

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACILIK DAVRANIŞLARI
İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Aytekin KESKİN

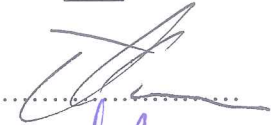
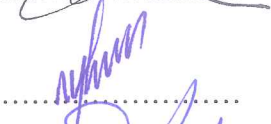
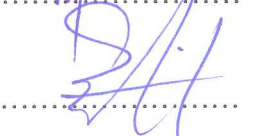
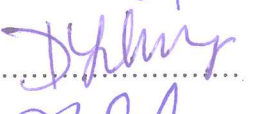
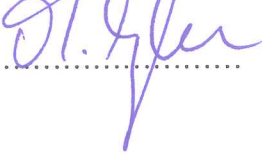
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Aytekin KESKİN tarafından hazırlanan **Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki** başlıklı bu tez, 30/05/2018 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

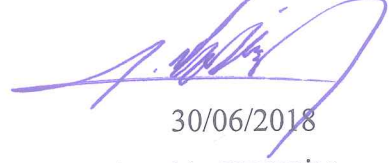
<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Dr. Öğr. Üyesi İlknur ŞENTÜRK	
Danışman :	Prof. Dr. Ayhan AYDIN	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Derya KILIÇOĞLU	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Müyesser CEYLAN	



Dr. Öğr. Üyesi Semra Kıranlı GÜNGÖR
Enstitü Müdür Vekili

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.



30/06/2018

Aytekin KESKİN

Teşekkür

Çalışmamın ortaya çıkmasında bana bilgisi ve görüşleriyle destek olan danışmanım Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a, bana vakit ayırıp gerek duyduğum konularda hiç çekinmeden bana yardımcı olan Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU'ya, benden yardımını esirgemeyen dostum Doğan KIRMIZI'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca beni bu günlere gelmemde emekleri olan ve beni her zaman her koşulda destekleyen annem Sevim KESKİN'e, babam Bahattin KESKİN'e ve kardeşim Gültekin KESKİN'e minnetlerimi sunuyorum.



İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	vi
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM.....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	10
2. Kuramsal Çerçeve	10
2.1. Etik	10
2.1.1. Hukuk ve etik	12
2.1.2. Kamu yönetiminde etik	14
2.1.3. Kamu yönetiminde etik değerlerin önemi	16
2.1.4. Eğitim yönetimi ve etik	18
2.2. Yolsuzluk.....	20
2.2.1. Yolsuzluğun temel unsurları	22
2.2.1.1. Yetki unsuru.....	22
2.2.1.2. Yetkinin kurallara aykırı kullanımı unsuru	23
2.2.1.3. Çıkar unsuru.....	24
2.3. Kayırmacılık	25
2.3.1. Akraba kayırmacılığı (nepotizm)	28
2.3.2. Eş dost kayırmacılığı	29
2.3.3. Sözügeçer kişileri kayırma.....	30
2.3.4. Aracı kullanma.....	30
2.3.5. Siyasal kayırmacılık (partizanlık ve siyasal yandaşlık)	32
2.3.6. Hizmet kayırmacılığı	34
2.3.7. Cinsel kayırmacılık	35

2.3.8. İş yerinde kayırmacılık	36
2.3.9. Okul yönetiminde kayırmacılık	37
2.3.10. Kayırmacılığın etkileri ve zararları	38
2.4. Örgütsel Bağlılık	41
2.4.1. Örgütsel bağlılık sınıflandırmaları	42
2.4.1.1. Kanter'in sınıflandırması	42
2.4.1.1.1. Devamlılık bağlılığı	43
2.4.1.1.2. Kenetleme bağlılığı	43
2.4.1.1.3. Kontrol bağlılığı	43
2.4.1.2. Etzioni'nin sınıflandırması	43
2.4.1.3. O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırması	44
2.4.1.3.1. Uyum bağlılığı	44
2.4.1.3.2. Özdeşleşme bağlılığı	44
2.4.1.3.3. İçselleştirme bağlılığı	44
2.4.1.4. Balci'nin sınıflandırması	44
2.4.1.4.1. Uyum	45
2.4.1.4.2. Özdeşleşme	45
2.4.1.4.3. İçselleştirme	45
2.4.1.5. Wiener'in sınıflandırması	45
2.4.1.6. Mowday'in sınıflandırması	46
2.4.1.7. Katz ve Kahn'ın sınıflandırması	46
2.4.2. Örgütsel bağlılık türleri	46
2.4.2.1. Duygusal bağlılık	47
2.4.2.2. Devam bağlılığı	47
2.4.2.3. Normatif bağlılık	48
2.4.3. Öğretmenlerde örgütsel bağlılık	49
2.4.4. Örgütsel bağlılığın önemi	49
2.5. İlgili Araştırmalar	50
2.5.1. Eğitim yönetiminde kayırmacılıkla ilgili araştırmalar	50
2.5.2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilgili araştırmalar	53
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	56
3. Yöntem	56
3.1. Araştırma Deseni	56
3.2. Evren ve Örneklem	56

3.2.1. Araştırmanın Örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik yapısına ilişkin bulgular	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği	60
3.3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	61
3.3.3. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	62
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	65
4. Bulgular.....	65
4.1. Öğretmenlerin Kayırmacılık Algı Düzeyleri.....	65
4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Kayırmacılığın Alt Boyutlarında Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışını Gösterme Düzeyi	66
4.2.1. Öğretmenlerin algılarına göre değerlendirme boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyi.....	67
4.2.2. Öğretmenlerin algılarına göre koordinasyon boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyi	67
4.2.3. Öğretmenlerin algılarına göre örgütlenme boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyi	68
4.2.4. Öğretmenlerin algılarına göre planlama boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyi	69
4.3. Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	70
4.3.1. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması.....	70
4.3.2. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması.....	72
4.3.3. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılması	73
4.3.4. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin üye oldukları sendikalara göre karşılaştırılması	75
4.3.5. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin mesleki kademelerine göre karşılaştırılması.....	77
4.3.6. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre karşılaştırılması.....	78
4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	81
4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	81

4.5.1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin düzeyinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması	82
4.5.2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması	83
4.5.3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılması	84
4.5.4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin üye oldukları sendikalara göre karşılaştırılması	85
4.5.5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması	86
4.5.6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre karşılaştırılması	87
4.6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki	89
BEŞİNCİ BÖLÜM	91
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	91
5.1. Sonuç	91
5.2. Tartışma	93
5.3. Öneriler	99
KAYNAKÇA	101
EKLER	112
ÖZGEÇMİŞ	119

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Örneklem Hata Payına Göre Alınabilecek Örneklem Büyüklüğü Değerleri	56
3.2	Öğretmenlerin Cinsiyete göre Toplam ve Yüzde Değerleri	57
3.3	Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Toplam ve Yüzde Değerleri	57
3.4	Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Toplam ve Yüzde Değerleri	58
3.5	Öğretmenlerin Şu an Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Sürelerine Göre Toplam Ve Yüzde Değerleri	58
3.6	Öğretmenlerin Şu Anki Okul Müdürüyle Çalışma Sürelerine Göre Toplam ve Yüzde Değerleri	59
3.7	Öğretmenlerin Üyesi Buldukları Sendikalara Göre Toplam ve Yüzde Değerleri	59
3.8	Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum İyiliği Değerleri	62
3.9	Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Normallik Analizi için Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	63
3.10	Kayırmacılık ve Örgütsel Bağlılık Ölçeklerindeki Puanların Değerlendirme Aralıkları	64
4.1	Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre; Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Betimsel Bulgular	65
4.2	Değerlendirme Boyutunda Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	67
4.3	Koordinasyon Boyutunda Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	68
4.4	Örgütlenme Boyutunda Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	68

4.5	Planlama Boyutunda Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	69
4.6	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	70
4.7	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	72
4.8	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Şu An Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73
4.9	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Üyesi Buldukları Sendika Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	75
4.10	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kayırmacılık Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
4.11	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Şu Anki Yöneticileriyle Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
4.12	Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Elde Edilen Betimsel Bulgular	81
4.13	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	82

4.14	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	83
4.15	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Şu An Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	84
4.16	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Üyesi Buldukları Sendika Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	85
4.17	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	87
4.18	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Şu anki Yöneticileriyle Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	88
4.19	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları	89

Özet

Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

Aytekin KESKİN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

2018

Amaç: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.

Yöntem: İlişkisel modelde olan araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde 61 resmi ortaokulda görev yapan, Tepebaşı merkez ilçesinde 1166 öğretmen ve Odunpazarı merkez ilçesinde 843 öğretmen olmak üzere toplam 2009 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya örneklem olacak okulların seçiminde rastgele örneklem yöntemi kullanılmış ve veriler bu kapsamda araştırmanın örnekleme olarak seçilen 20 okulda çalışan 266 öğretmenin görüşleriyle elde edilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerin algılarına dayalı olarak Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” ve Allen ve Meyer (2004) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde öncelikle normallik testi uygulanmış ve daha sonra betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, frekans işlemleri, ve t testi, tek yönlü varyans analizi, Tukey ve Tamhane çoklu karşılaştırmalar testi ile Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları “Nadiren” düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ise Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık boyutlarında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin Duygusal ve Normatif Bağlılıkları arasında zayıf düzeyde; öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile devam bağlılıkları arasında ise çok zayıf düzede negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre

öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları arttıkça örgütsel bağlılıkları düşmektedir.

Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin öğretmenler arasında nadiren kayırmacılık yaptıkları ve bu durumun zayıf düzeyde de olsa öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunun önüne geçebilmek için okul yöneticileri uygulamalarında etik değerlere, standartlara ve mevzuata uygun davranmalı ve keyfi uygulamalardan kaçınmalıdır. Birlikte çalıştıkları öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını eşit, objektif ve adil bir şekilde karşılamalıdır ve bu konularda hassas davranmalıdır.

Anahtar kelimeler: Kayırmacılık, Örgütsel bağlılık, Eğitim



Abstract

The Relation Between School Principals' Favoritism Behaviours and Teachers'
Organisational Commitment.

Aytekin KESKİN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

2018

Purpose: The purpose of this study is to explain the relation between school administrators' favoritism attitudes and behaviours and teachers' organizational commitment.

Method: The population of the research, which is designed as a relational method, is composed of 2009 teachers working in public secondary schools (with a total number of 61 schools) in the central districts of Tepebaşı (1166 teachers) and Odunpazarı (843 teachers) within the borders of Eskişehir Metropolitan Municipality in 2013-2014 Academic Year. Random sampling method was used in the selection of schools to be surveyed and the data was obtained from the opinions of 266 teachers working in 20 schools selected as the sample of the research. The research data was obtained by using "Favoritism in School Management Scale" developed by Erdem and Meriç (2012) and "Organizational Commitment Scale" developed by Allen and Meyer (2004) based on teachers' perceptions. In the analysis of the data, the normality test was first applied and then mean, standard deviation, percentage, frequency, t test, one way variance analysis, Tukey and Tamhane multiple comparison test and Pearson Moments bi-directional correlation analysis techniques were used.

Results: According to the findings of the research, teachers think that their school principals rarely favor them. Also, it is understood that teachers' organizational commitment is moderate in Affective Commitment, Continuance Commitment and Normative Commitment dimensions. According to the teachers' perceptions, it was concluded that there is a weak negative relation between the teachers' perceptions of school administrators' favoritism attitudes and the teachers' Affective Commitment and Normative Commitment. Also, it is concluded that there is a 'too weak and negative relation' between teachers' perceptions of favoritism in the school administration and

Continuance Commitment. Accordingly, as the teachers' perceptions of favoritism in school management increase, their organizational commitment decreases.

Conclusion and Suggestions: According to the results of this research, it is observed that school administrators rarely favor teachers and this situation is related to teachers' organizational commitment at a weak level. To be able to avoid this, school administrators must comply with ethical values, standards and legislation in their practice and avoid arbitrary practices. They must meet and respond equally, objectively and equitably to the needs and desires of teachers they work with and be sensitive to these issues.

Keywords: Favoritism, Organizational commitment, Education



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya koyulmuş ve araştırmanın amacı ve alt amaçları belirtilmiştir. Ayrıca araştırmanın önemine, sayıltılarına ve araştırmayla ilgili sınırlılıklara bu bölümde yer verilmiştir

1.1. Problem Durumu

Bir bilim olarak yönetim, toplumda yaşanan gelişmelerin hızlı olması sonucunda dallara veya uzmanlık alanlarına ayrılmıştır. Bu dallardan biri de “Eğitim Yönetimi” alanıdır. Eğitim yönetimi, eğitim ile alakalı tüm kurumların çizilen amaçlara ulaşabilmeleri için insan ve malzeme kaynaklarının en verimli şekilde kullanılması üzerinde çalışan bir bilim dalıdır (Çağlar, Yakut ve Karadağ, 2005, s. 63). Eğitim sisteminin verimli olması hiç şüphe yok ki okulların yönetiminin iyi olmasına bağlıdır (Başaran, 2008). “Eğitim Yönetimi Bilimi”nin en önemli uygulayıcıları okul yöneticileridir.

Okul yöneticileri, bir okulun gelişmesinde ve ilerlemesinde kilit konumdadır. Yöneticilerin her davranışı okulda yürütülmekte olan eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yüzden yöneticiler, görevlerini icra ederken her adımını dikkatle atmak durumundadır. Yöneticilerin birlikte çalıştıkları öğretmenlere karşı tutumlarının, öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yapmasını ve görev yaptıkları örgüte karşı olan aidiyet duygularını etkilediği düşünülmektedir.

Örgütlerin amaçlarına ulaşmaları için örgütsel bağlılık olmazsa olmazdır. Bu bağlılık, içsel bir bağlılığın yanında dışsal olarak da azalıp çoğalabilir. Bu bağlamda dışsal bağlılığı artırıcı faktörlerden birisinin örgüt içi adaletin gerekliliği olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, yöneticilerin çalışanlarının örgütsel bağlılığını yükseltecek çalışmalar yapmaları gerekir (Doğan, 2008, s. 2). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, iş yaşantılarında yansımalarını bulacaktır. Örgütsel adaleti sağlamak yöneticilerin sorumluluğundadır. Yöneticiler görevlerini yaparken tarafsızlıklarını asla kaybetmemeli ve birlikte çalıştıkları öğretmenlerde kayırmacılık yaptıklarına dair bir his uyandırmamalıdır. Eğer öğretmenlerde, yöneticinin kayırmacılık yaptığına dair bir algı oluşursa bunun öğretmenlerin kuruma karşı hissettikleri bağlılık duygusu üzerinde ve nitekim eğitim-öğretim faaliyetlerinde bir etki yaratacağı düşünülmektedir.

Eğitim yöneticileri, görevlerini yerine getirirken birtakım değerlere sahip olmak durumundadırlar. Bu değerlerin en önde gelenlerinden biri de her meslekte olması gerektiği gibi etik değerlerdir. Eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken etik birkaç değer saymak gerekirse bunlar; dürüstlük, tarafsızlık ve adil olma olarak sıralanabilir. Bununla birlikte yöneticiler, öğretmenlerle iletişimlerinde ve uygulamalarında örgütsel güveni sağlamalıdır ve öğretmenler arasında kayırmacılık algısı yaratacak davranışlardan kaçınmalıdır. Bunu sağlamak için okul yöneticileri en başta tarafsız ve adil olmalıdır. Bir yönetici, drstlği ve tarafsızlığı ne kadar sağlarsa çalışanların da kuruma ve yöneticilere karşı örgütsel adalet algıları o derece gelişir ve okul yöneticilerinin kayırmacılık yaptığına dair algıları o derece düşer.

Çalışanların rgtsel adalet algıları, görev yaptıkları ortamda kendilerine ve diğer çalışanlara karşı ne kadar adaletli davranıldığı ile ilgili olarak zihinlerinde oluşan algıdır. Bu adalet algısı; kaynakların, ödüllerin ve cezaların adaletli dağıtılması esnasında meydana gelmektedir (Tan, 2006, s. 23). Günümüzde kamu yönetimi, yönetilenler tarafından yerine getirilmesi beklenen birçok istekle karşı karşıyadır. Bu isteklerin kamu yönetimi sistemi tarafından toplumun tüm bireyelerine eşit olarak yansıyacak biçimde karşılanamaması, bu nedenle ortaya çıkan hizmet açıkları, hizmet açıklarının yol açtığı rekabet ve bu Şekilde oluşan yozlaşma, yöneticilerin yönetilenler nezdindeki güven duygusuna ve saygınlığına zarar vermektedir (Köprü, 2007, s. 77).

Kamu kurumlarında çalışanlar arasında güven duygusunu zedeleyen ve çalışma barışını bozan etmenlerden bir tanesi ise kayırmacılıktır. Kayırmacılık, Türk kamu yönetiminin en önemli sorunlarından biri olarak karşımızda durmaktadır. Kayırmacılık kavramı Türk toplumunda yaygın olarak “torpil” olarak kullanılmaktadır. “İltimas” kelimesi de “kayırmacılık” ile aynı anlamı taşımaktadır. “Ankara’da dayısı olmak” kavramı da halk arasında yaygın bir Şekilde kayırmacılığı anlatmak için kullanılmaktadır. Fakat hangi kelimeyle ifade edilirse edilsin kayırmacılık, kamu kurumlarının yozlaşmasına neden olan en büyük faktörler arasındadır.

Erdem ve Meriç (2012, s. 142)’e göre kayırmacılığın farklı türleri vardır. Bunlar, kamuda sık karşılaşıldığı düşünülen kayırmacılık türleri Şu Şekilde sıralanabilir: “Akraba Kayırmacılığı (Nepotizm)”, “Eş-Dost Kayırmacılığı (Kronizm)”, “Siyasal Kayırmacılık (Partizanlık)” ve “Cinsel Kayırmacılık”. Cemaatler, siyasal gruplaşmalar, hemşehrilik durumları, kendinden olanları etkili ve yetkili hale getirmek amacıyla örgütlenmekte ve kendi adamlarını sistemin içine yerleştirmektedir. Bunu gerçekleştirmek için kavgalar çıkartılmakta ve büyük entrikalar döndürülmektedir

(Çınar, 2009). Sonuçta kamuya ait kaynaklar ve kamusal haklar belli gruplara, kişilere imtiyazlı bir şekilde tahsis edilmekte veya bunlardan yararlanmada bu gruplar ve kişiler öne çıkmaktadır (Yılmaz ve Kılavuz, 2002, s. 26-27). Hangi tür ve şekilde olursa olsun, kamu kurumlarında kayırmacılık yapılması hem kamu yararına zarar vermekte hem de kurumların işleyişinde çeşitli sorunlara yol açarak adalet ve eşitlik ilkelerinin yok olmasına sebep olmakta ve böylece insanların kamu kurumlarına güven duygusunu zedelemektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde, merkez yönetimlerinde ve yerel kurumlarda bazen kayırmacılık yapıldığı ile ilgili iddialara ve haberlere rastlamak olasıdır (Erdem ve Meriç 2012, s. 143).

Türkiye'deki ilgili çalışmalar incelendiğinde, okul yönetiminde kayırmacılık ile ilgili çok az araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu konudaki ilk araştırmayı Meriç ve Erdem'in (2013) yaptığı görülmüştür. Öte yandan öğretmen algılarına göre okul yönetiminin kayırmacılık davranışı ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen sadece Okçu ve Uçar'a (2016) ait bir araştırmaya rastlanılmıştır. Bu nedenle; bu araştırma, bu konulardaki alanyazına katkı getirecek ve araştırmanın sonuçları bu konularda ileride yapılacak diğer araştırmalarda bir kıyaslama fırsatı verebilecektir.

Öğretmenlerin çalışma hayatında yaşadıkları en büyük problemlerden birini de hakkaniyetsiz davranışlar oluşturmaktadır. Bu sebeple, kayırmacılığın öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın problemi, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki düzeyinin araştırılması olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Eskişehir İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda çalışan öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri, uygulamalarında kayırmacılık davranışlarını ne düzeyde göstermektedir?
2. Resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kayırmacılık algıları, onların cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi, aynı yönetici ile

çalışma süresi ve üye olunan sendika değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
4. Resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi, aynı yöneticiyle çalışma süresi ve üye olunan sendika değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin sergilediği kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kamu kurumlarında yozlaşma büyük bir sorun teşkil etmektedir. Kamu kurumlarında baş gösteren yozlaşmanın bir boyutunu da kurumları yönetenlerin “kayırmacılık” davranışları oluşturmaktadır. Kayırmacılık bir kuruma hizmet veren iş görenlerin olduğu gibi; hizmet alan insanların da kuruma olan güvenini ve kurumun toplum nazarındaki saygınlığını kaybetmesine neden olabilir. Bir ülkenin en önemli kamu kurumları hiç kuşkusuz eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları yöneticilerinin görevlerini yaparken dürüst, tarafsız ve adil davranmaları, öğretmenlerin görevlerini daha sağlıklı ve daha etkin bir şekilde yerine getirmesinde büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırma Türk eğitim sistemi içinde resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarında bulunup bulunmadıkları hakkında fikir sahibi olunmasına yarar sağlayacaktır. Ayrıca bu araştırma, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara bağlılık düzeylerinin belirlenmesinde ve öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarıyla öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesinde alana katkı yapacaktır. Aynı zamanda bu araştırma, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarıyla ilgili belli bir fikir sahibi olmalarını sağlayacak ve böylece bu konuda daha dikkatli olmaları konusunda yöneticilerde bir farkındalığın oluşmasına neden olacaktır.

1.4. Sayıtlar

1. Bu çalışmada görüşlerinden yararlandığımız öğretmenler, samimi düşüncelerini yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Eskişehir İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kayırmacılık: Kamu görevlilerinin, kamu adına yürüttüğü işlerde, belli kişi veya gruplara, mevzuata veya hakkaniyete aykırı olarak ayrıcalıklı işlemler yapmasıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve

Tezin ikinci bölümünde tezin konusuyla ilgili olarak kuramsal çerçeve açıklanmış ve alanyazındaki araştırmalar incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle etik kavramı, ardından yolsuzluk kavramı açıklanmıştır. Daha sonra ise bir yolsuzluk türü olan kayırmacılık ve türleri üzerinde durulmuş ve örgütsel bağlılık kavramı ile ilgili alanyazındaki araştırmalarla değerlendirmelerde bulunulmuştur.

2.1. Etik

Kişilerin doğru ve yanlış birbirinden ayırt edebilmek için kullandıkları kıstaslar olarak tanımlayabileceğimiz etik kavramı, gitgide sosyal bilimlerin başlıca araştırma alanlarından biri olmuştur. Etiğin kişilerin davranış tarzlarını, ne yapmaları veya ne yapmamaları gerektiğine ilişkin kuralları konu edinmesi bunun başlıca nedeni olarak görülebilir (Gökçe ve Örselli, 2011, s. 48).

Etiğin tanımı konusunda ortak bir yargıya varmak çoğu bilim adamını zorlamıştır. Bugün ise ilgili alanyazına bakıldığında etik kavramına ait çeşitli tanımların yapıldığı fark edilebilir. Bazılarına göre etik kavramı, “kişinin izlemesi gereken ahlaki standartlar ve kurallar” şeklinde tanımlanırken, daha sonraları etik, “kişilerin nasıl doğru davranacağını açıklayan ve tanımlayan ilkeler, değerler ve standartlar sistemi” olarak ele alınmıştır (Köprü, 2007, s. 5).

Sözlükte etik kavramı, ahlaki ilkelerin altında doğru davranışları incelemektedir. Etik köken olarak Yunanca *ethos* sözcüğünden gelmektedir. Ethos sözcüğü kişilik anlamında kullanılmaktadır. Hangi değerlerin benimseneceği, başka insanlara nasıl davranılacağı veya bir insanın başka bir insana karşı olan sorumlulukları bir kişilik veya “etik” sorunudur. Etik terimi genellikle ahlak teriminin yerine kullanılmakta ve birbiriyle karıştırılmaktadır. Ahlak kavramı, Yunanca *morality* olarak kullanılan terim, köken olarak etik kavramından farklıdır. *Morality* terimi Yunancada adet, gelenek-görenek anlamında kullanılmaktadır (Yüksel, 2010b, s. 28).

Etik bilimi, insanların gelenek haline getirdikleri kuralların peşinden basit olarak gitmeyip, davranışları kabullenmeden önce onlara akılcı nedenler aradıkları zaman başlar. Davranışlarına mantıklı neden arayan kişi de “etiysen” olarak isimlendirilir. Etik, iyi eylem yargısına varmaya çalışırken bireyin düşünmesini sağlayarak ve bireyi

düşünmeye iterek eğitime yoluna gider (Usta, 2011, s. 41). Etik, başta tarihi, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel etkenler olmak üzere çeşitli faktörlere dayalı ortaya çıkan toplumsal ve dinamik bir süreç olarak karşımıza çıkar (TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası, 2004, s. 15).

Etik, toplum ve insan için ideal olanın araştırılması çabasıdır. Etik, akıl yolunu kullandığından ahlakın teolojik ve dinsel yaklaşım biçimlerinden farklılık gösterir. Hayatta hangi kuralların ve değerlerin benimsenmesi gerektiğini ortaya koyduğundan da antropoloji, psikoloji ve sosyolojiden farklılık gösterir. Bu bilim dallarının hepsi, insanların nasıl davrandıklarını açıklarken etik ise insanların nasıl davranmaları gerektiğiyle ilgilenmektedir. Etik bilerek ve isteyerek yapılan insan faaliyetlerini kendine konu edinir (Yüksel, 2010a, s. 26). Etiğin asıl hedefi, gerçekçi mutluluğun peşinde koşmak, mutlu yaşama sanatını yaratmaktır. Etik, dünyayı daha yaşanır hale getirmek için davranışlar üzerinde kafa yormaktır. Etik, ideal bir toplumu var etmek için çabalar (Usta, 2010, s. 164).

