain about 11% of the total variance of teachers' perceptions of organizational justice.

It was seen that the types of relative, acquaintances, political and gender-favouritism were a significant predictor of the variance of teachers' confidence in the school principal. In terms of the connections between predictor variables and teachers' level of confidence in the school principal, it was determined that there was a negative and high level, or close to a high level connection in all of the types of favouritism. It was found that these four types of favouritism explain about 59% of the total variance of teachers' level of confidence in the school principal.

It was seen that teachers' empathetic tendencies were a significant predictor of teachers' perceptions of organizational justice. It was determined that there was a significant, positive and low level connection between teachers' empathetic tendency level variable and teachers' perceptions of organizational justice. It was also found that

teachers' empathetic tendency levels explain about 11% of the total variance related to perceptions of organizational justice.

Teachers' empathetic tendency was found to be a significant predictor of level of confidence in the school principal. It was determined that there was a significant and low level connection between the teachers' empathetic tendency level variance and the level of confidence in the school principal. It was also found that the teachers' empathetic tendency levels explain about 02% of the total variance related to the level of confidence in the school principal.

There are several suggestions in parallel with the results that gained from the research.

Key Words: Favoritism, Nepotism, Cronyism, Patronage, Organizational Justice, School Directors Confidence, Empathic Tendency.



İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY SAYFASI.....	I
ONUR SÖZÜ.....	II
ÖNSÖZ.....	
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	XI
İÇİNDEKİLER.....	XVI
TABLolar LİSTESİ.....	XX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XX
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	10
1.3. Problem Cümlesi.....	10
1.3.1. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler.....	10
1.3.2. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler.....	11
1.4. Araştırmanın Önemi.....	12
1.5. Varsayımlar.....	15
1.6. Sınırlılıklar.....	15
1.6.1. Nitel Boyut Açısından Sınırlılıklar.....	15
1.6.2. Nicel Boyut Açısından Sınırlılıklar.....	16
1.7. Tanımlar.....	16
BÖLÜM II.....	19
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	19
2.1. Kuramsal Bilgiler.....	19
2.1.1. Yolsuzluk ve Kayırmacılık.....	19
2.1.2. Kayırmacılık (Favoritizm) Kavramı.....	23
2.1.3. Kayırmacılık Türleri/Sebepleri.....	28
2.1.3.1. Nepotizm.....	29
2.1.3.2. Eş-dost Kayırmacılığı (Kronizm).....	33
2.1.3.3. Siyasal Kayırmacılık (Patronaj).....	36
2.1.3.4. Cinsiyet Açısından Kayırmacılık/Cinsel Kayırmacılık.....	38

2.1.4.	İnsan, Toplum ve Kayırmacılık	40
2.1.5.	Türk Kültürü ve Kayırmacılık	45
2.1.6.	Okul Yönetiminde Kayırmacılık	52
2.2.1.	Örgütsel Adalet	55
2.2.1.1.	Adalet Kavramı	55
2.2.1.2.	Örgütsel Adalet Kavramı	56
2.2.1.3.	Örgütsel Adalet Boyutları	59
2.2.1.3.1.	Dağıtımsal Adalet (Distributive Justice)	59
2.2.1.3.2.	İşlemsel (Süreç) Adalet (Procedural Justice):	61
2.2.1.3.3.	Etkileşimsel Adalet (Interactional Justice):	62
2.2.1.3.4.	Düzeltilici adalet (rectificatory justice).	64
2.3.1.	Müdüre Güven	64
2.3.1.1.	Güven Kavramı	64
2.3.1.2.	Örgütsel Güven	67
2.3.1.3.	Örgütsel Güvenin Boyutları	71
2.3.1.3.1.	Müdüre (Yöneticiye) Güven	71
2.3.1.3.2.	Örgüte Güven	74
2.3.1.3.3.	Meslektaşlara Güven	75
2.4.1.	Empati ve Empatik Eğilim	76
2.2.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	80
2.2.1.	Empatik Eğilim ile İlgili Araştırmalar	80
2.2.2.	Kayırmacılık İle İlgili Araştırmalar	85
2.2.2.1.	Yurt İçindeki Araştırmalar	85
2.2.2.2.	Yurt Dışındaki Araştırmalar	90
2.2.3.	Örgütsel Adalet İle İlgili Araştırmalar	92
2.2.3.1.	Yurt İçindeki Araştırmalar	92
2.2.3.2.	Yurt Dışındaki Araştırmalar	101
2.2.4.	Örgütsel Güven İle İlgili Araştırmalar	101
BÖLÜM III	113
3.	YÖNTEM	113
3.1.	Araştırmanın Modeli	113
3.1.1.	Nitel Boyut	114
3.1.2.	Nicel Boyut	115

3.2.	Evren ve Örneklem	116
3.2.1.	Nitel Boyut Açısından Çalışma Grubunun Belirlenmesi.....	117
3.2.2.	Nicel Boyut Açısından Örneklemin Belirlenmesi	120
3.3.	Verilerin Toplanması	122
3.3.1.	Nitel Verilerin Toplanması	122
3.3.2.	Nicel Verilerin Toplanması	123
3.4.	Veri Toplama Araçları	123
3.4.1.	Nitel Veri Toplama Aracı	123
3.4.2.	Nicel Veri Toplama Aracı.....	124
3.5.	Verilerin Analizi.....	139
3.5.1.	Nitel Verilerin Analizi	139
3.5.2.	Nicel Verilerin Analizi.....	141
BÖLÜM IV	143
4.	BULGULAR VE YORUMLAR	143
4.1.	Nitel Boyuta Yönelik Bulgular ve Yorumlar	143
4.1.1.	Katılımcıların, Okul Müdürlerinde Kayırmacı Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum	143
4.1.2.	Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Yaptıkları Kayırmacılık Konularına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum	148
4.1.3.	Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Sergileme Sebeplerine İlişkin Bulgular ve Yorum	153
4.1.4.	Katılımcıların, Okul Müdürü Tarafından Kendilerine Ayrıcalık Sağlanmasını İstemeleri Durumunda Ne Tür Davranışlar Sergileyeceklerine İlişkin Bulgular ve Yorum	156
4.1.5.	Katılımcıların Kayırmacı Bir Tutumla Karşılaştıklarında Nasıl Hissettiklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	160
4.1.6.	Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum ..	162
4.1.7.	Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güvene Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	165
4.2.	Nicel Boyuta Yönelik Bulgular ve Yorumlar	168
4.2.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	168
4.2.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	176
4.2.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	181
4.2.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	186

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	188
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	191
BÖLÜM V	194
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	194
5.1. Sonuçlar.....	194
5.2. Öneriler	204
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	204
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	208
BİBLİYORAFYA.....	209
EKLER.....	247



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Evrinde Bulunan Okullara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	117
Tablo 2. <i>Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	118
Tablo 3. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler</i>	122
Tablo 4. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları</i>	131
Tablo 5. <i>Okul Müdürlerinde Kayırmacı Kişilik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri</i>	143
Tablo 6. <i>Okul Müdürlerinde Kayırmacı Kişilik Özelliklerine İlişkin Müdürlerin Görüşleri</i>	145
Tablo 7. <i>Okul Müdürlerinin Yaptıkları Kayırmacılık Konularına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	148
Tablo 8. <i>Tablo. Okul Müdürlerinin Yaptıkları Kayırmacılık Konularına İlişkin Müdür Görüşleri</i>	151
Tablo 9. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Yapma Sebeplerine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	153
Tablo 10. <i>Okul Müdürleri Tarafından Kendilerine Ayrıcalık Sağlanmasını İstemeleri Durumunda Ne Tür Davranışlar Sergileyeceklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	156
Tablo 11. <i>Okul Müdürlerinin Bir Öğretmene Ayrıcalık Sağlanması İçin Ne Tür Davranışlar Sergilemeleri Gerektiğine İlişkin Müdür Görüşleri</i>	158
Tablo 12. <i>Kayırmacı Bir Tutumla Karşılaştıklarında Nasıl Hissettiklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	160
Tablo 13. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	162
Tablo 14. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisine İlişkin Müdür Görüşleri</i>	163
Tablo 15. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güvene Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	165
Tablo 16. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güvene Etkisine İlişkin Müdür Görüşleri</i>	167
Tablo 17. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	169
Tablo 18. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi</i>	170
Tablo 19. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okul Kademesi Değişkeni Açısından Analizi</i>	172
Tablo 20. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından Analizi</i>	173
Tablo 21. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Sendika Değişkeni Açısından Analizi</i>	174

Tablo 22. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Empatik Eğilim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi</i>	175
Tablo 23. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	176
Tablo 24. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi</i>	177
Tablo 25. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Okul Kademesi Değişkeni Açısından Analizi</i>	178
Tablo 26. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından Analizi</i>	179
Tablo 27. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Sendika Değişkeni Açısından Analizi</i>	180
Tablo 28. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Empatik Eğilim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi</i>	181
Tablo 29. <i>Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güvene İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları</i>	182
Tablo 30. <i>Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duyulan Güven Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi</i>	183
Tablo 31. <i>Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeyinin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Analizi</i>	184
Tablo 32. <i>Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Açısından Analizi</i>	184
Tablo 33. <i>Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven Düzeylerinin Sendika Değişkeni Açısından Analizi</i>	185
Tablo 34. <i>Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeylerinin Empatik Eğilim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi</i>	186
Tablo 35. <i>Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven Düzeyi ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi</i>	187
Tablo 36. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi</i>	188
Tablo 37. <i>Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güveni Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi</i>	190
Tablo 38. <i>Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi</i>	192
Tablo 39. <i>Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi</i>	192

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okul Müdürlerinin Akraba Kayırmacılığına İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi	135
Şekil 2.Okul Müdürlerinin Cinsiyet Kayırmacılığına İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi	136
Şekil 3.Okul Müdürlerinin Eş-Dost Kayırmacılığına İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi	137
Şekil 4.Okul Müdürlerinin Politik Kayırmacılığa İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi	138



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlerine, araştırmanın önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal bir varlık olan insan; birinin çocuğu, yeğeni, vb. ilişki ağları ile örülmüş bir dünyaya gelmekte ve yaşadığı her dönemde başkaları ile iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu ilişki ağları ve iletişim zorunluluğu, rollerinin gereği olarak yaşamlarının her döneminde başkalarıyla ilişki kurma gibi bireye belli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu ilişkilerinde görev ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi, kendisini ve başkalarını anlayabilmesine ve kabul etmesine bağlıdır.

Toplumsal bir varlık olan insanın yaşamının önemli ve uzun bir dilimini geçirdiği yerlerden biri okuldur. Okul paydaşları (öğretmenler, yöneticileri, öğrenciler, okuldaki diğer çalışanlar) açısından düşünüldüğünde, okuldaki biçimsel ve doğal ilişki ağlarının niteliği, her bir paydaşın rollerinin gerektirdiği görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine bağlıdır (Çalık, 2012: 70). Toplumsal açık bir sistem olarak kabul edilen okulların etkililiğinde, ilişki ağları kadar bu ilişkilerdeki iletişimin etkililiği de önemli bir rol oynamaktadır.

Birçok araştırmacı etkili iletişim için gerekli olan beceriler arasında empatik anlayış sergileme veya empatik eğilim düzeyinin olması gerektiğini aktarmışlardır (Ceyhan, 2006). Kişilerarası etkin ve sağlıklı iletişim kurmada önemli bir faktör olan empati kavramı, Rogers'a (1983) göre bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olayları onun gözüyle görmesi, bakış açısıyla bakması ve algılaması, o kişinin düşüncelerini ve duygularını doğru olarak hissetmesi, bakış açısını anlaması ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2008).

Hammaddesini toplumdan alıp çıktısını topluma gönderen (Bursalıoğlu, 2010) insan odaklı örgütler olan okulların başarısı, iletişim becerilerini etkili ve sağlıklı olarak kullanabilmelerine bağlıdır (Balcı S., 1996). İnsanı anlamak, Beklentilerini karşılayabilmek ve özellikle insanlarla empati kurmak etkili ve sağlıklı iletişimin yolu olarak gösterilmektedir (Kılıç S., 2005). Sağlıklı ve etkili bir iletişim için eğitim iş görenlerinin davranışlarının anlaşılabilmesi, çözümlenebilmesi okul örgütlerinin başarısı açısından değer kazanmaya başlamıştır. Empati probleme dönüşebilecek bu tür durumları etkili bir şekilde çözmeyi sağlamaktadır (Özcan, Oflaz ve Türkbay, 2003).

Empati, öğretmen ve yöneticiler için de oldukça önemlidir. Empatik öğretmenler yöneticilerin davranışlarını anlamada daha duyarlı, sorunlara çözüm bulmada daha başarılıdırlar (Genç ve Kalafat, 2008). Etkili öğretmenlerin iyi bir iletişimci olmanın yanında iyi bir empati kurma becerisinin de olması gerekir. Öğretmenler bu becerilerini hem problem çözmeye hem de çatışmaların çözümünde kullanmalıdırlar (Çakır E. , 2016 ; Güçlü, 1998; Rehber, 2007).

Okullarda karşılaşılan problemlerin ve çatışmaların nedenlerinden biri de kayırmacılıktır. Comerford, (2002) Kanada'daki kamu çalışanları arasında yaptığı araştırmada kayırmacılığın iş yükünden sonra en önemli işyeri çatışma kaynağı olduğunu belirtmektedir (Kwon, 2006: 1). Bu bağlamda öğretmenler kayırmacılığın sebep olduğu çatışmalara empatik yaklaşım sergileyerek çözüm sağlayabilirler.

Etik dışı bir davranış olarak tanımlanan kayırmacılık (Baydar, 2004; Araslı, Bavik ve Ekiz, 2006; Aydoğan, 2009; Polat ve Kazak, 2014) hem yönetim alanında hem de günlük hayatta sosyal sistemlerin olduğu her alanda karşımıza çıkabilen, varlığı benimsenen ve genellikle meşruluğu kabul edilen bir durumdur (Özkanan ve Erdem, 2014). Kayırmacılık; rüşvet, rant kollama, zimmet, irtikâp, gibi bir yolsuzluk türü olarak sınıflandırılmıştır (Berkman, 1983; Aktan, 2001). Kayırmacılık, bir kişi veya grubun çıkar sağlamasına yönelik olarak yapılan hak ve adaletten sapma eğilimidir (Erdem R., 2010: 1). Menfaat sağlama amacıyla birilerine öncelik tanımak ve ayrıcalık sağlamaktır. Ayrıcalıklı ve öncelikli davranıştan fayda gören örgüt veya birey arasındaki yakın ilişki ağları etrafında oluşturulan çarpık bir ilişki şeklidir ve karşımıza farklı dayanaklar ile çıkabilmektedir (Aytaç, 2010a: 4-5).

Okul yönetiminde kayırmacılık, okul yöneticilerinin, okul iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak, her çeşit arkadaşlık, (asker, okul, mahalle, hemşeri, vb.) her çeşit akrabalık/yakınlık (amca, dayı yeğen, kirve, meslek, aşiret, ırk, komşuluk, vb.) ve her çeşit aynılık (din, mezhep, tarikat, köy, toprak, parti, sendika, memleket, mahalle, cinsiyet, vb.) gibi manevi etkileme araçlarının kullanılması suretiyle yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın yalnızca kendisine yakın, kendisiyle aynı ve benzer olan kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. gibi tutum ve davranışlar ile onlara öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

Kayırmacılık konusunda literatürde farklı sınıflandırmalar söz konusudur. Bu sınıflandırmalar içinde en çok dikkat çeken sınıflandırmada; eş dost ahbab kayırmacılığına kronizm, akrabalara karşı uygulanan kayırmacılığa nepotizm, bir kişiye bir örgütte politik görüşlerinden dolayı gösterilen kayırmacılığa ise patronaj/partizanlık adı verilmektedir (Aktan, 2001; Aközer, 2003; Tarhan, Gençkaya, Ergül, Özsemerci ve Özbaran, 2006; Loewe, Blume ve Speer, 2008; Araslı ve Tümer, 2008; Asunakutlu ve Avcı, 2010; Aytaç Ö. , 2010a; Özler ve Büyükarıslan, 2011). Bu çalışmada kayırmacılık (favoritizm) bir üst çatı olarak belirlenmiş ve türleri ayrıca tasnif edilmiştir. Kayırmacılık türleri olarak bu çalışmada ele alınan kavramlar, “nepotizm” kavramı “akraba kayırmacılığı”, ”kronizm” kavramı ” “eş-dost-arkadaş ve hemşeri kayırmacılığı”, “patronaj” kavramı “siyasi kayırmacılık” ve “cinsiyet açısından kayırmacılık” ise “cinsiyetin neden olduğu kayırmacılık” olarak kullanılacaktır.

Literatür incelendiğinde kayırmacılık ve türleri ile ilgili çalışmaların daha çok işletme alanında yapıldığı ve özellikle son iki yılda akademik düzeyde yoğun olarak bunlar üzerinde çalışıldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarının özel şirketlerde uygulamaya dönük olarak (İyiışleroğlu, 2006; Araslı ve Tümer, 2008; Savaş, 2015; Büte ve Tekarlan, 2010; Dökümbilek, 2010; Düz, 2012; Karacağoğlu ve Yörük, 2012; Karataş, 2013; Erden P. S., 2014; Ekmekçi, 2014; Büte, 2011a), bazılarının da kavramsal anlamda teorik olarak (Bayhan, 2002; Khatri ve Tsang, 2003; Yıldırım M. , 2013; Özkanan ve Erdem, 2014) yapıldığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda kayırmacı tutum ve davranışlar, adalet ve güven eksikliğine yol açmakta, (Öztürk, 2008; Polat G., 2012) çalışanların motivasyon, bireysel performansları, iş tatminini olumsuz olarak etkilemekte (Günel, 2005: 31-32)

ve denetim sürecinde iç kontrol sisteminin işleyişini çalışamaz hale getirebilmektedir (Araslı ve Tümer, 2008; Büte , 2011a; Çelik ve Erdem, 2012; Keleş, Özkan ve Bezirci, 2011; Ekmekçi, 2014; Karataş, 2013). Benzer şekilde kayırmacı tutum ve davranışlar iş görenlerin iş hacminin ve eşgüdümün azalmasına, memnuniyetsizliğine, üretimde düşüşe (Abdalla, Maghrabi ve Raggad, 1998), düşük oranda güven, bağlılık ve işbirliğine (Cremers, 2004), motivasyonun düşüşüne (Chegini, 2009), moralin bozulmasına yol açtığı (Küçükkaraduman, 2006), insan kaynakları boyutunda, iş kaynaklı stresi arttırdığı ve işyerinde dedikoduyu ve iş bırakma niyetini tetiklediği (Araslı vd., 2006: 304; Araslı ve Tümer 2008: 1240-1242) gibi birçok bireysel ve örgütsel çıktıya neden olduğu ileri sürülmektedir.

Kayırmacılık uygulamaları örgütlerde insan kaynakları bölümünün bağımsız çalışmasına engel olduğundan örgütlerde üstün nitelikli yöneticilerin oluşmasını engellemekte ve kaybedilmesine (Wong ve Kleiner, 1994) neden olmaktadır (Büte, 2011a: 389). Maliyet açısından bakıldığında yapılan kayırmacı uygulamalar sonucunda ortaya çıkacak verimsizlik ile üstlerin takdir yetkisi azalacak ve sonuçta kayıplar artacaktır (Prendergast ve Topel, 1996). Bu kayıplar hem maddi hem de manevi açıdan değerlendirilmelidir. Manevi anlamda yaşanan imaj kaybı, güvensizlik, adaletsizlik gibi durumlar ile birlikte maddi kayıplar olduğu da unutulmamalıdır.

Kayırmacılık olgusu, kamu kurumlarımızda çok sık rastlanan sosyal bir gerçeklik (Akalan, 2006) olmakla birlikte toplumdan etkilenerek toplumun beklentilerine göre uyum sağlaması ve uygun davranması bakımından sosyal davranışa dönüşmüştür. Başka bir deyişle kayırmacılık olgusunun, içinde yaşadığımız toplumun bireylerine kayırmacı tutum ve davranışları empoze ediyor ve kazandırıyor olduğu söylenebilir. En temelde adalet algısını izale eden bu sosyal davranış bozukluğu, hem bireysel ve hem de kamusal ahlakı erozyona uğratmaktadır. Bu türdeki sosyal davranış bozukluklarının toplumda maddi ve manevi kayıplara neden olduğu ve bunun bütün ülkeyi etkilediğine dikkat çekmek gerekir. Görüldüğü gibi mikro (bireysel) düzeyde başlayan bir uygulama olan kayırmacılığın, makro (toplumsal, ülkesel) etkileri yaratabilecek bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Birçok ülkede, özellikle gelişmemiş ülkeler de, verimlilik kaybının en önemli sebebi (Kim, 2007: 103) kayırmacılık olarak gösterilmekte, ayrıca kişilerin adalet duygusuna ve hükümete duyulan güvene zararlar vermektedir. Bu durum kayırılmayan çalışanlarda kaynakların dağıtımında adaletsizlik

algısına ve güvensizlik sebebiyle yıkıcı davranışlara yol açabilir. Bu davranışlar, daha az çalışma, işe devamsızlıkta artış, işi bırakma, grev yapma ve hatta hırsızlık ile kendini gösterebilecektir (Özler ve Büyükarıslan, 2011: 281).

Arası ve diğelerine (2006: 305) göre nepotizm insan kaynakları yönetimi uygulamalarında, etik dışı bir davranış olduğundan dolayı diğler çalışanlar arasında adalet algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Barnett ve Kellermanns (2006: 841) yaptıkları araştırmada insan kaynakları yönetimi uygulamalarında nepotizm ile ilgili tutum ve davranışların aile üyesi olmayan çalışanlarda; terfi, ücret, performans ve değerlendirmeye dair sonuçlar bakımından dağıtım adaleti boyutuyla ilişkili olan sorunlara sebep olabileceğini vurgulamaktadır (Büte ve Tekarıslan, 2010). Keleş ve diğ. (2011: 11) personel seçim ve istihdamında kronizm ve nepotizm uygulamalarının işletmedeki kayırlmayan çalışanların veriminin düşüklüğüne neden olacağını ve bunun sonucunda motivasyon ve örgütsel adalet algılarının olumsuz etkileneceğini ileri sürmektedirler. Karacaoğlu ve Yörük'ün (2012) aile işletmelerinde yaptıkları çalışmada, çalışanların nepotizm ile örgütsel adalet algıları arasında olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Büte ve Tekarıslan'ın (2010: 14) yine aile işletmelerinde yapmış oldukları araştırmada, nepotizmin, aileden biri olmadığı için kayırlmayan çalışanlarda iş stresini arttırmak, iş tatmini ve bireysel performansları düşürmek ve işten ayrılma eğilimlerini arttırmak gibi olumsuz, bireysel çıktılarına neden olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmaları incelediğimizde kayırmacılığın, çalışanların özellikle işverene olan güveninin ve adalete olan inancının azalmasına sebep olduğu, bu sebeplerin de verimsizlik sonucunu doğurduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde okul yönetiminde kayırmacılık ve türlerini inceleyen (Spaulding, 1997; Cremers, 2004; Küçükkaraduman, 2006; Aydoğan, 2009; Kazancı, 2010; Aydoğan, 2012; Çelik ve Erdem, 2012; Meriç, 2012; Polat R., 2013; Meriç ve Erdem, 2013; Polat ve Kazak, 2014; Aydın, 2015; Geçer, 2015; Karademir, 2016; Uçar, 2016; Argon, 2016; Tabancalı, 2017) ve son yıllarda giderek artan çalışmalar olduğu görülmektedir. Küçükkaraduman (2006) ilköğretim sınıf ve branş öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada, “ödülleri hak edenlere verme”, “bireylere eşit davranma” ve “kuralları herkese eşit şekilde uygulama” gibi etik ilkeleri uygulama konularında ilköğretim okulu müdürlerinin yeterli olarak değerlendirilmediği sonucuna ulaşmıştır. Spaulding (1997), okul müdürlerinin kayırmacı tutumlarının öğretmenlerin okul iklimi

açısından iş tatminini, güven duygusunu ve yaratıcılıklarını azalttığı vb. gibi olumsuz bireysel ve örgütsel çıktılara neden olduğunu aktarmaktadır. (Aydın Y., 2015). ABD'de, Pounder ve Blase (1988) yaptıkları araştırmada, okul müdürleri tarafından uygulanan mikro uygulamalar olarak lanse edilen kayırmacılığın makro bir etkiye sahip olduğu ve yabancılaşma biçiminde öğretmenleri olumsuz etkilediğini ifade etmektedir (Aydın Y., 2015). Tabancalı (2017) yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının hiç olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Meriç (2012), Meriç ve Erdem (2013), Aydın (2015) ve Karademir'in (2016) yaptıkları araştırmalarda okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının düşük düzeyde olduğu; Uçar (2016) ve Geçer'in (2015) yaptıkları araştırmalarda orta düzeyde, Argon'un (2016) yaptığı araştırmada ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazancı (2010) araştırmasında, öğretmenlerin okul yönetiminin kayırmacılık yapıp yapmadığı konusunda "bazen" düzeyinde görüş bildirdiklerini ifade etmektedir. Polat ve Kazak'ın, (2014) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin düşük düzeyde kayırmacı tutum ve davranışlar sergilediği, öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel adalet algılarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca diğer bir sonuç olarak kayırmacılığın örgütsel adaleti güçlü ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır. Aydoğan'ın (2009) Milli Eğitim sistemindeki kayırmacılığı belirlemek üzere Kayseri'de ilkokullarda ve ortaokullarda yaptığı araştırmada katılımcılar, yöneticilerin, kendileriyle uyumlu siyasi görüşlere sahip kişileri, hemşerilerini ve arkadaşlarını kayırdıklarına, becerileri ve yetenekleri dikkate almadıklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin;

1. MEB merkez yöneticilerinin atanmasında, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki yapılan tercihlerde,
2. Okullar için eğitim araç gereçlerinin temin edilmesinde,
3. Sosyal etkinliklere katılacak okulların belirlenmesinde,
4. Öğretmenlerin yurt içi ya da yurt dışındaki daha yüksek konumlara atanmasında,
5. İl Millî Eğitim yönetimindeki ihalelerin verilmesinde,
6. Enstitülerin, kursların, özel okulların, açılmasında,
7. Kaynakların dağıtılmasında,

8. Binaların kullanılmasında,
9. Bakanlık tarafından sağlanan araç gereçlerin ve kurumların kullanılmasında,
10. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin istedikleri izinler konusundaki bazı kişilere gösterilen toleranslarda,
11. Öğretmenlerin derslere vaktinde girip çıkmaları konusunda,
12. Akademik ve finansal olarak yararlanılabilecek aktivitelere katılımcı seçimlerinde, kayırmacılık yapıldığına inandıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Görüldüğü gibi etik olmayan ve adalet dışı bir uygulama olan kayırmacı tutum ve davranışlar, eşitsizliği anımsattığı ve adaletsiz bir uygulama olduğu için çalışanların adalet algısını doğrudan etkileyen yordayıcı bir değişken olarak göze çarpmaktadır (Polat ve Kazak, 2014). Asunakutlu ve Avcı (2010: 105) kayırmacılık algısı ile örgütsel adalet algısı arasında ciddi bir ilişkinin olduğuna vurgu yapmakta ve yapılacak araştırmalarda bu iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesini önermektedirler. Ayrıca yapılan araştırmalar ve ortaya konulan görüşler incelendiğinde, kayırmacı uygulamaların örgütlerde güven ortamını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden olduğu (Turhan, 2013; Khatri ve Tsang, 2003; Keleş vd., 2011: 11-14) aktarılmaktadır. Polat (2013) yaptığı araştırmada, kronizmin örgütsel güveni negatif etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca örgütsel güven düzeyi üzerinde en fazla etkiye iç grup yanlılığının sahip olduğu ve okul içerisinde yaşanan kayırmacı (kronizm) uygulamaların en fazla, müdüre duyulan güveni etkilediği tespit edilmiştir. Polat (2013) ve Asunakutlu'ya (2010: 58) göre; kayırma tutum ve davranışlar örgütsel adalete zarar vererek örgütsel güveni olumsuz yönde etkiler.

İş görenlerin, kendilerine ne kadar adil davranıldığına dair inançları olarak ifade edilen (Colquitt ve Greenberg, 2003) örgütsel adalet, gerek örgütler gerekse iş görenler için daha çok bağlılık, müşteri memnuniyeti ve güven oluşmasına katkı sağlamaktadır. İş görenler, adil yönetildiklerini algıladıklarında, örgüte karşı bağlılık gösterme ve işbirliği yapma açısından motive olacaklar ve böylece otoritenin karar verme yöntemlerine güvenebilecekleri sonucuna varacaklardır. Aksi halde çalışanlar çok büyük ihtimalle düşük oranda bağlılık ve düşük oranda işbirliği sergileyecek ve örgüte güven düşük olacaktır (Cremers, 2004). Hoy ve Tarter (2004), çalışmalarında örgütsel

adalet ve güvene ilişkin bir model geliştirmiş ve örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma ortamında çıktı ve süreçlerin adillliğini ifade eden örgütsel adaletin güvenle ilişkisine dair çeşitli araştırmalar yapılmış ve örgütsel adalet sıklıkla güvenin ardılı olarak düşünülmüştür (Polat G., 2012). İşcan ve Sayın (2010) yaptıkları çalışmada; örgütsel adalet, iş tatmini ve güven arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bunların aralarında pozitif bir ilişki olduğu öngörüldüğü gibi doğrulanmıştır. Çalışanların dağıtım adaleti algıları ile yöneticiye olan güvenleri arasında orta düzeyde, işlem adaleti algıları ile yöneticiye olan güvenleri arasında ise kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır. Çalışanların dağıtım adaleti algıları ve işlem adaleti algıları olumlu yönde olunca yöneticiye olan güvenleri de artmaktadır (Toplu, 2010). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısının sarsılması, okula adanmışlığın ve yöneticiye olan güvenin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır (Baş ve Şentürk, 2011).

Çekinme, korku ve şüphe duymadan bağlanma duygusu, inanma ve itimat olarak tanımlanan güvenin, örgütün istikrarlı başarısında oldukça önemli bir konumu olduğu belirtilmekte (Halis, Gökgez ve Yaşar, 2007: 188) ve örgütlerde ilişkileri bir arada tutan yapıştırıcı işlevi olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca güvenin olduğu örgütlerde insanlar kendilerini daha rahat ve huzurlu hissederler ve enerjilerini kendilerini korumak yerine örgütsel amaçları gerçekleştirmek için harcarlar (Tschannen-Moran, 2001: 313; Yılmaz E., 2006: 65). Okullarda güvenin, olumlu okul kültürü geliştirmede, işbirliğini kolaylaştırmada (Tschannen-Moran, 2001), okul liderliğinde, grup bağlılığını teşvik etmede, öğrenci başarısında (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008: 212) ve okul kalitesini artırmada çok önemli bir etkiye (Tschannen-Moran, 2003) sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan güvene dayalı okul ortamlarında bulunan öğretmenlerin daha rahat ve huzurlu olduklarından dolayı eğitsel başarının artmasına katkı sağlayacakları aktarılmaktadır. Okullarda eğitimsel başarıya ulaşılması ve istenilen düzeyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi, öğrencilerin ve okul personelinin kendilerini güvende (Yılmaz K., 2009: 484) ve özgür hissettikleri bir eğitim ortamının sağlanmasına bağlıdır. Okullarda verimli ve etkin bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinin ön koşulu; disiplinli, düzenli ve güvenli bir okul ve sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Güven ve Dönmez, 2002). Yüksek güven düzeyine sahip bir okul; değişime, gelişime, yeniliğe daha hızlı adapte olabilmektedir (Gökdoğan, 2012: 18). Sürekli bir değişim ve yenilik içerisinde olan ülkemiz eğitim sistemini düşündüğümüzde, okullarda karşılıklı

güven ortamının oluşturulması gerekmektedir (Üstüner, 2009). Ayrıca yüksek güven duygusunun olduğu okullarda, öğretmenlerin başarılı öğretim stratejileri, öğretim yöntemleri, öğrenci tanıma teknikleri gibi mesleki bazı sırlarını ve ders içinde kullandıkları, etkili olabilecek materyalleri paylaşmaya istekli oldukları ifade edilmektedir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006: 107).

İlköğretim deneticilerine ulaşan ve ilköğretim okullarında açılan soruşturma emirlerine göre ilköğretim okullarında bazı şikâyet konuları şunlardır: (TKB, 2006, Akt: Yılmaz E., 2006):

- 1) Ders programlarında tarafsızlık ilkesine aykırı davranma,
- 2) Bazı öğretmenleri sürekli aynı devrede görevlendirme,
- 3) Sicil notunun performansa göre verilmemesi ve adil olunmaması,
- 4) Teşekkür, takdir ve maaşla ödüllendirmenin adil olmaması,
- 5) Bazı öğretmenlerin derslerinin kasten erken saatlerde başlatılacak şekilde program yapılması,
- 6) Bölge kayırmacılığı yapılması,
- 7) Öğretmenlere siyasi görüşü dikkate alınarak davranılması,
- 8) Cinsiyet kayırmacılığı yapılması,
- 9) Sosyo-ekonomik bakımdan düzeyi yüksek olan öğretmenlere iltimas geçilmesi,
- 10) Okul müdürlerinin okul kaynaklarını kendi menfaatleri için kullanması,
- 11) Bazı öğrenci ve velilere kayırmacılık ve negatif ayrımcılık uygulanması,
- 12) Yolsuzluk,
- 13) Okul müdürüyle aynı branştan olan öğretmenlerin diğerlerine oranla tolerans görmesi,
- 14) Eğitim ve öğretimle ilgili çalışmalar ve törenlerde adil olmayan görevlendirmeler yapılması,

- 15) Öğretmenlere uygulanan cinsel tacizler,
- 16) Öğretmenlerin yenilikçi düşüncelere açık olmaması,
- 17) Öğretmenlerin görevlerini gerektiği gibi yerine getirememesi,
- 18) Öğretmenler arasında gruplaşmaların olması, bazı öğretmenlerin dışlanması,
- 19) Yardımcı hizmetlilerin görevini yeterince yapmaması,
- 20) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitimsel sorunlarla ilgilenmemesi.

Okullar hakkındaki şikâyetler ve şikâyetler kapsamında açılan soruşturma konularına bakıldığında, ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde; okullarda örgütsel adalet, müdüre güven, kayırmacılık ve türlerinin birçok örgütsel ve bireysel çıktıyı olumsuz biçimde etkileyen önemli bir problem olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi eğitim iş görenlerinin algılarına göre, okullarda yaşanan bu problemlerin temelinde büyük ölçüde örgütsel adaletsizlik, müdüre duyulan güven eksikliği ve okullardaki kayırmacı tutum ve davranışlar yatmaktadır. Bu problemlerden hareketle bu araştırmada, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ve müdüre olan güvenlerine etkisi incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul müdürüne duydukları güvene etkisini belirlemektir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmada, “Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul müdürüne duydukları güvene etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

1.3.1. Nitel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Katılımcıların, kayırmacılık yapan okul müdürlerinin kişilik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Katılımcıların, okul müdürlerinin yaptıkları kayırmacılık konularına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Katılımcıların okul müdürlerinin kayırmacılık yapma sebeplerine/türlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Katılımcıların, ayrıcalık sağlanmasını istemesi durumunda ne tür davranışlar sergilemeleri gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Katılımcıların, kayırmacı bir tutumla karşılaştığında nasıl hissettiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Katılımcıların, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Katılımcıların, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güvene etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.2. Nicel Boyuta İlişkin Alt Problemler

1. Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışları ne düzeydedir?
-Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeyleri öğretmenlerin,
 - a. Cinsiyetine,
 - b. Görev yaptığı okul kademesine,
 - c. Kıdemlerine
 - d. Üye oldukları sendikalara ve
 - e. Empatik eğilim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
-Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları,
 - a. Cinsiyetine,
 - b. Görev yaptığı okul kademesine,
 - c. Kıdemlerine
 - d. Üye oldukları sendikalara ve
 - e. Empatik eğilim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven ne düzeydedir?
-Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven öğretmenlerin,
 - a. Cinsiyetine,

- b. Görev yaptığı okul kademesine,
 - c. Kıdemlerine
 - d. Üye oldukları sendikalara ve
 - e. Empatik eğilim düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
 5. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul müdürüne duydukları güveni anlamlı biçimde yordamakta mıdır?
 6. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul müdürüne duydukları güveni anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Kayırmacılık (favoritizm) kavramının yerli literatürde zaman zaman nepotizm ve kronizm kavramı ile eş anlamda kullanıldığı (Aktan, 2001: 57; Kayabaşı, 2005; Büte 2011a: 385; Çelik ve Erdem, 2012; Erden P. S., 2014; Şalcı, 2015, 11; Tabancalı, 2017; vb.) görülmektedir. Yabancı literatürde ise buna favorizm veya favoritizm denmektedir. Türk Dil Kurumunun Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü'ne göre; kayırmacılık kavramının İngilizce karşılığı favoritizm olarak belirtilmiştir. Belli bir birey, küme, düşünce ya da olayı, bir başkası ile kıyaslayıp aralarında bir tercih yapmak gerektiğinde taraflı davranarak bir tarafı tutma olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr/>). Kayırmacılık (favoritizm) nepotizm ve kronizm kavramından daha geniş kapsamlı ve bünyesinde farklı türler bulundurmaktadır (Asunakutlu ve Avcı, 2010: 96; Nadler ve Schulman, 2006). Nepotizm ve kronizmin, kayırmacılığın (favoritizm) kişisel ilişkilerden (akrabalık- arkadaşlık) kaynaklı türlerinden olduğu belirtilmiştir (Nadler ve Schulman, 2006; Özler ve Büyükarıslan, 2011: 280; Araslı ve Tümer, 2008; Bayhan, 2002; Özler, Özler ve Gümüştekin, 2007; Karaköse, 2014: 245).

Kayırmacılık kavramı, çok fazla olmasa da ayrımcılık ile birlikte kullanılır. “Fark gözetme, eşit muamele etmeme” (Zeytinoğlu, 2010: 117; TDK, 2018) olarak da ifade edilen ayrımcılığın, kayırmacılık ile benzer anlamda kullanıldığı görülmektedir.

Bu kavramlar bireye vermiş olduğu zarar ve yarar üzerinden birbirinden farklılaşmaktadır. Çoğunlukla ön yargılardan doğan bir durumu ifade eden ayrımcılık, belirli bir gruba üye olan bireylerin kaynaklara, hizmetlere ve mallara ulaşımını engellemek iken (Çalım ve Zorlu, 2012: 170); kayırmacılık, çeşitli yakınlık ve benzerlik sebeplerine dayanarak bazı bireylere kaynakları, hizmetleri ve malları sunma olarak tanımlanabilir. Ayrımcılık daha çok aşağılama kötü düşünme gibi olumsuz durumlar ya da olaylar için kullanılırken kayırmacılık, iltimas geçme ya da hiç hak etmediği şekilde üstün tutma gibi kişi açısından olumlu diyebileceğimiz durumlar veya olaylar için kullanılmaktadır. Bu bağlamda ayrımcılık ile kayırmacılık, kişi açısından değerlendirildiğinde zararlı ve yararlı olmaları, aralarındaki fark olarak gösterilebilir. Başka bir deyişle ayrımcılık gören kişi zarar görür iken kayırmacılık yapılan kişi ise yarar görmektedir. En basit ifade ile ayrımcılık hak edilmeyen bir cezalandırma iken kayırmacılığın hak edilmeyen bir ödül olduğunu söyleyebiliriz.

Pozitif ayrımcılık, Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre; toplumdaki diğer kişiler ile eşit koşullarda yaşamadığı düşünülen dezavantajlı gruplara tedbir mahiyetinde çeşitli öncelikler ve ayrıcalıklar sağlayıp onları destekleyerek, eşitleme ve avantaj sağlama çalışmaları olarak ifade edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, pozitif ayrımcılık, hak ve adalete bağlı kalınarak dezavantajlı gruplar için verilen destek ve ayrıcalık ile eşitliğin sağlanması iken; kayırmacılık, hak ve adaletten saparak destek ve ayrıcalık verilmesi yoluyla üstünlüğün sağlanması olarak ifade edilebilir. Günümüzde halen devam eden, kamu görevlilerinin, kamu iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda hak ve adaletten saparak kendisine yakın ve benzer olan kişilere öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilecek kayırmacılık ile ilgili kavram karmaşasına ışık tutması bağlamında bu araştırma önem kazanmaktadır.

Okullar açısından ele alındığında kayırmacılığın en önemli sonuçlarından birisi öğretmen verimliliğini ve performansını azaltmasıdır. Kayırmacılığın, öğretmenlerin görevi için gereken enerjisini sıkı çalışmanın yerine ilişkilere harcamasına neden olduğundan eğitimsel görevlerin yerine getirilmediği, öğrenme motivasyonunu yok ettiği ve verimsizliğe neden olduğu aktarılmaktadır (Coco ve Lagravinese, 2014). Kayırmacılık pek çok araştırmacı tarafından, eğitimsel amaçlarını gerçekleştirme derecesi olarak kabul edilen okul örgütlerinin etkililiği ve eğitimsel amaçlarını elde etme derecesi olarak kabul edilen örgütsel etkinliği etkilediği için (Yükçü ve Atağan,

2009) çok önemli bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca adalet dışı olan kayırmacı tutum ve davranışların, okullarda pek çok soruşturma ve kovuşturmayaya neden olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının örgütsel adalet ile müdüre duyulan güvene etki eden olumlu ve olumsuz faktörlerin tespitinin eğitim süreçlerinde soruşturma ve kovuşturmayaya neden olabilecek sorunların veya problemlerin çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kayırmacılık olgusunu araştıran bazı çalışmalara bakıldığında;

İşletme alanında Erdem, Çeribaş ve Karataş (2013) eş-dost kayırmacılığı kavramını, Karataş (2013) eş-dost kayırmacılığı algısı ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi, Asunakutlu ve Avcı (2010) nepotizm algısı ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi, Keleş ve diğ. (2011) nepotizm ile istihdam ve işe yerleştirme ilişkisini, Savaş (2015) nepotizmin diğer bireyler üzerindeki etkisini, Sarpün (2012) nepotizm algısının denetçilerin bağımsızlık algılarına etkisini, kayırmacılık ile iş yükü (Comerford, 2002, Akt. Kwon 2006: 1), kültür (Khatri ve Tsang, 2003: 289-303), insan kaynakları yönetimi (Araslı vd., 2006: 295-308; Araslı ve Tümer 2008: 1237-1250; Büte 2011a; Erden P. S., 2014), Yang ve Bei (2009) adam kayırmacılığın organizasyonel politik davranış sonuçları üzerinde etkisini, Erden (2014) akraba kayırmacılığı ile paternalistik liderlik ilişkisini, Karataş (2013) eş-dost kayırmacılığı algısının iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkilerini, Uçar (2016) ise yöneticilerin kayırmacı davranışlarının örgütsel muhalefet üzerine etkisini, Asunakutlu ve Avcı (2010) ise kayırmacılık algısı ile örgütsel adalet algısı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.

Eğitim alanında ise Aydoğan (2009) Türk eğitim sisteminde kayırmacılık algısını, Aydoğan (2012) Türk üniversitelerinde kayırmacılığın varlığını, Meriç ve Erdem (2013), Argon (2016) ve Tabancalı (2017) ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarını, Meriç (2012) öğretmenlerin planlama, örgütlenme, koordinasyon gibi çeşitli boyutlarda kayırmacılık algılarını, Kızılkaya (2016) ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarına etki eden faktörleri, Polat (2013) ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kronizme (eş-dost kayırmacılığı) ilişkin algılarının örgütsel güven üzerindeki etkisini, Polat ve Kazak (2014) okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin

örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi, Aydın (2015) örgütsel sessizliğin, okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi olup olmadığını, Geçer (2015) liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel algı düzeylerini ve arasındaki ilişkiyi, Karademir (2016) ise ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında kayırmacılık konusunda karma yöntemin kullanıldığı bir araştırmanın olmadığı, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi algılarına göre kayırmacı tutum ve davranışların örgütsel adalet ile müdüre duyulan güvene etkisini içeren kapsamlı çalışmaların azlığı ve böyle bir araştırmanın olmaması göze çarpmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde, okullarda örgütsel adalet, müdüre güven, kayırmacılık ve türlerinin birçok örgütsel ve bireysel çıktıyı olumsuz biçimde etkilediği ve önemli bir problem olduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırma ile öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre; okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ve müdüre duyulan güvene etkisi ortaya konularak alanyazına katkı yapılması öngörülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları ve öğretmenlerin empatik eğilim düzey algıları öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenebilir.
2. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının örgütsel adalet ve müdüre güvene etkisi öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenebilir.

1.6. Sınırlılıklar

1.6.1. Nitel Boyut Açısından Sınırlılıklar

1. Araştırma, Bingöl il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liseler ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır.
3. Araştırma kapsamındaki katılımcı görüşleri, ölçme araçlarında yer alan maddeler ile sınırlıdır.

1.6.2. Nicel Boyut Açısından Sınırlılıklar

1. Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bingöl il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Cinsel Kayırmacılık: Kamusal alandaki kamu görevlilerinin, kamu iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak cinsel ilişki, dürtü ve cinsiyete dayalı olarak; yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın bazı kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

Dağıtımsal Adalet: Dağıtımsal adalet, bir iş görenin işe sağladığı katkılar ve sonucunda karşılaştığı sorumluluklar, görev, ödül gibi iş ile ilgili sonuçlarını, diğer çalışanların sağladığı katkıları ve karşılaştıkları sonuçları ile kıyaslaması sonucunda algıladığı adalettir (Colquitt ve Greenberg, 2003).

Düzeltilici Adalet: Bozulan düzeneğin yeniden eski durumuna geri dönebilmesi için herhangi bir zararın sonuçlarını onarma, ödeme veya kaldırma gibi gereken işlemlerin yapılmasıdır (Topakkaya, 2009).

Empatik Eğilim: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olayları onun gözüyle görmesi, bakış açısıyla bakması ve algılaması, o kişinin düşüncelerini ve duygularını doğru olarak hissetmesi, bakış açısını anlaması ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2008).

Etkileşimsel Adalet: Kişiler arasındaki ilişkinin kalitesine ve niteliğine işaret etmekte ve adalet çalışmalarının sosyal yönünü oluşturmaktadır (Ambrose, 2002: 804).

Güven: Tarafların şüphe ve korku duymadan, belli bir itimat ve inanç dâhilinde kendilerini birbirlerine emanet ya da teslim edebilecek kadar bağlanmaları ya da birbirlerinden emin olmaları şeklinde tanımlanabilir.

Kayırmacılık (Favoritizm): Kamu görevlilerinin, kamu iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak, her çeşit arkadaşlık, (asker, okul, mahalle, hemşeri, vb.) her çeşit akrabalık/yakınlık (amca, dayı yeğen, kirve, meslek, aşiret, ırk, komşuluk, vb.) ve her çeşit aynılık (din, mezhep, tarikat, köy, toprak, parti, sendika, memleket, mahalle, cinsiyet, vb.) gibi manevi etkileme araçlarının kullanılması suretiyle yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın yalnızca kendisine yakın, aynı ve benzer olan kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

Kronizm: Kamu kurumlarında arkadaş veya meslektaşların ayrıcalıklı davranış görmesi durumuna “kronizm” denmektedir (Loewe, Blume, & Speer, 2008).

Müdüre Güven: Müdüre güven, müdürün öğretmenlerin yararına davranacağına ve sözünde duracağına ilişkin inanç olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 342).

Nepotizm: Kişinin kendi güç ve otoritesini kullanmak suretiyle, kendi akraba ve aile fertleri için yeteneklerine bakılmaksızın istihdam olanağı sağlanması durumunu ifade etmektedir (Karakaş & Çak, 2007).

Okul Müdürü: Bingöl ili sınırları içerisinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul müdürleridir.

Okul Yönetiminde Kayırmacılık: Okul yöneticilerinin, okul iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak, her çeşit arkadaşlık, (asker, okul, mahalle, hemşeri, vb.) her çeşit akrabalık/yakınlık (amca, dayı yeğen, kirve, meslek, aşiret, ırk, komşuluk, vb.) ve her çeşit aynılık (din, mezhep, tarikat, köy, toprak, parti, sendika, memleket, mahalle, cinsiyet, vb.) gibi manevi etkileme araçlarının kullanılması suretiyle yalnızca kendilerine yakın, aynı ve benzer olan kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile bu kişilere öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

Öğretmen: Bingöl ili sınırları içerisinde bulunan ve araştırma kapsamına alınan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerdir.

Örgütsel Adalet: Örgüt ile ilgili olarak o örgütte çalışan bireylerin adalet algısı (Colquitt ve Greenberg, 2003) veya yönetsel davranışların etik ve ahlaki durumu bakımından çalışanların kendisine göre oluşturduğu kişisel algısı olarak tanımlanmaktadır (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007).

Örgütsel Güven: Örgütteki çalışanların yöneticilerine karşı duydukları güven, itimat ve yönetimin kendilerine vermiş oldukları sözlere karşı inanışlarının miktarıdır (Halis vd., 2007).

Patronaj: Kamusal alandaki kamu görevlilerinin, kamu iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak, her çeşit siyasal (parti, sendika, yandaş, yoldaş, vb.) ilişkilere dayalı olarak yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın bazı kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile bu kişilere öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

Prosedür (Süreç) Adaleti: Çalışanların örgüt amaçları için gösterdikleri emek karşısında verilen kazançların nasıl ve neye göre belirlendiğini açıklayan bir kavramdır (Konovsky, 2000).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal bilgilerine ve ilgili araştırmalarına yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında araştırmanın kuramsal bilgilerine yer verilmiştir.

2.1.1. Yolsuzluk ve Kayırmacılık

Yolsuzluk olgusunun, insanların örgütlenecek topluluk halinde yaşamaya başladığı andan itibaren ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Nitekim toplumsal hayata geçiş bireyler arası etkileşimi ve sosyal alışveriş sürecini de doğal olarak doğurduğu için bu ihtimal güçlenmektedir. Başka bir deyişle, yolsuzluk insanlık tarihi boyunca var olagelmıştır. Yolsuzluğun bir çeşidi olan kayırmacı tutum ve davranışların tarihî köklerinin antik çağlara kadar uzandığını değişik yerlerde farklı dönemlerde yapılan arkeolojik çalışmalar ile bilmekteyiz. Örneğin; Platon kız kardeşinin oğlunu yani yeğenini, maddi açıdan yoksul olduğu gerekçesiyle kendisinden sonra akademinin yöneticisi olarak görevlendirmiştir (Çarıkcı ve Arslan, 2010: 27-28). Kayırmacılığa örnek olarak gösterilebilecek diğer bir olay M.Ö 4000 yıllarında Sümerlere ait Sümer Okul Günleri adlı tablette (Tarhan vd., 2006: 33): Okulunda başarısız olan bir öğrencinin ailesinin, çocuklarının derslerinde başarılı olması için öğretmenini eve davet ettiklerini, ona hediye ve ikramlarda bulduklarını ve bu sayede öğrencinin sınıfının en başarılı öğrencisi olarak sınıf başkanı seçildiğini aktarmaktadır. Bu örnekte dikkat çekilecek nokta olarak insanoğlu için yasadışı kişisel menfaatlerin tarihin her döneminde rastlanılacak bir durum olduğunu ve bu tür ilişkilerde yaşanan sorunların karşılıklı olarak görmezden gelme ile bir “al gülüm ver gülüm” olayına dönüştüğünü söyleyebiliriz. Bir diğer unutulmuş nokta ise kayırmacılığın kapsamı bakımından, başkanlığı hak eden kişinin hakkının elinden alınması olayıdır.

Sümerlerin ayrıca rüşvet suçunu bildikleri ve cezalandırdıkları bilinmektedir. M.Ö. 2060-1955 sınırlarında, III. Ur Sülalesi zamanından kalan belgelerde rüşvet ile

doğrudan doğruya ilgili olaylar anlatılmaktadır. Olayla ilgili düzenlenmiş belgeler, toplumsal sorun haline gelen rüşvete karşı caydırıcı ceza yöntemlerinin geliştirildiğini göstermektedir. Bunlardan bir tanesi, bir koyun sürüsünün mülkiyetinden doğan davada, soruşturmayı yapmakla görevli komiser, haksız olan tarafın 15 adet koyunu rüşvet olarak vermesi olayıdır ki durum tanık ifadeleri ile ortaya çıkınca komiser aldığı koyunların üç mislini ödemek zorunda kalmıştır. Mezopotamya'nın diğer kavimlerinin de rüşveti tanıdıkları bilinmektedir. Bu konuda ilgi çeken tek belge Hammurabi Kanununun “hükümünü verip bunu ilamlaştıran ve mühürleyen yargıcın, sonradan bu kararını değiştirip yeni bir belge ya da rüşvet karşılığında düzenlemesi halinde verilecek cezadan bahseden” 5. maddesidir (Mumcu, 2005: 25). Hammurabi kanununun 5. Maddesi şu şekildedir; Yargıç baktığı davada vardığı kararı yazılı olarak takdim etmek zorundadır. Daha sonra kendi hatasından kaynaklanan bir hata olduğu tespit edilirse önceden kararlaştırılan para cezasının on iki katını ödemeye mahkûm olur. Ayrıca bu olay halka ilan edilir, yargıcılık görevinden bir daha dönmek üzere atılır.

Daha çok rüşvet yolsuzluğu ile gündeme gelen yolsuzluk, kişisel menfaat sağlamak için yetkilerin kötüye kullanılması veya iyiye kullanılmaması olarak ifade edilmektedir. Yolsuzluk ve rüşvetin aynı perspektiften değerlendirilebileceği görülmektedir. Pek çok araştırmacının hemfikir olduğu gibi yasadışı şahsi menfaatin mutlaka para olması gerekmez. Bahsi geçen tarihi kaynaklardan da anlaşılacağı üzere yolsuzluk; maddi, manevi şahsi menfaatler için yetkinin kötüye kullanılmasıdır. Tarihsel verilerin aktarımı bu hadiselerin toplumsal hayata geçişle yaşanmış olabileceğini göstermektedir. Bu yüzden yolsuzluğun var olmadığı bir dönem ya da toplum söz konusu olamayacağı aktarılmaktadır (TBMM Tutanak Dergisi, Cilt 29, 13 üncü Birleşim, 4 Kasım 2003).

Yolsuzluk, kapsam bakımından çok geniş ve gizli tutulmaya çalışılıyor olduğundan çalışılması kolay bir konu değildir. Nitekim günümüzde birçok ülkede, tüm yolsuzluk türlerini kapsayacak şekilde henüz yasal düzenleme yapılmadığından bazı yolsuzluk türleri suç olarak görülmemektedir (Ağca, 2008). Hatta bazı ülkelerde yolsuzluğun sistematüğünü oluşturarak yaptıkları bilinmektedir. Başka bir deyişle yolsuzluğun deyim yerinde ise meşru bir “Yol” olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum yolsuzluğun tanımı ve kapsamı ile ilgili herkesin kabul edebileceği net bir tanım ve

çerçeve belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Herkes tarafından kabul edilebilecek bir tanım yapmak ve sınır belirlemek için bütün toplumları aynı değer yargıları ve inançlar etrafında toplamak ile mümkündür (Tosun, 2001). Fakat yine de yolsuzluğun yapılmış farklı tanımları yolsuzluklar hakkında ayrıntılı bilgiler verebilir.

Yolsuzluğun resmi tanımıyla başlayacak olursak, uluslararası sözleşme olarak kabul edilen Avrupa Konseyinin 4 Ocak 2009 tarihli Yolsuzlukla Mücadele Özel Hukuk Sözleşmesinin 2. maddesinde yolsuzluk tanımı şu şekilde yapılmaktadır: Doğrudan ya da dolaylı olarak rüşvet, zimmet veya yasadışı bir çıkar elde eden birinin icra ettiği görevlerde yasal olmayan bir şekilde rüşvet, zimmet veya başka her türlü illegal çıkar elde etmesi, teklif etmesi, kabul etmesi, talep etmesi veya vermesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle doğrudan ya da dolaylı yollardan olmak üzere, bir görevlinin, yasal olmayan bir şekilde olayların akışını kendi özel fayda/yararına göre dizayn etmesi, kurgulaması anlamına geldiği söylenebilir.

Dünya Bankası ile birlikte birçok ülkenin de kabul ettiği yolsuzluğun en basit tanımı “kamu gücünün özel çıkarlar için kötüye kullanılması” olarak tanımlanmaktadır (<http://www.worldbank.org/tr>, 2017). Dünya bankasının bu kısa ve öz tanımı kabul etmesi uluslararası geçerliliğine örnek olarak gösterilebilir. BM Kalkınma Programı yolsuzluk kavramını “Kamu gücü görev ve yetkisinin rüşvet, zimmet, irtikâp, kayırmacılık ve sahtekârlık yolsuzluğu türlerinden birini yaparak kişisel menfaat sağlamak için kötüye kullanılması” şeklinde tanımlamaktadır. Transparency International, 1996 yılındaki kitabında yolsuzluğu "siyasetçi veya devlet memuru gibi kamusal alanda çalışan kişilerin, kendilerine teslim edilmiş kamusal yetkiyi kötüye kullanmak suretiyle kendilerini veya akraba, eş-dost gibi kendilerine yakın olan kişileri yasal olmayan bir şekilde zenginleştirmeleri" olarak tanımlamıştır (Aközer, 2003: 16). Khan'a (1996) göre yolsuzluk, refah, güç veya statü kazanmak gibi özel güdüler nedeni ile kamu yönetimi içinde bir pozisyonda bulunan kişinin davranışlarını yönlendiren formel kurallardan sapma davranışıdır.

Yolsuzluğu en basit haliyle tarif etmeye çalışacak olursak; iki tarafın olduğunu ve bu tarafların arasında takas diyebileceğimiz değiş-tokuş ya da alış-veriş ilişkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Yolsuzluğun tarafların karşılıklı olarak çıkarlarına dayanan bir olgu olduğu görülmektedir. Kamu gücünü elinde bulunduran görevli açısından ele alındığında yolsuzluk yapanın hak etmediği maddi bir fayda/yarar sağladığı ve itibar kazanma, prestij sağlama, siyasi çıkar elde etme, takdir edilme gibi sosyolojik ve

psikolojik ödül diyebileceğimiz manevi çıkar da elde edeceği kuşkusuz (Özsemerci, 2002: 21; Tarhan vd., 2006: 31). Kamu gücünden haksız bir şekilde fayda/yarar sağlayan, diğer tarafı da aynı şekilde değerlendirebilir ve sağlanan maddi, manevi çıkarların karşılıklı olduğunu söyleyebiliriz. Yolsuzluk kavramını tanımlamaya çalışırken hem kamu gücünü elinde bulunduran kamu görevlisini hem de kamu görevlisi olmayan vatandaşlar birlikte ele alınmalıdır. Bu bağlamda yolsuzluğun tanımını yapacak olursak; kamu görevlisi olmayan vatandaşların kendi menfaatleri doğrultusunda mevcut politikalarından ya da yasalardan fayda sağlaması, kamu gücünü elinde bulunduran kamu görevlisinin elindeki yetkiyi kullanarak kendisi ve akraba, eş-dost gibi yakın çevresi doğrudan veya dolaylı olarak kazanç elde etmelerini sağlaması şeklinde ayrı ayrı tanımlanabilir (Aktan, 2001).

Yolsuzluk, rüşvet gibi maddesel çıkar veya kayırma gibi maddesel olmayan çıkarlar doğrultusunda kamusal yetkinin kötüye kullanılmasına neden olan tüm eylem ve davranışları kapsamaktadır (Berkman, 1983: 15). Tanımdan hareketle Berkman (1983) yolsuzluk terimini maddesel olan ile olmayan şeklinde sınıflandırmakta ve kayırmacılığı maddesel olmayan bir yolsuzluk türü olarak aktarmaktadır. Aktan (2001) ise rüşvet, zimmet, rant kollama, irtikâp ve adam kayırmacılık gibi davranış ve eylemlerin tümü şeklinde kategorize etmektedir. Berkman (1983) ve Aktan'ın (2001) yapmış oldukları tanımlardan hareketle kayırmacılık (Favoritizm), yolsuzluk (Bir görevi veya yetkiyi kötüye kullanma durumu) türlerinden biridir. Fakat favorizm diğer yolsuzluk türlerinden (rüşvet, zimmet, rant kollama, irtikâp.) farklıdır. Kayırmacılık meslek etiğine aykırı ve profesyonel olmadığı için eleştirilmesine rağmen (Abdalla vd., 1998: 556), direkt olarak mal ya da para değiş tokuşu olmadığı için rüşvet gibi yolsuzluk şekillerinden ayrılmakta ve kısmen kabul edilebilir bir olgu olarak görülmektedir (Loewe vd., 2008: 259; Özler ve Büyükarıslan, 2011: 276). Yolsuzluk türü olarak kabul edilen kayırmacılıkta doğrudan değiş tokuş değil genellikle dolaylı bir değiş tokuş alışverişi vardır. Sürecin dolaylı da olsa haksız bir çıkar alış verişi şeklinde olduğu taraflar açısından ele alınarak açıklanabilir. Kayırılan taraf açısından, hak etmediği bir şekilde ayrıcalık, öncelik, imtiyaz gibi davranış ve eylemlerden fayda sağladığı söylenebilir. Kayıran taraf açısından ise kayırmacı tutumunun karşılığı olarak bir siyasetçinin oylarını artırması, bir yöneticinin maddi olarak çıkar sağlaması, bir gruba (dernek, kulüp, birlik, akraba topluluğu vb.) üyeliğin güçlendirilmesi, vefa borcunun ödenmesi gibi birçok şey olabilir (Erdem R., 2010: 1).

Yolsuzluk davranışı; toplumların gelişmişliğini ve güvenliğini tehlikeye sokması, toplumsal ve ekonomik büyümeyi tehdit etmesi, demokrasiyi zayıflatması, etik ve ahlaki değerleri yozlaştırması ve sosyal adalete zarar vermesi nedeniyle en büyük problemlerden biri olarak gösterilmektedir (Karakaş ve Çak, 2007: 74-76). Nitekim yolsuzluk ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; yolsuzlukların gelişmiş ülkelere göre henüz gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerde daha sıklıkla görülüyor olduğu aktarılmaktadır (Özsemerci, 2002; Ağca 2008: 42).

Kayırmacılığın, gelişmemiş ülkelere oranla, gelişmiş ülkelerde yok denecek kadar az olduğu bilinmektedir. Kayırmacılığın olmayışının gelişmişliğin bir nedeni mi yoksa bir sonucu mu olup olmadığı tartışılabilir, fakat gelişmiş ülkelerde az olması gelişmişlik durumu ile yakın bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Gelişmiş ülkelerin toplumsal kalkınmanın ehliyet ve liyakat esasına paralel bir şekilde geliştiğini idrak edebilmiş ve buna göre hareket etmiş oldukları düşünülmektedir.

2.1.2. Kayırmacılık (Favoritizm) Kavramı

Kayırmacılık, gündelik hayatta, kamu ve bürokrasi literatüründe sıkça karşılaşılan kavramlardan biridir (Aytaç, 2010a: 3; Dağlı ve Aycan, 2010). Bireyler arası alışveriş ve etkileşim bunu hayatın her alanında ve her döneminde insanın karşısına çıkarmaktadır. Kayırmacılık kavramı, daha çok yönetsel kararlarda ortaya çıkan yozlaşmış kararlar olarak tanımlanmakta ve bununla birlikte kamu bürokrasisinde önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir (Kayabaşı, 2005: 56). Toplumsal hayatın ve düzenin kurucusu olan devletin en büyük istihdam alanını oluşturuyor olması da bu olayların bürokraside ve kamusal alanda daha fazla yaşanmasına sebep olmaktadır. Kayırmacılık, ilk 1828 senesinde ve daha çok kamusal alan da olmak üzere Amerika Birleşik Devletleri başkanlık seçimini kazanan General Andrew Jackson tarafından kamuya memur alımında yapılan haksızlıkların çoğalması ile birlikte ilgili literatürde yer almaya başlamıştır (Tortop, 1994: 48).

Kayırmacılık ve türevleri olan benzeri terimler hakkında çok fazla kavram karmaşası yaşanmış olup bilimsel çalışmalar da farklı tanımlamalara yer verilmiştir. Bu anlamda sosyokültürel yapı, coğrafi konum, sosyo-ekonomik yapı, aile yapısı, inançlar ve toplumu meydana getiren diğer bileşenler kavramın içeriğinin belirlenmesinde etkilidirler. Kayırmacılık (Favoritizm) kavramı ve türlerine dair yapılan tanımlamaların

toplumdan topluma (Büte, 2011a: 385) zaman içerisinde anlam kaymalarına uğradığı ve farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir.

Kayırmacılık kavramı çok fazla olmasa da ayrımcılık ile birlikte kullanılır. “Fark gözetme, eşit muamele etmeme” (Zeytinoğlu, 2010: 117; TDK, Türk Dil Kurumu, 2018) olarak da ifade edilen ayrımcılığın, kayırmacılık ile benzer anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar bireye vermiş olduğu zarar ve yarar üzerinden birbirinden farklılaşmaktadır. Çoğunlukla ön yargılardan doğan bir durumu ifade eden ayrımcılık, belirli bir gruba üye olan bireylerin kaynaklara, hizmetlere ve mallara ulaşımını engellemek iken (Çalım ve Zorlu, 2012: 170), kayırmacılık, çeşitli yakınlık ve benzerlik sebeplerine dayanarak bazı bireylere kaynakları, hizmetleri ve malları sunma olarak tanımlanabilir. Ayrımcılık daha çok aşağılama kötü düşünme gibi olumsuz durumlar ya da olaylar için kullanılırken kayırmacılık, iltimas geçme ya da hiç hak etmediği şekilde üstün tutma gibi kişi açısından olumlu diyebileceğimiz durumlar veya olaylar için kullanılmaktadır. Bu bağlamda ayrımcılık ile kayırmacılık kişi açısından değerlendirildiğinde zararlı ve yararlı olmaları, aralarındaki fark olarak gösterilebilir. Başka bir deyişle ayrımcılık gören kişi zarar görür iken kayırmacılık yapılan kişi ise yarar görmektedir. En basit ifade ile ayrımcılık hak edilmeyen bir cezalandırma iken kayırmacılığın hak edilmeyen bir ödül olduğunu söyleyebiliriz.

Kayırmacılık (Favoritizm) kavramının yerli literatürde zaman zaman nepotizm ve kronizm kavramı ile eş anlamda kullanıldığı (Aktan, 2001: 57; Kayabaşı, 2005; Büte, 2011a: 385; Çelik ve Erdem, 2012; Erden P. S., 2014; Şalcı, 2015, 11; Tabancalı, 2017; vb.) görülmektedir. Ancak kayırmacılık (Favoritizm), nepotizm ve kronizm kavramlarını da içeren ve bünyesinde farklı türler bulunduran daha kapsamlı bir kavram olarak aktarılmaktadır (Nadler ve Schulman, 2006; Asunakutlu ve Avcı, 2010: 96). Türk Dil Kurumunun Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü'ne göre kayırmacılığın İngilizce karşılığı favoritizm olarak belirtilmiştir. Belli bir birey, küme, düşünce ya da olayı, bir başkası ile kıyaslayıp aralarında bir tercih yapmak gerektiğinde taraflı davranarak bir tarafı tutma olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr/>). Ayrıca nepotizm ve kronizmin, kayırmacılığın (favoritizm) kişisel ilişkilerden (akrabalık-arkadaşlık) kaynaklı türlerinden olduğu belirtilmiştir (Bayhan, 2002; Nadler ve Schulman, 2006; Özler vd., 2007; Araslı ve Tümer, 2008; Özler ve Büyükarıslan, 2011: 280; Karaköse, 2014: 245).

Yönetmel yolsuzluğun bir türü olan kayırmacılık günümüz Türkiye'sinde farklı kavramlarla ifade edilmeye çalışılmaktadır. Kayırmacılık toplum içinde daha çok "torpil" olarak adlandırılmaktadır (Özsemerci, 2002: 20; Aytaç Ö. , 2010a: 4; İlhan ve Aytaç, 2010: 62; Aktan, 2001: 57; Büte, 2011a: 385; Çoban, 1999; Meriç, 2013). Diğer kavramlar; "İltimas," "Tolerans," "Dayı-Amca," "Yeğen," "Referans," "Adamı olmak" "Ahbap-Çavuş" vs. şeklinde de ifade edilmektedir. Tanımlamalar toplumumuzun bir takım kültürel kodlamalarıyla telaffuz noktasında farklılık gösterse de esasen hepsi aynı anlama gelen kayırmacılığı anlatmaya çalışmaktadır.