Ahlak ise genel olarak toplumda kendi kendine oluşan normların ve kuralların, örf ve adetlerin değer yargılarının oluşturduğu bir sistem bütünüdür (Alkan, 1993, s. 429). Ahlak kavram olarak kendiliğinden oluşan kısmen karşılıklı uzlaşmayla oluşturulan, kısmen de gelenekler yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılan, karşılıklı kabullenme süreçlerinin sonucunda tüm düzen ve anlam yapılarını kapsayan bir nitelik taşımaktadır (Usta, 2012, s. 407). Bir başka tanıma göre ise ahlak, belirli bir dönemde, belirli insan topluluklarıca benimsenen, bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen törel davranış kurallarının, yasaların, ilkelerin toplamıdır. Ayrıca, ahlak kavramı çeşitli toplumlarda ve dönemlerde kapsamı ve içeriği değişen ahlaksal değerlerden oluşan kişi ya da kişiler topluluğunca benimsenen kuralları ifade eder (TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası, 2004, s. 14).

Etik, mükemmel bir toplumu oluşturmak için akılcı mutluluğu aramak ve mutlu yaşama sanatını yaratma çabası içindedir. Daha yaşanabilir bir dünya için etik, eylem ve işlemler üzerinde düşünmektedir (Usta, 2012, s. 409). İnsanlar, etik değerlere düşünerek ve sorgulayarak ulaşır. Ayrıca etik değerler, toplumdan topluma çok büyük farklılık göstermezler ve etik ilkeler daha evrensel bir boyut taşır; fakat toplumda kendi kendine ortaya çıkan ve zamanla değişime uğrayabilen ahlaki değerler ise sorgulamadan kabul edilir ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Dahası ahlaki değerler, dönemden döneme ve toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Bazen filozoflar ahlak ve etik arasında ayrı tanımlar oluştururlar. Etik, insanın kişiliğinin eğitilmesi ve uygulamada karar verebilme

anlamı taşıırken; ahlak daha genel bir anlam ifade ederek bir toplumun doğru ya da adaletli olarak kabullendiği uygulamalar anlamında kullanılır. Ayrıca ahlaki değerler; kişilere, toplumlara, bölgelerin, ulusların sahip olduğu değerlere ve başta görgü olmak üzere insanların sahip olduğu ekonomik, kültürel ve eğitim düzeylerine ve benimsedikleri din gibi ögelere göre farklılaşma gösterebilir. Fakat bununla beraber etik değerler ise daha evrensel olarak kabul edilir. Bu ayrımı yapan filozoflar arasında dahi etik ve ahlak kavramının çoğu yerde anlamca çakıştığı da kabul edilebilir (Yüksel, 2010b, s. 28-29).

Etik ilkeler, ülkelerde yasal düzenlemelere ve iş yerlerinin etik davranış kodlarına geçirilerek yazılı şekle bürünmüş ve çeşitli cezai yaptırımlar uygulanmaya başlanmıştır. Buna karşılık bazı ahlaki ve etik kurallar yazılı şekilde olmayıp bu kuralların çiğnenmesi durumunda toplumun ayıplaması, kınaması ve hatta dışlaması gibi sosyal yaptırımlar içermektedir. Ahlak ile ilgili kuralların yazılı biçimde olmaması, yazılı biçimde olanlardan çok daha az etkili olduğu anlamına gelmemektedir (TÜSİAD, 2009, s. 31).

Etik, uyulması gereken temel ilkeleri belirleyerek ruhi davranış ve eğilimlerimizin ortaya çıkış noktasını, bunların idare edilip yönlendirilme biçimlerini öğretir. Etik bu sorulara cevap aramaktadır: İyilik nedir? Neden bazı işler iyilik, bazıları kötülük taşır? İşte burada iyiliğin niteliği sorunu ortaya çıkar ki bu da kuramsal ahlakın konu alanı içine girmektedir. Etiğin kendisine has konu alanı insanın tutum ve davranışlarıdır. Ahlak, davranışların toplumsal kurallarından meydana gelir. Öte yandan etik ise ahlakla ilgili insan davranışlarının gerekçeleri üzerine değerlendirmede bulunur (Usta, 2011, s. 41). Şunu belirtmek gerekir ki etik, tarihe sıkışmış bir disiplin değil, insanlığın her daim yaşayan, organik bir incelemesi, doğruluk, iyilik ve adaletin sürekli gelişen bir yorumudur (TÜSİAD, 2005, s. 51).

2.1.1. Hukuk ve etik

Bir kavram olarak etik, hukuk ile yakından ilişkilidir. “Hukuk, yaşamımızı kapladığı, bununla ilgili mekanizmaların ve yaptırımların düzenlendiği, hukukun da büyük oranda etik değerlere dayandığı hâlde kamu yönetiminde, yargıda ve siyasette etiğe gerek var mıdır?” sorusu sorulabilir. Öncelikle şu vurgulanmalıdır ki etik, hukukun alternatifi olamaz veya onun yerine geçemez (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011, s. 35).

Ahlaki davranış; duygu, düşünce ve eylemlerde iyi ve kötü arasındaki ayrımı esas alırken, hukuksal davranış ise haklı ile haksız arasındaki ayrımı adaletli bir sonuca ulaştırmak amacını esas almaktadır (Işıқтаç, 2000, s. 3). Yasadışı olmak, en ağır suçlardan en basit yasa ihlallerine kadar yasalara aykırı olma durumu iken etik dışı davranış ise etik kural, ilke veya değerlere aykırı ve uygunsuz, teamül veya yapılagelen uygulamaya aykırı olma durumu olarak tanımlanır (Yüksel, 2010a, s. 47). Birçok ülkede etik, 1970’li yıllardan sonra farklı düzenlemelerle ve yönetim, siyaset, yargı ve farklı mesleklerde sistemin vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Böylece gelişmekte olan bir “etik hukuku”ndan da söz edilebilir. Başka denetleme şekilleri (yargı, kamu denetçisi, vesayet, kamuoyu denetimi vb.), çoğunlukla sıkıntılar çıktığında devreye sokulur ama etik ilke ve değerler daha sorunlar meydana gelmeden önce olası sorunları önleyici bir işlev görmektedirler (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011, s. 36).

Örgütlerin süreçlerini ve amaçlarını betimleyen yasal mevzuatlar, çalışanların ve yöneticilerin nasıl davranacaklarını ve ne yapmaları gerektiğini belirlemektedir. Fakat hukuk kurallarının varlığı, sürekli olarak bunlara uyulacağı anlamına gelmez. Çalışanlar etik değerler konusunda yeterli gelişmeyi sağlayamamışsa yasal mevzuatlar da bireylerin etik değerlere uygun davranışlar göstermelerini sağlayamamaktadır (Koçberber, 2008, s. 68). Etik ve hukukun birbirinden farklılaştığı, yasalar ve etik ilkeler karşılaştırıldığında daha iyi anlaşılacaktır. Fakat başka bir açıdan bakıldığında kanunlarca suç olan eylemlerin çoğu, etik açıdan da yanlış davranışlar olabilmekte ve aralarındaki fark sadece yaptırım şeklinden kaynaklanmaktadır. Hukuksal olarak suç işleyen, yaptırım olarak maddi bir ceza alırken; geleneksel olarak etikte ise yaptırım insanın vicdanıyla kendi arasında kalır (TÜSİAD, 2005, s. 59). Bununla birlikte kanunlara uygun olan ve aynı zamanda etik dışı olarak kabul edilebilecek davranışlar olabilir. Bir teslimatın gecikmesi durumunda müşteriye bilgi verilmemesi ya da yöneticinin bir işyerinde kendi arkadaşlarına ayrıcalıklı bir şekilde davranması ve onları kayırması buna örnek olarak verilebilir (TÜSİAD, 2009, s. 39).

Bazen de hukuk kurallarının ahlak kurallarına atıf yapması hukuk ve ahlak arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarır (Yüksel, 2002, s. 180). Öte yandan, devletin hukuk kurallarıyla birlikte etik kurallara da bağlı olduğu bir sistemde hukuk devleti ilkesi daha güçlü hale gelecektir (Yüksel, 2010b, s. 79). Sonuç olarak, etik ilkeler ile kanun hükümleri arasındaki çelişkilerin azlığı etik ve hukuk kuralları arasındaki çelişkiyi de azaltacak, bu durum da toplumsal yaşamın ve iş hayatının daha düzenli olmasına olanak sağlayacaktır (TÜSİAD, 2009, s. 40).

2.1.2. Kamu yönetiminde etik

İnsan “*eylemde bulunan*” ve “*düşünen*” bir varlık olarak toplumsal ve fiziksel çevresini etkileyen, biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. Kamu iş görenleri madem toplu olarak örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışmak için beraber bir düzen içerisinde hareket etmelidir. Bu yüzden bir işyerinde tüm çalışanların etik amaçlarının olması gerekir (Usta, 2012, s. 404).

Devlet, kendi sorumluluğunda olan etkinlikleri, kamu görevlileri eliyle yerine getirir. Kamu çalışanları ise kamusal faaliyetleri, en önce anayasa olmak üzere kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve benzer yasal mevzuata uygun şekilde yerine getirmekle sorumludur. Tüm bu yasal mevzuatın dayandığı ana ilke ise kamu yararadır. Farklı bir deyişle, kamu yönetiminin işleyişini düzenleyen mevzuatın ana eksenini, toplumun genel faydasının, kişisel çıkarlardan üstün olduğu varsayımı oluşturmaktadır (Özdemir, 2008, s. 180).

Yönetmelik, belli bir örgüt içerisinde doğru davranışlara ulaşmak amacıyla ihtiyaç duyulan ilke ve standartları kapsamaktadır. Yönetmelik, bir taraftan yöneticilerin ahlaka aykırı davranışlarda bulunmaması ile meşgul olurken, diğer taraftan yöneticilerin uğraştıkları menfaat çatışmaları ve ikiliklerin çözümünde onlara yardımcı olabilecek ilke ve standartların oluşturulmasıyla da ilgilenir (Köprü, 2007, s. 20).

Kamu yönetiminde etik kavramı ise, kamu görevlilerinin görev alanları ile ilgili bütün davranışları, yasaları ve ahlaki değerleri harmanlayarak yapması biçiminde tanımlanabilir (Özdemir, 2008, s. 183). Bir kavram olarak kamu hizmetinde etik, kamu çalışanlarının kamu hizmetlerini ifa ederken yönetmelik ve karar alma süreçlerinde, etik değerler çerçevesinde uyacağı kural ve ilkeleri içerir. Kamu görevlilerinin bu etik işlem ve eylemleri “yolsuzluk” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Öktem ve Ömürgönülşen, 2005, s. 232). Kamu yönetiminde etik, yöneticilerin, karar alırken ve kamu hizmetlerini ifa ederken bağlı kalmaları gereken saydamlık, kamu yararını gözetme, dürüstlük, nezaket, adalet, tarafsızlık, etkinlik, hesap verebilirlik, göreve bağlılık, verimlilik, liyakat, kalite gibi birtakım ahlaki değerler ve ilkeler bütününe denmektedir. Bu değerler ve ilkeler, kararlar verirken ve işleri/rolleri yaparken kamu görevlilerine rehberlik eder; çalışanların ve hizmetlerin değerlendirilmesinde ana kıstas olarak kullanılmaktadır (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011, s. 35).

Kamuda çalışan görevliler, günlük olarak kamu kaynaklarını yönetirken vatandaşlarla ilişki kurarken ve politika oluştururken takdir yetkilerini kullanırlar. Etik ise, bu kamu gücünün kamu yararına aykırı bir şekilde kullanılmasına engel olan

kontrol ve denge noktalarından bir tanesidir. Bu, kamuya ve kamu kurumlarına karşı güvenin devamlılığı açısından büyük bir önem arz etmektedir (Yüksel, 2010a, s. 38). Fakat uygulamalarda yozlaşma, kamu yöneticilerinin vatandaşın gözünde ciddi itibar kaybı yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bakımdan, ahlaki ilkelere uyma konusunda kamu kurumlarında çalışanların, özel sektör çalışanlarına göre daha özenli davranmaları gerekir. Çünkü devletin varlığı bu konuda hassas davranılmasına bağlıdır (Usta, 2012, s. 404).

Kamuda etik, bir durum olmamakla birlikte aslında faaliyettir. Etik davranışların teşvik edilmesi, sadece uyulması gereken kuralların listesinin ya da ulaşılması gereken bir statünün belirlenmesi değildir. Bununla beraber devletin işleyişinin temelini oluşturan ve süreklilik arz eden yönetsel bir süreçtir. Yönetişimin başarıya ulaşmasında ve değişime uğramasında son derece önem taşımaktadır (TÜSİAD, 2003, s. 22).

Kamudaki görevliler, devlet politikalarına uygun şekilde, kamu kaynaklarının yönetimi esnasında vatandaşlarla iletişim halinde yetkilerini kullanarak görevlerini ifa ederler. Bu kamu gücünün keyfi bir şekilde kullanılmasına engel olmak amacıyla ahlaki yükümlülükler ve etik amaçlar denge unsuru olarak gereklidir. Etik ölçütler olmadığında kamu alanındaki bozulmanın düzeyini ölçmek imkânsızdır (Usta, 2012, s. 411). Buna ek olarak kamu çalışanlarının toplumda önemli bir yeri vardır. Kanunların uygulanması, topluma hizmet, kamu kaynaklarının ve demokrasinin korunması kamu görevlilerinden sorulur. Bu sorumluluk esnasında etik değerler görevliye yol göstermektedir (Usta, 2012, s. 410).

Tüm dünya ülkelerinde yolsuzlukların yavaş yavaş artması ve kamu yönetimi değerlerinin aşınması söz konusu olduğundan, yönetime karşı duyulan güvenin azalmaya başlamasının önüne geçmek ve küreselleşmeyle birlikte yönetim olgusunun eksikliğini kapatmak amacıyla kamu yönetiminde etik değerler öne çıkmaya başlamıştır. Bununla beraber yurttaşlar daha kaliteli hizmet beklerken, kamu hizmetlerinin mali yönünün artması; ancak verilen hizmetlerin aynı oranda kalması ve rüşvetle kamu hizmetlerinin gördürülmesi inancı, kamu yönetiminde etik unsurların uygulanması gerektiğini kanıtlamıştır. Uluslararası örgütlerin de yolsuzluk karşıtı ve etiğin yönetimde etkili olması amacıyla gerçekleştirdikleri reformlarda etiğin, kamu yönetiminde yönetimin en önemli tamamlayıcı unsuru olmasını sağlamıştır. Ayrıca kamu görevlilerinin de gerçekleştirilen reformlar sonucunda değer sistemleri değişmiş ve kamu görevlileri etik ilkeleri benimsemeye başlamışlardır (Kahraman, 2010, s. 53).

Yönetim etiğiyle alakalı temel ilkeler; eşitlik, adalet, tarafsızlık, doğruluk, hesap verebilirlik ve sorumluluk, kuruma sadakat ve insan haklarına bağlılık, olumlu ilişkiler ve kaynakların verimli kullanılması olarak belirlenmiştir (Baydar, 2004, s. 40-41). Kamu görevlilerinin bütünlüğünü koruyacak etik altyapının geliştirilmesi, kamu yönetimi etik ilkelere uygun davranışları cesaretlendirmekle ilgilidir. Ayrıca bu durum etik dışı davranışları yaptırıma tabi tutmanın yanında, kamu sektöründe iyi yönetişimin sağlanmasıyla da yakından ilgilidir (TÜSİAD, 2005, s. 196).

2.1.3. Kamu yönetimi etik değerlerin önemi

Dünya çapında çeşitli krizlere neden olan toplumsal, ekonomik ve siyasal bozulmaların sebepleri araştırıldığında bunun nedeni, evrensel ahlaki değerlerin uygulanmasında ve benimsenmesinde ortaya çıkan yozlaşmadır. Bu yüzden, devletin sağlıklı bir şekilde işler hale getirilmesi; toplumsal, ekonomik ve siyasal yapıyı meydana getiren etmenlerin evrensel ahlaki değerlerle beslenmesine ve bu değerlerin işletilmesinin teşvik edilmesine bağlıdır (Uzun, 2011, s. 36). Bir ülkenin iyi bir işleyişe sahip olması ve sosyal ve ekonomik kalkınma yaratılması; kamu görevlilerinin etik bir düşünce yapısına sahip olmasına ve ahlaka uygun davranışlar sergilemesine bağlıdır. Başka bir deyişle kamuda çalışan görevlilerin değer yargılarında meydana gelen yozlaşma, onların içinde yer aldığı toplumun da bozulmasına yol açmaktadır (Usta, 2011, s. 40).

Kamu Yönetiminde etik olmayan faaliyetler, hepsinden önce devlete ve hukuk sistemine güveni azaltır. Bu sebeple vatandaşların tüm alanlarda kurallara uymama ihtimali yükselmektedir. Sosyal sorumluluk bilinci kamu yönetimi etiğinin en önemli özelliklerinden birisidir. Toplumsal sadakat ve bağlılık, sosyal sorumluluk bilinciyle var olmaktadır. Devletin gücünü, kişisel menfaatler için kullanmadan devlet ve kamu menfaatlerini öncelik haline getirmek, tüm kamu görevlilerinin sorumluluğudur (Yüksel, 2010a, s. 38).

Kamu yönetimi etiğinde önemli olan değerler, yüksek standartlardaki davranışların geliştirilmesini teşvik eden, karar alımına yardımcı ve kamu güvenliğini artıran bir özellik taşımaktadır. Bunlar, tarafsızlığı sağlayan ve menfaat çatışmalarını engelleyen bir içerik taşımaktadır. Tüm kamu görevlileri ve kamu yöneticilerinin, kamusal yetkilerini kullanırken kamu yararına ve kamu kurumlarının amaçlarına öncelik vermeli ve etik ilkelere sadık kalarak eylemde bulunmaları gerekmektedir (Köprü, 2007, s. 29). Etik, "Mutlak iyi nedir?" sorusuna cevap aramaktadır. Sonra ise

bu soruyu esas alarak kamu kurumlarında, görevlilerin uymaları gereken ilkeleri listelemektedir. Bu ilkelere göre görevini yapan bir kamu çalışanı, iş hayatında ve özel hayatında tatminkâr hissedecektir. Çünkü görevini gereğiyle yerine getiren bir kamu görevlisinin kendine olan güveni ve öz değeri artacaktır (Usta, 2010, s. 167).

Kamu görevlilerinin kendilerine ait yetki ve kaynakları kullandıkları zaman kamu çıkarlarını önceliklendirmesi ve hesap verebilirlik, saydamlık, dürüstlük, tarafsızlık gibi etik ilkelere uymaları, etkili ve verimli bir yönetim tarzının vazgeçilmez unsurlarından sayılmakta, bu nedenle vatandaşların kamu kurumlarına ve kamu yönetimine olan güvenlerinin artırılması hedeflenmektedir (Kesim, 2005, s. 269). Bir kamu kurumunda etik ve ahlaki ilkeler memurlara benimsetilmezse ve buna uygun şekilde hareket edilmezse kurum-vatandaş, çalışanlar-çalışanlar ve yöneticiler-çalışanlar arasında karmaşa çıkmaya başlar ve bu durum kurumda ciddi sorunların çıkmasına neden olabilir (Usta, 2011, s. 40).

Etik ve ahlaki bilincin devlet yönetiminde en tepe mevkilerden en aşağıya kadar var olması, bir siyasal sistemin işleyişinin garantisidir. Bunun en büyük kanıtı, gelişmekte olan ülkelerin siyasi, ekonomik ve sosyal sistemlerin gelişiminin sağlanması için öncelikle atılması gereken adımın toplumda etik standartların yerleştirilmesi olduğuna dair bir görüş birliğinin var olmasıdır. Gelişmekte olan ülkeler bir tarafa, gelişmiş ülkelerde de kamuda iyi yönetişimin sağlanması için en çok altı çizilen konulardan birisinin kamu yönetiminde etik olması, üzerinde düşünülmesi gereken bir gerçektir (TÜSİAD, 2005, s. 62).

Bürokratlar, bürokratik sistemin veya yönetimin içinde yer alan görevlilerdir. Bürokratların en temel görevi, kamusal görevlerini yerine getirirken tarafsızlık, güvenilirlik ve dürüstlük içinde, kamu yararını göz önünde bulundurarak halk tarafından seçilen siyasetçilere hizmet etmektir. Fakat bu durum çoğu kez bu şekilde olmaz. Kamu yöneticileri, kamusal hizmetleri yürütürken süreklilik, dürüstlük, şeffaflık, tarafsızlık, hesap verebilirlik ve açıklık ilkeleri doğrultusunda çalıştıkça verimli ve etkili olabilirler (Köprü, 2007, s. 26).

Kamu sektörü etik değerlere bağlılık konusunda toplumun denetiminden kendini sıyıramamaktadır. Kamu sektöründe kabul edilen mesleki etik ilkelerin başında topluma kendini adama, objektif karar verebilme, nesnellik, tarafsızlık, uzmanlık bilgisi, vatandaşların taleplerine tarafsız ve eşit bir biçimde cevap verebilirlik gelmektedir (Yüksel, 2010a, s. 47). Bu yönleriyle yönetim etiğinin amacı kamu görevlilerinin ahlaki karar almalarını sağlamaktır. Bu nedenle yönetimde etik, kamu kurumlarındaki

görevlilerin yanlışı ve doğruyu ayırt etme, doğru kararlar vermeye teşvik etme görevlerini üstlenir (Sayılı ve Kızıldağ, 2007, s. 233).

Bu tanımlamalar doğrultusunda, yönetim etiği, kamudaki yöneticilerin ahlaki olmayan faaliyette bulunmaları üzerinde durduğu gibi, yöneticilerin karşı karşıya oldukları menfaat kavgaları ve ikilemelerinin çözümü noktasında onlara yardım edecek ilkelerle de ilgilenir (Çevikbaş, 2006, s. 269-270).

2.1.4. Eğitim yönetimi ve etik

Eğitim insanları ömürleri boyunca etkisi altında tutan ve biçimlendirmeye çalışan bir süreçtir. Etik ise bireylerin “Neyi, nasıl yapmalıyım?” sorularına vermeye çalıştığı cevaptır. Eğitim ve etik arasında böyle bir ilişki söz konusudur (Kara, 2006, s. 23).

Eğitim yönetiminin kapsamı oldukça geniştir. Eğitim sisteminin merkez ve yerel düzeylerdeki örgütlerinin yönetimi, okulların yönetimi, eğitim hizmetlerini sunan birimlerin yönetimi vb. düzeylerde eğitim yönetimi etkinlikleri gerçekleştirilmektedir (Aydın, 2006, s. 81). Eğitim yönetimi, eğitim ile ilgili kararların, amaçların ve politikaların gerçekleştirilmesiyle ilgilenen bir alandır. Bunu yaparken eğitim yöneticileri de insan ve malzeme kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmak, kararlarını etkili vermek, grup çabalarını yönetmek için genel yönetim ilke, teori, yöntem ve metotlarından faydalanır (Kaya, 1996, s. 37).

Eğitim yöneticilerinin, görevlerini ifa ederken mevzuatlara ve devlet politikalarına olduğu kadar mesleki etik ilkelere de uygun şekilde eylemde bulunmaları gerekir. Eğitim yöneticilerinin liderlik niteliklerine sahip olabilmek için kazandıkları etik değerler büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2006, s. 81-82). Eğitim yönetiminde etik ilkeler, yönetici ve öğretmenlerin eylemleri ile ortaya çıkmaktadır. Yöneticiler atama ile göreve başladığından gücünü resmi yetkisinden alır. Fakat yöneticiler; ancak ve ancak diğer çalışanlar, veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlar tarafından benimsenirse lider durumuna gelebilirler (Bursalıoğlu, 1987, s. 66).

Okul yöneticileri bir okulun gelişmesinde ve ilerlemesinde kilit konumdadırlar. Yöneticilerin her davranışı okulda yürümekte olan eğitim ve öğretim faaliyetlerini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bu yüzden yöneticiler görevlerini icra ederken her adımlarını dikkatli atmak durumundadırlar. Yöneticilerin birlikte çalıştıkları öğretmenlere karşı tutumları öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yapmasını ve görev yaptıkları örgüte karşı olan aidiyet duygularını etkilediği görülmektedir.

Görevlerine yeni başlamış yöneticilere verilebilecek en önemli tavsiye, dürüst kalmak amacıyla kendi etik ilke ve değerlerini geliştirmeleri ve kararlarında bu ilkeleri bir rehber olarak göz önünde bulundurmalarıdır. Etik ilkeler, yöneticilerin tartışmalı kararlardan ve eylemlerden kaçınmalarını, çekici gelen ancak etik dışı davranışlardan uzak durmalarını sağlar. Yöneticilerin, mesai arkadaşları ve astlarıyla ilişkilerinde etik değerleri benimsemesi, yaptıkları işlemlerde dürüstlüklerinin tartışılmasının ve çeşitli imaların ortaya çıkmasının önüne geçer (Kara, 2006, s. 24).

Okul yöneticisinin kararları ve işlemleri, demokratik toplumun değerleri ile bir bütün olmalı ve evrensel etik ilkeleri içermelidir. Etik ilkeler, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, kaynakların adil olarak dağıtılmasını ve kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini kapsamaktadır (Calabrese, 1989, s. 16).

Etik ilkelerin uygulandığını gösteren delillerden biri, yöneticilerin adil davranmasıdır. Günümüzde toplumun, gerek yöneticilerden gerekse öğretmenlerden beklediği etik ilkeler bilinmektedir. Yöneticilerin etik davranışlara sahip olmamasının toplumda adalet duygusuna olumsuz etkileri olacağı düşünülmektedir (Teyfur, Beytekin, ve Yalçınkaya, 2013, s. 88).

Etik, okul sistemlerinde ve okulda hayati bir meseledir. Etik davranış da kamu güveninde önem taşımaktadır. Etik değerler, devletin vatandaşlara sunduğu eğitimin kalitesini artırmaktadır. Bu durumun tam tersi de söz konusudur. Etik ilkelerin uygulamada var olmaması, devletin vatandaşına sunduğu eğitimin kalitesini ve verimini azaltmakla beraber vatandaşların eğitim sistemine ve kamu kurumlarına olan güvenini de sarsmaktadır. Meslek gereği etik davranış kurallarına uygun davranışlar göstermek ve bu kuralları geliştirmek, ortamların uygun olmasına da bağlıdır. Öğrenciye yansız ve adil davranması istenen bir öğretmenin, meslek yaşamını sürdürdüğü eğitim sisteminin, öğretmene bunu hazırlayıcı ortamlar sunması gerekir (Gözütok, 1999, s. 89).

Yöneticilerin, mevcut değerlerle ve yeni değerler oluşturarak örgütleri bir noktaya taşımaları mümkündür. Okul kültürüyle ortaya çıkan değerler, örgütsel ve sosyal hayatta rehberlik edici ilkeler olarak hizmet eder ve yöneticilerin davranışlarına yol gösterir (Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012, s. 528). Amerika'daki Minnesota eyaletinde çalışan okul yöneticileri için çeşitli etik kodlar belirlenmiştir (The Office of Revisor of Statutes State of Minnesota, 2008). Profesyonel yönetim standartları adı verilen bu kodlara göre okul yöneticileri:

- a) Ayrımcılığa dayanmayan profesyonel eğitim hizmetleri vermelidir.

- b) Öğrencisinin ve personelinin sağlığına ve güvenliğine tehdit oluşturan durumlardan onları kurtarmak için akılcı önlemler almalıdır.
- c) Öğrenmeye yönelik bir atmosfer sağlamak için, akılcı önlemler almalıdır.
- d) Öğrenciler, ana-babalar, personel ve iş arkadaşlarıyla mesleki ilişkileri, kişisel çıkarları için kullanmamalıdır.
- e) Gizli bilgileri, sadece eyalet ve federal kanunları ve okulun bağlı olduğu bölge politikaları uyarınca mesleki bir amaç söz konusu olduğunda açığa vurur.
- f) Yönetici, eğitim kadrosu ve diğer personel ile ilgili gerçekleri ve kayıtları kasten tahrif edemez ve saptıramaz.
- g) Kasıtlı bir şekilde öğrencileri, öğrencilerin aileleri, personeli ve meslektaşları hakkında yanlış ve sakıncalı sözler sarf etmez.
- h) Mesleki adalete yakışmayan bağış, hediye ve ayrıcalıkları kabul etmez ve ayrıca kimseye özel bir çıkar elde etmek amacıyla değerli eşya, kişiye özel hizmet veya ayrıcalık teklif etmez.
- ı) Bir makamı, sadece o makam için liyakate sahip olduğunda veya eğitim kurulu tarafından davet mektubu aldığı anda kabul eder.
- j) Mesleki görevlerini yerine getirirken dürüstlüğe ve gerçeğe aykırı beyan ve tutumlar içeren bir yönetim sergilemez.

2.2. Yolsuzluk

Etik ilkelerin ihlal ve ihmal edilmesi, kapsam olarak yolsuzluk kavramından çok daha geniş bir kavramdır. Hangi tür ve biçimde olursa olsun, yolsuzluk demek etik ilkelerin ihlal edilmesi demektir. Ancak, etik daha geniş bir kavram olduğundan her etik ihlali yolsuzluk değildir. Etik yolsuzluktan çok daha geniş bir kavram olmasına rağmen, toplumda etiğe aykırı davranışlar denince akla ilk gelen şey yolsuzluktur. Ancak yolsuzluğun ana çıkış noktası etik değerlere aykırı davranmaktır (Yüksel, 2010a, s. 48).

“Yolsuzluk” teriminin başlıca iki türü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “maddi çıkar karşılığı yapılan yolsuzluk” ve diğeri ise “maddi değerlere dayanmayan” yolsuzluktur. İngilizce alanyazında yolsuzluk kavramını yaklaşık olarak karşılayan “corruption” kelimesi vardır. Oxford English Dictionary incelendiğinde “corruption” kelimesinin Türkçe karşılığı olarak bozulma, çürüme, doğru yoldan sapma ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın, Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde yolsuzluk, kötüye kullanma, suistimal, kuraldışı sözcükleri ile ifade edilmektedir (Berkman, 1983, s. 9).

Yolsuzlukta, kamu görevlilerinin belli menfaatler karşılığında etik olmayan işleri kamu gücü kullanarak yapması durumu vardır. Bahsedilen menfaat maddi değeri olan para veya mal olabileceği gibi; parasal olmayan çıkarlar da söz konusu olabilmektedir (Özsemerci, 2002, s. 11).

Yolsuzluk, kamusal kararlarla oluşan rant ya da olanakları sistemin işlerliği içinde öngörülmeleyen biçimde özel kişi veya gruplara aktarmaktır. Kamusal kararlar, bütün toplumun refah veya mutluluğunu amaçlamak zorundadır. Kamusal kararlar sonucunda ortaya çıkan rant veya değeri özel kişilere aktarmak demek, toplumun diğer üyelerinin temel haklarını ihlal etme anlamına gelecektir (Şaylan, 1995, s. 17).

Yolsuzluk kavramı, kendi çatısı altında diğer başka birçok kavramı barındırmakla birlikte, çok geniş kapsamlıdır. Bu yüzden yolsuzluğun tanımını kısıtlamak pek mümkün değildir. Bu sebeple ortaya birden çok yolsuzluk tanımı atılmıştır. Bu tanımlamaların en kabul edilebilir olanlarından biri, Berkman'ın (1983) yaptığı tanımlamadır. Bu tanıma göre yolsuzluk, ister maddi olsun ister olmasın, kamu görevlilerinin yasal mevzuata ve etik değerlere aykırı biçimde kamu gücünden gelen yetkisini kullanmasıdır (Berkman, 1983, s. 16). Bunun haricinde yolsuzluğun başka tanımlamaları da yapılmıştır.

Çulpan'ın (1978, s. 34) tanımı şu şekildedir: "Kamu görevlilerinin yapılmaması gereken işlemleri yapmaları ya da yapmaları gereken işlemleri çabuklaştırmaları karşılığı çıkar sağlamalarına yolsuzluk denir." Al (2005, s. 239) ise yolsuzluğu, "kamu kaynaklarının kamusal olmayan amaçlar için kullanılması" şeklinde tanımlamıştır. TÜSİAD'ın (2002, s. 101) tanımlamasına göre yolsuzluk: "Emanet edilmiş yetkiyi özel yarar sağlamak için kullanmaktır." (TÜSİAD, 2002, s. 101). Bir başka tanıma göre ise yolsuzluk: "Kamu erkinin, kişisel çıkar veya bir grubun menfaati için kötüye kullanılmasıdır. Yolsuzluk, kamu sektörünün ve özel sektörün kesiştiği alanlarda kamu görevlisi tarafından rüşvet alma, talep etme veya tehditle isteme gibi durumlarla kamu yetkisinin suistimal edilmesiyle ortaya çıkar." (Dye ve Staphenurst, 1998, s. 2).

Elinde güç bulunan kişilerin belli türde davranışı olarak tanımlanabilir. Gücü elinde bulunduran kişi kendine ya da başka kişi veya gruplara belirli bir çıkar sağlama amacı ile gücünü kullanmaktadır. Ancak bu tür bir güç kullanımında salt zor kullanmak söz konusu değildir. Gücün kurumsallaşıp otorite haline dönüşmesi; yani toplumun diğer üyelerinin de gücü ve kullanımını yasal kabul etmesi gerekmektedir. Kısaca altını çizmek gerekirse, yolsuzluk olarak tanımlanan süreç büyük ölçüde kamu gücünün kullanımına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Şaylan, 1995, s. 4).

Kamuyunda yolsuzluk denilince, akla ilk önce rüşvet ve zimmete para geçirme gibi maddi yolsuzluklar gelmektedir. Fakat yukarıdaki tüm tanımlamalara bakıldığında bunun bu şekilde olmadığı açıkça görülebilir. Yolsuzluk bir ülkede yaşayan vatandaşların güvenerek emanet ettikleri kamu gücünü veya kaynaklarını, kamu görevlilerinin veya yöneticilerinin kendilerini veya yakın ilişkide olduğu insanları daha fazla maddi veya maddi olmayan güce ulaştırmak için kötüye kullanmaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumlarda karmaşa yaşanması yolsuzluğun çeşitli türlerde ve boyutlarda ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Toplumların modernlik seviyesi arttıkça yolsuzlukların türü çeşitlenmekte ve boyutları da büyümektedir. Ayrıca Teknolojinin gelişmesi de yolsuzlukların daha geniş alanlara yayılmasına neden olmakta ve kamu kesiminde etkisini göstererek yolsuzluğu hayatımızın içinde sürekli gündemde tutmaktadır (Al, 2005, s. 240).

2.2.1. Yolsuzluğun temel unsurları

Yolsuzluk sorununa ilişkin üç temel unsurdan bahsedilebilir. Bir yetki ile donatılmış ortak gruplar, bu gruplara verilmiş olan bu yetkinin kural dışı kullanımı ve son olarak da yetkinin kural dışı kullanımı sonucu çıkar elde edilmesidir. Görüldüğü gibi yolsuzluk unsurları arasında bir zincirleme bağ vardır. Bu unsurları başlık halinde belirttiğimizde ise (Ekşi, 2012, s. 12-13):

- Yetki Ögesi
- Yetkinin Kural Dışı Kullanımı Ögesi
- Çıkar Ögesi

2.2.1.1. Yetki unsuru

Yolsuzluk kavramında, zimmetine para veya mal geçirme gibi bazı yolsuzluk çeşitleri hariç olmak üzere, karşılıklı çok taraflı bir ilişki söz konusudur. İki tarafın biri yetkilidir. Demokrasilerde ortak yetkilere sahip kamu görevlileri hariç, kararları ortak alan ve ortak eylemlerde bulunan dernekler, şirketler ve öteki kuruluşlar da bu kapsama dâhildir. Diğer bir ifadeyle, "yetki" kavramı kamu ve özel fark etmeksizin görevlilerin ortak karar alma ve yetki kullanma gücü olarak ifade edilir (TEPAV, 2006, s. 24-25).

Ancak yolsuzlukla alakalı alanyazın incelendiğinde "yetkili" kavramı genelde sadece kamu görevlilerini kapsayacak şekilde kullanılmıştır. Yine, yolsuzluk ile ilgili tanımların çoğu, kamu görevlilerinden bahsederek konuyu betimlemektedir. Ayrıca,

yolsuzluk çoğu ülkenin ceza kanunlarında kamu görevlilerini ilgilendiren suçları kapsamaktadır (Berkman, 1983, s. 11).

Yolsuzluk etik bir olgudur ve insan yolsuzluk yapmak veya yapmamak konusunda vicdanı ile baş başadır. Kamu sektöründe veya özel sektörde gücü ve yetkiyi elinde bulunduran herkes bir şekilde karmaşık ilişkilere gidip kendisine veya başkalarına gücünü ve yetkisini kötüye kullanarak maddi ve manevi çıkar sağlama yoluna gidebilir. Özel sektörde yetki kötüye kullanıldığında, bunu tam olarak yolsuzluk olarak nitelendirmek doğru olmaz. Çünkü özel sektörde yetkiler kötüye kullanıldığında, bu sadece şirketi ve şirketin ortaklarını ilgilendirir. Bu durumda yolsuzluk yerine, görevi “kötüye kullanmak” kavramı kullanılır. Ama kamuda durum böyle değildir. Kamu kaynaklarının, kamu görevlilerinin yetkilerini kötüye kullanması sonucunda yasal olmayan yollarla heba edilmesi, o ülkede yaşayan bütün yurttaşları yani tüm toplumu ilgilendirmektedir.

Yukarıda açıkladığımız nedenlerle, “yetki” kamu yetkisi, “yetkili” de kamu görevlisi anlamında kullanılmaktadır. Kamu yetkisi, günümüz toplumlarında siyasal işlevlere ilişkin olarak, siyasal yöneticilerce ve yönetsel işlevlere uygun olarak kamu yöneticilerince kullanılmaktadır (Berkman, 1983, s. 12).

2.2.1.2. Yetkinin kurallara aykırı kullanımı unsuru

Devlet örgütü, belli standartlara dayalı olarak kendini yönetir ve herkesin bu kurallara uyması gereklidir. Devletin standartları, anayasa, yasa, kanun ve yönetmeliklerle belirlenir. Demokratik toplumlarda “Hukukun Üstünlüğü” kavramı esastır. Eski Türk filmlerinde de çok geçen bir replik bulunmaktadır: “Kanunlar karşısında boynumuz kıldan incedir.” Bu replik, hukuka ve kanunlara herkesin saygı duymasının ve ayrıcalıksız bir şekilde herkese eşit uygulanmasının gerekliliğini anlatmaktadır.

Yolsuzluk kavramındaki kurallara aykırı olma durumu devletin yasal mevzuatını, başka bir ifadeyle kamu görevi ve hizmetiyle ilgili kuralları ve etik ilkeleri, kamu gücünü elinde tutan görevlilerin herhangi bir menfaat karşılığında hiçe saymasıdır (Berkman, 1983, s. 13). Yolsuzluk kavramı her zaman yasalara aykırılığı ifade eden bir terim değildir. Kamu görevlileri belli menfaatler karşılığında devletin kısıtlı imkânlarını birilerine tahsis edebilir. Bu şekilde olduğunda kamusal yetkilere sahip görevli yasal mevzuata aykırı davranmamakla beraber, içinde bulunduğu kamu görevinden bireysel bir fayda sağlamaktadır (Özsemerci, 2002, s. 14).

Bu durumda, devreye yazılı olan veya olmayan etik kurallar girmektedir. Kamu görevlileri, yetkilerini kullanırken salt yazılı kurallara değil; yazılı olmayan örf, adet, gelenekler ve kurumların teamülleri ile ilgili kurallar ve mesleki ve yönetsel etik kuralları da aklına getirmelidir. Çünkü yasal olsa da toplumun istemediğini topluma rağmen yapmak olanaklı değildir.

Bu anlamda, yolsuzluk kamu görevlisinin görevi ve hizmetiyle alakalı yasal mevzuatı kasıtlı olarak bir menfaat ve kazanç karşılığında yerine getirmemesidir. Başka bir deyişle, kamu görevlisinin kuraldışı eylemi, bilinçli ve bir çıkar teminine yönelik olmalıdır (Berkman, 1983, s. 14). Yolsuzluğa neden olan faaliyetler, yasal ve yasadışı faaliyetler şeklinde ikiye ayrılabilir. Yasadışı yapılan faaliyetler yakalanma ve cezalandırılma riski taşırken yasal faaliyetlerde böyle bir risk yoktur. Yasadışı yapılan faaliyetler, özellikle etkin cezalandırma ile önlenmeye çalışılırken, yasal faaliyetlerde böyle bir sorun yoktur (Çağa, 2009, s. 107).

2.2.1.3. Çıkar unsuru

Yolsuzluğun ortaya çıkması için iki veya daha fazla kişi belli bir durumdan menfaat sağlamalıdır. Yolsuzluk, maddi karşılığı olan veya maddi karşılığı bulunmayan bir nitelikte ortaya çıkmaktadır. Her iki durumda, kamu görevlileri göreviyle alakalı yetkilerinden kaynaklanan gücünü belli bir amaç ve menfaat uğruna kurallara uymayarak kullanmaktadır (TEPAV, 2006, s. 25).

Yolsuzluğun en önemli özelliği, kamusal karar (ya da karar vermeme) talep eden kişisel bir çıkarın varlığıdır. Kişisel çıkar, meşru şekilde belirlendiğinde elbette normal bir olgudur. Ancak, yolsuzluk merceğinden bakıldığında konumuz, “meşru olmayan” veya “meşru kabul edilmeyecek” kişisel çıkardır. Meşru olmayan kişisel çıkar vuku bulduğunda doğal olarak kamusal çıkar zarar görmektedir (Yüksel, 2010a, s. 49).

Toplumda ve halk nezdinde sözü geçer kişiler, sahip oldukları bu güçle, kamu görevlilerinden kendilerine veya yakınlarına fayda sağlayacak kamusal bir eylemin yapılmasını isteyebilirler. Böyle bir durumda, kamu yetkisine sahip görevliler, ileride bu sözü geçer kişilerden sağlayacağı kayrılma gibi maddi çıkar karşılığı olmayan bir menfaati düşünerek etik ilkelere aykırı işlemlerde bulunabilirler (Berkman, 1983, s. 16).

Bazen ise toplumsal statünün kendisi yolsuzluk kaynağı olabilmektedir. Örneğin, tanınmış bir bilim adamının veya pop şarkıcısının araba kullanırken hız sınırını aşması sonucunda, polis memurunun onu cezalandırmadan bırakması toplumsal statünün etkileridir (Hasanoğlu ve Aliyev, 2007, s. 7). Yolsuzluk nasıl gerçekleşirse

gerçekleşsin, yolsuzluklarda fırsat ve imkân eşitliği yok edilip kamu yararı arka plana bırakılmakta ve kamu yararı yerine çeşitli kişi veya gruplar kendilerine ve çevresindekilere çıkar sağlamaktadırlar.

Yolsuzluk yapan kişiler, kendi kişisel çıkarlarını toplumun çıkarlarından üstün görmektedir. Yolsuzluk, her ne suretle olursa olsun bir hile işlemidir. Kamu görevlileri, dolambaçlı yollar seçerek kanuni sorumluluklardan kurtulmaya çalışır (Ekşi, 2012, s. 16).

2.3. Kayırmacılık

Dünya giderek küreselleşmektedir ve bu şartlarda “demokrasi, eşitlik, şeffaflık, hesap verilebilirlik, hak ve adalet” gibi etik değerlerin hayatımızdaki yeri giderek artmaktadır. Günümüzde, yöneticilerin bu etik değerleri benimsemesi büyük bir önem arz etmektedir ve bu kavramları yok sayan yöneticiler ise “kayırmacılık” yaptıkları suçlamasıyla karşı karşıya kalmaktadır (Meriç ve Erdem, 2013, s. 468). Örgütsel seviyede ilişkilerin sağlıklı ve sürdürülebilir olması, taraflar arasındaki güven duygusuna bağlıdır. Yöneten-yönetilen arasındaki güven duygusu kişilerin örgütsel aidiyetlerini arttırmakta ve iş sonuçlarını iyileştirmektedir (Asunakutlu, 2010, s. 54).

Gerçekte kamu hizmetlerinin düzenlenişi eşit muameleyi ve kişiler arasında fark gözetmemeyi gerektirdiği halde, toplumda aile ve akrabalık bağları gibi köklü bağlılıkların bulunması kimi zaman yönetim üzerinde bürokratik kurallardan sapılması yönünde baskı yapar. Bazen toplumda yakınları kayırma bir erdem olarak görülür (Aytaç, 2010, s. 91).

Kayırmacılık, Türkiye’deki devlet sisteminde sıklıkla karşılaşılan ve artık normal karşılaşılan karşılıklı bir dayanışmanın ürünü olan bir yolsuzluk türü olarak ortaya çıkmaktadır. Kayırmacılığı Türk toplumu artık kanıksamış ve bir suç veya bir yolsuzluk türü olarak görmemektedir. Bu durum toplumun kültürel kodlarından kaynaklandığı kadar; insan doğası ve iradesinin bir sonucu olarak da ortaya çıkmaktadır. Ne var ki kayırmacılık kavramının yerine kullanılan “torpil” ve “iltimas” sözcükleri halk arasında yerleşmiş sözcüklerdir. Yaşça biraz büyük insanlar arasında “iltimas” sözcüğünün, nispeten gençler arasında ise “torpil” kavramının yaygın kullanıma sahip olduğu gözlenmektedir. Bu konuda “Adam Kayırma”, “Adamını Bulmak”, “Ankara’da Dayısı Olmak”, “Yüksek Yerlerde Tanındığı olmak” veya “Araya Adam Sokmak” tabirleri de kullanılabilir. Ayrıca insan yaratılışı gereği irade

olarak çeşitli zafiyetlere sahiptir. Her zaman daha iyiye, daha güzele çabuk ulaşma ve sürekli bir çıkar sağlama güdüsü insanın doğasında vardır.

Bunun yanında, bir işe girmek veya kamu kurumlarında önemli bir iş gördürmek için insanlar, çeşitli bağlantılar kurarak ve yakınlık ilişkilerini kullanarak o işi daha kolay ve daha çabuk yaptırmakta veya bu ilişkiler sayesinde mevzuata göre yapılması mümkün olmayan işin, yapılmasını sağlamaktadır. Genellikle liyakatin veya belli standartların olmadığı veya göz ardı edildiği kurumlarda “Adam Kayırma” eylemi daha çok gerçekleşmektedir.

“Kayırmacılık neden gerçekleşir?” sorusunun cevabı gözlenebilecek kadar basittir. Kamu yönetiminde her kademede “biz” olalım, “bizimkiler” işin başında olsun, ipler “bizimkilerin” elinde olsun düşüncesiyle gerçekleştirilir. “Bizimkiler” anlayışı duruma ve gruba göre değişebilir. Grup, klik, çete, cemaat adı ne olursa olsun liyakate aykırı olarak birilerinin, ayrıcalıklı bir şekilde bir göreve getirilmesi, bir görev ya da mevkinin hak etmediği veya işe yeterince yetkin olmadığı halde sadece “biz”den olması nedeniyle birisine, belli gruplar tarafından teslim edilmesi ve kamusal yetki ve kamu gücünün “biz”den denilen adamın eline vermek, o kişinin kayırılması olarak ifade edilir. “Bizimkiler” kavramı çok çeşitli şekillerde ifade edilebilir. Bunlar: “akrabalık, hemşehrilik, benzer siyasi gruba ait olma, aynı cemaate üye olma, kavimcilik, aynı dernekten olma” gibi benzerliklerden kaynaklanabilir (Çınar, 2009).

Kayıran da bu davranışının karşılığında bir menfaat elde etmektedir. Bunun karşılığı, bir siyasi aktörün oylarının artması, bir yöneticinin parasal olarak çıkar sağlaması, bir gruba (dernek, kulüp, birlik, akraba topluluğu vb.) üyeliğin pekiştirilmesi veya vefa borcunun ödenmesi gibi birçok şey olabilir. (Erdem, 2010, s. 1). Bürokratik ilişkileri ters yüz eden bu tür ilişkilerde kayırılan, yarar ve çıkar temin ederken bürokratik aktörler de sahip oldukları iktidarı (resmi/devlet) yine kendilerine kişisel fayda getirecek tarzda kullanmış olurlar ve bu sayede itibar ve statülerini pekiştirdikleri gibi, dolaylı olarak maddi kazanç elde etmiş de olurlar (Aytaç, 2010, s. 92). “Kayırmacılık” kavramı çoğunlukla “maddi çikara dayanmayan” bir yolsuzluk türü olarak gözüke de hak etmediği bir makam, mevki veya görevi elde eden kamu görevlisi elde ettiği makam, mevki veya görev sonucunda o görevin maddi olanaklarından faydalanarak aslında maddi bir menfaat de kazanmış olmaktadır (TEPAV, 2006, s. 26).

Kayırmacılık, referans olarak da ortaya çıkar. Torpilin adı artık referanstır. Sanki hakkıymış gibi bazı kişiler kendilerine bir ayrıcalık yapılmasını ister. (Çınar, 2009).

Buna göre, bir işe girilmeden veya göreve getirilmeden önce kesinlikle “yüksek yerlerde bir tanıdığın” olması gerekir. Ülkemizin bir gerçeği olarak kayırmacılık kavramı, illaki maddi bir menfaati içermemektedir. Kimi zaman da sadece hemşhricilik veya akrabalık bağları veya bir partinin üyesi veya seçmeni olmak da kayırılmak için yeterli görülmektedir (Akalan, 2006, s. 113).

Yakınları açısından memur, bir kamu görevlisi değil bir akrabadır. Memur da karşısındakini kamu hizmeti alan bir vatandaş olarak değil yakını olarak görmektedir. Başka bir deyişle, bireylerin sahip oldukları rollerin ayrımı yapılmamaktadır. Kamu görevlisi, kendisine ilişkin rol ayrımını açıkça görse bile, kendisi için önemi büyük olan yakın toplumsal çevresinin yaptırım gücü karşısında, yakınlarının kendisinden beklediği ilgiyi, yardımı, kolaylığı ve ayrıcalığı göstermesi zorunlu olmaktadır (Berkman, 1983, s. 26).

Oktay (1983), bu durumu kabilecilik olarak açıklamıştır. Buna göre kabilecilik, kamu görevlilerinin toplumla olan ilişkilerinde, evrensel etik değerleri göz ardı ederek, akraba olmak, hemşhri olmak, aynı okulda okumak veya aynı siyasal düşüncelere sahip olmak gibi nesnel olmayan kıstaslara göre hareket etmeleri olarak tanımlanabilir (Oktay, 1983, s. 209). Kayırmacılık, siyasal alanda etkili bir klientalizm ya da patronaj ilişkileri şeklinde gerçekleşmektedir. Politik atamalar ve partilerle kurulan ilişkiler, söz konusu “bizden olan”, “partiden olan”, “sadakatini ispatlamış olan”, “parti için çalışan”, “liderin yanındakiler”, “parti üyeleri” vb. siyaseten yandaş sınıfa girenlere ayrıcalıklı işlem yapılması, kamusal istihdamda öncelik tanınması, ihalelerde arka çıkılması, çarpık/kuraldışı/defolu işlerinin örtbas edilmesi, gizli ve akçalı bilgilerden haberdar edilmesi vs. gibi çok sayıda kollamacı özelliklere sahiptir (Aytaç, 2010, s. 86).