Alanyazındaki yazındaki tanımlar incelendiğinde; kayırmacılığın tanımlamasında benzerlikler ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Kayırmacılık (Favoritizm) kavramının daha çok kamusal alan ile ilgili ve etik dışı bir kavram olarak yetersizliği (liyakat) vurguladığı, yoğun olarak üç kavramın öne çıktığı görülmektedir. Bunlar: "Adaletsizlik, Ayrıcalık ve Öncelik" kavramlarıdır. Kayırmacılık kavram tanımlamasında "Adaletsizlik" vurgusunu ön plana çıkaran tanımlar şunlardır:

Kayırmacılık (Favoritizm) Cambridge Sözlüğüne göre (2017); "iltimas" "adam kayırma/tutma" şeklinde tanımlanmaktadır. Arapça menşeli bir terim olan "iltimas" çoğunlukla kayırmacılık ile benzer anlamlarda kullanılmaktadır. İltimas etimolojik olarak haksız bir şekilde yasa ve kurallara uymadan adam kayırma/tutma ya da arka çıkma anlamlarına gelmektedir (Aktan, 2001: 57; Özsemerci, 2002: 20; Büte , 2011a: 385). Adam kayırma/tutma birine haksız yere kolaylıklar sağlamaktır. Oxford Sözlüğüne göre; kayırmacılık (Favoritizm) bir kişi veya grubun tarafını tutarak, adil olmayacak şekilde tercih yapmaktır. Erdem'e (2010: 1) göre ise bir kişinin veya grubun çıkar sağlamasına yönelik olarak yapılan hak ve adaletten sapma eğilimidir. Adaletsizlik; hak ve hukuka uygun olmama durumudur (TDK, Türk Dil Kurumu). Örgüt içindeki kayırmacı tutum ve davranışlar adaletsizliğe neden olmakta (Aydoğan, 2012: 4578) ve adalet dışı olarak görülmektedir. Yetki sahiplerinin kendilerine yakın hissettikleri adamları hak ve hukuka uygun olmayan bir şekilde desteklemesi ve koruması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım M., 2013). Yönetimde etik dışı bir davranış olarak tanımlanan (Baydar, 2004; Araslı vd., 2006; Aydoğan, 2009; Polat ve Kazak, 2014); kayırmacı tutum ve davranışların görüldüğü örgütlerde adalet, hakkaniyet ve liyakatten, bahsedilmesinin imkânsız olduğunu ve çağdaş yönetim ilke ve yöntemlerinin mümkün olmadığını aktarmaktadır (Baydar, 2004: 52-53). Adalet dışı bir tutum olan kayırmacılık, kamu görevlisinin maddi-manevi çıkarlar doğrultusunda yetkisini

kurallara aykırı bir biçimde kullanması, aile, eş-dost, akraba veya hemşerilerini kayırması, anlamına gelmektedir (Özsemerci, 2002). Ören'e (2007: 84) göre kayırmacılık, kadroya alınacak elemanların seçim ve istihdamında evrensel ve niteliksel ölçütlerin yerine akrabalık veya arkadaşlık ilişkilerinin kullanılması (Nepotism, <http://www.answers.com/topic/nepotism> 2006) olarak aktarılmaktadır. Kayırmacılık, kamu kurumlarındaki kamu işlemlerinde aynı topraktan olmak, aynı partili olmak, aynı okulda öğrenim görmüş olmak vb. gibi ayrılıkların ön plana alınması, niteliksel ve evrensel kıstasların ise geri plana atılması şeklinde ifade edilmektedir (Oktay, 1983: 209).

Kayırmacılık kavram tanımlamasında "Ayrıcalık" kavramının vurgusunu ön plana çıkaran tanımlar şunlardır:

Yönetimde etik dışı bir davranış olarak tanımlanan kayırmacılık (Baydar, 2004; Araslı vd., 2006; Aydoğan, 2009; Polat ve Kazak, 2014); kamu görevlilerinin ruhsal-duygusal nitelikteki duygusal bağılıklar ve yükümlülüklerden dolayı görevlerini kötüye kullanarak çevresindeki yakın kişilere ayrıcalık tanınması şeklinde tanımlanmaktadır (Sayılı ve Kızıldağ, 2007). Kamu çalışanlarının aile, eş-dost, akrabalık bağları gibi manevi etkileme araçlarından dolayı bazı kişilere kamu iş ve işlemlerinde ayrıcalık tanınması olayıdır (MEB, 2006: 31). Kayırmacılık, aile, akrabalık bağları vb. gibi manevi etkileme araçlarının araya girmesiyle, para, mal veya mülk gibi ekonomik güçler karşılığında, kamu çalışanlarının görevlerini bazı kişilere kamu iş ve işlemlerinde ayrıcalık yapmak amacıyla kullanmaları işlemidir (Berkman, 1983; Baydar, 2004: 52; Karataş, 2013). Kayırmacılık, yöneticilerin diğer kişilerden farklı olarak sosyal ve duygusal bağ kurdukları kişilere karşı olumlu yönde ayrıcalıklı davranış geliştirmeleridir (Ramachander, 2012). Kayırmacılıkta; kayırma iktidarına sahip olan nüfuzlu kişiler, konum itibarı ile kendi altında ya da aynı konumda olan akraba/arkadaş vb. gibi yakınlığı olan kişilerin işlerini kolaylaştırmak için destekleme, koruma, gözetme gibi ayrıcalıklı davranışlar sergilerler (Erdem vd., 2013: 54). Aydoğan (2009: 20) kayırmacılık kavramını bir kamu görevlisinin beraber çalıştığı bir kişiyi yasadışı bir şekilde adaletsizce desteklemesi, ona arka çıkması veya herhangi bir gruba ya da kişiye liyakat, ehliyet ve performansına bakmadan ayrıcalık tanınması olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle hak etmeyen bir kişinin hak etmediği konuma gelmesi ve hak etmediği parayı kazanmasıdır şeklinde tanımlanabilir. Çevrimiçi Oxford Sözlüğü (2017)

kayırmacılık kavramını; bir kişiye ya da gruba diğerleri açısından adil olmayan ve bedeli ödenen tercihi ayrıcalık olarak tanımlamaktadır. Kayırmacılık özel sektörde ya da kamuda bir kişinin yasalara aykırı olarak bazı kişilere ayrıcalık göstermesi, desteklemesi ya da korumasıdır (Aktan, 2001: 57; Özsemerci, 2002: 28).

Kayırmacılık kavram tanımlamasında “Öncelik” kavramının vurgusunu ön plana çıkaran tanımlar şunlardır:

Wong ve Kleiner’e (1994: 10) göre kayırmacılık, şirket ortağı, çalışanı veya memuru ile ilişkisi olan ehliyeti ve liyakati olmayan veya yetersiz kişilerin önceliklenerek işe alınması olarak ifade edilmektedir (Büte, 2011a, s. 389). Kamuya eleman seçim ve istihdamında liyakat, yetenek ve eğitim seviyesi gibi ölçütlere bakmadan, nüfuzlu kişilerin yakın çevresindeki kişilere öncelik verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 1999). Örgütsel ve yönetsel bağlamda kayırmacılık genel ve geniş anlamıyla, kamu görevlerindeki atama ve terfi işlemlerinde akrabalık (nepotizm), siyasi veya cemaat-tarikat, eş-dost (kronizm) ilişkilerine dayanarak ortaya çıkan gruplara öncelik verilmesi gibi anlamlara gelmektedir (Aközer, 2003: 16-17).

Kayıran-kayırlan ilişkisi, kamuya ait fırsat ve imkânlardan yakınlarını faydalandırmaları, mevki ve makamları lehine açmaları, çıkarlarını korumaları, ayrıcalık sağlamaları ve öncelik tanımları vb. gibi kayırmacılığın hem konu bakımından hem de etkileme bakımından ne kadar kapsamlı bir kavram olduğunu göstermektedir (İlhan ve Aytaç, 2010: 63). Kayırmacılığın ortaya çıkmasında en önemli tarafın iktidar erkini elinde tutan yani kayırmacılığı yapan taraf olduğu, en kazançlı tarafın kayırmacılık ya da torpil yapılan yani kayırılan taraf olduğu ve en zararlı tarafın ise unutulmuş, kayırmacılığın mağduru olan ve hakkı gasp edilen taraf olduğu söylenebilir. Görüldüğü gibi kavramın kapsayıcılığı üçüncü şahısları da kapsayacak genişliktedir. Üçüncü şahıstan kasıt kayırılan konu ile ilgili hususta hakkı olup alamayan kişi olarak kastedilmektedir. Ayrıca demokratik bir toplumda üçüncü taraf diye lanse ettiğimiz, hakkı elinden alınan kişinin, hakkını savunma ve iade etmenin dördüncü taraf olarak isimlendirebileceğimiz diğer vatandaşların görev ve sorumluluğunda olduğu düşünülmektedir. Ayrıca üçüncü tarafa yapılan haksızlık adaletsizlik olarak nitelendirileceğinden bu konudaki devlet yetkililerinin de adaletin gereği olarak hakkın teslim edilmesi noktasında duruma müdahil olmaları gerekmektedir.

Literatürdeki tanımlar incelendiğinde; Kayırmacılık, kamu görevlilerinin, kamu iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak, her çeşit arkadaşlık, (asker, okul, mahalle, hemşeri, vb.) her çeşit akrabalık/yakınlık (amca, dayı yeğen, kirve, meslek, aşiret, ırk, komşuluk, vb.) ve her çeşit aynılık (din, mezhep, tarikat, köy, toprak, parti, sendika, memleket, mahalle, cinsiyet, vb.) gibi manevi etkileme araçlarının kullanılması suretiyle yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın yalnızca kendisine yakın, aynı ve benzer olan kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

2.1.3. Kayırmacılık Türleri/Sebepleri

Kayırmacılık, bir kişi veya grubun çıkar sağlamasına yönelik olarak yapılan hak ve adaletten sapma eğilimidir. Menfaat sağlama üzerine birilerine öncelik tanımak ve ayrıcalık sağlamaktır. Ayrıcalıklı ve öncelikli davranıştan fayda gören örgüt veya birey arasındaki yakın ilişki ağları etrafında oluşturulan çarpık bir ilişki şeklidir ve çeşitlenen dayanakları ile karşımıza farklı şekillerde çıkabilmektedir (Aytaç, 2010a: 4-5). Literatürde en dikkat çeken sınıflandırmada; eş dost ahbap kayırmacılığına kronizm, bir kişiye, bir örgütte politik görüşlerinden dolayı gösterilen kayırmacılığa patronaj/partizanlık, akrabalara karşı uygulanan kayırmacılığa ise nepotizm adı verilmektedir (Tarhan vd., 2006; Aktan, 2001; Aközer, 2003; Loewe vd., 2008; Araslı ve Tümer, 2008; Asunakutlu ve Avcı, 2010; Özler ve Büyükarıslan, 2011). Ayrıca Erdem'e (2010: 1) göre akraba, eş-dost ve hemşeri kayırmacılığı, çıkar ve ideolojik merkezli kayırmacılık, olarak beş başlıkta; Kayabaşı'na (2005) göre ise politik bir yozlaşma türü olan kayırmacılık; adam, siyasal ve hizmet kayırmacılığı olmak üzere üç ayrı başlık altında incelenebilir. Bu çalışmada kayırmacılık (Favoritizm) bir üst çatı olarak belirlenmiş ve türleri ayrıca tasnif edilmiştir. Kayırmacılık türleri olarak bu çalışmada ele alınan kavramlar; "nepotizm kavramı, akraba kayırmacılığı", "kronizm kavramı, eş-dost-arkadaş ve hemşeri kayırmacılığı", "patronaj kavramı, siyasi kayırmacılık" ve "cinsiyet açısından kayırmacılık" ise "cinsiyetin neden olduğu kayırmacılık" olarak kullanılmıştır.

Temelde kayırmacılık türleri arasında çok ciddi farklar yoktur. Her birinde farklı bir yakınlık sebebi üzerine ayrışma vardır. Kayırmanın altında yatan manevi sebepler (akraba, eş-dost, arkadaş, partili, cinsiyet vb.) türler olarak ifade edilmektedir. Genel

itibari ile kayırmacılık türlerinde amaçların, kullanılan yöntemlerin, göz ardı edilen ve göz önünde bulundurulmuş faktörlerin hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Aşağıda kayırmacılık türlerinin kapsamlı tanımları yapılmıştır.

2.1.3.1. Nepotizm

Nepotizm kavramı, İngilizce 'de "Nephew" yani yeğen ya da torun anlamına gelmektedir. Nepotizm, ortaçağda, bağlılık yemini eden ve bu yüzden de kendi çocuğu olmayan bazı Katolik papa ve piskoposların, imtiyazlı mevkilere liyakate bakılmaksızın yeğenlerini yerleştirmeleriyle başlamıştır. Araştırmacılar, "nepotizm" (yeğen) teriminin Ortaçağ'da türediğini, papaların kendi akrabalarını veya evlilik dışı çocuklarını bazı görevlere atamalarından dolayı kullanılmaya başlandığını aktarmaktadırlar (Abdalla vd., 1998: 555; Ciulla 2005: 155; İyışeroğlu, 2006; Araslı ve Tümer 2008: 1238; wikipedia.org/wiki/Nepotism, 2017). Bu terimin kullanılmasına yol açan ise Papa Calixtus III'un papalığı sırasında yeğenlerine yaptığı kayırmalardır (Abdalla vd., 1998: 555). Bellow (2003: 20) akraba kayırmacılığı (nepotizm) üzerine yazılmış ilk kitabın 17. Yüzyılda İtalyanca yazılmış "Roma'nın Papaları ve Yeğenleri" kitabı olduğunu ve yeğenlerin bu şekilde kayırılması ile birlikte bu kayırma türüne "Nepotizm" dendiğini aktarmaktadır.

Nepotizm kelimesi günümüzde, kişinin maddi kazanç sağlama bağlamında, kan bağı olan kişileri yetenek, beceri ve eğitim seviyesine bakılmaksızın istihdam etmesi ya da terfi ettirmesi (Özsemerci, 2002: 28; İyışeroğlu, 2006: 44; Araslı ve Tümer 2008: 1238; Asukanutlu ve Avcı 2010: 96,) anlamlarında kullanılmaktadır. Benzer şekilde Nepotizm, birinin beceri, başarı, eğitim seviyesi, yetenek gibi niteliksel olarak işe uygunluğuna bakılmaksızın, yalnızca akraba olması göz önünde bulundurularak istihdam, tayin ya da terfi edilmesine "Akraba Kayırmacılığı" veya "Nepotizm" denilmektedir (Aktan, 2001: 57; Özsemerci, 2002: 20; Özler vd., 2007: 438; Dökümbilek, 2010: 44). Nepotizm, kişinin kendi güç, görev ve yetkisini kullanarak, sadece kendi aile bireyleri ve akrabaları için kabiliyetlerine bakmadan onları istihdam etmesi olarak ifade edilmektedir (Boadi, 2000). Başka bir deyişle işe göre akrabanın istihdam edilmesi veya akrabaya göre istihdam yaratılması durumu olarak ifade edilebilir.

Nepotizm, bireyin gücünü aile bireyelerine fayda ve çıkar sağlamak için kullanmasını ifade eder. Pelletier ve Bligh (2008: 828) nepotizmi, aile bağları ile ayrıcalık ve unvan kazanma diye açıklamaktadır. Nepotizm işe alma sürecinde örgütteki mevcut çalışanların, akrabaların lehine, akraba olmayanların ise aleyhine gösterilen kayırmacı tutum ve davranışı olarak ifade edilmektedir (Padgett ve Morris, 2005: 34). Nepotizm kavramı daha çok insanların güç, görev, yetki gibi pozisyonlarını aileleri ve akrabaları yararına kötüye kullanması şeklinde tanımlanmaktadır (Büte, 2011b: 188). Ford ve McLaughin (1985) ile Laker ve Williams'a (2003) göre nepotizm genellikle favorizmin negatif kapsamı altında, eşler de dâhil olmak üzere akrabaların aynı örgüt içinde istihdam edilmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Karakaş ve Çak, 2007).

İlk zamanlarda sadece akrabaları kapsayacak şekilde kullanılan nepotizm teriminin, zaman zaman bazı araştırmacılar tarafından bütün kayırmacılık türlerini kapsayacak şekilde kullanılmış olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışma da kayırmacılığın (Favoritizm) bir türü olarak sadece akraba kayırmacılığı anlamında kullanılmaktadır. Nepotizm; kamu görevlisinin kamu iş ve işlemlerinde, kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak, her çeşit akrabalık (amca, dayı, yeğen, kirve, aşiret, ırk, vb.) ilişkilerine dayalı olarak, yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın yalnızca kendisine yakın olan kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile bu kişilere öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

Bellow (2003: 22-25) nepotizmi bir bireyin ailesinin veya aileden birinin desteğiyle yetkin olmadığı işin ya da görevin başına geçmesi olarak nitelemekte, akraba kayırmacılığının canlıların doğasında olduğunu iddia etmektedir. Ayrıca Bellow (2003: 51-52) akraba kayırmacılığının seks, yemek, su gibi bir ihtiyaç olduğunu ifade etmiş ve nepotizmi ebeveynlerin ya da sorumlu olan bireylerin kendi çocuklarının refahını düşünmeleri gerektiği örneğiyle açıklamıştır. "Kin Selection" ya da akraba olanları koruma, gözetme, destekleme gibi kayırmacılık göstergeleri insanlarda (bu alanda araştırma yapan araştırmacılar, ayrıca hayvanlarda da olduğunu ifade etmektedir) var olan doğal bir içgüdüdür. Birçok hayvanın, soyunu devam ettirmek için fedakârlık yaptığı biyologlara dayandırılarak aktarılmaktadır. Türlerin, en uygun olanının hayatta kalması (survival of the fittest) için mücadele ettiklerini ve kendini feda etmenin yaygın olduğunu, insan ırkının soyunu devam ettirme içgüdüsüyle kendi akrabalarına öncelik

tanıdığını ve ayrıcalık sağladığını belirtmiştir. Aynı şekilde sosyal bilimlerdeki biyolojik/ekolojik yaklaşımlar da nepotizmi rasyonaliteye uygun davranışlar olarak sınıflandırmakta ve çevresel koşullar ve bireysel ihtiyaçlardan dolayı sosyal ekolojide, “seçilmiş” bir tutum ve davranış olarak ifade edilmektedir (Masters, 1983: 161).

Nepotizmden övgüyle bahseden yazar Bellow (2003), birçok aile şirketine başarı için bilinçli ve belli bir plan dâhilinde nepotizmin yararlı olacağını fakat başarısızlık durumunda nepotizmi suçlamanın zor olacağını söylemektedir. Aile şirketlerinde yönetimin el değiştirmesi gerekiyor ise yöneticilerin, şirketin geleceğini güven, sahiplenme, şirketi daha iyi tanıma gibi özelliklerden dolayı genç kuşak aile bireylerine bırakmalarının ve bunun sonucunda başarılı olmalarının sebebi olarak nepotik eğilimlerin gösterilebileceği ifade edilmektedir. Başka bir deyişle doğru işe yetenek ve nitelik bakımından akrabalar arasında doğru tercihlerin yapılmasının önemli olduğu ve atanmaları durumunda akraba kayırmacılığının zararlı olmadığı ifade edilmektedir. Başka bir deyişle doğru işe doğru akraba seçimi yapıldığında doğru sonuçlar elde edilebileceğini aktarmaktadır.

Fakat kamu kurumları en başta bir aile/zümre şirketi olmadığı için devlet kurumlarındaki nepotizm uygulamalarını, başarının sebebi olarak göstermek zor olabilir. İkinci bir neden olarak yetkin olmayan kişiler kayırıldığında başarıdan çok daha önemli/değerli olan “adalet“ ilkesine ters düştüğü için doğru görülemeyeceği ifade edilebilir. “Adalet Devletin Temelidir” düsturundan hareketle devlet ya da devlet görevlisinin, adaletsiz bir tutum ve davranış olacağından, nepotik dâhil her türlü kayırmacı davranışlarından kaçınması gerektiği düşünülmektedir. Literatürdeki kayırmacılık ya da nepotizm tanımları ışığında, bilgi, beceri, yetenek bakımından yetkin olan akrabaların istihdam, tayin ve terfi işlemleri yapılırken hak ve adaletten sapma olmamış ise kayırmacılık olarak kabul edilmemektedir. Nepotizm adalet sisteminin yanında ayrıca devletin güvenilirliğine (Çakır M., 2014) de zarar vermektedir.

Özler ve diğerlerine (2007: 439) göre nepotizm, aile işletmelerinde bile çoğu zaman çatışmalara, hatta kavgalara, yetenekli ve nitelikli yöneticilerin uzaklaşmasına, örgütsel bağlılığın düşmesine ve insan kaynaklarının tükenmesine sebep olabilir. Araştırmacıların çoğu, nepotizmin neden olumsuz algılanması gerektiğinin bir diğer sebebi olarak, kayırılmayanların motivasyon, bağlılık, moral, güven ve tatmin gibi bireysel çıktılar bakımından olumsuz etkilendiklerini aktarmaktadır.

Nepotizm ile ilgili Türkiye ve Dünya tarihine ya da günümüze baktığımızda göze çarpan örnekler şunlardır:

Hanedanlık ve monarşi, nepotizmin en somut ve görsel hali olarak gösterilebilir. Krallıklar, padişahlıklar, imparatorluklar vb. gibi babadan oğula ya da aileden geçen yönetim biçimlerinin hepsi, tarikatlardaki yönetimin babadan oğula ya da damada geçmesi (postniş) vb. nepotizme örnek olarak verilebilir. Osmanlı İmparatorluğu'nda padişahlığın, "Osman" ailesine mensup kişilere ait olduğu, kuruluş yıllarında kabiliyet, korkusuzluk ve bilginlik gibi alanlarda gözde olan kardeşin diğer kardeşlerini öldürüp tahta oturduğu, sonraki yıllarda ise en olgun ve yaşlı aile üyesinin tahta oturduğu nispeten "Kurumsallaşmış Nepotizm" denilen bir saltanat devir sisteminin olduğu söylenebilir (Özler vd., 2007: 438).

Osmanlı'da eğitim dünyasındaki kayırmacılık örneği ise "beşik uleması" denen sisteme göre eğer bir âlimin çocuğu erkek olursa doğar doğmaz babasının maaşı kadar maaş bağlanmaktadır (Polatlı, 2009). Beşik uleması saltanat gibi mesleğin babadan oğula geçmesidir

Cumhuriyet döneminde de birçok akraba kayırmacılığı örneğine rastlanmaktadır. En güncel ve çarpıcı nepotik örnekleri sıralayacak olursak; ülkemizdeki 2014 yılında yapılmış mahalli seçimlerde Düzce ilinde Belediye Başkanı olarak göreve başlayan Mehmet Keleş, aralarında 5 yeğenin bulunduğu 9 akrabasının belediye başkan yardımcılığı gibi üst düzey görevlere atamalarını yapmıştır (Sözcü Gazetesi, 2017) Türkiye'de maalesef en fazla nepotizmin yaşandığı kurumlar olarak üniversite kurumları göze çarpmaktadır. Üniversiteler de hanedan uygulaması giderek yayılıyor (Sözcü Gazetesi, 2017) başlıklı haber bile üniversiteler de kayırmacılığın ne kadar yaygın ve yoğun olduğunu göstermektedir. Medyada kendisine en fazla yer bulan nepotizm olayı ise 15 Temmuz 2016 darbe girişiminin hemen ardından Denizli Pamukkale Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Hüseyin Bağ 'ın öğretmen olarak çalışan eşini Enstitü Sekreteri olarak atamasıdır. Çok fazla eleştiri alınca önce eşinin görev için uygun niteliklere sahip olduğunu, fakat sonrasında eşinin üniversite ile olan ilişkisinin kesildiğini açıklamıştır (<http://www.mynet.com>, 2017). Çankırı Valisi Hamdi Bilge Aktaş, kente tayin edilen öğretmen eşi Seval Aktaş'ı, tayininden bir gün sonra İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı olarak atamıştır (<https://www.ntv.com.tr/> 13 Ocak 2018). Aktaş'ın eşi tepkiler üzerine istifa etmek zorunda kalmıştır.

Nepotizm birçok ülkede karşılık bulmakta ve toplumların kültürel kodlarında kendini ifade edebilmektedir. Örneğin, bir Çin atasözü “Bir adam memur olursa, eşi, çocukları, köpekleri, kedileri hatta tavukları cennete gider.” şeklindedir. Türkiye toplumunda da benzer bir inanç ve anlayış olduğu bilinmektedir. Ülkemizde memur olan kişinin kendisine yakın ve benzer olan bütün canlılara fayda sağlayacağı, öncelik tanıyacağı ve ayrıcalıklı davranacağı bilinmektedir. Bu bağlamda kayırmacılık vurgusunun aslında yeni bir şey olmadığı tarihsel bir olgu olduğu görülmektedir. Avrupa’da ise akraba kayırmacılığı, daha çok kilise, devlet ve iş dünyasını şekillendiren stratejik evlilikler yoluyla olmuştur (Bellow 2003: 96).

Dünya da en güncel olan akraba kayırmacılığı ise 2016 yılındaki seçimlerde Amerika Birleşik Devletler başkanlığını kazanan Donald Trump, kızının kocası olan damadını Beyaz Saray’da “başkan başkanışmanlığı” görevine getirerek yapmıştır (<http://www.milliyet.com.tr>, 2017). Azerbaycan Cumhurbaşkanı İlham Aliyev ise eşini cumhurbaşkanlığı birinci yardımcılığı görevine getirmiştir (<http://www.ntv.com.tr>, 2017).

2.1.3.2. Eş-dost Kayırmacılığı (Kronizm)

“Cronyism” kelimesi, 17. yüzyılda Cambridge Üniversitesi öğrencilerinin kendi aralarında “yakın arkadaş” anlamına gelen “crony” kelimesinden türemiştir. Yine aynı üniversitenin eski öğrencilerinden biri olan Samuel Pepys (1633-1703) bir arkadaşının günlüğüne “... *who was great chrony of mine; benim en yakın arkadaşım*” diye yazmıştır (Creswell J. , 2010). Kelimenin kökeni Latince “uzun süreli” anlamına gelen “khronios” dur. Günümüz Türkçe ’sinde “Ahbap Çavuş İlişkisi” ne benzer bir durum kastedilmektedir. Bu ilişki, iki bireyin birbirlerini desteklemeleri korumaları ve/veya kollamalarına dayalı olarak karşılıklı menfaatler doğrultusunda sıkı bir dostluk içinde olmalarıdır (tr.wikipedia.org.15/01/2018).

Siyaset dünyasında ilk defa kullanılması 19. Yüzyılda ABD’de olmuştur (Oxford Sözlüğü 2016). 1840 yılında arkadaşlık kurma istekliliği ve becerisi olarak kullanılan kelime çok sonra 1952 yılında ABD Başkanı Truman’ın atamalarda yeteneklerden ziyade arkadaşlık ilişkileri göz önünde bulundurduğu suçlamasıyla ve New York Times gazetesinden bir gazetecinin bu durumu kronizm olarak nitelendirmesiyle, eş dost kayırmacılığı anlamıyla kullanılmaya başlanmıştır. Bu şekilde kullanılmasından sonra kelimenin pozitifliği kaybolmuş ve günümüzde politik

yolsuzluğa giden yol, kişisel tercih ya da adamına göre muamele anlamlarında kullanılmaktadır. Kelimenin kendisi süreç içerisinde farklı anlamlara kayarak günümüzde yolsuzluk ve eş dost kayırmacılığı şeklinde negatif olarak algılanmaya başlanmıştır. Eş-dost kayırmacılığı yerli literatürde kronizm olarak karşılık bulurken yabancı literatürde ise cronyism olarak karşılık bulmaktadır. Kronizm sınırları çok geniş bir kavramdır ve özellikle yabancı literatürde daha geniş bir anlamda kullanılmaktadır. Eş-dost kayırmacılığı “soft form of conspiracy” yani ağır olmayan komplo ya da hafif suçlar şeklinde tanımlanabilir (Begley, Khatri ve Tsang 2009: 281).

Eş-dost kayırmacılığı, kişisel özellik ve kabiliyetlerine bakılmaksızın akrabalar dışındaki tanıdıkların kayırılması durumudur (Khatri ve Tsang, 2003: 289-290). Eş-dost kayırmacılığı (Kronizm) yakın arkadaşların, yeteneklerini dikkate almadan göreve getirilmesidir. Herhangi bir yeterliliğe bakılmaksızın alınan kişinin sadece kişisel ilişkilere bakılarak kayırılmasıdır.

Kamu görevlilerinin işe alımlarında, yetenek, kabiliyet ve eşitlik gibi ilkeler yerine eş-dost ve arkadaş ilişkileri esas alınarak yapılan kayırmacılığa eş, dost ve arkadaş kayırmacılığı yani kronizm adı verilir (Erdem R., 2010). Kamu görevlisi olarak işe alımlarda istenilen koşullar olan liyakat ve ehliyetin yani yeterliğin değil de kayırmacılık ile eş ve dostu öncelik verilmesidir. Kronizmin günümüz Türkiye’inde yaygın olarak görülen "Hemşeri Kayırmacılığı" da eş-dost kayırmacılığının bir çeşidi olduğu söylenmektedir (Aktan, 2001: 57; Tarhan vd., 2006: 31; Turhan, 2013). Kronizm, kamu görevlilerinin, kamu iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak her çeşit arkadaşlık, (asker, okul, mahalle, hemşeri, vb.) ilişkilerine dayalı olarak, yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın yalnızca kendisine yakın olan kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

Kronizm ile nepotizm arasındaki birinci fark kronizmde kayırmacılığa sebep olan yakınlık türü eş- dost veya arkadaş olması iken nepotizmde ise kayırmacılığa sebep olan yakınlık akraba olmasıdır. İkinci fark, kronizm uygulamalarının nepotizm uygulamalarından daha kapsamlı olmasıdır. Çünkü kronizmde faydalanıcı sayısı nepotizmdeki faydalanıcı sayısından genellikle daha fazla olmaktadır (Karakaş ve Çak, 2007: 78). Bu yüzden araştırmacılar, kronizm uygulamalarının kamusal alanda ve kapsam bakımından nepotizme göre daha geniş ve daha etkin bir şekilde var olduğunu

beyan etmişlerdir. Etki alanı olarak örneğin; kronizm, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin önemli görüldüğü bütün yerlerde görülebilecek bir olgu olmakla birlikte 1997 yılında Asya’da yaşanan ekonomik krizin de en önemli nedeni olarak gösterilmektedir (Dağlı ve Aycan, 2010).

Khatri ve Tsang’a (2003: 291) göre örgütlerde kronizm yatay ve dikey kronizm olarak iki başlık altında incelenebilir. Yatay kronizm, aynı düzeydeki çalışanlar (arkadaşlar, meslektaşlar vb.) arasındaki kayırmacı ilişkileri tanımlamaktadır. Yatay eş-dost kayırmacılığında birbirine güven önemlidir. Öteki bireylere karşı yatay konumda olan bireylerin birbirlerinin tarafını tutma ve kollaması olayıdır. Dikey eş-dost kayırmacılığı üstlerin astları kayırmasına dayanmaktadır. Dikey eş-dost kayırmacılığında sadakat önemlidir. Bir nevi hiyerarşik korumadır. Sadakat ve itaat, başarı ve yetenekten çok daha fazla değerli görülmektedir. Dikey eş-dost kayırmacılığında yöneticiler farkında olarak ya da olmadan bazı astlara ödemelerden, terfiye kadar birçok konuda üçüncü tarafın (hak eden taraf) zarar göreceği kayırmacı davranışlar sergileyebilirler. Kronizm, yönetici tarafından bazı astlara kişisel ilişkiler, kişisel sadakat gibi durumlardan dolayı gösterilen her türlü ayrıcalıklı ve kayırmacı davranış olarak tanımlanmıştır (Turhan, 2013). Eş-dost kayırmacılığının kontrolü özellikle kişisel ilişkilerin önemli olduğu yani toplulukçu toplumlarda zordur. Bu tür toplumlarda itaat ve sadakat gibi özellikler, kişiler arası iletişimin önem atfedilen öğeleri olduğundan dolayı kayırmacılık daha fazla olmaktadır.

Türkiye’de özellikle örgütlenme modeli olarak kronizmin en çok öne çıktığı yapılar olarak “Cemaatleri” ve “Tarikatları” örnek vermek yerinde olacaktır. Dinsel kayırmacılık da denilebilecek bu tür örgütlenmelerin Ülkemizdeki en bariz eş-dost kayırmacılığı olayı devlet kurumlarında olmuştur. Belli cemaat ve tarikat mensuplarının sınavlarda usulsüzlük yaparak devlet kurumlarına kendi cemaat ve tarikat üyelerini aldıkları, akabinde ise devlet kurumlarında örgütlendikleri suçlamasıyla davalar açıldığı, binlerce kişinin yerlerinin değiştirildiği ve görevlerine son verildiği bilinmektedir (Şimşek, 2014). Ayrıca 15 Temmuz 2017 yılında yaşanan darbe olayı ile birlikte “Kronizm”in devlet düzeni için ne kadar tehlikeli yapılar oluşturabileceği görülmektedir.

2.1.3.3. Siyasal Kayırmacılık (Patronaj)

Siyaset ve politika bilimi literatüründe siyasilerin seçmenlerini desteklemelerine, onları kollamalarına ve kayırmalarına "Siyasal Kollamacılık" (Political Clientelism) veya "Kollamacı Siyaset" (Clientelistic Politics) adı verilmekte ve kendi partilerinde olanlara ayrıcalıklı davranmasını kapsamaktadır. Kollamacılık, siyasi partinin ya da onun üyesi olan bir siyasetçinin (Patron), partilileri (Client), gözetmesi ve koruması anlamına gelmektedir (Aktan, 2001: 58). Başka bir deyişle seçmen birinin siyasi bir patron tarafından kollanması desteklenmesi himaye edilmesi anlamlarına gelmektedir. Patronaj, etimolojik olarak Fransızca menşeli bir kelime olup, üst konumda olan bir siyasi ya da bir patron tarafından kollanma, himaye edilme veya desteklenme anlamına gelmektedir (Karakaş ve Çak, 2007). Kavram, içerik itibarıyla bir üst mevkide olanın desteği, himayesi ve kollamasını içerir.

Siyasi kayırmacılık olarak görülen Patronaj'ın literatürde farklı anlamlara sahip olduğu görülebilmektedir. Siyasi kayırmacılık kavramı alan yazında partizanlık ve yoldaşlık kavramları ile karşılanmıştır. Ancak kamu yönetimi araştırmalarında patronaj kavramı, siyasi kayırmacılık kavramı ile karşılanmıştır. Bu çalışmada da "Patronaj" kavramı, "Siyasal Kayırmacılık" kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Siyasal Kayırmacılık, siyasi partilerin, seçimleri kazanıp iktidar olduktan sonra kendilerine desteklerini sunan seçmenlerine farklı biçimlerde kazanç sunmaları olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda kendilerini destekleyen kişilere ayrıcalıklı davranmaları ile ilgilidir. Kısaca seçmenleri sayesinde iktidara gelen partiler kendilerine destek veren seçmen gruplarına değişik şekillerde ayrıcalıklar sağlayarak, haksız menfaat elde etmeleri yoluyla bir anlamda onları ödüllendirmektedir (Pektaş, 1999). Bu süreçte siyasi alanda seçmenler ile siyasi aktörler arasında karşılıklı bir menfaat alış-verişi yaşanmaktadır. Çıkar odaklı ilişkiler üzerine inşa edilen, karşılıklı menfaate bağlı olarak değiş-tokuş şeklinde bir alışveriş gerçekleşmektedir (Akalan, 2006). Siyasal partilerin, kamu gücünü toplum yararına ve ahlaka uygun olmayan bir şekilde kullanarak rant oluşturması, yandaş/yoldaşlarına ya da seçmenlerine haksız menfaat sağlamaları "politik mübadele" ye örnek olarak gösterilmektedir (Kayabaşı, 2005; Karataş, 2013).

En güçlü siyasi kaynağı parti sistemleri olan patronaj (Siyasal Kayırmacılık), iktidara gelen siyasi partilerin iktidarda iken kamu kurumlarındaki üst düzey

yöneticileri görevden el çektirmeleri ve bu makamlara yine politik yoldaşlık/yandaşlık, ideolojik düşünce gibi bağlar ile atamaların yapılması işlemi olarak ifade edilmektedir (Aktan, 2001: 58). Başka bir deyişle üst düzey yöneticilerin görevine son verilerek bu makamları “siyasal yoldaş/yandaş” kişilere tahsis ederek haksız menfaat sağlamaları durumu Patronaja örnek teşkil etmektedir (Özsemerci, 2002; Başaran İ. , 2005; Karataş, 2013). Bayhan’a (2002) göre iktidara gelen ve böylece iktidar (politik ve ekonomik açıdan) gücüne kavuşan siyasi partiler, kendilerine seçim öncesinde ve seçim sırasında destek veren kişiler ve seçmen gruplarına, çeşitli şekillerde ayrıcalıklı işlemler yapmaktadırlar. Çünkü siyasi partilerin çoğunun, deyim yerindeyse geri dönüşümü olduğunu bildiği için sadık olan seçmenlerine veya yoldaşlarına/yandaşlarına yarar sağlamaya eğilimli oldukları söylenebilir.

Willerton (1992) patronaj ağının, en az bir amacı paylaşmak üzere ortak amaçları olan, bu amacı gerçekleştirmek için güçlerini birleştiren ve bir grubu temsil eden bir koalisyon olduğunu belirtmektedir (Karataş, 2013). Şahsi çıkarlarını elde edebilmeleri, kurulmuş olan koalisyonun özellikle ortak amacını gerçekleştirmesine bağlıdır. Amaç, en yüksek siyasi güce ulaşma ve verilen kararları etkileyebilme yetisine, etkisine ve otoritesine sahip olmaya çalışmak olarak ifade edilmiştir. Sağlanan koalisyon ile mevcut politik güç üzerinde etki sahibi olmak ve alınacak kararları kişisel çıkarlar doğrultusunda yönlendirebilmektir (Karataş, 2013). Araştırmacıların patronaj tanımlarını incelediğimizde; patronaj, kamusal alandaki kamu görevlilerinin, kamu iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak, her çeşit siyasal (parti, sendika, yandaş, yoldaş, vb.) ilişkilere dayalı olarak yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın bazı kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile onlara öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

Adaman ve Çarkoğlu (2000) yaptıkları araştırmada, merkezi ve özellikle yerel yönetimlerde uygulanan patronaj ilişkilerinin toplum tarafından bilindiğini ve bu ilişkilerin özümsemiğini ortaya koymuştur. Gücü elinde bulunduran siyasi partinin kadrolaşması yani kritik konumlara kendi güvendiği adamları ataması toplum tarafından meşru görülmektedir. Ancak yapılan atamalar bireysel ve siyasi çıkarlar gözetilerek, devlet ve kamu yararı gözetilmeden yapılmış ise patronaj olarak nitelendirilmektedir. Buna bağlı olarak örgütlerde teknik sorunlar ile etkililik ve verimlilik konularında

sıkıntılara neden olmaktadır. Çağdaş toplum yapılarında siyasi kayırmacılık veya patronaj hukuki ve adil olmadığı için çok fazla yapılmamaktadır (Kurtoğlu, 2012). Köyden kente göçün çok fazla yaşandığı az gelişmiş ülkelerde kentleşme süreci, (Şengül, 2002) siyasi bir hamî aracılığıyla patronaj ilişkilerine dayanmaktadır.

Akraba, eş-dost, hemşeri, partili vb. nedenlerle personel almalarında yıllardır süregelen kayırmacılık ve özellikle patronaj uygulamaları, bürokrasinin niteliğinin bozulmasına yol açmakta, vatandaşların devletlerine duydukları güveni sarsmakta, kayırmacılığın yaygınlaşmasına, halk arasında torpil/iltimas kavramının meşru olarak kabul edilmesine, demokrasinin zedelenmesine (Yıldırım M., 2013), eşitsizliğe, örgütsel adaletin bozulmasına sebep olmaktadır. Böylece, liyakat, ehliyet, yeterlik gibi ilkeler önemsizleşmekte, insanlar bireysel yetenekleri ve yeterlikleri yerine siyasi patronlar aracılığıyla bir yerlere gelmeye çalışmaktadırlar (Memişoğlu ve Durgun, 2010).

2.1.3.4. Cinsiyet Açısından Kayırmacılık/Cinsel Kayırmacılık

Günümüzde cinsiyetler arası eşitliğin sağlanabilmesi için yasal düzenlemeler gerekmektedir (Bakırcı, 2000). Cinsiyetler arası eşitlik ilkesini yasal düzenleme açısından incelediğimizde, Anayasa m. 10 da şöyle ifade edilmektedir: “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz....” Madde 10’u irdelediğimizde erkek ve kadının eşit haklara sahip olduğu, ancak eşit koşullarda çalışmadığı düşünülen kadınlar için eşitliliğin sağlanamadığı durumlarda, kadınlara dönük tedbirler alınabileceği, bu niyetle alınacak tedbir ve önlemlerin eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamayacağı ve tedbirlerin alınmasının devlet ve devlet görevlilerinin sorumluluğunda olduğu açık bir şekilde ifade edilmiştir. Alınması gereken bu tedbirler tanımlamada kayırmacılığın göstergeleri diye tabir edebileceğimiz imtiyaz, ayrıcalık ve öncelik gibi gözükse de bu göstergeler hak ve adalete bağlı kalınarak uygulandığında resmiyette pozitif ayrımcılık olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kayırmacılığın en önemli öncülünün imtiyaz, ayrıcalık ve öncelik gibi göstergeler değil hak ve adalete bağlı kalmak olduğu düşünülmektedir.

Pozitif ayrımcılık Türk Dil Kurumu Sözlüğü’ne göre; Toplumdaki diğer kişiler ile eşit imkân ve olanaklara sahip olmadığı düşünülen belli gruplara çeşitli fırsatlar

verilerek, ayrıcalıklar sağlayarak veya onları destekleyerek eşitleme çalışmaları olarak ifade edilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, pozitif ayrımcılık, hak ve adalete bağlı kalınarak dezavantajlı gruplar için verilen destek ve ayrıcalık ile eşitliğin sağlanması iken, kayırmacılık, hak ve adaletten saparak, destek ve ayrıcalığın verilmesi ile üstünlüğün sağlanması olarak ifade edilebilir. Dezavantajlı grup olarak değerlendirilen kadınlar için pozitif ayrımcılık, cinsiyetler arası eşitlik sağlanmadığında kadınlara hak ve adalete bağlı kalınarak, avantaj niteliğinde olabilecek imtiyazlar, ayrıcalıklar ve öncelikler verilerek eşitlenmesi demektir. Cinsiyet açısından kayırmacılık ya da cinsel kayırmacılık ise cinsiyetler arası eşitlik durumunda, bazı hemcinslerine ya da bazı karşı cinslere hak ve adaletten saparak, imtiyazlar, ayrıcalıklar ve öncelikler verilerek eşitliğin bozulması olarak nitelendirilebilir. Bu çalışmada cinsiyet açısından kayırmacılık ve cinsel kayırmacılık eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Literatürde cinsel kayırmacılık ile ilgili çalışmaların yeterince yapılmadığı görülmektedir. Diğer kayırmacılık türlerinin tanımlarını göz önünde bulduğumuzda; cinsel kayırmacılık, kamusal alandaki kamu görevlilerinin, kamu iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak cinsel ilişki, dürtü ve cinsiyete dayalı olarak yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın bazı kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

Cinsel kayırmacılık, yöneticilerin cinsel ve/veya romantik ilişki yaşadığı ya da yaşama ihtimali olabileceği kişilere sağladığı ayrıcalıkları, sıradan personele sağlamaması ile ortaya çıkmaktadır. Cinsel kayırmacılık, personelde, kurumda ayrıcalıklar elde etmek için bilgi, beceri, tecrübe ve yaratıcılık gibi faktörlerden daha çok cinselliklerinin yeterli veya geçerli olduğu düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Ömüriş & Ehtiyar, 2008). Cinsel kayırmacılık, işyerinde moral düşüklüğü, iş tatminsizliği gibi ciddi problemlere neden olabilmektedir (Sheridan, 2007: 384). Cinsel kayırmacılığın personel üzerindeki olumsuz etkilerinden biri çalışanların iş performanslarından daha çok cinsel davranışlarına göre değerlendirilmeye tabii tutulmalarıdır (Tengilimoğlu & Tahtasakal, 2004). Cinsiyet kayırmacılığı, erkeklerden daha çok kadınlar arasında olumsuz etkiye neden olmaktadır. Genel itibari ile kadın, erkekleri değil başka bir kadını kendisine rakip olarak gördüğü için en çok o rahatsızlık duymaktadır (Baypınar, 2003). Bu rahatsızlık kadının dünyasında büyük yer teşkil

edeceğinden performans, iş tatmini ve moral gibi bireysel çıktılarını, kadının erkeğe oranla daha fazla olumsuz etkileneceği düşünülmektedir.

Günümüz dünyasında insanlar zamanlarının büyük bir kısmını işyerlerinde geçirdiklerinden dolayı, sosyalleşme ihtiyaçları olarak duygusal ve romantik ilişkiler de işyerlerinde yaşanmaya başlamıştır (Alan & Erdoğan, 2014). İşyerinde yaşanan romantik ilişkiler statü fark etmeksizin ast-üst üst-üst, ast-ast, bekâr-bekâr, evli-evli, evli-bekâr gibi çalışanlar arasında yaşanabilmektedir. Ayrıca evli-bekâr veya evli-evli gibi ahlaki açıdan toplum tarafından hoş karşılanmayan ve onaylanmayan ilişki türleri de görülmektedir (Uzun, 2014).

2.1.4. İnsan, Toplum ve Kayırmacılık

İnsan (psikolojik) açısından ele alındığında; Yale üniversitesinde çalışan Karen Wynn ve Paul Bloom (2007) 3-5 aylık bebeklerin bilişleri konusunda yaptıkları bir dizi deney sonucunda şunları söylemektedirler: Bebeklerin doğuştan getirdiği bir bağınazlık duygusu var. Bu insanın doğal bir parçası ve insanın kendi yanında getirdiği karanlık tarafıdır. Farklı tercihte bulunan kişinin kötü muamele görmesini % 87 oranında görmek istiyoruz. İnsanların kendilerinden farklı düşünen insan gruplarına karşı önyargılı olduklarını ve kendimize benzer insanları tercih etme eğilimimiz olduğunu, hayatta kalma amacından dolayı bu durumun mantıklı olduğunu ve doğal seleksiyonun bir sonucu olduğunu söylemektedirler.

Bu deneylerden hareketle insanlar dünya görüşüyle daima belirli bir toplumsal kümeye, özellikle aynı düşünce ve eylem biçimine sahip olduğu kümeye bağlıdır. Yani insan toplumsal yapı içerisinde benzerleri ile bir araya gelme ve onlarla birlikte hareket etme eğilimindedir. Kendi benzeyeniyle hareket etmenin insanın doğasıyla alakalı bir durum olduğu söylenebilir. İnsanların benzerleri ile aynı ortamda bulunma isteği, belirsizlik ve güvensizlik endişelerinden dolayı doğal karşılanmalıdır. Zira bu aile mefhumuna kadar indirgenebilecek bir kavramdır. İnsanlar arasındaki bireysel farklılıklar, insanların yakın ve benzerleriyle bir araya gelerek gruplar oluşturmalarına neden olmaktadır. Bu, insanın aynı zamanda toplumsallaştığı öncelikli alanlardır. Bu açıdan bakıldığında kayırma ilişkisi, benzerler arasında birlik oluşturma arzusunun bir sonucu olarak görülebilir. Yani kayırma eyleminin temelinde, insanların karmaşık sosyal yapılar içindeki belirsizlik ve güvensizliği gidermek amacıyla, yakınlarından ve

benzerlerinden oluşan bir topluluk oluşturmalarının bulunduğu söylenebilir (Asunakutlu, 2010: 49).

Kayıрма eylemine temel olarak “benzerlik ve benzemezlik metaforu” gösterilebilir. Benzemezlik veya benzerlik ölçülerinin kullanılmasına karar verilirken veri tipi göz önünde bulundurulur. Nepotik ilişkilerle birlikte, fizyolojik ve psikolojik özellikleri benzeyen, hayata bakışı ve tercihleri birbirine yakın olan, benzer olaylara benzer tepki veren kişiler “benzer” kavramıyla ifade edilirken, bu boyutlarda farklılıklar içeren kişiler için “benzemez” kavramı kullanılmaktadır (Asunakutlu, 2010: 50). Bu benzerlikler toplumun yapısına, kültürüne ve güncel paradigmaya göre çeşitlilik gösterebilir. Kimi toplumlarda etnisite, kimilerinde inanç, kimilerinde mezhep, kimilerinde ise hemşerilik gibi çıkar ilişkileri önem kazanabilir ve insanlar buna göre pozisyon alabilir (Turhan, 2013).

Kayıрма eylemini incelerken, iç grup yanlılığı (In Group Bias) kavramını da ele almak gerekir. Çünkü kişiler grup içi dayanışma yoluyla yakınındakini tercih etmektedir. Robber Cave adlı milli parkta gerçekleştirilen ve parkın adını alan deneyler dizisinde öğrenciler gruplara ayrılıp bir rekabet ortamına sokulmuşlardır, birçok öğrenci kendi grubu dışındakileri yani rakip grubu dışlama yoluna gitmişlerdir. Araştırmacılar, kişilik özelliklerinin katkısının olduğunu kabul etmekle beraber bu durumu kişilerin kendi grubundakini tercih etmenin kolay bir yol olduğu ve de yapmaktan kaçınmanın zor olduğu yorumunu yapmışlardır (Sheriff, Harvey, White, Hood and Sherif 1961). Başka bir örnek deney olarak; 1971 yılında Philip Zimbardo tarafından yapılan “Stanford Hapishane Deneyi” ni gösterebiliriz. Deneyde öğrencilerin kura ile gardiyan ya da mahkûm olduğu, sonradan olayın gardiyanların grup olarak birleşip mahkûmlara işkence ettiği, mahkûmların da bu durum karşısında birleştiği hatta kaçma girişiminde bulunduğu bilinmektedir. Bu durumun aile, ırk, statü, vb. gibi doğal ilişki ağlarından tutun da oldukça suni ağlara kadar geniş bir yelpazede olduğu görülmektedir. Bireyler aynı gruptan olanları daha sadık, daha dürüst ve daha güvenilir görme eğilimindedirler (Beaupre ve Hess 2003: 371). Taylor vd., (2010: 195-196) ise iç grup yanlılığının bir diğer sebebini ise şöyle tanımlıyor; aynı gruptan olan bireyler birbirlerini benzer ve grup dışı bireylerden kendilerini farklı görmektedirler (Demircan ve Ceylan, 2003). Birey gruba olan bağlılığından hareketle, zaman zaman tarafgirli bir konum sergiler, hayatın her alanında olduğu gibi iş ortamında da grubunun çıkarlarını koruyucu

davranışlar sergiler ve kendisine benzeyenden yana tutum geliştirir (İlhan ve Aytaç, 2010: 67).

İnsanları sosyal ilişkiler oluşturmaya yönelten güç sosyal çekimdir. Bu sosyal çekim süreçleri zamanla sosyal takas süreçlerinin oluşmasına kaynaklık eder. Daima etkileşim halinde olan insanın sosyal etkileşim içerisinde olması toplum olmanın bir kuralı olarak ele alınabilir. İnsanlar arasındaki bu etkileşimlerden, en karmaşık sosyal yapıların doğabileceğini savunan görüş sosyal alış-veriş teorisi olarak adlandırılır (Bursalıoğlu, 2010: 40). Sosyal alış-veriş teorisi insan davranışlarının arka planında ödülle ulaşmak veya cezadan kaçınmak olduğunu öngörür. Bu durum insanı bir takım dengeler kurmaya sevk eder. Sosyal alış-veriş kuramcılarına göre toplumdaki insanlar birbirleriyle bitimsiz bir alış-veriş içindedir ve bu alış-veriş durumunda insanlar verdikleri ile aldıkları arasında bir denge beklentisi içerisinde. Yani insanlar arasındaki ilişkiler verme ve geri almanın dengesine dayanmaktadır. Bu her an bir karşılık beklemeye evirilebilen bir süreçtir. İnsanlar etkileşime girdiği kişilere karşı verdiklerinin karşılığı olarak adil bir beklenti içinde bulunurlar. Bu bakımdan sosyal alış-veriş kuramcıları, insan etkileşiminin en temel biçimi olarak karşılıklılığı görürler. Kayırmacılık olayı da esasta bir karşılıklılık ilkesi uyarınca gerçekleşir. Taraflar çıkarlarını göz önünde bulundurur. Kayırmacılık bu karşılıklılık kapsamında kayıran ve kayırılan arasında gerçekleşir. Taraflar çıkar sağlama hedefiyle karşılıklı bir değiş/tokuş içerisine girerler (Aytaç Ö. , 2010a: 6-7; Özkanan ve Erdem, 2014: 180-181). Buradan hareketle kayırmacılık, sosyal alış-veriş sistemi içerisinde kayıran kişi, kayırdığı kişileri gözetme, kollama, arka çıkma ve koruma eylemleri ile ifade etmektedir. Karşılıklılık çerçevesi içerisinde kayırılan kişi ise kayıranı savunma, destekleme, itaat ve sadakat eylemleri ile ifade etmektedir. Kayırmacılık eyleminde kayıran kişi, kayırılan kişiyi minnet altında bırakır (İlhan ve Aytaç 2010: 63). Bu minnetten kurtulmak isteyen birey de karşısındakine bir hizmette bulunmanın yollarını arar. Bu bir anlamda üzerine ifa ettiği bir borcu ödemek gibi bir duyguya dönüşür. İki taraf da sağlanan hizmetlerden memnuniyet duyarsa, süreç devam eder. Bununla birlikte bu alış-verişte taraflardan biri diğerinin ihtiyacını karşılayamazsa kendini karşısındakine borçlu hisseder. Bu durum kişiyi erk sahibi kılar (Bursalıoğlu, 2010: 40). Taraflardan birinin üstünlüğünün devamını sabit kılar. Koruyan ile korunan, kollanan ve kollayan veya kayırılan ile kayıran arasındaki ilişki biçimi ast-üst ilişkisi gibi hiyerarşik ve asimetriktir (İlhan ve Aytaç, 2010; Kurtoğlu, 2012: 143; Barut, 2015: 383). Bu şekildeki ilişkilerin oluşması

için kişiler arasında samimi bir ilişki veya bir alış-veriş bulunmasının gerekmekte olduğu aktarılmaktadır (Kurtoğlu, 2012: 142). William Shakespeare'in "Bizden daha güçlü olan insanlara karşı sevgi beslediğimize kendimizi birçok defa inandırırız, hâlbuki arkadaşlığımızı ve dostluğumuzu oluşturan sadece çıkardır, güçlü olanlara yapmak istediğimiz iyilik için değil, beklediğimiz menfaatlerden dolayı onlara sevgimizi veririz." söyleminden hareketle bu ilişkilerin, menfaatler son bulduğunda bitebileceğini de söyleyebiliriz.

Toplum (sosyolojik) açısından ele alındığında; toplumsallaşma, doğumdan başlayarak ölüme kadar süren uzun bir dönemi kapsar. Bireyin, belirli bir toplumun davranış kalıplarını ya da toplumdan etkilenerek toplumun beklentilerine göre uyum sağlaması ve uygun davranması bakımından sosyal davranışları kazanması süreci toplumsallaşma olarak nitelendirilebilir. Birey, toplumsallaşma süreci içerisinde sosyal uyum baskısı ile kişiliğini tamamlar ve toplumun bir parçası olur. Bu süreç sonunda birey bir kişilik kazanır. Bireyin kişilik kazanmasında çevresel faktörler oldukça önemlidir. Çünkü birey, toplumsal kimliğini çevresel faktörlerden istisna bir şekilde oluşturamaz. Durkheim, eğitimi tanımlarken "daha yaşlı kuşakların genç (henüz toplumsal yaşama hazır duruma gelmemiş) kuşaklar üzerindeki eylemi" olarak değerlendirmekte, eskilerin, yeni olanları yönlendirmesi olarak da tanımlayabileceğimiz durumun aslında toplumsallaşma olduğunu anlatmaktadır. Toplumsallaşma, bir kişinin içinde barındığı, yaşadığı ve hayatını idame ettiği belirli bir toplumun hayat tarzlarını öğrenme sürecidir. Bu süreç uygun örneklerin, değerlerin ve duyguların kişiselleştirilmesini ve öğrenilmesini kapsar. İnsan, toplum adamıdır ve çoğunlukla herkesin gittiği yoldan gider ve düşünür (Gramsci, 2003: 14'ten aktaran Asunakutlu, 2010: 49). Bu toplumsallaşma sürecinde bireyin toplumun isteklerine uyan davranışlar sergilemesi oldukça önem taşır (Tezcan, 1984: 36-37). Bireyin ancak toplumsal istekler doğrultusunda hareket ederek toplumdaki varlığını güvence altına aldığına inandığı düşünülmektedir.

Toplumsallaşma, bir kişi ile diğer insanlar arasında gerçekleşen ve toplumun kabul ettiği sosyal davranış örneklerinin uygulanmasını sağlayan bir etkileşim sürecidir. Toplum, insanlar arasındaki ilişki ve etkileşimlerden meydana gelir (Kılıç D. , 2006: 30). İnsan toplumsal bir varlıktır. Daima etkileşim halindedir. Aristo insanı hayvanlardan toplumsal olması ile ayırır. Toplumsal bir varlık olarak insan, edinmesi gereken rolleri, tutumları ve temel becerileri yine toplum içerisinde öğrenir (Aydoğan,

2009: 74). Toplum içerisinde yaşayan insan topluma ait normlara, değerlere, tutumlara vb. gibi değer ölçütlerine göre hayatını düzenlemektedir. Kayırmacı davranışlarla toplumun değer ölçütleri arasındaki ilişki kaçınılmazdır. Kayırmacılık, sosyal bilimler tarihinde özel bir çalışma alanı olarak öne çıkmasa da toplumsal değer ölçütleri üzerinden değerlendirme yapılabilecek öğretileri mevcuttur. Örneğin toplumsal yapıda, eğer sadakat ve itaat değer ölçütleri arasında yer alıyorsa o zaman kayırmacı davranışlar baskın bir biçimde yer almaktadır. Basit olarak işe yerleştirmelerde, yerleştirmeyi yapan kişinin kendisine her anlamda yakın ve benzer olanları kayırmasına götürür. Bu toplumsal kalkınmaya ciddi anlamda tehdit oluşturan bir davranış olarak aktarılmaktadır (Bayhan, 2002: 10).

Bir toplumda kayırmacı tutum ve davranışların oluşması, kayırmacılığın normal bir davranış şekli olarak görülmesini sağlayan değer ölçütlerinin toplumun kültürü içinde yer etmesiyle mümkündür. Bununla birlikte kayırmacı uygulamaların toplum içerisinde görülmesi çok sayıda sosyo-kültürel etkenle de yakından ilişkilidir. Bu noktada; aile yapısı, çocuk yetiştirme düzeni, akrabalık bağları, devletin konumu gibi unsurlar kayırmacı eğilim ve davranışların toplum içerisinde görülmesi üzerinde etkili olmaktadır (İlhan ve Aytaç, 2010: 61-66). Toplumsal kültürde aileye verilen değer ve önem konusunda hak ve adalet gibi etik ilkelerden daha önce geliyor veya üstün tutuluyor ise nepotizm yani akrabalarını koruma, gözetme, destekleme, ayrıcalık sağlama, öncelik tanıma gibi kayırmacılığın göstergeleri hayatın içerisinde daha fazla yer bulmakta (Vergin, 1997 aktaran Bayhan, 2002: 11) ve toplumsal yapıya hâkim olmaktadır. Nepotizm veya akraba kayırmacılığın, çoğu zaman geleneksel bağlılığın ve aile veya akraba ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı sosyal yapılarda daha çok yaygın olduğu görülmektedir (Aktan, 2001: 57).

Bir takım kültürel kodların ahlaki açıdan yarattığı boşlukları tekrar hatırlamakta fayda vardır. Sosyal bilimciler de kayırmacılık ediminin genellikle sosyal kültürden beslenmekte olduğunu ifade etmiştir. Toplumsallaşma ve etkileşimin olduğu her sosyal sistem, kayırmacı tutum ve davranışların ortaya çıkmasında müsait bir zemine sahiptir. Her çeşit arkadaşlık, (asker, okul, mahalle, hemşeri, vb.) her çeşit akrabalık/yakınlık (amca, dayı yeğen, kirve, meslek, aşiret, ırk, komşuluk, vb.) ve her çeşit aynılık (din, mezhep, tarikat, köy, toprak, parti, sendika, memleket, mahalle, cinsiyet, vb.) gibi sosyal ihtiyaçlar bağlamında yer alan aynılıklar / yakınlıklar / bağlılıklar, geleneksel toplumlarda kişilerin gündelik hayatlarındaki iktisadi, bürokratik, siyasi ve

organizasyonel yapılar dâhilindeki ilişkilerinde kayırmacılık tutum ve davranışlarına neden olmakta (Özkanan ve Erdem, 2014; Aytaç Ö. , 2010a: 5-6; Aktan, 2001: 57) ve neden olmaya devam etmektedir. Toplumsallaşma süreci insanların birbirlerine ihtiyaç duymalarını ve muhtaç olmalarını beraberinde getirmektedir. Toplumdaki ilişki kalıpları, etkileşim, işbirliği, dayanışma, destek olma, kayırma/kollama, arka çıkma gibi kayırmacılık göstergeleri toplumsallaşma süreci içerisinde doğal bir şekilde oluşur. Kayırmacılık temelde toplumsallaşma sürecinin bir sonucudur. Bu açıdan bakıldığında toplumsallaşma, kayırmacılık ya da favorizm temelli ilişkilerin başlatıcısı olarak görülebilir.

2.1.5. Türk Kültürü ve Kayırmacılık

Türkiye’de yolsuzluk iddialarının hayli yüksek olduğuna bakıldığında, yolsuzluk ve etik dışı (Baydar, 2004; Araslı vd., 2006; Aydoğan, 2009; Polat ve Kazak, 2014) uygulamalarını, Türk kamu yönetiminde yönetsel ve örgütsel bir sorun olarak ele almamız gerektiği görülmektedir. Tarihin bize bıraktığı temel bir problem olarak ele alabileceğimiz rüşvet-yolsuzluk, özellikle gelişmekte olan ülkelerde karşılaşılmaması muhtemel olan başlıca sorunlar arasında gösterilmektedir. Türkiye’de siyaset, bürokrasi ve iş adamları kapsamında kamuya ait olan kaynakların yaranmak amacıyla uygunsuz verilmesine, yandaş ve yoldaşların haksız çıkar elde etmelerine ve kayırmacı tutum ve davranışları gibi yolsuzluk ve yönemsizlik iddialarına maruz kalmaktadır. Geçmişte ve günümüzde bahsi geçen yapıların böylesi hadiselerden kaynaklı kamuoyunun dikkatini üzerine çektiğini ve bunlarında yeni süreçler başlattığını söylemek mümkündür. Somut ve kalıcı çözümler bulunmadığı takdirde, böylesi bir sorunun bedelinin, Türk toplumu açısından ağır olacağı bilinmesi gerekir. Bir taraftan Türkiye’nin uluslararası yatırımlarının önünü kesen, itibarını zedeleyen diğer taraftan ise adalet ve hukuk sistemini önemsizleştiren bu yapı, ekonomik küçülmeye neden olan, toplumun güvensizliğini arttıran, kaynakların adil paylaşımına engel olan, sonuç itibarıyla yoksulluğu arttıran bir olgu olarak görülmektedir (Turan, 2014: 24).

Kayırmacılığın, Türk toplumunda güce sahip kişilerin meşru hakkı olarak görüldüğü söylenebilir. Türk toplumu, Hofstede’nin (1984) yapmış olduğu kültürel boyutlar teorisi çalışmasından hareketle güç aralığı boyutunda geniş güç aralığında bulunduğundan (Sargut, 2001).“Güçlü olanların ayrıcalıkları vardır.” ve “Hakkıdır, yapar” gibi söylemlerin kabul edildiği bir toplum olarak aktarıldığı görülmektedir. Türk

toplumunda kayırmacılık, güçlü-güçsüzlük ve kayıran-kayırlan kimlikleri veya kim oldukları meşruluğu belirleyen faktörler arasında gösterilebilir. Kayıran/kayırlan kişi kendisinden çok güçlü ve kendisine yakın ise kayırmacılığı meşru olarak görmekte, çok güçlü ve kendisine yakın olmayanlar ise gayri meşru olarak görmektedir.

Türk toplumunda kamu iş ve işlemlerinde, başkalarına tanınmayan hak ve adalet dışı ayrıcalık ve öncelik taleplerinde, halk tarafından çözüm önerisi olarak geliştirilen, “*tanışın varsa işin kolay*”, “*kimsen yoksa vay haline*”, gibi bir yöntemin varlığı herkes tarafından bilinmekte, kabul edilmekte ve kullanılmaktadır. Böyle bir durumda vatandaş hamili kart (Barut, 2015: 383) verebilecek güç ve yetkiye sahip siyasi bir hami bulmaya çalışmaktadır. Kartta yazan hamili kart adamım / ahabım / hemşerim/ kirvem / akrabam / dayım / köylüm / yakınım olur türündeki bir cümle ile başkalarına tanınmayan hak ve adalet dışı olan ayrıcalık ve öncelik talebi yerine getirilmektedir. Toplumsal yapı içinde bu tür olaylar çok fazla kabul gördüğünden ayrıca toplumun sürekli pekiştirme etkisiyle Türk toplumunun sosyal davranışı haline dönüşmüştür. Bu bağlamda Türk toplumunun kendi bireyini, bu tür sosyal davranışların etkisiyle kayırmacılığa yatkın bireyler olarak yetiştirdiği söylenebilir. Toplum içinde yaygın olarak kullanılan “*Ne bildiğin değil, kimi tanıdığın önemlidir.*” serzenişi ile kayırmacılığın ne denli yaygın olduğunu (Aytaç, 2010a) ve devlet ile insanlar arasındaki ilişkilerde tanıdık bir siyasi veya bürokratik hami bağlantılarının bulunmasının ne kadar önemli olduğu anlatılmaktadır. Türk toplumunun “İlişkiler, başarı ve liyakatten ya da işin kendisinden çok daha önemlidir.” ya da “Başarı çok çalışmaktan ziyade ilişkiler ve şansa bağlıdır.” (<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>) şeklinde düşünen toplumsal bir yapıya sahip olduğu aktarılmaktadır. Bu deyimler ve özdeyişler son derece kabul görmekte ve herkes bunlara aynı anlamı yükleyebilmektedir. Burada kültürel anlamdaki kodlarımızın neye veya nelere tekabül edebileceğini tekrar düşünüp kayırmacılık fiiline meşruiyet kazandıran hususlar ele alınarak toplumsal kalkınmaya zarar verecek durumların önüne geçilmelidir. Ayrıca kayırmacılığın deyimlere ve özdeyişlere dönüşmüş olması bizleri konunun tarihçesi ve kronik bir sorun olduğu noktasında da aydınlatmaktadır.

Kayırmacılığın kültürel öncüllerinden toplulukçuluk (Sargut, 2001) boyutunda yüksek bulunan (The GLOBE Study of 62 Societies) ve “Birimiz hepimiz için” anlayışına sahip olan Türk toplumunun yapısındaki aile, akraba, hemşeri eş-dost

(Demiral, 2007) partizan ve cemaat-tarikat ilişkilerinin kamu iş ve işlemlerinde kullanılmasının kayırma uygulamalarına neden olduğu söylenebilir (Meriç, 2012). Ayrıca Oktay'a (1983) göre, Türk toplumu "kabilecilik" olarak nitelendirilebilecek yapısını sürdürmeye devam etmektedir (Aytaç, 2010b: 91). Türkiye gibi geleneksel toplumlarda kayırmacılığın temelinde töreler, gelenekler, değerler veya inançlar olduğu söylenebilir. Ayrıca iç grup yanlılığı boyutunda yüksek bulunan Türk toplumunun (The GLOBE Study of 62 Societies) "Biz" odaklı, " Biz" duygusuna dayalı toplum yapılanması önemini hala devam ettirmektedir. Türkiye'de toplulukçu kültürün dönüştüğü iç grupçu yapı ve bu hiyerarşik yapıdaki itaat ve sadakat yönelimi sonuç olarak ötekileştirmeyi yoğunluk bakımından derinleştirmektedir. Türk toplumundaki bu kültür kapsamında değerlendirilebilecek büyük çoğunluğun, grup dışında olan nitelikli kişilerin yerine iç gruptan olan yeteneksiz, liyakatsiz, ehliyetsiz ve vasıfsız kişileri tercih etmelerinin (Akyürek, 2016) kayırmacılığa sebep olduğu düşünülmektedir.

Türk toplumunun, hem insanların birbirlerine güven düzeyi bakımından hem de güvenli bir ortam bakımından yüksek düzeyde güvensiz bir toplum olduğunu söyleyebiliriz. Bu güvensizliğin sonucu olarak birbirlerini kollama ve himaye etmenin bir ihtiyaç olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Kıray'a (1995) göre, köyden şehre göç sürecinde, köydeki ağalık himayeciliği yerini, şehirde aile içi ve hemşeri dayanışmasına, bu durum sonraki süreçte yerini siyasi ve bürokratik bir hami aracılığıyla patronaj himayeciliğine bırakmıştır. Bu durum zamanla özellikle istihdam alanlarında bir takım yığılmalara neden olmuştur. Hal böyle olunca; toplumsallaşan birey yeni alış veriş süreçleri ile farklı arayışlara yönelmiş, son süreçte patronaj himayeciliği yerini, ülkenin büyümesine paralel olarak her geçen gün ekonomik ve kamusal alandaki yetkilerini arttıran cemaatler-tarikatlar himayeciliğine ya da hamiliğine bırakmıştır. (Bayhan, 2002: 10). Türk toplumunda kayırmacılığın en çok öne çıktığı ve iç grup yanlılık düzeyinin en yüksek olduğunu kabul edebileceğimiz örgütlenme modeli olarak "Cemaatleri" ve "Tarikatları" örnek olarak vermek doğru bir tespit olur. Mali güçleri ve kamu da büyük yetkileri olan bu türdeki dini gruplar, köyden kente yeni gelmiş ve bir hami ihtiyacı hisseden kitleleri himaye etmeye ve kendi hizmetlerinde çalışan bireylere dönüştürmeye başlamışlardır (Kıray, 1995). Nitekim bu yapılar hem politik nüfuz olarak hem ekonomik olarak hem de insan kaynağı anlamında zamanla devletle paralel bir güce kavuşmuşlardır. Bu edinilen paralel güç ile kendi çıkarlarını ön plana alarak, devlet çıkarlarına, gelişimine zarar vermekte ve devlet içinde gizli (paralel) devlet yapılarına

neden olmaktadır. Bu yöntem ile cemaatler zamanla kontrol edilemez bir yapı haline gelebilmekte, radikal suç örgütlerine dönüşebilmekte, toplumsal adaleti bozmakta ve devlet düzenini tehdit etmektedir.

Türk toplumunda Fukuyama'nın "The Trust" (Güven) adlı kitabında değindiği "ailecilik" olgusu, kabul gören ve benimsenen bir düşüncedir (Bayhan, 2002: 11). Türkiye'de kayırmacılık türleri arasında akraba kayırmacılığı en yaygın olan tür olarak göze çarpmaktadır. Kamuya eleman alımında, liyakat ve ehliyet sistemi esas olmasına rağmen genellikle bilgi, beceri ve kabiliyetlerine bakılmadan sadece akraba olmasına bakılarak alımlar yapılabilmektedir. Aytaç'a (2010b: 91) göre, Türk toplumunda aile akraba gibi yakınları kayırma mecburiyet gibi düşünülmede buna göre davranan kamu çalışanı ya da bürokrat saygınlık kazanma suretiyle ödüllendirilmekte aksi halde "ilişkilerin" baskılarından dolayı sosyal baskıya maruz kalmakta ve yaptığı işi yasalara uygun ve tarafsız yapamaz hale gelmektedir. Bu ilişki geliştirmekte olan bir toplum açısından son derece zararlıdır. Kendilerine ayrıcalıklı ve öncelikli davranış talep eden akrabalar, amaçları doğrultusunda akrabalık bağlarını bir etkileme aracına dönüştürebilmekte kamu çalışanı da akrabalarına ayrıcalıklı işlem yapabilmektedir (Berkman, 1983). Örneğin, Abdalla vd., (1998:559-560) Arap ülkelerinin toplumsal yapılarındaki akraba kayırmacılığının nedenlerine dair yapmış oldukları bir çalışmada, nepotizme (akraba kayırmacılığı) kaynaklık eden dört yapı tespit etmiştir. Toplumsal yapı noktasında Arap toplumu ile Türk toplumunun özellikle ülkemizin doğu bölgelerinin kültür bakımından birbirine benzerlik gösterdiği bilinmektedir. Bulunan bulguların Türk toplumu için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Birincisi, Arapların sosyo-kültürel yapısındaki aşiret sisteminde bulunan sadakat, güçlü bağlılık ve itaat gibi geleneksel özelliklerdir. Bu özellikler, aşiretlerine karşı belli ödev ve sorumlulukları olduğuna dair inançlarından dolayı aşiret bireylerini kayırmacı tutum ve davranışa yönlendirmektedir. Geleneksel bağların ve ilişkilerin yoğun olduğu toplumlarda kayırmacılık daha fazla görülmektedir (Aktan, 2001: 57). İkinci olarak ekonomik yapı gelir. Üçüncüsü, niteliksiz, vasıfsız eleman yetiştiren eğitim sistemi yapısı gösterilmektedir. Dördüncüsü ise özel sektörün kamu sektörüne göre çok az olmasıdır. Tespit edilen son üç yapıyı birlikte ele alacak olursak; ekonomik gücün neredeyse tamamını elinde bulunduran devlet ve yüksek işsizliğin olduğu bir toplum, kamu kurumlarına memur alımında kayırmacılığın nedenleri arasında gösterilebilir. Özellikle devlet erkinin güçlü olduğu toplumlarda kayırmacılık daha çok kamu görevlileri

nezdinde ortaya çıkar. Burada görüldüğü üzere kültürel ortaklıkları olan toplumlarda kayırmacılık uygulamalarında da benzerlik görülmektedir.

Kwon (2006: 15-16) kayırmacılık olgusunun yapısal olduğunu vurgulamaktadır. Tarihi geleneğimizdeki hiyerarşik, “paternalist” yani, “devlet baba” mantalitesi ile her şeyi devletten bekleme kültürü (Bayhan, 2002: 10) ya da “devlet (baba) bize baksın” anlayışı insanları tembelliğe itmektir. Bu tembellik insanların herhangi bir vasıf ya da yeteneğe sahip olmalarını engellemektedir. Azımsanmayacak kadar çok olan vasıfsız liyakatsiz ve niteliksiz diyebileceğimiz işsiz olan bu kitlenin arasından yapılacak seçimlerin kayırmacılığa sebep olduğu veya ortam yarattığı söylenebilir. Her çeşit aynılık (din, mezhep, tarikat, köy, toprak, aşiret, kabile, parti, sendika, memleket, mahalle, takım, vb.) gibi sosyal ihtiyaçlar bağlamında “Aynılık” üzerinden kurulan bir bağ kurma anlayışının hâkim olduğu bir toplum yapısına sahip olduğumuz söylenebilir. Türk toplumundaki insanların bu tür çatı kavramları ya da temaları en başta korunma ya da sığınma ihtiyacını gidermek için kullandıkları söylenebilir. İlk başlarda korunma ya da sığınma ihtiyacı için kullanılan bu çatı kavramlar, sonraki süreçlerde kişilere belli bir statü, itibar veya güç kazandırır. Kazanılan bu güç kaynağına geri dönülerek güç, aynılık üzerinden aynı olan kişilerin statü, itibar veya güç kazanması için harcanır. Sonuç itibarı ile Türk toplumunun bürokrasisi açısından, “Aynılık” kavramının, statü, itibar veya güç kazanılabilmesi için liyakat, ehliyet ve yetenek kavramlarından çok daha önemli olduğu düşünülmektedir.

“Eğer adamını bulursan her iş yaptırılabilir” algısının Türk toplumunda, oldukça yüksek düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Bu algılayışa göre, kamu kurum ve kuruluşlarında yapılacak bir işin çıkmışsa, mutlaka tanıdık bir adamın bulunması gerekmektedir. Kamu kurumlarında adamı olmak, bazı kişilerin hak ve adalet dışı taleplerinde karşılıklı çıkarlar doğrultusunda kişiye özel ayrıcalıklı ve öncelikli davranış sağlanması şeklinde ifade edilmektedir (Kurtoğlu, 2012). Kayırmacılık olarak tanımlanan bu olgu, Türk toplumunun sosyal bir gerçeği olarak aktarılmaktadır (Akalan, 2006). Nitekim pek çok araştırmacı kamu kurumlarında yaptıkları çalışmaların sonucunda adam kayırmacılığının yaygınlığına dikkat çekmektedirler. Örneğin Aytaç (1996’dan aktaran Aytaç, 2010b: 99) tarafından kamu görevlileri arasında yapılan bir çalışmada, memurların % 70’lik gibi büyük bir kısmı adam kayırmacılığının yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu veri ortalama bazında ele alındığında dört kişiden üçünün adam

kayırmacılığını yaptıkları söylenebilir. Benzer şekilde, “Üniversite Gençliğinin Sosyolojik Profili – 2001”, adlı araştırmada 3223 üniversite öğrencisine uygulanan bir ankette, “Türkiye’de çok çalışan değil, dayısı olan kazanıyor” önermesine; örneklemin % 90 gibi bir çoğunluğu ‘evet’ yanıtını vermiştir. Çalışma da “siyasetçilerin gerçek amacı nedir?” sorusunu, örneklemin %75’i yakınlarına, yandaşlarına, yoldaşlarına vb. çıkar sağlamak ve zengin olmak şeklinde cevaplamıştır. Bu örneklemin oranı istatistiksel açıdan değerlendirildiğinde çok ciddi sorunları ortaya çıkarabilecek bir veri olarak değerlendirilebilir. Anlam bakımından değerlendirildiğinde ise bürokrasiye, siyasete ve devleti yönetenlere özellikle güvensizliğin bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Kayırmacı tutum ve davranışlar, kamu kurum ve kuruluşlarını gerçek amaçlarından saptırmakta, örgütsel adaleti bozmakta ve vatandaşların devlete olan güvenini zedelemektedir (Polat ve Kazak, 2014). Toplumda liyakat ve ehliyete verilen değer azalmaktadır. Bu durum toplumun gelişmesine ve kalkınmasına engel olmaktadır. Bu çalışmada bahse konu olan kitlenin geleceğin teminatı olarak görülen üniversite öğrencileri olunca, motivasyon açısından içerisine düştükleri negatif tutumun ülkenin toplumsal kalkınmasına etkilerinin de negatif olarak yansıyabileceği söylenebilir.

Türk toplumunda hediyeleşme kültürü, var olan ve tarihsel olarak çok geniş bir bağlamda ele alınabilecek bir gelenektir. Ancak Türk toplumunda normal karşılanabilecek bu durum, kamu bürokrasisi içerisinde biçim değiştirerek rüşvet, kayırmacılık gibi olaylara yol açabilmektedir. Kamu görevlileri kamu yararına görülen hizmetlerde, vatandaşlardan ayrıca karşılık beklemektedir. Pek çok sosyal bilimci de rüşvet/yolsuzluk ve kayırmacılık ile hediyeleşme arasında doğrudan olmasa da dolaylı bir ilişkinin varlığından söz etmektedir (Aytaç, 2010a: 12). Bu durum Türk toplumunda sıklıkla karşımıza çıkabilmektedir.

Kayırmacılığın öncülleri bağlamında ele alabileceğimiz toplumun sosyo kültürel yapısı, iç grup yanlılığı, inançları, aile yapısı, coğrafyası, ülkenin gelişmişlik düzeyi ve ekonomisi vb. gibi faktörler kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir (Özler vd., 2007). Dünyada özellikle gelişmiş ülkelerde etik temelli yazılı kurallar geliştirilmiştir. ABD’de kamuda akraba kayırmacılığını önlemek için “ABD Etik Komitesi” tarafından 1978 yılında ilan edilen “Anti- Nepotizm Kanunu“ vardır. Bu kanun federaldir ve federal hükümete bağlı kongre üyeleri de dâhil herhangi bir memurun akrabalarını ataması, terfi ettirmesi, önermesi yasaktır ve akraba kavramının kimleri kapsadığı açık

şekilde belirtilmiştir (Committee on Ethics 2016). 1983 yılında karardan beş yıl sonra kayırmacılığın kapsamına konu edilmiş kitle sadece akrabalarla sınırlı kalmayacak şekilde eş-dost kayırmacılığını (kronizm) yasaklayan kanun yürürlüğe girmiştir (Merit Systems Protection Board 2016). Bu kararlar tarafların ilişkisini belirlemek açısından ele alındığında; olayın sadece yakın akrabalar arasında sınırlı kalmayacağı, karşılıklı alışverişe dayalı çıkarın eş dost ilişkileri içinde söz konusu olabileceği ve neredeyse tanıdık herkesi kapsayabileceğini göstermektedir. Bu yöntem hem yönetim erkinin şeffaf davranması hem de kayırmacılığın kapsamının ne kadar geniş olduğuna dair tespit yapılabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Avrupa Birliği kanunları da yolsuzluk, sahtekârlık kavramlarının yanı sıra kayırmacı uygulamalara karşı da yasaklama ve cezalar öngörmektedir. Nitekim Avrupa’da bu alana dair önlemler 1999 yılında alınmıştır. Santer Komisyonu adındaki komisyonun toplu olarak istifa etmesinin sebebi; gençlik komisyonu üyesi Edith Cresson’un özellikle personel politikalarında akraba kayırmacılığına (nepotizm) bulaşmış olmasından dolayı parlamento tarafından istifasının istenmesidir. Cresson istifa etmeyince komisyon üyeleri görev sürelerinin dolmasına 1 yıl kalmış olmasına rağmen topluca istifa etmişlerdir. Sonraki yıl yayınlanan raporun adına ise “Avrupa Komisyonu’nda Yolsuzluk, Görevi Suiistimal ve Nepotizm Hakkındaki Suçlamalar Üzerine İlk Rapor” adı verilmiştir. Raporun 123-134. sayfalarında ise Santer Komisyonu’nun suçlandığı önemli konulardan biri olan “adam kayırmaya” yer verilmiştir (Demir 2008: 26-27). Bu ve devamındaki raporlar, 2000 yılından sonra yayınlanmaya başlayan ve AB’nin etik kodlarını belirleyen “Beyaz Kitap” ların içeriklerini de etkilemiştir (Demir 2008: 48 -52). Bu durum beraberinde yeni süreçleri de başlatmış ve her alanda daha tedbirli davranmayı gerektirmiştir.

Türkiye’de 2004 yılına kadar kayırmacılığın engellenmesi bağlamında herhangi bir yasa çıkarılmamıştır. Kayırmacılığın en çok bahse konu olduğu kamu alanında bu boşluğun yıllarca süregelmiş olması maalesef büyük bir eksiklik. Bu eksikliğini gidermek amacıyla 2004 yılında “Kamu Görevlileri Etik Kurulu” tarafından 5176 sayılı kanun çıkarılmıştır. Daha sonra bu kanuna dayanılarak, 13.04.2005/25785 tarih ve nolu Resmi Gazetede yayımlanan “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik” ile kamu çalışanlarının uymaları gereken etik ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler tüm kamu çalışanlarını kapsamakta ve bu yönetmeliğin

14. maddesinde “kamu görevlilerinin; görev, unvan ve yetkilerini kullanarak kendileri, yakınları veya üçüncü kişiler lehine menfaat sağlayamayacakları ve akraba, eş, dost ve hemşeri kayırmacılığı, siyasal kayırmacılık veya herhangi bir nedenle ayrımcılık veya kayırmacılık yapamayacakları” ifade edilmiştir. Maddenin üçüncü kişileri de kapsıyor olması, karşılıklı alışveriş yapılabilecek herkesi kapsadığından oldukça önemli bir husustur. Yöneticiler dâhil olmak üzere tüm kamu görevlileri bu yönetmeliğe uymakla yükümlüdür. Maalesef günümüzdeki uygulamalara bakıldığında, bu yönetmeliğin ülkemizdeki nepotik ve kronik atamaları engelleyemediği ve önleyemediği görülmektedir. Toplum tarafından bir takım ön kabuller olsa dahi devletin acilen gelişmiş ülkelerdekine benzer nepotik ve kronik atamaları engelleyebilmek için yasal dayanak bakımından daha güçlü olan kanunlar hatta anayasa maddesi çıkarması gerektiği düşünülmektedir. Tek çıkış yolu olarak liyakat ve ehliyet esaslı olan meritokrasi sistemi görülmeli ve bu sistemin oturtulması ve işlenmesi için çalışılmalıdır. Nitekim toplumsal kalkınma ve büyümeye endeksli hiçbir hedefe adalet ve güven ilkesi tesis edilmeden ulaşılamayacağı öngörülmektedir.

2.1.6. Okul Yönetiminde Kayırmacılık

Türk toplumunu yapısı gereği ortaya çıkan, sosyal davranış bozukluğu olan kayırmacı tutum ve davranışların izdüşümlerinin okul alanında da görülmekte olduğu düşünülmektedir. Kayırmacılık, okullardaki işe uygunluk, hak etme, ehil olma, layık olma gibi pozitif değerleri ihtiva eden liyakat ilkesine ciddi zararlar vermekte ve kayırmacılığın okulların verimli ve etkili olmasını engellemekte olduğu söylenebilir. Türkiye’de okulların verimli ve etkili olması için çıkarılan kanun ve yönetmelikler, yetki ve mesuliyeti okul müdürüne vermiştir. Okul yöneticilerinin, bu yükümlülük ve yetkiler ile önceden belirlenen eğitim politikalarını ve bu politikaların yürütmesini sağlamaya dönük özel ve genel eğitim amaçlarını gerçekleştirmesi gerekmektedir (Kaya, 1991: 94). Okul yöneticilerinin, görevlerini ifa ederken, yetki ve sorumluluklarının içerisinde mesleki etik ilkelerine uygun davranmaları da gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2010: 71). Yönetimde etik olmayan bir davranış olarak tanımlanan kayırmacı tutum ve davranışların (Baydar, 2004; Araslı vd., 2006; Aydoğan, 2009; Polat ve Kazak, 2014) olmaması için yönetimdekilerin etik davranışların neler olduğunu bilmeleri ve sınırları belli olan, evrensel olarak kabul gören etik ilke davranış setinin belirlenmesi gerekmektedir. Böylece yönetimdekilerin tutum ve davranışlarını kendi bakış açılarıyla değerlendirip etik davrandıklarını düşünmesinin önüne geçilebilir

ve toplumların kültürel ve sosyal farklılıklarından doğabilecek bir takım etik çatışmalar veya kargaşalar engellenebilir(Erdoğan, 2007: 12). Yönetimde alınan kararların etik olup olmadığını, yönetilenlerin (çalışanların) bakış açısı belirlemektedir. Başka bir deyişle alınan kararların, kararı ilgilendiren kişi ya da kişiler açısından etik bulunması gerekmektedir. Ayrıca alınan karar, kişi veya grup çıkarlarını gözeterek değil, örgütsel amaçları gerçekleştirmeye bağlı kalınarak herkesin yararını gözetecek şekilde olmalıdır (Aydın İ., 2002: 39).

Strike, Haller ve Soltis'e (2005) göre okul yöneticilerinin aldığı kararlara ve davranışlarına evrensel etik değerler yön vermeli, aldıkları kararlarda ve kaynakların dağıtımında adil ve eşit davranmalıdırlar. Kısacası yöneticiliğin ilk şartı eşit, adil, tarafsız ve dürüst uygulamalar olarak görülmelidir (Uğurlu, 2009: 66). Yöneticilerin tarafsızlığından, dürüstlüğünden ve adaletinden şüphe etmek, okul paydaşlarının (öğretmenler, diğer çalışanlar,) morallerini düşüren önemli etkenlerden biri olarak aktarılmaktadır (Küçükkaraduman, 2006). Burada her koşulda yöneticinin adalet, eşitlik, dürüstlük ve tarafsızlık ilkelerine bağlılığına vurgu yapılmaktadır. Aksi halde yönetimin faaliyetlerinde kayırmacı davranışlara neden olabileceği öngörülmektedir.

Okulların etkililiğinden ilk sırada sorumlu olan okul müdürlerinin seçiminde, 2000'li yıllara kadar eğitim yöneticisi adayının alandaki liyakati (yeterlik) yerine, siyasi duruşu ile politikacı ve bürokratlarla olan ilişkilerine bakılmaktaydı (Çelikten, 2004). Saydam (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 1429 öğretmene yönetici atamalarında kayırmacılık ve partacılık (partizanlık) yapıp yapılmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin %81.5 gibi büyük bir kısmı yönetici atamalarında kayırmacılık ve partizanlık yapıldığını ifade etmişlerdir (Günay, 2004). Aydoğan (2009) Milli Eğitim Sistemindeki kayırmacılığı belirlemek üzere Kayseri'de ilk ve orta dereceli okullarda yaptığı araştırmada katılımcılar, yöneticilerin, becerileri ve yetenekleri dikkate almadığını, hemşerileri, kendileriyle uyumlu siyasi görüşlere sahip kişileri ve arkadaşları kayırdıkları bulgularını aktarmaktadır. Ayrıca öğretmenler,

1. MEB merkez yöneticilerinin atanmasında, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki yapılan tercihlerde,
2. Okullar için eğitim araç gereçlerinin temin edilmesinde,
3. Sosyal etkinliklere katılacak okulların belirlenmesinde,
4. Öğretmenlerin yurt içi ya da yurt dışındaki daha yüksek konumlara atanmasında,

5. İl Millî Eğitim yönetimindeki ihalelerin verilmesinde,
6. Enstitülerin, kursların, özel okulların, açılmasında,
7. Kaynakların dağıtılmasında,
8. Binaların kullanılmasında,
9. Bakanlık tarafından sağlanan araç gereçlerin ve kurumların kullanılmasında,
10. Okul müdürlerince, öğretmenlerin istedikleri izinler konusundaki bazı kişilere verilen toleranslarda,
11. Öğretmenlerin derslere vaktinde girip çıkmaları konusunda,
12. Akademik ve finansal olarak yararlanılabilecek etkinliklere katılacakların belirlenmesinde kayırmacılık yapıldığına inanmaktadırlar.

22 Nisan 2017 yılında yayınlanan MEB'e bağlı "Eğitim Kurumları Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği" ile ilgili yapılan çalışmalarda da yukarıda verilen bulgulara benzer durumlar söz konusudur. Özellikle eğitim camiası içerisindeki öğretmenlerin, böylesine güvensizliğine neden olabilecek adaletsiz uygulamaların olduğuna dair inancın olmasının, Türkiye açısından tehlikeli ve önlem alınması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Zira 5176 sayılı "Kamu Görevlileri Etik Kurulu" kanununa uymakla beraber mesleki etik kurallarını da uygulamakla mükellef olan bir kurumun yapısının çok daha şeffaf olması gerekmektedir. Toplum içerisinde görülen kayırmacı tutum ve davranışların diğer bir kaynağı membaı ya da sebebi olabilecek yetki ve etkiye sahip olan okulların bu durumdan kendisini bir an evvel kurtarması gerekmektedir. Okul yönetimi açısından, açık, hesap verilebilir, her türlü doğrunun ve yanlışın net bir şekilde tartışıldığı okul yönetimi anlayışına geçilmesi, kapalı ve gizlilik kavramını benimseyen yönetim kültüründen vaz geçilmesi yerinde olacaktır (Turan, 2014: 25). Nitekim katılımcılığı esas alan, şeffaf okul yönetimini benimseyen toplumların daha gelişmiş bir toplum/ülke olduklarını söylemek mümkündür.

Kayırmacılığı, eğitim yönetimi bakımından değerlendirdiğimizde; siyasetin eğitim kurumlarına yapılan atamalara yön verdiği bilinmekte, liyakat ve ehliyet ilkesi ile hareket etmedikleri görülmektedir. Bu durumun sonucu olarak, eşitlik ilkesinin çiğnenmesine, öğretmenler arasında iltimas/torpil kavramının yerleşmeye başlamasına, sosyal adaletin bozulmasına ve bu sayede eğitim kurumlarına olan güvenin azalmasına neden olunmaktadır. Bu durum, toplumsal ahlakı tesis eden bir davranış olmadığı gibi toplumsal çürümei de hızlandırmaktadır. Okul gibi diğer milli eğitim kurumları da bu

çürümeye maruz kalmaktadır. Siyasilere nüfuzlarını kullanmalarını engellemek üst kamu yöneticilerinin atamalara keyfi müdahalesini önlemek ve bu konuda gerekli kanuni ve idari değişiklikleri yapmak yerinde olacaktır.

Tanımlar irdelendiğinde, Okul yönetiminde kayırmacılık, okul yöneticilerinin, okul iş ve işlemlerinde kendi menfaatleri doğrultusunda etik dışı bir şekilde hak ve adaletten saparak, her çeşit arkadaşlık, (asker, okul, mahalle, hemşeri, vb.) her çeşit akrabalık/yakınlık (amca, dayı yeğen, kirve, meslek, aşiret, ırk, komşuluk, vb.) ve her çeşit aynılık (din, mezhep, tarikat, köy, toprak, parti, sendika, memleket, mahalle, cinsiyet, vb.) gibi manevi etkileme araçlarının kullanılması suretiyle yeterliklerine (liyakat) bakılmaksızın yalnızca kendisine yakın, kendisiyle aynı ve benzer olan kişileri destekleme, koruma, kollama, himaye etme vb. tutum ve davranışlar ile onlara öncelik tanıma ve ayrıcalık sağlamaları şeklinde tanımlanabilir.

2.2.1. Örgütsel Adalet

2.2.1.1. Adalet Kavramı

Arapça kökenli olan adalet kelimesinin Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde üç farklı karşılığı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, hak ve hukuka uygunluk, hakkı koruma ve yerine getirme; ikincisi, bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kurumları; üçüncüsü ise doğruluk, herkese kendi hakkı olanı, kendine uygun düşeni vermedir. Genel olarak haklının hakkını koruyup, hakkı olanın teslim edilmesidir, ya da suçlu ile suçsuz ayırıp suçluyu cezalandırma olarak tanımlanabilir. Haklılığın tespiti ve doğruluğun ifadesi olarak kullanılan adalet terimi İngilizcede "justice" olarak kullanılmaktadır. Adalet en genel anlamıyla yanlış ile doğrunun veya haksız ile haklının ayırt edilmesi demektir (Titrek, 2009). Adalet, bireylerin yanlış kabul edilen davranışlar sergilediğinde cezalandıran, doğru kabul edilen davranışlar sergilediğinde belki de cezalandırmayarak ödüllendiren veya hak ettikleri biçimde davranılmasını gerektiren (Cropanzano, Goldman ve Folger, 2003) bir olgudur. Adalet, nesnel anlamda herkesin hakkını kabul etme ve tanıma konusunda değişmez bir iyi dileği ve niyeti temsil eden bir kavramdır (Eroğlu, 2009: 8).

Adalet, bir toplum içerisine doğan insan ile insanın ait olduğu toplum arasındaki ilişkileri düzenlemektedir. İnsan topluluklarını eşitlik, hak, hukuk, gibi kavramların ışığında bir arada tutmaktadır (Kurgun, Güripek ve Aktaş, 2010). Bu noktada adalet, bir

toplumun üyesi olarak insanın, nasıl yaşaması gerektiğini belirleyen ve düzenleyen bir rehber ya da yaşam kılavuzudur (Tan, 2006: 14). Adalet bu anlamda toplumsallaşmanın bir sonucu olarak görülmekte, insanın en önemli ihtiyaçları arasında gösterilmekte ve insanların aklında oluşan sosyal bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz E., 2006). Adalet, bir toplumda ideal, ilke, değer, inanç ve erdem gibi faktörlerin yaşamın içerisinde somutlaşmış veya cisimleşmiş hali olarak değerlendirilebilir. Adalet, insan davranışlarını etik ve ahlak açısından inceleyen ve eleştiren bir düşünce sistemidir. Adalet nesnel bir olgu olarak algılsa da, her düşünce sisteminin değerleri, ilkeleri, normları, erdemleri, inançları vb. farklı olduğundan hassas ve şekli kolay değişen bir yapıya benzemektedir (Erkanlı, 2009). Bu farklılık, bireylerin ve grupların adalet algılarını etkilemekte ve birbirinden farklı adalet algılamaları ortaya çıkmaktadır (Clayton ve Opotow, 2003). Bu sebeplerden dolayı her düşünce sistemi, her toplum ya da her örgüt kendi adalet sistemini ya da algısını oluşturmaya çalışmakta, kendi çıkarları doğrultusunda ona yön verebilmektedir.

2.2.1.2. Örgütsel Adalet Kavramı

Adalet kavramı 1900'lü yıllardan önce sadece felsefe alanında incelenen bir kavram olmakla birlikte sonraki yıllarda hukuk, sosyoloji (Topakkaya, 2008) ve örgütsel davranış (Colquitt ve Greenberg, 2003) gibi alanlarda araştırma konusu olmaya başlamıştır. Örgütsel davranışlardan olan örgütsel adalet ile ilgili ilk araştırmaların, sosyal etkileşimlerde yaşanan sosyal adalet ilkeleri üzerinde durdukları ve örgütler üzerinde durmadıkları bilinmektedir (Özmen, Arbak ve Özer, 2005: 161). Son yıllarda ise sosyal adalet kavramının örgütlere adapte edilmesi ile kaynakların adil dağıtımı olarak ifade edilen örgütsel adalet kavramının geliştirildiği ve kullanıldığı görülmektedir (İşbaşı, 2001: 54). Örgütsel adalet temelde sosyal adalet olarak, Adams'ın geliştirmiş olduğu "Eşitlik kuramı" ve Crozby tarafından geliştirilen "Görelî Yoksunluk Teorisine" dayanmaktadır. Eşitlik kuramı örgütte kazanımların dağıtım kararlarına dair çalışanların algıladıkları eşitlik durumuna göre tepki geliştirmeleri üzerine odaklanmaktadır. Adams'a göre çalışanlar örgütleriyle aralarındaki sosyal mübadele ilişkisinde örgüte katkıları ile örgütten elde ettikleri kazanımlar arasında sürekli bir kıyaslama yapmakta ve bunu örgütteki diğer çalışanların sonuçları ile kıyaslamaktadırlar. Bu kıyaslamalar sonucunda kendisine adil davranılmadığı düşüncesine sahip olan çalışanların tutumlarını etkileyerek belirli tepkiler ve davranışlar geliştirebilirler. Dolayısıyla geliştirilen bu davranışlar, genellikle örgütün kendisine

yönelik olabileceği gibi diğer bireylere de yönelik olabilmektedir. Bu bağlamda örgütsel adalet, iş görenin işyerindeki uygulamalara ilişkin kafasında oluşturduğu işyerine dair adalet algısıdır (Altıntaş, 2006: 21). Örgütsel adalet algısı olarak adlandırılan bu algı bireyin örgütle ilgili örgütsel bağlılık, örgüte ve yöneticiye duyulan güven ve iş performansı gibi diğer iş tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Polat G., 2012).

Adaletin örgüt boyutundaki açıklaması olan ve yöneticilerin adaletli veya adaletsiz olma durumunu tanımlamak için kullanılan (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001: 425) örgütsel adalet, örgüt ile ilgili olarak o örgütte çalışan bireylerin adalet algısı (Colquitt ve Greenberg, 2003) veya yönetsel davranışların etik ve ahlaki durumu bakımından çalışanların kendisine göre oluşturduğu kişisel bir algıdır (Cropanzano vd., 2007).

Örgütsel adalet; örgüt yönetiminin yönetsel işlevlerde alınan kararların çalışanlar tarafından yapılan öznel bir değerlendirme sürecidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde örgütteki adaleti çalışanların nasıl algıladığı ile ilgili bir kavram olduğu şeklinde ifade edilmektedir (İnce ve Gül, 2005: 76). Yapılan bu tanımlar ele alındığında örgütsel adalet; yöneticilerin, örgüt ve çalışanlarla ilgili alınan karar ve uygulamaların, çalışanlar tarafından nasıl algılandığı sorusunun cevabı olarak tanımlanabilir. Örgütsel adalet, dağıtım kararlarının alınmasında, kazanımların dağıtılmasında, işlemler ve kişiler arası uygulamalara dair geliştirilen kurallar ve toplumsal normlardır (Folger ve Cropanzano, 1998). Örgüt içinde; ücret, ödül, ceza ve terfi uygulamalarının nasıl verildiği, bu türdeki kararların nasıl alındığı veya alınan bu kararların çalışanlara nasıl söylendiği, vb. uygulamaların çalışanlarca nasıl algılandığı örgütsel adalet olarak tanımlanmaktadır (İçerli, 2010: 69). Örgütsel adalet, çalışanlara örgüte katkıları ve kurallara aykırı davranışları oranında karşılığının verilmesi, olarak tanımlanmaktadır (Başaran İ. E., 2000). Çalışanların yöneticiden bu yöndeki en büyük beklentisi adilane bir tutum ile birlikte aynı statüde ve sorumluluklara sahip olanların görevlerinin icrası karşılığında kendilerine hak verilmesi aksi durumlarda ceza verilmesi olarak ifade edilebilir. Örgütsel adalet ile ilgili genel bir analiz yapıldığında; çalışanlar emek, enerji, yetenek karşılığında, örgütten para ödül vb. şeyler almakta, bu değiş tokuş işlemi ya da “Sosyal Mübadele” sonucunda kendisi ve başkaları ile ilgili maddi kazançlarının ne kadar olduğu; işlemlerin, prosedürlerin nasıl yapıldığı, nasıl etkileşime geçildiği ve yapılan yanlışların nasıl düzeltildiği konularında karşılaştırma yapıp kendisine göre bir adalet algısının belirlemesi şeklinde tanımlanabilir.

Çalışanların kişisel doyumu olan örgütsel adalet, haklılığın veya doğruluğun iş yerindeki somutlaşmış hali olarak tanımlanabilir (Özer ve Günlük, 2010: 400). İnsanlar çevrelerindeki olaylara adillik değerlendirmesi yapmakta ve adaletsizliğe sebep olan kişilere karşı olumsuz tepki geliştirmektedirler. İnsanların adaletsizliğe karşı geliştirdikleri bu olumsuz tepkiler çoğunlukla vakitlerinin büyük bir kısmını, çalışanlar olarak geçirdikleri işyerleri olmaktadır (Irak, 2004: 26). Doğal olarak çalışanlar tutum ve davranışlarını adaletsizliğe karşı, olumsuz tepkiler (performanslarını azaltma, birlik ruhunun kaybolması, vb.) geliştirerek belirleyeceklerdir (Kurgun vd., 2010). Çalışanlar tarafından belirlenen bu olumsuz tepkiler, sadece kişiler ile sınırlı kalmamakta ve bütün bir organizasyona karşı genelleme yapabilmektedirler (Folger ve Cropanzano, 1998). Beugré'ye (1998) göre örgütte adaletsizliğin olmaması yani adaletli uygulamaların var olması çalışanların tutumlarını olumlu etkileyerek performanslarını arttıracak, birlik duygusunu güçlendirecek ve insan olarak kendilerine saygı duyulduğu ve kabul edildikleri yönündeki duygularını güçlendirecektir.

Örgütsel adalet kavramının yönetim bilimleri alanında çok fazla çalışıldığından (Hoy ve Tarter, 2004; Titrek, 2009) dolayı eğitim yönetimi alanında da çok fazla çalışılması gereken bir kavram olduğu düşünülmektedir. Nitekim örgütsel adaletsizliğin örgütsel bir problem olarak ele alınması gerektiği sosyal bilimciler tarafından kabul edilmekte ve örgütsel adaletin öğretmenlerin doyumu ve özellikle örgütün etkili bir biçimde işlevlerini yerine getirmek için bir zorunluluk olduğunu aktarmaktadırlar (Hoy ve Tarter, 2004). Eğitim örgütlerinde geliştirilen adalet algısı öğretmenlerin kurum ve Milli Eğitim Bakanlığı'na karşı tutumunu belirlemektedir. Örgütsel adalet bağlamında öğretmenler tarafından adalet algısı olumsuz algılandığında, öğretmenlerin okuldaki işlerini yavaşlatmak, yönetimden şikâyetçi olduklarını beyan etmek, dedikodu yapmak, okuldan uzaklaştıklarını hissetmek, vb. gibi tepkilerde buldukları aktarılmaktadır (Aydın ve Karaman-Kepenekçi 2008). Hoy ve Tarter (2004) yaptığı araştırmalar ile örgütsel adalet algısının öğretmenin girdileri ile çıktıları arasında adaletsizlik algılandığında; iş çıktıları olan, iş tatmini, iş doyumu ve bağlılık gibi kavramlarının olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, psikolojik olarak insanın doğasında var olan karşılıklılık ilkesi gereği, haksızlığa uğradığını ya da emeğinin hakkını alamadığını düşünürse buna göre tepkiler geliştirerek emeğini, haksızlığa uğradığını düşündüğü oranda düşürebilir ya da çalışması gerektiği kadar çalışmayabilir. Yine karşılıklılık ilkesi gereği kendilerine adil davranıldığını ya da emeğinin hakkını

aldığını düşünen öğretmen ise emeğinin hakkı kadar ya da daha fazla emek harcayabilir. Bu durumun toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık arz etmekte olduğu, batıya oranla daha duygusal olan doğu toplumlarında ve kültürlerinde verilen tepkilerin, hem olumlu hem de olumsuz anlamda daha şiddetli olabileceği düşünülmektedir. Başka bir deyişle toplumsal bir birey olan öğretmenin adillik derecesi olarak düşük düzeyde adalet algıladığında karşı tepki olarak şiddetini arttırdığı ve yüksek düzeyde tepki verebilme sosyal potansiyeline sahip olduğu öngörülmektedir.

2.2.1.3. Örgütsel Adalet Boyutları

Örgütsel adalet araştırmaları Adams (1965) ile başlamış, zaman içinde birçok çalışma ile devam etmiştir (Colquitt vd., 2001; Cohen-Charash ve Spector, 2001; Nowakovski ve Conlon, 2005; Ambrose, 2002). Bu çalışmalar farklı bakış açılarıyla yürütüldüğünden yapılan boyutlandırmalarda farklı olmuştur. Bazı araştırmalarda dağıtımsal, prosedürel ve etkileşimsel adalet olarak üçlü yapıda (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Colquitt vd., 2001) boyutlandırılmış; bazı araştırmalarda ise dağıtımsal, prosedürel, bireylerarası ve bilgisel adalet olarak dördü yapıda (Nowakovski ve Conlon, 2005) boyutlandırılmıştır. Örgütsel adaletin boyutları eğitim yönetimi alanyazınında (Aydın ve Karaman-Kepenekçi, 2008) irdelendiğinde; “Sonuç Odaklı” Dağıtımsal Adalet (Distributive Justice), “İşlem (süreç) odaklı” İşlemsel (Süreç) Adalet (Procedural Justice), “davranış odaklı” Etkileşimsel Adalet (Interactional Justice) ve Düzeltici adalet (rectificatory justice) şeklinde dört boyutlu modelin benimsenmiş olduğu görülmektedir.

2.2.1.3.1. Dağıtımsal Adalet (Distributive Justice)

Adams'a (1965) göre insanlar, ne verip ne kazandıkları ile başkalarının ne verip ne kazandığı arasındaki yapacağı karşılaştırmanın sonucuna göre adalet algısını belirlemeye çalışmaktadır (Colquitt vd., 2001). Başka bir deyişle insanların kazanımlarının adil olup olmadığını anlamının yolu, bireyin yaptığı eğitim, yetenek, enerji vb. gibi katkıları ile para ödül vb. gibi aldığı çıktılarının hesaplanıp sonrasında bunların birbirleriyle kıyaslamasını yapmaktır. Dağıtımsal adalet, bir işgörenin, işe sağladığı katkılar ve sonucunda karşılaştığı sorumluluklar, görev, ödül gibi iş ile ilgili sonuçlarını, diğer çalışanların sağladığı katkıları ve karşılaştıkları sonuçları ile kıyaslaması sonucunda algıladığı adalettir (Colquitt ve Greenberg, 2003). Çalışanlar, kendi katkıları ve elde ettikleri ile başkalarının katkıları ve elde ettikleri arasında kıyaslama yapar ve kazançlarını adaletsiz veya adaletli olarak algılayabilirler. Bu

düşünce çalışanların tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkiler ve yönlendirebilir (Özdevecioğlu, 2003).

Homans'a (1961) göre dağıtımsal adalet, dağıtım kararlarının sonuç çıktıları ile ilgilidir (Yılmaz K., 2010). Dağıtım adaletinde Adams (1965) yapılacak dağıtımın, "eşitlik/hakkaniyet (equity)" ilkesine bağlı kalınarak yapılması gerektiğini, Deustch ve Leventhal (1980), ise "eşitlik (equality)" ve "gereksinimler (needs)" ilkelerini de ekleyerek birlikte ele alınıp yapılması gerektiğini söylemektedirler. Eşitlik (equality) ilkesi, kişilerin ihtiyaç durumlarına bakılmadan eşit bir dağıtım olması gerektiğini savunur. Gereksinimler (needs) ilkesi, ödüllerin, bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak dağıtım olması gerektiğini söylemektedir (Çolak ve Erdost, 2004). Tam olarak aynı anlama gelmeyen eşitlik/hakkaniyet (equity), "eşitlik (equality)" ve "gereksinimler (needs)" ilkelerinin amacı adil dağıtımı yerine getirmektir. Nitekim dağıtıcının hangi ilkeyi kullanacağı amacına bağlıdır. Eğer amacı, çalışan gelişimini ve faydasını ön planda tutmaksa, gereksinimler ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Eğer amacı, sosyal ilişkiler oluşturmak ise eşitlik ilkesine bağlı kalınarak dağıtılmalıdır. Eğer amacı verimlilik ise çıktılar hakkaniyet ilkesine göre dağıtılmalıdır (Çolak ve Erdost, 2004). Örgütün var olan kaynaklarından bireylerin adil bir biçimde faydalanıp faydalanmadıkları düşüncesi, dağıtım adaletine ilişkin algıların merkezinde yer almaktadır (Altıntaş, 2006: 22). Örgüt içi veya örgüt dışı kaynakların örgüt içindeki dağılımına ilişkin alınan kararlar dağıtım adaleti kapsamında yer almaktadır (Williams, Richard ve Zainuba, 2002).

Dağıtım adaleti, sosyal haklar, prim, terfiler, gelir, sosyal maaş, kâr, başarı ödülleri, ofis alanının ve bütçenin göreceli dağılımı gibi örgütsel ve bireysel kazanımların, örgütteki dağıtımına ilişkin işgörenlerin algılamış oldukları adillik derecesidir (Poole, 2007). Dağıtım adaletinde, bu örgütsel kazanımlar arasında en fazla problem olan kazanımın, ödeme paylaşımları olduğu belirtilmiştir. Çalışanlara yapılacak ödemelerde yaşanacak bir eşitlik/eşitsizlik dağıtımsal adalet türünü en fazla etkileyen faktör olarak gösterilmektedir (Özen, 2002; Ertürk, 2003). Dağıtımsal adalet ile ilgili genel bir analiz yapıldığında; çalışanların, örgüt ile girmiş olduğu sosyal mübadelesinin bir boyutu olarak adlandırılabilir "Ekonomik Mübadele" sonucunda kendisi ve başkaları ile ilgili maddi kazançlarının ne kadar olduğu konusunda karşılaştırma yapıp kendisine göre bir adalet algısını belirlemesi şeklinde tanımlanabilir.

Dağıtımsal adalet, örgütsel kazanımların çalışanlara hakça dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılamalar olup, öğretmenler açısından incelendiğinde, okullardaki yöneticilerin sonuç çıktıları ile ilgili tutum ve davranışlarının, örgütsel adaletin en önemli göstergelerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Titrek, 2009). Öğretmenlerde ya da çalışanlarda olumlu bir dağıtımsal adalet algısı oluşturabilmek için objektif ve somut ölçütlere dayalı olan ödüllendirme standartlarının geliştirilmesi ve etkili bir ödüllendirme sisteminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Yıldırım M. C., 2008). Pek çok araştırmacı, okullardaki maddi gelirlerin okuldaki birimler arasında adil dağıtılmasından, öğretmenler arasında iş paylaşımı yapılmasından, öğretmenlerin takdir edilmesinden ve öğretmen mesaisinin adilane düzenlenmesinden birinci derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin bu konulardaki tutum ve davranışlarına gereken önemi vermek zorunda olduklarını aktarmaktadırlar. Buna benzer şekilde Aydın ve Karaman-Kepenekçi (2008) öğretmenlerin okul yöneticilerinin davranışlarına yönelik algısının, öğretmenlerin örgütsel adalet algısını doğrudan etkilediğini aktarmaktadırlar. Ayrıca dağıtımsal adalet, iş tatmini, örgütte otoritenin değerlendirilmesi, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven gibi işgörenlerin/öğretmenlerin örgüt içi tutum ve davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir (Colquitt vd., 2001).

2.2.1.3.2. İşlemsel (Süreç) Adalet (Procedural Justice):

Dağıtım kararlarında kullanılan süreçlere ilişkin adalet algısı işlem adaletine ilişkin algıların merkezinde yer almaktadır (Altıntaş, 2006: 22). Çalışanların sadece sonuçlarla ilgilendiği dağıtımsal adaletin, örgüte ilişkin adalet algısının açıklanmasında eksik kaldığının anlaşılmasıyla birlikte, bu sonuçlara ulaşmada kullanılan süreçler ve işlemler ile ilgili prosedürel/işlemsel adalet kavramı geliştirilmiştir (Nowakovski ve Conlon, 2005: 6). Bu yüzden prosedürel/işlemsel adaletin, dağıtımsal adaletin eksik bir tarafını tamamlama niteliği taşımakta olduğu ifade edilebilir. Prosedürel adalet, adil ve tarafsız bir süreç sonunda yönetim tarafından verilen bir kararın, adil olarak algılandığını ifade etmektedir. Dağıtımsal adalet kararların adilliğine ilişkin ve sonuca odaklı iken; işlemsel adalet süreç odaklı ve çalışanların bu kararların nasıl alındığına dair tepkileri üzerine dayanmaktadır (Altınkurt, 2010: 282). İşlemsel adalet, kararların verilmesinde kullanılan prosedürlerin adaletine odaklanmaktadır. İşlemsel adalet, bir örgüt içinde örgütsel kazanımların hangi yöntemle dağıtıldığına dair süreçler ile ilişkili olan adalet algısıdır. Çalışanların örgüt amaçları için gösterdikleri emek karşısında verilen kazançların nasıl ve neye göre belirlendiğini açıklayan bir kavramdır

(Konovsky, 2000). Yani kazanımlarla ilgili kararlarda kullanılan işlemler, metotlar, yollar ve süreçlerle ilgili adalete vurgu yapmaktadır (Colquitt ve Greenberg, 2003). İşlemsel adalet ile ilgili genel bir analiz yapıldığında; çalışanların, örgüt ile girmiş olduğu sosyal mübadelesinin bir boyutu olarak adlandırılabilir “Prosedür Mübadelesi” sonucunda örgüt içi işlem/prosedür/uygulamalarda kendisi ve başkası ile ilgili işlemlerin nasıl yapıldığı konusunda karşılaştırma yapıp kendisine göre bir adalet algısını belirlemesi şeklinde tanımlanabilir.

Leventhal (1980) işgörenlerin işlemsel adalet algısının olumlu olabilmesi için işlemsel süreçlerle ilgili varlığı zorunlu olan kuralları şu şekilde belirtmektedir (Çolak & Erdost, 2004):

Tutarlılık: Uygulanan prosedürler, kişi, zaman ve mekândan bağımsız olmalı, istikrarlı ve değişmez olmalıdır.

Önyargıdan Arınmışlık: Uygulanan prosedürler, önyargılardan arınmalı ve kişisel çıkarlara göre olmamalıdır.

Doğruluk: Uygulanan prosedürler yeterli ve geçerli bilgilere dayalı olmalıdır.

Kurallara Uygunluk: Uygulanan prosedürler önceden belirlenmiş standartlara göre olmalıdır.

Temsil Edilebilirlik: Uygulanan prosedürler ile kararlar çalışanların çoğunu temsil edebilmelidir

Etik Olmalı: uygulamalar evrensel etik kurallarına uygun olmalıdır.

2.2.1.3.3. Etkileşimsel Adalet (Interactional Justice):

Etkileşimsel adaletin, örgütsel adaletin bir alt boyutu mu yoksa işlemsel/süreç adaletin bir alt boyutu mu (Colquitt ve Greenberg, 2003) olduğuyla ilgili devam eden bir tartışma bulunmakta olduğu aktarılmaktadır (Cohen-Charash ve Spector, 2001). Etkileşimsel adalet, ilk başlarda işlemsel/süreç adaletin bir alt boyutu olarak değerlendirilirken, sonraki zamanlarda örgütsel adaletin bir alt boyutu olarak kategorize edilmiştir (Folger ve Cropanzano, 1998). Etkileşimsel adalet kavramı, Bies ve Moag (1986) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Etkileşimsel adalet, kararların çalışanlara bildirilmesi ve resmi işlemlerin ve süreçlerin uygulanması sırasında kişilerin maruz bırakıldıkları davranışın adilliğine ve niteliğine (Niehoff ve Moorman, 1993) dikkat çekmektedir (Ertürk, 2003). Bu anlamda etkileşimsel adalet, kişiler arasındaki ilişkinin kalitesine ve niteliğine işaret etmekte ve adalet çalışmalarının sosyal yönünü

oluşturmaktadır (Ambrose, 2002: 804). Etkileşimsel adalet, yöneticilerin çalışanlara değer vermesi, saygılı davranması, kararlar için yeterince açıklama yapması, duyarlı davranması, empati yapması ve ilgiyle dinlemesi esnasında oluşan adalet algısıdır (Colquitt ve Greenberg, 2003). Etkileşimsel adalet boyutunda örgütsel iş ve işlemlerin yapılması esnasında yöneticilerin etkileşim halinde oldukları iş görenlere yönelik davranışlarında nazik, saygılı, eşitlikçi ve kibar davranması anlatılmak istenmektedir (Williams vd., 2002). Etkileşimsel adalet ile ilgili genel bir analiz yapıldığında; çalışanların, örgüt ile girmiş olduğu sosyal mübadelesinin bir boyutu olarak adlandırılabilir “Davranış Mübadelesi” sonucunda örgüt içi işlem/prosedür/uygulamalarda kendisine ve başkaları ile nasıl etkileşime geçildiği konusunda karşılaştırma yapıp kendisine göre bir adalet algısını belirlemesi şeklinde tanımlanabilir.

Moorman’a (1991:847) göre etkileşimsel adalet, alınan kararın çalışanlara nasıl söylendiğine ilişkin adalet algısıdır (Özdevecioğlu, 2003, s. 79). Bu bağlamda yönetim bir karar aldığı anda, yönetimin çalışanları nasıl ya da hangi şekilde haberdar ettiği ve bilgilendirdiği etkileşimsel adalet algısını etkilemektedir. İşgörenler, alınan kararların kendisi ile diğer çalışanlara nasıl bir etkileşim ile bilgilendirildiği veya haberdar edildiği konusunda bir karşılaştırma yapmakta ve etkileşimsel adalet dair bir algı yaratmaktadır. Çalışanların yaptığı karşılaştırmada etkileşimsel adaletsizlik algılarına, örgüt yerine, örgüt yöneticilerine negatif tepki geliştirmeleri beklenmektedir. Yönetime ya da yöneticiye karşı bağlılıkları azalabilecek, fakat örgüte bağlılıklar azalmayacaktır (Cohen-Charash ve Spector, 2001). Bir diğer ifadeyle iş görenlerin yöneticilerine karşı olumsuz tepki geliştirmelerine neden olarak kişilerarası etkileşimsel adalet algısındaki sapmalar gösterilmektedir (Özdevecioğlu 2003:79). Kwak (2006: 10) bu tür sapmaları engellemek ve etkileşimsel adaleti sağlayabilmek için şunları önermektedir (Altınkurt, 2010):

Saygılı olmak: Kibar olmak, nezaketli olmak gibi konulara gereken özeni göstermek,

Gerekçeleme: Açıklama yaparken gerekçeleri ile birlikte yapmak,

Uygunluk: Konuşurken doğru söylemlerde bulunmak,

Açık sözlülük: Dürüst ve samimi olmak.

2.2.1.3.4. Düzeltici adalet (rectificatory justice).

Tarihsel olarak dağıtımsal adalet gibi düzeltici adaletin tarihi de Aristoteles'in zamanına kadar uzanmaktadır. Aristoteles, düzeltici ve dağıtıcı adaleti birbirinden ayırmanın gerekliliğini vurgulamış düzeltici ve dağıtıcı adalet kavramlarına ayrı ayrı yer vermiştir (Topakkaya, 2009). Düzeltici adalet telafi, yoksun bırakma ve cezalandırma kavramlarına vurgu yapmaktadır. Telafi, sebep olunan kötü bir sonucu ya da etkiyi başka iyi bir sonuç veya etki ile nötrleme (sıfırlama) yerine koyma, yok etme veya karşılamadır. Yoksun bırakma, yanlış davranışlarından dolayı bireyin bazı ayrıcalıklarının elinden alınmasıdır. Cezalandırma ise istenmeyen davranışlarda bulunan kişilere istenen davranışlar sergileyebilmesi için yaptırım uygulanmasıdır.

Düzeltici adaleti tanımlarken, kelime anlamından başlanabilir. TDK sözlüğüne göre düzgün duruma getirmek, düzeltmek, onarmak, bozukluğunu gidermek, yanlıştan kurtarmak, tashih etmek ve daha iyi duruma getirmek anlamlarına gelmektedir. Düzeltici adaletin amacının, kötü durumu iyi duruma çevirmek ya da adaletsiz bir durumu adil olması için düzenlemek olduğu söylenebilir. Düzeltici adalet, bozulan düzeneğin yeniden eski durumuna geri dönebilmesi için herhangi bir zararın sonuçlarını onarma, ödeme veya kaldırma gibi gereken işlemlerin yapılmasıdır (Topakkaya, 2009). Cottingham, (1992) düzeltici adaleti, bir kişinin başkalarının işlem ve eylemlerinden dolayı haksızlığa uğraması veya zarar görmesi durumunda, bu haksızlığın veya zararın ortadan kaldırılması durumu şeklinde tanımlamaktadır (Aydın İ., 2012, 65). Düzeltici adalet, dağıtıcı adaletin yetersizliğini ve eksikliğini düzeltmek için önemli bir araç niteliği taşımaktadır. Cottingham, (1992) düzeltici adaletin, dağıtıcı adaletin bozulduğu noktada ortaya çıktığını ifade etmektedir (Aydın İ., 2012, 65).

2.3.1. Müdüre Güven

2.3.1.1. Güven Kavramı

Taylor, (1989) güven kavramını anlam bakımından neredeyse herkes tarafından bilindiği kabul edilen fakat tanımlanması veya açıklanması zor olan kavramlardan biri olarak nitelenmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003). Güven kavramı için farklı disiplinlerin farklı bakış açılarından dolayı farklı tanımlar yaptıkları (İşcan ve Sayın, 2010: 201) ve bu nedenle güven kavramının boyutları ve içeriği arasında farklılıklar olduğu gözlenmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Güven somut olmadığından

sosyal ilişkilerde yalnızca hislerimiz ile anlayabileceğimiz bir özelliğe sahiptir. İnsanlar, birbirlerine duydukları güveni oluştururken sosyal ilişkiler aracılığıyla yaşadıkları deneyimlerden ve tecrübelerden hareket etmektedirler (Asunakutlu, 2002). Güven, sosyal ilişkilerde çok önemli olduğu kabul edilen temel duygular olarak gösterilmektedir (Hoy ve Tarter, 2004).

Güven kelimesini TDK: Çekinme, şüphe ve korku duymadan bağlanma ve inanma duygusu ve itimat olarak açıklamıştır (<http://www.tdk.gov.tr>, 2016). Güven, dürüst, işbirliği ve düzenli olarak davranan bir toplumda, üyelerinin ortaklaşa paylaştığı normlara dayalı olarak ortaya çıkan beklentilerdir (Fukuyama, 1998). Lewicki ve Bunker (1996); güveni, bir kişinin, diğer bireylerin işlem ve eylemleri ile ilgili olumlu beklentisi olarak tanımlamışlardır (Tüzün, 2007). Rousseau, Sıtkın, Burt ve Camerer'e (1998) göre güven, birinin niyet ve davranışlarına ilişkin olumlu beklentiye dayanarak savunmasızlığı kabullenme niyetini içeren psikolojik bir durumdur (Demircan & Ceylan, 2003). Rotter'e (1967: 651) göre, bir bireyin ya da grubun başka bir bireyin veya grubun sözlerinden, vaatlerinden, yazılı ve sözlü beyanlarından emin olabileceğine ilişkin bir beklentidir (Asunakutlu, 2002). Benzer bir ifade ile güven bir tarafın kişisel olarak fayda sağlayacağına ya da zarara uğratılmayacağına yönelik olumlu beklenti içinde olma özelliği olarak tanımlanabilir.

Mishra'ya (1996: 265) göre güven "bir tarafın diğer tarafa açık, ilgili, itimat edilebilir, yeterli olduğuna dayanan inancına karşı savunmasız kalma isteğidir" (Tüzün, 2007). Güvenen kişinin güvenilen kişiyi kontrol etmeye ve izlemeye gerek olmadığına, kendisine zararı olmayacağına hatta faydası olacağına olan inancından dolayı inandığından savunmasız kalmaya gönüllü olması olarak tanımlanabilir. Hoy, Tschannen-Moran (1998) güveni tanımlamaya çalışırken, literatürdeki ortak öğeleri belirlemişlerdir. Belirlenen öğeler doğrultusunda güven; bir grubun veya kişinin karşı tarafın ahlaklı, erdemli, özverili, emin, açık ve dürüst olduğuna dair belli bir inanç ile savunmasız kalma isteği olarak ifade edilmiştir. Güveni tarafların karşılıklı olarak birbirlerinin doğruluğuna, dürüstlüğüne, (Demircan ve Ceylan, 2003) ticari ahlakına, bilinçli olarak birbirlerine zarar vermeyeceklerine ve kötülük yapmayacaklarına ilişkin olan inançlardan gelen bir risk alma eğilimi (Asunakutlu, 2002; Dönertaş, 2008) ve üstlenmesi (Schoorman, Mayer ve Davis 2007: 346-347) olarak açıklamışlardır. Fakat eğer güven tek taraflı ise, karşılıklı olarak doğruluklarına ve dürüstlüklerine

inanmalarına gerek olmadığı görülmektedir. Güvenen kişi güvendiği kişinin davranışlarını kontrol etmez, ancak güvenilen kişi güvenmediği (güvenen) kişinin davranışlarını kontrol edebilir, izleyebilir ve ona zarar verebilir (Ribbers, 2009: 7). Araştırmacılar bir toplumdaki ilişkilerin sürekliliğinin sağlanmasında ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasında karşılıklı güvenin önemli bir role sahip olduğunu söylemişlerdir (İşcan ve Sayın, 2010). Oyun kuramı açısından değerlendirildiğinde bireylerin karşılıklı güven duymasının kazan-kazan etkisi yaratacağı ve bir tarafın güven duymasının diğer tarafın güven kaybına değil, kazancına yol açacağı ifade edilmektedir (Asunakutlu, 2002). Ayrıca kişisel boyutta temelleri atılan güven, kurum ve sistem boyutuna kadar gelişim göstermektedir (Kartal, 2010). Bu açıdan bakıldığında karşılıklı güvenin kurum içinde mikro seviyede başlayan makro düzeye dönüşen bir gelişim göstererek kelebek etkisi yarattığı söylenebilir. Kısacası güvenmenin, iki tarafın, hatta buldukları toplum ve ülke içinde geçerli olmak üzere kazançlı bir duruma dönüştürebilmesi veya tahvil edilebilmesi için karşılıklı olması gerektiği söylenebilir. Güven kavramına ilişkin yapılan tanımlar analiz edildiğinde; itimat, olumlu beklenti, savunmasızlık isteği (teslimiyet), psikolojik bir kavram ve karşılıklı olması gerektiği vurgularının ön plana çıktığı gözlenmektedir. Bu bağlamda güven kavramı, tarafların şüphe ve korku duymadan, belli bir itimat ve inanç dâhilinde kendilerini birbirlerine emanet ya da teslim edebilecek kadar bağlanmaları ya da birbirlerinden emin olmaları şeklinde tanımlanabilir.

Maslow (1943) İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramınının fiziksel, güvenlik, ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme olarak 5 basamaklı olduğunu aktarmaktadır. bu kurama göre insan için ihtiyaçların hiyerarşik bir düzende olduğu, her ihtiyacın bir önem sıralamasının olduğu, belli ölçüde karşılanması gerektiği ve karşılandığında ise doyumun yaşandığı ifade edilmektedir. Güvenlik ihtiyacı insan psikolojisi açısından değerlendirildiğinde; korku, çekinme, kaygı olmadan bir yaşam alanı oluşturmak insan için temel bir ihtiyaç olarak aktarılmıştır. Hiyerarşik olarak düşündüğümüzde; İnsanın kendini ait hissettiği bir toplum ihtiyacını hissedebilmesinin öncesindeki temel ihtiyaç güven duyduğu bir yaşam alanı oluşturması olarak ifade edilmiştir. Bir başka deyişle güven duyulan bir yaşam alanı oluşturamayan insandan bir topluma ya da bir örgüte dâhil olup katkı sağlamanı beklemenin yanlış olacağı düşünülmektedir. O halde güven duygusu en güçlü güdüsü hayatta kalmak olan insan ve insan toplulukları için giderilmesi gereken zaruri bir ihtiyaç olarak ifade edilebilir.

Güven duygusu insan için psikolojik bir durum olarak görülmekle (Arslan, 2009) birlikte hem başkalarına güvenmek hem de birileri tarafından güvenilir bulunmak bakımından sosyolojik bir kavram olarak nitelendirilebilir. Araştırmacılar tarafından ayrıca sosyolojik bir kavram olarak kabul edilen güven kavramının, örgütsel amaçları gerçekleştirme derecesi olarak kabul edilen örgütsel etkinliğe ya da örgütsel kazanımlara tahvil edilebilmek için etkili bir araç olduğu, ancak kısa sürede oluşturulamadığı, uzun ve özverili çabalar gerektirdiği hususunda fikir birliğine varmışlardır (Demircan ve Ceylan, 2003: 139). Genel olarak işletmeler açısından güvenin konuları; örgüte ve üst yönetime duyulan güven, bireyler arası güven, müşterilerin işletmelere karşı olan güveni ve işletmeler arası güven olarak ifade edilmektedir (Sağlam Arı, 2003: 19). Günümüz ekonomi dünyasındaki rekabet koşullarından dolayı, örgütler, en başta hayatta kalabilmek, nihai olarak rakiplerine göre bir adımda olsa öne geçebilmek için güven, örgütsel güven, yöneticiye güven vb. kavramlarına daha fazla önem vermeye başlamışlardır (Şakar, 2010: 21).

2.3.1.2. Örgütsel Güven

Örgüte güven ile kişiye güven birbirlerinden farklı kavramlar olup (Doney ve Cannon, 1997) kişisel ve örgütsel güven diye ikiye ayrılır. Kişisel güven, kişiye özel olmakla birlikte kişiler arası farklılara dayalıdır. Örgütsel güven ise kişiler ile birlikte örgüte odaklıdır (Demircan ve Ceylan, 2003). Güven kavramının genel olarak bireysel ilişkilerdeki karşılıklı itimat ve inanca dayandığı, örgütsel güven kavramının ise daha çok kurum içi ilişkileri kapsadığı görülmektedir. Kişiye güven, az boyutlu ve bireye özgü iken, örgütsel güven çok boyutlu, karmaşık ve örgütün tamamını kapsamaktadır (Sevinç, 2013: 34; Yılmaz E., 2006: 53). Başka bir ifade ile örgütsel güven, örgüt içinde çalışanların tamamının iştirakiyle oluşturulması gereken bir örgüt ortamı iken (Asunakutlu, 2002) kişisel güven bireylerin birbirlerine olan güveni şeklinde ifade edilebilir. Görüldüğü gibi pek çok araştırmacı, örgütler ve kişiler arası güvenin birbirlerinden farklı fakat birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğunu (Zaheer, Mcevily ve Percone, 1998) aktarmaktadır. Ayrıca bireylerin birbirlerine olan güveninin, örgütsel güvenin bir alt boyutu olduğu söylenebilir. Örgütsel güven, örgüt çalışanlarının örgütteki etkileşimlerde ve ilişkilerde örgüte, yöneticiye ve çalışanlara (meslektaş) güveninden oluşan örgütsel davranışlar ve ilişkiler ağı olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran, 2001). Örgütsel güven hem dikey hem de yatay anlamda bütün örgüt içi ilişkilerin temelini oluşturur. Nitekim örgütsel

güven, örgüt içi ilişkilere dayalı olarak oluşmakta (Sevinç, 2013: 34) ilişkilerdeki beklentiler ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak çeşitlenmekte ve şekillenmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 335). Örgütsel güven; çalışanların, diğer çalışanların ve yöneticilerin iyi niyetine ve samimiyetine olan inanç olarak tanımlanmıştır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Arslan'a (2009: 274) göre örgütsel güven kavramı, önceden belirlenen amaçların gerçekleşmesi için örgütsel yapı içerisinde örgüt mensuplarının birbirileri ile olan ilişkilerinde itimat, inanç, doğruluk, samimiyet, bağlılık gibi değerlerin oluşturulduğu ve oluşturulan bu değerlerin davranışlarla ortaya çıktığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Taylor (1989) örgütsel güveni; örgüt çalışanlarının iyiliği için nezaket ve karşılıklı saygıya dayalı olarak birlik ruhu içinde uyumlu ve uygun davranışlar sonucu genellikle yavaş kazanılan bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Demircan ve Ceylan, 2003: 142). Örgütsel güven, örgütteki üyelerin yöneticilerine karşı duydukları güven, itimat ve yönetimin kendilerine vermiş oldukları sözlere karşı inanışlarının miktarıdır (Halis vd., 2007). Örgütsel güven bir çalışanın; liderin doğru söyleyeceğine ve söylediğinin arkasında olacağına olan inanç, örgütün kendisine sağladığı desteğe dair oluşturduğu algılar olarak tanımlanmaktadır (Mishra ve Morrissey, 2000). Tanımlardan da anlaşılacağı gibi örgütsel güven, çalışanın, örgütünü oluşturan bütün paydaşlardan (yönetici, meslektaş, vb.), etkileşimlerden ve ilişkilerden kendisine zarar gelmeyeceği hatta kendi yararına olan eylemlerde bulunulacağına dair inancı olarak tanımlanabilir.

Powell'a (1990) göre örgüt içerisinde etkili işbirliği ve iletişimin ön koşulu güven olgusudur. Bu olgu, örgüt içerisinde karmaşıklığı azaltarak işlem ve uygulamaların daha hızlı ve ekonomik bir şekilde gerçekleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Çalışanların farklı yeteneklerinden ve özelliklerinden fayda sağlamaya çalışan çağdaş örgütlerin, çalışanları aynı amaçlar etrafında toplamaları ve amaçları gerçekleştirmeye çalışmaları daha çok güven duygusuyla olmaktadır (Asunakutlu, 2002: 5). Ayrıca örgütsel güven, hem örgüt üyelerinin ilişkileri hem de örgütler arası ilişkiler için temel duygular arasında olup amaçlara ulaşma da nitelikli bir araç görevini üstlenmekte ve pek çok araştırmacı tarafından önemli görülmektedir. Örgütsel güvenin önemi, yöneticilerle çalışanlar arasında sağlıklı bir ilişkide, örgüt üyelerinin birbirleri ile olan ilişkilerinde, bilgi paylaşımında, örgütsel performansta, katılımı, paylaşımı ve örgütsel etkililikte ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle sosyal açık bir sistem olduğu kabul gören okul

örgütleri açısından değerlendirildiğinde; okulların özellikle etkililiği gerçekleştirebilmeleri, öğretmenlerin birbirleri ve yöneticileri arasında sağlıklı bir ilişki kurmaları, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimsel performansları ve okul için daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmaları için örgütsel güven önemlidir (Tschannen-Moran, 2003). Görüldüğü gibi örgütsel güven, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme derecesi olarak kabul edilen örgütlerde etkililik için (Yükçü ve Atağan, 2009) çok önemli bir unsur olarak tanımlanmıştır (Arslan, 2009: 276). Okulun etkililiği ile öğretmenlerin yöneticilerine ve meslektaşlarına olan güveninin birbiri ile ilişkili ve birbirine bağlı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca güven, okul kültürünün geliştirilmesinde, insanların öğrenmesinde, okuldaki öğrenmelerin gerçekleşmesinde, okul liderliğinde, öğrenci başarısında ve eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir yere sahiptir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Düşük güven duygusuna sahip örgütler; çalışanlarını bir dizi bürokratik kurullarla sınırlamakta, denetlemekte ve kontrol altında tutmaktadır (Tschannen-Moran, 2001). Bu tip örgütlerde çalışanlar enerjilerini, denetlemeye ve kontrol etmeye harcarlar ve insanların kendilerini rahatsız ve kötü hissetmelerine neden olurlar.