Kayırmacılığın çokça görüldüğü kurumlarda sınavlar, sadece gösteriş için yapılmaktadır. Objektif olarak düşünülebilecek yazılı sınavlardan sonra sözlü sınava gereğinden fazla aday çağırılarak baraj puanının düşük tutulması ve sözlü sınavlarda liyakatin değil de nesnel olmayan kıstasların benimsenmesiyle kayırmacılık gerçekleşebilir (Eryılmaz, 1998, s. 234). Mülakatlar, çağdaş iş idaresi ve kamu yönetiminde, personelin işe yerleştirilmesinde yazılı sınavlar kadar hatta ondan da önemlidir. Özellikle yönetim işlerinde çalıştırılacak olanların performansı ve gelişme potansiyeli, bu sınav yöntemiyle daha gerçekçi bir şekilde belirlenebilmektedir. Ancak, Türkiye’de siyasal kayırma ve nepotizm nedeniyle mülakat sınavları gerçek fonksiyonunu yerine getirmekten uzaktır. (Şen, 1995, s. 86). Türkiye’de özellikle 2000’li yıllardan başlayarak, kamuya personeli seçiminde objektif sayılabilecek merkezi

yazılı sınavların yapılmasıyla kayırmacılığın önüne geçilmesi planlanmış olsa da Kamu Personeli Seçme Sınavı sorularının çalınıp belli kişilere teslim edildiği ortaya çıkmış ve sınav yapılmasına karşın kayırmacılığın önüne geçilemediği anlaşılmıştır (Meriç ve Erdem, 2013, s. 469).

Tüm bu anlatılanlardan, Türkiye’de kayırmacılığa oldukça prim veren bir bürokratik yapının olduğu, kayırma/kollama eyleminin tanımlayıcı bir nitelik taşıdığı ve taraflar açısından bir suç, yasadışı bir eylem, bir ahlaki zafiyet olarak görülmediği sonucuna varmak mümkündür. Türkiye’de hemen her tür kültürel düzeyden ve sosyal katmandan insanın bu tür yakınlık bağlarını kullanarak bürokratik ve politik arenada kendisine bir yol açtığı, imkân ve fırsat yakalama yolunda söz konusu bağları etkin şekilde kullandığı bilinmektedir. Ayrıca bu tarz ilişkilerin meşruluğuna dair bir kuşkunun ise çok fazla göze batmadığı söylenebilir (Aytaç, 2010, s. 101).

2.3.1. Akraba kayırmacılığı (nepotizm)

Bir kişinin liyakat niteliklerine sahip olmadan yalnızca yüksek makam ve mevki sahibi kamu görevlileriyle salt akrabalık bağlarını kullanarak herhangi bir kamu görevine getirilmesi veya tayin edilmesine “Akraba Kayırmacılığı” veya “Nepotizm” denir. Nepotizm, geleneksel aile bağlarının güçlü olduğu toplumlarda daha sık görülmektedir. (Aktan, 1994, s. 32). En sık görülen kayırmacılık türlerinden bir tanesi akrabaları kayırmadır. Akrabalar, kamu görevlisi için yalnızca sıradan bir vatandaş değildir. Bir kamu görevlisinin yakınları, ailevi veya duygusal bağlardan faydalanarak kamudaki işlerini yürütürken, kendilerine ayrıcalıklı davranılmasını talep edebilirler. Başka bir ifadeyle, kamu görevlisi aile bağlarının gücü ölçüsünde akrabalarına ve yakınlarına ayrıcalıklı işlemlerde bulunmaktadır (Berkman, 1983, s. 26). Bu tür ilişkilerin egemen olduğu Türkiye’de, kamu görevlisinin, yakınlarına ayrıcalıklı davranması, onlara kamusal işlerde yardım etmesi veya onları kamuda istihdam etmesi beklenen bir durumdur. Beklenen bu davranış gerçekleşmediğinde ise aileden dışlanma sonucu doğabilmektedir. Bu nedenle Türkiye’de, liyakat kıstaslarına bağlı bir sistemin oluşturulması çok zor görünmektedir (Köprü, 2007, s. 69).

Akraba-tanıdık kayırmacılığı, öncelikle kamu görevine alınmada ortaya çıkmaktadır. Ancak bu tür kayırmacılığı sadece işe yerleştirme olarak anlamamak gerekir. Kamu görevlisinin maddi menfaati olmasa bile akraba veya tanıdığına kurallara aykırı olarak ihale vermesi de akraba-tanıdık kayırmacılığı sayılmalıdır (Akalan, 2006, s. 114). Devlet bankasında görevli olan bir memurun, akrabalık bağı olan bir kişiye

yüksek limitli kredi vermesi ya da görevli bulunduğu kuruma istihdam yapılırken kendi ailesinden birini işe aldırması akraba kayırmacılığına bir örnek olarak verilebilir (Arslan, 2005, s. 29-30).

Kayırmacılık üzerine çalışan kimi araştırmacılar nepotizm kavramında kamu görevlilerinin herhangi bir menfaatinin olmadığını belirtirken kimi araştırmacılar da kamu görevlilerinin bundan çok değişik kazançlar elde ettiğini savunmaktadır. Kayırmacılığın bir sonucu olarak kamu görevlisi saygınlığını ve itibarını arttırarak maddi değeri olmayan bir kazanç elde ederken ayrıca liyakat ölçütleri temel alınmadan getirildiği görevin özlük haklarından yararlanarak maddi bir çıkar elde ettiğine hiç kuşku yoktur (TEPAV, 2006, s. 30).

Nepotizm, bireylerarası ilişkiler bakımından değerlendirildiğinde, subjektif bir özellik içeren, uygulandığında ortaya mağdurlar çıkaran ve örgütsel ilişkilere zarar veren bir kavramdır. Örgütsel aidiyet duygusuna olumsuz etkileri olmakta ve nepotizm bağlamı dışında kalan örgüt üyeleri üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır (Asunakutlu, 2010, s. 41).

2.3.2. Eş dost kayırmacılığı

“Eş-Dost Kayırmacılığı” yani kısaca “Kronizm” kamu görevlilerinin işe alınma süreçlerinde liyakat ve eşitlik gibi etik kriterlerin değil de arkadaşlık, tanıdıklık ve dostluk ilişkilerinin öncelik haline getirilmesidir. Kronizm ile nepotizm benzer kavramlardır. Fakat nepotizm akraba kayırmacılığını esas alırken kronizmde ise “eş-dost”, arkadaş gibi yakınlık dereceleri söz konusudur. “Hemşehri Kayırmacılığı” da kronizmin bir türüdür. Bugünlerde hala hemşehri olma veya aynı şehirlerde büyümüş olma gibi durumlar ülkemiz gibi gelenekselliğini yitirmemiş toplumlarda hala bir kayırmacılık nedeni olarak ortaya çıkmaktadır (Aktan, 1994, s. 33). “Aynı okuldan mezun olma”, “aynı sivil toplum örgütüne üye olma” veya “aynı mekânlara takılma” bile kronizmin gerçekleşmesi için yeterli görülmektedir (Meriç ve Erdem, 2013, s. 470).

Kamuda çalışan memurlar arasında kronizmin bir diğer yönü de aynı sendikaya mensup kamu çalışanları arasında görülebilmektedir. Aynı sendika üyesi çalışanlar, birbirlerine karşı ayrıcalıklı işlemler yapabilir veya bunu birbirlerinden talep edebilir. Hatta bir işin yapılması veya daha hızlı bitmesi için sendikalarını aracı olarak sokabilirler. Bu da Türk kamu örgütlerinde kronizmin bir başka yönü olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Kronizmde arkadaşlara, dostlara ve tanıdıklara sağlanan imkânların ve ayrıcalıkların sıradan vatandaşlara sağlanmaması, eşitlik ilkesine ve etik değerlere darbe vurmakta ve böylece insanların kurumlara olan güvenini sarsmaktadır (Meriç ve Erdem, 2013, s. 143). Ayrıca, bütün kayırmacılık türlerinde olduğu gibi yöneticiler tarafından iş yerinde yapılan eş-dost kayırmacılığı da, çalışanlar arasında örgütsel adalet ve örgütsel güven duygularını zedeleyebilmekte ve çalışanların performansları ve örgütsel aidiyetleri üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir.

2.3.3. Sözügeçer kişileri kayırma

Toplumda sözü geçen kişiler, sahip oldukları bu gücü kamu kurumları üzerinde bir etkileme aracı olarak kullanmakta ve kendileri veya yakınları için iltimaslı işlemlerin yapılmasını talep etmektedirler. Başka bir ifadeyle, kamu görevlisini maddi değer taşıyan etki unsurları yerine, maddi değeri olmayan unsurlarla etki altında bırakmaktadırlar. Bu durumda kamu görevlisi bu kişilerin tepkisinden çekindiği için veya kendisinin de ileride herhangi bir nedenle ayrıcalıklı bir işlem yapılmasına ihtiyaç duyacağı düşüncesiyle aynı şekilde sözü geçen kişiler için iltimaslı işlemlerde bulunabilir. Eğer bu ayrıcalıklı işlem kamu görevlisinin daha üst görevlere alınmasına veya herhangi bir yakınının işe alınmasına sebep olursa kamu görevlisi yaptığı işlem karşılığında maddi bir kazanç elde etmiştir diyebiliriz (Berkman, 1983, s. 33-34).

Burada duygusal bir yakınlıktan bahsetmek mümkün değildir. Ancak nüfuz sahibi kişiler, bu güçlerini kamu görevlileri üzerinde etkileme aracı olarak kullanmaktadırlar. Bu kişiler, nüfuzları sayesinde ayrıcalıklı bir işlem yapılmasını talep etmektedir. Bunlar, çoğunlukla siyasi kimliği bulunan kişilerdir. Ancak bazen toplumsal konumu nedeniyle bazı üst düzey bürokratlar, toplum liderleri de bu tür kayırmacılıktan yararlanabilmektedir. Üst düzey kişiler sadece kendilerine ait bir iş için kayırma istemezler. Ayrıca, üçüncü kişilerin işleri için de nüfuzlarını kullanırlar (Akalan, 2006, s. 114). Sözü edilen ayrıcalığın, yasal olmayan bir işlemin yapılmasından çok, yasal bir işlemin çabuklaştırılmasını ya da yasal sınırlar içinde bazı kolaylıkların sağlanmasını içereceği söylenebilir. Yasal düzenlemelere açıkça aykırı bir işlemin ise rüşvet karşılığı yapılması yani rüşvete konu olması olasılığı daha yüksektir (Berkman, 1983, s. 34).

2.3.4. Aracı kullanma

Türk yönetim sistemindeki yaygın yozlaşma görüntülerinden biri de, yönetim ilişkilerinde aracıya başvurma uygulamasıdır. Bu uygulama, yönetimdeki siyasal

nitelikli atamalar ve siyasal nitelikli kayırmalarla yakından ilişkilidir. Kamu kurumlarında hizmet alırken kendilerine ayrıcalık tanınmasını isteyen kişiler, çok yaygın bir şekilde kamu görevlilerini ve kurumlardaki yöneticileri etki altında bırakabilecek sözü geçer kişilerden aracı olarak faydalanma yoluna giderler. Çoğunlukla, ortaya çıkan sorunların çözülmesinde akla ilk gelen, iş bitirici bir aracıya başvurur. Kamu kurumlarındaki yöneticileri etki altında bırakacak bir aracıya ulaşabilmek çoğu kişi için kolay değildir. Bu nedenle bu yola başvuran kişilerin de ayrıcalığa sahip olduğu ifade edilebilir (Oktay, 1983, s. 209-210).

Eryılmaz (1998)'a göre, sıradan vatandaşlar, kamu kurumlarında işlerini yürütürken kendilerini pasif konumda hissettiklerinden devreye aracılara sokabilmektedirler. Aracı kullanmanın sebeplerinden biri bürokratik sistemin karmaşıklığı ve katı kurallara bağlı olmasıdır. Vatandaşlar aracı olarak bir kurumu devreye sokabileceği gibi; söz konusu işlerinde çoğunlukla sözü geçer kişileri de aracı olarak kullanabilirler (Eryılmaz, 1998, s. 235-236). Eğer bu sözü geçer kişi bir milletvekili ise bu durumda tüm taraflar için karşılıklı bir kazanç söz konusudur. Vatandaşın işi görüldüğü için vatandaş bir fayda sağlamıştır. Milletvekili de seçmeninin takdirini elde ederken aynı zamanda kamu görevlisi de iktidar partisine hoş görünme şansını elde etmiştir (Yılmaz ve Kılavuz, 2002, s. 28).

Çok yaygın bir anlayışa göre, önemli mevkilerde görev alabilmek için kesinlikle “adamın olması” gerekmektedir. Kamu kurumlarından hizmet almak veya istihdam edilmek isteyenler “Adamın var mı?” sorusuyla karşı karşıya kalmakta ve önemli görevlere terfi edilenler için sıradan vatandaşın aklına: “kimin adamı?” sorusu gelmektedir (Turgut, 2007). Aracı kullanma uygulaması, siyasal nitelikli atamalar ve bunun teorik temelini oluşturan kayırma sistemi ile de yakından ilişkilidir (Albayrak, 2005). Yine tapu dairesinde işi olan, hastanede hastası olan, nüfus dairesine işi düşen, ev yaptıran ve ruhsat almak için belediyeye ve tapuya yolu düşen hemen hemen her vatandaş bir şekilde işini tez elden sonuçlandırmak için araya adam koyar ve kayırmacı ilişkiler kurar ya da rüşvet verme yoluna sapar (Aytaç, 2010, s. 96).

Aracı kullanmak, kamu bürokrasisinde o denli yaygın bir uygulama haline gelmiştir ki takipçilik adı verilen bir meslek dalı bile ortaya çıkmıştır. Trafikle ilgili veya tapu ve vergi dairesinde işi olan vatandaşlar bu işleri yapabilecek profesyonel kişilere ücret karşılığında bu işleri yaptırırlar. İş takipçiliği adı altında, daha ağır işler için araya aracılardan girdiği işler de vardır. Kamu görevlisinin çeşitli yakınlık bağları sayesinde kişi ya da grupların işlerini takip etme, tez zamanda sonuçlandırma ya da işin

usulüne uygun şekilde yapılmasını sağlamak da bu türdendir. Aracılar yoluyla işlerin yürütülmesi bir tür yolsuzluk kapsamına girer (Aytaç, 2010, s. 99).

Devlet dairesinde işi olan vatandaşın ilk yaptığı şey; tanışı, komşusu, akrabası, hemşehrisi vs. kim varsa ilk önce onun yanına gitmek ve böylece işini tez elden halletmeye çalışmaktır. Kişinin meşru/yasal olan işlerini dahi mutlaka bir tanış-arkadaş bularak görmeye çalışması, adeta olağan ve yadırganmayacak bir tavidir (Aytaç, 2010, s. 100). Ancak aracı kullanmanın yaygın hale gelmesi vatandaşların kamu kurumlarına ve yönetime olan güvenini azaltmakta ve bürokraside yozlaşmaya sebep olmaktadır (Çevikbaş, 2006, s. 277). Aracı kullanmanın vatandaşlar arasında yaygın hale gelmesinin sebebi, bürokrasideki karmaşıklık ve karşılaşılan zorluklardır. Bu zorluk ve karmaşadan hem aracılık yapanların hem de aracılar vasıtasıyla ayrıcalıklı işlemler gerçekleştiren kamu görevlilerinin menfaat elde ettikleri söylenebilir (Çulpan, 1978, s. 36).

2.3.5. Siyasal kayırmacılık (partizanlık ve siyasal yandaşlık)

Hükümeti kuran iktidar partileri, göreve geldikten sonra çoğunlukla kamu kurum ve kuruluşlarının yönetimine kendi partilerini yerleştirirler ve kendilerine siyasal anlamda yakın olan kişileri göreve getirmeye çalışırlar (Aktan, 1999, s. 29). İktidar partilerinin göreve geldikten sonra bu türde kendilerine siyasal anlamda yakın olan kişi veya grupların ayrıcalıklı biçimde çıkar elde etmelerinin önünü açması “Siyasal Kayırmacılık” diye adlandırılır. Bu yolla siyasal partiler, kendilerine yakın olan ve seçim döneminde parti adına çeşitli hizmetler yürüten yandaşlarına yardımlarının karşılığını vermektedir. Siyasal kayırmacılık “Siyasal Yandaşlık” veya “Partizanlık” olarak adlandırılabilir (Aktan, 1994, s. 33). Başka bir deyişle, siyasal kayırmacılık belirli bir mevki için daha ehliyetli ve daha uygun biri varken parti çıkarları açısından daha yararlı olacağı kabul edilen bir başka adayın üstün tutulmasıdır (Tutum, 1976, s. 12).

Türkiye’de, kamu görevlilerinin liyakat esaslarına uygun seçilmesi esastır ve memurların siyasal faaliyetlerinin olması mevzuatlarda yasaklanmıştır. Buna rağmen, uygulamalara baktığımızda gözlenebileceği üzere, kamu yönetimleri bir şekilde siyasal bir nitelik kazanmaktadır. Her seçim döneminde iktidar partileri değiştikçe en tepe kamu yönetiminde görev alan kamu görevlilerinden orta ve alt kademede görev alan yöneticilere kadar değişim başlamaktadır. Devlet memurluğu, iktidardaki siyasal partilere bağlı bir hale bürünmektedir (Eryılmaz, 1998, s. 234). Hizmete almada,

hizmette ilerlemede, yer ve görev değişikliklerinde siyasal nedenlerin aşırı derecede ağır basması, memuru siyasetle ilgilenmeye doğru itmiştir. Yerini korumak, ilerlemek ve esen fırtınadan kurtulmak gibi kişisel düzeydeki kaygılar, kamu görevlisini siyasal olmaya, parti tutmaya ve dahası militan olmaya kadar götürmüştür (Oktay, 1983, s. 208). Öte yandan, kamu personeli siyasal koşullandırma ve örgütlenme etkisiyle kamplara ayrılmaktadır (Çulpan, 1978, s. 33). Bu durum, göreve yeni başlayan kamu görevlilerini kolay yoldan terfi etmek için ikiyüzlü olmaya ve kendilerini olduklarından farkı göstermeye teşvik edecektir (Tutum, 1976, s. 30).

Yönetimin siyasallaşma derecesini gösteren bir başka ölçüt de yer ve görev değiştirmelerle ilgili parti aracılığıdır. Bu gelenek, çok partili dönemin en belirgin özelliğidir. Yer ve görev değiştirmek isteyen ve atandığı yere gitmek istemeyen birçok kamu görevlisi için partilileri aracı koşmak en etkili yol olarak gözükmektedir. Ayrıca bulunduğu yörenin parti örgütüne beğenilmeyen bir kamu görevlisinin değiştirilmesinde veya yola getirilmesinde parti örgütü etkin bir rol yüklenmektedir. Alt düzeylerde siyasal kayırma derecesini gösterecek sayısal veriler bulmak olanaksızdır. Bunun nedeni, bu işlemlerin ustalıkla yürütülmesi yanında bu konudaki savları kanıtlama güçlüğüdür (Tutum, 1976, s. 19).

Her seçim sonrası siyasal özellik taşıyan kadro değişimi ve atamalar en üst mevkilerden teknik uzmanlık gerektiren alt kadrolara kadar yaygın olarak görülmektedir (Köprü, 2007, s. 71). Bu değişimden, genel müdürden odacılara kadar her kademedeki kamu görevlisi etkilenmektedir. Ayrıca, sınav gerektirmeyen bazı sözleşmeli kadrolara, siyasal anlamda partizan sayılabilecek yandaş kişiler seçilmektedir. Kamu kurum ve kuruluşlarının bu denli siyasallaşması, kurumların üzerinde ağır bir baskı unsuru olmaktadır. Gittikçe artan siyasallaşma sonunda, kamu kuruluşlarında baskı yapma ve zor kullanma gibi eşi görülmemiş olaylar yaşanmaktadır (Çulpan, 1978, s. 33). Öğretmenler, okul müdürleri, şube müdürleri, ilçe müdürleri, polisler ve polis amirleri, doktorlar ve hemşireler partizanca ve siyasal nitelik taşıyan kayırmacı uygulamalara maruz kalabilmektedirler.

Siyasal amaçlı atamalar giderek kurumsallaşmaktadır. Bunun bir örneği istisnai devlet memurluğudur. Son yıllarda gözle görülür bir biçimde kapsamı genişletilen bu kurum, siyasal iktidarlara serbest atama olanağı vermektedir. İktidarlar bu olanağı, yüksek makamlardaki yöneticileri diledikleri zaman değiştirme yetkisini verdiği biçiminde yorumlamaktadırlar (Tutum, 1976, s. 20). Yöneticilerin sürekli olarak değişimi, yönetimde düzensizliklere ve kesintilere yol açıcı niteliktedir. Bilimsel bilgi

eksikliğine, yöneticilerin ve diğer görevlilerin sık sık değişmesi nedeniyle güncel bilgi eksikliği eklenmektedir. Bütün bu olumsuzlukların bir araya gelmesinin doğurduğu sonuç, kısa soluklu ve temelsiz kamu politikaları olmaktadır. Bu uygulama aynı zamanda kamu kuruluşlarında çalışma barışını bozarak insan ilişkilerini de düzensiz kılmakta ve olumsuz yönde etkilemektedir (Oktay, 1983, s. 208). Geniş kapsamlı partizan atamalar yapıldığı ve iktidarı açıkça destekleyen ve yan tutan kamu görevlilerinin teşvik edildiği bir ortamda halkın güveninin sarsılmaması olanaksızdır. Bu izlenimin silinmesi sanıldığı gibi kolay olmayacak ve uzun yıllar sürecektir. Yeni iktidarların da benzer uygulamalara girişmeleri halinde halkın güvenini yeniden kazanmak uzun çabalar gerektirebilir (Tutum, 1976, s. 30). Ayrıca, siyasi nitelikteki atamalar yönetimde liyakat ilkesine açıkça zarar vermekte ve işin başına işi bilmeyen ama “denileni yapan” sadık kamu görevlileri gelmesine yol açmaktadır. Bu durum, her ne kadar siyasiler tarafından olumlu bir durum teşkil etse de bunun abartılması ve yaygınlaşması kamu yararına sekte vuracak ve kamuda niteliksiz yöneticilerin kurumları yönetmesinin önünü açacaktır. Niteliksiz yöneticiler tarafından yönetilen kamu personelinin ise, sağlıklı bir çalışma ortamı bulamadıkları için, örgütsel bağlılıkları ve verimlilikleri olumsuz yönde etkilenecektir.

Kamu görevlilerinden etik ilkelere bağlı olarak her anlamda tarafsız ve eşit bir şekilde hizmet yürütmeleri beklenmektedir. Bu biçimdeki siyasallaşmamış bir bürokrasi, her iktidar değişikliğinde bürokratik örgütü yeniden oluşturma sıkıntı ve maliyetinden siyasal iktidarları kurtarır. Bu şekilde siyasal anlamda tarafsız bir bürokratik sistem oluşturmak, her seçim döneminde siyasal iktidar ve hükümet değişikliğinde bürokratik sistemdeki memurları sürekli olarak değiştirmenin yarattığı sorunlardan bürokrasiyi ve iktidarları kurtarır. Etik ilkelere bağlı, eşit ve tarafsız hizmet edebilen kurum ve kuruluşlara karşı vatandaşın güveni de artacaktır. Devlet memurları da işlerini geçici bir görev olarak görmeden mesleki geleceklerine güven duyarak çalışabileceklerdir (Çulpan, 1978, s. 32).

2.3.6. Hizmet kayırmacılığı

Siyasal iktidarların gelecek seçimlerde iktidarlarının devamını sağlayabilmek için oy potansiyellerinin yüksek olduğu bölgelere hizmet götürmek anlamında daha çok kaynak aktarması ve bu şekilde devlet bütçesini kötüye kullanmalarıdır. Bu şekilde bir yozlaşmada, bütçe kaynaklarının tahsisinde eşit ve tarafsız bir şekilde ihtiyaçları göz önüne almak yerine siyasal iktidarlar, oy potansiyeli yüksek bölgelere daha büyük önem

vermektedir (TEPAV, 2006, s. 31). Seçimden sonra gerçekler dikkate alındığında, seçimden zaferle çıkan siyasal partiler oy oranının çok olduğu seçim bölgelerine daha çok hizmet götürme konusunda bir yatkınlık göstermektedir. Özellikle hükümet üyelerinin bir dahaki seçimlerden galip çıkabilmek için kendi seçim bölgelerine daha çok ödenek tahsisi yaparak daha çok hizmet götürülmesini sağlamaları çok yaygındır (Aktan, 1999, s. 31). Seçim öncesinde oy alabilmek, seçim sonrasında ise verilen sözleri yerine getirebilmek açısından bütçe ve örtülü ödenekler, siyasilerin seçim bölgelerine hizmet götürmeleri açısından en iyi araçlardır (Köprü, 2007, s. 71). Buna bazen oy avcılığı da denmektedir (Alkan, 1993, s. 430). Diğer seçim bölgeleri için olumsuz bir durum oluşturan bu yapı, bazı kesimleri dışlamakta ve bölgesel farklılıklara neden olmaktadır (Ekşi, 2012, s. 32).

Bu türden bir kayırmacılıkta bazı bölgelere hizmet anlamında seçim yatırımı olarak adlandırabileceğimiz bir ayrıcalık yapılabileceği gibi, seçim zaferi sonrası seçmenlerin ödüllendirilmesi yoluna da gidilebilir. Böyle bir siyasal yozlaşmanın varlığı topluma hizmet götürmede tarafsızlık, eşitlik ve adalet gibi etik değerlerin hiçe sayılmasına ve seçimlerden tekrar galip çıkabilmek için bütçe kaynaklarını israf edilmesine neden olmaktadır. Vatandaşlar da oy verirken ülke menfaatlerini değil kendi bireysel menfaatlerini düşünmektedir. Halk arasında da oyu az olan bölgelere az hizmet götürülmesi anlayışı giderek kanıksanarak halkın hükümetler üzerinde demokratik bir denetim unsuru olmasının önüne geçilmektedir (Turgut, 2007).

Yerel seçimlerde A belediye başkan adayının hizmet etmeye kendisine en çok oy veren ilçelerden başlayıp aşağıya doğru inmek suretiyle hizmetlerine devam edeceğini açıklaması ve seçildikten sonra da bu yönde adımlar atması bir yolsuzluk ve kayırmacılık türü olan hizmet kayırmacılığının güzel bir örneği olarak karşımızda durmaktadır.

2.3.7. Cinsel kayırmacılık

Cinsel kayırmacılık, yöneticinin cinsel veya romantik bir ilişki içinde olduğu çalışanlara sağladığı menfaatleri ve teşvikleri diğer nitelikli çalışanlara sağlamayı reddettiği zaman ortaya çıkar. Bu tarz bir ayrıcalıklı muamele, eşitsizlik teşkil etmesinin yanı sıra, kurumda çalışan bütün personel ve yöneticilere ciddi zararlar vermektedir. Cinsel kayırmacılıkta, çalışanların, işyerinde belli bir yer edinmek ve takdir görmek için liyakat unsurlarının yerine cinsiyetlerinin ön planda olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır. Diğer çalışanlar bu muamele sonucunda kendilerini tehdit altında veya

rahatsız hissedebilirler. Dahası cinsel kayırmacılık söz konusu olduğunda, diğer çalışanlar ayrıcalık elde etmek için seksiliği ön plana çıkaran iş arkadaşlarına kıskançlık ve öfke duygularını besleyebildiğinden bu durum iş yerinde iş tatmini düşüklüğüne yol açabilmektedir (Sheridan, 2007, s. 383-384). Böyle bir durumun varlığı, personelin çalışmalarını kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olarak yapmalarına engel olarak kurum içinde çalışanların iş doyumunu ve motivasyonunu olumsuz şekilde etkilemektedir (Meriç ve Erdem, 2013, s. 473).

2.3.8. İş yerinde kayırmacılık

Örgütsel ilişkiler içinde yöneticiler, güç kaynaklarına sahip olmakta ve ilişkilerini bu kaynaklardan elde ettikleri otorite ile yürütmektedirler. Bu durumda zaman zaman elde edilen kaynakların kullanımında yöneticilerin, kabul edilmiş kuralların yanı sıra, takdir yetkilerini özellikle güven duydukları ve benzer kabul ettikleri kişiler yönünde kullanmaları durumu ortaya çıkmaktadır. Bu eylem de doğal olarak kayırmacılık ile sonuçlanmaktadır (Asunakutlu, 2010, s. 55).

Ramachander (2011), iş yerinde kayırmacılığı çeşitli yönlerden ele almıştır. Ramachander (2011)'a göre iş yerinde kayırmacılık çeşitli şekillerde ortaya çıkar:

- Yönetici kurumda diğer tüm personele oranla, gözde personeliyle daha çok zaman geçirir ve daha çok sosyalleşir.
- Yönetici, gözde personeliyle tüm gizli konuları paylaşır.
- Yönetici, personelin geri kalanında hiç övmediği küçük başarıları bile gözde personeli söz konusu olduğunda olumlu yönde yorum yapar.
- Yönetici, gözde personelinin yaptığı hataları bile görmezden gelir.
- Yönetici, gözde personelinin üstlendiği görevlerde ekstra bir ayrıcalık ve destek sağlar.
- Yönetici, gözde personelinin tavsiyelerini, faydalarını ve zararlarını ölçüp tartmadan dikkate alır.
- Hepsinden öte, gözde personel, kendiyle aynı konumda olan diğerlerine kıyasla, daha iyi bir ofisin, ek ödeneklerin ve çeşitli imtiyazların tadını çıkarır.

İş yerinde kayırmacılık olduğu zaman, en kısa zamanda onunla başa çıkmak gereklidir. Eğer görmezden gelinirse bir süre sonra diğer çalışanların işi sevmemesine, boğucu bir iş ortamına neden olan düzenli tartışmalara, yöneticiye (veya işverene) ve kayırılan çalışana yönelik güvensizlik ve öfkeye yol açar. Ancak kendini işe adayan diğer çalışanlar ne kadar çok çalışırlarsa çalışsın, çok çalışmanın bir anlamı olmadığını

hissedebilirler. Kayırmacılığın çalışanlar arasında düşmanlığa yol açarak örgütlerin dinamiğinde büyük bir etkisi vardır (Ramachander, 2011).

Yönetici motivasyon araçları sayesinde, gücü kendine odaklamakta, meşrulaştırmakta ve sürekli kılmaya çalışmaktadır. Bununla birlikte, çalışanların bir kısmı da bir şekilde söz konusu güçten faydalanmak üzere güç sahibine yakın olmak arzusu duymaktadır. Bireyler güç merkezine yaslanarak güçten nemalanmakta ve kendi amaçlarını gerçekleştirme fırsatını gözetmekte, örgütsel pozisyon elde etmekte, bu pozisyonu güçlendirme ve korumaktadırlar (Asunakutlu, 2010, s. 52).

2.3.9. Okul yönetiminde kayırmacılık

Okul yöneticileri, etik değerlere bağlı kalarak ve kayırmacılıktan uzak bir tutum sergileyerek birlikte çalıştıkları öğretmenlere mutlak bir eşitlik ve tarafsızlıkla adil bir şekilde yaklaşmalıdır. Böyle olursa öğretmenler arasında çalışma barışı sağlanır ve okulda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri daha etkin hale gelir. (Meriç ve Erdem, 2013, s. 475).

Öğretmenlerin okulda örgütsel güvenini oluşturan üç temel etmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin okulda verimli bir şekilde çalışabilmesi için beraber çalıştıkları yöneticilere, meslektaşlarına ve diğer paydaşlara eşit oranda güven duymaları çok önemli bir etmen olarak görünmektedir (Baş ve Şentürk, 2011, s. 36). Okul müdürlerinin göreve başlama süreçlerinde liyakat unsurlarına bağlı kalınması ve aynı zamanda görev yaptıkları kurumlarda örgütsel adaleti sağlayacak tedbirleri almaları gerekmektedir (Meriç ve Erdem, 2013, s. 475).

Okul müdürlerinin ayrıcalık tanıdıkları gözde personeline olan yakınlığını etkileyen çeşitli sebepler olabilir. Kayırılan personel, en kıdemli veya en genç öğretmen, müdürle dostluk ve arkadaşlık bağı olan öğretmen, müdürle aynı sendikaya üye olan öğretmen, okul müdürüyle hemşehrilik bağı olan öğretmen vb. olabilir. Bazen de okul müdürleri öğretmenlerle yaşadığı kişisel sürtüşmelerini iş ortamına yansıtabilir ve sürtüşme yaşamadığı öğretmenlere kayırmacı davranırken sürtüşme yaşadığı öğretmenlere de ayrımcı bir biçimde davranarak herkese sağlaması gereken koşulları bu personele sağlamaz veya bu personel üzerinde çeşitli şekillerde baskı ve tehdit unsuru haline gelebilir. Bu durum, iş ortamında okul iklimini, öğretmenlerin iş tatminini ve okula bağlılıklarını etkileyen bir durum haline gelebilir.

Blase ve Blase (2003)'e göre, okul müdürleri gözde personeline en iyi sınıfları ve öğrencileri vererek onlar hakkında olumlu değerlendirmeler yaparak gelişimlerini

destekleyerek, onları takdir ederek ve gelir getirici komisyonlarda görevlendirerek daha ayrıcalıklı davranmaktadır. Öte yandan, müdürlerin kayırmacılık davranışı, kötü davranılan diğer personelin kuruma karşı doğrudan veya dolaylı olarak olumsuz duygular beslemesine sebep olacaktır (Akt., Aydoğan, 2012, s. 4578). Bazen de okul müdürleri, olumsuz kişiliğe sahip personeli sorun çıkarmasın diye kayırır veya ödüllendirir. Bu durumda okul yönetimi “isteksiz kayırmacılık” sergilemiş olur (Aydoğan, 2012, s. 4578).

2.3.10. Kayırmacılığın etkileri ve zararları

İnsana özgü kimi ihtiyaçlar, toplumsal hayatın gerektirdiği siyasal ve bürokratik sistemdeki insanın ihtiyaçlarını hiçe sayan katı kurallar bir şekilde gayri resmi hareket etmeyi teşvik etmektedir. Bu yönüyle kayırmacılık işlevsel bir ilişki olarak belirlemekte, bunun eşitsizlik ve adalet duygularını rencide edici boyutta olduğu gerçeği fark edilmemektedir. Ayrıca kayırmacılık eyleminden karşılıklı bir menfaat sağlandığı için kayıran da kayırılan da bu durumu normal karşılamaktadır (İlhan ve Aytaç, 2010, s. 61). Ne var ki bir yolsuzluk türü olan kayırmacılığın her yolsuzluk türünde olduğu gibi çeşitli zararları vardır.

Politik ya da bürokratik kurumlardaki kayırmacılık ilişkileri, kurum içi rasyonalite ve hukukiliği ihlal anlamına geldiği gibi, geniş anlamda, eşitlik ve adalet ilkelerinin ter yüz edilmesi gibi bir sonuç da doğurmaktadır. Zira kurumsal düzlemde gerçekleşen kayırmacı ilişkiler, gerçekte devlete ait kaynakların dağıtılırken çarçur edilmesine, hak etmeyene dağıtılmasına, bir kısım kişilerin üst pozisyonlara getirilmesine (terfi) vs. kadar uzanan geniş bir alanda cereyan eder (Aytaç, 2010, s. 85).

Kayırmacılığın en yıkıcı sonucu, örgüt içindeki adalet algısı üzerinde ortaya çıkmaktadır. Çalışanların, kaynakların paylaşılması noktasındaki adaletsizlik ile birlikte hem kendilerine yönelik uygulama farklılıklarından, hem de kişisel ilişkiler bağlamında uğradıkları haksızlıklardan zarar görmemeleri mümkün görünmemektedir. Bu durum doğal olarak çalışan memnuniyetine ve örgütsel bağlılığa zarar verecek ve örgüt içindeki benzer-benzemez ayırımı daha da belirginleştirerek güç mücadelesi ve çatışmaların artmasına neden olabilecektir (Asunakutlu, 2010, s. 54).

Bununla birlikte liyakatsiz bir yöneticiyle görev yapmak, kayırmacılıktan zarar gören bir personel için olumsuz yanı olan bir meseledir. İşyerinde herhangi görevde bir personelin ortaya çıkardığı ürün ve bunun karşılığında elde ettikleri arasında bir denge olmaması çalışanların örgütsel adalet konusundaki şüphelerini tetikler. Böyle

olduğunda, çalışanların örgütsel güveni, iş tatmini, örgüte olan bağlılıkları, motivasyon ve iş verimlerinde düşme gözlenir. Özellikle, çalışanların örgüte olan bağlılıklarının bitmemesi için ücret dengesinde yakınlarla ayrıcalık tanınmaması gerekir (Günel, 2005, s. 31-32).

Kişilerin bir mevkiye yükselmek için çaba sarf etmesi yerine akraba, arkadaş ya da siyasi bağlılıklarını kullanması, kişiler açısından ahlaki bir zaafa işaret ettiği gibi toplumsal açıdan da topyekûn bir çürümeye yol açar. Kayırmacılığın baskın olduğu kurumlarda işe girmenin, yükselmenin, işte kalmanın, rasyonel ve kariyer ölçütlerine göre değil; yöneticiyle yakınlık ve diğer grup bağlılıkları sayesinde gerçekleşmesi, sonuçta örgütsel işleyişte keyfiyet, yanlılık, eşitsizlik ve adalet zafiyeti gibi temel yönetsel hastalıklara sebep olur. Bu durum; hizmet üretiminde aksaklık, verimsizlik ve örgütsel hedeflerden uzaklaşma gibi problemlere de kaynaklık eder. (Aytaç, 2010, s. 106)

Özellikle siyasi kayırmacılık suretiyle göreve gelen yetkililer hukukun üstünlüğünden ve kamu yararından çok kendilerinin göreve getirilmesinde etkili olanları koruyacaklardır. Bu durum eşitlik ilkesine zarar vermektedir (Akalan, 2006, s. 113). Kayırılarak bir göreve getirilen bir personelle onu kayıran arasında karşılıklı bir çıkar ilişkisi söz konusudur. Fakat liyakat eksikliği nedeniyle kamu yararı söz konusu olmaz. Yani bir kişi kayırılırken toplumsal bir faydadan ziyade bireysel çıkarlar ön plana çıkar (Çınar, 2009).

Mesleki tecrübe, bilgi birikimi ve yetenek açısından değerlendirme yapılmadan kayırmacılık ya da çıkar karşılığı atamalar yapılması başka yolsuzluklara da davetiye çıkaracaktır. Hakkı olan görevlere atamaları yapılmayan görevliler de aynı yolları denemeyi tercih edecek ve kanun hâkimiyeti yerine subjektif değerlendirmeye tabi kayırmacılık yerleşecektir. Bunun yanında hak etmediği halde belli bir göreve getirilen kamu görevlisi de kendisinin göreve gelmesini sağlayan kayırmacılık usulüne aykırı davranamayacak ve göreve geldiği usule bağlı olarak kendisini kayıranları kayırmayı tercih edecektir. Zira bu kamu görevlisinin varlık sebebi kayırmacılık sistemidir (Akalan, 2006, s. 96).

Kamu görevlileri, liyakat ölçülerine uyulmadan hak etmedikleri görevlere getirildiklerinde, getirildikleri görevde yetkinlikleri olmadığından, kendilerini zamanla bu işlerde yetersiz hissedeceklerdir. Bunu telafi etmek için iki farklı davranış içine girebilirler. İlk olarak, bu işte başarılı ve yeterli hissedeabilmek için çok daha fazla çalışarak açıklarını kapatmaya çalışırlar; ama bu durum kişilerin hayatlarında bedensel

yorgunluğa, sosyal hayatlarında sorunlara ve psikolojik olarak yıpranmaya yol açmaktadır. İkincisi, bu kişiler yetersizliklerini ve liyakatsizliklerini kapatmak amacıyla kendilerini o göreve kayırarak getiren kişi veya gruplara karşı partizanca bir bağlılık geliştirerek ve onlara olan bağlılıklarını güçlendirici eylemlerle konumlarını korumaya çalışırlar (Turgut, 2007).

Adam kayırmacılığın toplumsal düzlemde yaygınlaşması, insanlar arasındaki ilişkilerde ikiyüzlülüğe, gücü elinde tutan çevrelere karşı dalkavukluğa, yanlış bir durum karşısında susmaya; görmedim, duymadım, bilmiyorum türünden davranışların yaygınlaşmasına yol açar. Kimi kamu görevlileri, mevcut politik duruma göre davranış göstermeyi tercih ederler ve buldukları makam ve mevkileri korumak için güç odaklarından gelen her türlü haklı ve haksız talebi karşılama yoluna giderler (Aytaç, 2010, s. 106).

Türk kamu yönetiminde kamu personelinin istihdamında, aynı zamanda bir etik ilke olan “liyakat ilkesi”nin dikkate alınmaması sonucu, kayırmacılığa yaygın olarak rastlanmaktadır. Türkiye’de liyakat (yeterlik), başta kamu kuruluşlarında, işe alınmada belirleyici olma özelliğini yitirmiştir. Kamu sektörüne girişte açık bir kalite gerilemesi ortaya çıkmıştır. Yandaşlara çıkar dağıtmaya yönelik siyaset yapma anlamında kayırma ve kollama, liyakat ilkesinin işlerliğini neredeyse tüm kamu kuruluşlarında, sadece işe almada değil, atama, yükseltme ve görevden almada da yok etmiştir (TÜSİAD, 2005, s. 77).

Adam kayırmacılık toplumda çeşitli olumsuzluklara sebep olmaktadır. Toplumda kamu görevlilerinin politikleşmesi ve bunun sonucunda kurumların yozlaşması gibi olumsuz algılara neden olmaktadır. Kayırmacılıktan fayda sağlayan kişiler ve gruplar zaman içinde güçlü bir dayanışma içinde kendilerinden olmayan kişi veya gruplara karşı alanlarını koruma ve savunma davranışı geliştirirler. Böyle bir durumun varlığı kendilerini rakip olarak gören gruplar arasında hoş olmayan rekabet tutumlarına sebep olabilir. Bu tutumlar arasında, birbirlerinin açıklarını arama, şantaj yapma, tehdit etme, birbirlerinin geçmişlerindeki olumsuzlukları sorgulatma, özel ve mesleki hayatlarında açıklar arama gibi olumsuz durumlar yer alabilir. Sonuç olarak vatandaşın kamuya, kamu görevlilerine ve siyasetçilere güveni azalır ve kayırmacılıkla göreve gelen memur bundan kazanç sağlamış gibi görünse de psikolojik ve sosyal anlamda bu durumdan kötü etkilenerek genel manada ortaya büyük bir toplumsal zarar çıkmaktadır (Turgut, 2007).

Kayırmacılık türü olayların yaygınlaştığı ve liyakat ilkelerinin göz ardı edildiği toplumlarda kurumsal imkânların, çoğu zaman, siyasi güç odakları, iş adamları, sözü geçer kişiler, akraba ve eş-dost gibi kişiler lehine kullandırılması, belli kesimlerin bu işten zarar görmesine de sebep olur. Dolayısıyla siyasal ve bürokratik bir yozlaşma türü olan kayırmacılık, kamu hizmetlerinde önemli olumsuzlukların nedeni olarak ortaya çıkar ve böylece toplumda eşitsizliklere neden olur (Aytaç, 2010, s. 106).

2.4. Örgütsel Bağlılık

Bir kavram olarak bağlılık, toplumsal duyguların bir yansımasıdır. Memurların kurumuna, yaptığı işe ve güvenlik güçlerinin vatanına olan sadakati anlamına gelebilecek yüksek derecede bir duyguyu ifade eden bağlılık, sadık olma şeklinde açıklanabilir. Bağlılık çok çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Bağlılık, bir kişiye olabileceği gibi görev yaptığımız veya ait hissettiğimiz bir kuruma gösterdiğimiz bağlılığı ve sorumluluğu da ifade edebilir (Çöl, 2004, s. 5).

Örgütsel bağlılık ise, çalışanların örgütüne gösterdiği önem ve bağlanma duygusunu içeren tutum ve davranışlardır (Sheldon, 1971, s. 143). Örgütsel bağlılık, iş görenin çalıştığı kuruma duyduğu bağlılığın gücüyle ilgilidir. Örgütsel bağlılık duygusuyla çalışanların motivasyonu ve performansı arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir ve bu kapsamda çalışanların işi bırakması, işe geç gelmesi, işten erken ayrılması veya belli mazeretleri öne sürerek işe gelmemesi gibi olumsuz tutumların önüne geçildiği ve sonuç olarak da kurumun veya şirketin amaçlarına ulaşmasında olumlu katkılar yaptığı söylenmektedir. Kısaca örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine sadık olması durumudur ve görev yaptığı örgütün başarılı sonuçlar elde etmesiyle ilgilidir. Çalışanların örgüte bağlılık davranışı göstermesinde, yaş, örgütte çalışma süresi gibi kişisel bazı değişkenlerle, işin türü ve yöneticilerin liderlik stilleri gibi çeşitli örgütsel değişkenlerin de büyük bir rolü vardır (Bayram, 2005, s. 125).

Örgütlerine karşı güçlü bir bağlılığa sahip olan çalışanlar, örgütün hedeflerine ve değerlerine karşı güçlü bir inanç duyarlar ve görevlerini isteyerek yerine getirirler. Ayrıca bu kişiler, görevlerini yerine getirirken kendilerinden beklenenin fazlasını yerine getirirler ve örgütte kalmak için kararlı bir tutum sergilerler. Örgütsel bağlılığa sahip çalışanların içsel güdülenmeleri vardır. Bu içsel güdülenmede, dışarıdan etkilenmezler. Daha çok, yaptıkları işin sonuçlarının başarılı olması ve işin kendisiyle ilgilenirler (Balay, 2000, s. 3). Örgütsel Bağlılık; örgütlerin kendi devamını sağlamada en temel unsurlardan biridir. Bunun nedeni, örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların, örgüt

içinde örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için son derece uyumlu ve istekli bir şekilde, işlerinden keyif alarak sadakat ve sorumluluk duygularıyla hareket ederek verimliliği arttırmaları olmaktadır (Balcı, 2003, s. 16).

Allen ve Meyer'ın örgütsel bağlılık modeline göre örgütsel bağlılık, çalışanların örgütleriyle aralarındaki duygusal bir ilişkiyi ifade eder ve çalışanların örgütte kalma kararlılığını etkileyen duygusal bir durumdur (Meyer ve Allen, 1997, s. 11). Örgütsel bağlılık kavramı ayrıca, kişilerin görev yaptıkları kurumların menfaatlerin kendi menfaatlerinden üstün tutması şeklinde açıklanabilir. Yüksek düzeyde kuruma bağlılık, kurumun hedeflerini ve değerlerini içselleştirme, örgütleri için büyük bir gayret göstermeye gönüllü olma ve örgütte kalmaya kararlılık gibi olumlu tutumlara neden olur (Baysal ve Paksoy, 1999, s. 8).

Örgütsel bağlılık konusundaki alanyazın incelendiğinde, araştırmacıların, büyük oranda çalışanların bağlılıklarının nitelikleri, örgütsel amaç ve faydaları ne kadar içselleştirdiği, örgüte karşı sorumlulukları yerine getirmeleri ve örgütle aralarındaki ilişkinin duygusal ve psikolojik gücü üzerinde durdukları görülmektedir. Ayrıca araştırmacıların çok büyük bir kısmına göre de örgütsel bağlılık, çalışanların örgütle ilgili çeşitli hususlara olan bağlılıkları olarak adlandırılabilir (Balay, 2000, s. 18).

2.4.1. Örgütsel bağlılık sınıflandırmaları

Bu bölümde örgütsel bağlılık hakkında araştırmalarda bulunmuş çeşitli araştırmacıların örgütsel bağlılık hakkındaki görüşleri açıklanacaktır. Ayrıca bu kişilerin örgütsel bağlılık sınıflandırmalarına yer verilecektir.

2.4.1.1. Kanter'in sınıflandırması

Örgütsel bağlılık, kişilerin örgütlerine sadık kalmaya ve verimli bir şekilde çalışmaya gönüllü olmaları ve kendi isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun sosyal ilişkiler kurarak kişiliklerini bütünlemeleri olarak ifade edilebilir. Örgütler birer sosyal sistemdir ve örgütler de belirli isteklere, amaçlara, ihtiyaçlara ve beklentilere sahiptir. Çalışanlar örgütün bu amaçlarını ve beklentilerini sadakat duygusuyla bir adanmışlık içinde içsel bir motivasyonla çalışarak gerçekleştirebilirler (Kanter, 1968). Kanter (1968, s. 500)'e göre örgütsel bağlılık üçe ayrılır: devam bağlılığı, kenetleme bağlılığı, kontrol bağlılığı.

2.4.1.1.1. Devamlılık Bağlılığı

Devamlılık bağlılığı, çalışanların örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için büyük adanmışlığa sahip olmasıdır. Örgüte sarf ettikleri zaman ve emek dolayısıyla örgütten ayrılmalarının maliyetini düşünerek örgütte kalmayı tercih ederler. Çalışanlar örgüt için sarf ettikleri fedakârlıkları düşünerek örgütte çalışmaya devam ederler (Kanter,1968, s. 504).

2.4.1.1.2. Kenetlenme Bağlılığı

Çalışanların örgüte, örgüt içinde birbirleriyle kurdukları sosyal ilişkiler yoluyla bağlılık geliştirirler. Çalışanlar arasında dayanışma gelişmesi kenetleme bağlılığı oluşmasına yol açar. Bu tarz bir bağlılık geliştiren çalışanlar arasında birbirlerini çekememe ve çekişme gibi olumsuz tutumlara nadiren karşılaşılır. Örgütteki çalışanlar, yüksek bir takım ruhuna ve grup bilincine sahiptir. Böyle olduğunda, çalışanlar yekvücut gibi hareket eder. Dış etmenlerden ve dış tehditlerden en az şekilde etkilenerek güçlü dayanışma ve beraberlik duygusu geliştirirler (Kanter, 1968, s. 500).

2.4.1.1.3. Kontrol Bağlılığı

Çalışanlar, örgütsel normlara bağlı kalarak davranışlarını da bu yönde şekillendirirler. Kontrol bağlılığına sahip olan işgörenler, örgütün değer yargılarını ve normlarını benimserler. Ayrıca o yönde davranış ve tutum içerisine girerler (Kanter,1968, s. 501).

2.4.1.2. Etzioni'nin sınıflandırması

Etzioni'nin örgütsel bağlılık sınıflandırması üçe ayrılmaktadır. Bunlardan en olumsuz olanı negatif-yabancılaştırıcı (alienative), orta grupta nötr-hesapçı ve en olumlu olanı da pozitif-moral bağlılık türüdür. Yabancılaştırıcı bağlılığı, çalışanlar örgüt içinde cezalandırıldığında veya zarar gördüğünde geliştirirken nötr veya hesapçı bağlılığa sahip olan çalışanlar bağlılık düzeyleri ile güdülerini dengeleyecek şekilde ayarlayabilirler. Moral bağlılığa sahip olan işgörenler ise, örgütün standartlarını ve değerlerini benimserler ve çalışanların örgütsel bağlılığı ödül gibi dışsal güdülenmelerden bağımsız hale gelir. Ayrıca yabancılaştırıcı bağlılığa sahip olan kişiler, duygusal olarak örgüte bağlılık hissetmezler fakat örgütte kalmaya zorlanırlar. Nötr-hesapçı bağlılığa sahip çalışanlar ise, aldıkları ücret ile yapılması gereken iş arasında bir denge kurarlar ve bu dengeyi bozmazlar. En olumlu bağlılık türü olan

pozitif-moral bağlılığa sahip olan kişiler, örgütün amaçlarını içselleştirerek onlara büyük bir önem vermektedir ve işlerini gerçekten önemsedikleri ve benimsedikleri için içten gelen bir güdülenmeyle yapmaktadırlar. Bu çalışanlar, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için elinden geleni yaparlar. Örgütlerde bu üç bağlılık türünün bir sentezini görmek mümkündür (Balay, 2000, s. 19-20).

2.4.1.3. O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırması

O'Reilly ve Chatman, örgütsel bağlılığı, çalışanların örgütlerine olan duygusal bağlılığı olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda örgütsel bağlılık, uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak üç boyuta ayrılır (O'Reilly ve Chatman, 1986, s. 492-493).