Güvenin var olmadığı kurumlarda öğretmen öğrenci arasındaki iletişim ortamı birbirinden kopuk ve sağlıksız olur. Yöneticiler kişisel çıkarlarını gözeterek görevlerini kendi çıkarları doğrultusunda ilerletirler. Bu durumda kişisel çıkarlar ve beklentiler göz önünde olur, kurumun çıkarları ve beklentileri önemsenmez. Bu da çalışanlarda kuruma karşı güvensizlik oluşturur. Güvensizliğin sonunda ise iş verimi düşer (Kartal, 2010: 43-44). Sosyal sermayenin ana öğelerinden olan güven eğer yoksa hiçbir kurum amaçlarını gerçekleştiremez (İşcan ve Sayın, 2010: 195-196).

Yüksek güven duygusuna sahip örgütlerde, ekip çalışmasına dayalı ve esnek bir anlayış temelinde çalışanlar kendilerini rahat ve huzurlu hissetmekte ve daha fazla sorumluluk almaktadırlar. Örgütlerdeki güven ortamı, grup üyelerinin duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirmelerine olanak tanımakta ve grup verimini artırmaktadır (Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008: 212). Hoy, Gage ve Tarter'a (2006) göre güven kültüründe bireyler, hata yapmaktan, risk almaktan, değişime açık olmaktan ve yenilikler yapmaktan korkmamaktadırlar (İşcan ve Sayın, 2010: 202).

Sürekli bir değişim ve yenilik içerisinde olan ülkemiz eğitim sisteminin değişime ve yeniliğe açık bir ortam haline gelmesi açısından okullarda karşılıklı güven ortamının oluşturulması gerekmektedir (Üstüner, 2009). Güven ortamı, sorumlulukların çalışanlar tarafından benimsendiği (Yılmaz K., 2009: 484), çatışmanın değil uzlaşma kültürünün egemen olduğu, üretkenliğin, verimliliğin, performansın ve örgüte bağlılığın yüksek olduğu, işbirliğine yatkınlık gösterildiği, kurumu benimsemiş, yaptığı işten tatmin olan, çalıştığı okuldan ayrılmayı istemeyen çalışanların olduğu ortamlardır (Özer vd., 2006: 120). Güven ortamı öğretmenlerin yetkilendirilmesi, ailelerin okul yönetimine katılması gibi kararlara katılımın sağlanması (Tschannen-Moran, 2003), motivasyonun ve uyumun artırılması, çalışanların işten ayrılma oranının ve devamsızlığın düşük olduğu bir ortam sağlamaktadır (Asunakutlu, 2007). Bu tip bir ortam çalışanlar arasında çatışmaları azaltmakta, verimliliği yükseltmekte, motivasyonu artırmakta, Ayrıca yüksek güven duygusunun olduğu okullarda, öğretmenlerin başarılı öğretim stratejileri, öğretim yöntemleri, öğrenci tanıma teknikleri gibi mesleki bazı sırlarını ve ders içinde kullandıkları etkili olabilecek materyalleri paylaşmaya istekli oldukları aktarılmaktadır (Özer vd., 2006).

Ham maddesi insan olan okullar bireylerde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmek için oluşturulmuş kurumlardır. Kazandırılmaya çalışılan davranışların yaşantı sonucu olması gerekir. Bu yaşantılar özellikle öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, aile-öğretmen ve tüm bu grupların öğrenci ile olan ilişkileri gibi farklı sosyal dinamik ilişkiler aracılığıyla geliştirilebilir. Davranış kazandırma amacıyla kurulan bu sosyal dinamik ilişki ağları birbirlerini anlamlandıran sağlıklı ilişki ve birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayan sağlam bir iletişim olmalıdır. Okullarda sağlıklı ilişki ve sağlam iletişimin temeli olan güven ortamı sayesinde, yönetsel ve eğitsel faaliyetlerde istenilen davranışlara ulaşılması sağlanabilmektedir (Yılmaz E., 2006: 65). Bu bilgiler ışığında, güven ortamının eğitim örgütlerinde amaçları gerçekleştirme bakımından nitelikli bir araca dönüştürülebileceği söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde güven ortamı, insan ilişkilerine bağlı olduğu için çabuk etkilenebilen hassas bir yapıya sahip olduğundan dolayı güven duygusunun sürekli olarak desteklenmesi ve diri tutulması gerekmektedir (Hoy ve Tarter, 2004). Anlaşılacağı üzere eğitim örgütlerinde istikrarlı bir güven ortamı oluşturmanın kolay bir süreç olmadığı, sürekli engeller ile karşılaşılacağı ve bu engellerin ne olduğu ve

nasıl ortadan kaldırılacağına bilinmesi gerekmektedir. Sıralanan engeller şu şekildedir (Brewster ve Railsback, 2003: 10-11):

- Okulla ilgisi olmayan, sebepsiz ve doğru olmayan kararların alınması,
- Sağlam olmayan iletişim ortamı,
- Okulun gelişmesine ve iyileştirilmesine dönük proje ve uygulamaların desteklenmemesi,
- Okul içerisindeki kaynakların adil dağıtılmaması ve yetersizliği,
- Liyakat ve ehliyeti olmayan insanların yönetici olarak atanmaları,
- Sürekli öğretmen ve müdür değişimleri,
- Öğretmenlerin bireysel olarak kendilerini yalnız hissetmesi,
- Müdürün öğretmenleri belli sebepler aracılığıyla kayırması.

Eğitim örgütlerinde güven ortamının oluşturulmasındaki engeller analiz edildiğinde, karar alma süreçlerindeki adaletsizlik, insan kaynakları yönetimi ve finansal konulardaki kayırmacı davranışları gibi uygulamaların etkili olduğu görülmektedir. Güven ortamı oluşumunun önündeki engelleri kaldırmak için adil, tarafsız, tutarlı, eşitlikçi gibi kayırmacı olmayan davranışların sergilenmesi gerekmektedir. Sözün özü güveni, örgütsel adaleti tesis eden davranışların sergilenmesi gerekmektedir. Görüldüğü gibi kayırmacılık, örgütsel adalet ve güven kavramları birbirlerini etkileyen ve birbirleri ile ilişkili olan kavramlardır.

2.3.1.3. Örgütsel Güvenin Boyutları

İlgili literatür incelendiğinde örgütsel güvenin genel kabul görmüş üç alt boyutu olduğu görülmektedir. Bunlar, yöneticiye güven, örgüte güven ve meslektaşlara güven olarak sıralanmaktadır. Bu başlık altında alanyazında vurgulanan örgütsel güven boyutlarına yer verilmiştir.

2.3.1.3.1. Müdüre (Yöneticiye) Güven

Örgütsel güven çoğu zaman yöneticiye güven ile ilişkilendirilen bir kavram olduğundan dolayı örgütsel güvenin başlatıcısı yöneticiler olarak kabul edilmektedir (Özer vd., 2006: 105; Dinç, 2007: 29). Yönetici çalışanlar tarafından örgütün bir temsilcisi olarak algılandığından, çalışanlar yöneticilerine güvendiklerinde örgütün tamamına güvenme eğilimi gösterirler. Bu nedenle örgütsel güven ve yöneticiye güven çok az bir farkla birlikte, birbirleriyle bağlantılı ve paralel kavramlar olarak kabul

edilmektedir (Tan ve Tan, 2000; Tüzün, 2007: 108). Mishra ve Morrissey, (2000) örgütsel güveni, yöneticilerin doğruları söyleyeceğine ve söylediklerinin arkasında duracaklarına ilişkin çalışanların duydukları itimat ve inanç olarak tanımlamaktadır (Tüzün, 2007: 108). Yöneticinin güvenilir olması: dürüst, iyiliksever, ayrımcılık yapmayan, sözüne inanılan, sadık, tutarlı, kendisinden zarar gelmeyen, yaptığı her şey açık olan ve şeffaf denetlenebilir birisi olmasını gerektirmektedir (Eren ve Yücel, 2010: 123). Yöneticiye güven, örgüt içerisinde çalışanların yöneticilerinin dürüst, yeterli, adil ve inanılır olduklarına ilişkin inançlarıdır. Bir okuldaki öğretmenler müdüre güvendiğinde, meslektaşlarına, öğrencilere ve velilere de güven duymaları daha olasıdır. Benzer biçimde, okuldaki güvensizlik durumu güvensizliği besleme ve diğer paydaşlara da güven duymamaya genellenmesi olası bir durum olarak gösterilebilir (Tschannen-Moran, 2003). Okul yöneticisi olan müdüre güven ise müdürün öğretmenlerin yararına davranacağına ve sözünde duracağına ilişkin inanç (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 342) olarak tanımlanmaktadır.

Bütün örgütlerde olduğu gibi okullarda da istikrarlı bir güven ortamının oluşturulabilmesinde, en büyük sorumluluk okul müdürüne yüklenmiştir (Bryk ve Schneider, 2003: 43). Örgütlerde belli sorumluluklar dâhilindeki iş ve işlemlerle ortaya çıkan güven ortamının oluşturulması için, yönetimin güven duygusunu yönetmesi ve tüm örgüt çalışanları üzerinde yapılandırması gerekmektedir. Morris ve Chamberlain, (1998), okul yöneticisinin asıl sorumluluklarından birinin okulda güveni oluşturmak ve tüm taraflara yaygınlaştırmak olduğunu ifade etmişlerdir (Erden ve Erden, 2009). Bu bağlamda yöneticilere örgütte güven ortamı oluşturma konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir. Erdem'e (2003: 179) göre yöneticilerden öncelikle kendilerinin güvenilir örnek bir örgüt üyesi modeli olmaları ve güveni istikrarlı hale getirecek bir yönetim felsefesi oluşturmaları beklenmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin sorumluluk bilinciyle hareket ederek olumlu örnek oluşturabilmek için özverili olmaları gerekmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003: 139-140). Yöneticileri etkin bir lider olmaya götüren yol olarak bu davranışlar gösterilmektedir. Drucker'a (2010) göre etkin liderliğin koşulları güvenilir biri olmak ve kişisel dürüstlüktür. Güvenilir bir yönetici olabilmek için dürüstlük, tutarlılık, denetimin dağılımı ve paylaşımı, açıklayıcı ve doğru iletişim, özen gösterme ve ilgili davranışlar gibi özellikler gerekmektedir (Sağlam Arı, 2003). Whitener ve diğerleri, (1998) yöneticinin yönetsel davranışlar olarak güvene eğilimli olması, yeterlilik, takdir, anlayış, diğer insanların refahını koruma, doğruyu söyleme,

sözünde durma ve yardımsever olma gibi davranışlara sahip olması yöneticiye duyulan güveni önemli ölçüde etkilemektedir (Canlı, 2016). Ayrıca örgüt yönetiminin koyduğu ilke ve kuralların taviz verilmeden uygulanması, yani yöneticinin tutarlı ve tarafsız olarak bürokratik davranması da çalışanların yöneticiye güven duymasını sağlayabilir (Başaran S., 2011). Okul yöneticilerinin güvenilir biri olabilmesi veya okulda güven ortamı oluşturabilmesi için gereken davranış seti şu şekilde sıralanabilir (Brewster ve Railsback, 2003: 12-14):

- Dürüstlük,
- Çalışanların değerli olduğunu hissettirmek,
- Ulaşılabilir olmak,
- Etkili bir iletişim becerisine sahip olmak,
- Çalışanların alınan kararlara katılımını sağlamak,
- Yeniliğe isteklendirmek ve cesaretlendirmek,
- Tezat olan düşüncelere saygı göstermek,
- Öğretmenlerin savunmasızlık duygusunu azaltmak,
- Öğretmenlere ait temel ihtiyaçlara karşı duyarlı olmak,
- Değişime direnç gösteren öğretmenleri, açık hale getirmek

Bu yönetsel davranışların boyutları; davranışsal tutarlılık, davranışsal bütünlük, yetki aktarımı veya paylaşımı, açık iletişim ve ilgi göstermedir. Davranışsal tutarlılık, yöneticinin nasıl davranacağını tahmin edebilmeye dayalıdır. Yöneticilerin söylemleri ve davranışları arasında tutarlılık olması çalışanların olumlu tavır geliştirmeleri üzerinde etkilidir (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011: 48). Yönetici-öğretmen ilişkisinin tutarlı olması; yöneticinin doğru sözlü ve sözünün arkasında olması, çalışanlar ile ilgili şahsi bilgileri başkalarıyla paylaşmaması güven düzeyinin yükselmesi açısından önemli noktalar (Yılmaz K. , 2009: 476). Davranışsal bütünlük, yöneticinin doğruyu söylemesine ve tutabileceği sözleri vermesine dayalıdır. Başka bir deyişle söylediği sözlerin doğru ve verilen sözlerin yapılabilir olmasına dayalıdır. Birbiri ile çelişecek davranış seti yerine birbiri ile uyumlu davranış setine sahip olmalıdır. Yöneticilerin, karar alma ve ödüllendirme süreçlerinde adil olması örgüt çalışanları arasındaki güven eğiliminin artması açısından yararlı sonuçlar sağlar (Çetinel, 2008: 29). Yetki aktarımı ve paylaşılması ya da kararlara katılım, alınan kararlar ile ilgili iş görenlerin bilgilendirilmesi ve söz verilmesi yöneticilerle çalışanlar

arasındaki güveni arttırmakta, bu da kuruma bağlılığı ve üretkenliği arttırmaktadır (Topaloğlu, 2010). Yönetici çalışanları karar alma sürecine kattığında, çalışanlar kendi fikirlerini ifade edebildiklerinden dolayı kendilerine değer verildiğini düşünürler. Bilginin açık bir şekilde paylaşılarak örgütsel güvenin gelişmesinde yöneticiler kilit bir rol oynar. Yöneticiler, çalışma ortamının uygun hale getirilmesi, iş saatleri ile ilgili düzenlemelerin yapılması, ücret konusundaki beklentilerin karşılanması gibi birçok konuda çalışanların talepleriyle karşılaşabilir. Yöneticiler, bu taleplere açık olmalı, çalışanların bu durumlarıyla ilgilendiklerini göstermelidirler (Çimen, 2007: 93-97).

Okul örgütü içerisinde yöneticinin öğretmenlerin sorunları ile alakadar olması öğretmenin daha da özverili çalışmasını sağlamaktadır. Yöneticiye güvenin az olduğu kurumlarda yapılan işin rutini bozulmakta, iş yapma maliyetleri artmakta ve kişisel sağlık ve grup sağlığı bozulmaktadır. Güvenin azalması ve korkunun artması sonucu kurumda yabancılaşma, yalnızlık, sessiz kalma davranışı ve düşmanlık hisleri yerleşmeye başlamaktadır (Afşar, 2013: 123). Müdüre güveni tesis eden okullarda öğretmenler yöneticiye dair çok fazla kaygı ve şüpheye düşmedikleri için rahat ve huzurlu olurlar. Sürekli yaratıcılık gerektiren öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenler açısından bu rahatlık olması gereken bir durumdur. Yöneticisine güven duyan öğretmenler mesleklerindeki yaratıcılık yeteneklerini geliştirir ve bu yeteneklerini diğer öğretmenler ile paylaşmaya gönüllü olur. Durum böyle olunca öğrenim nitelikli, okul ise etkili olur.

2.3.1.3.2. Örgüte Güven

Pek çok araştırmacı örgütte en etkili ve yetkili kişi olan müdürün, örgütü temsil ettiği algısından dolayı yöneticiye güven ile örgüte güven kavramlarının birbiriyle ilişkili olduğunu aktarmaktadırlar. Bu bağlamda bu araştırmada, bazı kaynakların örgüte güven ile ilgili olarak farklı bir yaklaşım ile geliştirmiş oldukları tanımlar aktarılmaktadır.

Örgüte güven kimi kaynaklarda “odak grubuna güven” veya “kuruma güven” şeklinde ifade edilebilmektedir (Yılmaz E. , 2006: 53). Güven, kurum yapılarının kaos içinde kaybolmadan daha iyi çalışabilmesi ve işleyebilmesi için gerek duyulan en önemli koşullardan biridir (Dinç, 2007: 36). McKnight (1998) örgüte güveni, çalışanın örgütsel yapının başarıyı elde edebilecek biçimde yapılandırıldığına dair inanç eğilimi

olarak tanımlamıştır (Yılmaz E. , 2006: 55). Örgüte duyulan güven en basit anlamda çalışanların örgüte karşı beslediği güven eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Zaheer vd., 1998). Benzer şekilde çalışanların örgütün iş ve işlemlerine karşı savunmasız kalmaya istekli olmaları şeklinde tanımlanabilir. Matthai'ye (1989) göre ise örgüte güveni, örgüt üyelerinin riskli veya belirsiz bir durumla karşılaştıklarında örgütün yerine getirmek için verilen sözlerinin tutarlı olduğuna dair inançları olarak tanımlamaktadır (Demircan ve Ceylan, 2003).

2.3.1.3.3. Meslektaşlara Güven

Çalışma arkadaşlarına duyduğu güven ya da meslektaşlara güven; kişinin meslektaşlarının mesleki yeterlilik hususunda; adil ve etik ilkeleri benimseyen davranışlar sergileyeceğine olan inancı şeklinde tanımlanmaktadır (Çetinel, 2008: 30). Okulda örgütsel güvenin önemli bir boyutu olan meslektaşlara güven, öğretmenlerin zor durumlarda birbirilerine itimat edebileceklerine ve dürüst bir şekilde yardımcı olabileceklerine dair inançlarıdır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998: 342). Mesleki anlamda görevlerini gerçekleştirecek yeterlilikte olma, dedikodu yapmama, arkadaşlarının haklarına saygı duyma, kendi çıkarlarının yanında arkadaşlarının çıkarlarını düşünme, adil ve dürüst olma unsurlarının varlığının çalışanların birbirlerine güven duymasını sağladığı ve arttırdığı söylenebilir (Canlı, 2016).

Örgüt içerisinde beraber aynı amacı gerçekleştirmeye çalışan bireylerin özel yaşamlarındaki gibi, bir iletişim sistemi içinde oldukları, birlikte ortak faaliyetlerde bulunmayı ya da belirli bir görevi yerine getirmek için toplandıkları formal ya da informal gruplar vardır (Büte, 2011b). Grup üyeliğinin ve grup ilişkilerinin devam etmesinin en önemli koşulunun güven olduğu söylenebilir. Ortak amaçlar doğrultusunda hareket eden çalışanların oluşturduğu grupların birbirlerine güvenmesi gerekmektedir. Grup içi ve gruplar arası ilişkilerde, çalışanlar arasında güvensizlik yaratan birey, gruba yabancılaşır ve gruptan soyutlanır. Bu soyutlanma ve yabancılaşma çalışan bireyin motivasyonunda ve performansında ve işe devamlılığı olan örgüte olan bağlılığında olumsuz etki yaratacaktır. Bu nedenle çalışanların yalnızca yöneticilerine değil, çalışma arkadaşlarına güvenmesi örgütsel güven için önem arz etmektedir (Topaloğlu, 2010: 45-46). Ayrıca örgüt çalışanları arasındaki güven duygusu teknik yöntemlerin oluşturulmasında, örgüt içerisinde işbirliği ve güdülenme çalışmaları gibi faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesinde de önem arz etmektedir (Asunakutlu, 2002: 2).

Brewster ve Railsback, (2003: 15-17) göre meslektaşlarına güveni arttırmak için öğretmenlerden beklenen davranışlar şunlardır:

- Öğretmenlerin okula ait misyon, vizyon, değer ve yapılan etkinliklerle ilgili diğer öğretmenleri haberdar etmesi ve aynı amaç etrafında birleşmesine yardımcı olması,
- Yeni gelen öğretmenlere sıcak, samimi ve dürüst davranmak,
- İşbirliği içinde diğer öğretmenlerin çalışmalarına yardımcı olmak,
- Diğer öğretmenler ile etkin bir iletişim sistemi kurmak,
- Sosyal ilişki ağları kurmak,
- Okul içerisindeki ilişkileri eğitimin niteliğini arttıracak şekilde kurgulamak.

Çalışanlar arasında güven olması örgütsel amaç için önemli bir unsurdur. Çünkü insan kaynağını etkili kullanmak ve amaçların gerçekleşmesine tahvil etmek için iş görenlerin belli bir uyum ve işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir (Gökdoğan, 2012: 17). Birbirlerine kuşku, endişe ve korkuyla yaklaşan insanların birlikteliğinden başarılı bir iş ortaya çıkması mümkün değildir (Bilgiç, 2011: 35). Güven olmadığı durumlarda bilgi paylaşımında isteksizlik artmakta ve karar alma konusunda işbirliği ve yardımlaşma azalmaktadır (İslamoğlu, Birsal ve Börü, 2007). Bu durumun artı enerji olarak kabul edilen sinerji yaratabilmeyi engelleyerek örgütsel başarının azalmasına neden olabileceği öngörülmektedir.

2.4.1. Empati ve Empatik Eğilim

Dökmen'e (1988) göre empati kelimesine verilen anlam zaman içinde sıklıkla değişmiş olduğundan dolayı araştırmacılar tarafından yapılan empati tanımları arasında hem eksiklik hem de farklılık barındırmaktadır. Empatiyi, "Karşısındakinin duygularını anlamaktır." diye tanımlayanların yanı sıra "Karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlamaktır." veya "Empati karşısındakinin hissettiklerini hissetmektir." diyenler de bulunmaktadır. Bu tanımlar birbirlerine benziyor olabilirler fakat aralarında eksiklik ve farklılık bulunmaktadır. Bu eksiklik ve farklılık, "Empati onu anlamaktır." dediğimizde, empatinin bilişsel (cognitive) yönünü, "Empati onun gibi hissetmektir." dediğimizde ise duygusal (affective) yönünü vurguluyoruz demektir. Birçok araştırmacı ise her iki yönünün vurgulanması gerektiğini söylemektedirler.

Empati kelimesi tarihte ilk olarak 1897’de Lipps tarafından “*empathie*” olarak adlandırılmış, Edward B. Titchener (1909) tarafından ise başka bireyin duygusal yaşantısını aktif olarak anlamak manasında “*empathy*” kelimesi kullanılmıştır (Dökmen, 2008). Empati kelimesi TDK’ye göre Fransızca kökenli bir sözcük olup *empathie* kelimesinden dilimize geçmiştir. Türk Dil Kurumu Sözlüğü’ne göre anlamı duygudaşıklık (TDK, Erişim tarihi: 10 Ekim 2016). Oxford sözlüğünde empatinin tanımı "birbirinin duygularını paylaşma ve anlama yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (Keir, 2012). Empati, Felsefe sözlüğünde: 1) Kişinin kendi içsel duygularını bir nesne ya da faaliyete yansıtması, 2) Kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak, başka bir bilincin isteklerini, duygularını ve düşüncelerini, bu yaşantılarını o anda tecrübe etmeden anlayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 1996). Liew ve Eisenberg’e (2003) göre empati: kuşku korku, endişe veya başka birisinin neler hissettiği veya hissedeceğini anlamaya yönelik etkili bir tepkidir (Yılmaz N. , 2011). Warren empatiyi, bir kimsenin kendisini, bir başka insan veya insan grubunun durumunda hissetmesi veya kendini onların yerine koyması olarak tanımlamakta; Murphy empatiyi, karşımızdaki insanın bilinç durumunun doğrudan doğruya kavranması veya anlaşılması olarak tanımlamaktadır. Dymond empatiyi, bir kimsenin kendisini, başka bir insanın duygusunu, düşüncesini ve hareketini temsili olarak geçmesi, onun yerine nakletmesi olarak tanımlamakta; Combs ve Snygg, başkası gibi düşünmek ve hissetmek olarak tanımlamaktadırlar (Akbulut, 2010). Dökmen, (2008: 157) empatiyi bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun düşünce ve duygularını doğru olarak anlaması şeklinde tanımlamaktadır. Budak (2009), empatiyi biraz daha ayrıntılandırarak, başkalarının duygu ve düşüncelerinin ve bunların olası anlamlarının net bir biçimde farkına varma, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini temsili olarak yaşama, sevinçleri, üzüntüleri, acıları, paylaşma, vb. durumlar şeklinde tanımlamıştır. Kabapınar’a (2002) göre, ise empati değer yargısı yükleme, düşünme, bu düşünceyi değerlendirmesi, bir insanın kendisini karşısındaki yerine koyması ve onun penceresinden görme çabası olarak tanımlamaktadır.

Meslek yaşamı boyunca empati kavramı ile uğraşan ve çeşitli tanımlar yapan Rogers’in (1983) empati anlayışı, bugün pek çok araştırmacının kabul ettiği bir tanım olarak aktarılmaktadır. Esnek bir nitelik taşıyan empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olayları onun gözüyle görmesi, bakış açısıyla bakması ve algılaması, o kişinin düşüncelerini ve duygularını doğru olarak hissetmesi,

bakış açısını anlaması ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2008). Rogers'ın (1983) empati tanımı üç temel ögeden oluşmaktadır. Bu ögeler şöyle sıralanabilir:

1. Empati kuracak kişi kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır. Detaylandırarak olursak, empati kurmak isteyen kişinin karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmesi gerekmektedir. Psikolojideki fenomenolojiye göre her bireyin bir fenomenolojik alanı vardır. Her insan hem kendisini hem de çevresini, kendisine özgü bir tarzda algılar; bu algılar kişiye özeldir (sübjektiftir); kişiye özgüdür. Yani her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış biçimiyle bakar ve algılar. Eğer bir insanı doğru anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış açısıyla bakmalı, rolüne girmeli, onun yerine geçerek olaylara onun algıladığı şekliyle bakmalıyız. Empati kurduğumuzda empati kurulan kişinin rolünde kısa bir süre kalmalı, sonra bu rolden çıkarak kendi rolümüze geçmeliyiz. Eğer kendi rolümüze geçemezsek empati kurmuş sayılmayız.

2. Empati kurmuş sayılmamız için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gereklidir. Doğru bir şekilde anlayabilmek için ise empati kurulan kişinin geçmiş yaşantılarının duygu ve düşünceleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu tespit etmeliyiz. Karşımızdakinin sadece düşüncelerini veya sadece duygularını anlamış olmak yeterli değildir. Empatiyi tanımlarken bu noktayı vurguladığımızda, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenleri olan iki esas bileşeninden söz etmiş oluyoruz. Empati kurulmasında empati kurulan kişinin ne düşündüğünü anlamak, bilişsel rol alma (bilişsel /bilişsel perspektif alma), karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal rol almadır (duygusal /duygusal perspektif alma.) Bilişsel nitelikli bir etkinlik, duygusal nitelikli bir etkinliğin ön koşulu sayılabilir.

3. Empati tanımındaki son öge ise, empati kuran kişinin bilincinde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye mesaj olarak iletilmesi davranışıdır. Karşımızdaki kişinin düşüncelerini ve duygularını doğru olarak anlasak bile eğer anladığımızı söylemezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız (Dökmen, 2008).

Araştırmacıların çoğu empati kavramında bilişsel ve duygusal olmak üzere iki yön bulunduğu ve kendini karşısındaki kişinin yerine koyma olduğu şeklinde

açıklamalar yapmışlardır. Kendini karşısındaki şahsın yerine koyma cümlesini derinlemesine incelersek; her şahıs kendisine göre doğru ve anlamlı olan şeyleri yapıyor olduğunu kabul ettiğimizde, ben kendimi onun yerine koyduğumda yaptığı şeyi “doğru ve anlamlı” kabul etmek zorunda kalırım. Doğru ve anlamlıdan kasıt, her hayat tarzının kendi içinde bir mantığının olduğunu bilip, bu hayat tarzını önyargısız bir şekilde değerlendirmesi kastedilmiştir. Bu bağlamda empati, etkileşimde ya da iletişimde bulunduğu kişinin hayat tarzını her yönüyle doğru olarak anlamak ve en önemlisi kişinin “doğru ve anlamlı” olarak görmesinin sebeplerini bulup ona iletmek şeklinde tanımlanabilir.

Dökmen (1988) empatiyi, empatik beceri (EBÖ) ve empatik eğilim (EEÖ) olmak üzere iki yönüyle ele almıştır. Empatik beceri, empatinin bilişsel boyutunu oluşturup bireyin empati kurabilme becerisini ifade etmektedir. Empatik eğilim ise empatinin duygusal boyutunu oluşturmakta ve bireyin empati yapma eğilimini göstermektedir. Empatik beceri, empati kurabilme becerisi ve düşüncelerle ilgili bir kavramdır. Empatik eğilim, empati yapabilme potansiyeli ve duygularla ilgili bir kavramdır. Bu çalışma da empatik eğilim yani empatinin duygusal boyutu ve empati yapabilme potansiyelleri çalışılmıştır. Karşıdaki bireyin hissettiklerinin aynısını hissetmek duygusal özellikli bir etkinlik; karşıdaki bireyin rolüne girip onun ne düşündüğünü anlamlandırmak, bilişsel özellikli bir etkinliktir.

Empati kurulan kişi anlamlandırılmaya çalışıldığından kendilerine değer verildiğini hissederler. Bu durum insanları birbirine yakınlaştırmakta ve aralarındaki iletişimi kolaylaştırmaktadır. Bu da empati kurulan kişinin zamanla empati kuran kişiden karşısındakinin düşünce, duygu ve davranışlarını anlama yetisini kazanabilmesine, kişiler arasında iyi bir ilişki biçiminin oluşmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla empatik beceri kişiler arasında sağlıklı ve etkili iletişimin kurulmasında nitelikli bir değere sahiptir. Nitekim kişiler arası ilişkilerde empati düzeyi düşük veya yüksek yetişkinlerin kişilik özelliklerini karşılaştıran araştırma bulguları, empati düzeyi yüksek kişilerin olumlu sevecen, hoşgörülü, kendini ve karşısındakini olduğu gibi kabul eden kişilik özelliklerine sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Cüceloğlu, 1994; Dökmen, 1988).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Empatik Eğilim ile İlgili Araştırmalar

Keser (2017) yapmış olduğu çalışmada, üniversite öğrencilerinin empatik eğilim, duygusal zekâ ve akılcı olmayan inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu; Konya ilinde bulunan Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma bu üniversitelerde çeşitli bölümlerde öğrenim görmekte olan 428 kız ve 172 erkek olmak üzere toplam 600 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veri toplama araçları “Empatik Eğilim Ölçeği”, “Akılcı Olmayan İnançlar” ölçeği, “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Erkek öğrencilerin akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından "suçlama eğilimi"; duygusal zekâ ana alt boyutlarından "genel ruh durumu", "uyumluluk", "kişilerarası beceriler" ve "kişisel beceriler" boyutu puanları kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin "empatik eğilim" ve akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından "aşırı kaygı" ve "bağımlı olma" alt boyutu puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyut puanları baba eğitim durumuna göre farklılaşmamakta, anne eğitim durumuna göre "aşırı kaygı" ve "bağımlı olma" alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Anne eğitim durumu ilköğretim olanların akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarından "aşırı kaygı" ve "bağımlı olma" puan ortalamaları anne eğitim durumu yükseköğretim olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyut puanlarının üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutları, duygusal zekâ ölçeği ana alt boyutları ve empatik eğilim arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda empatik eğilim ölçeği puanları ve duygusal zeka ölçeğinin ana alt boyutları olan kişilerarası beceriler, uyumluluk, kişisel beceriler, stresle başa çıkma ve genel ruh durumu; akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarından "onay ihtiyacı" ndaki toplam varyansın %2,4 ünü, "yüksek beklentiler" deki toplam varyansın %4,2 sini, "suçlama eğilimi" ndeki toplam varyansın %3,8 ini, "duygusal sorumsuzluk" taki toplam varyansın %0,5 ini, "aşırı kaygı"daki toplam varyansın %3,1 ini, "bağımlı olma" daki toplam varyansın %4,4 ünü, "çaresizlik" teki toplam varyansın %3,5 ini, "mükemmeliyetçilik" teki toplam varyansın

%0.4 ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz ününe alındığında, duygusal zekâ ana alt boyutlarından "kişilerarası beceriler" ve "kişisel beceriler"; akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarından "onay ihtiyacı" nı anlamlı olarak yordamaktadır. Duygusal zekâ ana alt boyutlarından "stresle başa çıkma"; akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarından "yüksek beklentileri" anlamlı olarak yordamaktadır. Empatik eğilim ve duygusal zekâ ana alt vi boyutlarından "kişilerarası beceriler"; akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarından "suçlama eğilimi" ni anlamlı olarak yordamaktadır. Duygusal zekâ ana alt boyutlarından "kişilerarası beceriler" ve "stresle başa çıkma"; akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarından "aşırı kaygı" yı anlamlı olarak yordamaktadır. Duygusal zekâ ana alt boyutlarından "kişilerarası beceriler", "kişisel beceriler" ve "stresle başa çıkma"; akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarından "bağımlı olma" yı anlamlı olarak yordamaktadır. Empatik eğilim, duygusal zekâ ana alt boyutlarından kişilerarası beceriler ve genel ruh durumu; akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarından "çaresizlik" alt boyutunu anlamlı olarak yordamaktadır. Yordayıcı değişkenlerden hiçbirinin, akılcı olmayan inançlar ölçeği alt boyutlarından duygusal sorumsuzluğu ve mükemmeliyetçiliği anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür.

Büyükcebeci (2017), ergenlerin okul öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal dışlanma, yalnızlık ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Muğla İl'inde 8 farklı lise türünde öğrenimine devam eden, yaşları 14 ile 18 arasında değişen toplam 601 gönüllü öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Ergenler İçin Okulda Öznel İyi Oluş, Ergenler İçin Ostrasizm Deneyimleri, Sosyal Duygusal Yalnızlık ve KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak ergen okul öznel iyi oluşu, demografik değişkenlere göre ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarıjn göre cinsiyet değişkenine göre, kız ve erkek ergenlerdeki okul öznel iyi oluşun hem okula yönelik duygu hem de okula yönelik doyum boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği; sınıf düzeyine göre ise okula yönelik duygu boyutunda anlamlı farklılık olmazken, okula yönelik doyum boyutunda 9. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu; okul öncesi eğitim durumu açısından da okula yönelik duygu boyutunda farklılığın yaşanmadığı, ancak okula yönelik doyum boyutunda okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Okul türlerine göre ergenlerin okul öznel iyi oluşları değerlendirildiğinde, okula yönelik duygu boyutunda yine anlamlı bir farklılık görülmezken; okula yönelik doyum boyutundaki farkın anlamlı olduğu, Fen Lisesi'nde öğrenim gören ergenlerin okul öznel iyi oluş

düzeylerinin diğer lise türlerinde öğrenim gören ergenlere göre anlamlı biçimde daha düşük olduğu, meslek liselerinde öğrenim gören ergenlerin ise okul öznel iyi oluş düzeylerinin diğer okul türlerinde öğrenim gören ergenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci basamağı ve asıl konusunu teşkil eden; ergenlerin sosyal dışlanma ve yalnızlık düzeylerini, empatik eğilim düzeyleri aracılığı ile okul öznel iyi oluşları üzerindeki dolaylı etkilerine ilişkin olası modeller test edilmiştir. Tüm yol katsayılarının anlamlı bulunması sonucunda, Model 1'in kabul edilebilir bir model türü olduğu anlaşılmıştır. Bu model aracılığıyla; ergenlerin sosyal dışlanma, yalnızlık ve empatik eğilim durumlarının okul öznel iyi oluşunu etkileyebileceğine dair elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Arslantaş (2016), okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan, resmi anaokulu, ilkokul ve ortaokullarının okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinin merkezinde resmi anaokulunda çalışan 113, ilkokulda çalışan 72 okul öncesi öğretmeninden ve ortaokulda çalışan 28 okul öncesi öğretmeninden olmak üzere toplam 213 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerini incelemek için Dökmen (1998) tarafından geliştirilen 'Empatik Eğilim Ölçeği'nden ve öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerini incelemek için Göçet (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan 'Duygusal Zekâ Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyo demografik özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için 'Basit Regresyon Analizi'nden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete, mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermediği, buna karşın hizmet yılına göre 20 yıl ve üstü görev yapmış olanlar ve medeni duruma göre evli olanların lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı ve mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çakır (2016) yaptığı araştırmada, Kâğıthane ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini araştırmaya çalışmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Kâğıthane ilçesinde 28 ortaokulda bulunan 21.143 öğrenci oluşturmakta, örneklemini ise bu okullar arasından seçilen 10 ortaokulda bulunan 400 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada ölçme aracı olarak Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen,1988) ve Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (Koruklu, 1998) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin empatik eğilim durumlarıyla cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, aile gelir durumu ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin çatışma çözme davranış düzeyleri ile sınıf düzeyi, aile gelir durumu ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin çatışma çözme davranış düzeyleri ile cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. vii Bu araştırmada temel amaç, ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, ailenin gelir düzeyi, çevrenin sosyo ekonomik düzeyi değişkenlerine göre incelemektir. Bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim ve çatışma çözme davranış düzeylerinin kişisel ve demografik özelliklere göre değişebileceğini göstermektedir.

Ağboyras (2015), sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim ve demokratik değerler ile olan ilişkisini incelemeye çalışmıştır. Betimsel yöntem kullanılan araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Malatya ili ve ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan 300 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği" ve Selvi (2007) tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenleri Demokratik Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığın olduğu ($p<0,05$); yaş, kıdem, mezun olunan okul, çalışılan kurum, medeni durum, engelli öğrenci olup olmaması değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin kıdem ve engelli öğrenci olup olmaması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ($p<0,05$); cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, çalışılan kurum, medeni durum değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ($p>0,05$) tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile demokratik değerlere sahip olma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise düşük düzeyde de olsa, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$). Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri arttıkça demokratik değerlere sahip olma düzeyleri de artmaktadır.

Karaca, Açıköz ve Akkuş (2013) araştırmalarında, hemşirelik birinci sınıf öğrencilerine verilen empatik beceri eğitim programının öğrencilerin empatik eğilim ve empatik becerilerinin gelişmesine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın yöntemi yarı deneysel tek grupta öntest-sontest düzeninde yapılmıştır. Araştırmada Dökmen (1994) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim (EEÖ) ve Empatik Beceri (EBÖ-B) ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında Öğrencilerin eğitim sonrası empati puan ortalamasının eğitim sonrasında eğitim öncesine göre istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($p=0.000$). Empatik eğilim ortalaması ise eğitim öncesi ve sonrası aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Empatik beceri geliştirme programı ile hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin empatik becerilerinin önemli oranda arttığı, ancak empatik eğilimlerinde değişiklik olmadığı görülmüştür.

Can ve Akdoğan (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, erkek öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kızlara göre, kız öğrencilerin ise empatik eğilim düzeylerinin erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, empatik eğilim ile kişisel uyum arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, saldırganlık ile kişisel uyum arasında ise ters bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, saldırganlık ile sosyal uyum arasında ters bir ilişki, empatik eğilim ile sosyal uyum arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçları ise saldırganlık ile empatik eğilimin hem kişisel uyumu hem de sosyal uyumu anlamlı derecede yordadığını göstermiştir.

Yıldırım (2003), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimi ve becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evreni, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan, 8 merkez ilçedeki resmi ilköğretim okullarında görevli 429 okul müdürü ve 17436 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın

örnekleme alınan yöneticiler ve öğretmenler müdürlerden 73 anket, öğretmenlerden ise 579 anket olmak üzere toplam 652 anket geri dönmüştür. Elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri "tümleştirme", "uzlaşma", "kaçınma", "ödün verme", "hükmetme" yönetici ve öğretmen değerlendirmelerine göre aynı önem sırasında olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden en çok "tümleştirme" stratejisini kullandıkları bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin "tümleştirme" ve "uzlaşma" stratejilerine ilişkin değerlendirmeleri arasında fark olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, "ödün verme", "hükmetme" ve "kaçınma" stratejilerine ilişkin yönetici ve öğretmen değerlendirmeleri arasında belirgin bir fark olmadığı bulunmuştur. Yöneticilerin yöneticilik kıdemleri, seminere katılma ve mezuniyet durumları ile çatışma yönetimi stratejilerinin beş boyutuna ilişkin, yönetici ve öğretmen değerlendirmeleri arasında fark bulunamamıştır. Yöneticilerin empatik beceri puanlarının yöneticilik kıdemlerine, mesleki kıdemlerine, mezuniyet durumuna, seminere katılma durumuna göre karşılaştırılmasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak, yöneticilerin empatik beceri puanlarında yönetici ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.2.2. Kayırmacılık İle İlgili Araştırmalar

2.2.2.1. Yurt İçindeki Araştırmalar

Gürer (2017), yaptığı araştırmada, çalışanların algıladıkları örgütsel kronizmin çalışan sessizliği üzerindeki etkisini ve kişiliğin bu ilişkideki düzenleyici rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Kamu ve özel sektörde çalışan 700 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre algılanan örgütsel kronizmin alt boyutlarının çalışan sessizliği alt boyutları üzerinde pozitif ve negatif yönlü etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. A v B tipi kişilik özelliklerinin algılanan örgütsel kronizmin çalışan sessizliği davranışı üzerindeki etkisinde kısmen düzenleyici bir rol üstlendiği görülmüştür. Özel sektör çalışanlarının algıladıkları örgütsel kronizm ve çalışan sessizliği düzeylerinin kamu sektörü çalışmalarından daha yüksek çıkması ise araştırmanın bir diğer sonucu olmuştur.

Tabancalı (2017), "İlk Öğretim Okullarında Kayırmacılık" adlı araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında kayırmacılık yapılıp yapılmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. İstanbul ili Avcılar ilçesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında resmi ilköğretim okullarında görevli 1689 öğretmenin gönüllülük esası gözetilerek katıldığı araştırmanın çalışma grubunda 361 öğretmen bulunmaktadır.

Araştırmanın verileri ‘Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği’ ile toplanmıştır. Toplam 25 maddeden oluşan ölçek, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme olmak üzere toplam 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler okullarında hiçbir zaman kayırmacılık yapılmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin istihdam şekline, cinsiyete ve sendika üyeliğine göre ise görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğretmenliğe başlama evresi ile diğer evreler arasında ve sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Avcı (2017), şirketlerde nepotizm uygulamasının çalışanların iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerine etkilerini incelemeyi amaçlayan araştırmasında, Kocaeli ilinde yer alan özel ve kamu şirketlerinde çalışan 376 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan çalışanlara ilk bölümde demografik özellikleri belirleyen sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde çalışanlarda nepotizm algısına yönelik Nepotizm Ölçeği kullanılmıştır. Üçüncü bölümünde Maslach Tükenmişlik Envanteri olan Duygusal Tükenme, (emotional exhaustion), Duyarsızlaşma, (depersonalization) ve Kişisel Başarı (personal accomplishment) olarak adlandırılan 3 boyutta tükenmişlik düzeyleri değerlendirilmiştir. Anketin son bölümünde Minnesota İş Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. İçsel ve dışsal boyutlarda şirket çalışanlarının genel iş tatmini belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler, nepotizmin tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme ile arasında pozitif anlamlı orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu değerlendirme sonucunda iş görenlerin nepotizm algılarının artması durumunda tükenmişlik düzeylerinde artma olacağı ifade edilmiştir. Araştırma nepotizm ve iş tatmini arasında negatif yönde ve anlamlı düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Uçar (2016) yaptığı çalışmada, yöneticilerin kayırmacı davranışlarının örgütsel muhalefet üzerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Siirt İl merkezindeki ilköğretim ve lise düzeyi resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 15 maddeden oluşan kayırmacılık tutum ölçeği (KTÖ) ve yedi alt boyuttan, 67 maddeden oluşan örgütsel muhalefet ölçeği VII (ÖMÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yöneticilerin kayırmacı davranışları ile örgütsel muhalefet arasında tüm boyutlarda pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca

yöneticilerin kayırmacı davranışlarının örgütsel muhalefetin önemli bir yordayıcısı olduğu da araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Polat (2016), kamu çalışanlarının kayırmacılık algılarının örgütsel sessizlik davranışları ile ilişkilerinin tespit edilmesini amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Ankara'da inşaat sektöründe istihdam edilen 144 kamu personelinden anket tekniği ile veri toplanmıştır. Yapılan analizler neticesinde kayırmacılık kavramının, örgütsel sessizlik ve alt boyutları olan razı olma, savunma ve pro-sosyal sessizlik ile olan ilişkileri ve örgütsel sessizlik kavramının kayırmacılığın türleri olan nepotizm, favorizm ve kronizm ile ilişkileri incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizlerde çalışanların kadro durumlarına göre nepotizm, favorizm ve kronizm algılarının seviyesinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, kamu çalışanlarının kronizm algılarının diğer kayırmacılık türlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geçer (2015) yaptığı çalışmada, liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algı düzeylerini ve arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yapılmış olan araştırmanın evreni 2014-2015 Eğitim Öğretim yılı Muğla ilindeki liselerdir. Araştırma için üç okul türü belirlenmiştir. Bu okul türleri Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi'dir. Belirlenen her okul türünden 5 farklı lisede öğretmen görüşlerine başvurularak, oransız küme örnekleme yoluyla örneklem alınmıştır. Araştırmada iki farklı ölçek uygulanmıştır. Bunlar "Eş-dost Kayırmacılığı" ve "Algılanan Örgütsel Destek" ölçekleridir. Toplanan 360 ölçme aracıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin kayırmacılık algısı "orta" düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kayırmacılık algı boyutları istatistiksel verilere göre; iç grup yanlılığı "orta", paternal kronizm ve karşılıklı çıkar ilişkisi boyutlarında ise "düşük" çıkmıştır. Öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleri; yaş, okul türü, mesleki kıdem ve buldukları okulda çalışma süreleri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, cinsiyet, medeni hal ve buldukları okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel destek algısı istatistiksel olarak "yüksek" çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel destek algısı; okul türü ve okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenlerinde anlamlı bir farklılık görülürken, cinsiyet, medeni hal, yaş, mesleki kıdem ve buldukları okulda çalışma süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak

anlamalı bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ekmekçi (2014) yaptığı çalışmada, seçilen bazı finans kuruluşlarındaki örneklem grupları esas alınmak suretiyle değişim mühendisliğinin, nepotizmin ve mobbingin çalışan performansına ne ölçüde etki ettiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışma için 58 soru ve 4 bölümden oluşan, 7'li Likert tutum ölçeğinin kullanılmıştır. Anket özel finans kuruluşlarında çalışan 204 çalışana uygulanmıştır. Analiz sonuçlarında özellikle şirketin anahtar özellikleri ve örgütün yapısal karakterinin çalışan performansı üzerinde doğrudan ve olumlu yönde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bağımsız değişkenlerin çalışan performansı üzerinde herhangi bir etkisine rastlanmamıştır. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda araştırmanın sonuçları tartışılmış, hem akademisyenlere hem de yöneticilere önerilerde bulunulmuştur.

Erden (2014) yaptığı çalışmada, “paternalistik liderlik (PL)” ile “iş ayrımcılığı” ve “kayırmacılık (nepotizm)” arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın neticesinde; paternalist yöneticilerin çalışanlarına yönelik taraflı ve ayrıcalıklı tutumlarının, lider-çalışan ilişkisini olumsuz yönde etkileyeceğinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Veri toplama araçları demografik sorular ile paternalistik liderlik ölçeği, iş ayrımcılığı algısı ölçeği ve kayırmacılık ölçeğinden oluşmuştur. Elde edilen sonuçlara göre; paternalist bir ilişkide, yöneticilerinden ‘yardımsever’ ve ‘ahlaki’ bir yaklaşım göremeyen çalışanlar, insan kaynakları uygulamalarında “iş ayrımcılığı” algısına, işe alınmayı izleyen süreçlerde ise “kayırmacılık (nepotizm)” algısına daha açıktırlar. Bunun yanı sıra, yöneticilerin çalışanlarına yönelik ‘otoriter’ davranışları ile çalışanların işe alım sürecine ilişkin “kayırmacılık (nepotizm)” algısı arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Polat (2013) yaptığı çalışmada, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kronizme (eş-dost kayırmacılığı) ilişkin algılarının örgütsel güven üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde ortaöğretim okullarında görev yapan 452 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Turhan (2013) tarafından geliştirilen Algılanan Örgütsel Kronizm Ölçeği (Perceived Organizational Cronyism-POC) ve Hoy, Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen, Özer ile arkadaşları tarafından Türkçe ‘ye uyarlanarak Yücel ve Samancı-Kalaycı (2009) tarafından yeni maddeler eklenen Çok Amaçlı T Ölçeği kullanılarak

toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kronizme ilişkin algıları cinsiyet ve okul türüne göre farklılık göstermezken; yaş, kıdem ve okulda çalışma süresine göre farklılaşmaktadır. Örgütsel güven düzeyi ise cinsiyet, kıdem ve öğretmen sayısına göre farklılaşmazken; okul türüne göre farklılık göstermektedir. Araştırma sonucunda kronizmin örgütsel güveni negatif etkilediği bulunmuştur. Ayrıca örgütsel güven düzeyi üzerinde en fazla etkiye iç grup yanlılığının sahip olduğu ve okul içerisinde yaşanan kayırmacı (kronizm) uygulamaların en fazla müdüre duyulan güveni etkilediği tespit edilmiştir.

Erdem ve Meriç (2011) yaptığı araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarını, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına dayalı olarak ortaya çıkarmak maksadıyla, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Van il merkezinde yer alan beş ilköğretim okulunda görev yapan 150 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda “değerlendirme, koordinasyon, örgütlenme ve planlama” olmak üzere dört faktör altında toplanan ve Likert tipi 25 maddeden oluşan “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, ölçek yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği'nin” Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Büte (2011a) yaptığı araştırmada, Türk kamu bankalarında kayırmacılığın çalışan davranışları ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler anket yardımıyla, Ankara'da faaliyet gösteren kamu bankalarından toplanmıştır. Dağıtılan 300 adet anketin 243 tanesi değerlemeye alınmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, kayırmacılığın insan kaynakları yönetimi uygulamaları, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı olumsuz etkilerinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca insan kaynakları yönetimi uygulamalarının iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerinde olumlu ve anlamlı etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Aydoğan (2009) yaptığı çalışmada, Türk eğitim sisteminde kayırmacılık algısını incelemiştir. Çalışmada Kayseri Melikgazi bölgesi evren olarak kullanılmış ve 335

öğretmen anket sorularını yanıtlamıştır. Çalışmanın amacı yöneticiler tarafından terfiden atamalara kadar çeşitli uygulamalarda kayırmacılık yapıp yapılmadığı konusunda öğretmenlerin algı düzeylerini ölçmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler Türk Eğitim Sisteminde gerek merkezi gerekse bölgesel teşkilatlarda ve okul yönetimlerinde kayırmacılık yapıldığını düşünmektedir. Bu çalışmada kayırmacılık algısının yanı sıra iki önemli bulguya da ulaşılmıştır. Bunlardan birincisi öğretmenlerin kayırmacılığın, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) nezdinde etik olmayan bir davranış olarak görülmediğini belirtmeleridir. İkincisi ise kayırmacılığın okul müdürlüğü sınavlarında bile olduğu algısıdır. Bu iki bulgu ülkemiz eğitim sistemindeki kayırmacılık algısının vahim boyutlarda olduğunu göstermiştir.

Özsemerci (2002) tarafından yapılan araştırmada, Türk kamu yönetiminde yolsuzluğun tarihini, niteliğini türlerini, yolsuzluğun sosyal ve kültürel altyapısını, zararlarını ve alınması gereken önlemleri incelediği deneysel olmayan araştırmasında maddi olmayan yolsuzluk türleri arasında kayırmacılığı da saymış ve tanımlamıştır.

2.2.2.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Singh (2012) tarafından yapılan ve Afgan Polis teşkilatının evren olarak belirlendiği araştırmanın detayları şöyledir; 2010 yılında Kabil Polis Teşkilatı'nda üst düzey 70 polis şefi ile yarı yapılandırılmış görüşmenin yapıldığı araştırmada ayrıca 2012 yılında Afganistan'ın çeşitli bölgelerindeki 100 devriye polisi ve teğmenle aynı görüşmeler yapılmıştır. Yolsuzluğun; patronaj, akraba kayırmacılığı, kabilecilik (clientalism) ve düşük maaş ile ilişkisi araştırılmış, akraba kayırmacılığı ve patronajın polisler arasında yolsuzluğun düşük maaştan sonra en önemli sebebi olduğu sonucuna varılmıştır. Engellenmesi için ise en önemli adımın yapısal reformlar olması gereği belirtilmiştir.

Chandler (2012) tarafından yapılan “Siyahi Kadınların Akraba ve Eş-dost Kayırmacılığı, İş Tatmini ve İş Odaklı Verimlilik” başlıklı çalışmada, akraba ve eş-dost kayırmacılığının iş tatmini ve iş odaklı verimlilik üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Belirlenen dört farklı çalışma örgütüne bağlı işyerlerinde çalışmış olan, çalışma süresi gibi çeşitli kriterlerle seçilen 500 siyahi kadın araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada siyahi kadınların daha önceki çeşitli iş tecrübelerindeki akraba ve eş dost kayırmacılığı algılarının iş tatminine ve iş odaklı verimliliklerine etkileri nitel sorularla ölçülmüştür. Siyahi kadınlar arasında eş-dost kayırmacılığı algısı, akraba

kayırmacılığın daha fazla çıkmıştır. Her iki kayırmacılığın iş tatminine etkisi olumsuz bulunmasına rağmen maaşlarından rahatsız olup olmadıkları sorusuna kadınların %51,1 oranında olumsuz görüş belirtmesinin bu bulguyu tartışmalı kıldığı veya kadınların bu durumu dikkate almadıkları sonucuna varmışlardır. Kayırmacılığın iş odaklı verimliliği yüksek oranda olumsuz etkilediği ise araştırmanın diğer sonucu olmuştur.

Loewe vd., (2007) Ürdün’de gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, kayırmacılığın iş ortamını nasıl etkilediğini ve bununla nasıl mücadele edileceğini araştırmışlardır. Araştırma dört aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada kartopu tekniği ile seçilen 99 uzmana yarı yapılandırılmış nitel sorular görüşmeler yoluyla sorulmuştur. İkinci aşamada ise 58 işadamına yarı yapılandırılmış nicel bir anket ve nitel sorular yöneltilmiştir. Üçüncü aşamada ise 18 orta ve yüksek kamu yöneticisine nitel sorular yöneltilmiştir. Son bölümde ise 180 orta ve altı statüdeki kamu yöneticisine nicel anket uygulanmıştır. Kamudaki yöneticilerin seçiminde işadamları ile ilişkili pozisyonlarda çalışması ön şart olarak belirlenmiştir. “Wasta” adı altında yapılan kayırmacılıkla mücadele etmenin yolunun kamunun şeffaf ve hesap verebilir olmasından geçtiği sonucuna varılmış ve hizmet alanın, kimin hangi görevi yaptığı, sorumluluklarının ne olduğunu açık şekilde bilinmesinin önemli olduğu da vurgulanmıştır.

Garicano, Huerta ve Prendergast (2005) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, sosyal baskı ve kayırmacılık ilişkisini incelemişlerdir. İspanya’nın en üst liginin bir sezondaki maçlarını karşılaştıran araştırmacılar, ev sahibi takımın seyirci ve futbolcularının hakemin kayırmacı davranış sergilemesine yol açıp açmadığını analizlerle karşılaştırmışlardır. Kartlar, uzatma dakikaları, sakatlıkta geçen süre gibi birçok değişken karşılaştırılmıştır. Araştırmada, sosyal baskı ve kayırmacılık ilişkisi birçok değişkende objektif sonuçlar vermemiştir. Sakatlanmadan dolayı geçen süre ev sahibi lehine sadece skorun berabere ya da çok fark olmayan maçlarda işlemiştir, diğer değişkenlerde ise seyirci baskısının bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Bearfield (2004) tarafından yapılan araştırmada, Amerikan kamu yönetiminde siyasi kayırmacılığın nasıl ve niçin olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmanın veri tabanı ise Amerikan yönetim tarihi olmuştur. Siyasi kayırmacılığı tarihi süreç, sosyolojik ve antropolojik olarak inceleyen araştırmacı, araştırmanın bulgularını 4 maddede sınıflandırmıştır. Bunlar; a) Siyasi kayırmacılık yolsuzluk, akraba kayırmacılığı ve başarı - yeteneğin dikkate alınmaması ile ilişkilidir ve olumsuz bir

kavramdır. Olumsuz bir kavram olduğu çoğunluk tarafından kabul edilmesine rağmen, trajik olaylarda ya da sistemin yenilenmesi durumlarında sık sık ortaya çıkmıştır. b) Birçok araştırma oy arttırma, yeni parti kurma gibi geleneksel olgular üzerine eğilirken, bu araştırmaya stratejik patronaj, demokratik patronaj, örgütsel patronaj ve reformsal patronaj gibi boyutları incelemiş ve bulguları ortaya koymuştur. c) Toplumsal reformlara imza atanlar patronajın ahlaki olmadığını özellikle vurgularken, kurucuların masumiyetine de vurgu yapmışlar ve hatalar olabileceği duygusunu halka kabul ettirerek patronaja karşı olumsuz tepkilerin önünü almaya çalışmışlardır. d) Son ve en önemli bulgu ise patronaj; başarı, yetenek, eğitim ve diğer nitelikleri temel alan personel seçimi ile tamamen zıttır ve bu olguları engelleyen uzun bir tarihe sahiptir.

Abdalla ve diğ. (1998), “İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Akraba Kayırmacılığı Algıları – Kültürler arası Bir Çalışma” başlıklı araştırmalarının evrenini ABD’deki rastgele seçilmiş özel şirketlerde çalışan 318 insan kaynakları yöneticisi ve Ürdün’den seçilmiş 126 insan kaynakları yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre; hem gelişmiş hem de az gelişmiş ülkelerdeki insan kaynakları yöneticilerinin akraba kayırmacılığını olumsuz olarak algıladıkları sonucuna varmışlardır.

2.2.3. Örgütsel Adalet İle İlgili Araştırmalar

2.2.3.1. Yurt İçindeki Araştırmalar

Kahraman (2017) yaptığı araştırmada, okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örnekleme, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Pendik ve Sancaktepe ilçelerine bağlı okullarda görev yapan 200 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Örgütsel Adalet Ölçeği”, “Motivasyon Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın elde edilen bulgulara göre; okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yapılan fark testleri sonucunda katılımcıların bir kısmında bazı demografik değişkenlere ait alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamış olup bir kısmında anlamlı farklılık ($pp < 0.05$) tespit edilmiştir. Okul yöneticileri ve onların yardımcıları olan katılımcıların, örgütsel adaletin alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunamazken; yöneticilik deneyimine sahip öğretmen katılımcıların örgütsel adaletin alt boyutlarına ait puanlarının okul yöneticisi

ve yardımcılarında anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulunmuştur. Katılımcıların görev durumlarına göre motivasyon ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde ise: yöneticilik deneyimine sahip öğretmen katılımcıların motivasyonun içsel benlik alt ölçeğine ait puanlarının okul yöneticisi yardımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve katılımcıların diğer alt ölçeklerden aldıkları puanlar açısından ise anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, literatür çerçevesinde yorumlanarak araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik olarak öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın en dikkat çekici sonucu olduğu düşünülen; öğretmenlerin örgütsel adalet algısının diğer gruplara kıyasla düşük olmasından hareketle, okulların yöneticilerini belirlemeye yönelik etkili eğitim politikaları geliştirilebilir.

Atar (2017), Kütahya merkez ilçede resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile psikolojik şiddet algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerinden anket aracılığıyla veri toplanmış ve nicel yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Araştırmaya 140 kadın, 140 erkek olmak üzere toplam 280 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri 3 bölümden oluşan bir anket ile toplanmıştır. Birinci bölümde, öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Anketin ikinci ve üçüncü bölümlerinde sırasıyla 20 maddeden oluşan “Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği” ve 21 maddeden oluşan “Psikolojik Şiddet Ölçeği (NAQ)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, “dağıtımsal adalet” ile “sosyal ilişkiler”, “dağıtımsal adalet” ile “görev”, “işlemsel adalet” ile “sosyal ilişkiler” alt boyutları arasında anlamlı, negatif ve çok zayıf düzeyde bir ilişki vardır. “İşlemsel adalet” ile “görev”, “etkileşimsel adalet” ile “sosyal ilişkiler”, “etkileşimsel adalet” ile “görev” alt boyutları arasında anlamlı, negatif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır.

Çavuş (2016) yaptığı çalışmada, “Üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarıyla umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi” ortaya koymayı ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde bulunan Adnan Menderes Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları, örneklemini ise küme örnekleme yöntemiyle seçilen 468 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Adalet Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya

katılan öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile umutsuzluk düzeyleri orta düzeydedir. Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları kıdem, unvan, eğitim durumu ve idari görev değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterirken, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretim elemanlarının umutsuzluk düzeyleri ise unvan ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterirken, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve idari görev değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarıyla umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu, umutsuzluk ölçeğinin faktörlerinin tek yordayıcısının ise örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal adalet boyutu olduğu saptanmıştır.

Yıldız (2016) yaptığı çalışmada, Konya ili Meram ilçesindeki özel anasınıfı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel boyutlarda incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamaya çalışmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Konya ili Meram İlçesinde görev yapan 330 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler; "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Örgütsel Adalet Ölçeği Formu" ile toplanmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel adalet düzeylerinin hem alt boyutlarda hem de toplam puanda orta düzeyde olduğu görülmüştür. Örgütsel adalet alt boyutlarıyla ilgili olarak en yüksek ortalamanın etkileşimsel adalet alt boyutuna ve en düşük ortalamanın ise dağıtımsal adalet alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının; dağıtımsal, işlemsel, etkileşimsel boyutlarda ve toplam puanda erkek öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş değişkenine göre; öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, hem alt boyutlarda hem de toplam puanda anlamlı olarak değişmemektedir. Branş değişkenine göre anasınıfı öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının diğer branşlara kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir. Kıdem değişkenine göre; dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarında en yüksek puan ortalamalarının 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Aynı şekilde toplam puanda da en yüksek puan ortalamasının 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlere ait olduğu saptanmıştır.

Kasapoğlu (2015), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algılarının çeşitli değişkenler açısından

incelemeyi ve örgütsel adalet algılarının, işe yabancılaşma düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan yaklaşık 73.000 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 16 ilçede (Maltepe, Üsküdar, Pendik, Beşiktaş, Esenyurt, Beyoğlu, Arnavutköy, Ümraniye, Bağcılar, Bahçelievler, Başakşehir, Beylikdüzü, Fatih, Çatalca, Avcılar, Kağıthane), 24 okulda görev yapan, 403 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri anket kullanılarak toplanmıştır. Araştırma anketi üç bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümü araştırmacının hazırladığı demografik özelliklere yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde, Elma (2003) tarafından oluşturulan “İşe Yabancılaşma Ölçeği”, üçüncü bölümde ise Niehoff ve Moorman tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Polat (2007) tarafından yapılan “Örgütsel Adalet Ölçeği” bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler işe yabancılaşmayı en yüksek “bazen” seviyesinde “okula yabancılaşma” boyutunda, en düşük ise “hiçbir zaman” seviyesinde “anlamsızlık” boyutunda yaşamaktadırlar. “Güçsüzlük” boyutunda; branş öğretmenleri, 36-45 yaş grubundaki öğretmenler ve 13-18 yıl kıdeme sahip öğretmenler daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. “Anlamsızlık” boyutunda; branş öğretmenleri ile 7-12 yıl kıdem sahibi öğretmenler diğerlerine göre daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının en fazla “yüksek” seviyede “etkileşimsel adalet” boyutunda olduğu, en az ise “orta” seviyede “işlemsel adalet” boyutunda olduğu görülmüştür. “Etkileşimsel adalet” boyutunda sınıf öğretmenleri daha fazla örgütsel adalet algısına sahiptir. Araştırma sonuçları ayrıca; işlemsel adalet algısının güçsüzlük biçimindeki işe yabancılaşmayı, etkileşimsel adalet algısının ise yalıtılmışlık biçimindeki işe yabancılaşmayı açıklamada önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Kete (2015) yaptığı çalışmada, okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesini hedeflemiştir. Araştırmanın evreni 2014- 2015 eğitim – öğretim yılı içerisinde Kahramanmaraş’a bağlı Türkoğlu ilçesinde görev yapmakta olan 537 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Liderlik Rollerini Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği ve Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin vizyoner, öğretimsel ve kültürel liderlik rollerinin cinsiyet ve branş değişkenlerinde; iş doyumunun içsel boyutunun cinsiyet değişkeninde, dışsal boyutunun branş değişkeninde; örgütsel adalet algılarının ise etkileşimsel adalet

boyutunda çalışma süresine değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adalet algıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda ise okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Batman (2015) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2014 yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde kamuya ait eğitim öğretim kurumlarında çalışmakta olan 191 okul öncesi öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen araştırmanın veri toplama araçları olarak çalışanların örgütsel adalet algılarını ölçmek için Niehoff ve Moorman tarafından hazırlanan, Doğan'ın öğretmenlere uyarlanmasıyla oluşturulmuş, beşli likert tipinde "Örgütsel Adalet" ölçeği kullanılmıştır. İş tatmin düzeylerinin ölçülmesi için ise Dawis, D. J. Weiss, G. W. England, L. H. Lofquist tarafından geliştirilen Minnesota İş Tatmini Ölçeğinin (MSQ) kısa formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve alt boyutları olan dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve prosedürel adalet bağımsız değişkenleri ile çalışanların iş tatminleri ve alt boyutlarını oluşturan içsel ve dışsal tatmin bağımlı değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler ortaya konulmuştur. Buna göre çalışanların buldukları kurumdaki iş ve işlemlere ilişkin örgütsel adalet algılarının iş tatmin düzeylerinin belirleyicisidir.

İşleyici (2015) gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 474 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasında yaş, cinsiyet, kıdem, yöneticiyle çalışma yılı ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel adalet ile örgütsel sessizliğin alt boyutlarının (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon) tamamı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunduğu görülmektedir.

Çelebi, Vuranok ve Asan (2015), ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel adaletle ilişkin algılarını çeşitli demografik değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarını 201 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim öğretmenlerinin özellikle örgütsel adaletin "işlemsel adalet" boyutunda sorunlar

yaşadığı görülmüştür. “ Etkileşimsel adalet” boyutunda ise kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha fazla ayrımcılığa uğradıkları algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca kıdem artıka öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Akgeyik (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Diyarbakır ilindeki Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları araştırılmıştır. 49 yönetici ve 221 öğretmenin katıldığı araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet boyutları her üç adalet boyutunda öğrenim durumu ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, kıdem ve alan değişkenine göre bazı boyutlarda farklılık bulunmuştur.

Şentürk (2014) Ankara ili Mamak ilçesinde gerçekleştirdiği uygulamada, ortaöğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisini incelemeye çalışmıştır. Çalışmaya resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 307 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine işlemsel ve etkileşimsel adaletin anlamlı bir etkisinin olmadığı, ancak ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde dağıtımsal adalet algısının anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Uysal (2014) Ankara ili Altındağ ilçesinde genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmaya genel liselerde görev yapan 239 öğretmen katılmış ve araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adaletin bütün boyutlarında “kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları en yüksek işlemsel adalet boyutundadır. Örgütsel adalet ve alt boyutları algısı cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri açısından farklılık göstermemektedir. Branş değişkeni bakımından ise farklılık göstermektedir.