2.4.1.3.1. Uyum bağlılığı

Uyum bağlılığı, ortak değerler ve amaçlar için değil; vaat edilen ödüllere ulaşmak için meydana gelmektedir. Bu bağlılıkta, ödül ve cezayla bir güdülenme sağlanır. İşgörenler içsel bir güdülenme yerine ödülün sağladığı dışsal bir güdülenmeyle çalışırlar.

2.4.1.3.2. Özdeşleşme bağlılığı:

Özdeşleşme bağlılığı, sosyal unsurlar içerir ve çalışanlar, diğer çalışanlarla tatmin edici bir ilişki ve iletişim içinde bulunmak veya bu ilişkilerini sürdürmek için örgütsel bağlılık geliştirirler. Böyle olduğunda çalışanlar bir gruba dâhil olmaktan gurur duyarlar.

2.4.1.3.3. İçselleştirme bağlılığı

Bu bağlılıkta, tamamiyle, kişisel ve örgütsel değerler arasında bir uyum söz konusudur. Bu bağlılık türünde çalışanlar, iç dünyalarını örgütteki diğer çalışanların değerleriyle uyumlu hale getirerek tutum ve davranış sergilerler.

2.4.1.4. Balcı'nın sınıflandırması

Balcının örgütsel bağlılık sınıflandırması, O'Reilly ve Chatman'ın sınıflandırmasına benzerdir ve örgütsel bağlılık ile ilgili olarak üç boyut ve aşamadan söz etmektedir. Bunlar: uyum, özdeşleşme ve içselleştirmedir (Balcı, 2003, s. 28-29).

2.4.1.4.1. Uyum

Örgüte adanmışlığın ilk aşaması olan uyum, yüzeysel bir bağlılığı ifade etmektedir. Uyum bağlılığı, çalışanların dışsal olarak güdülenmesiyle gerçekleşmektedir ve çalışanların gerçekten içselleştirdiği için değil de ödülün cazibesi veya ceza tehdidiyle ortaya bir ürün veya hizmet çıkarmasıdır. Uyum bağlılığında bir çıkar ilişkisi söz konusudur. Birey, bazı çıkarlar karşılığında örgüte uyum göstermektedir.

2.4.1.4.2. Özdeşleşme

Örgütte çalışanların, diğer çalışanlarla sosyalleşme ve kaynaşma isteklerine göre özdeşleşme bağlılığı oluşmasına neden olur. Özdeşleşmede çalışan, başkalarının etkilerini kendini ifade edebilme fırsatı verilme düzeyi ve diğer çalışanlarla kurduğu ilişkilerin sürdürülebilme imkânı kadar kabul eder. Özdeşleşme, çalışanın kendi değerleri ve örgütün değerleri arasında anlamlı bir ilişki kurarak bütünleşmesidir.

2.4.1.4.3. İçselleştirme

Bağlılığın son aşaması olan içselleştirme, bireysel ve örgütsel değerlerin karşılıklı uyumunu ifade etmektedir. İçselleştirme, bireyin değerlerinin örgütsel değerlerle uyum içinde olması ve örgütsel değerlerin bireyin tutum ve davranışlarında etkili olmasıdır. Bireyin, örgütün değer ve normlarını, kendi değer ve normları olarak kendi isteğiyle içten kabulü ve benimsemesi söz konusudur.

2.4.1.5. Wiener'in sınıflandırması

Bu bağlılık modeli araçsal bağlılık ve örgütsel bağlılık (normatif model bağlılık) olarak iki türde bir sınıflandırmaya sahiptir. Araçsal bağlılık, faydacı ve kendi ilgi ve menfaatlerine dönüklüğü ifade ederken örgütsel bağlılık ise değerlere veya duygusal temellere dayanan içsel bir güdülemeyle ortaya çıkmaktadır. Örgütsel bağlılığı oluşturan inançlar, içselleşmiş bir güdülenme yaratarak çalışanın, örgütün amaçlarına ve çıkarlarına uygun biçimde davranış ve tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Buna göre araçsal bağlılık çalışanın kendisine dönük olması durumunu ifade ederken, örgütsel bağlılık ise tamamen tutum ve davranışların örgüte dönük olması durumuyla ilgilidir (Newton Shore 1992, s. 27'den akt. Balay, 2000, s. 20).

İşgören ile örgüt arasında değişimsel bağlılık olarak ifade edilen bu bağlılık türünde örgüt, çalışanın bazı içsel ihtiyaçlarını karşılarken; karşılık olarak çalışandan örgütüne belirli katkılarda bulunmasını beklemektedir. İşgörenin örgütten ayrılmaması

için karşılıklı değişim ilişkisi, dengede veya çalışanın lehine olmalıdır. Örgüte duygusal olarak bağlılık ise daha farklıdır ve araçsal değildir; çalışanın örgüte duygusal olarak bağlanmasıdır. Bu bağlılık türünde çalışan örgütün amaçlarını ve değerlerini benimser ve bunları içselleştirerek çalışır (Gaertner ve Nollen 1989, s. 976'dan ak., Balay, 2000, s. 20-21).

2.4.1.6. Mowday'ın sınıflandırması

Mowday v.d. (1982), bağlılığı tutum (tavır) olarak bağlılık ve davranış olarak bağlılık olarak ikiye ayırmışlardır. Tutumsal bağlılık çalışanların, örgütsel amaçları içselleştirmesini ve bu yönde içsel bir güdülenmeyle çalışmaya istekli olmasını ifade eder. Diğer taraftan, davranışsal bağlılık, kişinin davranışsal faaliyetlere bağlılığını ifade etmektedir. Bu araştırmacılar, bağlılığın bu iki türü arasında karşılıklı bir ilişki olduğundan bahsetmişlerdir (Reichers, 1985: 468'den ak., Balay, 2000: 24).

2.4.1.7. Katz ve Kahn'nın Sınıflandırması

Katz ve Kahn (1977), örgütsel bağlılık sınıflandırmasında, çalışanların, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye ve onları örgüte bağlılık duymaya yönlendiren çeşitli ödüllere dayanan çeşitli devrelerin olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışanların, örgüt için yaptığı çalışmalar ve gösterdiği davranışlar, çeşitli içsel ve dışsal güdülenmelere dayanır. İçsel güdülenmeyle anlatımsal devre, dışsal güdülenmeyle de araçsal devre anlatılmak istenmektedir. Kişilerin örgüte bağlılığının niteliği, anlatımsal ve araçsal devreler sınıflandırmasıyla belirtilmektedir. Anlatımsal devre içsel bir güdülenmenin var olduğu durumlarda söz konusu olmaktadır. Öte taraftan çalışanların sadece aldıkları ücretler karşılığında rollerinin gereğini yerine getirdikleri durumlarda olduğu gibi dışsal bir güdülenmeyle hareket ettiklerinde araçsal devre söz konusu olmaktadır. Çalışanların araçsal ve dışsal güdülenmeyle örgüte bağlandıkları durumlarda, örgütlerde çalışanlardan yeterli verim alındığı söylenemez (Katz ve Kahn 1977, s. 129-131'den akt., Balay, 2000: 23-24).

2.4.2. Örgütsel bağlılık türleri

Meyer ve Allen'in (1987) geliştirdiği modelin üç farklı yaklaşımı söz konusudur: Duygusal bağlılığa sahip çalışanlar, içsel bir güdülenmeye sahip olduklarından; devam bağlılığına sahip olanlar zorunluluk hissettiklerinden; normatif bağlılığa sahip olan çalışanlar ise ihtiyaç hissettikleri için örgütte kalma eğilimi

gösterirler. Buna göre çalışanlar, bu psikolojik süreçleri ayrı ayrı farklı düzeylerde yaşayabilirler. Örnek olarak vermek gerekirse, bazı çalışanlar, içsel bir istekle örgütte kalmak istemeseler de, örgütte kalmak için güçlü bir ihtiyaç ve zorunluluk hissedebilirler. Diğerleri ise, herhangi bir gereksinme ya da zorunluluk hissetmeyebilirler fakat örgütte kalmaya devam ederler ve bu durum böyle devam eder. Bu sebepten dolayı, kişinin örgütsel bağlılığının net toplamı, bu psikolojik durumların her birini ayrı ayrı yansıtır (Allen ve Meyer, 1990, s. 2-4).

2.4.2.1. Duygusal bağlılık

Duygusal bağlılık, “çalışanların örgütlerine psikolojik ve duygusal bir aidiyet duyarak örgütlerini benimsemeleri” olarak tanımlanabilir (Allen ve Meyer, 1990). Örgütte isteyerek kalan çalışanların güçlü bir duygusal bağlılık hissettikleri söylenebilir (Allen ve Meyer, 1990, s. 3). Duygusal bağlılık kavramı, çalışanların örgütlerini benimsemelerini, bütünleşmelerini ve örgütlerine olan duygusal bağlılığı yansıtır. Duygusal bağlılığa sahip çalışanlar örgütün amaçlarını içselleştirdikleri için ve duygusal bir bağlılık geliştirdikleri için örgütte kalma eğilimi gösterirler. Güçlü duygusal bağlılığa sahip çalışanlar, ihtiyaç duydukları için değil; kendi istekleriyle örgütte kalırlar (Balay, 2000, s. 21).

Duygusal bağlılıkta, çalışanlar örgütte görev yaptıkları için kendilerini tatmin hissedeler ve örgütle aralarında duygusal bir bağlılık geliştirirler. Ayrıca, örgüt değerleri ve kendi değerlerinin bir uzlaşısı söz konusudur (Wiener, 1982, s. 423-424). Yönetime duygusal bağlılık geliştirmeyi etkileyen temel unsurlardan bazıları, yöneticilerin çalışanlarına karşı tutumları ve yaklaşım tarzları, çalışanların yönetime katılım düzeyleri, işin temel özellikleri, işin açıklık ve anlamlılık düzeyi ve çalışanların işi nasıl algıladığı gibi değişkenlerdir (Dunham, Grube ve Castañeda, 1994, s. 371).

2.4.2.2. Devam bağlılığı

Devam bağlılığı, işverenlerin örgütlerine emek harcaması sonucu oluşan bir bağlılık türüdür. Devam bağlılığında çalışanlar, örgütlerinde harcadıkları süre ve emek sonucunda örgütte bir yatırımlarının olduğunu ve bunun sonucunda örgütte kalmanın bir gereklilik olduğunu hissetmektedir (Bayram, 2005, s. 133). Devam bağlılığını etkileyen faktörler; örgüt için harcanan emek veya zamanın düzeyi ile bireylerin örgütten ayrılmak için seçeneklerinin olmamasıdır (Allen ve Meyer, 1990, s. 4). Çalışanların örgütlerindeki kıdemleri, kariyerlerinin niteliği ve örgütlerinden faydalanma düzeyleri

ne kadar yüksek olursa bu bağıllık türü de o kadar güçlü olmaktadır. Bu sebeple kişiler örgütte isteyerek kalmazlar. Örgütten ayrılmak onlara pahalıya patlayacağı için örgütte kalmayı tercih ederler (Allen ve Meyer, 1990, s. 4).

Devam bağıllığı, hali hazırda görev yaptığı örgütteki özlük haklarından ve mali haklardan vazgeçmenin maliyetinin yüksek olması ve mevcut iş seçeneklerinin yokluğu sebebi ile örgütten ayrılamaması durumudur (Guatam, Dick ve Wagner, 2001, s. 240). İşgörenler ne kadar az alternatifi olduğunu düşünürlerse, şu anki örgütlerine bağıllıkları o kadar güçlü olacaktır (Allen ve Meyer, 1990, s. 4). İşgörenlerden bazılarının da işe duygusal bir tatmin hissettikleri için değil sağlık durumu, mali haklar, aile durumları veya emekliliklerinin yaklaşması gibi zorlayıcı nedenlerle çalışmayı sürdürdükleri ifade edilmektedir (Bayram, 2005, s. 133).

2.4.2.3. Normatif bağıllık

Çalışanlar için örgütte çalışmaya devam etmek bir görevdir ve kişiler örgütsel bir bağıllık geliştirmenin kendileri için çok doğru olduğunu düşünürler. Kişiler örgütlerine minnettar oldukları için örgütte çalışmaya devam ederler. Bu durumun nedeni ise çalışanların çalışmaya başlamaları örgütün onlara gerçekten ihtiyaç duyduğu bir zamana denk gelmesidir ve bunun sonucunda örgütte çalışmaya devam etmelerinin çok doğru olacağını düşünmeleridir. Böyle bir düşünce yargısına sahip olan çalışanlar, örgüt içinde kendisine karşı yaklaşımın çok olumlu olduğunu ve bu nedenle örgütte kalmayı vefa borcu olarak değerlendirirler (Bayram, 2005, s. 133).

Normatif bağıllıkta çalışanlar, içsel bir güdülenme hissettikleri için değil de; sahip oldukları çalışma kültürlerinden veya bazı sosyal etmenlerden ötürü örgütte çalışmayı kendileri için bir gereklilik gördükleri için örgütte çalışmaya devam ederler (Guatam vd., 2001, s. 240). Güçlü normatif bağıllık hisseden çalışanlar, örgütteki çalışmalarının örgüt için iyi olacağını düşündükleri için örgütte kalmayı tercih ederler (Allen ve Meyer, 1990, s. 3).

Normatif bağıllığa sahip olan çalışanlar, örgütte kalmayı kendileri için bir yükümlülük olarak görürler. Bu bağıllık türünde işgörenler, bireysel çıkarlarını düşünerek değil fakat örgütte çalışmalarının doğru ve ahlaki olduğunu düşündükleri için örgütte kalmayı tercih ederler (Balay, 2000, s. 22). Normatif bağıllığa sahip olunmasına neden olan etmenler arasında iş yerindeki diğer çalışanların örgütsel bağıllık durumları, örgüte karşı duyulan yükümlülük, yönetime katılma durumları, aile durumları ve sosyalleşme durumları yer almaktadır (Dunham vd., 1994, s. 371).

2.4.3. Öğretmenlerde örgütsel bağlılık

Okullarda öğretmenlere nesnel bir performans değerlendirmesi uygulamak çok zor bir durumdur. Yöneticilerin öğretmenleri değerlendirme kıstasları çok büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler iş başarılarının olabildiğince nesnel ve yansız olarak değerlendirildiği konusunda yönetime ve yöneticiye güvenirse, okula adanmışlıklarını artırabilirler. Şüphesiz ki bu algının sağlanması, yöneticinin bu konudaki tutumuna bağlıdır. Bu bağlamda, iş başarısının değerlendirilmesinde yöneticinin izlediği yöntem veya yaklaşım çok önemlidir. Öğretmenler, diğer mesleklere göre işlerinde daha özerk olduklarından, iş özerkliğinin adanmışlıklarını olumlu yönde etkileyebileceğini ileri sürülebilir. Eğitim örgütünün temeli, etkileşime ve davranışa dayalı olduğundan, eğitim örgütlerinin temeli toplumsal ilişkilerin daha yoğun olduğu bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin birçoğunun benzer mesleki eğitime sahip olmaları, birbirleriyle tatmin edici bir iletişim kurmalarına yol açar. Bu nedenle okul içi toplumsal etkileşimin adanmışlığı artırıcı etkisi yüksek olabilir (Celep, 2000, s. 19). Okullarına karşı bağlılık hisseden öğretmenler, öğrencileriyle ve okullarıyla aralarında güçlü bir bağ kurarlar. Amaçlanan kazanımlardan önce hangisinin gerçekleşmesi gerektiğiyle ilgili bir fikir ayrılığı olan, ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesinin çok güç olduğu eğitim örgütlerinde, öğretmenlerin içsel bir bağlılık geliştirmeleri gerçekten çok önemlidir (Firestone ve Pennel, 1993, s. 490-491).

2.4.4. Örgütsel bağlılığın önemi

Çalışanların örgütlerine yüksek bir bağlılık hissetmesi, örgütün amaçlarına ulaşmasında en önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Bütün örgütler için çalışanların örgütsel bağlılığını arttırmak çok önemli bir konudur. Çünkü örgütsel bağlılık sahibi çalışanlar sorun yaratan değil, sorunları çözen kişiler olurlar. Örgütlerin varlığı veya refahı üyelerinin örgüte olan bağlılıklarıyla ilişkilidir. Özellikle Japonya’da çalışanların örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olması ve örgüte olan sadakatleri örgütlerin yüksek verimliliğe ulaşmasını sağlamaktadır. Yüksek verimlilik, yüksek sadakat ve yüksek bir sorumluluk duygusu çalışanların yüksek bir örgütsel bağlılığa sahip olduklarının bir göstergesidir. Sonuçta örgütlerdeki yüksek verimliliğin ana kaynağı, performansı yüksek eğitilmiş bir işgörenin uzun süre örgütte kalmasıdır. Bunun nedeni, yüksek bir örgütsel bağlılığa sahip olan çalışanın, uzun süre örgütten ayrılmaması veya ayrılmayı düşünmemesidir. Böylece çalışan, örgütün amaçlarına ulaşmasına büyük bir gayret göstererek katkıda bulunur (İnce ve Gül, 2005, s. 13-14).

Günümüzde örgütlerin en önemli sorunlarından biri kaynakların verimli kullanılmasıdır. Bu nedenle örgütler, çoğunlukla çalışanların sürekli olarak değişmesi nedeniyle ortaya çıkan yüksek maliyeti kısıtlamak ve örgütte kalıcı olmalarını sağlamak için çalışanlarının örgütsel bağlılığını yüksek tutmaya gayret gösterirler. Örgütsel bağlılığı yüksek çalışanların daha verimli ve daha fazla çalışacağı ve örgütün hedeflerine ulaşmasında daha fedakârca davranacakları düşünülmektedir. Araştırmalara göre örgütsel bağlılık, çalışanların sürekli olarak değişmesi nedeniyle ortaya çıkan maliyeti azaltmaktadır (Meyer ve Allen, 2004, s. 2). Sonuç olarak, yüksek örgütsel bağlılığa sahip olan çalışan; örgütten ayrılmayı düşünmemekte, örgütün hedeflerine ulaşması için çok daha fazla gayret göstermekte ve örgütünde kalmayı sürdürmektedir (Northcraft ve Neale, 1990, s. 465).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, eğitim örgütlerinde okul yönetiminin kayırmacılık davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ilgili yapılmış çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalar üzerinde durulacaktır.

2.5.1. Eğitim yönetiminde kayırmacılıkla ilgili araştırmalar

Blase'in (1988) çalışmasında, açık uçlu anket formatıyla 902 öğretmen ile Amerika'nın bir güneydoğu eyaletinde öğretmenlerin okul siyaseti algıları üzerinde bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üçte biri, okulda siyasetin onlar için ne anlam ifade ettiği sorulduğunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışı olarak bir tanımlama yapmışlardır. Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının ilgili olduğu konulara çeşitli örnekler sıralamışlardır: işe alma, terfi, tayin ve atama, işe son verme, karar aşamalarına katılma, kurallara ve ilkelere uyma, iş yükü, okul içi görev ve sorumluluk paylaşımı, kaynakların dağıtımını, performans değerlendirme, takdir edilme ve ödüllendirme... Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerin okul ve sınıf içindeki performanslarına etkisi de incelenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin % 60'ı olumsuz bir etkisi olduğunu bildirmişken, % 30'dan az öğretmen olumlu bir etkisi olduğunu ve % 10'dan biraz fazlası da hiç etkisi olmadığını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının olumlu etkisi olduğunu bildiren öğretmenler kendilerini kayırılan öğretmen olarak görmektedir. Öğretmenlerin çoğu, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının, motivasyonlarını ve iş tatminlerini düşürdüğünü, profesyonel gelişim ve ilerleme için fırsatları daralttığını,

ders hazırlığı için çabalarını kısıtladığını, okuldaki olağan görev ve sorumlulukları konusunda ve müfredat dışı aktivitelere katılım için ilgilerini azalttığını ifade etmişlerdir. Çalışmada ayrıca okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarına karşı öğretmenlerin geliştirdiği duygusal tepkileri de içermektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kızgınlık duygusu geliştirirken, az oranda da olsa depresyon, endişe ve görmezden gelme tepkisi geliştirdikleri görülmüştür. Kayırılan öğretmenler bile kayırmacılık konusunda olumsuz duygulara sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Meriç ve Erdem'in (2013) öğretmenler tarafından algılanan ilköğretim okullarındaki yöneticilerin uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarını ortaya koymaya yönelik yaptıkları araştırmada, Van şehir merkezindeki 21 okulda görev yapan 362 öğretmenle bu araştırmada kullanılan Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğini uygulanmıştır. Bunun sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin okul yönetiminde kayırmacılığın planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarındaki uygulamalarında nadiren kayırmacılık yaptıklarını ortaya koymuşlardır.

Aydoğan (2009) İngilizce olarak yayınladığı Türk eğitim sisteminde kayırmacılığı konu alan çalışmasında, yöneticilerin bazı kişileri kayırıp kayırmadığını ve Türk eğitim sistemindeki bakanlık, il ve ilçe yöneticileri ile okul yöneticilerinin uygulamalarında ve kararlarında öğretmenlerin algılarına göre kayırmacılık yapıp yapmadıklarını bulmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin bakanlık merkez ve taşra teşkilatındaki yöneticiler ile okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yaptıklarını düşündükleri sonucuna varmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, bakanlık taşra teşkilatındaki yöneticilerin ve okul yöneticilerinin atanmasında, okullara materyal temin edilmesinde, çeşitli etkinliklere katılacak okulların seçiminde, öğretmenlerin üst mevkilere terfisinde ve yurtdışında öğretmen görevlendirilmesinde, okullara ödenek gönderilmesinde ve okul yöneticilerinin öğretmenleri ilgilendiren çeşitli uygulamalarında kayırmacılık yaptıkları yönünde bir algıya sahiptirler. Ayrıca, öğretmenler; yöneticilerin, beceri ve kabiliyetleri dikkate almadıklarını ve bahsi geçen konularda arkadaşlarını, hemşehrilerini veya aynı siyasi görüşten kişilere ayrıcalık tanıyarak kayırmacılık davranışında bulduklarını düşünmektedirler.

Argon'un (2016) çalışması, öğretmenlerin algılarına göre ilkokullarda görev yapan yöneticilerin kayırmacılık davranışlarını belirlemeye yönelik nitel desenli bir araştırmadır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler okul yöneticilerinin okullardaki uygulamalarında; siyasi, eş, dost, akraba, cinsiyet, sendika, ödül-ceza, görevde yükselme ve kendi menfaatlerini ilgilendiren konularda kayırmacılık

yaptıklarını düşünmektedirler. Ayrıca çalışmada, kayırmacılığın öğretmenlere, yöneticilere, kurumlara ve kurumların işleyişinde okul iklimine olumsuz etkileri görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algılarını araştıran başka bir araştırmada, Tabancalı (2018) ,İstanbul Avcılar'da 361 öğretmen üzerinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında uyguladığı Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" ile ilkokullardaki öğretmenlerin okullarında "Hiçbir Zaman" kayırmacılık yapılmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Karademir (2016), 2015–2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik İlçesinde bulunan ortaokullarda çalışan 300 öğretmen üzerinde Erdem ve Meriç'in (2012) "Okul Yönetiminde Kayırmacılık" ölçeğini kullanarak araştırma yapmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yaptıklarına dair algılarının düşük olduğu ve okul yöneticilerinin nadiren de olsa kayırmacılık yaptıklarına dair bir algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Aydın (2015), örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeylerini belirlemek için Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ve Pursaklar) resmi ilkokullarda görev yapmakta olan 473 öğretmenden veriler elde edilmiştir. Bunun sonucunda, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının kayırmacılığın örgütleme, değerlendirme, koordinasyon ve planlama alt boyutlarında "düşük" seviyede olduğunu ortaya koymuştur.

Geçer (2015), liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla ilindeki çeşitli türdeki liselerde Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" kullanılarak araştırma yürütmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin kayırmacılık algıları orta düzeydedir ve öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık ile örgütsel destek algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Polat ve Kazak (2014), okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olan

araştırmalarında, 2012–2013 eğitim–öğretim yılında Düzce Şehir merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler ile bir uygulama yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

2.5.2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili araştırmalar

Para (2017), Hindistan'ın Srinagar eyaletinde ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları üzerine örneklem olarak seçilen 100 öğretmenle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının onların cinsiyetine, medeni haline ve görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Khan (2015), Hindistan'ın Aligarh Őehrinde özel ve kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını incelediği araştırmada örneklem olarak seçilen 150 öğretmenle uygulama gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, özel okullarda çalışan öğretmenlerin kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bir örgütsel bağlılığa sahip olduğunu bulmuştur.

Allida ve Akato (2017), Kenya'da 13 ortaokulda 136 öğretmenle yaptıkları araştırmada okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ve okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı bulunmuştur.

Devi ve Vijayakumar (2016), yüksekokul öğretmenlerinin sahip olduğu örgütsel moralin örgütsel bağlılıklarına etkisini araştırdıkları çalışmada, kamu, vakıf ve devlet tarafından desteklenen olmak üzere, 3 yüksekokul türünde 320 yüksekokul öğretmeniyle uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel morale ve örgütsel bağlılığa sahip olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, en yüksek örgütsel bağlılığın vakıf yüksekokullarında çalışan öğretmenler arasında ve en düşük örgütsel bağlılığın ise kamu yüksekokullarında çalışan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmaya göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yaş, ünvan ve aldıkları ücrete göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Gök (2014), ilkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarını bazı demografik değişkenler açısından incelemeyi hedefleyen yüksek lisans tezinde Gaziantep ili şahinbey ilçesinde bulunan resmi ilkokul ve

ortaokullarda görevli 400 öğretmen ile ölçek uygulaması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel adalet algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Ay ve Koç (2014), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmalarının evrenini, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenler olarak belirlemişlerdir ve örneklem grubundaki öğretmenleri, basit tesadüfi örneklem formülünden yararlanarak Marmara, İç Anadolu, Ege, Karadeniz, Akdeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde çalışan 679 öğretmenden seçmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet algı boyutları ile örgütsel bağlılık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır.

Gören ve Sarpkaya (2014) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma için örneklem olarak seçtikleri Aydın ili Merkez, Kuyucak, Karacasu, Köşk ve Bozdoğan ilçe merkezlerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında 2011-2012 eğitim öğretim yılında 46 yönetici ve 529 öğretmene Allen ve Meyer (2004) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeğini uygulamışlardır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduklarını bulmuşlardır.