Şahin (2014) yaptığı araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet algılarının, bu algılar arası ilişkilerin ve bu ilişkilerin örgütsel kimlik algısını yordama düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada karşılaştırmalı ve ilişkisel tarama

modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni olarak Bursa ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ortaöğretim kurumu öğretmenleri seçilmiştir. Araştırmanın nicel veri toplama bölümü için oranlı küme örnekleme yöntemine göre, toplam 1245 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmış ve geçerli olarak kabul edilen 620 veri toplama aracı araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, örgütsel kimlik algısı ile örgütsel imaj algısı arasında anlamlı ilişki bulunduğu, örgütsel imaj algısı ile örgütsel özdeşleşme algısı arasında anlamlı ilişki bulunduğu, örgütsel kimlik algısı ile örgütsel özdeşleşme algısı arasında anlamlı ilişki bulunduğu, örgütsel adalet algısının örgütsel özdeşleşme algısını anlamlı şekilde yordadığı, örgütsel adalet algısının örgütsel kimlik algısını anlamlı şekilde yordadığı ve örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel imaj algıları kombinasyonunun örgütsel kimlik algısını anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda göre öğretmenlerin kimlik algısını geliştirmek için okullarda akademik başarının daha fazla vurgulanması, okul örgütsel imajının geliştirilmesi, ödüllerin daha adil dağıtılması ve karar alma süreçlerine öğretmenlerin dâhil edilerek öğretmenlere iyi muamele gösterilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Gök (2014), Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde görevli ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmaya okullarda görevli 400 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutlarının “kararsızım” yani orta düzeyde, örgütsel adalet algıları alt boyutlarının ise “katılıyorum” yani iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen verilerle, araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmelerinin, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, hangi kademe öğretmeni olduğu ve buldukları okulda hizmet süreleri değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Araştırma kapsamında örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları boyutları ile demografik özelliklerin bazı noktalarında anlamlı ilişkiler bulunmuş ve yorumlanmıştır. İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel bağlılıkları arasında pozitif, anlamlı ve orta derecede bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Akyol'un (2013) yaptığı araştırmanın amacı üniversitelerde, yönetim görevi olan ve olmayan öğretim elemanlarının yönetim süreçlerinin işlemlerine ilişkin adalet algılarını ortaya koymak ve bu iki grup öğretim elemanlarının adalet algılarının

karşılaştırmasını yaparak üniversite yönetim süreçlerindeki örgütsel adalet yaklaşımlarını belirlemektir. Örgütsel adalet ile ilgili alinyazın derinlemesine incelenmiş; 120 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş; uzman görüşleri sonrası 63'e düşen madde sayısı ile pilot uygulamaya gidilmiş ve geçerlik ve güvenirlik analizi yapılarak "Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet Ölçeği" elde edilmiştir. Betimsel nitelikte tarama modelindeki araştırmanın uygulaması benzeşik örnekleme ile seçilen ve Marmara Bölgesi'nde bulunan dört devlet üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. 1139 öğretim elemanından elde edilen geri dönüş sonrası yönetim görevi olan ve olmayan öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları incelenmiş ve tüm yönetim süreçlerinde ve tüm örgütsel adalet boyutlarında yönetim görevi olanların örgütsel adaleti iyi düzeyde, yönetim görevi olmayanların ise orta düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ay (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya Türkiye'nin 7 bölgesinde görev yapan toplam 679 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algı boyutları ile örgütsel bağlılık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, en güçlü ilişkinin ise etkileşimsel adalet ile örgütsel bağlılık arasında olduğu, örgütsel adalet algıları ve örgütsel bağlılık seviyeleri arasında bazı demografik değişkenler açısından anlamlı ilişkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Karacağoğlu ve Yörük (2012) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, çalışanların nepotizm ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Orta Anadolu Bölgesinde faaliyet gösteren bir aile işletmesinin 129 mavi yakalı çalışandır. Araştırmada kullanılan veriler, iki ölçekten oluşan anket yardımı ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, çalışanların nepotizm ve örgütsel adalet algılamaları arasında ters yönlü fakat düşük bir ilişkinin olduğu, regresyon analizi sonuçlarına göre ise, örgütsel adalet algısı üzerinde, nepotizmin boyutlarından terfide kayırmacılık ve işe alma sürecinde kayırmacılık boyutlarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, çalışanların gerek nepotizm ve gerekse örgütsel adalet algılamalarının demografik değişkenlere göre her hangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dündar (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın

örneklemine İstanbul ili Fatih ilçesinde 314 öğretmen olarak oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütlerini çoğunlukla adil olarak algıladıkları ve en yüksek etkileşimsel adalet boyutunda olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin iş doyumları ‘orta düzeyde katılıyorum’ düzeyindedir. Öğretmenlerin en fazla kişilerarası ilişkiler boyutunda, en az ise ücret boyutunda doyuma ulaştıkları tespit edilmiştir. Örgütsel adalet ile iş doyumunu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Örgütsel adalet algısı cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri açısından farklılık göstermemektedir. Buldukları okulda çalışma süresi değişkeni bakımından ise farklılık göstermektedir. İş doyum düzeyi yaş, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından farklılık göstermektedir. Cinsiyet ve buldukları okulda çalışma süresi değişkenleri bakımından ise farklılık göstermemektedir.

Titrek (2009) gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında, okullardaki örgütsel adalet düzeyini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemine farklı illerden okul çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, hem “yöneticilerle ilişkiler” hem de “çalışanlar arası ilişkiler” boyutlarının aritmetik ortalama değerlerine göre, her iki boyutta da okullardaki örgütsel adalet düzeyinin “kısmen ve çoğunlukla” düzeylerinde adil olarak algılandığı görülmektedir. Okul türü değişkeni açısından incelendiğinde ise ilköğretim okullarına ilişkin örgütsel adalet algısının, hem yöneticilerle ilişkiler hem de çalışanlar arası ilişkiler boyutunda genel lise ve mesleki liselerden daha olumlu olduğu belirtilmektedir.

Aydın ve diğ. (2007) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında, ilköğretim okul müdürlerinin örgütsel adalet algılarını belirlemeye çalışmışlardır. Okul müdürlerinin örgütsel adalet algıları odak grup tekniği ile ölçülmüştür. Araştırmanın örneklemine 11 ilköğretim okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişimlerinde kibar ve nazik olmaya çalıştıkları ve müdürlerin adalet duygusunu yaymaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Müdürler adalet dağıtımında hata yaptıklarında genel olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurmakta ya da öğretmenlerden özür dileyebilmektedir. Ancak, yine de müdürlerin yetkilerini aşan bir durum olduğunda ve adalet süreçleri doğru işlemediğinde, öğretmenler yöneticilere karşı negatif tutumlar geliştirebilmektedir. Araştırmacılara göre, birinci olarak, okulda adalet algısını geliştirebilmek için müdürlerin adil uygulamalara, mekanizmalara ve kurallara okul

içinde vurgu yapması gerekmektedir. İkinci olarak, adil dağıtımı ile ilgili düzenlemelerin etik değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir.

2.2.3.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Akanbi ve Ofoegbu (2013) yaptıkları çalışmada, algılanan örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada işlemsel ve dağıtımsal adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bir yiyecek firmasında çalışmakta olan 250 çalışanla gerçekleştirilen çalışmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları işlemsel ve dağıtımsal adaletin çalışanların örgütsel bağlılığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ve örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasında yüksek oranda bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Johnson, Chang ve Rosen (2010) araştırmalarında, adaletin kimlik üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri deneysel desen çalışması ile elde edilen araştırmanın örneklemini 70 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, kimliğin algılanma şekli adalet algısını etkilemektedir. Değişik kimlik tiplerinin örgütte değişik davranışlarla ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bireysel kimlik özellikleri daha ağır basan bireyler bir davranışta bulunmak istediğinde kendi tutumuna daha fazla önem verirken, toplumsal kimlik algısı daha baskın olan bireyler davranışlarında grup normlarına daha fazla önem vermektedirler.

Cohen Charash ve Spector (2001), örgütsel adalet algısı ile ilgili bir meta analiz çalışması yapmışlardır. Bu çalışmada 190 araştırmada toplam 64,757 katılımcının dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adaletle ilgili verileri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda üç örgütsel adalet boyutunun da önemli olduğu, örgütsel uygulama ve çıktılarının bu boyutlarla ilişkili olduğu ancak demografik değişkenlerin büyük oranda algılanan adaletle ilişkisiz olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca performansın işlemsel adaletle, örgütsel vatandaşlık davranışlarının ise işlemsel ve dağıtımsal adaletle ilişkili olduğu; iş tatmininin ise bütün adalet boyutlarıyla yakından ilişkili olduğu bulunmuştur. Örgütsel bağlılık ve güvenin temelde işlemsel adaletle ilişkili olmasına rağmen, diğer adalet türlerinin de bunlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.4. Örgütsel Güven İle İlgili Araştırmalar

Sertkaya (2017) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okullar algularına etkisinde müdüre güvenin aracılık etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Birecik İlçe

merkezinde yer alan 404 ilköğretim okulu öğretmeni, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 226 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda liderlik davranışlarının hem öğrenen örgütleri hem de müdüre güveni anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Liderlik davranışlarının öğrenen örgütleri yordamasında müdüre güvenin aracılık etkisiyle ilgili analizlerin sonuçlarına bakıldığında, müdüre güvenin kısmi ara yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Gül Güteryüz (2017) yaptığı araştırmada, Bursa İli Nilüfer ilçesinde görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre örgütsel güven seviyeleri ile motivasyon seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesini amaçlamıştır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Veri Formu, Örgütsel Güven ölçeği ve Mesleki Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin yaşa ve kıdeme göre, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin Cinsiyete ve kıdeme göre farklılaştığı; Cinsiyetin öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi üzerinde; çalışılan Okul Türü ve branşın öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ve mesleki motivasyon düzeyi üzerinde etkili olmadığı; öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile mesleki motivasyon düzeyinin olumlu yönde anlamlı ilişki içerdiği tespit edilmiştir.

Çelik (2016), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışı gösterme düzeyleri ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili Altıeylül ve Karesi merkez ilçelerindeki devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma “Demokratik Liderlik Ölçeği” (Terzi, 2015) ve “Çok Amaçlı T Ölçeği” (Özer vd., 2006) kullanılarak 347 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler SPSS 20 paket programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çoğunlukla demokratik liderlik davranışı gösterdiği, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler en çok okul müdürlerine, en az ise öğrenci ve veliye güven duymaktadırlar. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin demokratik liderlik davranış düzeylerinde öğretmenlerin cinsiyetine göre erkek öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Kıdem değişkenine göre 11-20 yıl ve 21 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10

yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında okul müdürlerinin demokratik liderlik davranış düzeylerinde kıdemli öğretmenlerden yana anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler meslektaşlarına güven ile öğrenci ve veliye güven alt boyutlarında kadınlara göre daha yüksek güven düzeyine sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrenci ve veliye güven düzeyleri daha yüksektir. Demokratik liderlik ile örgütsel güven ve tüm alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik stilini kullanmaları öğretmenlerin okul müdürlerine ve örgütlerine olan güven düzeylerini yükseltecektir.

Kocabaş ve Kartal (2016) çalışmalarında, genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven konusunda görüşlerini belirlemeyi ve bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelindeki araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Örgütsel Güven” anketi ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu liselerde görev yapan 344 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda liselerde görev yapan öğretmen örgütsel güven algılarının yöneticiye güven, meslektaşına güven ve paydaşlara güven şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre örgütsel güvenin alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen yaş ve öğretmen sayısı değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Cantaş ve Kavas (2015) yapmış oldukları çalışmalarında, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güven ve motivasyon düzeylerini, örgütsel güven düzeyinin motivasyon üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 1103 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere 270 anket dağıtılmış, 255 kullanılabilir anket elde edilmiştir. Araştırmada “Örgütsel Güven ve Motivasyon Ölçekleri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin örgütsel güven ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu, örgütsel güven ve motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin artmasının motivasyon düzeylerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Güneş (2014) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık

düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avrupa yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tabakalı örnekleme yolu ile belirlenen 101 okul ve bu okullarda görev yapan 1760 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği", "Kolektif Öğretmen Yeterliği Ölçeği" ve "Okullarda Örgütsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarının örgütsel güven ve tüm alt boyutlarında, kolektif yeterlik algıları ile okullarda örgütsel farkındalık ve alt boyutlarında "Oldukça katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algıları yeniliğe açıklık ve iletişim ortamı boyutlarında; yaş ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarında yöneticiye güven boyutunda anlamlı fark olduğu saptanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algılarının öğrenim durumu, kurumdaki çalışma süresi ve kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Branş değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin algılarında çalışanlara duyarlık ve iletişim ortamı boyutlarında yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma değişkenine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarında örgütsel güvenin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kolektif yeterlik algıları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem, kurumdaki çalışma süresi, branş ve yönetim/egitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapma değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu; kurumdaki yönetici ile çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir. Öğretmen farkındalığı, yönetici farkındalığı ve okullarda örgütsel farkındalık ile kolektif yeterlik algıları ve örgütsel güven algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu; yöneticiye güven ve yeniliğe açıklık boyutlarının öğretmen farkındalığını anlamlı düzeyde yordadığı ve yeniliğe açıklık boyutunun okullarda örgütsel farkındalığı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kahveci ve Demirtaş (2014) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin örgüt kültürü, örgütsel güven ve örgütsel yabancılaşma değişkenlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin birbirini nasıl yordadıkları ve açıklama oranlarının ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama

modelinde olan araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Rize ili merkez ve tüm ilçelerinde bulunan ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 2219 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgüt Kültürü, Örgütsel Güven ve Örgütsel Yabancılaşma Ölçekleri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmayı olumsuz; örgütsel güveni olumlu yönde anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bunun yanında örgütsel güvenin örgütsel yabancılaşmayı olumsuz yönde anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örgüt kültürü ile örgütsel yabancılaşma arasında örgütsel güvenin kısmi aracılık etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya (2013) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, İzmir ilindeki ilköğretim okullarında bulunan yöneticilerin etik liderlik düzeylerinin okullardaki örgütsel güven düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca bazı değişkenlere göre okullardaki örgütsel güven düzeyinin farklılaşma düzeyi de test edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İzmir il sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 18789 öğretmen, örneklem ise 716 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Etik Liderlik Ölçeği” ve “Okulda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin etik liderlik becerilerinin örgütsel güven düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. İzmir’deki ilköğretim öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okullarındaki örgütsel güven düzeyini yetersiz buldukları görülmüştür. Ayrıca, İzmir’de ilköğretim öğretmenlerinin bir sendikaya üye olma durumları ile örgütsel güvenin alt boyutları olan yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel olarak okullarına ilişkin adalet algılarının, “Örgütsel Adalet Ölçeği”nin alt boyutlarından “Dağıtımsal Adalet”, “İşlemsel Adalet” ve “Etkileşimsel Adalet” algılarının da “Orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenlerin okullarına ilişkin güven algılarının, “Örgütsel Güven Ölçeği”nin alt boyutlarından “Yöneticiye Güven” ve “Okula Güven” algılarının da “Orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel güven algıları arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir. “Örgütsel Adalet Ölçeği”nin alt boyutlarından “Dağıtımsal Adalet” ile “İşlemsel Adalet” arasında yüksek bir ilişki, “Etkileşimsel Adalet” boyutu ile orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “Dağıtımsal Adalet” boyutunun, “Örgütsel Güven Ölçeği”nin alt boyutlarından “Yöneticiye Güven” ve “Okula Güven” boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “Örgütsel

Adalet Ölçeği “nin alt boyutlarından “İşlemsel Adalet” boyutunun “Dağıtımsal Adalet” ve “Etkileşimsel Adalet boyutları” ile arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “İşlemsel Adalet” in “Örgütsel Güven Ölçeği “nin alt boyutlarından “Yöneticiye Güven” ve “Okula Güven” boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. “Örgütsel Adalet Ölçeği “nin alt boyutlarından “Etkileşimsel Adalet” boyutunun, “Örgütsel Güven Ölçeği “nin alt boyutlarından “Yöneticiye Güven” ve “Okula Güven” boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Başaran ve Akbaş (2012) yapmış oldukları çalışmalarında, genel lise müdürlerinin örgütsel güvensizlik algılarına etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Kırıkkale il merkezinde bulunan üç genel lisenin müdürleriyle görüşme yapılmıştır. Yapılan içerik analizine göre; genel lise müdürlerinde örgütsel güvensizlik oluşturan nedenler dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; çalışanların müdürlerde güvensizlik oluşturan davranışları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın mevzuatı ve uygulamaları, okulun imkânı-özellikleri ve üst yöneticilerin okul müdürlerinde örgütsel güvensizlik oluşturan davranışları şeklindedir. Araştırmada 657 sayılı kanunun çalışanlara verdiği sağlık raporu alma hakkının kötüye kullanılması, çalışanlar tarafından yöneticilere yapılan siyasi ve diğer baskılar, genel liselere ödeneğin az gönderilmesi, bakanlığın kamuoyuna yönelik popülist açıklamaları, müdür yardımcılarının müdürler tarafından seçilememesi, mevzuatın yerel yöneticilere yetki vermemesi ve siyasilerin okul müdürlerine etkisinin müdürlerde güvensizlik yarattığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin belirttiği güvensizlik nedenlerinin daha çok kamu kurumlarının yapısından ve kültürel yapıdan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgiç ve Gümüşeli (2012) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin meslektaşlarına, öğrencilerine ve velilere olan güven düzeylerini belirlemeyi ve bazı değişkenler açısından bu güven düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Genel tarama modelinde olan bu araştırmanın evrenini İstanbul-Küçükçekmece’de 57 resmi ilköğretim okulunda 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan 2857 öğretmen; örneklemini 24 resmi ilkokulda görev yapan 798 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Örgütsel Güven Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin çoğunlukla meslektaşlarına güvendikleri, bazen öğrencilerine ve velilere güvendikleri belirlenmiştir. Ayrıca mesleki kıdem değişkeni açısından meslektaşlara, öğrencilere ve velilere güven boyutunda anlamlı farklılık görüldüğü,

okuldaki öğretmen sayısı açısından ise öğrencilere ve velilere güven boyutunda anlamlı farklılık olduğu, meslektaşlara güven boyutunda anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Celep ve Yılmaztürk (2012) çalışmalarında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemi Kocaeli ili Gölcük ilçesinde 18 resmi ilköğretim okullarında görev yapan 315 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel Destek Ölçeği, Çok boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okula daha fazla bağlı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadınların örgütsel destek ve örgütsel bağlılık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer değişkenler açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde olup araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 2131 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı Kastamonu İl’inde merkez ilçe de dâhil olmak üzere 7 tanesi (Merkez, Daday, Taşköprü, Tosya, Devrekâni, Pınarbaşı ve İnebolu) örnekleme alınmış, bu 7 ilçedeki ilköğretim okullarında bulunan 1549 öğretmen üzerinde oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılarak saptanmış olup 775 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri “Etik Liderlik Ölçeği”, “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” ve “Olumsuz Davranış Ölçeği” (ODÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık ve yeniliğe açıklık boyutlarına ilişkin algıları orta düzeyde, yöneticiye güven ve iletişim ortamı boyutlarına ilişkin algıları ise iyi düzeyde olarak bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yıldırmanın görev ve sosyal ilişkiler boyutları kapsamına giren olumsuz davranışlara kısmen maruz kaldıkları belirlenmiştir. Bununla

birlikte, etik liderliğin örgütsel güven üzerindeki etkisinin pozitif ve anlamlı, yıldırma üzerindeki etkisinin ise negatif ve anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öztürk ve Aydın (2012) çalışmalarında, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 662 öğretmenin tamamına ölçekler dağıtıldığı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada dağıtılan ölçeklerin 390 tanesi geri dönmüş, geri dönen ölçeklerin 86 tanesinin geçersiz olduğu görülmüş ve 304 geçerli ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kurumlarına üst düzeyde güven duydukları, çalışanlara duyarlık alt boyutuna ilişkin algıların örgütsel güvenin diğer boyutlara göre düşük olduğu, iletişim alt boyutunda ise güvenin en üst seviyede olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel güven düzeyinin daha yüksek olduğu ve çalışanlara duyarlık boyutunda bu farkın daha belirginleştiği görülmüştür. Branş değişkenine göre öğretmenlerin çalışanlara duyarlılık boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunamazken, yöneticiye güven boyutunda sözel branş öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. İletişim ortamı ve yeniliğe açıklık boyutlarına ise meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri ile sayısal ve sözel branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yılmaz ve Altinkurt (2012) çalışmalarında, okul yöneticilerinin liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Kütahya ilinde çalışan 271 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Örgütsel Güven Ölçeği, Örgütsel Adalet Ölçeği ve Liderlik Davranışı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel güvene, örgütsel adalete ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarında ilişkin olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel adalete ve yöneticilere güven boyutuna ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalete, meslektaşlara ve paydaşlara güvenine ilişkin algıları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Destekleyici liderlik ve örgütsel adalet algılarının öğretmenlerin örgütsel güvene ilişkin algılarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Destekleyici liderliğin

ve örgütsel adaletin yöneticiye güvenin yaklaşık üçte ikisini, meslektaşlara güvenin üçte birini ve paydaşlara güvenin beşte birini açıkladığı belirlenmiştir.

Arlı (2011) yapmış olduğu çalışmasında, ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimlerinin örgüt kültürü öğeleri ile arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri “Okul Kültürü Envanteri, Örgütsel Güven Ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen İzmir ilinin merkez ilçeleri olan Bornova, Buca, Karşıyaka ve Konak ilçeleri resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 871 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgüt kültürü algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında doğrudan, örgüt kültürü algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide örgüt kültürünün kısmi aracı değişken olduğu ve dolaylı etkilerin önemine ilişkin yapılan bootstrapping analizleri bütün dolaylı etkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir.

Kılıçlar (2011) çalışmasında, öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Eskişehir ilinde görev yapan 7309 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 600 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yöneticiye Duyulan Güven Ölçeği ve Örgüt Adalet Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, branş ve yöneticilik yapıyor olma) açısından bir farklılaşmanın olup olmadığı incelenmiş ve yalnızca örgütsel adalet algısının branş değişkeni açısından anlamlı farklılaştığı, diğer değişkenler açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Çubukçu ve Tarakçıoğlu (2010) gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye genelinde 332 Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenleri açısından örgütsel güvenin duygusal bağlılık ve normatif bağlılığa önemli bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel güvenin tüm

boyutları ile örgütsel bağlılığın tüm boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada katılan öğretmenlerin örgütsel güven faktörleri ile örgütsel bağlılık faktörleri arasındaki istatistiksel ilişki ayrı ayrı her bir kadro durumu değişkeni filtrelenerek analiz edilmiştir. Buna göre kadrolu çalışanlarda daha yüksek olarak gözlemlenen ilişkilerin; çalışanlara duyarlılık ile duygusal bağlılık ilişkisi, devam bağlılığı ilişkisiyle normatif bağlılık ilişkisi, yöneticiye güven ile duygusal bağlılık ilişkisi, yeniliğe açıklık ile devam bağlılığı ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Ücretli çalışanlarda daha yüksek olarak gözlemlenen ilişkiler ise; yöneticiye güven ile devam bağlılığı ilişkisi, yeniliğe açıklık ile duygusal bağlılık ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi, iletişim ortamı ile duygusal bağlılık ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi olduğu görülmüştür. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel güven faktörleri ile örgütsel bağlılık faktörleri arasındaki istatistiksel ilişki ayrı ayrı olarak memleketinde görev yapma durumu değişkeni açısından analiz edilmiştir. Buna göre memleketinde görev yapanlarda daha yüksek olarak gözlemlenen ilişkiler; çalışanlara duyarlılık ile duygusal bağlılık ilişkisi, yöneticiye güven ile duygusal bağlılık ilişkisi, yeniliğe açıklık ile duygusal bağlılık ilişkisi olduğu görülmüştür. Memleketinde görev yapmayanlarda daha yüksek olarak gözlemlenen ilişkiler ise; çalışanlara duyarlılık ile devam bağlılığı ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi, yöneticiye güven ile devam bağlılığı ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi, yeniliğe açıklık ile devam bağlılığı ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi, iletişim ortamı ile devam bağlılığı ilişkisi ve normatif bağlılık ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Dönmez, Özer ve Cömert (2010) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, ilköğretim müdürlerinin öğrencilere ve velilere karşı güven düzeyini belirlemeyi ve müdürlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ile öğrencilere ve velilere güveni arasındaki ilişkileri açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Müdür Güven Ölçeği ve Friedman Müdür Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Malatya’da görev yapan 119 ilköğretim müdüründen oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda müdürlerin öğrencilere güveninin öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Müdürlerin öğrencilere ve velilere güveninin mesleki tükenmişlik ile negatif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Arslan (2009) yapmış olduğu çalışmada, teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okullarına olan örgütsel güven düzeylerini incelemiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılan araştırmada 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara ve Kırıkkale illeri içerisinde görev yapan 175 öğretmene uygulama yapılmış, eksik ve hatalı doldurulan 14 ölçek elenerek 161 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin güven ölçeği maddelerine katıldıkları görülmüştür. Ayrıca okulların örgütsel güvenin boyutlarının alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Cerit (2009) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin örgütsel güven ve işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri 2008-2009 öğretim yılında Bolu ilinde bulunan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 229 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Örgütsel Güven Ölçeği ve İşbirliği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda örgütsel güven düzeyi ile işbirliği yapma düzeyleri arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Müdürlere güven ve öğrencilere güvenin müdürlerle işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir. Meslektaşlara güven ile öğrencilere güvenin meslektaşlarla işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Müdürlere güven ile öğrencilere güvenin ise ailelerle işbirliğinin önemli açıklayıcısı olduğu bulunmuştur. Ailelere güvenin ise işbirliği faktörlerinin önemli açıklayıcısı olmadığı ortaya konmuştur.

Erden ve Erden (2009) yapmış oldukları çalışmalarında, Ankara’daki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini yordayan değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 1239 yönetici 8778 öğretmenden; örneklemini 518 yönetici ve 922 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda değerlerin, tutumların ve güvenme eğiliminin yöneticilerin ve öğretmenlerin güvenlerini yordadığı belirlenmiştir.

Yılmaz ve Sünbül (2009) yapmış oldukları çalışmada, okullardaki örgütsel güvenin alt boyutları olan çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklığın öğretmenlerin yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını test etmeyi amaçlamışlardır. Verilerin toplanmasında “Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği” ve “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Genel tarama modeli kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu, İç Anadolu bölgesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 957 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaşam doyumları ile okullardaki örgütsel güvenin çalışanlara duyarlılık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklık puanları arasında anlamlı pozitif

yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel güven ölçeğinin çalışanlara duyarlılık ve yeniliğe açıklık boyutlarının öğretmenlerin yaşam doyumlarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yücel ve Samancı-Kalaycı (2009) yapmış oldukları çalışmalarında, ilköğretim okullarındaki örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Anketi” ile “The Omnibus T- Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde bulunan MEB’e bağlı, 66 ilköğretim okulunda görev yapan 1061 öğretmenden; araştırmanın örneklemi ise evrenden seçilen 30 ilköğretim okulunda görev yapan 445 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda örgütsel güvenin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkisi olduğu; pek çok güven boyutunun örgütsel vatandaşlık davranışının boyutlarını etkilediği tespit edilmiştir. Güvenilir okul ortamına sahip öğretmenlerin, örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki en etkili değişkenin öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistikî çözümlene tekniklerini içeren verilerin analizi nicel ve nitel boyutlar kapsamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasının araştırma problem ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Creswell J. W., 2008: 535; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012: 557). Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin, kavramlarının, tekniklerinin ve yaklaşımlarının harmanlanarak ya da birleştirilerek tek bir çalışmada kullanılmasıdır (Bamberger, 2012; Creswell ve Garrett, 2008: 326; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 17).

Karma yöntem, farklı veri toplama yöntemlerinden elde edilen bilgilerin birbiriyle kıyaslanarak bulguların geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemeye olanak sağlar. Bulguların birbiriyle tutarlı olması geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır, tutarsızlıklar mevcut ise araştırmacı bu tutarsızlığın nedenini anlamak için daha fazla araştırma yapar. Bir araştırma yönteminden elde edilen sonuçlar diğeri için bir aracın geliştirilmesine olanak sunar. Farklı araştırma metotlarından elde edilen sonuçlar aracılığıyla araştırma konusunun derinlemesine anlaşılmasını ve yaygınlaşmasını sağlar. Birbirinden farklı metotlar aracılığıyla elde edilen bulgularla araştırmaya yeni bakış açıları üretir ve farklı bir bakış açısı, daha fazla analiz ve kelimeleri farklı şekillerde sunarak sonuçlar arasında uzlaşmayı sağlar. Greene (2005) göre farklı değerlerin gelişmesini sağlayan farklı metotların kullanılmasıyla daha geniş bir çeşitlilikte değerlerin birleştirilmesine olanak sunar (Bamberger, 2012: 4-5). Genel olarak karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları aşağıdaki biçimde sıralanabilir (Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014: 69-70):

- Ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- Verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
- Aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde,
- Farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde,
- Tek bir yöntemle elde edilen bulguların araştırılması veya test edilmesinde.

Bu araştırmada öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul müdürüne duydukları güvene etkisini farklı yönlerden incelemek amaçlandığından bu araştırma için karma yöntemin uygun olduğu söylenebilir.

Karma yöntem araştırmaları, araştırmada birden fazla yöntemin kullanıldığı araştırma stratejisinin benimsenmesi anlamına gelmektedir. Araştırma nicel ve nitel yöntemin karışımı veya nicel yöntemlerin ve nitel yöntemlerin kendi içerisinde nicel-nitel ve nitel-nitel karışımı şeklinde olabilir (Brannen, 2005: 4). Bu araştırmada ise keşfedici karma yöntem kullanılmıştır. Keşfedici karma yöntem araştırmalarında bir olguyu incelemek amacıyla önce nitel veriler toplanıp daha sonra nitel veriler arasındaki ilişkileri açıklamak için nicel veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Creswell J. W., 2008: 543). Keşfedici karma yöntemde bir olguyu keşfetmek için temalar tespit edilir, sonra bir araç geliştirilir ve son olarak bu araç test edilir. Araştırmacılar bu yöntemi çalışılan nüfus için geçerli veya bilinen araçlar, değişkenler ve ölçümler olmadığında kullanırlar. Bu stratejinin amacı özel evren için daha iyi ölçme yöntemlerini geliştirmek ve birkaç bireyden toplanan verilerin evrene genellenip genellenmeyeceğini görmektir (Creswell J. W., 2013). Bu araştırmada da öncelikle nitel araştırma yapılmış, nitel araştırmadan elde edilen veriler incelenmiş ve bu veriler sonucu “Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği” geliştirilmiştir.

3.1.1. Nitel Boyut

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların, olguların ve algıların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 39). Nitel araştırma araştırmacının katılımcılarla yaptığı görüşmelerden elde ettiği açık uçlu bilgilerden oluşan verileri sağlar. Bu görüşmelerde katılımcıların kendi ifadeleriyle cevaplamasına olanak

sağlayan açık uçlu sorular sorulur. Nitel veriler kamu ya da özel kaynaklardan elde edilen dokümanların toplanması, video ya da yapıtlar gibi görsel-işitsel materyallerden, katılımcıların veya araştırma bölgelerinin gözlemlenmesi yoluyla toplanır. Nitel veriler daha sonra metinlerin, resimlerin veya kelimelerin kategoriler halinde sunulmasına olanak sağlar (Creswell J. W., 2006b: 6). Gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlar (Greene, Kreider ve Mayer, 2005: 274).

Bu araştırmanın nitel boyutu, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Olgubilim araştırmasında, araştırmacı belirli bir olguya ilişkin tepkileri ve algıları inceler. Araştırmacı, katılımcının dünyasına ilişkin biraz fikir edinmek ve katılımcıların tepkilerini ve algılarını betimlemek amacıyla araştırma yapmaktadır (Fraenkel vd., 2012). Böylelikle katılımcıların bir olguya ilişkin bireysel deneyimleri ortaya çıkarılır (Creswell J. W., 2006a: 58). Olgubilim araştırması farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara yoğunlaşmaktadır. Ayrıca bize tümüyle yabancı olmayan fakat tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim araştırması yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 72). Olgubilim deseninde veriler genellikle görüşme aracılığıyla toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 74; Fraenkel vd., 2012: 432). Veri analizi, anlamları ve yaşantıları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılmasına dönüktür. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak genellenebilir ve kesin sonuçlar ortaya koyamayabilir. Ancak olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçları sağlayacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle bilimsel literatüre önemli katkılar sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 75).

3.1.2. Nicel Boyut

Nicel araştırma tutum, davranış ve performans araçları gibi araçlarla kapalı uçlu bilgileri sağlar. Bu çeşit bilgiler araştırmacının gözlemleri sonucunda işaretlediği kapalı uçlu kontrol listelerinin kullanımını içerir. Bu araçlardan elde edilen bilgilerin istatistiksel analizleri yapılır (Creswell J. W., 2006b: 6). Bu yöntem aracılığıyla birçok katılımcıya ulaşılarak veriler toplanır (Greene vd., 2005: 274).

Bir araştırmada yöntemin belirlenmesinde en belirleyici unsur araştırma sorusu/soruları olarak görülmektedir (Fraenkel vd., 2012: 563). Bu araştırmanın nicel boyutunda da kullanılacak yöntemler araştırma soruları temel alınarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın nicel boyutunda katılımcıların öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve okul müdürüne duyulan güven düzeylerinin belirlenmesinde genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Tarama (survey) modelinde amaç çalışılan evrenin özelliklerini belirlemek (Fraenkel vd., 2012: 393) ve mevcut durumu olduğu gibi açıklamaktır (Karasar, 2015: 77). Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi algılarına göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul müdürüne duydukları güvene etkisine ilişkin algılarının cinsiyet, okul kademesi, mesleki kıdem ve ye olunan sendika değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalı desende bireyler ya da gruplar arasındaki farklılıkların nedenleri ve sonuçları belirlenir (Fraenkel vd., 2012: 366; Karasar, 2015: 89). Diğer yandan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının müdüre güvene, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin müdüre güvene etkisine, öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin örgütsel adalet algılarına ve öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin müdüre güvene etkisine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için ise ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki incelenir (Fraenkel vd., 2012: 563; Büyüköztürk, Aygün, akmak ve Karadeniz, 2014).

3.2. Evren ve rneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-ğretim yılında Bingöl il Merkez sınırları içerisinde bulunan ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenler ve müdürler oluşturmaktadır. Evrende yer alan okul ve ğretmen sayısı, Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'ndan alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. Bu okullara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Evrende Bulunan Okullara İlişkin Demografik Bilgiler

Okul Kademesi	Okul Sayısı	Okulda Görev Yapan Öğretmen Sayısı
İlkokul	76	612
Ortaokul	37	738
Lise	21	672
Toplam	134	2022

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, araştırmanın evreninde 76 ilkokul, 37 ortaokul, 21 lise bulunduğu görülmektedir. Evrende bulunan ilkokullarda 612, ortaokullarda 738 ve liselerde 672 olmak üzere toplam 2022 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise nitel ve nicel boyut açısından aşağıda açıklanmıştır.

3.2.1. Nitel Boyut Açısından Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Nitel boyut açısından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılır. Bahsi geçen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir veya ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 112). Bu çalışmada nitel boyut açısından çalışma grubunun belirlenmesinde temel ölçütün birlikte çalışılan süre olması planlanmıştır. Çalışma grubuna alınacak yöneticilerin ve öğretmenlerin en az 2 yıl birlikte çalışıyor olması ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Görev Türü	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Kıdemi	Branş	Okul Kademesi
M1	Müdür	Erkek	1-10 yıl	1-4 yıl	İlköğretim Matematik	Ortaokul
M2	Müdür	Erkek	11-20 yıl	5-8 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M3	Müdür	Erkek	11-20 yıl	1-4 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
M4	Müdür	Erkek	1-10 yıl	5-8 yıl	Türkçe	Ortaokul
M5	Müdür	Erkek	1-10 yıl	9-12 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M6	Müdür	Erkek	11-20 yıl	13-16 yıl	İlköğretim Matematik	Ortaokul
M7	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	17-20 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M8	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	17-20 yıl	Türkçe	Lise
M9	Müdür	Erkek	1-10 yıl	1-4 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M10	Müdür	Erkek	1-10 yıl	9-12 yıl	Coğrafya	Lise
M11	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M12	Müdür	Erkek	11-20 yıl	9-12 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
M13	Müdür	Erkek	11-20 yıl	5-8 yıl	Türkçe	Ortaokul
M14	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	17-20 yıl	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Lise
M15	Müdür	Erkek	11-20 yıl	13-16 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
M16	Müdür	Erkek	21 yıl ve üstü	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmeni	İlkokul
Ö1	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl		Fen ve Teknoloji	Ortaokul
Ö2	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö3	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö4	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl		Türkçe	Ortaokul
Ö5	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö6	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Müzik	Lise
Ö7	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Fen ve Teknoloji	Ortaokul
Ö8	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Rehber öğretmen	Lise
Ö9	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Teknoloji ve Tasarım	Ortaokul
Ö10	Öğretmen	Kadın	21 yıl ve üstü		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö11	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö12	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Felsefe	Lise
Ö13	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö14	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Rehber Öğretmen	Ortaokul
Ö15	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl		İlköğretim Matematik	Ortaokul
Ö16	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü		Coğrafya	Lise
Ö17	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
Ö18	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl		İlköğretim Matematik	Ortaokul
Ö19	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö20	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl		Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
Ö21	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö22	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ortaokul
Ö23	Öğretmen	Kadın	21 yıl ve üstü		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö24	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl		Sınıf Öğretmenliği	İlkokul

Tablo 2'nin devamı

Ö25	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl	Kimya	Lise
Ö26	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö27	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Bilişim Teknolojileri	Lise
Ö28	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö29	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö30	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö31	Öğretmen	Kadın	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö32	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl	Fen ve Teknoloji	Ortaokul
Ö33	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö34	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö35	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl	Türkçe	Ortaokul
Ö36	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Türkçe	Ortaokul
Ö37	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl	Müzik	Lise
Ö38	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl	Fen ve Teknoloji	Ortaokul
Ö39	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl	Rehber öğretmen	Lise
Ö40	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl	Teknoloji ve Tasarım	Ortaokul
Ö41	Öğretmen	Kadın	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö42	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö43	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl	Felsefe	Lise
Ö44	Öğretmen	Kadın	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö45	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö46	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	İlköğretim Matematik	Ortaokul
Ö47	Öğretmen	Kadın	21 yıl ve üstü	Coğrafya	Lise
Ö48	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
Ö49	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	İlköğretim Matematik	Ortaokul
Ö50	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö51	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
Ö52	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö53	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl	Türkçe	Ortaokul
Ö54	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö55	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö56	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö57	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö58	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Bilişim Teknolojileri	Lise
Ö59	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö60	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö61	Öğretmen	Erkek	11-20 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö62	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl	Fen ve Teknoloji	Ortaokul
Ö63	Öğretmen	Erkek	21 yıl ve üstü	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö64	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö65	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl	Türkçe	Ortaokul
Ö66	Öğretmen	Kadın	11-20 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö67	Öğretmen	Erkek	1-10 yıl	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö68	Öğretmen	Kadın	1-10 yıl	Fen ve Teknoloji	Ortaokul

Tablo 2'ye göre çalışma grubundaki katılımcı müdürlerin 16'sı erkek; 5'i 1-10 yıllık, 6'sı 11-20 yıllık, 5'i 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip; 3'ü 1-4 yıllık, 3'ü 5-8 yıllık, 3'ü 9-12 yıllık 2'si 13-16 yıllık 3'ü 17-20 yıllık 2'si 21 ve üstü yıllık yöneticilik kademine sahip; 7'si Sınıf Öğretmenliği, 2'si İlköğretim Matematik, 1'i Coğrafya, 1'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 3'ü Türkçe, 2'si Sosyal Bilgiler branşında; 7'si ilkokulda, 6'sı ortaokulda ve 3'ü lisede görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin ise 33'ü kadın, 35'i erkek; 33'ü 1-10 yıllık, 22'si 11-20 yıllık, 13'ü 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip; 6'sı Fen ve Teknoloji, 5'i Türkçe, 3'ü Rehberlik, 2'si Müzik, 4'ü Türk Dili ve Edebiyatı, 2'si Felsefe, 34'ü Sınıf Öğretmenliği, 4'ü İlköğretim Matematik, 2'si Teknoloji ve Tasarım 2'si Coğrafya, 1'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1'i Kimya, 2'si Bilişim Teknolojileri branşında; 34'ü ilkokulda, 19'u ortaokulda ve 15'i lisede görev yapmaktadır.

3.2.2. Nicel Boyut Açısından Örneklemin Belirlenmesi

Araştırmanın nicel boyutu açısından tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede evrendeki alt grupların temsil edilmeleri garanti altına alınır. Bu örnekleme yönteminde önce evrenin hangi ölçüte göre tabakalara ayrılacağı belirlenir. Daha sonra evren karar verilen ölçüte göre alt tabakalara ayrılır ve her alt tabakadan basit bir yansız örneklem alınır, sonra da alt örneklem toplama örneklemini temsil etmek üzere birleştirilir. Bu tür örnekleme yöntemi özellikle alt gruplar arasında karşılaştırma yapılmak istenildiğinde uygundur (Balcı A., 2001: 96-97). Tabakalı örnekleme yönteminde araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkenlere göre evren alt tabakalara ayrılır.

Örnekleme belli bir evrenin belli sayıda birimlerinin seçimiyle oluşan evrenin temsili bir kümesidir. Örnekleme seçiminde temel unsur evreni temsil etme yeterliliğinin olmasıdır (Balcı A., 2001). Genel olarak örneklemin büyük olması avantaj sağlar, sadece daha güvenilir sonuçlar elde etmek için değil aynı zamanda çok yönlü istatistiklerin de kullanılmasına olanak tanır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Tabakalı örneklemede yaygın olarak kullanılan aşağıdaki formülden yararlanılmıştır (Cochran, 1963: 75): $1 + 1/Nt^2(pq)/d^2$

$$n = \frac{t^2 (pq)/d^2}{1 + 1/Nt^2(pq)/d^2}$$

Bu formüldeki;

N= Evren Büyüklüğü

n= Örneklem Büyüklüğü

d= Tolerans Düzeyi (.05)

t=Güven Düzeyi (%95 için 1.96)

pq= (.50) x (.50)= .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesidir.

Bu formüle göre alt evrenlere yönelik örneklem hesaplamaları şu şekildedir:

İlkokul Öğretmen Örnekleme;

$$n = \frac{1.96^2(0.50 \times 0.50)/0.05^2}{1 + \frac{1}{612} \times 1.96^2 (0.50 \times 0.50)/0.05^2} = 235$$

Ortaokul Öğretmen Örnekleme;

$$n = \frac{1.96^2(0.50 \times 0.50)/0.05^2}{1 + \frac{1}{738} \times 1.96^2 (0.50 \times 0.50)/0.05^2} = 252$$

Lise Öğretmen Örnekleme;

$$n = \frac{1.96^2(0.50 \times 0.50)/0.05^2}{1 + \frac{1}{672} \times 1.96^2 (0.50 \times 0.50)/0.05^2} = 244$$

Yapılan hesaplamalar sonucunda ilkokullarda çalışan öğretmen evreni için alınacak örneklem sayısı (n) 235, ortaokullarda çalışan öğretmen evreni için alınacak örneklem sayısı 252 ve liselerde çalışan öğretmen evreni için alınacak örneklem sayısı 244 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Düzyey	n	%
Cinsiyet	Kadın	366	48,4
	Erkek	390	51,6
Görev Yaptığı Okul Kademesi	İlkokul	240	31,7
	Ortaokul	252	33,3
	Lise	264	34,9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	379	50,1
	6-10 yıl arası	208	27,5
	11 yıl ve üzeri	169	22,4
Sendika	Eğitim Bir Sen	297	39,3
	Türk Eğitim Sen	62	8,2
	Eğitim Sen	80	10,6
	Üye değilim	317	41,9

Tablo 3'e bakıldığında, araştırmanın nicel boyutundaki uygulamaya katılan öğretmenlerin 366'sı (%48.4) kadın, 390'ı (%51.6) erkek; 240'ı (%31.7) ilkokulda görev yaparken, 252'si (%33.3) ortaokulda, 264'ü (%34,9) lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların 379'u (%50.1) 1-5 yıl arası, 208'i (%27.5) 6-10 yıl arası, 169'u (%22.4) 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip iken; 297'si (%39.3) Eğitim Bir Sen, 62'si (%8.2) Türk Eğitim Sen, 80'i (%10.6) Eğitim Sen üyesi ve 317'si (%41.9) ise herhangi bir sendika üyesi değildir.

3.3. Verilerin Toplanması

Nitel ve nicel boyutlar açısından verilerin nasıl toplandığı aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Nitel Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın nitel verileri müdürler ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Her bir görüşmenin başında katılımcıların, demografik özellikleri not edilmiştir. Daha sonra görüşmelere başlanmıştır. Yapılan bu görüşmeler tahmini olarak 40 dk. civarında sürmüştür. Bu görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınmak suretiyle veriler, ses kaydı yapılarak veya not alınarak toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veriler toplanırken geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına katılımcıların etkilenmemesi için yönlendirilmemeleri ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri konusuna özen gösterilmiştir.

3.3.2. Nicel Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın nicel verileri Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Bingöl Valiliği'nden alınan ve araştırma uygulamalarının yapılabileceğine ilişkin "Valilik Oluru" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından örneklemdaki okullarda görev yapan öğretmenlere ölçekler dağıtılmış ve toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Nitel ve nicel boyutlar açısından veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Nitel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili literatür taraması yapılmış ve araştırmacı tarafından görüşme formunda yer alacak sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunun okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının saptama amacına uygunluğunu belirlemek için 2 uzman görüşüne başvurulmuş olup uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak 5 soruluk müdür görüşme formu ve 7 soruluk öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın ilk görüşmeleri, araştırmanın planlanması aşamasında tasarlanamayan veya gözden kaçan herhangi bir sorunun olup olmadığının sınılanması ve önceden alınacak önlemlerle araştırmanın sağlıklı bir biçimde sürdürülmesi amacıyla pilot görüşmeler olarak 10 öğretmen ve 4 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda görüşme formundaki soruların uygun olduğu belirlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir.

Müdürler İçin Görüşme Soruları

1. Kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kişilik özellikleri nelerdir? Nasıl tanımlarsınız?
2. Okullarda kayırmacılık yapılmak istenirse hangi konularda yapılabildiğini düşünüyorsunuz?
3. Bir öğretmene ayrıcalık sağlamanız için ne tür davranışlar sergilemesi gerekmektedir?
4. Kayırmacı tutuma sahip okul müdürleri, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkilemektedir?

5. Kayırmacı tutuma sahip okul müdürleri, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güveni nasıl etkilemektedir?

Öğretmenler İçin Görüşme Soruları

1. Kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kişilik özellikleri nelerdir? Nasıl tanımlarsınız.
2. Okul müdürlerinin kayırmacılık olarak niteleyebileceğiniz davranışları nelerdir?
3. Okul müdürlerinin hangi sebeplerle kayırmacılık yaptığını düşünüyorsunuz? Buna ilişkin yaşantılarınız varsa paylaşabilir misiniz?
4. Okul müdürünüzün sizi kayırmasını isteseydiniz ne tür davranışlar sergilerdiniz?
5. Kayırmacı bir tutumla karşılaştığınızda neler hissedersiniz? Okul müdürünün yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız?
6. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları örgütsel adalet algınızı nasıl etkilemektedir?
7. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları müdürünüze olan güveninizi nasıl etkilemektedir?

3.4.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi algılarına göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul müdürüne duydukları güvene etkisine ilişkin algılarını belirlemek için hangi ölçme araçlarının kullanılacağına karar verilirken, öncelikle ilgili literatürde araştırmanın amacına uygun, geçerli ve güvenilir ölçme araçları olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda alanyazında, öğretmenlerin müdüre güven (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003; Özer vd., 2006), empatik eğilim (Dökmen, 1988) ve örgütsel adalete (Niehoff ve Moorman, 1993; Polat S., 2007) ilişkin algıları ölçen ölçeklere ulaşılmış olup, ilkökul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracına ulaşılamamıştır. Bu nedenle Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Empatik Eğilim Ölçeği

Dökmen (1988), Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) 'nin amacının kişilerin günlük yaşamdaki empati kurma potansiyellerini ölçmek olduğunu belirtmektedir. Likert türü bir ölçek olarak hazırlanan EEÖ 'nin maddelerinin yaklaşık yarısı, deneklerin "evet" deme eğilimlerini dengelemek için negatif yazılmıştır. Denekler, her bir maddenin yanındaki 1'den 5'e kadar olan sayılardan birisini işaretleyerek, o maddedeki görüşüne ölçüde katıldıklarını belirtmişlerdir. EEÖ, 70 kişilik bir öğrenci grubuna üç hafta arayla iki defa uygulanmış, bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasında $r=.82$ düzeyinde ilişki bulunmuştur. Deneklerin, ölçeğin tek ve çift maddelerinden, aldıkları puanlar arasındaki ilişki ise $r=.86$ 'dır. Likert türü bir ölçek olarak hazırlanan Empatik Eğilim Ölçeğinin maddelerinin yaklaşık yarısı, deneklerin evet deme eğilimlerini önlemek için negatif yazılmıştır. Bireylerin işaretledikleri sayılar o maddeye ilişkin puanları oluşturmaktadır. Puanları toplarken 3., 6., 7., 8., 11., 12., 13. ve 15. sorular tersinden toplanmaktadır. Ölçekten alınacak minimum puan 20, maksimum puan ise 100'dür. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğu, düşük olması ise empatik eğilimin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Dökmen, 1988).

Örgütsel Adalet Ölçeği

Örgütsel adalet ölçeği Niehoff ve Moorman tarafından 1993 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlaması ise Polat (2007) tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin deneme uygulaması sonucunda yapılan güvenirlik analizinde örgütsel adalet ölçeğinin güvenirlik katsayısı .85 çıkmıştır. Yapılan faktör analizinde hiçbir maddenin faktör yükü .45 altında çıkmadığından deneme ölçeğindeki tüm maddeler asıl ölçeğe alınmıştır.

Uygulama sonucunda örgütsel adalet ölçeğine yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin tamamı Cronbach's Alpha katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel adaletin alt boyutları için güvenirlik katsayıları ise dağıtımsal adalet .89, işlemsel adalet .95 ve etkileşimsel adalet boyutunda .90 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama sonrasında yapılan faktör analizi sonuçlarına bakıldığında, aslına uygun bir biçimde üç boyutlu olarak sınıflandığı görülmektedir. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanması sonucunda boyutları; 6 madde dağıtımsal adaleti, 9 madde işlemsel adaleti ve 4 madde de etkileşimsel adaleti ölçmekte olduğuna karar verilmiştir. Ölçek 19

maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1, 2, 3, 4, 5, 6. sorular dağıtımsal adalet; 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19. sorular işlemsel; 12, 13, 14, 15. sorular etkileşimsel adalet algısını ölçmektedir. Söz konusu ifadeler “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta düzeyde katılıyorum”, “Oldukça katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” olmak üzere beşli Likert ölçeği ile derecelendirilmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken, alınan en düşük puanın 19 en yüksek puanın 95 olduğunu, 19-36.2: Hiç katılmıyorum, 36.2-53.4: Az katılıyorum, 53.4-70.6: Orta düzeyde katılıyorum, 70.6-87.8: Oldukça katılıyorum, 87.8-95: Tamamen katılıyorum olarak değerlendirilmiştir. Her bir maddenin faktör yükü .45’in üstünde çıktığından tüm maddeler değerlendirmeye alınmıştır.

Müdüre Güven Ölçeği

“Çok Amaçlı T Ölçeği”, orijinal formu Hoy ve Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin okullardaki örgütsel güven düzeyini nasıl algıladıklarını betimlemeye çalışan, Likert tipi ve altılı olarak derecelendirilen bir ölçme aracıdır. Ölçek; (1) meslektaşlara güven, (2) veli-öğrencilere güven ve (3) müdüre güven alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutunda, okulda çalışan öğretmenler arasındaki güven düzeyini belirlemeyi amaçlayan sorular yer almaktadır. Ölçeğin ikinci boyutunda veli ve öğrencilere duyulan güvene ilişkin maddeler ve üçüncü boyutunda da okul müdürüne duyulan güvene ilişkin maddeler yer almaktadır. Okullardaki güven düzeyini belirlemeye dönük ölçeğin 1. boyutunda 8 madde, 2. boyutunda 10 ve üçüncü boyutunda 8 madde olmak üzere toplam 26 madde yer almaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının, meslektaşlara güven boyutu için “.93”, veli ve öğrencilere güven boyutu için “.94”, okul müdürüne güven boyutu için “.98” ve ölçeğin geneli için “.96” olduğu belirtilmiştir.

Orijinal ölçeğin Türkçe ’ye uyarlanması Özer ve diğ. (2006) tarafından yapılmıştır. Ölçek uyarlanırken öncelikle İngilizce ’den Türkçe ’ye tercüme ve Türkçe ’den İngilizce ’ye geri tercüme yöntemi kullanılarak maddeler Türkçeye çevrilmiştir. Hazırlanan ölçek formu Malatya ili şehir merkezinde yer alan farklı eğitim bölgelerindeki beş farklı lisede görev yapan toplam 156 öğretmene uygulanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenebilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. Faktör analizi için KMO değeri .83 ve Bartlett Test of Sphericity 1359.780, olarak bulunmuştur (p=.000). Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra veriler, yapı geçerliliği için temel bileşenler analizi yöntemine göre faktör analizi çözümlenmesine

tabi tutulmuş; yapılan faktör analizi sonucunda maddelerin uyarlaması yapılan ölçekte olduğu gibi üç faktöre dağıldığı görülmüştür. Meslektaşlara güven olarak adlandırılan birinci boyut 7 maddeden; veli ve öğrencilere güven olarak adlandırılan ikinci boyut 8 maddeden, okul müdürüne güven olarak adlandırılan üçüncü boyut ise 5 maddeden oluşmaktadır.

20 maddelik ölçekte, birinci boyut toplam varyansın % 29.80'ini, ikinci boyut % 11.76'sını üçüncü boyut ise % 7.27'sini açıklamaktadır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı ise % 48.83'tür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach'ın Alpha) hesaplanmış ve birinci boyut için “.82”, ikinci boyut için “.70”, üçüncü boyut için “.87” ve ölçeğin geneli için “.86” olarak bulunmuştur.

Bu araştırma kapsamında “Çok Amaçlı T Ölçeği” nin sadece “Müdüre Güven” boyutu kullanılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürüne güven algıları 5 maddeden oluşan “Müdüre Güven” boyutu ile ölçülmeye çalışılmıştır.

Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği

Yapılan incelemeler sonucunda, ilkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin kayırmacı davranış türlerini belirlemeyi amaçlayan uygun bir ölçme aracına ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından “Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği” geliştirilmiştir.

Ölçek, araştırmanın nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenler ve müdürler ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen nitel verilerden, kayırmacılık konusuna yönelik alanyazın taramasından yararlanılarak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak oluşturulmuştur. Öncelikle nitel araştırma verileri sonucunda bir madde havuzu oluşturulmuş ve daha sonra kayırmacılığa Literatür incelendiğinde kayırmacılık ve türleri ile ilgili olarak özel sektöre ait şirketlerde (İyişleroğlu, 2006; Araslı ve Tümer, 2008; Büte ve Tekarslan, 2010; Dökümbilek, 2010; Düz, 2012; Karacaoğlu ve Yörük, 2012; Karataş, 2013; Erdem vd., 2013; Erden P. S., 2014; Ekmekçi, 2014; Savaş, 2015), kamu bankalarında (Büte, 2011a), kavramsal boyutta (Bayhan, 2002; Khatri ve Tsang, 2003; Yıldırım, 2013; Özkanan ve Erdem, 2014; Özkanan ve Erdem, 2015; Asunakutlu ve Avcı, 2010), iş tatmini ile arasındaki ilişkiye (Asunakutlu ve Avcı, 2010; Karataş, 2013), insan kaynakları yönetimi ile arasındaki ilişkiye (Araslı vd., 2006: 295-308; Araslı ve Tümer

2008: 1237-1250; Büte 2011a; Erden P. S., 2014), örgütsel muhalefet ilişkisine (Uçar 2016), örgütsel adalet ilişkisine (Polat G. , 2012; Polat ve Kazak, 2014) dair birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde okul yönetiminde kayırmacılık ve türlerini inceleyen (Spaulding, 1997; Küçükkaraduman, 2006; Aydoğan, 2009; Aydoğan, 2012; Çelik ve Erdem, 2012; Meriç, 2012; Meriç ve Erdem, 2013; Polat ve Kazak, 2014; Aydın Y., 2015; Geçer, 2015; Karademir, 2016; Uçar, 2016; Argon, 2016; Tabancalı, 2017;) son yıllarda giderek artan çalışmalar olduğu görülmektedir. Kayırmacılığa ilişkin yurtiçi ve yurt dışı alanyazın taranarak ilgili kuramsal bilgiler, ölçekler ve anketler incelenmiş, okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışları kapsamına ilişkin genel bir değerlendirme yapılarak madde havuzuna eklemeler yapılmıştır.

Sonuç olarak okul müdürlerinin yoğun olarak 4 tür (akraba, eş-dost, cinsiyet, politik) kayırmacı davranışı olduğu, her kayırmacılık türü için de ayrı ayrı cevap verilmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda ilkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin “Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği” için her kayırmacılık türünde 34 maddelik ortak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan formlar 6 müdürün 9 öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Oluşturulan form verilmeden önce müdürlere ve öğretmenlere çalışmanın amacı açıklanmıştır. Müdürlerden ve öğretmenlerden formda yer alan maddeleri incelemeleri, maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğine ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, iki madde benzerlikten dolayı çıkarılmıştır. Ölçme aracında yer alan maddelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra oluşturulan denemelik ölçek formları 8 uzmana (Prof. Dr. Ramazan ERDEM, Yıldırım AYDIN, Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, Erdal MERİÇ, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERDEM, Doç. Dr. Muhammed TURHAN, Doç. Dr. Soner POLAT) gönderilerek ölçeğin kapsamı, anlaşılabilirliği, açıklığı ve okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarını saptmaya uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. 4 uzmandan (Prof. Dr. Ramazan ERDEM, Yıldırım AYDIN, Erdal MERİÇ, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERDEM,) dönüt alınmıştır. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler sonucunda bazı maddelerde ifade değişiklikleri yapılmış ve iki madde ise çıkarılmıştır. Bunun sonucunda okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarını belirleme ölçeğinde, her kayırmacılık türü için 30 madde kalmıştır. Oluşturulan bu denemelik ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, AFA için Bingöl İl Merkezinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 200 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı doldurulan ya da %

10'nu ve daha fazlası eksik doldurulan 29 formun elenmesi sonucu, 171 öğretmenden toplanan veriler AFA analizi için değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada kapsam geçerliliği için uzman görüşleri, yapı geçerliliği için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik çalışması için ise iç tutarlılıkta Cronbach Alpha güvenilirliği ve madde-toplam korelasyonları korelasyonu kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Bartlett küresellik testi ve Anti-Image korelasyon matrisi dikkate alınarak incelenmiştir. Ölçeklere ilişkin Anti-Image korelasyon matrisinin köşegen değerlerinin “.5”ten büyük değerler aldığı (Field, 2009: 659), bu değerlerin akraba kayırmacılığı ölçeği için “.888-.946”, eş-dost kayırmacılığı ölçeği için “.890-.954”, politik kayırmacılığı ölçeği için “.876-.961” ve cinsiyet kayırmacılığı ölçeği için “.901-.952”, arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen verilerin faktör analizine (akraba kayırmacılığı ölçeği: Kaiser Meyer Olkin = .915, Bartlett's Test of Sphericity= 5122.182, p =.000; eş-dost kayırmacılığı ölçeği: Kaiser Meyer Olkin = .922, Bartlett's Test of Sphericity= 5214.518, p =.000; politik kayırmacılığı ölçeği: Kaiser Meyer Olkin = .917, Bartlett's Test of Sphericity= 6803.155, p =.000; cinsiyet kayırmacılığı ölçeği: Kaiser Meyer Olkin = .932, Bartlett's Test of Sphericity= 6767.176, p =.000) uygun olduğu belirlendikten sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için toplam varyans ile çalışılacağından temel bileşenler (Component Factor) analizi yöntemine göre açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırmada açıklayıcı faktör analizi yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2012: 124-126):

- a) Maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerinin .30'dan yüksek olması,
- b) Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerlerine sahip olması ve yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması,
- c) Her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması,
- d) Faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör sayısı.
- e) Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması,
- f) Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması,

- g) Tüm maddeler tarafından açıklanan varyans oranının .30 ve daha fazla olması.
- h) Paralel testler yöntemlerinden Monte-Carlo simülasyonunun yapılarak boyut sayısının belirlenmesi.

Yapılan faktör analizi sonucunda okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarını belirleme ölçeğinde yer alan 20 maddenin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 19, 20, 24, 25, 27, 28, 29, 30) bütün kayırmacılık türleri için yukarıda değinilen ölçütlere uymadığı belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.



Tablo 4. *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

	Maddeler	Faktör Yükleri			
		1. Akraba	2. Eş-Dost	3. Cinsiyet	4. Politik
10	Yılsonunda yapılan kurs ve seminerlere gönderilmesi konusunda	.893	.873	.893	.901
12	“Destekleme ve Yetiştirme” kursları konusunda	.873	.870	.888	.899
15	Belirli gün ve haftalarla ilgili görevlendirmelerde	.862	.865	.881	.879
16	Öğretmenlerin okullarda oluşturduğu kurullardaki (satın alma, muayene ve teslim alma vb.) görevlendirmelerde	.842	.827	.872	.866
17	Okulda yapılan sosyal faaliyet ve etkinliklerde (şiir dinletisi, folklor ve yılsonu etkinlikleri vb.)	.834	.813	.858	.865
18	Öğretmen şikâyetlerinin dikkate alınmasında	.832	.812	.847	.862
21	Aday öğretmen değerlendirmelerinde yeterli not verilmesinde	.825	.809	.840	.849
22	Öğretmenlerin “Kılık Kıyafet Yönetmeliğine” uymalarında	.815	.784	.840	.846
23	Veliler ve öğrenciler tarafından şikâyet edilen öğretmenler konusunda	.812	.782	.823	.826
26	Gelir getiren komisyonlarda (TEOG, YGS ve LYS Tercih K.)	.796	.756	.815	.810
	Özdeğer	7.037	6.723	7.327	7.407
	Açıklanan Toplam Varyans	70.365	67.229	73.273	74.071
	Cronbach Alpha	.952	.944	.958	.959

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarını belirleme ölçeğinin, kayırmacılığın 1. türü olan akraba kayırmacılığında varyansın %70.365'ini, 2. tür olan eş-dost kayırmacılığında varyansın %67.229'unu, 3. Tür olan cinsiyet kayırmacılığında varyansın %73.273'ünü ve 4. Tür olan politik kayırmacılıkta varyansın %74.071'ini açıkladığı görülmektedir. 1. Türde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .893 ile .796 arasında, 2. Türde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .873 ile .756 arasında, 3. Türde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .893 ile .815 arasında ve 4. Türde yer alan maddelerin faktör yüklerinin .901 ile .810 arasında değişmektedir.

Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarını belirleme ölçeğinde yer alan her madde, bütün kayırmacılık türleri için puan değeri olarak "1 = Hiçbir Zaman", "2 = Nadiren", "3= Bazen", "4 = Çoğu Zaman", "5 = Her Zaman" seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçeğin her bir kayırmacılık türünden alınabilecek minimum puan değeri "10", maksimum alınabilecek puan değeri "50" dir. Ölçekten alınacak puanlarını artması okul müdürünün kayırmacı davranışlarını daha fazla sergilediğine ilişkin öğretmen algısını, düşmesi okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarını daha az sergilediğine ilişkin öğretmen algısını yansıtmaktadır.

AFA'dan elde edilen yapılara ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ölçekler Bingöl'ün Genç, Solhan ve Karlıova ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 230 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan formların incelenmesinden sonra hatalı doldurulan ya da % 10'nu ve daha fazlası eksik doldurulan 25 formun elenmesi sonucu, 205 öğretmenden toplanan veriler analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri aşağıda verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeği Uyum İyiliği Değerleri:

Akraba Kayırmacılığı için;

Ki-Kare (χ^2) = 89.43, $Sd=35$ ($\chi^2 / Sd= 2.555$), ($p=0.00$)

Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = .92,

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = .87,

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI/TLI) = .95

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = .96

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation,

RMSEA) = .078

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = .023

Cinsiyet Kayırmacılığı için;

Ki-Kare (χ^2) = 105,01, Sd=35 ($\chi^2 / Sd = 3.000$), (p=0.00)

Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = .91,

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = .85,

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI/TLI) = .95

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = .96

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .079

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = .020

Eş-Dost Kayırmacılığı için;

Ki-Kare (χ^2) = 81,07, Sd=35 ($\chi^2 / Sd = 2.316$), (p=0.00)

Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = .93,

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = .89,

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI/TLI) = .96

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = .97

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .077

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = .020

Politik Kayırmacılık için;

Ki-Kare (χ^2) = 92,70, Sd=35 ($\chi^2 / Sd = 2.649$), (p=0.00)

Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = .92,

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = .87,

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI/TLI) = .97

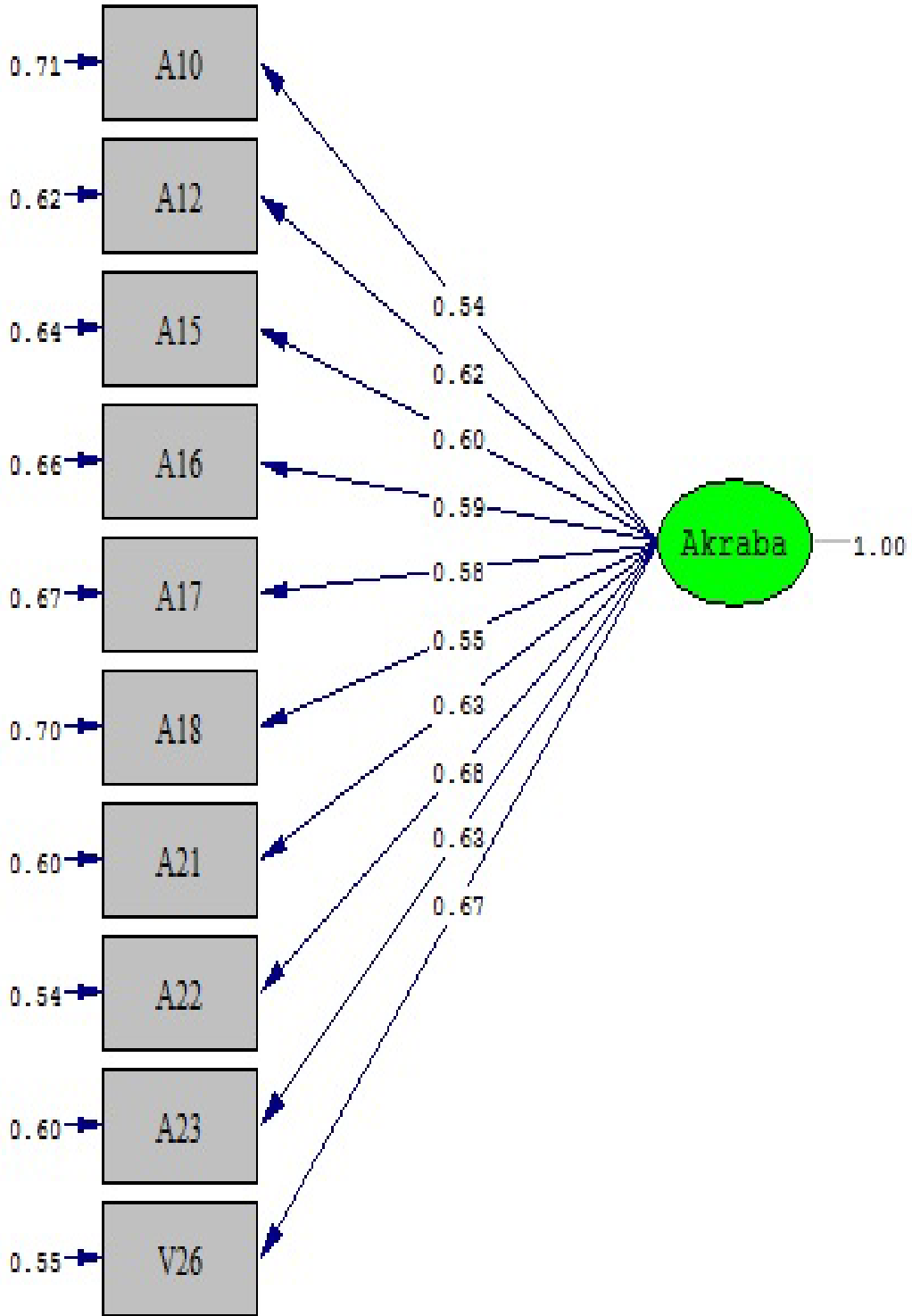
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = .97

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = .080

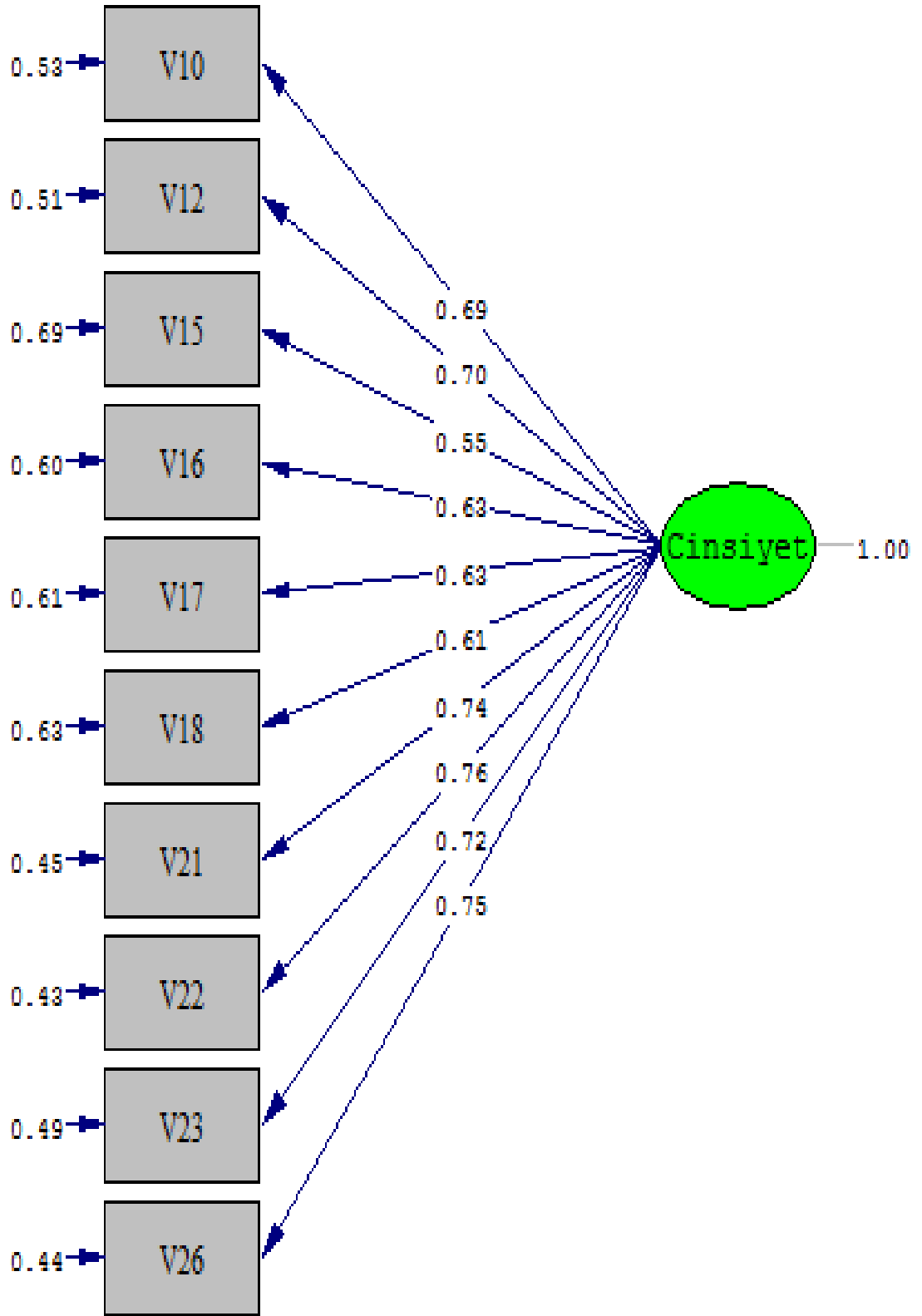
Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = .017

DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri değerlendirilirken, χ^2 / Sd 'nin 3'ün altında olması mükemmel uyuma, 5'in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. Ayrıca GFI'nin, AGFI'nin, NNFI'nin ve CFI'nin .95'in üzerinde olması mükemmel uyuma, .90'nın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelirken, RMSEA ve RMR'nin .05'in altında olması mükemmel uyuma .08'in altında olması iyi uyuma ve .10'un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu bağlamda kayırmacılık türlerinin tümü için DFA sonucunda elde edilen χ^2 / Sd için mükemmel uyuma; genel olarak GFI, NNFI ve CFI değerleri için iyi ve mükemmel uyuma, AGFI için zayıf ancak kabul edilebilir bir uyuma; RMSEA ve RMR değerleri için iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir. Ölçeklerde sadece AGFI'nin zayıf bir uyuma sahip olduğu görülmekle birlikte .85'ten büyük bir değerde olması kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ayrıca kayırmacılık türlerine ilişkin path diyagramı Şekil 1,2,3,4'te gösterilmiştir.

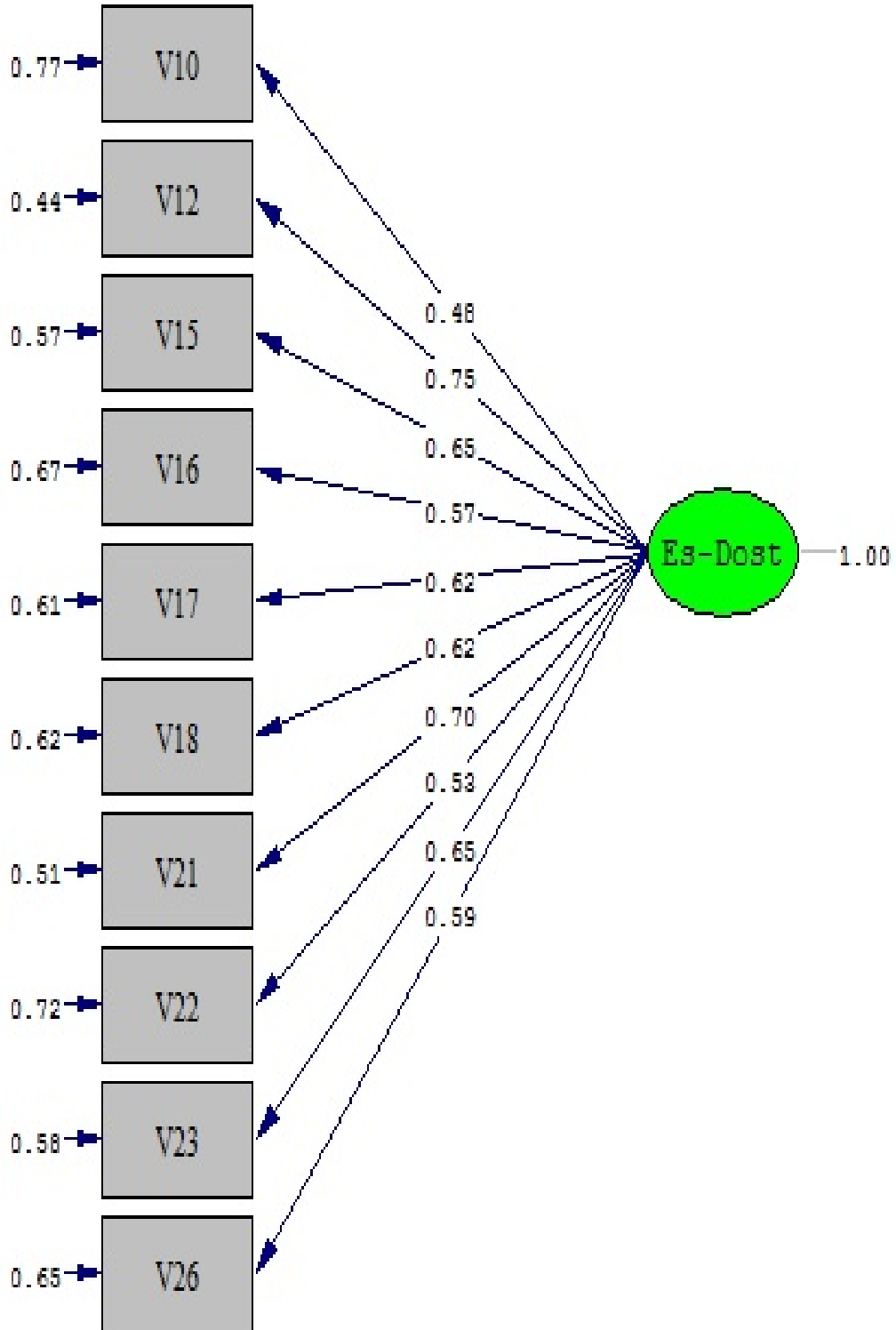
Şekil 1. Okul Müdürlerinin Akraba Kayırmacılığına İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi



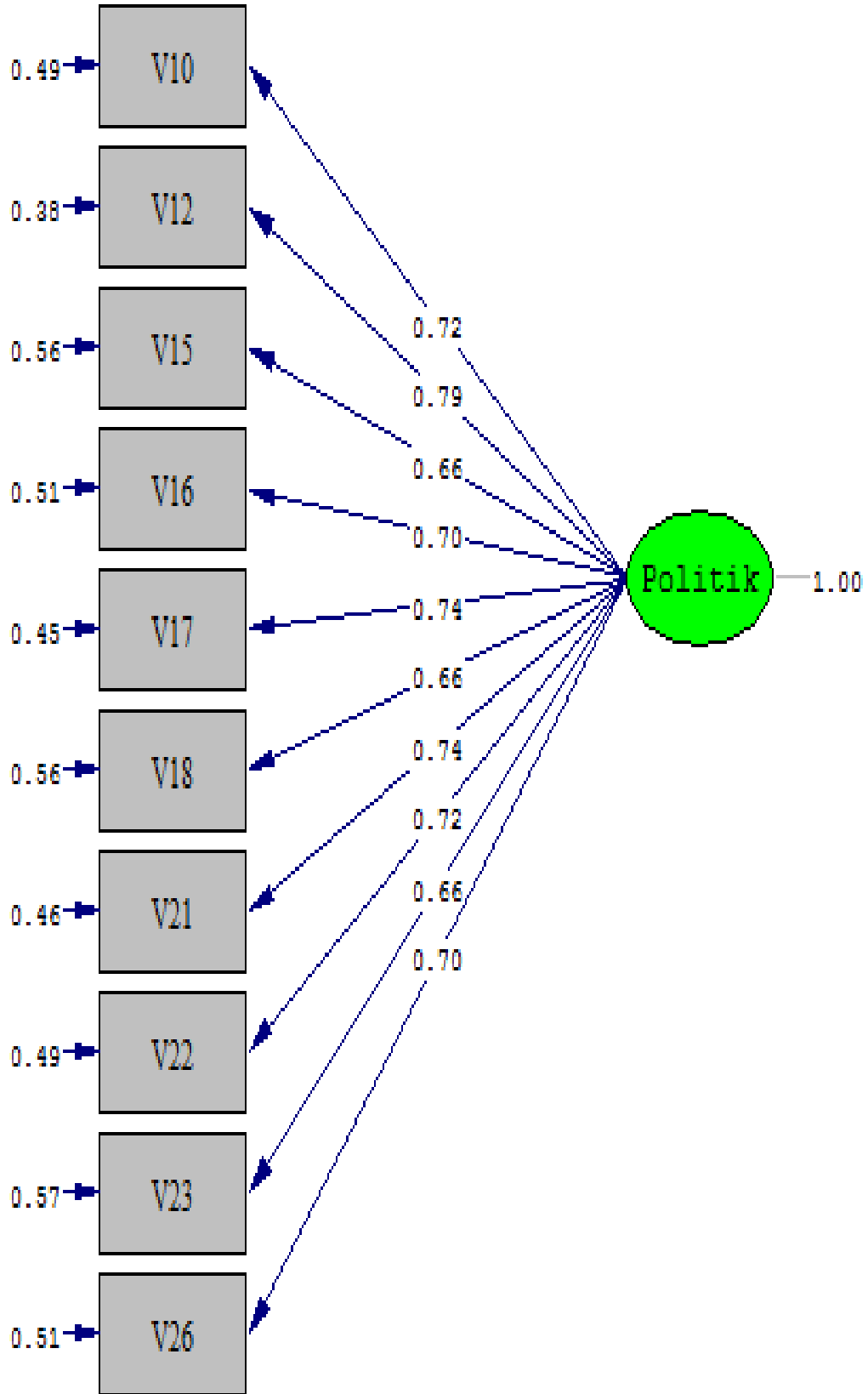
Şekil 2.Okul Müdürlerinin Cinsiyet Kayırmacılığına İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi



Şekil 3.Okul Müdürlerinin Eş-Dost Kayırmacılığına İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi



Şekil 4. Okul Müdürlerinin Politik Kayırmacılığa İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerlerinin Gösterimi



Ölçeğin uyum iyiliği değerlerinin yanında standardize edilmiş çözümlene değerlerine de bakıldığında tüm kayırmacılık türleri için standardize edilmiş çözümlene değerlerinin .90'dan küçük olduğu dolayısıyla çıkarılması gereken bir madde olmadığını ifade edebiliriz.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel ve nicel boyutlar açısından verilerin analizi aşağıda açıklanmıştır.

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinde farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Elo ve Kyngäs, 2008: 107). Strauss ve Corbin'e (1990) göre nitel veriler betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde analiz edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada her iki yöntem de kullanılmıştır. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeysel olup daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Betimsel analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizinde ise toplanan veriler derinlemesine analiz edilir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanınır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Öncelikle, her bir görüşme formu öğretmenler için Ö1, Ö2... ve müdürler için M1, M2... şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından titizlikle irdelenmiş ve tümevarımcı bir yaklaşımla, önceden belirlenen bir kod içeriği olmadan ifadelerin özüne bağlı kalınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapılırken ifade sıklığının belirlenmesine dikkat edilmiştir. Kodlar bir araya getirilerek benzerlikleri ve farklılıkları incelenmiş, birbirine benzer kodlar arasında ortak yönler bulunarak temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çok önemli bir konuma sahiptir. Geçerlik bilimsel araştırma bulgularının doğruluğuyla ilgilidir. Alanyazında farklı geçerlik türleri ve bunlara ilişkin farklı adlandırmalar bulunmakla birlikte genel olarak

iç ve dış geçerlik kavramları kullanılmaktadır. İç geçerlik araştırma bulgularının doğruluğu yansıtması ya da dış değişkenlerin etkilerinden arınık bir şekilde gerçeğin sunulması, dış geçerlik araştırma sonuçlarının başka gruplara genellenebilirliğidir. Güvenirlik ise araştırmacının ifadelerinin tutarlılığı, istikrarı ve tekrarlanabilirliği ile ilgili olup aynı zamanda araştırmacının tam olarak doğru bir şekilde verileri toplaması ve kaydetmesidir. Güvenirlik araştırmacının aynı konuya ilişkin olarak aynı veya benzer yöntemler kullanılarak aynı veya benzer sonuçlara ulaşmasını gerektirir. Nitel araştırmada kabul edilebilir bir güvenirlik düzeyi sağlanmadan elde edilen ölçümler anlamsız olur (Neuendorf, 2002: 12). Nitel araştırmada güvenilir sonuçlar elde etmek için farklı kişilerin aynı metine dayalı yaptığı kodlamaların ve temaların tutarlı olması gerekir ve sınıflandırma işleminin birden fazla kişi tarafından yapılması araştırmanın güvenirliliğinin değerlendirilmesine olanak sağlar (Weber, 1990). Bu bağlamda verilerin kodlanması ve temaların oluşturulması sırasında araştırmacı, PDR'de uzman, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında uzman ve EYD alanında doktora yapan üç kişi tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde yapılarak karşılaştırılmıştır. Böylelikle araştırmanın iç güvenirliliğinin belirlenmesi amacıyla Miles ve Huberman (1994: 64) tarafından önerilen formül ($\text{güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak araştırmacılar arasındaki uyum oranı 0.96 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994: 64) göre araştırmacılar arasındaki uyum oranı %90 ve üzeri olduğunda çalışmanın güvenirliliği istenen düzeye ulaşmış olmaktadır. O halde, bu araştırmanın iç güvenirliliğinin sağlanmış olduğu söylenebilir. Daha sonra, bağımsız olarak oluşturulan kodlarda ve temalarda farklılık görülen noktalarda Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında başka bir uzman görüşüne başvurularak kodların ve temaların son hali belirlenmiş olup okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanmıştır. Nitel verinin belirli düzeyde sayılara indirgenmesi mümkün olduğundan kodlara ve temalara ilişkin frekanslar hesaplanmıştır. İfadelerin ilk elden okuyucuya sunulmasına, araştırmacının kendi görüş ve yorumlarını katmamasına özen gösterilerek katılımcılara ait bireysel ifadeler yer verilmiş ve böylelikle araştırmanın dış geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ve yorumlar araştırmada görüşme yapılan 3 müdür ve 5 öğretmen ile paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Hem katılımcı teyidinin alınması hem de soruların oluşturulması aşamasında uzman görüşüne başvurulmasıyla araştırmanın iç geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak amacıyla tüm veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan kodlar, notlar

ve çıkarımlar talep edilmesi durumunda veya gelecekte yapılacak benzer bir araştırma ile karşılaştırmaların yapılabilmesi amacıyla saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veri analizi için uygun istatistik tekniğin seçiminde normallik sayılısının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu amaçla araştırmada bağımlı değişkenlere ait puanların bağımsız değişkenlerin alt birimlerine ait gözeneklerdeki dağılımı normallik sayılısı açısından incelenmiştir. Yapılan incelemede bağımsız değişkenlerin her bir alt birimine ait bağımlı değişken puanlarının Çarpıklık (Skewness) değerlerinin -.938 ile 2.314, Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ise -.552 ile 5.299 arasında değiştiği görülmüştür. Normallik varsayımı için değişkenlerin çarpıklık değerinin 3'den, basıklık değerinin ise 10'dan büyük olmaması gerektiğine dair (Kline, 2011: 63) kabul, dikkate alınarak verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ayrıca bağımsız değişkenlerin grup sayıları 30'dan yukarı olduğundan dolayı araştırma kapsamında parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Bu amaçla araştırmanın nicel boyutuna ilişkin alt problemleri doğrultusunda betimsel istatistik analizleri, parametrik istatistik analizleri olan bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Çoklu ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü için Eta-kare (η^2) ve Cohen's d değerlerine de bakılarak yorumlar yapılmaya çalışılmıştır. Eta-kare ve Cohen's d değerlerinin hesaplanmasında aşağıdaki formüller kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012: 44; Pallant, 2005: 208):

$$\text{Bağımsız örneklem t-testi eta kare: } \eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + n_1 + n_2 - 2}$$

$$\text{Tek yönlü varyans analizi eta-kare: } \eta^2 = \frac{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Gruplar asası}}}{\text{Kareler Toplamı}_{\text{Toplam}}}$$

$$\text{Bağımsız örneklem t testi Cohen's d} = t \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2}}$$

Etki Büyüklüğü	Değer
Küçük	.2
Orta	.5
Büyük	.8

Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için normallik, doğrusallık, eşvaryanslılık ve çoklu bağlantılılık varsayımlarının karşılanması gerekmektedir. Yapılan analizlerde standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için çizilen saçılma (serpme) diyagramına bakıldığında veriler arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve normale yakın bir dağılım gösterdiği tespit edilmiş olup; Box's M testi sonucunda varyansların homojenliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Çoklu bağlantılılık sorunu için yapılan korelasyon ve regresyon testleri sonucunda r, VIF, CI değerlerine bakılması gerekmektedir. Buna göre bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerinin “.80” ve üzerinde çıkması, regresyon analizi sonucunda elde edilen tolerans değerlerinin “.20” den düşük, VIF değerinin 10'dan yüksek ve CI değerinin de 30'dan yüksek çıkması bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Bağımsız değişkenler arasında ikili korelasyon değerlerinin .71 ile .55 arasında; tolerans değerlerinin .20 ile .24 arasında; VIF değerlerinin 4.16 ile 5.45 arasında; CI değerlerinin 5.65 ile 14.51 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu değerlere göre çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının örgütsel adalet ile müdüre güvene etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın bu bölümünde araştırmanın nitel ve nicel boyutunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Nitel Boyuta Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan bulgular ve yorumlar aşağıda belirtilmiştir.

4.1.1. Katılımcıların, Okul Müdürlerinde Kayırmacı Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin bulgular “*Kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kişilik özellikleri nelerdir?*” sorusu aracılığıyla öğretmenlerden alınan görüşler çerçevesinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. *Okul Müdürlerinde Kayırmacı Kişilik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri*

Kayırmacı Kişilik Özellikleri	Katılımcılar	f
Yetersizlik	Ö2,Ö5,Ö7,Ö8,Ö11,Ö14,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21,Ö24,Ö27,Ö29,Ö32,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö44,Ö46,Ö48,Ö49,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö60,Ö61,Ö64,Ö67,Ö68	35
Adaletsiz	Ö11,Ö14,Ö18,Ö19,Ö32,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö39,Ö40,Ö41,Ö44,Ö46,Ö48,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö60,Ö64,Ö67	22
Ayrımcı	Ö2,Ö5,Ö7,Ö17,Ö21,Ö24,Ö27,Ö29,Ö42,Ö61,Ö68	11
Liyakate önem vermeyen	Ö41,Ö49	2
Yasal haklara duyarsız	Ö37, Ö54	2
Kendini geliştirmeyen	Ö8, Ö19	2
Sosyal İletişimi düşük	Ö8	1
Resmiyetçi	Ö8	1
Liderlik vasfı olmayan	Ö36	1
Yeniliğe kapalı olan	Ö40	1

Olumsuz Kişilik Özellikleri	Ö1,Ö3,Ö11,Ö15,Ö21,Ö30,Ö31,Ö33,Ö35,Ö39,Ö40,Ö41,Ö44,Ö45,Ö51,Ö52,Ö59,Ö62,Ö66,	20
Tutarsız	Ö1,Ö11,Ö21,Ö40,Ö41	5
Baskıcı	Ö15,Ö44, Ö66	3
Güvenilmez	Ö33,Ö52	2
İkiyüzlü	Ö3,Ö31	2
Bencil	Ö45,Ö59	2
Önyargılı	Ö62	1
Kibirli	Ö35	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki Tablo 5’te görüleceği üzere “*kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kişilik özellikleri nelerdir?*” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri “Yetersizlik” ve “Olumsuz Kişilik Özellikleri” temaları altında değerlendirilmiştir. Bu bulgu, kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin yetersiz bireyler oldukları ve olumsuz kişilik özellikleri barındırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Görüşleri alınan öğretmenler, “Yetersizlik” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin adaletsiz, ayrımcı, liyakate önem vermeyen, yasal haklara duyarız, kendini geliştirmeyen, sosyal iletişimi düşük, resmiyetçi, liderlik vasfı olmayan ve yeniliğe kapalı bireyler olduklarını belirtmiştir. “Olumsuz kişilik özellikleri” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin; tutarsız, çıkarıcı, baskıcı, güvenilmez, ikiyüzlü, bencil önyargılı ve kibirli bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda, kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kişilik özellikleri hakkındaki bazı öğretmenlerin düşüncelerine yer verilmiştir.

Kayırmacı tutuma sahip okul müdürleri; okul içindeki kişi veya kişileri yasalara aykırı olarak koruyup kollar. Diğer çalışanlara tanımadığı olanakları kayırdığı kişilere tanır. Çalışanlarını yeteneklerini ve performanslarını göz ardı eder ve bunlara göre değerlendirme yapmaz. Kayırmacılığı genel olarak örgütsel adalet anlayışına göre hareket etmemesi olarak tanımlayabiliriz (Ö38).

Kayırmacı tutuma sahip okul müdürünü belli bir bireye, gruba ayrıcalık tanıyan kişi olarak tanımlayabiliriz. Kayırmacı okul müdürleri objektif, güvenilir ve adil olmaz (Ö64).

Öncelikle bu özelliğe sahip kişiler adalet duygusunun tam olarak yerleşmediği kişilerdir. İnsanlara farklı yaklaşımlar sergilerler adil davranmazlar. O yüzden kayırmacıdırlar (Ö32).

En nefret ettiğim okul müdürü türüdür. Bunlar hem öğretmenler için hem de okulun işleyişinde adaletsizliğe yol açarlar. Genelde çıkarları için yaparlar, çıkarıcıdır. Belli bir çıkarı olmazsa yapmaz ve adalet duygusundan da yoksundurlar. Kendi menfaatlerine ve çıkarlarına hizmet edebilecek kişilere bayılırlar (Ö39.)

Çıkarıcılık, adaletsizlik, tutarsızlık gibi davranışlar sergiler. Taraf tutarlar. Liyakate de önem vermezler. Eğitim dışında farklı beklentileri vardır (Ö41)

Öğretmenler arasında ayrımcılık yapar. Kolay işleri, sevdiği ya da iyi anlaştığı öğretmenlere, zor işleri arasının iyi olmadığı öğretmenlere verir. Sevdiği öğretmenlerin yanlışlarını görmezden gelir, arasının kötü olduğu öğretmenlerin en ufak hatalarını yüzlerine vurur (Ö47).

Kayırdıkları öğretmenlerin bütün olumsuz davranışlarını görmezden gelirler. Diğer öğretmenlerin en ufak hatası gözlerine batır, cezai işlem uygulamakla tehdit ederler. Kayırmanın farkına varıp, bu durum dile getirildiğinde ise daha büyük tehdit sizi bekliyor demektir (Ö50).

Okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin müdür görüşleri “Kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kişilik özellikleri nelerdir?” sorusu aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6. Kayırmacı Tutuma Sahip Okul Müdürlerinin Kişiliğine İlişkin Müdürlerin Görüşleri

Kayırmacı Kişilik Özellikleri	Katılımcılar	f
Olumsuz Kişilik Özellikleri	M4,M5,M7,M8,M9,M11,M12,M13,M14,M15	10
Tutarsız	M5,M8,M11	3
Çıkarıcı	M9, M14,M15	3
Dürüst olmayan	M7,M12	2
Bireysellik	M4	1
Güvenilmez	M12	1
İkiyüzlü	M12	1
Şahsiyetsiz	M13	1
Kurnaz	M9	1
Yetersizlik	M1,M2,M3,M4,M6,M7,M11	7
Adaletsiz	M6,M7,M11	3
İşini bilmeyen	M3,M7	2
Eşit davranmayan(Çifte standart)	M1,M2	2
Ayrıştıracı	M4	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tabloda, “*Kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kişilik özellikleri nelerdir? Nasıl tanımlarsınız?*” sorusuna ilişkin müdür görüşleri yer almaktadır. Müdürlerin görüşleri “Olumsuz Kişilik Özellikleri” Ve “Yetersizlik” temaları altında değerlendirilmiştir. Bu bulgu, kayırmacılık yapan okul müdürlerinin özellikleri konusunda müdürler ile öğretmenlerin benzer görüşlere sahip olduklarını ve böyle okul müdürlerini yönetim konusunda yetersiz olarak algıladıklarını göstermektedir.

Görüşleri alınan müdürler “Olumsuz Kişilik Özellikleri” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerini tutarsız, çıkarıcı, dürüst olmayan, kişisel hareket eden, güvenilmez, ikiyüzlü, şahsiyetsiz ve kurnaz bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. “Yetersizlik” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin adaletsiz, işini bilmeyen, eşit davranmayan ve ayrıştırıcı bireyler oldukları ifade edilmiştir. Aşağıda, kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kişilik özellikleri hakkındaki bazı müdürlerin düşüncelerine yer verilmiştir.

Özgüveni eksik olan okul müdürleri kayırmacılık yapar. Kendi alanlarında uzman olan kendi işini hakikaten iyi bilen bir müdürün kayırmacılık yapması mümkün değil. Eğer müdür konularına, alanına hâkim değilse o müdür kayırmacılık da yapar her şeye yapar. Çünkü kendi açığını nasıl kapatacak? Ancak kayırmacılık yaparak birilerine yarayarak açığını kapatır yoksa müdür yönetim bilimlerini gerçekten biliyorsa yönetim teknik ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi ise müdürün kayırmacılık yapması mümkün değildir (M 3).

Kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerin özelliklerin başında yalakalar olması, kişinin yapısına göre hareket etmesi, adaletsiz davranması, kişinin sosyoekonomik yapısına göre hareket etmesi (M 11).

İşini yapmak için elinden geleni yapar yani işinin kurnazlığını yapar. Kayırmacı derken kendi okulu ile ilgili işleri yapan öğretmeni belki kayırır. Yani ben sadece kayırmayı şöyle görmüşümdür, okul işlerini yürütüyorsa o öğretmene özel bir imkân sağlıyordur (M 9).

Bizde de kayırmacı tutum gösteren okul müdürleri yok mudur? Vardır. Bunlar hangi alanlarda olur; ek ücret ödemelerinde ek ders verirken adalet olmalı, nöbette yani birçok alan oluşabilir. Adil değildirler, dürüst değildirler, okulda da gruplaşmalara yol açıyor. İşinde iyi değildir (M 7).

Eğitim sektörünün eğitim camiasının lehine bir şey ama birinin göz ardı edilip ya da birilerinin hep rutin şekilde muhatap alınıp birilerinin de sorumsuzluklarının örtbas edilmesi anlamındaysa, bizde böyle bir şey yok olmamıştır olamazda yani bu suçtur aynı zamanda (M 2).

Kayırdığı öğretmene her türlü kolaylığı sağlar. Kayırdığı öğretmenlere tolerans gösterir, eğitim-öğretim yeterince düşünmez çıkarları ön plandadır (M 15).

Kayırmacı okul müdürleri çıkarıcı, menfaatçi ve kendi çıkarları için ortamı manipüle edenlerdir (M 14).

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini karşılaştırdığımızda, her iki katılımcı grubun görüşlerinde “Olumsuz Kişilik Özellikleri” ve “Yetersizlik” temaları ön plana çıkmış olup bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen görüşlerinden alınan verilerde yetersizlik vurgusunun olumsuz kişilik özelliklerine oranla daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Okul müdürleri öğretmenlere oranla kayırmacı tutuma sahip kendi meslektaşlarının yetersizliğini görmezden gelme eğilimi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Olumsuz Kişilik Özellikleri” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin; tutarsız, çıkarıcı, güvenilmez ve ikiyüzlü kişilik özelliklerine sahip oldukları; Yetersizlik” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin adaletsiz, liyakate önem vermeyen ve ayrımcı bireyler oldukları söylenebilir. Alınan görüşler doğrultusunda kayırmacı olan okul müdürlerinin birçok olumsuz kişilik özelliklerine sahip oldukları ve yönetim konusunda yetersiz kaldıkları ifade edilebilir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden hareketle Türk toplumunun aksine (Aytaç, 2010a) milli eğitim çalışanları (Müdür, Öğretmen) arasında kayırmacılığın meşru görülmediği hatta suç sayıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada, okul müdürünün kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulguların alanyazında yapılmış araştırmalarla örtüştüğü görülmüştür. Araştırmada kayırmacı müdürün yetersizlik özelliklerine ilişkin katılımcıların görüşlerine göre en yüksek frekansa sahip yetersizlik olarak adaletsizlik göze çarpmaktadır. Alanyazında kayırmacı tutum ve davranışlar, çalışanların adalet algısını doğrudan etkileyen yordayıcı bir değişken olarak aktarılmaktadır (Polat ve Kazak, 2014). Asunakutlu ve Avcı (2010: 105) kayırmacılık algısı ile örgütsel adalet algısı arasında ciddi bir ilişkinin olduğuna vurgu yapmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre kayırmacı müdürün kişilik özellikleri tutarsız, çıkarıcı, güvenilmez ve ikiyüzlü olarak belirtilmiştir. Kayırmacı tutum ve davranışların sebep olduğu diğer bir önemli kavram ise güvensizlik kavramıdır. Alanyazında yapılan araştırmalar ve ortaya konulan görüşler incelendiğinde, kayırmacı uygulamaların örgütlerde güven ortamını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden olduğu (Turhan, 2013; Khatri ve Tsang, 2003; Keleş, Özkan, & Bezirci, 2011: 11-14) aktarılmaktadır. Polat (2013)yaptığı araştırmada, kronizmin örgütsel güveni negatif etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca örgütsel güven

düzeyi üzerinde en fazla etkiye iç grup yanlılığının sahip olduğu ve okul içerisinde yaşanan kayırmacı (kronizm) uygulamaların en fazla müdüre duyulan güveni etkilediği tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi etik ve adalet dışı bir uygulama olan kayırmacı tutum ve davranışların, eşitsizliği anımsattığı ve adaletsiz bir uygulama olduğu için örgütsel adalete zarar vererek müdüre duyulan güveni olumsuz yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Yaptıkları Kayırmacılık Konularına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular ve Yorum

Okul müdürlerinin yaptıkları kayırmacılık konularına ilişkin bulgular “Okul müdürleri hangi konularda kayırmacı davranışlar sergilemektedir?” sorusu ile öğretmenlerden alınan görüşler aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu veriler ışığında elde edilen bulgular tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Yaptıkları Kayırmacılık Konularına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kayırmacılık Konuları	Katılımcılar	f
Yasal Konularda Esneklik	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö30, Ö32, Ö50, Ö63	21
Ders Programı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö24, Ö25, Ö26, Ö30, Ö32,	12
İzin	Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö24, Ö50	6
Görevlendirme	Ö5, Ö11, Ö16, Ö26, Ö63	5
Nöbet	Ö13, Ö25, Ö27, Ö50	4
Disiplin Cezası Uygulaması	Ö14, Ö15, Ö16, Ö50	4
Derse giriş çıkış	Ö20, Ö22, Ö26	3
Önemli bilgiler	Ö16	1
Gelir konuları	Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö19, Ö20, Ö22, Ö25, Ö26, Ö31, Ö39, Ö50	13
Ek Ders	Ö7, Ö9, Ö15, Ö20, Ö25, Ö50	6
Kurs (Egzersiz, Destek eğitim, Hafta sonu)	Ö8, Ö9, Ö11, Ö22, Ö25	5
Ödül (Takdir, Teşekkür, Başarı)	Ö8, Ö9, Ö19, Ö26, Ö39	5
Performans değerlendirmesi	Ö19, Ö31	2

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin “Okul müdürleri hangi konularda kayırmacı davranışlar sergilemektedir?” sorusuna ilişkin görüşleri “Yasal Konularda Esneklik” ve “Gelir Konuları” temaları altında değerlendirilmiştir. Bu bulgu kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin yasal mevzuat ve gelir sağlayıcı konularda kayırmacılık yaptıkları şeklinde ifade edilebilir.

Görüşleri alınan öğretmenler “Yasal Konularda Esneklik” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin ders programı, izin, görevlendirme, nöbet, disiplin cezası uygulaması, derse giriş-çıkış ve önemli bilgiler konularında kayırmacılık yaptıklarını belirtmiştir. “Gelir konuları” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin ek ders, kurs (Egzersiz, Destek eğitim, Hafta sonu), ödül (Takdir, Teşekkür, Başarı) ve performans değerlendirmesi konularında kayırmacılık yaptıkları ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinden hareketle, kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin bazı öğretmenlere yasal konularda esneklik tanıdıkları ve haksız gelir sağladıkları şeklinde söylenebilir. Okul müdürlerinin yaptıkları kayırmacılık konularına ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Bence bizim okul müdürü ders programında kayırmacılık yapıyor. Evli öğretmenlere daha öncelik veriyor. Okula ilk saate yetişemedikleri için onların ilk saatleri boşaltıldı. Onların ilk saatleri boşaldığı için bekâr öğretmenlerin ders programları allak bullak oluyor (Ö2).

Okul genelinde yapılacak olan etkinlikler için sürekli olarak o öğretmen arkadaşın görevlendirilmesi ya da yapılmaması gereken şeyleri yapan bir yakını öğretmene karşı daha çok tolerans tanınması gibi örnekler gördük (Ö5).

Daha önceki bir müdürümle yaşamıştım ben bu olayı bu müdürle bir şey yaşamadım. Ek ders kesimi vardı mesela kendisi ya da idarecileri bir yere gittiği zaman ek dersleri kesmiyordu öğretmenler gittiği zaman ek derslerini kesiyordu (Ö7).

Genellikle ders programında çok olur. Ders programı hazırlanırken işte sevmediği öğretmenlerin ders programlarına müdahale eder (Ö25).

Kendine yakın hissettiği öğretmenlere yetkisini kullanarak bazı işlerde görevlendirmesi ders programı olsun ondan sonra okula geliş gidişlerinde yani yapılan hataları görmezden gelir... Ayrıcalık derken takdir edilmek anlamında, biraz daha desteklenmek anlamında, yaptığım işle alakalı, branşımınla alakalı, bir malzeme olduğunda ana maddenin hemen temin edilmesi gibi konularda olabilirdi yani...(Ö26).

Ben izin istediğimde bana izin verilmiyorsa karşı taraftaki izin istediğinde izin veriliyorsa ben bundan rahatsızlık duyarım buna kayırmacılık derim (Ö9).

Derse giriş çıkışlarda saatlere dikkat etmeyen öğrencilere birde not zamanı arayan velilere ayrıcalık tanınması, hocanın öğrenciyi dışarı çıkarıp müdürün öğrenciyi derse sokması, kayırmacılık yapıp maddi imkânlar sağlaması, öğrenci ile problem yaşayan öğretmeni yok sayıp öğrenci tarafını tutması, velinin tanıdık olması (Ö20).

Çocuklara yönelik bu internet kullanımı ile ilgili o gün kursu açan bir öğretmenimiz o gün derse girmedi ve diğer hocamızda destek eğitim hocamız oda o gün tatil gününe denk gelmişti dersi yapmamıştı. Ders gününü Cuma gününe kaydırması ay sonunda da ek ders programı yapılıyor ek ders programı yapıldığında kursu açan öğretmenimiz derse girmediği halde beş saat ek ders yazıldı. Diğer hocamız tatil günü olan dersini başka gün yaptığı halde yazılmamıştı mesela ben bu konuda rahatsız olmuştum ve dile getirmiştım sebebini sormuştum (Ö9)

Torpil yapan ya da tabiri caizse kayırmacı bir müdür adaletsiz bir durum adaletsiz bir eylem davranış sergilendiğinde ancak anlayabiliriz. Buda nasıl oluyor mesela en basitinden bizim ders programı çizelgemiz hazırlandığı zaman belirli öğretmenlere boş gün ama bazı öğretmenlere boş gün verilmiyor. Bazıları sürekli dinleniyor öğleden önce öğleden sonra boşaltılıyor farklı imkânlar sağlanıyor ama bazılarına sağlanmıyor (Ö14).

Yani şöyle genelde kayırmacı müdürler kendi okullarında kalıplaşmış kendi arkadaşlarına avantaj sağlıyor. Yani ders programı olsun ek dersler olsun yani onlara karşı disiplin işlerine daha gevşek davranıyor. Bazen şöyle bir durum oluyor; disiplin kurallarının uygulamasında bazen hani kişiden kişiye değişiyor ya yani normalde o kişinin alması gereken ceza verilmeyebiliyor. Diğer yandan başkası aynı hatayı yaptığında ceza ne ise uygulanıyor. Bu durum diğer bazı kişiler için geçerli olmayabiliyor (Ö15).

Kayırmacı müdürler daha çok kendi çevresini yeri geldiğinde daha fazla görev dağılımını yapıyor önemli bir şey varsa daha çok onları bilgilendiriyor onunla daha sıcak ilişkiler kuruyor önceliği hep ona veriyor (Ö16).

Kendim yaşamadım daha önce çalıştığım okulda böyle bir durumla karşılaşmıştım mesela bazı öğretmenler vardı. Onların ders programı hazırlanırdı sonra diğer öğretmenlerinki hazırlanırdı onların boş günleri falan belirlenir. Sistem kapatılır ondan sonra diğerleri yani örnek olayı gördüm bu bir kayırmacılıktır (Ö32).

Şehir dışından gelen öğretmenler mazeretli olarak okula gelmediklerinde ek dersleri kesilir, ancak o yörede yaşayan öğretmen birkaç gün okula gelmese dahi ek dersleri kesilmiyordu. Başarılı öğretmenlere de ayrıcalık tanınabiliyor. Bu durumu çok rahatsız edici bulmuyorum (Ö50).

Okulun kanalizasyonunda üç gün çalıştım. Normalde dışarıdan bir usta getirmiştik o çok affedersiniz ben bu pisliğin içinde çalışmam dedi. Ben bedavaya yapıyordum. Diğer öğretmenler hiçbir şey yapmamışken. Onun notunu benden yüksek vermişlerdi. Bu da oradaki adaletsizliğin sembolüydü. Adalet olmadan o ortamda huzursuzluk, eşitsizlik ortaya çıkar bu da kaldığın ortamı etkiler (Ö31).

Yapılacak bir işte kayırdığı kişinin iş yükünü diğerlerine oranla azaltır ve adaletsiz bir dağıtım olur (Ö63).

Okul müdürlerinin yaptıkları kayırmacılık konularına ilişkin müdür görüşlerine dair bulgular “Okullarda kayırmacılık yapmak istenirse hangi konularda kayırmacılık yapılabileceğini düşünüyorsunuz?” sorusu ile müdürlerden alınan görüşler aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin hangi konularda kayırmacılık yaptıklarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri ile ilgili bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Tablo. Okul Müdürlerinin Yaptıkları Kayırmacılık Konularına İlişkin Müdür Görüşleri*

Kayırmacılık Konuları	Katılımcılar	f
Yasal Konularda Esneklik	M1, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12,	9
Nöbet	M3, M6, M7, M8, M10	5
Ders Programı	M3, M7, M10, M12	4
İzin	M1, M6, M8, M9,	4
Görevlendirme	M3, M5, M12,	3
Derse giriş çıkış	M8	1
Disiplin Cezası Uygulaması	M7	1
Gelir konuları	M3, M6, M7, M8	4
Ödül (Takdir, Başarı,)	M3, M7, M8	3
Ek Ders	M3, M6,	2

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde müdürlerin “Okullarda kayırmacılık yapmak istenirse hangi konularda kayırmacılık yapılabileceğinin düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin müdür görüşleri de “Yasal Konularda Esneklik” ve “Gelir Konuları” temaları altında değerlendirildiği gözlenmiştir. Bu bulgu müdürlerin, öğretmenler ile benzer bir görüşe sahip oldukları ve kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin yasal mevzuat konularında ve gelir sağlayıcı konularında kayırmacılık yaptıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Görüşleri alınan müdürler “Yasal Konularda Esneklik” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin nöbet, ders programı, izin, görevlendirme, derse giriş-çıkış ve disiplin cezası uygulaması konularında kayırmacılık yapabileceklerini belirtmiştir. “Gelir Konuları” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin ödül (Takdir, Teşekkür, Başarı) ve ek ders konularında kayırmacılık yapabilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca görüşleri alınan müdürler, kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin bazı öğretmenlere yasal konularda esneklik tanıdıkları ve

haksız gelir sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Müdürlerin daha çok yasal konularda esneklik teması altında nöbet konularında, gelir konuları teması altında ise ödül konularında tolerans gösterdikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin yaptıkları kayırmacılık konularına ilişkin bazı müdür görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Kayırmacılık şudur adam işini yapmadığı halde el üstünde tutmaktır veya hatta diğerlerine daha üst kısmında tutmaktır ya da hak etmediği halde fazla ödemedir ek derstir. Diyelim ki nöbetine göz yummaktır ama onun yanında bir başkası aynı şeyi yapsa soruşturma geçirir kayırmacılık budur. Kayırmacılık torpil demektir kişinin hak etmediği halde bir yerlere gelmesidir. Eğer bir kişi hak etmediği halde bir yere geliyorsa buda kayırmacılıktır (M3).

Kayırmacılık daha çok paranın çok olduğu yerlerde var. Bizde de kayırmacı tutum gösteren okul müdürleri yok mudur? Vardır. Bunlar hangi alanlarda olur; ek ücret ödemelerinde ek ders verirken adalet olmalı, nöbette yani birçok alan oluşabilir. Adil değildirler, dürüst değildirler, okulda da gruplaşmalara yol açıyor. İşinde iyi değildir (M6).

Diyelim ki bir öğretmen bize dedi ki A şahsının ders programını çok iyi yapmışsınız benimki çok dağınık. Şimdi mevzuatın verdiği şeyler var bir ona bakarız ikincisi bunun nedenlerini okul müdürünüz ya da biz bir bakım sebeplerden açıklarız (M7).

Fikren kendine yakın hissettiği kişilere yardım eder. Ders programı, görev teslimatı vb. konularda torpil yapar. İkiyüzlüdür, asla güvenilmez (M12).

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini karşılaştırdığımızda her iki katılımcı grubun görüşlerinde “Yasal Konularda Esneklik” ve “Gelir Konuları” temaları ön plana çıkmış olup bu temalar altındaki özelliklerin birbirlerine benzer olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kayırmacılık yapılabilecek konuların, yasal mevzuatta esneklik ve gelir getiren konular olduğu şeklinde yorumlanabilir. Her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Yasal Konularda Esneklik” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin; ders programı, izin, görevlendirme, derse giriş-çıkış ve disiplin cezası uygulaması konularında kayırmacılık yaptıkları belirtilmiştir. “Gelir Konuları” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin ödül (Takdir, Teşekkür, Başarı) ve ek ders konularında kayırmacılık yaptıkları ifade edilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda kayırmacı olan okul müdürlerinin bazı öğretmenlere yasal konularda esneklik sağladığı ve haksız bir şekilde gelir kazandırdığı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin kayırmacılık yapılan konularda müdürlere oranla daha çok ayrıntıya girdikleri ve maddi konulara ağırlık verdikleri müdürlerin ise ayrıntıya girmeyip maddi konuları ifade edemedikleri görülmektedir.

4.1.3. Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Sergileme Sebeplerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul müdürlerinin kayırmacı davranış sergileme sebeplerine ilişkin bulgular “Okul müdürleri hangi sebeplerle kayırmacı davranışlar sergilemektedir?” sorusu aracılığıyla öğretmenlerden alınan görüşlere dayalı olarak oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu veriler ışığında elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Yapma Sebeplerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kayırmacılık Sebepleri	Katılımcılar	f
Kronizm	Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö15,Ö17,Ö21,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö2Ö9,Ö30,Ö37,Ö38,Ö39,Ö42,Ö50,Ö52,Ö53,Ö54,Ö61,Ö68	23
Arkadaş-dost	Ö4,Ö7,Ö15,Ö24,Ö25,Ö26,Ö29,Ö30,Ö37,Ö39,Ö52,Ö53,Ö54,Ö68	14
Hemşerilik (Memleket)	Ö5,Ö7,Ö24,Ö38,Ö50,Ö53,Ö68	7
Aynı Branş	Ö7,Ö27	2
Aynı okul mezuniyeti	Ö38,Ö53	2
Patronaj	Ö7,Ö14,Ö19,Ö24,Ö29,Ö30,Ö31,Ö33,Ö34,Ö36,Ö38,Ö40,Ö41,Ö53,Ö61,Ö62,Ö65,Ö67	18
Siyasi	Ö19,Ö30,Ö31,Ö33,Ö36,Ö38,Ö40,Ö41,Ö53,Ö61,Ö67, Ö68	12
İdeolojik	Ö30,Ö34,Ö38,Ö62,Ö65,Ö67	6
Sendika	Ö7, Ö14, Ö19, Ö24, Ö29,Ö38	6
İnanç	Ö14,Ö34,Ö40,Ö62	4
Nepotizm	Ö3,Ö4,Ö5,Ö18,Ö24,Ö25,Ö31,Ö33,Ö37,Ö38,Ö41,Ö54,Ö61,Ö63,Ö68	15
Akrabalık	Ö4,Ö5,Ö24,Ö25,Ö33,Ö37,Ö38,Ö41,Ö54, Ö61,Ö63,Ö68	12
Etnik Köken	Ö3,Ö18,Ö31,Ö61	4
Diğer sebepler	Ö2,Ö6,Ö13,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö43,Ö45,Ö49,Ö53,Ö54,Ö65	15
Çıkar ilişkisi	Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö45,Ö49,Ö54,Ö65	9
Cinsiyetçilik	Ö13,Ö34,Ö38,Ö53	4
Kıdem	Ö2,Ö6,Ö38	3
İtibar	Ö65	1
Kişisel	Ö43	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tabloda, “Okul müdürlerinin hangi sebeplerle kayırmacılık yaptığını düşünüyorsunuz? Buna ilişkin yaşantılarınız varsa paylaşabilir misiniz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri “Kronizm”

“Patronaj” “Nepotizm” ve “Diğer Sebepler” temaları altında değerlendirilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenler “Kronizm” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin arkadaş-dost, hemşerilik, aynı branş ve aynı okul mezuniyeti sebeplerinden dolayı kayırmacılık yaptıklarını; “Patronaj” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin siyasi, ideolojik, sendika ve inanç sebeplerinden dolayı kayırmacılık yaptıklarını; “Nepotizm” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin akrabalık ve etnik köken nedenlerinden dolayı kayırmacılık yaptıklarını; son olarak “Diğer Sebepler” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin çıkarıcı, cinsiyetçi, öğretmen kıdemi, itibar ve kişisel sebeplerde dolayı kayırmacılık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin kayırmacılık yapma sebeplerine ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Siyasi düşüncelerden dolayı kayırmacılık yaptığını düşünüyorum. Daha sonra ideolojik yapı, yerel-yakın ilişkilerinden dolayı yaptığını düşünüyorum. Buna ilişkin şu ana kadar yaşadığım bir durum olmadı, bir öğretmen arkadaşımda rastladım. Okul müdürü kendi arkadaşından dolayı ders programında onu göz önünde bulundurmuydu. Onu kayırırken diğer öğretmen arkadaşlarının düşünce ve sözlerini göz ardı etmişti. Bu en basit örnek (Ö30).

Bir kere kayırdığı adam o tarzdan onun gibi olduğu için onu kayırır. Adam işini halleder, işine yarar. Bayansa belki dikkatini çeker erkekse bir işini yapar. Açık ve net bu böyledir (Ö34).

Onunla aynı doğrultuda düşünmüyorsan, aynı siyasi görüşü desteklemiyorsan, aynı kültürel sosyal değerlere sahip değilsen, yani ister istemez sana ayrımcılık yapmaya başlıyor.. Yaşadığım bir şey oldu tabi ki ben Kürt kökenli bir öğretmenim. Benim okul müdürüm Türk kökenli bir öğretmendi ve aşırı sağcı bir müdürdü. Benim Kürt kökenli olmamdan ötürü bazı sıkıntılar yaşamıştık. Bunlar biraz özel şeyler, mesela o yeterli bir sebepti. Çünkü onun gözünde ben hiçbir zaman da iyi bir öğretmen olamam. Çünkü hep iyi öğretmenler onlardan çıkar. Onlar bize hep eğitim verir. O düşünceler olduğu için anlayamıyorduk. Ana sebep buydu yani. Amasyalıydı kendisi (Ö31)

Menfaat sağlamak, itibar kazanmak, ideolojik görüş, toplumsal yakınlık, maddi gelir elde etme (Ö65).

Arkadaşı olabilir, akrabası olabilir, aynı köyden olabilir, aynı sendikadan olabilir. Büyük şehirlerde aynı sendika çok işe yarıyor. Böyle küçük şehirlerde akraba, arkadaş, soyisim... Burada herkes birbirini tanıyor, akraba işte, aynı soy isim gibi oluyor. Büyük şehirlerde bu anlamda olmuyor. Ya, buraya has yani küçük şehirlere has bir durum bu...(Ö24).

Türkiye şartlarında siyasi görüş ve yakınlık bu konularda önemli etkidir. 1900 yıllardan bu yana her zaman otoriterin isteği doğrultusunda hareket edilmiştir. Bunun tersini yapan çok az kişi vardır. Diğer önemli etkeni de aile bağı ya da akrabalık bağı ile ilişkilendirebiliriz. Herhangi bir yaşantım yok çünkü daha önce hiç karşılaşmadım (Ö33).

15 senedir Bingöl deyim Bingöl de yaşayan bir Antalyalı olarak söyleyeceğim tek şey Bingöllülerin her yerde çok fazla kayırıldığı, adamcılık dediğimiz tabiri caizse meclisten dışarı onun çok yapıldığını görüyorum (Ö7).

Kayırmacı müdür, genelde hemşerisi olan öğretmenlere karşı farklı tutum sergileyen milli eğitimde akrabası ya da dayısı olan müdürler olarak tanımlayabilirim, bir öğretmenin eşinin ya da ailesinin makamına göre de tavır sergiliyor olabilir (Ö5).

Okul müdürleri birden çok sebebe bağlı olarak kayırmacılık yapabilirler. Bunlardan bazıları şöyledir; çalışanların sendika üyeliklerine göre, çalışanların siyasi görüşlerine göre. Hemşericilik anlayışına göre aynı okuldan mezun olma durumuna göre, akrabalık bağı, öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğretmenlerin yaşlarına göre, okuldaki hizmet süresine göre, branşına göre, öğretmenin kıdemine göre ve cinsiyetine göre (Ö38).

Dedim ya kendi branşına göre kayırmacılık oluyor. Örneğin, okul müdürünün branşı tarih ya da sosyal bilgiler ise branşı sosyal bilgiler olan öğretmenlere daha farklı bir bakış açısıyla bakar. Onları daha farklı görür. O dersi daha farklı, daha önemli gibi algılayabilir. Bu yönde sosyal bilgiler öğretmenini kayırabilir (Ö29).

Kendi siyasi düşüncesinde olmayan, kendi sendikasına üye olmayan öğretmenlere zorla bir şeyler yaptırıyorlar. Yaptırımlar uyguluyorlar. Öğretmenleri performans notuyla tehdit ediyorlar (Ö19).

Kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kayırmacılık yapma sebeplerine ilişkin öğretmen görüşleri “Kronizm” “Patronaj” “Nepotizm” ve “Diğer Sebepler” temaları altında değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin kayırmacılık yapma sebeplerine ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde kronizm sebeplerinin en fazla frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Bingöl Milli Eğitimde çalışan öğretmen algılarından hareketle eş-dost, arkadaş, aynı branş ve aynı okul mezuniyeti gibi sebepler aracılığıyla yapılan kayırmacılığının daha etkili olduğu söylenebilir. Patronaj kayırmacılığını değerlendirdiğimizde, katılımcı öğretmenler açısından siyasi bir hami veya siyasi bir patron arayışının önem arz etmekte olduğu ifade edilebilir. Nepotizm kayırmacılığının ve son olarak diğer sebepler teması altında cinsiyetçi sebeplerle yapılan kayırmacılığın ortaya çıkmasının, evren olarak seçilen Bingöl’ ün geleneksel ve muhafazakâr yapısıyla ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin kayırmacılık yapma sebeplerine ilişkin katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulguların alanyazında ifade edilen kayırmacılık türleri ile örtüştüğü görülmüştür. Literatürde en sık yapılan sınıflandırmada; eş dost ahbab kayırmacılığına kronizm, bir kişiye bir örgütte politik görüşlerinden dolayı gösterilen kayırmacılığa patronaj/partizanlık, akrabalara karşı

uygulanan kayırmacılığa ise nepotizm adı verilmektedir (Tarhan, Gençkaya, Ergül, Özsemerci, & Özbaran, 2006; Aktan, 2001; Aközer, 2003; Loewe, Blume, & Speer, 2008; Araslı & Tümer, 2008; Asunakutlu & Avcı, 2010; Özler & Büyükarıslan, 2011). Ayrıca Erdem'e (2010: 1) göre akraba, eş-dost ve hemşeri kayırmacılığı, çıkar ve ideolojik merkezli kayırmacılık, olarak beş başlıkta, Kayabaşı'na (2005) göre ise politik bir yozlaşma türü olan kayırmacılık; adam, siyasal ve hizmet kayırmacılığı olmak üzere üç ayrı başlık altında incelenmiştir.

4.1.4. Katılımcıların, Okul Müdürü Tarafından Kendilerine Ayrıcalık Sağlanmasını İstemeleri Durumunda Ne Tür Davranışlar Sergileyeceklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcı öğretmenlerin, okul müdürleri tarafında kendilerine ayrıcalık sağlanmasını istemeleri durumunda ne tür davranışlar sergileyeceklerine ilişkin bulgular "Okul müdürünüz tarafından size ayrıcalık sağlanmasını isteseydiniz ne tür davranışlar sergilerdiniz?" sorusu aracılığıyla alınan öğretmen görüşleri çerçevesinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıcalık sağlanmasını istemesi durumunda ne tür davranışlar sergilemeleri gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Müdürleri Tarafından Kendilerine Ayrıcalık Sağlanmasını İstemeleri Durumunda Ne Tür Davranışlar Sergileyeceklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f
Hayır, ayrıcalık istemezdim	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21,Ö24,Ö29,Ö32,Ö35,Ö37,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö48,Ö50,Ö51,Ö52,Ö53,Ö54,Ö55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö59,Ö60,Ö61,Ö62,Ö63,Ö67,Ö68	42
Evet, ayrıcalık isterdim	Ö2,Ö20,Ö22,Ö23,Ö26,Ö28,Ö30,Ö31,Ö34,Ö36,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö47,Ö49,Ö64,Ö65,Ö66	19
Hoşuna gidecek şekilde davranma	Ö30,Ö32,Ö41,Ö47,Ö49,Ö58,Ö65	7
Fikirlerini destekleme	Ö36,Ö40,Ö41	3
Yemek ısmarlama	Ö36,Ö49	2
Hediye alma	Ö65	1
Kendisini anlatma	Ö2	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tabloda, “Okul müdürünüz tarafından size ayrıcalık sağlanmasını isteseydiniz ne tür davranışlar sergilediniz?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri “Hayır, Ayrıcalık İstemezdim” ve “Evet, Ayrıcalık İsterdim” temaları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu kayırmacılığın ön önemli göstergelerinden biri olan ayrıcalık sağlanmasını istemedikleri yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıcalık isteyen öğretmenler ise müdürlerin kendilerine ayrıcalık sağlaması için, müdürlerin hoşuna gidecek şekilde davranacaklarını, fikirlerini destekleyeceklerini, yemek ısmarlayacaklarını, hediye alacaklarını ve kendilerini anlatacaklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Kayırlmak istiyorsan onun gibi olacaksın. Okul müdürü kim olursa olsun, bu Ahmet, Zeynep, Mehmet fark etmez. Onun gibi düşünürsen siyasi düşüncelerini benimsersen olur. Onun görüşlerini önemseyeceksin, onunla aynı olacaksın, onu yansıtacaksın, onu yansıttığın sürece seni kayırır (Ö31).

Müdür hata yaptığı halde onun hatasını düzeltmek yerine onu desteklerdim. Ya da yaptığı hatayı görmezden gelirdim. Bunun dışında müdürün sevdiği öğretmen tipi olmaya çalışırdım. Tabi bunlar sadece varsayım. Ben öyle bir kişi kesinlikle olmak istemezdim (Ö33).

Müdürün istediği doğrultuda hareket ederdim. Müdürün istek ve beklentilerine göre davranırdım. Müdür ile işbirliği yoluna giderdim (Ö38).

Tabi ki de hayır istemem. Yani bütün hocalarımız neyse bende oyum, aynı şekilde davranılmasını isterim. Hatta yani ne bileyim onlara daha iyi davranılsın ama adaletli olunsun. Hani daha bir samimi olsun fark etmez benim için ama adalet noktasında adalet benim için daha önemli. Çünkü adalet olmayınca ben kendimi huzursuz hissediyorum ondan kaynaklı sıkıntı olur (Ö3).

Kesinlikle böyle bir şey istemem zaten yapıldığı içinde çok tepki gösteriyorum. Bunu sürekli dile de getiriyorum. Bana da aynı şekilde davranmasını istemiyorum. Bir seminer bir kurs falan açmak istediğimde emeğime saygı duyulsun izin verilsin bu benim için yeterli (Ö11).

Katılımcı okul müdürlerinin, ayrıcalık sağlanmasını istemeleri durumunda öğretmenlerin ne tür davranışlar sergilemeleri gerektiğine ilişkin görüşlerine dair bulgular “Bir öğretmene ayrıcalık sağlamanız için ne tür davranışlar sergilemesi gerekmektedir?” sorusu ile müdürlerden alınan görüşler çerçevesinde oluşturulmaya çalışılmıştır. Bir öğretmene ayrıcalık sağlanması için ne tür davranışlar sergilemesi gerektiğine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Müdürlerinin Bir Öğretmene Ayrıcalık Sağlanması İçin Ne Tür Davranışlar Sergilemeleri Gerektiğine İlişkin Müdür Görüşleri

Müdür Görüşleri	Katılımcılar	f
Performans	M2,M3, M5,M6,M7,M15,M16	7
Daha fazla çalışan	M3,M7,M16	3
Başarılı	M5,M6,M15	3
Performansı iyi olan	M2,M3	2
Sıra dışı olan	M2	1
Fedakâr	M4	1
Yeterlilik	M3,M4, M7, M9, M10, M11,M12,M15	8
Öğrenci ilişkileri iyi olan	M11,M12,M15	3
Özverili	M3,M9	2
Üretken	M7	1
İyi niyetli	M10	1
Kurumsal kimliğe güç katan	M4	1
Fedakâr	M4	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tabloda, “Bir öğretmene ayrıcalık sağlamanız için ne tür davranışlar sergilemesi gerekmektedir?” sorusuna ilişkin müdür görüşleri yer almaktadır. Müdürlerin görüşleri “Performans” ve “Yeterlilik” temaları altında değerlendirilmiştir. Görüşleri alınan müdürler “Performans” teması altında kayırmacı tutum ve davranışları yapabilmeleri için daha fazla çalışan, başarılı, performansı iyi olan ve sıra dışı olan öğretmenleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. “Yeterlilik” teması altında ise kayırmacı tutum ve davranışları yapabilmeleri için öğrencilerle ilişkileri iyi olan, özverili, üretken, iyi niyetli, kurumsal kimliğe güç katan ve fedakâr olan öğretmenleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı müdürlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Bir öğretmene benim ayrıcalık sağlayabilmem için o öğretmenin kendi kurumunda kendi alanıyla ilgili fark yaratması lazım. Öğretmen fark yaratıyorsa, yani kendi emsallerine göre daha fazla çalışıyorsa, kendi işini daha güzel yapıyorsa, yaptığı bir çalışma hem o okulda hem o ülkede hem o ilde bir ses getirebiliyorsa, bu öğretmene bazı ayrıcalıklar tanınabilir. Performans özveri ve çalışma var ama ses getiren performans ile getirmeyeni aynı kefedede tutmam mümkün değil. Yani herkesin çalıştığının karşılığını alması lazım, yani budur. Yoksa kayırmacılık çalışmadan el üstünde tutuluyor, gününü gün ediyor, aldığı parayı hak etmediği halde yönetimin göz yummasıdır. Ben bir kişiyi değerlendirirken o kişinin kurumdaki performansına bakarım. Performansı iyi ise başımın üstünde yeri var, performansı iyi değilse kesinlikle...(M 3).

Örneğin, işinde çok başarılıdır, çok iyidir, çok verimlidir, çok akıllıdır. Onu kollamazsın yine adil davranırsın, ama ona belki biraz daha olumlu bakarsın. Pozitif anlamda olumlu bakarsın. Ama yoksa gelip öğretmeni ben ona daha fazla ek ders vereyim ona daha az nöbet yazayım ya da o bir saat izin istedi ona vereyim buna vermeyeyim durumu olmaz (M 6).

Şimdi her şeyden önce ayrıcalık olabilmesi için sıra dışı olması lazım. Yani rutinin, sıradanın dışında olması lazım. Bizim için en büyük gösterge samimiyettir, özveridir. Bir insan resmi görevinin dışında üzerine resmi olarak yüklenmemiş konularla ilgileniyorsa, performansını daha fazla gösteriyorsa bu bizim için o kişinin işini yaparken tıkanıdığı noktalarda ona yardımcı olmak için yeterli bir sebeptir zaten (M 2).

Öğretmenin kendi görev ve sorumluluklarını çok iyi bilmesi, çok özenli çalışması, işini severek yapması, öğrenciler ve velilerle sürekli diyalog halinde olmaları, zümrede bulunan diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaları (M 11).

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini karşılaştırdığımızda her iki katılımcı grubun görüşlerinde farklı temaların ön plana çıkmış olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri “Hayır, Ayrıcalık İstemedim” ve “Evet, Ayrıcalık İsterdim” temaları altında toplanmaktadır. Öğretmenlerin çoğu ayrıcalık istemedikleri yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıcalık isteyen öğretmenler, müdürlerin kendilerine ayrıcalık sağlaması için, müdürlerin hoşuna gidecek şekilde davranacaklarını, fikirlerini destekleyeceklerini, yemek ısmarlayacaklarını, hediye alacaklarını ve kendilerini anlatacaklarını ifade etmişlerdir.

Müdürlerin görüşlerinin ise “Performans” ve “Yeterlilik” temaları altında yer aldığı görülmektedir. Görüşleri alınan müdürler “Performans” teması altında kayırmacı tutum ve davranışları yapabilmeleri için daha fazla çalışan, başarılı, performansı iyi olan ve sıra dışı olan öğretmenleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. “Yeterlilik” teması altında kayırmacı tutum ve davranışları yapabilmeleri için öğrencilerle ilişkileri iyi olan, özverili, üretken, iyi niyetli, kurumsal kimliğe güç katan ve fedakâr olan öğretmenleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşlerini ayrı ayrı değerlendirdiğimizde öğretmenlerin müdür tarafından ayrıcalık sağlanması için benimsedikleri davranış biçiminin kayırmacılığa yatkın olduğu; Müdürlerin ayrıcalık sağlayabilmeleri için benimsedikleri davranış biçiminin ise kayırmacılığa değil pozitif ayrımcılık kapsamında olduğu görülmektedir. Müdürlerin ayrıcalık sağladıkları öğretmenleri belirlerken performans ve yeterliği esas alarak yapmaları motivasyon kapsamında değerlendirildiğinden öğretmenler arasında meşru görülmektedir.

4.1.5. Katılımcıların Kayırmacı Bir Tutumla Karşılaştıklarında Nasıl Hissettiklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmen katılımcıların, kayırmacı bir tutumla karşılaştıklarında nasıl hissettiklerine ilişkin bulgular “*Kayırmacı bir tutumla karşılaştığınızda nasıl hissedersiniz?*” sorusu ile alınan görüşler aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu veriler ışığında elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Kayırmacı Bir Tutumla Karşılaştıklarında Nasıl Hissettiklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Öğretmen Hisleri	Katılımcılar	f
Öğretmen Duyguları	Ö1,Ö3,Ö5,Ö11,Ö13,Ö15,Ö19,Ö20,Ö22,Ö24,Ö30,Ö31,Ö32,Ö35,Ö36,Ö38,Ö40,Ö42,Ö43,Ö44,Ö46,Ö48,Ö49,Ö52,Ö55,Ö53,Ö58,Ö59,Ö61	29
Hoşnutsuzluk	Ö31,Ö32,Ö36,Ö40,Ö42,Ö43,Ö44,Ö48,Ö52,Ö55,Ö58	11
Üzülürüm	Ö1,Ö3,Ö5,Ö11,Ö20,Ö22,Ö24,Ö35,Ö40,Ö49,Ö61	11
Dışlanmışlık	Ö13,Ö31,Ö32,Ö38,Ö44,Ö53,Ö59	7
Öfke	Ö19,Ö35,Ö40	3
Güvensizlik	Ö30,Ö46	2
Değersizlik	Ö15,Ö22	2
Öğretmen Tepkileri	Ö1,Ö4,Ö10,Ö16,Ö33,Ö36,Ö37,Ö54,Ö60	9
Hak arama	Ö1,Ö4,Ö10,Ö16,Ö36,Ö37	6
Tepki Gösterme	Ö33,Ö54,Ö60	3

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tabloda, “*Kayırmacı bir tutumla karşılaştığınızda nasıl hissedersiniz?*” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri “Öğretmen Duyguları” ve “Öğretmen Tepkileri” temaları altında değerlendirilmiştir. “Öğretmen Duyguları” teması altında öğretmenler kayırmacı bir tutumla karşılaştıklarında üzüleceklerini, hoşnutsuz, dışlanmış hissedeceklerini, öfke duyacaklarını, güvenlerinin sarsılacağını ve değersiz hissedeceklerini belirtmişlerdir. “Öğretmen Tepkileri” teması altında ise öğretmenler; haklarını arayacaklarını ve tepki göstereceklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir.