Uğraşoğlu ve Çağanağa (2017), araştırma evreni olarak KKTC Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı liseleri seçtikleri çalışmada öğretmenlerin algılarına göre örgütsel bağlılık düzeylerini belirlenmesi amaçlayarak 73 lise öğretmeninden veriler elde etmişlerdir. Sonuç olarak; öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin bağlılık düzeylerinin istenilen seviyede olmadığını ortaya koymuşlardır.

Aslan ve Bakır’ın (2014) yaptıkları çalışmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 76 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 3283 öğretmen ile 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 116 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme olarak oransız küme örnekleme yöntemiyle 728 öğretmen belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda, resmi okullarda ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaştığı ortaya

çıkmiştir. Buna göre, özel okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Uğurlu (2009), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisini Hatay ilindeki öğretmenlerle araştırdığı doktora tezi çalışmasında okul yöneticilerinin etik liderlik davranışının örgütsel adalet algısını etkilediği sonucuna varmıştır. Bu durumun öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttırdığını ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarını arttırmak için, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile örgütsel adaleti sağlamaları gerekmektedir.

Son olarak Okçu ve Uçar (2016), bu araştırmanın konusuna benzer olarak yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan kayırmacılık davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Siirt şehir merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan 289 öğretmene uygulanan Aydoğan'ın (2009) Kayırmacılık Ölçeği ile Balay (2000) geliştirdiği Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının düşük düzeyde olduğu, örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca Öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, evren ve örnekleme açıklanarak veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma resmi ortaokullarda çalışan öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olduğu için ilişkisel model kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında aynı anda değişimin var olup olmadığını ve varsa düzeyini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2012, s. 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Eskişehir ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde resmi ortaokullarda görev yapan 2009 öğretmen oluşturmaktadır. Eskişehir ili Tepebaşı Merkez ilçesinde 30 ortaokulda 843 öğretmen; Odunpazarı Merkez ilçesinde 31 ortaokulda ise 1166 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya örneklem olacak okulların seçiminde rastgele örneklem yöntemi kullanılmış ve veriler bu kapsamda araştırmanın örnekleme olarak seçilen 20 okulda çalışan 266 öğretmenin görüşleriyle elde edilmiştir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 50) tarafından araştırmacılara yol göstermek amacıyla hazırlanan örneklem büyüklüklerine ilişkin veriler tablo 3.1’de gösterilmektedir.

Tablo 3.1

Örneklem hata payına göre alınabilecek örneklem büyüklüğü değerleri

Evren Büyüklüğü	+ 0.03 örnekleme hatası			+0.05 örnekleme hatası			+0.10 örnekleme hatası		
	(d)			(d)			(d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79

Tablo 3.1 (Devam)

Örneklem hata payına göre alınabilecek örneklem büyüklüğü değerleri

Evren Büyüküğü	± 0.03 örnekleme hatası (d)			± 0.05 örnekleme hatası (d)			± 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
	10000	964	639	823	370	240	313	95	61
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 50)

Tablo 3.1’de, bu araştırmadaki evrene karşılık gelen örneklem büyüklüğü incelendiğinde $\pm 0,10$ örneklem hatası ile araştırma için belirlenen 266 kişilik örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 49-50).

3.2.1. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik yapısına ilişkin bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik yapısına ilişkin bulgular toplam ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Tablo 3.2’de bu araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre toplam ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.2

Cinsiyete göre toplam ve yüzde değerleri

Cinsiyet	N	%
Erkek	81	30,5
Kadın	185	69,5
Toplam	266	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 266 öğretmenden 81 tanesi (%30.5) erkek, 185 tanesi (% 69.5) kadındır. Tablo 3.3’te öğretmenlerin yaş gruplarına göre toplam ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.3

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre toplam ve yüzde değerleri

Yaş Grupları	N	%
21-30	81	30,5
31-40	125	47,0
41-50	46	17,3

Tablo 3.3 (Devam)

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre toplam ve yüzde değerleri

Yaş Grupları	N	%
51 Yaş ve üzeri	14	5,3
Toplam	266	100

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 266 öğretmenden 81 tanesi (% 30.5) 21-30 yaş grubunda, 125 tanesi (%47.0) 31-40 yaş grubunda, 46 tanesi (17.3) 41-50 yaş grubunda, 14 tanesi (%5.3) 51 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Tablo 3.4'te öğretmenlerin kıdemlerine göre toplam ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.4

Öğretmenlerin kıdemlerine göre toplam ve yüzde değerleri

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 Yıl	48	18
6-10 Yıl	70	26,3
11-15 Yıl	84	31,6
16 Yıl ve Üzeri	64	24,1
Toplam	266	100

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 266 öğretmenden 48 (% 18) tanesinin mesleki kıdemi 1-5 yıl aralığında, 70 tanesinin (%26.3) mesleki kıdemi 6-10 yıl aralığında, 84 tanesinin (%31.6) mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığında, 64 tanesinin (% 24.1) mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerindedir. Tablo 3.4'te öğretmenlerin şu anki okullarındaki çalışma süresine göre toplam ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.5

Öğretmenlerin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre toplam ve yüzde değerleri

Okuldaki Çalışma Süresi	N	%
1-3 yıl	181	68,0
4-6 yıl	39	14,7
7-9 yıl	24	9,0
10 Yıl ve Üzeri	22	8,3
Toplam	266	100

Tablo 3.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan 266 öğretmenden 181 (%68.0) tanesinin okuldaki çalışma süresi 1-3 yıl, 39 (% 14.7) tanesinin okuldaki çalışma süresi 4-6 yıl, 24 (%9.0) tanesinin okuldaki çalışma süresi 7-9 yıl aralığında, 22 (% 8.3)

tanesisinin okuldaki çalışma süresi 10 yıl ve üzerindedir. Tablo 3.6’da öğretmenlerin şu anki okul müdürüyle çalışma süresine göre toplam ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.6

Öğretmenlerin şu anki okul müdürüyle çalışma sürelerine göre toplam ve yüzde değerleri

Aynı Yönetici ile Çalışma Süresi	N	%
1 Yıl	128	48,1
2 Yıl	59	22,2
3 Yıl	43	16,2
4 Yıl	24	9,0
5 Yıl ve Üzeri	12	4,5
Toplam	266	100

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 266 öğretmenden 128 (% 48.1) tanesinin okulda aynı yönetici ile çalışma süresi 1 yıl, 59 (% 22.2) tanesinin 2 yıl, 43 (% 16.2) tanesinin 3 yıl, 24 (% 9.0) tanesinin 4 yıl, 12 (% 4.5) tanesinin 5 yıl ve üzerindedir. Tablo 3.7’de öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre toplam ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.7

Öğretmenlerin üyesi buldukları sendikalara göre toplam ve yüzde değerleri

Sendika	N	%
Eğitim Bir Sen	57	21,4
Türk Eğitim Sen	67	25,2
Eğitim Sen	43	16,2
Eğitim İş	15	5,6
Üye Değilim	81	30,5
Diğer	3	1,1
Toplam	266	100

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 266 öğretmenden 57 (% 21.4) tanesi Eğitim Bir Sen Üyesi, 67 (% 25.2) tanesi Türk Eğitim Sen üyesi, 43 (% 16.2) tanesi Eğitim Sen Üyesi, 15 (% 5.6) tanesi Eğitim İş üyesidir. 81 (% 30.5) tanesi herhangi bir sendikaya üye değildir. 3 (% 1.1) Öğretmen ise; anket formunda adı geçmeyen diğer sendikalara üyesidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada alt problemlerin çözümüne ilişkin veriler ölçek formları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin betimsel değişkenleri ile ilgili soruların olduğu “Kişisel Bilgi

Formu” yer almaktadır. İkinci bölümde, Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” ve üçüncü bölümde Allen ve Meyer (2004) tarafından geliştirilen ve duygusal, normatif ve devam bağlılığını ölçmek için alanyazında yaygın bir şekilde kullanılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” yer almaktadır. Ölçekler beşli likert tiplidir. Ölçeklerdeki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5’dir.

3.3.1. Okul yönetiminde kayırmacılık ölçeği

“Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği”, Erdem ve Meriç’in (2012, s. 147) çalışmasından alınmıştır. Söz konusu ölçek, bu araştırma için kullanılmaya başlanmadan önce elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçek; planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Değerlendirme boyutunda bulunan “Okul yöneticileri öğretmenlerin sicil notlarının verilmesinde kayırmacılık yapılmaktadır” maddesi, sicil notu uygulamasının kalkması nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Bunun sonucunda ölçeğin değerlendirme faktöründeki madde sayısı sekiz (8), örgütleme boyutunda yedi (7), koordinasyon boyutunda beş (5), planlama boyutunda dört (4) ve toplam madde sayısı ise yirmi dört (24) olmuştur. Ölçekte ters ifadelerin olmadığı görülmektedir

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Erdem ve Meriç (2012) tarafından yapılmıştır. Yapılan analizler sonrasında ölçeğin tümünde güvenilirlik testi olan Cronbach’s Alpha analizi değerinin 0.96 olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin en az 0.41 ve en fazla 0.85 yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ölçekteki 4 faktörün, toplam varyansın %73.06’sını açıkladığı gözlenmiştir. Genel olarak ölçeğin, kayırmacılığı %73 oranında açıkladığı görülmektedir. Ayrıca değerlendirme isimli 1. Faktör, toplam varyansın % 20.96’sını açıklamaktadır ve Cronbach’s Alpa analizi değeri 0.93’tür. 2. faktör olan koordinasyon, toplam varyansın % 20.57’sini açıklamaktadır ve Cronbach’s Alpha analizi değer 0.92’dir. 3. faktör olan örgütleme, toplam varyansın %19.72’sini açıklamaktadır ve Cronbach’s Alpha analizi değeri 0.93’tür. 4. faktör olan planlama ise toplam varyansın %11.80’ini açıklamaktadır ve Cronbach’s Alpha analizi değeri 0.83’tür (Erdem ve Meriç, 2012, s. 146-147). Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise ölçeğin tamamında Cronbach’s Alpha katsayısı 0.98 çıkmıştır. Mevcut ölçek boyutları üzerinden Cronbach’s Alpha değerlerine tek tek bakıldığında ise ölçeğin değerlendirme boyutunda 0.93, koordinasyon boyutunda 0.93, örgütleme boyutunda 0.96 ve planlama boyutunda ise 0.95 güvenilirlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

3.3.2. Örgütsel bağlılık ölçeği

Meyer ve Allen'in (2004), "TCM Employee Commitment Survey Academic Users Guide (Çalışan Bağlılığı Ölçeği Akademik Kullanıcı Rehberi)" isimli çalışması rehber alınması ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin kullanımı için asıl eser sahibinden elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise, Al'ın (2007, s. 115-116) çalışmasından alınmıştır. Asıl ölçekteki "Organisation (Kurum/Örgüt)" sözcüğü çok genel bir kavram olduğu için eğitim örgütlerinde kullanılacağından Meyer ve Allen'in (2004, s. 6) çalışmasında tavsiye edildiği üzere "Okul" sözcüğü ile, "işveren" sözcüğü ise resmi okullarda çalışan öğretmenlere uygulama yapılacağından "okul yöneticisi" sözcüğü ile değiştirilmiştir. Ölçek, 18 maddeden ve sırasıyla Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyutta altı (6) ifade bulunmaktadır. Ölçekte bulunan üçüncü, dördüncü, beşinci ve on üçüncü maddeler ters ifade olarak tasarlanmıştır. Bu ifadeler veri setine ters olarak kodlanmıştır. Ölçek beşli likert tiplidir.

Ölçeğin İngilizce versiyonunda örgütsel bağlılığın Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık boyutları için sırasıyla 0.82, 0.74 ve 0.83 Cronbah's Alpha değerleri bulunmuştur (Meyer ve Allen, 1993). Ölçeğin Türkçe versiyonunu uygulayan Al, (2007, s. 121) Duygusal Bağlılık için 0.86, Devam Bağlılığı için 0.71 ve Normatif Bağlılık için 0.68 Cronbah's Alpha değerlerini elde etmiştir. Çetin (2006, s. 81), ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik analizini yaptığı çalışmada ise; Duygusal Bağlılık için 0.75, Devam Bağlılığı için 0.70 ve Normatif Bağlılık için 0.76 Cronbah Alpha değerlerini bulmuştur. Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Duygusal Bağlılık boyutunda 0.80, Devam Bağlılığı boyutunda 0.81 ve Normatif Bağlılık boyutunda ise 0.78 Cronbah's Alpa değerine sahip olduğu görülmüştür.

3.3.3. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini sınamak için LISREL programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmada kullanılan ölçeklerin uyum iyiliği değerlerinin alanyazında kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Bu çalışmada kullanılan

ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeline Ait Uyum İyiliği Değerleri

Ölçekler	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	NNFI	CFI	IFI	RMSEA
Kayırmacılık Ölçeği	520,11	229	2,27	.86	.82	.98	.99	.99	.95	.06
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	353,96	122	2,90	.87	.82	.93	.95	.96	.96	.08

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğinin dört faktörlü yapısını doğrulayabilmek için uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi ile ortaya çıkan uyum istatistikleri şu şekildedir: $\chi^2 = 520.11$, $(\chi^2/sd)=2.27$, GFI=.86, AGFI=.82, NFI=.98, NNFI=.99, IFI=.95 ve RMSEA=.06. Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin uyum iyiliği değerleri ise şu şekildedir: $\chi^2=353.96$, $(\chi^2/sd)=2.90$, GFI=.87, AGFI=.82, NFI=.93, NNFI=.95, IFI=.96 ve RMSEA=.08. İlgili alanyazında belirtildiği üzere (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988); GFI değerinin .85’ten, AGFI değerinin .80’den yüksek ve RMSEA değerinin ise .10’dan düşük çıkması, “ χ^2 /sd ” oranının ise 5’ten düşük çıkması (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Sümer, 2000), modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu gösterdiği kabul edilmektedir. Bu araştırmadaki uyum iyiliği değerleri, sınanan faktör yapısının gerçek verilerle iyi uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için Eskişehir Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır ve ölçekler yeterli sayıda çoğaltılmıştır (EK-1 ve EK-2). Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğretmenlere uygulanması sürecinde, örneklem olarak belirlenen okullar, araştırmacı tarafından bizzat ziyaret edilmiştir. Anket uygulanması için alınan izinler okul yönetimlerine sunularak öğretmenlerin kendi rızalarıyla veri toplama araçlarını doldurmaları beklenmiştir. Öğretmenler tarafından formlar doldurulduktan sonra araştırmacıya bizzat teslim edilmiştir. Öğretmenlere dağıtılan 322 veri toplama aracından eksiksiz doldurulan 266 tanesi analizler için değerlendirilmeye alınmıştır. Ancak 56 öğretmenden toplanan veri toplama aracı, eksik

ve hatalı doldurulması sebebiyle analize başlamadan önce çıkarılıp araştırma dışında tutulmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi için Sosyal Bilimler için veri analizi paket programı kullanılmıştır. Değerlendirmeye tabi tutulan ölçekler, analiz için veri analizi paket programı ortamına aktarılmıştır.

Bu çalışmada verilerin analizinde öncelikle grupların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bunun sonucunda önce verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile ilgili Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi incelendiğinde değerlerin 0.05’in altında ($p < .05$) olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda, bu ölçekler ile ilgili normallik testi için ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Tablo 3.9’da Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 3.9

Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Normallik Analizi için Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Ölçek Boyutları	Çarpıklık	Basıklık
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Koordinasyon	0,708	-0,506
	Değerlendirme	0,982	0,124
	Örgütlenme	0,909	-0,083
	Planlama	0,714	-0,692
	Kayırmacılık Ölçeği (Genel)	0,809	-0,269
Örgütsel Bağlılık	Duygusal Bağlılık	-0,143	-0,198
	Devam Bağlılığı	0,077	-0,254
	Normatif Bağlılık	0,234	-0,024

Tablo 3.9’a göre, “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” çarpıklık değerlerinin 0.708 ve 0.982 arasında ve basıklık değerlerinin ise -0.692 ve 0.124 arasında olduğu gözlenmektedir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği çarpıklık değerlerinin -0.143 ve 0.234 arasında ve basıklık değerlerinin ise -0.254 ve -0.024 arasında olduğu görülmektedir. çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 40). Ayrıca, Tabachnick ve Fidell (2013)’e göre, çarpıklık ve basıklık değerleri +1.5 ile -1.5 değerleri arasında olduğunda dağılımın normal olduğu şeklinde yorum yapılabilir. Bu durumda hem “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” hem de “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” verilerinin

normal dağılıma uygunluk gösterdiğini ve araştırma verilerinin analizleri için parametrik testlerin kullanılabilceğini göstermiştir.

Bu kapsamda verileri analiz etmek için betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), yüzde(%), frekans (f) işlemleri ile parametrik testler olan t testi, tek yönlü varyans analizi(ANOVA), varyanslar homojen olduğunda Tukey çoklu karşılaştırmalar testi, varyanslar homojen olmadığına Tamhane çoklu karşılaştırmalar testi ve Pearson korelasyon (r) analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Beşli likert tipi derecelendirme ölçeğindeki puanlar Tablo 3.10’da belirtildiği şekilde değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 3.10

Kayırmacılık Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği puanlarının değerlendirme aralıkları

Veri Aralıkları	İfadeler	Sınırları
1	Hiçbir Zaman/ Kesinlikle Katılmıyorum	1,00 - 1,80
2	Nadiren/ Katılmıyorum	1,81 - 2,60
3	Bazen/ Orta Düzeyde Katılıyorum	2,61 - 3,40
4	Çoğu Zaman/ Çoğunlukla Katılıyorum	3,41 - 4,20
5	Her Zaman/ Tamamen Katılıyorum	4,21 - 5,00

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi; 1.00 ve 1.80 arasındaki değerler Kayırmacılık Ölçeği yorumlanırken “Hiçbir Zaman” ifadesini, Örgütsel Bağlılık Ölçeği yorumlanırken “Kesinlikle Katılmıyorum” ifadesini, 1.81 – 2.60 arasındaki değerler Kayırmacılık Ölçeği yorumlanırken “Nadiren” ifadesini, Örgütsel Bağlılık Ölçeği yorumlanırken “Katılmıyorum” ifadesini, 2.61 – 3.40 arasındaki değerler “Kayırmacılık Ölçeği” yorumlanırken “Bazen” ifadesini, Örgütsel Bağlılık Ölçeği yorumlanırken “Orta Düzeyde Katılıyorum” ifadesini, 3.41 – 4.20 arasındaki değerler “Kayırmacılık Ölçeği” yorumlanırken “Çoğu Zaman” ifadesini, Örgütsel Bağlılık Ölçeği yorumlanırken “Çoğunlukla Katılıyorum” ifadesini, 4.21 – 5.00 arasındaki değerler “Kayırmacılık Ölçeği” yorumlanırken “Her Zaman” ifadesini, Örgütsel Bağlılık Ölçeği yorumlanırken “Tamamen Katılıyorum” ifadesini yorumlamakta kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde Kişisel Bilgi Formu, Kayırmacılık Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile araştırmaya katılan öğretmenlerde elde edilen verilerden yola çıkılarak ele alınan amaçlar doğrultusunda yapılan istatistikî analizlere yer verilmiştir. Bu analizler incelenerek araştırmanın alt problemlerine cevap aranmış ve alt problemlere dayalı bulgulara yer verilmiştir.

Bu kapsamda önce öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve son olarak da öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, tablolar halinde ilgili istatistiksel tekniğe göre özetlenmiş ve altlarına açıklamaları eklenmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Kayırmacılık Algı Düzeyleri

Bu bölümde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarını ne düzeyde gösterdiğini belirlemeye yönelik olan soruya cevap aranmaktadır.

Resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin davranışlarında ne düzede kayırmacılık yaptıklarına ilişkin toplam puanlar üzerinden incelenmesi Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1

Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre; Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Betimsel Bulgular

No	Maddeler	\bar{x}	SS	Katılım Sırası
1	Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili	2,015	1,249	16
2	Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili	1,834	1,096	21
3	Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili	1,913	1,227	17
4	Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre	1,830	1,059	22
5	Öğretmenler arasında, memleketlerine göre	1,526	0,924	24
6	Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili	1,838	1,049	20
7	Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde	2,131	1,294	10
8	Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında	2,167	1,273	6

Tablo 4.1 (Devam)

Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlerin Algılarına Göre; Okul Müdürlerinin Kayırmacılık Davranışlarını Gösterme Düzeyine İlişkin Betimsel Bulgular

No	Maddeler	\bar{x}	SS	Katılım Sırası
9	Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)	2,033	1,241	15
10	Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında	2,033	1,179	14
11	Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında	2,169	1,199	5
12	Öğretmenlere izin vermede	2,176	1,232	4
13	Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında	2,139	1,203	7
14	Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili Görevlendirilmelerinde	1,853	1,107	19
15	Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde	1,883	1,121	18
16	Okulda oluşturulan kurullarda (satın alma, muayene ve teslim alma vb.) öğretmenleri görevlendirmede	1,740	1,080	23
17	Öğretmenler arasında işbölümü yapılmasında	2,060	1,170	13
18	Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede	2,133	1,192	9
19	Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede	2,075	1,213	12
20	Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)	2,199	1,226	2
21	Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında	2,447	1,400	1
22	Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında	2,124	1,298	11
23	Sınıf dağıtımının planlanmasında	2,135	1,307	8
24	Ders dağıtımının planlanmasında	2,191	1,350	3
Genel Ortalama		2,027	0,972	

Tablo 4.1'e göre, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri, uygulamalarında kayırmacılık davranışını ($\bar{x}=2,03$) "Nadiren" düzeyinde göstermektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok haftalık ders programının hazırlanmasında ($\bar{x}=2,44$) "Nadiren" düzeyinde kayırmacılık yaptığını düşünmektedir. Öğretmenler, bunun dışında en çok okul müdürlerinin okul içi görev dağılımında ($\bar{x}=2,20$) "Nadiren" düzeyinde ve ders dağıtımının planlanmasında ($\bar{x}=2,19$) "Nadiren" düzeyinde kayırmacılık yaptığını düşünmektedir.

Öğretmenler, okul yöneticilerinin en düşük öğretmenler arasında memleketlerine göre ($\bar{x}=1,53$) ve okulda oluşturulan kurullarda öğretmenlerin görevlendirilmesinde ($\bar{x}=1,74$) "Hiçbir Zaman" kayırmacılık yapmadıklarını belirtmişlerdir. Yine Tablo 4,1'e bakıldığında öğretmenler, yöneticilerinin en düşük öğretmenler arasında mesleki kıdemlerine göre ($\bar{x}=1,83$), cinsiyetlerine göre ($\bar{x}=1,83$) ve branşlarıyla ilgili ($\bar{x}=1,84$) "Nadiren" düzeyinde kayırmacılık yaptığını düşündükleri görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Kayırmacılığın Alt Boyutlarında Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışını Gösterme Düzeyi

Bu bölümde resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin kayırmacılık davranışlarını kayırmacılığın alt boyutları olan planlama,

örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme boyutlarında ne düzeyde gösterdiğini belirlemeye yönelik olan soruya cevap aranmaktadır.

4.2.1. Öğretmenlerin algılarına göre değerlendirme boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyi

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin planlama boyutundaki davranışlarında ne düzede kayırmacılık yaptıklarına ilişkin toplam puanlar üzerinden incelenmesi Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2

Değerlendirme Boyutunda Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

No	Maddeler	\bar{x}	SS	Katılım Sırası
1	Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili	2,015	1,249	16
2	Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili	1,834	1,096	21
3	Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili	1,913	1,227	17
4	Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre	1,830	1,059	22
5	Öğretmenler arasında, memleketlerine göre	1,526	0,924	24
6	Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili	1,838	1,049	20
7	Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde	2,131	1,294	10
8	Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında	2,161	1,273	6
	Genel Ortalama	1,906	0,949	

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri, öğretmenler arasındaki uygulamalarında değerlendirme boyutunda ($\bar{x}=1,91$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıkları görülmektedir. Değerlendirme boyutunda öğretmenler, ortalama olarak en fazla görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmasında ($\bar{x}=2,16$) kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, birlikte çalıştıkları yöneticilerin öğretmenler arasında memleketlerine göre ($\bar{x}=1,53$) “Hiçbir Zaman” kayırmacılık yapmadıklarını ifade etmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin algılarına göre koordinasyon boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyi

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin koordinasyon boyutundaki davranışlarında ne düzede kayırmacılık yaptıklarına ilişkin toplam puanlar üzerinden incelenmesi Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3

Koordinasyon Boyutunda Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

No	Maddeler	\bar{x}	SS	Katılım Sırası
9	Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)	2,033	1,241	15
10	Öğretmenlerin derse zamanında veya geç girip çıkmalarında	2,033	1,179	14
11	Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında	2,169	1,199	5
12	Öğretmenlere izin vermede	2,176	1,232	4
13	Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında	2,139	1,203	7
Genel Ortalama		2,110	1,063	

Tablo 4.3'e göre, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki uygulamalarında koordinasyon boyutunda ($\bar{x}=2,11$) "Nadiren" düzeyinde kayırmacılık yaptıkları görülmektedir. Değerlendirme boyutunda öğretmenler, okul yöneticilerinin ortalama olarak en fazla öğretmenlere izin vermede ($\bar{x}=2,18$) ve görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında ($\bar{x}=2,17$) kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler beraber çalıştıkları yöneticilerin ortalama olarak en düşük öğretmenlerin kural ihlallerinde ($\bar{x}=2,03$) ve öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında ($\bar{x}=2,03$) "Nadiren" kayırmacılık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.3. Öğretmenlerin algılarına göre örgütlenme boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyi

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin örgütlenme boyutundaki davranışlarında ne düzeyde kayırmacılık yaptıklarına ilişkin toplam puanlar üzerinden incelenmesi Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4

Örgütlenme Boyutunda Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

No	Maddeler	\bar{x}	SS	Katılım Sırası
14	Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde	1,853	1,107	19
15	Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde	1,883	1,121	18
16	Okulda oluşturulan kurullarda (satın alma, muayene ve teslim alma vb.) öğretmenleri görevlendirmede	1,740	1,080	23
17	Öğretmenler arasında işbölümü yapılmasında	2,060	1,170	13
18	Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede	2,135	1,192	9
19	Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede	2,075	1,213	12

Tablo 4.4 (Devam)

Örgütlenme Boyutunda Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

No	Maddeler	\bar{x}	SS	Katılım Sırası
20	Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)	2,199	1,226	2
	Genel Ortalama	1,992	1,053	

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki uygulamalarda örgütlenme boyutunda ($\bar{x}=1,99$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıkları görülmektedir. Örgütlenme boyutunda öğretmenler, okul yöneticilerinin ortalama olarak en fazla okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından) ($\bar{x}=2,19$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler yöneticilerinin okulda oluşturulan kurullarda (satın alma, muayene ve teslim alma vb.) ($\bar{x}=1,74$) “Hiçbir Zaman” kayırmacılık yapmadıklarını ifade etmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin algılarına göre planlama boyutunda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyi

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin planlama boyutundaki davranışlarında ne düzeyde kayırmacılık yaptıklarına ilişkin toplam puanlar üzerinden incelenmesi Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5

Planlama Boyutunda Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranış Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

No	Maddeler	\bar{x}	SS	Katılım Sırası
21	Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında	2,447	1,400	1
22	Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında	2,124	1,298	11
23	Sınıf dağıtımının planlanmasında	2,135	1,307	8
24	Ders dağıtımının planlanmasında	2,191	1,350	3
	Genel Ortalama	2,224	1,250	

Tablo 4.5’e göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki uygulamalarda planlama boyutunda ($\bar{x}=2,22$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir. Bununla birlikte, planlama boyutunda öğretmenler

yöneticilerin en düşük öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında ($\bar{x}=2,12$) “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık davranışını gösterdiklerini belirtmişlerdir.