Kendi özlük haklarımı bildiğimden dolayı eğer bu kayırma, bu farklı algı, eğer benim bir hakkımı elimden alıyorsa ya da zor durumda bırakıyorsa özlük haklarımı kullanmaya çalışırım. Bunu yaparken de tabii ki resmi işlerle yaparım. İşte kalkıp da müdüre sataşarak ya da bir şey söyleme değil de eğer varsa bunu belgeler ve dilekçe halinde ilgili makamlara bildiririm (Ö29).

Kayırmacı bir tutumla karşılaştığımda dışlanmış gibi hissederim. Performansım düşer. Yapacağım işe odaklanamam. Enerjim ve sinerjim olumsuz yönde etkilenir. Mesleki motivasyonum tümden zedelenir. Ben okul müdürünün yerinde olsaydım tüm bu olayları düşünür hayatta kayırma yapmazdım. Hak ne ise o olurdu. Herkese adaletli davranırdım ve adaletli olmaya teşvik ederdim. Keşke okul müdürü olsaydım (Ö53).

Şayet böyle bir durum görülürse kesinlikle itiraz edilip kabul edilmemelidir, her şekilde karşı çıkılmalıdır. Eğer böyle yapılmazsa tam aksine etik bir iş yaşamı geçirmiş olmayız. Şahsen bu durum karşısında zor da olsa tüm çalışanlara eşit bir şekilde davranır ve davranılmasını tavsiye ederdim (Ö54).

Müdahale ederdim. Yani hakkım neyse arardım. Ya da gereken yerlerle konuşurdum irtibata geçerdim durumu anlatırdım duygu yönünden de gerçekten üzüldüm sonuçta kişiye göre farklılık (Ö1).

Kayırmacı bir tutumla karşılaştığımda kendimi değersiz, yaptıklarımın küçümsenip, yeterince değer verilmediğini, adaletin olmadığını hissederim. Okul müdürünün yerinde olsam herkese eşit davranmayı, herkese aynı ölçüde değer vermeyi, yapılanları göz ardı etmeyi, emek harcayanı takdir etmeyi ilke edinirdim (Ö62)

Kayırmacı tutum ve davranış karşısında nasıl hissedeceklerine ilişkin öğretmen görüşleri “Öğretmen Duyguları” ve “Öğretmen Tepkileri” temaları altında toplanmıştır. “Öğretmen Duyguları” teması altında öğretmenler kayırmacı bir tutumla karşılaştıklarında üzüleceklerini, hoşnutsuz, dışlanmış hissedeceklerini, öfke duyacaklarını, güvenlerinin sarsılacağını ve değersiz hissedeceklerini belirtmişlerdir. “Öğretmen Tepkileri” teması altında ise öğretmenler; haklarını arayacaklarını ve tepki göstereceklerini ifade etmişlerdir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin kayırmacı tutum ve davranış karşısında duygusal bağlamda olumsuz etkilendiklerini ve bu etki ile beklenen performansı sergileyemeyecekleri değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada Kayırmacı tutum ve davranış karşısında nasıl hissedeceklerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguların alanyazında da desteklendiği görülmüştür. Khatri ve Tsang (2003: 289-303) kayırmacılığın sonuçlarını inceledikleri çalışmalarında, bu sonuçları bireysel ve örgütsel sonuçlar olarak ikiye ayırmışlardır. Bireysel sonuçları iş tatmini, örgütsel bağlılık ve bütünleşme olarak sınıflandıran araştırmacılar, kayırmacılığa maruz kalan yani hakkı elinden alınan üçüncü kişinin ya da kişilerin iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgüt ile bütünleşme düzeylerini düşük bulmuşlardır. Örgütsel düzeyde sonuçlar ise performans, tutum ve adalettir. Kayırmacılık örgütlerde performansı olumsuz yönde etkilemektedir.

4.1.6. Katılımcıların, Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına etkisine ilişkin bulgular “Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları örgütsel adalet algınızı nasıl etkilemektedir?” sorusu ile öğretmenlerden alınan görüşler aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f
Olumsuz etkiler	Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22	5
	,Ö23,Ö25,Ö27,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,	
	Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö53,Ö54,Ö	
	55,Ö56,Ö57,Ö58,Ö59,Ö61,Ö62,Ö63,Ö64,Ö65,Ö66,Ö67,Ö68	
Güvensizlik	Ö3,Ö30,Ö32,Ö33,Ö34,Ö36,Ö44,Ö43,Ö46,Ö51	1
Motivasyon kaybı	Ö12,17, Ö18,Ö27,Ö39,Ö40, Ö67	7
Verimsizlik	Ö39, Ö61,Ö67	3
Ekip olamamak	Ö45,Ö59,Ö68	3
Huzursuzluk	Ö30,Ö31	2
Önyargı	Ö2,Ö19	2
İşlevsizlik	Ö33	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tabloda, “Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları örgütsel adalet algınızı nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri “Olumsuz Etkiler” teması altında toplanmaktadır. Öğretmenler okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının örgütsel adalet algılarını olumsuz yönde etkileyeceğini, güvensiz ortam oluşturacağını, motivasyon kaybına yol açacağını, verimliliği düşüreceğini, ekip ruhunu zedeleyeceğini, huzursuzluğa yol açacağını, önyargı oluşturacağını ve örgüt işleyişini zayıflatacağını ifade etmişlerdir. Bu bulgu ile okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını

olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir.

Örgütsel adalet anlayışını kötü etkiler. Yani sonuçta karşımdaki ile eşit haklara sahip olmama rağmen onun haksız yere daha çok kazanması, haksız yere bir disiplin alması tabii ki insanın adalet anlayışını zedeler. Kötü bir durum kişi için (Ö15).

Bu durum okul toplumunu zedeler. Olmaması gereken bir davranış, sonuçta her zaman kötü bir algı oluşuyor. Bu bireysel olabilir. Müdür birilerini kayırıyorsa, diğerlerinde ön yargı oluşmasına sebep olur. O yüzden olumsuz etkiler diyorum (Ö16).

Adaletli olmadığını düşünüyorum tabii ki, çünkü kişinin gelişiminde, çalışmasında olumsuz etkiler yaratır. Kişi zevkle çalışmaz, sevmez, çalıştığı kurumu sevmez, ona saygı duymaz, kurum müdürüne saygısı olmaz. Bunlar olabilir (Ö23).

Örgütsel adalet algısını tabii ki etkiler. Bir yerde kayırmacılık nasıl olabilir? Ancak çalışan öğretmenle çalışmayan öğretmenin ayrımı yapılmalıydı. Dolayısıyla bunun dışında eğer menfi bir şekilde kayırmacılık yapıyorsa insanların okuluna ve o yöneticiye olan güvenini zedeler. Bu yüzden de kurum kültürü oluşmaz. İnsanlar bir an önce oradan uzaklaşmak isterler (Ö32).

Burada önemli olan hangi konumda olursak olalım liyakat, ehliyet ve adalete büyük önem verilmesi gerekir. Bunların olmadığı yerde bireylere itimat azalır. İtimadın olmadığı yerde verimlilik azalır (Ö51).

Katılımcı okul müdürlerinin, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına etkisine ilişkin görüşlerine dair bulgular “Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet algısını nasıl etkilemektedir?” sorusu ile müdürlerden alınan görüşler aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına etkisine ilişkin okul müdürlerinin görüşleri aşağıda Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisine İlişkin Müdür Görüşleri

Müdür Görüşleri	Katılımcılar	f
Adaletsizlik	M1,M3,M4,M9,M10,M11,M12,M13,M15	9
Güvensizlik	M1,M4,M12,M15	4
Verimsizlik	M5,M9,M11	3
Huzursuzluk	M1,M3	2
Gruplaşma	M3,M8	2
Olumsuzluk	M13	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tabloda, “Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkilemektedir?” sorusuna ilişkin müdür görüşlerine yer verilmiştir. Müdürlerin görüşleri “Adaletsizlik” teması altında toplanmaktadır. Müdürlerin çoğunluğu, kayırmacı davranışların öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte müdürlerin kayırmacı davranışlarının, öğretmenler ve müdürler arasında güven sorunu yaratacağı, verimsizliğe ve huzursuzluğa sebep olacağı, gruplaşmalara yol açacağı ve eğitimi olumsuz etkileyeceği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı müdürlerin düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin bana göre adaletsiz davranması öğretmenleri farklı anlayış içine iter. Kimi farklı sendikalar illegal yapılar içerisinde, kimi hakkını mevzuat çerçevesinde farklı çerçevede aramaya başlar. Öğretmenlerin kurum içerisinde farklı şekilde kümeleşmesine yol açar. Bu da başarıya çok ciddi bir şekilde olumsuz yansır (M3).

Okul müdürümüzün adaletli davranmaması öğretmenlerin yöneticilere karşı güvensizlik duygularına kapılmasına sebebiyet verebilir. Bu durum öğretmenin çalışmasını etkilemekte ve öğretmenlerden verim alınmamaktadır (M5).

Kayırmacılığın olduğu yerlerde öğretmenler arasında gruplaşma meydana gelir. Kayırılan öğretmenlerimiz kayırılmadığını düşünürler. Aslında kayırmacılık yaptığımızı düşünmüyorum. Hiç kimse birini hak etmediği sürece ödüllendirmez. Ama biri hak ediyorsa da bu kayırma değildir. Kayırma hak etmediği halde kişiye bazı avantajların sağlanmasıdır. Okul müdürlerinin bu şekilde davrandığını zannetmiyorum (M8).

Olumsuz etkiler. Öğretmenler de okul müdürlerine karşı toplu bir tavır geliştirir. Bu durum da eğitimi olumsuz etkiler. Okul müdürü liderdir. En başta müdür yardımcısıyla iyi bir tutum geliştirmeli. Bu tutum aynı zamanda öğrencileri de etkiler. İdarenin en önemli özelliği de biz duygusunu geliştirerek kurum kültürünü yansıtmak olmalıdır (M13).

Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri “Olumsuz Etkiler” teması altında toplanmaktadır. Öğretmenler okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının örgütsel adalet algılarını olumsuz yönde etkileyeceğini, güvensiz ortam oluşturacağını, motivasyon kaybına yol açacağını, verimliliği düşüreceğini, ekip ruhunu zedeleyeceğini, huzursuzluğa yol açacağını, önyargı oluşturacağını ve örgüt işleyişini zayıflatacağını ifade etmişlerdir. Bu bulgu sonucu okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkilediğine ilişkin müdür görüşleri ise “Adaletsizlik”

teması altında toplanmaktadır. Müdürlerin çoğunluğu kayırmacı davranışların öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını olumsuz yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte müdürlerin kayırmacı davranışlarının öğretmenler ve müdürler arasında güven sorunu yaratacağı, verimsizliğe ve huzursuzluğa sebep olacağı, gruplaşmalara yol açacağı ve eğitimi olumsuz etkileyeceği görülmektedir. Alınan veriler birlikte değerlendirildiğinde kayırmacı tutum ve davranışlar, örgütsel adaleti doğrudan etkileyen ve yordayan bir değişken olduğu ve her iki katılımcının da en fazla söyledikleri frekans olarak güvensiz bir ortam oluşturacağı ifade edilebilir.

4.1.7. Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güvene Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güvene etkisine ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulgular “*Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları, müdürünüze olan güveninizi nasıl etkilemektedir?*” sorusu ile öğretmenlerden alınan görüşler aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güvene etkisine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güvene Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Öğretmen Görüşleri	Katılımcılar	f
Güvenim sarsılır	Ö1,Ö3,Ö6,Ö9,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö26,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö41,Ö42,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö47,Ö48,Ö49,Ö50,Ö51,Ö52,Ö55,Ö56,Ö58,Ö59,Ö60,Ö61,Ö62,Ö63,Ö64,Ö65,Ö66,Ö67	51
Saygısızlık	Ö1, Ö9, Ö23, Ö29	4
Verimsizlik	Ö20,Ö22	2
Huzursuzluk	Ö6	1
Önyargı	Ö16	1
Hayal kırıklığı	Ö8	1
Değersizlik	Ö26	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tabloda, “*Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları müdürünüze olan güveninizi nasıl etkilemektedir?*” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin “Güvenim Sarsılır” teması altında toplandığı

görülmektedir. Bu bulgu, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin müdürlere olan güvenlerini olumsuz yönde etkileyeceğini göstermektedir. “Güvenim Sarsılır” teması altında öğretmenler; müdürlerin kayırmacı davranışları sonucu ona olan saygılarının kaybolacağını, iş veriminin düşeceğini, huzursuz ortam oluşacağını, önyargılar oluşacağını, hayal kırıklıkları oluşacağını ve öğretmenlerin kendilerini değersiz hissedeceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu sonucunda, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin müdürlere olan güvenini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğer ciddi derecede bu durumlar varsa benim ona karşı olan güvenim sarsılır tabi ki, olumsuz etkiler. Onur mutluluk duyduğum yerde, ama tam tersine durum olursa sürekli kayırmacı davranışlar olduğunu görürsem hem güvenim sarsılır hem de o kişiye karşı olan sevgi ve saygım sarsılır. Çalıştığım yerde öz güvenim sarsılır, performansım düşer, olumsuz etkiler, bir kızgınlık olur, öfke olur. Bunları çoğu zaman dışa vuruyorum belirtiyorum (Ö9).

Güvenimi sarsardı. Önceki çalıştığım kurumda zaten çok fazla güven yoktu, ama şuan öyle bir problemim yok. Öyle şeyler beni kötü etkiler. Bu şeye göre değişir kayırılan taraf mı ya da diğer taraf mı? Kötü hissedirdim herhâlde kendimi. Dediğim gibi yine hak hukuk çerçevesinde olmasını isterdim. Adalet anlayışının doğru bir şekilde yansıtılması gerek (Ö13).

Gerilirim, kendimi değersiz hissedirim, bu durumu okul müdürüne danışırım, hissettiklerimi müdürle konuşurum, onun da görüşünü alırım belki ben yanlış anlamışımdır (Ö20).

Eee tabii ki olumsuz etkilenmektedir. İnsan çalıştığı kurumda kendini değerli hissetmek ister. Karşılıklı güven ve adalete dayalı oluyor ama muhakkak ayrımcılık yapılır. Biri işini tam iyi yapar o yüzden bir tutulmaz (Ö21).

Tabi ona olan güvenimiz sarsılır. Öğretmenler arasında adalet, eşitlik kavramını gözetmediği için şahsi ve idareci olarak ona olan bir saygıdan bahsedilmez. Hem kişisel olarak hem de icra ettiği pozisyonu artık taşıyamayacağını düşünürüm. Öğretmenler, aralarında artık adaleti sağlayamayacağını, ne yaparsam yapayım, başarılı olsam da görülmeyeceklerini, başarıyı es geçeceğini düşünürler (Ö29).

Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güvene etkisine ilişkin müdür görüşlerine dair bulgular “Kayırmacı tutuma sahip okul müdürleri, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güveni nasıl etkilemektedir?” sorusu ile müdürlerden alınan görüşler aracılığıyla oluşturulmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güvene etkisine ilişkin müdür görüşleri aşağıda Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarının, Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güvene Etkisine İlişkin Müdür Görüşleri*

Müdür Görüşleri	Katılımcılar	f
Güvensizlik	M1,M3,M6,M7,M8,M9,M11,M12,M13,M14,M15	12
Gruplaşma	M5,M14	2
Motivasyon düşüklüğü	M7	1
Özveri azalması	M9	1
İletişimsizlik	M1	1

Not: Katılımcılar birden fazla görüş belirttiği için toplam frekans (f) değerleri fazla çıkmıştır.

Yukarıdaki tabloda, *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güveni nasıl etkilemektedir?* sorusuna ilişkin müdür görüşleri yer almaktadır. Müdürlerin görüşleri “Güvensizlik” teması altında değerlendirilmiştir. Bu tema altında müdürler; kayırmacı davranışların öğretmenlerin müdüre olan güvenlerini olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmekle birlikte gruplaşmalara yol açacağını, öğretmenlerin motivasyonlarını düşüreceğini, özverinin azalacağını ve iletişim problemleri oluşacağını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı müdürlerin düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürüne (kayırmacı olan) ona karşı güvensizlik ortamı oluşur. Öğretmenler de kendisine güvenilmediğini bilir. Bu da müdürün saygınlığını zedeler ve olumsuz yönde etkiler (M15).

Kayırmacılık, yani kendi tarafını belirtecek, kendine taraftar ve ekip oluşturarak öğretmenleri cepheleştirecek bölecek ve öğretmenleri ötekileştireceğinden kendilerine olan güveni sarsacaktır (M14).

Çok kötü etkiler. Öğretmen müdürün ayrımcılık yaptığını görürse müdüre karşı olumsuz bir davranış gösterir. Müdüre ve idarecilere karşı olumsuz tavır gösterir (M14).

Doğal olarak negatif etkiler. Bu motivasyonlarını ve morallerini de olumsuz etkiler. Ama bunu yani böyle iyi bir eğitimcinin bunun idare açısından ve yönetim açısından bunların nedenlerini araştırması lazım. Yani, gerçekten de bana bu davranışta neden bulunduğu neden öyle yaptığını araştırırsın en azından yoksa şahsi olarak herhangi bir kişiye karşı böyle kinimiz olmaz. Bu bize yakışmaz ya da bilgi felsefesine de, adalet anlayışına da yakışmaz. Yani, böyle kişiler işini yapmayanlar, savsaklayanlar yani benim istediklerimi yapmıyorlar bana karşı olumsuz tavır sergileyen insanlar daha çok işini yapmayanlar savsaklayanlardır. Tabii ki doğal olarak bir insan olarak normal hayatta olduğu gibi bu eğitimde ya da öğretmenin eğitim anlayışında ya da motivasyonunda olumsuz sonuçlar doğuracaktır (M17).

Kötü etkiler, bu ciddi bir iletişim problemi yaratır. Şimdi siz bir öğretmene iyi davranıp her dediğine tamam deyip diğer öğretmene hayır deyip o öğretmeni

kaybedersiniz. Kaybetmeniz demek okulda kırık oluşmasına neden olur. Bu büyük bir problemdir. İster okul ister farklı bir kurum olsun, eğer verim almak istiyorsanız o bulunduğunuz kurumda doğru ortamı sağlamak zorundasınız. Bu da ciddi bir problemdir (M1).

Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışları okul müdürüne duyduğunuz güveni nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmen görüşleri “Güvenim Sarsılır” teması altında toplanmıştır. Bu bulgu, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin müdürlere olan güvenlerini olumsuz yönde etkileyeceğini göstermektedir. “Güvenim Sarsılır” teması altında öğretmenler; müdürlerin kayırmacı davranışları sonucu ona olan saygılarının kaybolacağını, iş veriminin düşeceğini, huzursuz ortam oluşacağını, önyargılar oluşacağını, hayal kırıklıkları oluşacağını ve öğretmenlerin kendilerini değersiz hissedeceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu sonucunda, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin müdürlere olan güvenini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışları okul müdürüne duydukları güveni nasıl etkileyeceğine ilişkin müdür görüşleri “Güvensizlik” teması altında toplanmaktadır. Bu tema altında müdürler; kayırmacı davranışların öğretmenlerin müdüre olan güvenlerini kötü yönde etkileyeceğini belirtmekle birlikte gruplaşmalara yol açacağını, öğretmenlerin motivasyonlarını düşüreceğini, özverinin azalacağını ve iletişim problemleri oluşacağını ifade etmişlerdir.

4.2. Nicel Boyuta Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan bulgular ve yorumlar, nicel boyutun alt problemlerine göre aşağıda tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin birinci alt problemi olan “Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarını Belirleme Ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılarak sonuçlar aşağıda Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarına Yönelik Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek (Kayırmacılık Türleri)	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Düzey	SS
Akraba Kayırmacılığı	756	10	50	14.45	Hiçbir zaman	7.18
Eş-Dost Kayırmacılığı	756	10	50	14.92	Hiçbir zaman	7.34
Politik Kayırmacılık	756	10	50	14.01	Hiçbir zaman	6.90
Cinsiyet Kayırmacılığı	756	10	50	14.15	Hiçbir zaman	7.32

Tablo 17’deki bulgular incelendiğinde, tüm kayırmacılık türleri için, alınan en düşük puanın 10 en yüksek puanın 50 olduğu, öğretmenlerin akraba kayırmacılığı türünden aldıkları puan ortalamasının “ $\bar{X} = 14.45$ ”, standart sapmasının ise “7.18”; eş-dost kayırmacılığı türünden aldıkları puan ortalamasının “ $\bar{X} = 14.92$ ”, standart sapmasının ise “7.34”; politik kayırmacılık türünden aldıkları puan ortalamasının “ $\bar{X} = 14.01$ ”, standart sapmasının ise “6.90”; cinsiyet kayırmacılığı türünden aldıkları puan ortalamasının “ $\bar{X} = 14.15$ ”, standart sapmasının ise “7.32” olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında tüm kayırmacılık türlerinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin olarak “hiçbir zaman” düzeyinde (10-18: Hiçbir zaman, 18-26: Nadiren, 26-34: Bazen, 34-42: Çoğu zaman, 42-50: Her zaman) bir algıya sahip oldukları görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında tüm kayırmacılık türlerinde öğretmenler, okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Tabancalı (2017) yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının hiç olmadığını, Meriç (2012), Polat (2013), Meriç ve Erdem (2013), Aydın (2015), Geçer (2015) Karademir (2016), yaptıkları araştırmalarda düşük düzeyde, Özer ve Çağlayan (2016) yaptıkları araştırmada nadiren ile orta düzeyde, Uçar (2016) yaptığı araştırmada orta düzeyde, Argon (2016) ise yaptığı nitel çalışmada yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Polat ve Kazak, (2014) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin düşük düzeyde kayırmacı tutum ve davranışlar sergilediğini belirtmektedirler. Kazancı (2010) araştırmasında, öğretmenler okul yönetiminde kayırmacılık yapılıp yapılmadığı konusunda “bazen” düzeyinde görüş bildirdiklerini ifade etmektedir.

Bu araştırmada ortaya çıkan, okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeyinin, alanyazında yapılmış diğer araştırma bulguları ile genel olarak örtüşmekte olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin hiçbir zaman düzeyinde çıkması, içinde bulunduğumuz siyasal yapı ve iklim dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini yansıtırken, okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarını ifade etmeye çekinmiş olabilecekleri, ifade ettiklerinde bunun sorunlara neden olacağına inanmaları ile ilişkilendirilebilir.

4.2.1.1.Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin ğretmen Algıları ğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin ğretmenlerin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi*

Ölçek (Kayırmacılık Türleri)	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen’s d
Akraba	Kadın	366	14.77	7.32	754	1.225	.221	.09
	Erkek	390	14.14	7.04				
Eş-Dost	Kadın	366	15.78	8.08	699.515	3.090	.002	.23
	Erkek	390	14.13	6.48				
Politik	Kadın	366	14.07	7.17	754	.983	.326	.07
	Erkek	390	13.57	6.64				
Cinsiyet	Kadın	366	14.52	7.54	754	1.347	.179	.10
	Erkek	390	13.80	7.09				

Tablo 18’e bakıldığında okul müdürlerinin sadece eş-dost kayırmacılığı davranış düzeylerine ilişkin ğretmen algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(756)= 3.090, p<.05$). Kadın ğretmenler erkek öğretmenlere oranla okul müdürünün eşini, arkadaşlarını, tanıdıklarını daha çok kayırdığını dşnmektedirler. Ancak hesaplanan etki büyüklüğünün (Cohen’s $d= .23$) düşük düzeye yakın olduğu görülmektedir. Diğer kayırmacılık türlerine bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkeni açısından farklı bulgular elde edildiği görölmektedir. Örneğin Geçer (2015), Polat (2013) ve Özer ve ağlayan (2016) kronizme ilişkin algıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını; Aydın (2015) öğretmenlerin, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütleme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını; elik ve Erdem (2012: 29) Pamukkale Üniversitesi idari personelinin evren olarak kullanıldığı araştırmada, farklı konulardaki kayırmacılık algısının cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermediğini; Aydoğan (2009: 27) MEB merkez teşkilatında kayırmacılık olup olmadığı konusunda öğretmenlerin algılarının ölçüldüğü araştırmada da yine cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Meriç (2012: 48), Meriç ve Erdem (2013), öğretmenlerin okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine, anlamlı biçimde farklılaştığını ifade etmiştir. Karademir (2016) ise öğretmenlerin okul müdürlerinin kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı biçimde farklılaştığını belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre, nepotizm, cinsiyet kayırmacılığı ve patronaj kayırmacılığı türlerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görölmüştür. Kronizme ilişkin ise cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılık görölmektedir. Bingöl ilinde çalışan kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla okul müdürlerinin, kronizm türünde kayırmacı tutum ve davranış sergilediklerini düşündükleri görölmektedir. Bingöl ilindeki yöneticilerin cinsiyet durumları irdelendiğinde kadın yöneticiler neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu azınlık durumundan dolayı kadın öğretmenler, erkek yöneticilerin, daha çok erkek arkadaşlarına ve dostlarına tolerans gösterdiklerini düşünmüş olabilirler.

4.2.1.2.Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Düzeylerine İlişkin Algıları Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Okul müdürlerinin kayırmacı davranış düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup

bulunmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Okul kademesi Değişkeni Açısından Analizi*

Ölçek (Kayırmacılık Türleri)	Okul Kademesi	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akraba	İlkokul	240	14.15	7.02	Gruplararası Gruplar İçi	33.49	2	16.749	.324	.723
	Ortaokul	252	14.65	6.85		38921.28	753	51.688		
	Lise	264	14.53	7.63						
Eş-Dost	İlkokul	240	14.49	6.74	Gruplararası Gruplar İçi	153.93	2	76.962	1.429	.240
	Ortaokul	252	15.55	7.64		40564.22	753	53.870		
	Lise	264	14.73	7.55						
Politik	İlkokul	240	13.73	6.88	Gruplararası Gruplar İçi	76.28	2	38.138	.800	.450
	Ortaokul	252	13.46	6.08		35903.68	753	47.681		
	Lise	264	14.21	7.62						
Cinsiyet	İlkokul	240	14.03	7.41	Gruplararası Gruplar İçi	58.54	2	29.267	.546	.579
	Ortaokul	252	13.87	6.84		40353.58	753	53.590		
	Lise	264	14.51	7.67						

Tablo 19’a bakıldığında okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarının okul kademesi değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında okul müdürlerinin kayırmacı davranış düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarında okul kademesi değişkeni açısından benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Polat (2013) kronizme ilişkin öğretmen algılarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını belirtmiştir. Aynı ölçeği kullanan Özer ve Çağlayan (2016) ise yaptıkları araştırmada kronizme ilişkin öğretmen algılarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğunu saptamışlardır. Aydın (2015) okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının, okul kademesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin algılarının okul kademesi değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

4.2.1.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Düzeylerine İlişkin Algıları Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Okul müdürlerinin kayırmacı davranış düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını

belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. *Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından Analizi*

Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Akraba	1-5 yıllık	379	14.24	6.59	Gruplararası	161.76	2	80.878	1.570	.209
	6-10 yıllık	208	14.11	6.98		38793.02	753	51.518		
	11 ve üzeri	169	15.30	8.53		Gruplar İçi				
Eş-Dost	1-5 yıllık	379	15.06	7.37	Gruplararası	45.14	2	22.571	.418	.659
	6-10 yıllık	208	14.53	7.29		40673.01	753	54.015		
	11 ve üzeri	169	15.11	7.36		Gruplar İçi				
Politik	1-5 yıllık	379	13.83	6.89	Gruplararası	62.94	2	31.468	.660	.517
	6-10 yıllık	208	13.42	6.57		35.917	753	47.699		
	11 ve üzeri	169	14.24	7.32		Gruplar İçi				
Cinsiyet	1-5 yıllık	379	20.06	7.29	Gruplararası	26.46	2	13.321	.247	.781
	6-10 yıllık	208	20.01	7.27		40385.65	753	53.633		
	11 ve üzeri	169	19.88	7.43		Gruplar İçi				

Tablo 20’ye bakıldığında, okul müdürlerinin kayırmacı davranış düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarının kıdem değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin kıdem değişkeni açısından farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin Polat (2013) ve Geçer (2015) öğretmenlerin kronizme ilişkin öğretmen algılarının yaş, kıdem ve okulda çalışma süresine göre farklılaşmakta olduğunu ifade etmiştir. Aydın (2015), öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğunu belirtmiştir. Karademir (2016) öğretmenlerin kıdemlerine göre okul yönetiminde algıladıkları kayırmacılık düzeylerinde, örgütlenme ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken planlama ve koordinasyon alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Aydoğan (2009) tarafından yapılan kayırmacılık araştırmasında ise 0-15 yıl 26- üstü yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde kayırmacılık algılarının düşük, 16-25 yıl arası meslek kıdemine sahip öğretmenlerde ise yüksek çıktığını ifade etmiştir. Bu bulgulardan farklı olarak Meriç (2012) ve Meriç ile Erdem (2013), öğretmenlerin okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarına ilişkin algıları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin kayırmacı davranış düzeylerine ilişkin öğretmen

algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri değişse de, okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarıyla ilgili algılarının değişmediği söylenebilir.

4.2.1.4.Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Düzeyleri Öğretmenlerin Sendika Üyelğine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin algılarında sendika değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Sendika Değişkeni Açısından Analizi

Ölçek (Kayırmacılık Türleri)	Sendika	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akraba	Eğitim Bir Sen	297	13.85	6.38						
	Türk Eğitim Sen	62	14.45	8.71	Gruplararası	183.41	3	61.135	1.186	.314
	Eğitim Sen	80	14.81	7.23	Gruplar İçi	38771.37	752	51.558		
	Üye Değil	317	14.90	7.53						
Eğitim Bir Sen	297	14.19	6.47							
Eş-Dost	Türk Eğitim Sen	62	14.88	9.19	Gruplararası	292.35	3	97.450	1.813	.143
	Eğitim Sen	80	15.76	8.19	Gruplar İçi	40425.79	752	53.758		
	Üye Değil	317	15.41	7.44						
	Eğitim Bir Sen	297	13.58	6.59						
Politik	Türk Eğitim Sen	62	14.25	8.29	Gruplararası	158.73	3	52.911	1.111	.344
	Eğitim Sen	80	15.03	7.59	Gruplar İçi	35821.22	752	47.635		
	Üye Değil	317	13.62	6.70						
	Eğitim Bir Sen	297	14.04	7.07						
Cinsiyet	Türk Eğitim Sen	62	14.54	9.02	Gruplararası	159.68	3	53.227	.994	.395
	Eğitim Sen	80	15.37	8.78	Gruplar İçi	40252.43	752	53.257		
	Üye Değil	317	13.86	6.75						

Tablo 21’e bakıldığında okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarının sendika değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalar ve görüşler incelendiğinde okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algılarında sendika değişkeni açısından farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Meriç ve Erdem (2013: 481) ve Aydın (2015: 161), öğretmen algılarının, okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama boyutlarına ilişkin

algılarının sendika üyesi olup olmadıklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmiştir. Karademir (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin sendika üyeliği değişkenine göre okul yönetiminde algıladıkları kayırmacılık düzeyi planlama alt boyutu dışında toplam ölçek ile diğer alt boyutlarda sendika üyeliği olanlar lehine anlamlı biçimde farklılaştığını, sendika üyeliği olanların daha yüksek oranda kayırmacı algısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Özer ve Çağlayan (2016) katılımcıların kronizm ölçeğinden aldıkları puanlar arasında sendika üyeliği değişkeni açısından üyeliği olmayanlar lehine anlamlı farklılığın olduğunu, sendika üyeliği olmayanların daha yüksek oranda kayırmacılık algısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ödüllendirilecek öğretmenleri teklif ederken zaman zaman arkadaşlarını ve kendisiyle aynı sendikadan olan öğretmenleri kayırabilmekte ve sübjektif davranabilmektedirler (Çelik O. T., 2011: 101). Araştırma bulgularına göre ise kayırmacı tutum ve davranış düzeylerinin sendika değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Farklı sendikalara üye olan öğretmenler okul müdürlerinin kayırmacılığı konusunda benzer algılara sahiptir.

4.2.1.5. Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Düzeyine İlişkin Öğretmen Alguları Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranış düzeylerine ilişkin öğretmen algılarında empatik eğilim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranışlarına İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Empatik Eğilim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi

Ölçek (Kayırmacılık Türleri)	Empatik Eğilim	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen’s d
Akraba	Düşük	350	14.88	7.35	754	1.929	.043	.14
	Yüksek	406	14.07	7.02				
Eş-Dost	Düşük	350	15.36	7.28	754	3.090	.002	.23
	Yüksek	406	14.55	7.38				
Politik	Düşük	350	14.20	7.39	754	1.557	.120	.64
	Yüksek	406	13.47	6.43				
Cinsiyet	Düşük	350	14.22	7.32	754	2.254	.026	.16
	Yüksek	406	14.08	7.31				

Tablo 22'ye bakıldığında okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının empatik eğilim düzeyleri açısından, akraba ($t(756)=1.929$, $p=.05$), eş-dost ($t(756)=3.090$, $p=.05$) ve cinsiyet ($t(756)=2.254$, $p=.05$) kayırmacılık türlerinde anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında, anlamlı çıkan sonuçların hepsinde düşük veya düşük düzeye yakın bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Empatik eğilimi düşük olan öğretmenlerin, yüksek olanlara oranla okul müdürlerinin akraba, eş-dost ve cinsiyete ilişkin kayırmacı davranışları görece olarak daha sık sergilediğini düşündükleri söylenebilir. Kayırmacılık türlerinden biri olan politik kayırmacılıkta ise anlamlı fark görülmemektedir.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla Örgütsel Adalet Ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılarak sonuçlar Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçek	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Düzye	SS
Örgütsel Adalet	756	19	95	75.79	Oldukça Katılıyorum	20.73

Tablo 23’deki bulgular örgütsel adalet ölçeği için, alınan en düşük puanın 19 en yüksek puanın 95 olduğunu, öğretmenlerin örgütsel adalet ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının “ $\bar{X}=75.79$ ”, standart sapmasının ise “20.73” olduğunu göstermektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, “Oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu (19-36.2: Hiç katılmıyorum, 36.2-53.4: Az katılıyorum, 53.4-70.6: Orta düzeyde katılıyorum, 70.6-87.8: Oldukça katılıyorum, 87.8-95: Tamamen katılıyorum) söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerine ilişkin farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Kahraman, (2017), öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin toplam ve alt boyutlarına ait ortalama puanlarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Kuru Çetin (2013), öğretmenlerin dağıtım adaleti, süreç adaleti ve düzeltici adalet algılarının “orta” düzeyde, etkileşimsel adalet algılarının ise “yüksek” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Polat (2007) ve Şahin

(2014) öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin etkileşimsel, işlemsel ve dağıtımsal alt boyutlarının üçünde de “yüksek” düzeyde algılandığını ifade etmiştir. Polat ve Celep (2008), ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin “Oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları okulları adaletli-adil olarak algıladıkları söylenebilir.

4.2.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algularının Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen’s d
Örgütsel	Kadın	366	72.80	20.62	754	-3.869	.000	-.28
Adalet	Erkek	390	78.59	20.46				

Tablo 24’e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, cinsiyet değişkeni açısından ($t(756)=-3.869$, $p<.05$), anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ($\bar{X}=78.59$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=72.80$) göre daha yüksektir. Yani erkek öğretmenler çalıştıkları örgütü daha adil olarak algılamaktadır. Ancak etki büyüklüklerine bakıldığında, düşük düzeye yakın bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkeni açısından farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Örneğin Dünder (2011) öğretmenlerin, örgütsel adalet algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır. Kahraman (2017) öğretmenlerin, örgütsel adalet algı düzeyi ile cinsiyet değişkeni açısından dağıtımsal adalet, işlemsel adalet, kişilerarası ilişkide adalet ve ölçeğin toplamından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı fark olmadığını, bilgisayarlı adalet alt ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının kadın ve erkekler için farklılaşmakta olduğunu belirlemiştir. Toplu (2010), çalışanların kadın ve erkek olmasının, dağıtım ve

işlem adaleti alt boyutları ve örgütsel adalet algılamalarında her hangi bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Uğurlu (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir.

Polat (2007) ve Halbaw (2018) öğretmenlerin örgütsel adalet algısının cinsiyete göre değişmediğini saptamıştır. Kuru Çetin (2013) öğretmenlerin örgütsel adalet türlerinden dağıtım adaleti, süreç adaleti ve düzeltici adalet türlerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını, etkileşim adaleti türünde ise anlamlı biçimde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Charash-Cohen ve Spector (2001) 190 araştırmayı (148 alan araştırması, 42 laboratuvar araştırması) inceledikleri meta-analizi çalışmalarında örgütsel adalet türleri ile cinsiyet arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Araştırmanın bulgularından ve literatür çalışmalarından hareketle, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin genel itibarı ile cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı söylenebilir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin kadınlara oranla çalıştığı okulları daha fazla adil olarak algıladıkları şeklinde ifade edilebilir.

4.2.2.2. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları, Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında, okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Okul Kademesi Değişkeni Açısından Analizi

Okul Kademesi	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta-Kare	Anlamlı Fark	
Örgütsel Adalet	İlkokul	240	78.47	18.96								
	Ortaokul	252	71.98	21.28	Gruplararası	5761.89	2	2880.95	6.81	.001	.02	İ-O, L-O
	Lise	264	76.99	21.26	Gruplar İçi	318665.6	753	423.19				

Tablo 25’e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul kademesi değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-753)}=6.81$, $p<.05$). Bu farkın İlkokul ile ortaokul arasında ve lise ile ortaokul arasındaki farktan

kaynaklandığı görülmektedir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının en yüksek olduğu ($\bar{X}=78.47$), sonra sırasıyla liselerde ($\bar{X}=76.99$) ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=71.98$) geldiği görülmektedir. Dolayısıyla bu anlamlı farkın ilkokul ile ortaokul arasında ilkokul lehine, lise ile ortaokul arasında lise lehine olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise düşük düzeye yakın olduğu görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerine ilişkin okul kademesi değişkeni açısından farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Örneğin Polat (2007) öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin okul kademesi değişkeninden etkilenmediğini, Şahin (2014) ise öğretmenlerin, örgütsel adalet algılarının okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Okul türlerine göre var olan kaynakların aynı olmaması ve farklı şekillerde dağıtılıyor olması bu farklılaşmaya neden olarak gösterilebilir.

4.2.2.3.Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları, Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının, kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. *Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Kıdem Değişkeni Açısından Analizi*

	Kıdem	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütsel Adalet	1-5 yıllık	379	74.46	21.67	Gruplararası	2215.561	2	1107.78	2.59	.076
	6-10 yıllık	208	75.73	19.57						
	11 ve üzeri	169	78.82	19.72	Gruplar İçi	322211.9	753	427.90		

Tablo 26’ya bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kıdem değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerine ilişkin kıdem değişkeni açısından farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin, örgütsel adalet algı düzeyinin kıdem

değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır (Toplu, 2010; Akyol, 2013; Dünder, 2011). Polat (2007) adalet algısının kıdeme göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan test sonucunda 10 yıl ve altı kıdem grubu ile 11-20 yıl kıdem grubunun görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu, ayrıca adaletin alt boyutlarında da kıdem grupları görüşlerinin farklılaştığını belirtmiştir. Polat ve Celep (2008) ortaöğretim okullarında yapmış olduğu çalışmada, örgütsel adalet algısının kıdeme göre bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yaylacı (2010) liselerde öğretmen ve yöneticiler ile yaptığı çalışmada dağıtım adaleti, süreç adaleti, etkileşim adaleti ve düzeltici adalet algısının kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiğini rapor etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, örgütsel adalet algılarının kıdem değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenler için çalışma sürelerinin, örgütsel adalet algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.2.4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları, Üye Oldukları Sendikalara Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında, sendika değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algularının Sendika Değişkeni Açısından Analizi

Sendika	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta-Kare	Anlamlı Fark
Eğitim Bir Sen	297	78.21	20.08								
Örgütsel Adalet	Türk Eğitim Sen	62	76.64	21.55	Gruplararası	3	1110.80	2.61	.050	.01	E.B.-Ü.D.
	Eğitim Sen	80	74.61	21.64	Gruplar İçi	753	426.99				
Üye Değil	317	73.65	20.76								

Tablo 27’ye bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının sendika değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(3-753)}=2.61$, $p<.05$). Bu farkın Eğitim Bir Sen’e üye olanlar ile herhangi bir sendikaya üyeliği bulunmayanlar arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir. Eğitim Bir Sen’e üye olan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=78.21$), herhangi bir sendika üyeliği

bulunmayanlara göre ($\bar{X}=73.65$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu anlamlı farkın Eğitim Bir Sen'e üye olan öğretmenler ile herhangi bir sendika üyeliği bulunmayan öğretmenler arasında Eğitim Bir Sen'li öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise düşük düzeyde bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir.

4.2.2.5. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları, Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Anlamlı Biçimde Farklaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarında empatik eğilim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algularının Empatik Eğilim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi

Değişken	Empatik Eğilim	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Örgütsel Adalet	Düşük	362	70.45	20.76	738.263	-6.979	.000	.51
	Yüksek	394	80.69	19.50				

Tablo 28'e bakıldığında öğretmenlerin örgütsel adalet algularının, empatik eğilim düzeyleri açısından ($t(738.263)=-6.979$, $p<.05$), anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=80.69$), düşük düzey olanlara göre ($\bar{X}=70.45$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise, orta düzey bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven algıları ne düzeydedir?" sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla Müdürü Güven Ölçeğinden elde edilen veriler üzerinden betimsel istatistik hesaplamaları yapılarak sonuçlar Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29. *Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güvene İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

Ölçek	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	Düzy	SS
Güven	756	5	25	20.01	Çoğunlukla Katılıyorum	6.34

Tablo 29'daki bulgular okul müdürüne duyulan güven ölçeği için, alınan en düşük puanın 5 en yüksek puanın 25 olduğunu, öğretmenlerin okul müdürüne duyulan güven ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının " $\bar{X} = 20.01$ ", standart sapmasının ise "6.34" olduğunu göstermektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin okul müdürüne duyulan güven algılarının, "Çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde olduğu (5-9: Katılmıyorum, 9-13: Kısmen katılıyorum, 13-17: Orta düzeyde katılıyorum, 17-21: Çoğunlukla katılıyorum, 21-25: Tamamen katılıyorum) söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerine ilişkin benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) öğretmenlerin en fazla yöneticilerine daha sonra meslektaşlarına ve paydaşlarına güvendiğini ve genel olarak ortalama bir güven düzeyine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Özer ve arkadaşları (2006) öğretmenlerin görev yaptıkları kurum müdürüne duydukları güveni "orta" düzeyde algıladıklarını belirtmişlerdir. Özer ve Çağlayan (2016) öğretmenlerin müdüre güven ölçeğinde yer alan ifadelerle "orta düzey" ile "çoğunlukla" arasında katıldıklarını saptamışlardır. Araştırmanın bulgularından ve literatür çalışmalarından hareketle, öğretmenlerin müdüre duydukları güven düzeylerinin genel itibarı orta düzey ve üstünde olduğu söylenebilir. Genel olarak öğretmenlerin müdürlerine güvendiği yorumu yapılabilir.

4.2.3.1. Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeyleri Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Biçimde Farklaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. *Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duyulan Güven Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi*

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güven	Kadın	366	19.63	6.40	754	-1.555	.121
	Erkek	390	20.35	6.27			

Tablo 30'a bakıldığında öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde yöneticiye güven ve cinsiyet açısından farklı sonuçlar elde edilmiştir. Özdil (2005), cinsiyet açısından öğretmenlerin yöneticilere ve birbirlerine duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını; Kılıçlar (2011) yöneticiye duyulan güvende, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını; Toplu (2010), çalışanların duygusal güvenlerinin, bilişsel güvenlerinin ve aynı şekilde yöneticiye güvenlerinin de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; Özer ve diğerleri (2006) Öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerin duydukları güvenin cinsiyete göre farklılaştığını; Özer ve Çağlayan (2016) öğretmenlerin müdüre güven algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu; Yılmaz (2006) ise öğretmenlerin örgütsel güvenin çalışanlara duyarlık, yöneticiye güven, iletişim ortamı ve yeniliğe açıklıklarına ilişkin algılarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

4.2.3.2. Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeyleri, Görev Yaptıkları Okul Kademesine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyine ilişkin algılarının, okul kademesi değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeyinin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Analizi

	Okul Kademesi	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Eta-Kare	Anlamlı Fark
Güven	İlkokul	240	20.70	5.71	Gruplararası	285.82	2	142.91	3.577	.028	.001	İ-O
	Ortaokul	252	19.19	6.75		Gruplar İçi	30085.11	753				
	Lise	264	20.15	6.40								

Tablo 31'e bakıldığında öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2-753)}=3.58$, $p<.05$). Bu farkın İlkokul ile ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algıları arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=20.70$) ortaokulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=19.19$) ortalamalarından daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla bu anlamlı farkın ilkokul ile ortaokul arasında ilkokul lehine olduğu söylenebilir. Etki büyüklüğü değerine bakıldığında ise düşük düzey bir etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar irdelendiğinde; Özer ve Çağlayan'ın (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin okul kademesi değişkeni açısından, bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak, anaokulu/ilkokul kademesindeki öğretmenlerin, ortaokul (A.O.= 16,97) ve lise (A.O.= 18,04) kademesindeki öğretmenlere göre müdüre güven düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.3.3. Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeyleri, Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Biçimde Farklaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin, kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeylerinin Kıdem Değişkeni Açısından Analizi

Değişken	Kıdem	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güven	1-5 yıllık	379	20.06	6.30	Gruplararası	3.610	2	1.81	.45	.956
	6-10 yıllık	208	20.01	6.40		Gruplar İçi	30367.32	753		
	11 yıl ve üzeri	169	19.88	6.39						

Tablo 32'ye bakıldığında öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında güven ve mesleki kıdem açısından farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Özdil (2005) kıdem açısından öğretmenlerin yöneticilere ve birbirlerine duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını; Toplu (2010), çalışanların işyerindeki çalışma süresinin onların duygusal güven, bilişsel güven ve yöneticiye olan güvenlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını; araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyinin kıdem değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.2.3.4. Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeyleri, Üye Oldukları Sendikalara Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyinin, sendika değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü anova testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33. *Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven Düzeylerinin Sendika Değişkeni Açısından Analizi*

Değişken	Sendika	N	\bar{X}	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güven	Eğitim Bir Sen	297	20.43	6.11	Gruplararası Gruplar İçi	89.803 30281.13	3 753	29.93 40.27	.743	.526
	Türk EğtmSen	62	19.72	6.85						
	Eğitim Sen	80	19.73	5.89						
	Üye Değil	317	19.73	6.56						

Tablo 33'e bakıldığında öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin sendika değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Alanyazındaki araştırmalar irdelendiğinde, Özer ve Çağlayan'ın (2016) yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven

düzeinin sendika değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı ve bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.2.3.5. Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeyleri, Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Anlamlı Biçimde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyinin empatik eğilim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılarak elde edilen sonuçlar Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeylerinin Empatik Eğilim Düzeyi Değişkeni Açısından Analizi

Değişken	Empatik Eğilim	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen’s d
Güven	Düşük	362	19.06	6.78	712.589	-3.956	.000	-.28
	Yüksek	394	20.88	5.79				

Tablo 34’e bakıldığında öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyinin, empatik eğilim düzeyleri açısından ($t(712.589)=-3.956$, $p<.05$), anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=20.88$), düşük düzey olanlara göre ($\bar{X}=19.06$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise, düşük düzey bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğretmenler okul müdürlerine daha çok güven duymaktalar.

4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla basit doğrusal korelasyon testi kullanılmış olup hesaplamaları yapılarak sonuçlar Tablo 35’de gösterilmiştir.

Tablo 35. *Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Duydukları Güven Düzeyi ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi*

Değişken		Güven	Örgütsel Adalet
Güven	Pearson Correlation	1	.345
	Sig. (2 tailed)		.000
	N	756	756
Örgütsel Adalet	Pearson Correlation	.345	1
	Sig. (2 tailed)	.000	
	N	756	756

Tablo 35'e bakıldığında öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönde, orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.345$, $p<.05$).

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin okul müdürüne duyulan güven düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki açısından benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Hoy ve Tarter (2004) çalışmalarında, örgütsel adalet ve güvene ilişkin bir model geliştirmiş ve örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. İşcan ve Sayın (2010) yaptıkları çalışmada, örgütsel adalet, iş tatmini ve güven arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında pozitif bir ilişki olduğu öngörüldüğü gibi doğrulanmıştır. Çalışanların dağıtım adaleti algıları ile yöneticiye olan güvenleri arasında orta düzeyde, işlem adaleti algıları ile yöneticiye olan güvenleri arasında ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışanların dağıtım adaleti algıları ve işlem adaleti algıları olumlu yönde oldukça yöneticiye olan güvenleri de artmaktadır (Toplu, 2010). Kılıçlar (2011) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin yöneticiye duyulan güven ve örgütsel adalet davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yıldız (2016) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütsel adaletin, güvenle ilişkisine dair çeşitli araştırmalar yapılmış ve örgütsel adalet sıklıkla güvenin ardılı olarak düşünülmüştür (Polat G., 2012). Yöneticiye duyulan güvenin, örgütsel adaletle anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Araştırma

bulgularına göre öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönde, orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Pozitif yönde olması sebebiyle öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven algılarının artması (azalması) durumunda örgütsel adalet algılarının da artma (azalma) eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlerde kendisine güven oluşturması, öğretmenlerin örgütsel adalet algısını olumlu yönde etkileyecek ve bu durum okulun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırabilecektir.

4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Okul müdürlerinin kayırmacı davranış düzeyleri öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul müdürüne duydukları güveni anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 36 ve tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 36. Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	94.503	2.123		44.515	.000		
Akraba	-.616	.363	-.154	-1.695	.041	-.307	-.065
Eş-Dost	-1.134	.360	-.285	-3.150	.002	-.321	-.120
Politik	.028	.436	.007	.064	.949	-.277	.002
Cinsiyet	.443	.398	.110	1.112	.266	-.262	.043
R=.328	R ² =.108						
F ₍₄₋₇₅₆₎ =20.368	p=0.000						

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen, akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılığı değişkenlerinin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılık türlerinin birlikte, örgütsel adalet değişkenini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür (R=.328, R²=.108). Söz konusu dört değişken birlikte örgütsel adaletteki değişimin %10.8’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, örgütsel adalet üzerindeki görece önem sırası eş-dost ($\beta = -.285$), akraba ($\beta = -.154$), cinsiyet ($\beta = .110$) ve politik ($\beta = .007$) dir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden akraba kayırmacılığı ve eş-dost kayırmacılığı değişkenlerinin, örgütsel adalet üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu

görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle örgütsel adalet arasındaki ilişkilere bakılacak olursa, Eş-dost ($r = -.321$), akraba ($r = -.307$), politik ($r = -.277$) ve cinsiyet ($r = -.262$) kayırmacılık türlerinin tamamında anlamlı, negatif ve düşük düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında kısmi ilişki değerleri ise düşmektedir.

Alanyazındaki çalışmalarda, öğretmenlerin kayırmacılık algılarının okul müdürüne duyulan güven düzeyini yordamasına ilişkin benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Polat ve Kazak (2014) kayırmacılık değişkeninin, örgütsel adalet ve alt boyutları olan dağıtımsal adalet, işlemsel adalet ve etkileşimsel adalet değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir. Kayırmacılık değişkeninin, örgütsel adalet algısı düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %54'ünü, anlamlı bir şekilde açıkladığını saptamıştır. Polat (2012) ise nepotizmle ilgili değişkenler ile örgütsel adaletle ilgili değişkenler arasında negatif yönde ve tamamı anlamlı olan ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılık türleri birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiler açısından kayırmacılık türlerinin tamamında anlamlı, negatif ve düşük düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca bu dört kayırmacılık türünün birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı saptanmıştır. Üç çalışma birlikte değerlendirildiğinde benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Buna göre araştırmaların negatif yönlü olması bakımından, kayırmacılık ve türlerine ilişkin müdür davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının azalmakta olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle okul örgütü içerisinde yaşanan kayırmacı tutum ve davranışlar öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyini düşürebilir.

Tablo 37. Okul Müdürlerinin Kayırmacı Davranış Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güveni Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	32.350	.414		78.157	.000		
Akraba	-.828	.071	-.721	-11.688	.000	-.758	-.411
Eş-Dost	-.285	.070	-.249	-4.055	.000	-.706	-.154
Politik	.094	.085	.080	1.106	.269	-.650	.043
Cinsiyet	.155	.078	.134	1.992	.047	-.627	.077
R=.766	R ² =.587						
F ₍₄₋₇₅₆₎ =239.309	p=0.000						

Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven üzerinde etkisi olduğu düşünülen, akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılığı değişkenlerinin, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılık türlerinin birlikte, okul müdürüne duydukları güven değişkenini anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür (R=.766, R²=.587). Söz konusu dört değişken birlikte öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güvendedeki değişimin %58.7'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven üzerindeki görece önem sırası akraba (β =-.721), eş-dost (β =-.249), cinsiyet (β =.134) ve politik (β =.080) kayırmacılıktır. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden akraba kayırmacılığı, cinsiyet kayırmacılığı ve eş-dost kayırmacılığı değişkenlerinin, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven arasındaki ilişkilere bakılacak olursa, akraba (r = -.758), eş-dost (r = -.706), politik (r = -.650) ve cinsiyet (r = -.627) kayırmacılık türlerinin tamamında anlamlı, negatif yönde yüksek düzey veya yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında yani kısmi ilişki değerleri ise düşmektedir. (r_a= -.411, r_e= -.154, r_p= .043, r_c= .049)

Alanyazındaki çalışmalar irdelendiğinde öğretmenlerin kayırmacılık algılarının okul müdürüne duyulan güven düzeyinin yordamasına ilişkin benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Özer ve Çağlayan (2016), öğretmenlerin kronizm algılarının okul

müdürüne duyulan güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir. Korelasyon katsayısı değerlendirildiğinde; kronizm ile müdüre güven arasında negatif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu ve öğretmenlerin kronizm algısının, müdüre güven ölçeğinden alınan puanlara ilişkin toplam varyansın yaklaşık olarak %70'ini açıkladığını belirtmişlerdir. Polat (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kronizm algılarının okul müdürüne duyulan güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ve kronizm ile örgütsel güven düzeyi arasında zıt yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca algılanan kronizm puanlarının müdüre güven düzeyinin yaklaşık %40'ını açıkladığını tespit etmiştir. Araştırma bulgularına göre akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılık türleri birlikte, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerle öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven arasındaki ilişkiler açısından kayırmacılık türlerinin tamamında anlamlı, negatif yönde yüksek veya yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca bu dört kayırmacılık türünün birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 59'unu açıkladığı saptanmıştır. Üç çalışma birlikte değerlendirildiğinde benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Buna göre üç araştırmanın da negatif yönlü olması bakımından, kayırmacılık ve türlerinin uygulamaları arttıkça müdüre duyulan güvenin azalmakta olduğu söylenebilir. Etki oranları bakımından, müdürlerin kayırmacı tutum ve davranışları okul müdürüne duyulan güven düzeyi üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir.

4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile okul müdürüne duydukları güveni anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla basit doğrusal regresyon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 38 ve tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 38. Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	23.424	5.908		3.965	.000	
Empatik Eğilim	.753	.082	.333	9.189	.000	.333
R=.333	R ² =.111					
F ₍₄₋₇₅₆₎ =84.436	p=0.000					

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi değişkeninin, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyinin, örgütsel adalet değişkenini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür (R=.333, R²=.111). Söz konusu öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi değişkeni örgütsel adaletteki değişimin %11.1'ini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenle örgütsel adalet arasındaki ilişkiye bakılacak olursa, (r = .333) anlamlı pozitif ve düşük düzey bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin empatik eğilim düzey değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri arttıkça aynı doğrultuda örgütsel adalet algılarının da artacağı şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin örgütsel adalet algılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeylerinin Öğretmenlerin Okul Müdürüne Duydukları Güven Düzeyini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	14.256	1.777		8.024	.000	
Empatik Eğilim	.092	.025	.142	3.742	.000	.142
R=.142	R ² =.020					
F ₍₁₋₇₅₆₎ =14.004	p=0.000					

Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyi üzerinde etkisi olduğu düşünülen, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi değişkeninin, öğretmenlerin okul

müdürüne duydukları güven düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyinin, okul müdürüne duydukları güveni anlamlı bir biçimde yordadığı görülmüştür ($R=.142$, $R^2=.020$). Söz konusu öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi değişkeni okul müdürüne duydukları güven düzeyindeki değişimin %02'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenle okul müdürüne duydukları güven düzeyi arasındaki ilişkiye bakılacak olursa, ($r = .142$) anlamlı pozitif ve düşük düzey bir ilişki olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen nitel ve nicel sonuçlar alt problemlere göre özetlenmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerinin “Yetersizlik” ve “Olumsuz Kişilik Özellikleri” temaları altında yer aldığı görülmüştür. Ancak öğretmen görüşlerinde “Yetersizlik” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu; müdür görüşlerinde ise “Olumsuz kişilik özellikleri” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri “Yetersizlik” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin adaletsiz ve ayrımcı oldukları, liyakate önem vermedikleri, yasal haklara duyarsız oldukları, kendilerini geliştirmedikleri, sosyal iletişim konusunda düşük oldukları, resmiyete aşırı derecede önem verdikleri, liderlik vasıflarının olmadığı ve yeniliğe kapalı bireyler oldukları şeklinde belirlenmiştir. “Olumsuz Kişilik Özellikleri” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin; tutarsız, çıkarıcı, baskıcı, güvenilmez, ikiyüzlü, bencil önyargılı ve kibirli kişilik özelliklerine sahip bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin müdürlerin görüşlerinin “Olumsuz kişilik özellikleri” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin tutarsız, çıkarıcı, dürüst olmayan, kişisel hareket eden, güvenilmez, ikiyüzlü, şahsiyetsiz ve kurnaz kişilik özelliklerine sahip bireyler oldukları, şeklinde ifade edildiği görülmüştür. “Yetersizlik” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin adaletsiz, işlerini yeteri derecede bilmeyen, öğretmenlere eşit davranmayan ve ayrımcı bireyler oldukları belirlenmiştir.

Okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinin “Olumsuz kişilik özellikleri” ve “Yetersizlik” olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmüştür. Ancak öğretmen görüşlerinde “Yetersizlik” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu; müdür görüşlerinde ise “Olumsuz kişilik özellikleri” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Her iki katılımcı

grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Olumsuz kişilik özellikleri” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin; tutarsız, çıkarıcı, güvenilmez ve ikiyüzlü kişilik özelliklerine sahip oldukları; Yetersizlik” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin adaletsiz, liyakate önem vermeyen ve ayrımcı bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin hangi konularda kayırmacı davranışlar sergilediklerine ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerinin “Yasal konularda esneklik” ve “Gelir Konuları” temaları altında yer aldığı görülmektedir. Her iki katılımcı grubunda görüşlerinde “Yasal konularda esneklik” temasına uygun görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin hangi konularda kayırmacı davranışlar sergilediklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre “Yasal konularda esneklik” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin ders programının planlanmasında, izin verilmesinde, yapılan eğitimsel görevlendirmelerde, nöbet tutma görevinde, disiplin cezası uygulamasında, derse giriş-çıkışlarda ve önemli bilgiler konularında bazı öğretmenlere yasal konularda esneklik tanıyarak kayırmacılık yaptıkları sonucuna varılmıştır. “Gelir Konuları” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin ek derslerin dağıtılmasında, kursların açılmasında (Egzersiz, Destek eğitim, Hafta sonu), ödüllerin (Takdir, Teşekkür, Başarı) verilmesinde ve performans değerlendirmesi konularında bazı öğretmenlere haksız bir şekilde gelir sağlayarak kayırmacılık yaptıkları ifade edilmiştir.

Okul müdürlerinin hangi konularda kayırmacı davranışlar sergilediklerine ilişkin müdür görüşlerinin “Yasal konularda esneklik” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin nöbet tutma görevinde, ders programının planlanmasında, izin verilmesinde, yapılan eğitimsel görevlendirmelerde, derse giriş-çıkışlarda ve disiplin cezası uygulamalarında bazı öğretmenlere yasal konularda esneklik tanıyarak kayırmacılık yaptıkları sonucuna varılmıştır. “Gelir Konuları” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin ödüllerin (Takdir, Teşekkür, Başarı) verilmesinde ve ek derslerin dağıtılmasında bazı öğretmenlere haksız bir şekilde gelir sağlayarak kayırmacılık yaptıkları ifade edilmiştir.

Okul müdürlerinin hangi konularda kayırmacı davranışlar sergilediklerine ilişkin öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerinin birbirilerine benzer olduğu görülmüştür. Her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak tema ve kodlardan yola çıkarak “Yasal

konularda esneklik” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin ders programının planlanmasında, izin verilmesinde, yapılan eğitimsel görevlendirmelerde, nöbet tutma görevinde, disiplin cezası uygulamasında ve derse giriş-çıkışlarda bazı öğretmenlere yasal konularda esneklik tanıyarak kayırmacılık yaptıkları sonucuna varılmıştır. “Gelir Konuları” teması altında ise kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin ödüllerin (Takdir, Teşekkür, Başarı) verilmesinde ve ek derslerin dağıtılmasında performans değerlendirmesi konularında bazı öğretmenlere haksız bir şekilde gelir sağlayarak kayırmacılık yaptıkları ifade edilmiştir.

Okul müdürlerinin hangi sebeplerle kayırmacılık yaptığına ilişkin öğretmen görüşlerinin “Kronizm” “Patronaj” “Nepotizm” ve “Diğer Sebepler” temaları altında yer aldığı görülmektedir. Okul müdürlerinin hangi sebeplerle kayırmacılık yaptığına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre “Kronizm” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin arkadaş-dost ilişkisi, hemşerilik, aynı branş ve aynı okul mezuniyeti sebeplerinden dolayı kayırmacılık yaptıkları; “Patronaj” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin siyasi, ideolojik, sendika ve inanç sebeplerinden dolayı kayırmacılık yaptıkları; “Nepotizm” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin akrabalık ve etnik köken nedenlerinden dolayı kayırmacılık yaptıkları; son olarak “Diğer Sebepler” teması altında kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin çıkarıcı, cinsiyetçi, öğretmenin kıdemi, itibar kazanmak için ve kişisel sebeplerden dolayı kayırmacılık yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kodlardaki frekans sayısı bakımından arkadaş-dost ilişkisi sebeplerinden dolayı yapılan kayırmacılığın diğer sebeplere göre daha sık olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin öğretmenlere ayrıcalık sağlamaları için ne tür davranışlar sergileyeceklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri “Hayır, Ayrıcalık İstemezdim” ve “Evet, Ayrıcalık İsterdim” temaları altında; okul müdürlerinin öğretmenlere ayrıcalık sağlamaları için ne tür davranışlar sergileyeceklerine ilişkin müdürlerin görüşlerinin ise “Performans” ve “Yeterlilik” temaları altında toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu “Hayır, Ayrıcalık İstemezdim” teması altında kayırmacılığın en önemli göstergelerinden biri olan ayrıcalık sağlanmasını istemedikleri sonucuna varılmıştır. “Evet, Ayrıcalık İsterdim” teması altında ayrıcalık isteyen öğretmenlerin ise müdürler tarafından kendilerine ayrıcalık sağlanması için, müdürlerin hoşuna gidecek şekilde

davranacakları, fikirlerini destekleyecekleri, yemek ısmarlayacakları, hediye alacakları ve kendilerini anlatacakları görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür.

Okul müdürlerinin öğretmenlere ne yaparlarsa ayrıcalık sağlayabileceklerine ilişkin görüşleri “Performans” teması altında daha fazla çalışan, başarılı olma, performansı iyi olma ve sıra dışı olma olarak ortaya çıkmıştır. “Yeterlilik” teması altında ise kayırmacı davranışları yapabilmeleri için öğrencilerle ilişkileri iyi olan, özverili olan, üretken, iyi niyetli, kurumsal kimliğe güç katan ve fedakâr olan öğretmenleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin görüşlerinin “Hayır, Ayrıcalık İstemezdim” ve “Evet, Ayrıcalık İsterdim” temaları altında toplandığı görülmüştür. Müdürlerin görüşlerinin ise “Performans” ve “Yeterlilik” temaları altında toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretmenlere ayrıcalık sağlayabilmeleri için öğretmen ve müdür görüşlerinin birbirinden farklı bakış açıları ile değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinin kayırmacı davranışları daha çok dışlayıcı ve zemin hazırlayıcı nitelik taşıdığı görülürken, müdür görüşlerinin daha çok performans ve yeterliliğe dayalı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin kayırmacı bir tutumla karşılaştıklarında nasıl hissedeceklerine ilişkin görüşleri “Öğretmen Duyguları” ve “Öğretmen Tepkileri” temaları altında değerlendirilmiştir. “Öğretmen Duyguları” teması altında öğretmenler kayırmacı bir tutumla karşılaştıklarında üzülecekleri, hoşnutsuz olacakları, dışlanmış hissedecekleri, öfke duyacakları, güvenlerinin sarsılacağı ve değersiz hissedecekleri sonucuna varılmıştır. “Öğretmen Tepkileri” teması altında ise öğretmenler; haklarını arayacaklarını ve tepki göstereceklerini ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin “Olumsuz Etkiler” teması altında toplandığı, müdür görüşlerinin ise “Adaletsizlik” teması altında toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerine göre “Olumsuz Etkiler” teması altında güvensiz ortam oluşturacağı, motivasyon kaybına yol açacağı, verimliliği düşüreceği, ekip ruhunu zedeleyeceği, huzursuzluğa yol açacağı, önyargı oluşturacağı ve örgüt işleyişini zayıflatacağı sonucuna ulaşılmıştır. Okul

müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkileyeceğine ilişkin müdürlerin görüşlerine göre ise “Adaletsizlik” teması altında güven sorunu oluşacağı, verimsizliğe neden olacağı, huzursuz bir ortam yaratacağı, gruplaşmalara yol açacağı ve eğitimi olumsuz etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri karşılaştırıldığında okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmen görüşlerinin “Olumsuz Etkiler” teması altında müdür görüşlerinin ise “Adaletsizlik” teması altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak her iki katılımcı grubun da görüşlerinde farklı temalar altındaki özelliklerinin birbirlerine benzer olduğu görülmüştür. Her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak kodlardan yola çıkarak; kayırmacı davranışların güvensiz ortam oluşturacağı, verimsizliğe neden olacağı, huzursuz bir ortam yaratacağı ve eğitimi olumsuz etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin müdürlerine olan güvenini nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri “Güvenim Sarsılır” teması altında, müdür görüşlerinin ise “Güvensizlik” teması altında değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin müdürlerine olan güvenini nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmen görüşlerine göre “Güvenim Sarsılır” teması altında öğretmenler; müdürlerin kayırmacı davranışları sonucu ona olan saygılarının kaybolacağı, iş veriminin düşeceği, huzursuz ortam oluşacağı, önyargılar oluşacağı, hayal kırıklıklarının oluşacağı ve öğretmenlerin kendilerini değersiz hissedeceği sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin müdürlerine olan güvenini nasıl etkileyeceğine ilişkin müdür görüşleri ise “Güvensizlik” teması altında kayırmacı davranışların öğretmenlerin müdüre olan güvenlerini kötü yönde etkileyeceği, gruplaşmalara yol açacağı, öğretmenlerin motivasyonlarını düşüreceği, özverinin azalacağı ve iletişim problemleri oluşacağı şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri karşılaştırıldığında okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin müdürlerine olan güvenini nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmen görüşleri “Güvenim Sarsılır” teması altında müdür görüşleri ise “Güvensizlik” teması altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak her iki katılımcı grubun da görüşlerinde farklı temalar altındaki özelliklerinin birbirlerine

benzer olduğu görülmüştür. Her iki katılımcı grubun da görüşlerindeki ortak kodlardan yola çıkarak; kayırmacılığın güvensiz ortam oluşturacağı, verimsizliğe neden olacağı, huzursuz bir ortam yaratacağı ve eğitimi olumsuz etkileyeceği sonucuna varılmıştır.

Tüm kayırmacılık türlerinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin olarak “hiçbir zaman” düzeyinde bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda okul müdürlerinin, yıl sonunda yapılan kurs ve seminerlere gönderilmesi konusunda, “destekleme ve yetiştirme” kurslarının açılması konusunda, belirli gün ve haftalarla ilgili görevlendirmelerde, öğretmenlerin okullarda oluşturduğu kurullardaki (satın alma, muayene ve teslim alma vb.) görevlendirmelerde, okulda yapılan sosyal faaliyet ve etkinliklerde (şiir dinletisi, folklor ve yıl sonu etkinlikleri vb.), öğretmen şikâyetlerinin dikkate alınmasında, aday öğretmen değerlendirmelerinde yeterli not verilmesinde, öğretmenlerin kılık kıyafet yönetmeliğine uymalarında, veliler ve öğrenciler tarafından şikâyet edilen öğretmenler konusunda, gelir getiren komisyonlarda (TEOG, YGS ve LYS Tercih Komisyonları) kayırmacı tutum ve davranışları düşük düzeyde (hiçbir zaman) yaptıkları belirlenmiştir.

Kayırmacılığın politik kayırmacılık, cinsiyet kayırmacılığı ve nepotizm türlerine ilişkin öğretmenlerin algılarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre erkek ve kadın öğretmenlerin, okul müdürlerinin patronaj, cinsiyet kayırmacılığı ve nepotizm türündeki kayırmacı tutum ve davranışlarına yönelik algılarının benzer olduğu belirlenmiştir. Kayırmacılığın kronizm (eş-dost kayırmacılığı) türüne ilişkin öğretmenlerin algılarının ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla okul müdürünün arkadaşlarını, dostunu ve tanıdıklarını daha çok kayırdığını düşündükleri belirlenmiştir.

Kayırmacılığın politik kayırmacılık, kronizm, cinsiyet kayırmacılığı ve nepotizm türlerine ilişkin öğretmenlerin algılarının, okul kademesi, kıdem ve sendika değişkeni açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bağlamda ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-üstü yıl görev yapan öğretmenlerin, Eğitim Bir Sen, Eğitim Sen, Türk Eğitim Sen sendikalarına üye olan ve herhangi bir sendikaya üyeliği olmayan öğretmenlerin, okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarını benzer şekilde algıladıkları belirlenmiştir.

Kayırmacılığın politik kayırmacılık, kronizm, cinsiyet kayırmacılığı ve nepotizm türlerine ilişkin öğretmenlerin algılarının kronizm, cinsiyet kayırmacılığı ve nepotizm türlerinde öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri açısından anlamlı biçimde farklılaştığı; politik kayırmacılık türünde ise anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre okul müdürlerinin kronizm, cinsiyet kayırmacılığı ve nepotizm türlerindeki kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin, öğretmenlerin algılarının empatik eğilim düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir.

Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarının “Oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Yani öğretmenler okullarını adil olarak algılamaktadırlar. Bu bağlamda çoğunlukla; okuldaki personelin görev dağılımının adaletle yapıldığı, öğretmenlere ödenen ücretlerin adil olduğu, yetenek ve niteliklere uygun görevler verildiği, görevlerdeki sorumlulukların adil olduğu, genel olarak verilen ödüllerin adil olduğu, okul yöneticilerinin karar almadan önce tüm personelin kaygılarının giderildiğinden emin olduğu, okul müdürünün okulla ilgili kararları tarafsız bir şekilde değerlendirdiği, okul yöneticilerinin okulla ilgili karar vermeden önce söz konusu karar hakkında gerekli bilgileri edindiği, okul yöneticilerinin kararları açıklığa kavuşturduğu, kararların tüm çalışanlara tutarlı bir şekilde uygulandığı, okul gelirlerinin ihtiyacı olan birimlere adil olarak kullanıldığı, öğretmenlerin alınan kararları sorgulayabileceklerine inandığı, mesai ile ilgili kararlar alınırken, okul yöneticilerinin nezaketle yaklaştığı, okul yöneticilerinin onur kırıcı davranışlardan sakındığı, okul yöneticilerinin öğretmen ihtiyaçlarına karşı hassas olduğu, okul yöneticilerinin dürüst olduğu, okul yöneticilerinin öğretmen haklarına saygılı olduğu, okul yöneticilerinin görevler ile ilgili konularda yeterli ve mantıklı açıklamalar yaptığı ve okulların adil bir ortama sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında, cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanılarak erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çalıştıkları okulları daha adil olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Bu farkın İlkokul ile ortaokul ve lise ile

ortaokul arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının en yüksek olduğu sonra sırasıyla lisede çalışan ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin geldiği sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla bu anlamlı farkın ilkokul ile ortaokul arasında ilkokul lehine, lise ile ortaokul arasında lise lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet algıları açısından okul ademesi değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip ve dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında, kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-üstü yıl görev yapan öğretmenlerin, örgütsel adalet düzeyini benzer şekilde algıladıkları belirlenmiştir.

Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında sendika değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bu farkın Eğitim Bir Sen'e üye olanlar ile herhangi bir sendikaya üyeliği bulunmayanlar arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Eğitim Bir Sen'e üye olan öğretmenlerin ortalamalarının, herhangi bir sendika üyeliği bulunmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu anlamlı farkın Eğitim Bir Sen'e üye olan öğretmenler ile herhangi bir sendika üyeliği bulunmayan öğretmenler arasında Eğitim Bir Sen'li öğretmenler lehine olduğu sonucuna varılmıştır. Örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarının sendika değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet algıları açısından sendika değişkeninin oldukça küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu, dolayısıyla pratik açıdan manidarlığın sorgulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel adalete ilişkin öğretmen algılarının, empatik eğilim düzeyi açısından anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ortalama puanlarının düşük düzey olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet algıları açısından empatik eğilim düzeyleri değişkeninin orta düzey etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyinin “Oldukça katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürüne güvendikleri, itimat ettikleri, okul müdürünün öğretmenleri gözetecek

biçimde davrandığını, okuldaki öğretmenlerin okul müdürünün dürüstlüğüne inandıkları, okul müdürünün bu okulu yönetecek kabiliyete sahip olduğunu ve genel olarak okuldaki öğretmenlerin okul müdürlerine güvendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

. Okul müdürüne duyulan güven düzeyine ilişkin öğretmenlerin algılarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürüne güvene ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okul müdürüne duyulan güven düzeyine ilişkin öğretmen algılarında, okul ademesi değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bu farkın ilkokul ile ortaokul öğretmenleri arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu anlamlı farkın ilkokul ile ortaokul öğretmenleri arasında ilkokul öğretmenleri lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul müdürüne duyulan güven düzeyine ilişkin öğretmenlerin algılarında, kıdem ve sendika değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-üstü yıl görev yapan öğretmenlerin ve Eğitim Bir Sen, Eğitim Sen, Türk Eğitim Sen, sendikalarına üye olan ve herhangi bir sendikaya üyeliği olmayan öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerinin benzer şekilde algılandığı belirlenmiştir.

Okul müdürüne duyulan güven düzeyine ilişkin öğretmenlerin algılarında, empatik eğilim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ortalama puanlarının, düşük düzey olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönde, orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürüne duydukları güven düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasında orta düzeyde ve aynı doğrultuda bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu bulguya dayanılarak öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven algılarının artması (azalması) durumunda örgütsel adalet algılarının da artma (azalma) eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır.

Akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet açısından kayırmacılık türlerinin birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerle öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiler açısından kayırmacılık türlerinin tamamında anlamlı, negatif ve düşük düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu dört kayırmacılık türünün birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı saptanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki görece önem sırası eş-dost, akraba, cinsiyet ve politik kayırmacılık olduğu belirlenmiştir.

Akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet açısından kayırmacılık türlerinin birlikte, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerle öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyleri arasındaki ilişkiler açısından kayırmacılık türlerinin tamamında negatif ve yüksek düzey veya yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu dört kayırmacılık türünün birlikte, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeylerine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %59'unu açıkladığı saptanmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerindeki görece önem sırası akraba, eş-dost, cinsiyet ve politik kayırmacılık olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin empatik eğilim düzey değişkeni ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin örgütsel adalet algılarına ilişkin toplam varyansın yaklaşık %11'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin empatik eğiliminin okul müdürüne duydukları güven düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin empatik eğilim düzey değişkeni ile okul müdürüne duyulan güven düzeyi arasında anlamlı ve düşük düzey bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin okul müdürüne duyulan güven düzeyine ilişkin toplam varyansın yaklaşık %02'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmanın nitel boyutunda ortaya çıkan okul müdürlerinde kayırmacı kişilik özelliklerine ilişkin bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler ifade edilebilir.
 - Merkezi sınavların başarıyla uygulanmasının yanında müdürlük kadrosunun mülakatında, sadece yeterlik ile ilgili soruların sorulması, müdürlüğe en uygun kişinin seçilmesine yardımcı olabilir
 - Göreve alınan okul müdürlerinin yeterlikleri belirli sürelerle sınanmalıdır. Yeterliğini koruyup kendini geliştiren kişiler için liyakate uygun ödül sistemleri geliştirilebilir.
 - Okullardaki iş ve işlemlerde (ödüllendirme, görevlendirmede) liyakat ve performans esas alınmalıdır.
 - Yöneticilere kayırmacılık konusunda farkındalık oluşturmak ve bilgilenmelerini sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
2. Araştırmanın nitel boyutunda kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin hangi konularda kayırmacılık yaptıklarına ilişkin edinilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.
 - Okullarda ders programının planlanmasında, ek derslerin dağılımında, kursların açılmasında (Egzersiz, Destek eğitim, Hafta sonu), ödüllerin (Takdir, Teşekkür, Başarı) dağıtılmasında ve performans değerlendirmesi gibi gelir sağlayıcı konularda daha tarafsız ve eşit olunabilmesi için yazılım programları kullanılabilir.
3. Araştırmanın nitel boyutunda okul müdürlerinin hangi sebeplerle kayırmacılık yaptığına ilişkin edinilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki maddeler önerilebilir.
 - Okullardaki kronizm patronaj ve nepotizme dayalı ilişkiler ile yapılan müdürlük atamalarını önleyebilmek için bakanlık tarafından atamalar yapılabilir.

- Okul müdürlerinin kronizm patronaj ve nepotizme dayalı ilişkiler ile uyguladıkları kayırmacı tutum ve davranışların önlenmesi için bakanlık tarafından bir çağrı servisi kurulabilir.
 - Yönetimin siyasileşmesini engellemek için yapılacak atamalarda nesnel kriterler kullanılabilir.
4. Araştırmanın nitel boyutunda okul müdürlerinin öğretmenlere ayrıcalık sağlamaları için ne tür davranışlar sergileyeceklerine ilişkin edinilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki maddeler önerilebilir.
- Öğretmenlerin, müdürler tarafından değerlendirilmesinde performansları ve yeterliklerinin kullanmasını sağlayacak değerlendirme sistemleri geliştirilebilir.
5. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin kayırmacı bir tutumla karşılaştıklarında nasıl hissettiklerine ilişkin edinilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki maddeler önerilebilir.
- Okul müdürleri, öğretmen duygu ve tepkilerine karşı daha titiz ve hassas olma ve empati yapabilme konusunda eğitilmeleri yoluna gidilebilir.
6. Araştırmanın nicel boyutunda kayırmacılığın, kronizm (eş-dost kayırmacılığı) türüne ilişkin öğretmenlerin algılarında, okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Okul müdürlerinin arkadaşlarına ilişkin, etik ilkelere ve yönetimin yasallığı ilkelerine biraz daha uygun davranışlar sergilemeleri yerinde olacaktır.
7. Araştırmanın nicel boyutunda örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında, cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bu durumda geneli erkek olan okul müdürlerinin kadın öğretmenler ile ilgili iş ve işlemlerde kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık kapsamında ayrıcalık ve öncelik tanınması adalet terazisini dengeye kavuşturabilir.
8. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının okul kademesi değişkeni açısından ilkokul lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Özellikle ortaokul ve lisede görevli olan okul müdürlerinin çalışanlarıyla ilişkilerinde adil, tarafsız ve eşit davranması, istek ve ihtiyaçlara eşit tepki vermesi, ödül-cezaları doğru yerinde kullanılması önerilebilir.
9. Araştırmanın nicel boyutunda örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında sendika değişkeni açısından Eğitim Bir Sen üyesi öğretmenler lehine anlamlı

farklılığın bulunduğu görülmüştür. Bu durumda Eğitim Bir Sen üyesi olmayan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının olumlu olabilmesi için eşit ve daha tarafsız bir tutum benimsenebilir.

10. Araştırmanın nicel boyutunda okul müdürüne duyulan güven düzeyine ilişkin öğretmenlerin algılarında, okul kademesi değişkeni açısından ilkökul lehine anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Lise ve ortaokul müdürleri, daha sıcak, samimi ve güvenilir bir ortam sayesinde kendisine duyulan güvenin artmasını sağlayabilir.
11. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven düzeyi ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönde, orta düzeye yakın ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul müdürleri adil bir ortam sağlayarak kendilerine duyulan güveni artırabilir.
12. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına olumsuz etkisi olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ise akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılık türleri birlikte, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, ilişkiler açısından kayırmacılık türlerinin tamamında anlamlı, negatif ve düşük düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının önlenmesi için; hizmetlerin yürütülmesinde adalet, açıklık, tarafsızlık, eşitlik, objektiflik, şeffaflık ilkeleri doğrultusunda etik standartlar belirlenebilir.
13. Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının, müdürlerine olan güvene olumsuz etkisi olduğu görüşünde oldukları görülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ise akraba, eş-dost, politik ve cinsiyet kayırmacılık türleri birlikte, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güven değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, ilişkiler açısından kayırmacılık türlerinin tamamında negatif ve yüksek düzey veya yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının önlenmesi amacıyla; Okul müdürleri, kayırmacı tutum ve davranışlardan dolayı öğretmenlerin güven durumlarının negatif ve yüksek düzeyde etkileneceği hususunda bilinçlendirilebilir. Öğretmenlerin güvenlerini kazanabilmek için neler yapmaları, nasıl davranmaları gerektiği konusunda özel çaba göstermeleri için teşvik edilebilir ve eğitim verilebilir. Eğitim kapsamında okul müdürlerinin öğretmenlerin güvenlerini kazanabilmeleri için; tutarlılık, bilgi

paylaşımı, kontrolün paylaşımı, inisiyatif kullanımına izin verilmesi, öğretmen çıkarlarının korunması, kendi çıkarları için öğretmenlerin sömürülmemesi gibi davranışların önemi aktarılabilir.

14. Araştırmanın nicel boyutunda örgütsel adalete ilişkin öğretmenlerin algılarında, empatik eğilim düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ise öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin, örgütsel adalet algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, ilişkiler açısından kayırmacılık türlerinin tamamında pozitif ve düşük düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin iletişim becerilerini ve empatik eğilim düzeylerini arttırmak için eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.



5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu alışma ile kayırmacılık olgusuna bütüncül bir açıdan bakılmaya çalışılmıştır. Yeni uygulamaların ortaya çıkması ile birlikte bu bütünlük değişiklik gösterdiğinden çalışmanın belirli sürelerde tekrarlanması yerinde olacaktır.
2. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları farklı değişkenler açısından; incelenebilir. Kayırmacılığın örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve yabancılaşma gibi örgüt yaşamında etkili olan değişkenlerle ilişkisini ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma Bingöl ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde yapılmıştır. Daha kapsamlı bir alışma Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla, elektronik ortamda ülke çapında gerçekleştirilip (öğretmenlerin kendi şifre ve bilgileriyle girilerek değerlendirme yapabilecekleri bir çalışma şeklinde uygulanarak) daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

Kaynakça

- Abdalla, F. H., Maghrabi, S., and Raggad, G. B. (1998). Assessing the perceptions of human resource managers toward nepotism: A cross-cultural study. *International Journal of Manpower*, 19(8), 554- 570.
- Adaman, F., ve Çarkoğlu, A. (2000). *Türkiye’de yerel ve merkezi yönetimlerde hizmetlerden tatmin, patronaj ilişkileri ve reform*. İstanbul: Tesev.
- Afşar, L. (2013). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel güven ilişkisi: konuya ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ağboyraz, İ. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi. Malatya örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Gaziantep.
- Ağca, İ. K. (2008). *Eleştirel bir yaklaşımla uluslararası örgütlerin yolsuzlukla mücadele stratejileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Ankara.
- Akalan, A. (2006). *Türk kamu hizmetinde iyi yönetim ve yolsuzlukla mücadele* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Akanbi, P. A., and Ofoegbu, O. E. (2013). Impact of perceived organizational justice on organizational commitment of a food and beverage firm in Nigeria. *International Journal Of Humanities And Social Science*, 14, 207-218.
- Akbulut, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya

- Akgeyik, G. (2014). *Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aközer, M. (2003, Aralık). Kamuoyu gözüyle kamuda yolsuzluk. *Görüş Dergisi*, 14-23.
- Aktan, C. C. (2001). *Siyasal ahlak ve siyasal yozlaşma*. C. C. Aktan içinde, *Yolsuzlukla mücadele stratejileri* (s. 51 – 69). Ankara: Hak – İş Yayınları.
- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algularına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Akyürek, S. (2016, Nisan). Türkiye’de iç grup yanlılığının toplumsal adalete ve güvenliğe etkisi. *The Journal Of Europe- Middle East Social Science Studies Jemsos.Com.Tr*, 2(2), 161-179.
- Alan, H., ve Erdoğan, A. (2014). Örgütsel sosyalleşmenin işyeri romantizmine etkisi, örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Bir kamu kurumu örneği. 22. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Altinkurt, Y. (2010). *Örgütsel adalet*, H. M. (Ed.) içinde, *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Pegem Akademi.
- Altıntaş, F. (2006). Bireysel değerlerin örgütsel adalet ve sonuçları ilişkisinde yönlendirici etkisi: akademik personel üzerinde bir analiz. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(2), 19–40.
- Ambrose, M. (2002). Contemporary justice research: a new look at familiar questions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 803-812.

- Araslı, H., ve Tümer, M. (2008). Nepotism, favoritism and cronyism: A study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of North Cyprus. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1237 – 1250.
- Araslı, H., Bavik, A., and Ekiz, H. E. (2006). The effects of nepotism on human resource management: The case of three, four and five star hotels in Northern Cyprus. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 26(7/8), 295 -308.
- Argon, T. (2016, Ocak). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, Y. (2009). *Kurumsallaşma ve örgütsel güven ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). G.Y.T.E. S.B.Enstitüsü, İstanbul.
- Arslantaş, H. (2016). *Kahramanmaraş okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Kahramanmaraş.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 1-13.
- Asunakutlu, T. (2007). *Kültürel bağlamda yönetsel-örgütsel davranış*. R. Erdem, ve C. Ş. Çukur içinde, *Güven, kültür ve örgütsel yansımaları* (s. 231–265). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Asunakutlu, T. (2010). *Kayırmacılığın temelleri: Benzerlik ve benzemezlik*. R. Erdem içinde, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* (s. 41 – 60). İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Asunakutlu, T., ve Avcı, U. (2010). Aile işletmelerinde nepotizm algısı ve iş tatmini ilişkisi üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 93-109.
- Atar, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile psikolojik şiddet alguları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Antalya.
- Avcı, A. (2017). *Şirketlerde nepotizm uygulamasının çalışanların iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Ay, G. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik (5. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aydın, İ., and Karaman-Kepekçi, Y. (2008). Principals'opinions of organisational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 497- 513.
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.

- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish Educational System: Nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Aydoğan, İ. (2012, Ocak 5). The existence of favoritism in organizations available online at [http://www.academicjournals.org/AJBMDOI: 10.5897/AJBM11.2692](http://www.academicjournals.org/AJBMDOI:10.5897/AJBM11.2692) ISSN 1993-8233 ©2012 Academic Journals . *African Journal of Business Management*, 6(12), 4577-4586.
- Aytaç, Ö. (2010a). *Kayırmacı ilişkilerin sosyolojik temeli*. R. Erdem içinde, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* (s. 3 – 26). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Aytaç, Ö. (2010b). *Bürokratik kayırmacılık: enformel bağlayıcılıkların yönetim ilişkilerine etkisi*. E. Ramazan içinde, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* (s. 86-109). İstanbul: Beta Basım.
- Bakırcı, K. (2000). *İşyerinde cinsel taciz ve Türk iş hukukuna ilişkin çözüm önerileri*. 09 10, 2017 tarihinde http://www.turkhukusitesi.com/makale_25.htm. adresinden alındı
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bamberger, M. (2012). *Introduction to mixed methods in impact evaluation. A Impact Evaluation Series (No: 3)* . 03 07, 2017 tarihinde Interaction and the Rockefeller Foundation:[http://www.interaction.org/sites/default/files/Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20\(English\).pdf](http://www.interaction.org/sites/default/files/Mixed%20Methods%20in%20Impact%20Evaluation%20(English).pdf) adresinden alındı

- Barut, B. (2015, Aralık). İşyerinde irrasyonel davranışlar: “Nepotizm, favorizm, kronizm” algısı üzerine nitel araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(20), 382-394.
- Baş, G., ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Başaran, İ. (2005). Yerel patronaj ve network (ağ) ilişkileri. *SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Isparta*.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim (3. Basım)*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, S. (2011). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgütsel güven algılarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Başaran, S., ve Akbaş, B. (2012). Genel lise müdürlerinde örgütsel güvensizlik algısı oluşturan faktörlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 21-32.
- Batman, N. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının iş tatmin düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Baydar, T. (2004). *Yönetim etiği açısından İngiltere’deki kamu yönetimi uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, V. (2002). Demokrasi ve sivil toplum örgütlerinin engelleri: Patronaj ve nepotizm. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 1 – 13.

- Baypınar, B. (2003). İşyerinde cinsel taciz. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5(2), Sıra:3, No: 137.
- Bearfield, D. (2004). *A Critical Examination of the use of patronage in U.S. public administration* (Unpublished Ph.D Thesis). The State University of New Jersey. Graduate School-Newark Rutgers, New Jersey.
- Beaupré, M., and Hess, U. (2003). In my mind, my friend smiles: A case of in-group favoritism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 371-377.
- Begley, T., Khatri, N., and Tsang, E. W. (2009). Networks and cronyism. *A Social Exchange Analysis Asia Pacific Journal of Management*, 27, 281-297.
- Bellow, A. (2003). *In praise of nepotism: a history of family enterprise from king David to Goerge W. Bush, first edition*. Newyork: Knopf Doubleday Publishing.
- Berkman, Ü. (1983). *Az gelişmiş ülkelerde kamu yönetiminde yolsuzluk ve rüşvet* (Cilt 203). Ankara.: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Beugré, C. D. (1998). *Managing fairness in organizations, greenwood publishing group, incorporated*. Connecticut, London: Quorum Books Westport.
- Bilgiç, Ö. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Küçükçekmece örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgiç, Ö., ve Gümüşeli, A. İ. (2012). Research on teachers'level of trust to the colleagues, the students and the parents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5470 – 5474.
- Boadi, G.-E. (2000). Conflict of interest, nepotism and cronyism. *TI source book. Confronting corruption. The elements of a national integrity system*(5), 195-204.
- Bökeoğlu, Ö. Ç., ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(3), 211-233.

- Brannen, J. (2005). *Mixed methods research: A discussion paper, ESRC national centre for research methods review paper*. 03 12, 2017 tarihinde <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf> adresinden alındı
- Brewster, C., and Railsback, J. (2003). Building trusting relationships for school improvement: implications for principals and teachers. *Northwest Regional Educational Laboratory. ERIC, Document Reproduction Service, ED 481 987*.
- Bryk, A. S., and Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership, 60(6)*, 40-44.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü (4. Baskı)*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama (9.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büte, M. (2011a). Kayırmacılığın çalışanlar üzerine etkileri ile insan kaynakları uygulamaları ilişkisi: Türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1)*, 383 – 404.
- Büte, M. (2011b). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25(1)*, 171-192.
- Büte, M., ve Tekarslan, E. (2010). Nepotizmin çalışanlar üzerine etkileri:aile işletmelerine yönelik bir saha araştırması. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Bahar, 6(1)*, 1-21.
- Büyükcebeci, A. (2017). *Ergenlerde sosyal dışlanma, yalnızlık ve okul öznel iyi oluş arasındaki ilişki: Empatik eğilimin aracı rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (17. Baskı)*. Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Çakmak, E. K., ve Karadeniz, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık .
- Can, G., ve Akdoğan, R. (2007). Öğretmen adaylarının empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkiler . *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Cantaş, C., ve Kavas, E. (2015). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütlerine duydukları güvenin motivasyonları üzerindeki etkileri: Afyonkarahisar ili uygulaması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 920-932.
- Celep, C., and Yılmaztürk, Ö. E. (2012). The relationship among organizational trust, multidimensional organizational commitment and perceived organizational support in educational organizations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5763 – 5776.
- Cemaloğlu, N., ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 637-657.
- Cevizci, A. (1996). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınlar.
- Ceyhan, A. (2006). An investigation of adjustment levels of turkish univeristy students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behaviour and Personality*, 34(4), 367-379.

- Chandler, J. L. (2012). *Black women's perceptions of the relationship among nepotism, cronyism job satisfaction, and job-focused self-efficacy*. San Francisco: University of San Francisco.
- Chegini, M. G. (2009). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior. *American Journal of Economics and Business Administration*, 1(2), 173–176.
- Ciulla, J. B. (2005). In praise of nepotism? *Business Ethics Quarterly*, 15(1), 153-160.
- Clayton, S., and Opatow, S. (2003). Justice and identity: Changing perspectives on what is fair. . *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 298-310.
- Cochran, W. (1963). *Sampling techniques (2. Baskı)*. . New York: John Wiley and Sons Inc.
- Coco, G., and Lagravinese, R. (2014). Cronyism and education performance. *Economic Modelling*, 38, 435-450.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education. (6th Edition)*. London: Routledge.
- Cohen-Charash, Y., and Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 278-321.
- Colquitt, J. A., and Greenberg, J. (2003). Organizational justice: A fair assessment of the state of the literature. J. Greenberg içinde, *In organizational behavior*. United States Of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Colquitt, J., Conlon, D., Wesson, M., Porter, C., and Ng, K. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445.

- Commitee on Ethics, X. (2016). *Erişim tarihi: 11.08.* Ağustos 11, 2017 tarihinde http://www.ethics.senate.gov/public/index.cfm/files/serve?File_id=efa7bf74-4a50-46a5-bb6f-b8d26b9755bf adresinden alındı
- Cremers, D. (2004). Procedural and distributive justice effects moderated by organizational identification. *Journal of Managerial Psychology*, 20(1), 4–13.
- Creswell, J. (2010). *Oxford Dictionary of Word Origins.10th Edition.* Oxford.: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. (2006a). *Five Qualitative Approaches to Inquiry.* 03. 04. 2017 tarihinde http://www.sagepub.com/upm-data/13421_Chapter4.pdf adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2006b). *Understanding mixed methods research.* 03. 04. 2017 tarihinde http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf, adresinden alındı
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th edition).* Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev. Ed. S.B. Demir). 4. Baskıdan çeviri.* Ankara: Eğiten.
- Creswell, J. W., and Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28, 321-333.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., and Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21(4), 34- 48.
- Cropanzano, R., Goldman, B., and Folger, R. (2003). Deontic justice: The role of moral principles in workplace fairness . *Journal Of Organizational Behavior*, 24, 1019- 1024.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden İnsan İnsana. 8. Baskı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, E. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

- Çakır, M. (2014). Bürokrasi ve suç olgusu. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*(1), 18-24.
- Çalık, T. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. S. Özdemir içinde, *Yönetim kuramları ve insan içinde* (s. 54-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalın, S. İ., ve Zorlu, M. (2012). İşyerinde damgalama ve ayrımcılık faktörü olarak HIV/AIDS. *Çalışma ve Toplum*(4), 165-188.
- Çarıkçı, İ. H., ve Arslan, E. T. (2010). *Türk yönetim geleneğinde kayırmacılığın tarihi seyri*. R. Erdem içinde, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* (s. 27 – 39). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Çavuş, B. (2016). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarıyla umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Aydın.
- Çelebi, N., Vuranok, T. T., ve Asan, T. (2015). Bazı demografik değişkenler açısından ilkökul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 24-35.
- Çelik, H. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel güven ilişkisi: Balıkesir Merkez ilçeleri örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı, Balıkesir.
- Çelik, K., ve Erdem, A. R. (2012). Üniversitede çalışan idari personele göre “Kayırmacılık”. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 23-30.

- Çelik, O. T. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çetinel, E. (2008). *Örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki üzerine bir örnek olay* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çimen, M. (2007). *İşletmelerin çalışanlara karşı sosyal sorumluluklarının örgütsel güvene etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.
- Çoban, O. (1999). Bir siyasal yozlaşma türü olarak rüşvet ve ekonomik etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 173-193.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları. (2. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Çolak, M., and Erdost, H. E. (2004). Organizational justice: A review of the literature and some suggestions for future research. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 51-84.
- Çubukçu, K., ve Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 57-78.
- Dağlı, T., ve Aycan, Z. (2010). Kurumlarda kayırmacılık ve insan kaynakları uygulamaları. R. Erdem içinde, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* (s. 167 – 178). İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Demir, F. (2008). *Avrupa idari alanı'nın oluşumu ve yansımaları (Orta ve Doğu Avrupa ülkeleri ile Türkiye örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demiral, M. (2007). Türkiye'de sosyal sermaye kapsamında sivil toplum kuruluşlarının (stk) sürdürülebilir sosyo-ekonomik kalkınma sürecindeki rolü, 13. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*.
- Demircan, N., ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doney, P., and Cannon, J. (1997). An examination of the nature of trust n buyer-seller relationships. *Journal Of Marketing*, 2(1), 35-51.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(21), 155-189.
- Dökmen, Ü. (2008). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*, 39. *Basım*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dökümbilek, F. (2010). *Aile şirketlerinde nepotizm ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Dönertaş, F. C. (2008). *Etik iklimin kuruma güven üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Dönmez, B., Özer, N., and Cömert, M. (2010). Principal trust in students and parents: its relationship with principal burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 547–550.
- Drucker, P. (2010). *Drucker ve liderlik*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet alguları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Düz, S. (2012). *Konaklama işletmelerinde nepotizm ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Ekmeççi, M. (2014). *Değişim mühendisliği, nepotizm ve mobbingin çalışan performansı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı İşletme Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Elo, S., and Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Erdem, B., Çeribaş, S., ve Karataş, A. (2013, Haziran). Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin kronizm (eş – dost kayırmacılığı) algıları: İstanbul’da faaliyet gösteren bir, iki ve üç yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17(1), 51-69.
- Erdem, M., ve Meriç, E. (2011, Aralık). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 2(2), 141-154.
- Erdem, R. (2010). *Kayırmacılık/Ayrımcılık*. R. Erdem içinde, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Erdem, Ş. (2003). Güvenin ekonomi politiği. F. Erdem içinde, *Sosyal bilimlerde güven*. Ankara.
- Erden, A., and Erden, H. (2009). Predicting organizational trust level of school managers and teachers at elementary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2180-2190.
- Erden, P. S. (2014). *Paternalistik liderlik ile iş ayrımcılığı algısı ve kayırmacılık (nepotizm) arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe University Graduate Institute Of Social Sciences Submitted to the Graduate Institute of Social Sciences Submitted to the Graduate Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Erdoğan, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin etik davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, İstanbul.
- Eren, S. S., ve Yücel, R. (2010). İş gerilimi, yöneticiye güven ve örgütsel bağlılık ilişkisinde resmi ve resmi olmayan yönetim kontrollerinin önemi. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 12(3), 117-136.
- Erkanlı, H. (2009). *Örgütsel adalet ve kültür ilişkisi: Türkiye'de faaliyet gösteren bazı işletmelerde karşılaştırmalı bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Ankara.
- Eroğlu, Ş. (2009). *Örgütsel adalet algılaması ve iş tatmini hakkında bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk, A. (2003). *Örgütsel kimlik algısı; etkileyen faktörler ve sonuçları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss. (3rd edition)*. London: Sage.
- Firat, M., Kabakçı Yurdakul, I., ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Folger, R., and Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. London: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Fukuyama, F. (1998). *Güven, sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. (Çev: A. Buğdaycı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Garicano, L., Huerta, I. P., and Prendergast, C. (2005). Favoritism under social pressure. *The Review of Economics and Statistics*, 87(2), 208–216.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algı düzeyleri (Muğla ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Muğla.
- Genç, S., ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.
- Güven, M., ve Dönmez, B. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algı ve beklentileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 59–68.
- Gök, D. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şahinbey/Gaziantep örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bitlis.
- Greene, J. C., Kreider, H., and Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. I. B. Somekh, ve C. Lewin içinde, *Research methods in the social sciences* (s. 274-281). London: Sage.
- Güçlü, N. (1998). Sınıfta etkili öğrenci-öğretmen iletişiminin kurulması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 61-64.
- Gül Güleriyüz, D. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi (Bursa ili Nilüfer ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Günay, E. (2004). Millî eğitim bakanlığına bağlı okul ve kurum yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmaları üzerine araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*(161).
- Günel, R. (2005). *Aile işletmelerinde yönetimin bir sonraki kuşağa devrinde karşılaşılan sorunların tespitine ve bu sorunların çözümüne ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik alguları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Gürer, A. (2017). *Algılanan örgütsel kronizmin çalışan sessizliği üzerindeki etkisinde kişiliğin düzenleyici rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Arel

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. İstanbul.

Halbaw, A. (2018). *Erbil temel okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla örgütsel sessizlik arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Programı, İstanbul.

Halis, M., Gökgez, G. S., ve Yaşar, Ö. (2007). Örgütsel güvenin belirleyici faktörleri ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 187-205.

Hoy, W. K., and Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.

<http://www.milliyet.com.tr>. (2017). <http://www.milliyet.com.tr/trump-in-damadi-basdanisman-oldu-dunya-2376416/>. 5 10, 2017 tarihinde alındı

<http://www.mynet.com>. (2017). <http://www.mynet.com/haber/guncel/prof-dr-huseyin-bagin-sekreter-olarak-atadigi-esi-istifa-etti-3076635-1>. 6 11, 2017 tarihinde alındı

<http://www.ntv.com.tr>. (2017). <http://www.ntv.com.tr/galeri/dunya/ilham-aliyev-esi-mihriban-aliyevayi-cumhurbaskani-yardimcisi-olarak-atadi,egKko-tNTkuRip3-DT6fng>. 4 12, 2017 tarihinde alındı

<http://www.worldbank.org/tr>. (2017). <http://www.worldbank.org/tr/publicsector/anticorrupt/>. 05 15, 2017 tarihinde Dünya Bankası. adresinden alındı

İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67–92.

- İlhan, S., ve Aytaç, Ö. (2010). Türkiye’de kayırmacı eğilimlerin oluşmasında toplumsal ve kültürel yapının rolü. R. Erdem içinde, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* (s. 61 – 83.). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İnce, M., ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Irak, U. D. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25–43.
- İslamoğlu, G., Birsnel, M., ve Börü, D. (2007). *Kurum içinde güven: Yöneticiye, iş arkadaşlarına ve kuruma yönelik güven ölçümü (Alan araştırması ve sonuçları)*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- İşbaşı, J. Ö. (2001). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 51-73.
- İşcan, F. Ö., ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. . *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- İşleyici, K. (2015). *Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- İyişleroğlu, S. C. (2006). *Aile şirketleri: Adana ve çevresinde faaliyet gösteren aile şirketlerinde nepotizm uygulamasının tespitine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Adana.
- Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

- Johnson, R. E., Chang, C., and Rosen, C. C. (2010). Who I am depends on how fairly I'm treated: Effects of justice on self-identity and regulatory focus. *Journal of Applied Social Psychology, 40*(12), 3020-3058.
- Kabapınar, Y. (2002). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencinin toplumsal duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir öğretim yöntemi olarak sosyal empati. *Yaşadıkça Eğitim, 76*.
- Kahraman, Z. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kahveci, G., ve Demirtaş, Z. (2014). Örgüt kültürünün örgütsel yabancılaşmaya etkisi: Örgütsel güvenin aracılık rolü. *Turkish Journal of Educational Studies, 1*(3), 27-62.
- Karaca, A., Açıkgöz, F., ve Akkuş, D. (2013, Temmuz). Eğitim ile empatik beceri ve empatik eğilim geliştirilebilir mi?: Bir Sağlık Yüksekokulu örneği. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4*(3), 118-124.
- Karacağoğlu, K., ve Yörük, D. (2012). Çalışanların nepotizm ve örgütsel adalet algılamaları: orta anadolu bölgesinde bir aile işletmesi uygulaması. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 14*(3), 43-64.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Yönetim Bilim Dalı. İstanbul.

- Karakaş, M., ve Çak, M. (2007, Temmuz-Aralık). Yolsuzlukla mücadele de uluslararası kuruluşların rolü. *Maliye Dergisi*(153), 74-101.
- Karaköse, T. (2014). The effects of nepotism, cronyism and political favoritism on the doctors working in public hospitals. *Ethno Med*, 8(3), 245-250.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, A. (2013). *Otel işletmelerinde kronizmin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kartal, S. E. (2010). *Genel liseler ile mesleki ve teknik liselerdeki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin karşılaştırılması (Elazığ ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kayabaşı, Y. (2005). *Politik yozlaşmaya çözüm olarak anayasal iktisat*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet alguları arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Keir, G. (2012). *Oxford Dictionaries*. Oxford Dictionaries Online. J. Pearsall: Oxford University Press.

- Keleş, H. N., Özkan, T. K., and Bezirci, M. (2011). A study on the effects of nepotism, favoritism, and cronyism on organizational trust in the auditing process in family businesses in Turkey. *International Business and Economics Research Journal*, 10(9), 9-16.
- Keser, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim, duygusal zekâ ve akılcı olmayan inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Konya.
- Kete, D. (2015). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Khan, M. (1996). A typology of corrupt transactions in developing countries. *IDS Bulletin*, 27(2), 12-21.
- Khatri, N., and Tsang, E. W. (2003). Antecedents and consequences of cronyism in organizations. *Journal of Business Ethics*, 43(4), 289-303.
- Kılıç, D. (2006). *Eğitim bilimlerine giriş*. Erzurum: Aydan Matbaacılık.
- Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki okul öncesi öğretmenlerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile örgütsel adalet ilişkisinin öğretmenler açısından incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 23-36.
- Kim, K. (2007). Favoritism and reverse discrimination. *European Economic Review*, 51(1), 101-123.

- Kıray, M. (1995). "*Siyasi himayecilikten dinsel grup himayeciliğine*", *Türkiye'de toplumsal değişim*. İstanbul: Yeni Yüzyıl Yayınları.
- Kızılkaya, G. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili, İstanbul
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling. (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Kocabaş, İ., ve Kartal, S. E. (2016). Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1-10.
- Koç, H., ve Yazıcıoğlu, İ. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki: kamu ve özel sektör karşılaştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 46-57.
- Konovsky, M. A. (2000). Understanding procedural justice and its impact on business organizations. *Journal of Management*, 26(3), 489-511.
- Kurgun, A., Güripek, E., ve Aktaş, E. (2010). Nepotizmin çalışanların örgütsel adalet algılamaları üzerine etkisi. *18. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kurtoğlu, A. (2012). Siyasal örgütler ve sivil toplum örgütleri bağlamında hemşehrilik ve kollamacılık. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 67(1), 141 – 169.
- Kuru Çetin, S. (2013). *Okul Yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kwon, I. (2006). Endogenous favoritism in organizations . *University of Michigan Topics in Theoretical Economics*, 6(1), 1-24.
- Loewe, M., Blume, J., and Speer, J. (2008). How favoritism affects the business climate: Empirical evidence from Jordan. *Middle East Journal*, 6(2), 259–276.
- Masters, R. (1983). ‘The biological nature of the state’. *World Politics*, 35(2), 161–193.
- MEB. (2006). *Meslek etiği. Megep (meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi)*, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B., ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Memişoğlu, D., ve Durgun, A. (2010). *Devlet başarısızlığına yol açan etkenlerden biri olarak patronaj ilişkileri*. İstanbul: GENAR Yayınları.
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Van.
- Meriç, E., ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(3), 467-498.
- Merit Systems Protection Board, X. (2016). Temmuz 11, 2016 tarihinde <http://mspb.gov/ppp/ppp.html> adresinden alındı
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book (2nd edition)*. London: Sage.
- Mishra, J., and Morrissey, M. (2000). Trust in employee/ employer relationships: A survey of west Michigan managers. *Seidman Business Review*, 6(1), 14-15.

- Mumcu, A. (2005). *Osmanlı Devleti'nde rüşvet*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Nadler, J., and Schulman, M. (2006, Eylül). *Favoritism, cronyism, and nepotism*. Ekim 2017 tarihinde <http://www.scu.edu/ethics/practicing/focusareas/governmentethics/> adresinden alındı
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guide book*. Thousand oaks. CA: Sage.
- Niehoff, B. P., and Moorman, R. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556.
- Nowakowski, J., and Conlon, D. (2005). Organizational Justice: Looking Back, looking forward. *International Journal of Conflict Management*, 16(1), 4-29.
- Oktay, C. (1983). Yükselen istemler karşısında türk siyasal sistemi ve kamu bürokrasisi. *İstanbul Üniversitesi SBF Yayını*.
- Oxford Çevrimiçi Sözlük, X. (2016). 08 09, 2017 tarihinde <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/favouritism> adresinden alındı
- Ömüriş, E., ve Ehtiyar, V. R. (2008). Örgütsel yapılarda romantik ilişkiler: Algılanan güdüler ve davranış değişiklikleri üzerine bir araştırma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(16), 20-39.
- Ören, K. (2007). Sosyal sermayede güven unsuru ve işgücü performansına etkisi. *Kamu-İş*, 9(1), 84.
- Özcan, C., Oflaz, F., ve Türkbay, T. (2003). Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu ve binişik karşıt olma karşı gelme bozukluğu olan çocukların anne babalarının empati düzeylerinin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(3).

- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 21, 77-96.
- Özdil, K. (2005). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin yöneticilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyi ile örgütsel iklimi arasındaki ilişki (Yeni Mahalle örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özen, J. (2002). Adalet kuramlarını gelişimi ve örgütsel adalet türleri. *Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arşivi*, 5, 107 – 117.
- Özer, G., ve Günlük, M. (2010). Örgütsel adaletin muhasebecilerin iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 459-485.
- Özer, N., ve Çağlayan, A. Z. (2016). Öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven ve kronizm algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 16-27.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103–124.
- Özkanan, A. (2013). *Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletmeAnabilim Dalı, Isparta.
- Özkanan, A., ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20), 179-206.
- Özkanan, A., ve Erdem, R. (2015). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(4), 7-28.

- Özler, D. E., and Büyükarıslan, A. B. (2011). The overall outlook of favoritism in organizations: A literatür review. *International Journal of Business and Management Studies*, 3(1), 275 - 285.
- Özler, H., Özler, E. D., ve Gümüştekin, G. E. (2007). Aile işletmelerinde nepotizmin gelişim evreleri ve kurumsallaşma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 437-450.
- Özmen, Ö. T., Arbak, Y., ve Özer, P. S. (2005). Değerler ve adalet. 13. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s. 161-166). İstanbul.
- Özsemerci, K. (2002). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar nedenleri zararları ve çözüm önerileri*, Ankara: TC. Sayıştay Başkanlığı Yayını.
- Öztürk, A. T. (2008, Aralık). Değişen çağın aile işletmelerinde kurum kültürünün yerleştirilmesinde profesyonel yöneticilerden beklentiler. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences* (10).
- Öztürk, Ç., ve Aydın, B. (2012). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 485 -504.
- Padgett, M., and Morris, K. (2005). Keeping it all in the familiy: Does nepotism in the hiring process really benetif the beneficiary?. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(2), 34-45.
- Pektaş, E. (1999). Büyük kent belediyelerinin eğitim ve kültür hizmetlerine siyasal parti ideolojilerinin yansıması. Erişim . <http://www.ekitapyayin.com/id/027/> (Erişim Tarihi: 25.04.2017).
- Pelletier, K. L., and Bligh, M. C. (2008). The aftermath of organizational corruption: Employee attributions and emotional reactions. *Journal of Business Ethics*, (80), 823-844.

- Polat, B. (2016). *Çalışanların kayırmacılık algıları ile sessizlik davranışları arasındaki ilişki: kamu sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Polat, G. (2012). *Örgütlerde nepotizmin örgütsel adalet algısı ile ilişkisinin tespitine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Kütahya.
- Polat, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında kronizm algısının örgütsel güven üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Tezi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Polat, S., ve Kazak, E. (2014). Okul Yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 20(1), 71-92.
- Polatlı, A. (2009). XIX. Yüzyılda Osmanlı'da kayırmacılık. <http://www.makaleler.com/bilim-makaleleri/xix-yy-da-osmanlida-kayirmacilik-clientel.htm> - Makaleler (Erişim Tarihi: 19.04.2013).
- Poole, W. L. (2007). Organizational justice as a framework for understanding union management relations in education. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 725-748.
- Prendergast, C., and Topel, R. H. (1996). Favoritism in organizations. *Journal of Political Economy*, 104(5), 958-978.

- Ramachander, A. (2012). *Dealing with favouritism at the workplace*. Mayıs 21, 2017 tarihinde <http://www.deccanherald.com/content/173905/dealing-favouritism-workplace.html> adresinden alındı
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- resmigazete. (2017). <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/04/20050413.htmvemain=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/04/20050413.htm>. 15.05.2017 tarihinde alındı
- Ribbers, I. L. (2009). *Trust, cynicism, and organizational change: The role of management*. Department Organization And Strategy Faculty Of Economics And Business Administration. Tilburg University, 12.
- Rogers, C. (1983). *Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir* (Cilt 16). (F. Akkoyun, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.
- Sağlam Arı, G. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36.
- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim cross-cultural variations and management*. Ankara : Verso Yayıncılık.
- Sarıboğa, M. (2017). *Nepotizmin örgütsel bağlılık ve iş doyumuna etkisi ve otel çalışanları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Programı, İstanbul.
- Sarpün, Ş. (2012). *Denetçilerin etik pozisyon, hile, sorumluluk ve nepotizm algılarının denetçi bağımsızlığına etkisi: bağımsız denetçiler üzerinde bir araştırma*.

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Bolu.
- Savaş, Y. (2015). *Nepotizmin yenilik ve yetenek yönetimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı. Aksaray.
- Saylı, H., ve Kızıldağ, D. (2007). Yönetmelik etik ve yönetmelik etiğın oluşmasında insan kaynakları yönetiminin rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 231-251.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C., and Davis, J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344–354.
- Sertkaya, H. (2017). *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin öğrenen okul algılarına etkisinde müdüre güvenin aracılık etkisi (Şanlıurfa Birecik İlçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Sevinç, Y. S. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Sheridan, M. K. (2007). Just because it's sex doesn't mean it's because of sex: The need for new legislation to target sexual favoritism. *Columbia Journal of Law and Social Problems*, 40(3), 379-423.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., and Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment*. Erişim tarihi 19 Ağustos 2017, tarihinde <http://psychclassics.yorku.ca/Sherif/> adresinden alındı
- Singh, D. (2012). *An investigation of corruption and clientelism in afghanistan hindering law enforcement: with a specific case study in the afghan national police*, (Unpublished Master Thesis), University of York.
- 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 ve Management*, 17(1), 39-55.
- Sözcü Gazetesi*. (2017). *Sözcü Gazetesi*: <http://www.sozcu.com.tr/2017> adresinden alınmıştır
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Şakar, N. A. (2010). *Örgütsel güven*. Derya Ergun Özler (Ed.), *Örgütsel davranışta güncel konular içinde (s. 21-36)*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Şalcı, G. (2015). *Kayırmacılığın örgütsel bağlılığa etkisi: Mersin ili turizm işletmelerinde bir saha araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Mersin.

- Şengül, T. (2002). Kapitalist kentleşme dinamikleri ve Türkiye kentleri. *Evrinsel Kültür Dergisi*, 128.
- Şentürk, N. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi (Ankara İli Mamak İlçesinde bir uygulama)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2014, Mart 27). *Paralel yapının 69 polis müdürü*. Ağustos 21, 2017 tarihinde Sabah: <http://www.sabah.com.tr/gundem/2014/03/27/paralelyapinin-71-polis-muduru> adresinden alındı.
- Tabancalı, E. (2017). Nepotism in primary schools. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA) www.iojes.net*, 1-14.
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Elazığ İl örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tan, H. H., and Tan, C. S. (2000). Toward the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(2), 241-242.
- Tarhan, R. B., Gençkaya, O. F., Ergül, E., Özsemerci, K., ve Özbaran, H. (2006). *Tepav yolsuzlukla mücadele kitapları TBMM raporu (Bir olgu olarak yolsuzluk: Nedenler, etkiler ve çözüm önerileri) (2. Baskı)*. Ankara: Matsa Yayınevi.
- TBMM Tutanak Dergisi, Cilt 29, 13 üncü Birleşim, 4 Kasım 2003, s:29. (2017).
- TDK. (2018). *Türk Dil Kurumu*. Ağustos 3, 2017 tarihinde <http://www.tdk.gov.t> adresinden alınmıştır.

- Tengilimoğlu, D., ve Tahtasakal, M. (2004). Büro etik kuralları ve bürolarda yaşanan cinsel taciz olaylarının cinsiyete göre algılanma biçimi: bir alan çalışması. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-44.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F., ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Tezcan, M. (1984). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Çağ Matbaası.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.
- Topakkaya, A. (2008). Adalet kavramı bağlamında aristoteles-platon karşılaştırması. *Felsefe ve Sosyal Bilim Dergisi*, 6, 27-46.
- Topakkaya, A. (2009). Aristoteles'te adalet kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 2(6), 628-633.
- Topaloğlu, G. I. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Toplu, D. (2010). *Örgütsel adaletin yöneticiye güven üzerindeki etkisi ve bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tosun, U. (2001). Yolsuzluğun ekonomik etkileri: Yolsuzluk ve büyüme arasındaki ilişki. *Kamu Tercih ve Anayasal İktisat Dergisi*(4), 3-8.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.

- Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. W. K. Hoy, and C. G. Miskel içinde, *Studies in Leading and Organizing Schools Information Age Publishing* (s. 157-179). Greenwich: CT.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational administration*, 36(4), 334-352.
- Turan, E. (2014). *Kamu yönetiminde yolsuzluk olgusu rapor No. 13 // 22 Aralık 2014 Siyaset, Hukuk ve Yönetim Araştırmaları Merkezi www.turkakademisi.org.*
Tasav Beyin Fırtınası Toplantıları Kamu Yönetimi Çalışma Grubu.
- Turhan, M. (2013). Organizational cronyism: A scale development and validation from the perspective of teachers. *Journal of Business Ethics*, DOI:10.1007/s10551-013-1839-3.
- Tüzün, İ. K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*(13), 93-118.
- Uçar, A. (2016). *Yöneticilerin kayırmacı davranışlarının, örgütsel muhalefet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanlığı, Siirt.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Malatya.
- Uysal, M. (2014). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Altındağ ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Uzun, S. B. (2014). *Örgütlerde yaşanan romantik ilişkiler: Örgütsel davranışlar üzerindeki etkisine yönelik algılar üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstüner, M. (2009, Nisan). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Williams, S., Richard, P., and Zainuba, M. (2002). Justice and organizational citizenship behavior intentions: fair rewards versus fair treatment. *Journal of Social Psychology*, 142(1), 33-44.
- World of Values. (2011). <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>: 15.10.2017 tarihinde <http://www.worldvaluessurvey.org> adresinden alınmıştır.
- Wynn, K., and Bloom, P. (2007). <https://www.youtube.com/watch?v=Z4eGJq0rjw0>. 20.11.2017 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=Z4eGJq0rjw0> adresinden alınmıştır.
- Yang, Y., and Bei, H. (2009). *The antecedents of organizational cronyism*. International Conference on Management and Service Science, 20-22 September 2009, Beijing, China.
- Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi ve stratejileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380.
- Yıldırım, M. C. (2008). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 56, 663-690.
- Yıldız, K. (2016). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 289-316.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E., ve Sünbül, A. M. (2009). Öğretmenlerin yaşam doyumları ve okullardaki örgütsel güven düzeyi. *Journal of Qafqaz University*, 26, 172-179.
- Yılmaz, K. (2009). Özel Dershane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Yılmaz, K., and Altinkurt, Y. (2012). Relationship between the leadership behaviors, organizational justice and organizational trust. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 12-24.
- Yücel, C., ve Samancı Kalaycı, G. (2009). Örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 113-132.

Yükçü, S., ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4).

Zaheer, A., Mcevily, B., and Percone, V. (1998). Does trust matter? exploring the effects nterorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9, 141-159.

Zeytinoğlu, E. (2010). Ayrımcılık yasağına genel bir bakış. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 115-134.



EKLER

EK 1. Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

EK 2. Müdür Görüşme Formu

EK 3. Öğretmen Görüşme Formu

EK 4. Anket Formu

EK 5. Örgütsel Adalet Ölçeği İzni

EK 6. Empatik Eğilim Ölçeği İzni

EK 7. Müdüre Güven Ölçeği İzni



EK 1. Bingöl İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/09/2017-8571



T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 48605746-44-E.14453822
Konu : Anket Uygulanması

20.09.2017

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 29/08/2017 tarihli ve 79879538/044 sayılı yazınız.
b) 20/09/2017 tarihli ve 48605746-44-E.14316244 sayılı Valilik Onayı.

İlgi (a) yazınız ekinde Üniversiteniz Genç Meslek Yüksekokulu öğretim görevlisi Nesip DEMİRBİLEK'in "Öğretmenlerin Düzeylerine Göre Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Müdüre Güvene Etkisi " konulu anket çalışmasını; ilimiz ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan müdür ve öğretmenlere ölçek uygulamak ve görüşmelerde bulunmaya ilişkin talebi ilgi (b) Makam Onayı ile uygun görülmüş olup müdürlüğümüzce mühürlenmiş uygulanacak görüşme formlarının birer örneği kapalı zarf içerisinde ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve bilimsel veri toplamak amacıyla ekte gönderilen anket çalışmasının tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde, CD'ye kayıtlı olarak bir örneği ilişikte gönderilen (Ek-1) formu ile birlikte Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Kadri ENGİN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 adet)
- 2-Araştırma Değerlendirme Ek-2 Formu (1 adet)
- 3-Taahhütname Tutanağı Ek-1 Formu (1 adet)
- 4-Anket Formu (11 Sayfa)

Müşüm AKGÜNÖZÜ

İl Millî Eğitim Müdürlüğü-BİNGÖL
Web Adı:bingol.meb.gov.tr
e-posta: bingolmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Sema DURSUN
Tel: (0426) 213 25 85
Faks: (0426) 213 48 47

EK 2. Müdür Görüşme Formu

Müdürler İçin Görüşme Soruları

1. Kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin özellikleri nelerdir? Nasıl tanımlarsınız?
2. Okullarda kayırmacılık yapılmak istenirse hangi konularda yapılabildiğini düşünüyorsunuz?
3. Bir öğretmene ayrıcalık sağlamanız için ne tür davranışlar sergilemesi gerekmektedir?
4. Kayırmacı tutuma sahip okul müdürleri, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını nasıl etkilemektedir?
5. Kayırmacı tutuma sahip okul müdürleri, öğretmenlerin okul müdürüne duydukları güveni nasıl etkilemektedir?

EK 3. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmenler İçin Görüşme Soruları

1. Kayırmacı tutuma sahip okul müdürlerinin özellikleri nelerdir? Nasıl tanımlarsınız.
2. Okul müdürlerinin kayırmacılık olarak niteleyebileceğiniz davranışları nelerdir?
3. Okul müdürlerinin hangi sebeplerle kayırmacılık yaptığını düşünüyorsunuz? Buna ilişkin yaşantılarınız varsa paylaşabilir misiniz?
4. Okul müdürünüzün sizi kayırmasını isteseydiniz ne tür davranışlar sergilerdiniz?
5. Kayırmacı bir tutumla karşılaştığınızda neler hissedersiniz? Okul müdürünün yerinde siz olsaydınız nasıl davranırdınız?
6. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları örgütsel adalet algınızı nasıl etkilemektedir?
7. Okul müdürlerinin kayırmacı davranışları müdürünüze olan güveninizi nasıl etkilemektedir?

EK 4. Anket Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu veri toplama aracı empatik eğiliminizi, örgütsel adalet algınızı, okul müdürünüzün kayırmacılık düzeyini ve öğretmenlerin okul müdürüne güvenine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla düzenlenen bu veri toplama aracı beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmada kullanılmak üzere bazı kişisel bilgilerinizi belirtmeniz istenmiştir. İkinci bölümde empatik eğiliminizi belirlemeye dönük bazı ifadeler, üçüncü bölümde okul müdürünüzün kayırmacılık düzeyini belirlemeye yönelik bazı ifadeler, dördüncü bölümde örgütsel adalet algınızı belirlemeye yönelik bazı ifadeler ve beşinci bölümde ise öğretmenlerin okul müdürüne güvenine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen, formda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak okulunuzda var olan duruma uygun olan seçeneği işaretleyiniz. **Formun hiçbir yerine adınızı yazmanız gerekmemektedir. Lütfen tüm maddeleri yanıtlayınız.** Araştırmada elde edilecek bilgilerin doğruluğu, veri toplama aracında yer alan ifadeleri içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır. Katkılarınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi
Öğr. Gör. Nesip DEMİRBİLEK

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz:
 - a. Kadın ()
 - b. Erkek ()
2. Görev yaptığınız okulun kademesi:
 - a. Anaokulu ()
 - b. İlkokul ()
 - c. Ortaokul ()
 - d. Lise ()
3. Mesleki kıdeminiz:
 - a. 1-5 yıl ()
 - b. 6-10 yıl ()
 - c. 11-15 yıl ()
 - d. 16- 20 yıl ()
 - e. 21 ve üstü ()
4. Sendikanız:
 - a. Eğitim Bir Sen ()
 - b. Türk Eğitim Sen ()
 - c. Eğitim Sen ()
 - d. Üye değilim ()

BÖLÜM II**EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ**

AÇIKLAMA: Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Sizden istenen, her bir ifadenin örneklediği durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı yan tarafta verilen uygun parantezin içerisine çarpı (X) işareti koyarak belirtmenizdir. Bu ankette elde edilecek bilgiler araştırmacıların dışında hiç kimse ile paylaşılmayacaktır. Verdiğiniz cevaplar bizim için çok değerli olup gizli tutulacaktır. Bu araştırmada bize yardımcı olduğunuz için size teşekkür ederiz

S:No	.Maddeler	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Çok sayıda dostum var					
2	Film seyredirken bazen gözlerim yaşarır.					
3	Sıklıkla kendimi yalnız hissederim.					
4	Bana dertlerini anlatanlar yardımımdan ferahlanmış olarak ayrılırlar.					
5	Başkalarının problemleri, beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir.					
6	Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim.					
7	İnsanların film seyredirken ağlamaları tuhafıma gider.					
8	Birisiyle tartışırken bazen, dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerinde yoğunlaşır.					
9	Çevremde çok sevilen bir insanım.					
10	Televizyondaki filimler mutlu sona ulaştınca rahatlarım.					
11	Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.					
12	İnsanların çoğu bencildir.					
13	Sinirli bir insanım.					
14	Genellikle insanlara güvenirim.					
15	İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.					
16	Girişken bir insanım.					
17	Bir yakınımın derdini anlatmak beni rahatlatır.					
18	Genellikle hayatımdan memnunum.					
19	Yakınlarım bana sık sık dertlerini					

	anlatırlar.					
20	Genellikle keyfim yerindedir.					

S.No	BÖLÜM IV ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ	Hiç	Az	Düzye	Orta	Oran
		Katılmıyo	Katılıyor	de	Katılıyor	Oran
1	Okul yöneticilerimizin ders programlarımızı adil bir şekilde yaptıklarını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2	Okul yöneticilerimiz, öğretim yılı başında dersleri branş arkadaşlarıma (zümre öğretmenlerine) adil olarak dağıtmaktadır.	1	2	3	4	5
3	Okuldaki ders dışı işlerin öğretmenlere eşit dağıtıldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	Okulda öğretmenlere verilen ödüllerin adil dağıtıldığını düşünüyorum	1	2	3	4	5
5	Okul yöneticilerimizin öğretmenlere eşit sorumluluk yüklediğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
6	Okul yöneticilerimiz, işimizle ilgili kararları tarafsız bir şekilde verir.	1	2	3	4	5
7	Okul yöneticilerimiz, bizi ilgilendiren konularda ayırım yapmadan tüm öğretmenlerin görüşlerini almaya çalışır.	1	2	3	4	5
8	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili kararlar vermeden önce tüm öğretmenlerden tam ve doğru bilgi toplar.	1	2	3	4	5
9	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararları tüm öğretmenlere açıklar; eğer öğretmenler isterse, bu kararın gerekçelerini açıklar.	1	2	3	4	5
10	Okul yöneticilerimiz yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere yansız ve tutarlı bir şekilde uygular.	1	2	3	4	5
11	Okul yöneticilerimiz aldıkları kararların ayırım yapılmaksızın tüm öğretmenler tarafından sorgulanmasına izin verir.	1	2	3	4	5
12	Okul yöneticilerimiz, tüm öğretmenlere nazik davranır.	1	2	3	4	5
13	Okul yöneticilerimiz okuldaki öğretmenlerin her birine onurlu ve saygılı davranır.	1	2	3	4	5
14	Okul yöneticilerimiz okuldaki bütün öğretmenlerin kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranır.	1	2	3	4	5
15	Okul yöneticilerimiz bizimle ilgili kararlar verirken yasal haklarımızı göz önünde bulundurur.	1	2	3	4	5
16	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdikleri kararları uygulamadan önce, nasıl sonuçlanacağını her birimizle ayrı ayrı tartışır.	1	2	3	4	5

17	Okul yöneticilerimiz verdiği kararlarla ilgili bilgileri, isteyen tüm öğretmenlere ayırım yapmaksızın, eksiksiz sunar.	1	2	3	4	5
18	Okul yöneticilerimiz işimizle ilgili verdiği kararları tek tek tüm öğretmenlere mantıklı biçimde açıklar.	1	2	3	4	5
19	Okul yöneticilerimiz okulla ilgili verdikleri tüm kararları gizlemeden herkese çok açık bir şekilde açıklar.	1	2	3	4	5

BÖLÜM V

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyarak katılma derecenizi, her bir ifadenin karşısında yer alan derecelendirme seçeneklerinden uygun olanını (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.




MÜDÜRE GÜVEN ÖLÇEĞİ

	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürüne güvenirlir.	①	②	③	④	⑤
2. Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürünün dürüstlüğüne inanırlar.	①	②	③	④	⑤
3. Okul müdürümüz, öğretmenlerin çıkarlarını gözeterek biçimde davranır.	①	②	③	④	⑤
4. Bu okuldaki öğretmenler, okul müdürüne itimat edebilirler.	①	②	③	④	⑤
5. Okul müdürümüz bu okulu yönetecek kabiliyetlere sahiptir.	①	②	③	④	⑤

BÖLÜM III Okul müdürünüzün aşağıdaki maddelerin hangilerinde, ne sıklıkta kayırmacılık yaptığını düşünüyorsunuz?		Akrabaları için uyguladığı kayırmacılık düzeyi nedir?					Eş-dost, arkadaş ve hemşerileri için uyguladığı kayırmacılık düzeyi nedir?					Siyasi ve politik yandaşları için uyguladığı kayırmacılık düzeyi nedir?					Karşı cinsi için uyguladığı kayırmacılık düzeyi nedir?				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	KAYIRMACILIK DAVRANIŞLARI																				
1.	Yıl sonunda yapılan kurs ve seminerlere gönderilmesi konusunda																				
2.	“Destekleme ve Yetiştirme” kursları konusunda																				
3.	Belirli gün ve haftalarla ilgili görevlendirmelerde																				
4.	Öğretmenlerin okullarda oluşturduğu kurullardaki (satın alma, muayene ve teslim alma vb.) görevlendirmelerde																				
5.	Okulda yapılan sosyal faaliyet ve etkinliklerde (şiiir dinletisi, folklor ve yılsonu etkinlikleri vb.)																				
6.	Öğretmen şikâyetlerinin dikkate alınmasında																				
7.	Aday öğretmen değerlendirmelerinde yeterli not verilmesinde																				
8.	Öğretmenlerin “Kılık Kıyafet Yönetmeliğine” uymalarında																				
9.	Veliler ve öğrenciler tarafından şikâyet edilen öğretmenler konusunda																				
10.	Gelir getiren komisyonlarda (TEOG, YGS ve LYS Tercih K.)																				

EK 5. Örgütsel Adalet Ölçeği İzni

Posta - nedemir2012@h...
https://outlook.live.com

←   

spolat@kocaeli.edu.tr
2.2.2018 (Cum) 11:40

Kime: nedemir2012@hotmail.com;

 | Evernote

Sayın Nesip DEMİRBİLEK,

Akademik nezaket gereği ilgili eserlere atıf yapmanız koşulu ile elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.




Not: Ölçek maddeleri Doktora tezim de bulunmaktadır. YÖK tez veri bankasından indirebilirsiniz

Doç.Dr. Soner POLAT Assoc. Prof.Dr. Soner POLAT/
Kocaeli Üniversitesi Kocaeli University
Eğitim Fakültesi Faculty of Education
Eğitim Bilimleri Bölümü Department of Educational
Sciences

----- Yönlendirilmiş İleti -----
Kimden: "nesip demirbilek"


EK 6. Empatik eğilim ölçeği İzni

Posta - nedemir2012@h...
https://outlook.live.com

←   

Ebru EROĞLU <ebrueroglu@ustundo
20.7.2017 (Per) 12:47

Kime: nedemir2012@hotmail.com;


 | Evernote

Sayın Demirbilek ,

Kaynak göstererek ölçeği çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar

From: Üstün Dökmen Akademi
[mailto:bilgi@ustundokmenakademi.com]
Sent: Wednesday, July 19, 2017 5:40 PM
To: 'Ebru EROĞLU'
Subject: FW: Ölçek izni

 **nesip demirbilek**
Sayın Hocam Sizin tarafınızda 19.7.2017

EK 7. Müdüre Güven Ölçeği İzni

https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/tp

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler

İlt: Ölçek İzni

ND nesip demirbilek <nedemir2012@hotmail.com>
Bugün, 15:30
Siz

Saygılarımla...

Nesip DEMİRBİLEK
Bingöl Üniversitesi
Genç Meslek Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Programı

Gönderen: NİYAZİ ÖZER <niyazi.ozer@inonu.edu.tr>
Gönderildi: 17 Mayıs 2018 Perşembe 15:29
Kime: nesip demirbilek
Konu: Re: Ölçek İzni

Merhabalar Hocam,
İlginiz için teşekkür ederiz. Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dileklerimle.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Doc. Jr. Assoc. Prof. Dr.
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İnönü University, College of Education,
Eğitim Bilimleri Bölümü Department of Educational Sciences
Malatya, TÜRKİYE
Telefon/Phone: +904622224632
E-mail: niyaziozer@gmail.com & niyazi.ozer@inonu.edu.tr

17 Mayıs 2018 15:27 tarihinde nesip demirbilek <nedemir2012@hotmail.com> yazdı:
Sizin tarafınızdan geliştirilen "Müdüre Güven Ölçeği" ni izniniz olursa, "Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Müdüre Güvne Etkisi" adlı doktora tez çalışmamda kullanmak istiyorum.