4.3. Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemine, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine, aynı yönetici ile çalışma süresine ve öğretmenlerin üye oldukları sendikalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olan soruya cevap aranmaktadır.

4.3.1. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan bağımsız örneklem T-Testi üzerinden incelenmesi Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t		
					t	sd	p
Koordinasyon	Erkek	81	1,967	1,015	-1,450	264	0,148
	Kadın	185	2,173	1,081			
Değerlendirme	Erkek	81	1,909	0,915	0,028	264	0,978
	Kadın	185	1,905	0,965			
Örgütleme	Erkek	81	1,894	1,026	-1,007	264	0,315
	Kadın	185	2,035	1,065			
Planlama	Erkek	81	2,000	1,189	-1,948	264	0,052
	Kadın	185	2,323	1,267			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Erkek	81	1,932	0,927	-1,054	264	0,293
	Kadın	185	2,068	0,991			

Tablo 4.6’da, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan T-Testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, koordinasyon boyutunda $p < .05$ düzeyinde erkek ($\bar{x}=1.97$, $SS=1.02$) ve kadın ($\bar{x}=2.17$, $SS=1.08$) öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(264) = -1.450$, $p = 0.148$]. Diğer bir ifadeyle, erkek ve kadın

öğretmenlerin kayırmacılığın koordinasyon boyutundaki algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin değerlendirme boyutunda okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinde cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ölçmek için T-Testi yapılmıştır. Tablo 4.6'ya göre, değerlendirme boyutunda $p < .05$ düzeyinde erkek ($\bar{x}=1.91$, $SS=0.92$) ve kadın ($\bar{x}=1.91$, $SS=0.97$) öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamadığı görülmektedir [$t(264)= 0.028$, $p= 0.978$]. Diğer bir ifadeyle, erkek ve kadın öğretmenlerin kayırmacılığın değerlendirme boyutundaki algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütlenme boyutunda okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinde cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ölçmek için T-Testi yapılmıştır. Bunun sonucunda örgütlenme boyutunda $p < .05$ düzeyinde erkek ($\bar{x}=1.89$, $SS=1.02$) ve kadın ($\bar{x}=2.03$, $SS=1.07$) öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(264)= -1.007$, $p= 0.315$]. Diğer bir ifadeyle, erkek ve kadın öğretmenlerin kayırmacılığın örgütlenme boyutundaki algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin planlama boyutunda okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinde cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ölçmek için T-Testi yapılmıştır. Bunun sonucunda planlama boyutunda $p < .05$ düzeyinde erkek ($\bar{x}=2.00$, $SS=1.19$) ve kadın ($\bar{x}=2.32$, $SS=1.27$) öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(264)= -1.948$, $p= 0.052$]. Diğer bir ifadeyle, erkek ve kadın öğretmenlerin kayırmacılığın planlama boyutundaki algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Son olarak öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ölçmek için T-Testi yapılmıştır. Bunun sonucunda; öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarında, $p < .05$ düzeyinde erkek ($\bar{x}=1.93$, $SS=0.93$) ve kadın ($\bar{x}=2.07$, $SS=0.99$) öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(264)= -1.054$, $p= 0.293$]. Diğer bir ifadeyle, erkek ve kadın öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

4.3.2. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Koordinasyon	Gruplararası	,337	3	,112	,098	,961
	Gruplarıçi	299,573	262	1,143		
	Toplam	299,911	265			
Değerlendirme	Gruplararası	2,458	3	,819	,908	,437
	Gruplarıçi	236,325	262	,902		
	Toplam	238,783	265			
Örgütlenme	Gruplararası	,959	3	,320	,286	,836
	Gruplarıçi	293,230	262	1,119		
	Toplam	294,189	265			
Planlama	Gruplararası	5,400	3	1,800	1,152	,329
	Gruplarıçi	409,242	262	1,562		
	Toplam	414,641	265			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Gruplararası	1,429	3	,476	,501	,682
	Gruplarıçi	249,266	262	,951		
	Toplam	250,695	265			

Tablo 4.7’de, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin koordinasyon boyutundaki okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3, 262) = 0.098, p = 0.961$]. Diğer bir ifadeyle, 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyleri, değerlendirme boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 262) = 0.908, p = 0.437$]. Diğer bir ifadeyle, 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri

ortalamaları değerlendirme boyutunda birbirlerine benzer düzeydedir ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri, örgütlenme boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3, 262) = 0.286, p = 0.836]. Diğer bir ifadeyle, 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları örgütlenme boyutunda birbirlerine benzer düzeydedir ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri planlama boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3, 262) = 1.152, p = 0.329]. Diğer bir ifadeyle, 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları planlama boyutunda birbirlerine benzer düzeydedir ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3, 262) = 0.501, p = 0.682]. Diğer bir ifadeyle, 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.3.3. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Şu An Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Koordinasyon	Gruplararası	5,816	3	1,939	1,727	,162
	Gruplarıçi	294,094	262	1,122		
	Toplam	299,911	265			
Değerlendirme	Gruplararası	3,551	3	1,184	1,318	,269
	Gruplarıçi	235,232	262	,898		
	Toplam	238,783	265			

Tablo 4.8 (Devam)

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Şu An Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Örgütlenme	Gruplararası	4,330	3	1,443	1,305	,273
	Gruplarıçi	289,859	262	1,106		
	Toplam	294,189	265			
Planlama	Gruplararası	8,093	3	2,698	1,739	,159
	Gruplarıçi	406,548	262	1,552		
	Toplam	414,641	265			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Gruplararası	4,504	3	1,501	1,598	,190
	Gruplarıçi	246,191	262	,940		
	Toplam	250,695	265			

Tablo 4.8’de, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeylerinin koordinasyon boyutunda buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3, 262) = 1.727, p = 0.162$]. Diğer bir ifadeyle, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okul yönetiminde koordinasyon boyutunda kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri, değerlendirme boyutunda buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 262)=1.318, p=0.269$]. Diğer bir ifadeyle, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okul yönetiminde değerlendirme boyutunda kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri, örgütlenme boyutunda buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 262) = 1.305, p = 0.273$]. Diğer bir ifadeyle, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okul yönetiminde örgütlenme boyutunda kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri planlama boyutunda buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 262) = 1.739, p = 0.159$]. Diğer bir ifadeyle, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okul yönetiminde planlama boyutunda kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyleri buldukları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 262) = 1.598, p = 0.190$]. Diğer bir ifadeyle, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

4.3.4. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin üye oldukları sendikalara göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin üye oldukları sendikalara göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Üyesi Buldukları Sendika Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Koordinasyon	Gruplararası	8,239	5	1,648	1,469	,200
	Gruplariçi	291,672	260	1,122		
	Toplam	299,911	265			
Değerlendirme	Gruplararası	7,006	5	1,401	1,572	,168
	Gruplariçi	231,777	260	,891		
	Toplam	238,783	265			
Örgütlenme	Gruplararası	11,577	5	2,315	2,130	,062
	Gruplariçi	282,612	260	1,087		
	Toplam	294,189	265			
Planlama	Gruplararası	6,510	5	1,302	,829	,530
	Gruplariçi	408,131	260	1,570		
	Toplam	414,641	265			
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Gruplararası	8,097	5	1,619	1,736	,127
	Gruplariçi	242,598	260	,933		
	Toplam	250,695	265			

Tablo 4.9’da, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin üyesi buldukları sendika değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri koordinasyon boyutunda üyesi buldukları sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(5, 260)= 1.469, p= 0.200]. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Eğitim İş ve diğer eğitim sendikalarına üye olan öğretmenlerin ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin koordinasyon boyutunda kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri, değerlendirme boyutunda üyesi buldukları sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(5, 260)=1.572, p=0.168]. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Eğitim İş ve diğer eğitim sendikalarına üye olan öğretmenlerin ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin değerlendirme boyutunda kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri, örgütlenme boyutunda üyesi buldukları sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(5, 260)= 2.130, p = 0.062]. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Eğitim İş ve diğer eğitim sendikalarına üye olan öğretmenlerin ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin örgütlenme boyutunda kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri planlama boyutunda üyesi buldukları sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(5, 260)= 0.829, p = 0.530]. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Eğitim İş ve diğer eğitim sendikalarına üye olan öğretmenlerin ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin planlama boyutunda kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyleri, üyesi buldukları sendika değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(5, 260)= 1.736, p = 0.127]. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Eğitim İş ve diğer eğitim sendikalarına üye olan öğretmenlerin ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirine benzer düzeydedir.

4.3.5. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kayırmacılık Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Koordinasyon	Gruplararası	2,467	3	,822	,724	,538	
	Gruplarıçi	297,443	262	1,135			
	Toplam	299,911	265				
Değerlendirme	Gruplararası	6,342	3	2,114	2,383	,070	
	Gruplarıçi	232,441	262	,887			
	Toplam	238,783	265				
Örgütlenme	Gruplararası	7,114	3	2,371	2,164	,093	
	Gruplarıçi	287,075	262	1,096			
	Toplam	294,189	265				
Planlama	Gruplararası	13,134	3	4,378	2,857	,038	1-5 Yıl ve 11-15 Yıl
	Gruplarıçi	401,507	262	1,532			
	Toplam	414,641	265				
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Gruplararası	6,113	3	2,038	2,183	,090	
	Gruplarıçi	244,582	262	,934			
	Toplam	250,695	265				

Tablo 4.10'da, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin üyesi buldukları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri koordinasyon boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 262) = 0.724, p = 0.538$]. Diğer bir ifadeyle, mesleki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin koordinasyon boyutunda okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri, değerlendirme boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3, 262) = 2.383, p = 0.070$]. Diğer bir ifadeyle, mesleki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve

üzerinde olan öğretmenlerin değerlendirme boyutunda okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeyleri, örgütlenme boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3, 262)= 2.164, p = 0.093]. Diğer bir ifadeyle, mesleki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin örgütlenme boyutunda okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeylerinde planlama boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur [F(3, 262)= 2.857, p = 0.038]. Farklılaşma durumunu tespit etmek için uygulanan Post Hoc testlerinden olan Tukey testi sonucunda mesleki kıdemi 1-5 yıl ($\bar{X}=1.83$, SS = 1.07) olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X}=2.48$, SS = 1.29) olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutundaki algı düzeyleri daha yüksektir. Ancak diğer gruplar arasındaki karşılaştırma sonuçlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [F(3, 262)=2.183, p = 0.090]. Diğer bir ifadeyle, mesleki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

4.3.6. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yönetiminde Kayırmacılık Algısı Düzeylerinin Şu Anki Yöneticileriyle Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Koordinasyon	Gruplararası	18,081	4	4,520	4,186	,003	3 Yıl ve 4 Yıl
	Gruplarıçi	281,829	261	1,080			
	Toplam	299,911	265				
Değerlendirme	Gruplararası	10,247	4	2,562	2,926	,022	3 Yıl ve 4 Yıl
	Gruplarıçi	228,536	261	,876			
	Toplam	238,783	265				
Örgütlenme	Gruplararası	13,009	4	3,252	3,019	,019	3 Yıl ve 4 Yıl
	Gruplarıçi	281,180	261	1,077			
	Toplam	294,189	265				
Planlama	Gruplararası	15,687	4	3,922	2,566	,039	3 Yıl ve 4 Yıl
	Gruplarıçi	398,954	261	1,529			
	Toplam	414,641	265				
Okul Yönetiminde Kayırmacılık	Gruplararası	13,132	4	3,283	3,607	,007	3 Yıl ve 4 Yıl
	Gruplarıçi	237,563	261	,910			
	Toplam	250,695	265				

Tablo 4.11’de, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeylerinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeylerinde koordinasyon boyutunda şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F(4, 261)= 4.186, p= 0.003]. Farklılaşma durumunu tespit etmek için uygulanan Post Hoc testlerinden olan Tamhane testi sonucunda aynı yönetici ile çalışma süresi 3 yıl ($\bar{X}=2.52$, SS = 1.18) olanlar ile aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl ($\bar{X}=1.65$, SS = 0.75) olanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, aynı yönetici ile çalışma süresi 3 yıl olan öğretmenlerin aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl olan öğretmenlere göre okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon boyutundaki algı düzeyleri daha yüksektir. Ancak diğer gruplar arasındaki karşılaştırma sonuçlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeylerinde, değerlendirme boyutunda şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F(4, 261)=2.926., p=0.022]. Farklılaşma durumunu tespit etmek için uygulanan Post Hoc testlerinden olan Tamhane testi sonucunda aynı yönetici ile çalışma süresi 3 yıl ($\bar{X}=2.21$, SS = 1.03) olanlar ile aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl ($\bar{X}=1.49$, SS = 0.53) olanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, aynı yönetici ile çalışma süresi

3 yıl olan öğretmenlerin aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl olan öğretmenlere göre okul yönetiminde kayırmacılığın değerlendirme boyutundaki algı düzeyleri daha yüksektir. Ancak diğer gruplar arasındaki karşılaştırma sonuçlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeylerinde, örgütlenme boyutunda şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F(4, 261)= 3.019, p = 0.019]. Farklılaşma durumunu tespit etmek için uygulanan Post Hoc testlerinden olan Tukey testi sonucunda aynı yönetici ile çalışma süresi 3 yıl ($\bar{X}=2.35$, SS = 1.13) olanlar ile aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl ($\bar{X}=1.58$, SS = 0.94) olanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, aynı yönetici ile çalışma süresi 3 yıl olan öğretmenlerin aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl olan öğretmenlere göre okul yönetiminde kayırmacılığın örgütlenme boyutundaki algı düzeyleri daha yüksektir. Ancak diğer gruplar arasındaki karşılaştırma sonuçlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeylerinde planlama boyutunda şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır[F(4, 261)= 2.566, p=0.039]. Farklılaşma durumunu tespit etmek için uygulanan Post Hoc testlerinden olan Tukey testi sonucunda aynı yönetici ile çalışma süresi 3 yıl ($\bar{X}=2.60$, SS = 1.35) olanlar ile aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl ($\bar{X}=1.75$, SS = 0.99) olanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, aynı yönetici ile çalışma süresi 3 yıl olan öğretmenlerin aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl olan öğretmenlere göre okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutundaki algı düzeyleri daha yüksektir. Ancak diğer gruplar arasındaki karşılaştırma sonuçlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin sahip olduğu okul yönetiminde kayırmacılık algısı düzeyleri, şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F(4, 261)=3,607, p = 0.007]. Farklılaşma durumunu tespit etmek için uygulanan Post Hoc testlerinden olan Tukey testi sonucunda aynı yönetici ile çalışma süresi 3 yıl ($\bar{X}=2.38$, SS = 1.08) olanlar ile aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl ($\bar{X}=1.59$, SS = 0.63) olanlar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, aynı yönetici ile çalışma süresi 3 yıl olan öğretmenlerin aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl olan öğretmenlere göre okul yönetiminde kayırmacılık algı düzeyleri daha yüksektir. Ancak diğer gruplar arasındaki karşılaştırma sonuçlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

Bu bölümde ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğun belirlemeye yönelik olan soruya cevap aranmaktadır. Öğretmenlere uygulanan örgütsel bağlılık ölçeğinden elde edilen bulgulara ilişkin tanımlayıcı istatistiklere 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

Ortaokullarda Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Elde Edilen Betimsel Bulgular

Ölçek Boyutları	\bar{X}	SS
Duygusal Bağlılık	3,242	0,835
Devam Bağlılığı	2,849	0,860
Normatif Bağlılık	2,629	0,800

Tablo 4.12 incelendiğinde, resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin maddelere ilişkin katılımının duygusal bağlılık boyutunda ($\bar{X}=3.24$), devam bağlılığı boyutunda ($\bar{X}= 2.85$) ve normatif bağlılık boyutunda ($\bar{X} = 2.63$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık boyutlarından en çok duygusal bağlılığa ($\bar{X} = 3.24$), en düşük ise normatif bağlılığa ($\bar{X} = 2.63$) sahip oldukları görülmektedir. Genel olarak ifade etmek gerekirse, örgütsel bağlılığın alt boyutları olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında katılımın orta düzeyde olduğu gözlenmektedir.

4.5. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ve örgütsel bağlılığın Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık Boyutlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, mesleki kıdemine, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine, aynı yönetici ile çalışma süresine ve öğretmenlerin üye oldukları sendikalarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olan soruya cevap aranmaktadır.

4.5.1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunun bağımsız örneklem T-Testi üzerinden incelenmesi Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Duygusal Bağlılık	Erkek	81	3,271	0,749	0,376	264	0,707
	Kadın	185	3,229	0,871			
Devam Bağlılığı	Erkek	81	2,843	0,890	-0,075	264	0,940
	Kadın	185	2,852	0,850			
Normatif Bağlılık	Erkek	81	2,668	0,762	0,534	264	0,594
	Kadın	185	2,611	0,817			

Tablo 4.13'te, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için yapılan T-Testi sonuçları verilmiştir. Buna göre, $p < .05$ düzeyinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutuna yönelik düzeylerinde erkek ($\bar{x}=3.27$, $SS=0.74$) ve kadın ($\bar{x}=3.23$, $SS=0.87$) öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(264) = 0.376$, $p = 0.707$]. Diğer bir ifadeyle, erkek ve kadın öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ölçmek için T-Testi yapılmıştır. Bunun sonucunda $p < .05$ düzeyinde öğretmenlerin devam bağlılığı boyutuna yönelik düzeylerinde erkek ($\bar{x}=2.84$, $SS=0.89$) ve kadın ($\bar{x}=2.85$, $SS=0.85$) öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(264) = -0.075$, $p = 0.940$]. Diğer bir ifadeyle, erkek ve kadın öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık olup olmadığını ölçmek için T-Testi yapılmıştır. Bunun sonucunda $p < .05$ düzeyinde öğretmenlerin normatif bağlılık boyutuna yönelik düzeylerinde erkek ($\bar{x}=2.67$, $SS=0.76$) ve kadın ($\bar{x}=2.61$, $SS=0.82$) öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t(264) = 0.534$, $p = 0.594$]. Diğer bir ifadeyle, erkek ve kadın öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

4.5.2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	1,178	3	,393	,560	,642
	Gruplarıçi	183,709	262	,701		
	Toplam	184,888	265			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	2,611	3	,870	1,177	,319
	Gruplarıçi	193,818	262	,740		
	Toplam	196,429	265			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	1,881	3	,627	,978	,403
	Gruplarıçi	167,854	262	,641		
	Toplam	169,735	265			

Tablo 4.14'te, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Buna göre, duygusal bağlılık boyutunda, $p < .05$ düzeyinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 262) = 0.560$, $p = 0.642$]. Diğer bir ifadeyle; 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin devam bağlılığı düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bunun sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının devam bağlılığı boyutunda $p < .05$ düzeyinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 262) = 1.177$, $p = 0.319$]. Diğer bir ifadeyle; 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bunun sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının normatif bağlılık boyutunda $p < .05$ düzeyinde yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 262) = 0.978$,

p=0.403]. Diğer bir ifadeyle; 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

4.5.3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılık düzeylerinin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Şu An Görev Yaptıkları Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	3,812	3	1,271	1,839	,140
	Gruplariçi	181,075	262	,691		
	Toplam	184,888	265			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	3,463	3	1,154	1,567	,198
	Gruplariçi	192,966	262	,737		
	Toplam	196,429	265			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	4,841	3	1,614	2,564	,055
	Gruplariçi	164,894	262	,629		
	Toplam	169,735	265			

Tablo 4.15'te, öğretmenlerin sahip olduğu duygusal bağlılık düzeylerinin çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Buna göre, duygusal bağlılık boyutunda, $p < .05$ düzeyinde öğretmenler arasında okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 262) = 1.839$, $p = 0.140$]. Diğer bir ifadeyle, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu devam bağlılığı düzeylerinin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bunun sonucunda, devam bağlılığı boyutunda

$p < .05$ düzeyinde okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 262) = 1.567, p = 0.198$]. Diğer bir ifadeyle, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu normatif bağlılık düzeylerinin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bunun sonucunda, normatif bağlılık boyutunda $p < .05$ düzeyinde okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 262) = 2.564, p = 0.055$]. Diğer bir ifadeyle, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri 1-3 yıl, 4-6 yıl, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

4.5.4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin üye oldukları sendikalara göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılık düzeylerinin, üye oldukları sendikalara göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Üyesi Buldukları Sendika Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	1,695	5	,339	,481	,790
	Gruplarıçi	183,192	260	,705		
	Toplam	184,888	265			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	3,815	5	,763	1,030	,400
	Gruplarıçi	192,615	260	,741		
	Toplam	196,429	265			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	3,682	5	,736	1,153	,333
	Gruplarıçi	166,053	260	,639		
	Toplam	169,735	265			

Tablo 4.16'da, öğretmenlerin sahip olduğu duygusal bağlılık düzeylerinin üyesi buldukları sendikalara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Bunun sonucunda, duygusal

bağlılık boyutunda $p < .05$ düzeyinde öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre anlamlı bir farklılık bulunamadığı görülmektedir [$F(5, 260) = 0.481, p = 0.790$]. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Eğitim İş ve diğer eğitim sendikalarına üye olan öğretmenlerin ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ortalamaları birbirine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu devam bağlılığı düzeylerinin üyesi buldukları sendikalara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bunun sonucunda devam bağlılığı boyutunda $p < .05$ düzeyinde öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre anlamlı bir farklılık bulunamadığı görülmektedir [$F(5, 260) = 1.030, p = 0.400$]. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Eğitim İş ve diğer eğitim sendikalarına üye olan öğretmenlerin ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyleri ortalamaları birbirine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu normatif bağlılık düzeylerinin üyesi buldukları sendikalara göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bunun sonucunda normatif bağlılık boyutunda $p < .05$ düzeyinde öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre anlamlı bir farklılık bulunamadığı görülmektedir [$F(5, 260) = 1.153, p = 0.333$]. Diğer bir ifadeyle, Eğitim Bir Sen, Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Eğitim İş ve diğer eğitim sendikalarına üye olan öğretmenlerin ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri ortalamaları birbirine benzer düzeydedir.

4.5.5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	1,051	3	,350	,499	,683
	Gruplarıçi	183,837	262	,702		
	Toplam	184,888	265			
Devam Bağlılığı	Gruplararası	3,194	3	1,065	1,444	,230
	Gruplarıçi	193,235	262	,738		
	Toplam	196,429	265			
Normatif Bağlılık	Gruplararası	3,289	3	1,096	1,726	,162
	Gruplarıçi	166,446	262	,635		
	Toplam	169,735	265			

Tablo 4.17'e göre, öğretmenlerin sahip olduğu duygusal bağlılık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda $p < .05$ düzeyinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 262) = 0.499, p = 0.683$]. Diğer bir ifadeyle, mesleki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin duygusal bağlılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu devam bağlılığı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda $p < .05$ düzeyinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 262) = 1.444, p = 0.230$]. Diğer bir ifadeyle, mesleki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin devam bağlılığı algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu normatif bağlılık düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda $p < .05$ düzeyinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(3, 262) = 1.726, p = 0.162$]. Diğer bir ifadeyle, mesleki kıdemleri 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin normatif bağlılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

4.5.6. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre karşılaştırılması

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılık düzeylerinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşma durumunu

belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) üzerinden incelenmesi Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Şu Anki Yöneticileriyle Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Duygusal Bağlılık	Gruplararası	2,619	4	,655	,938	,443	
	Gruplariçi	182,269	261	,698			
	Toplam	184,888	265				
Devam Bağlılığı	Gruplararası	2,855	4	,714	,962	,429	
	Gruplariçi	193,574	261	,742			
	Toplam	196,429	265				
Normatif Bağlılık	Gruplararası	6,659	4	1,665	2,665	,033	2 Yıl ve 4 Yıl
	Gruplariçi	163,076	261	,625			
	Toplam	169,735	265				

Tablo 4.19’da, öğretmenlerin sahip olduğu duygusal bağlılık düzeylerinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamaları ile şu anki yöneticileriyle birlikte çalışma süresi değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(4, 261) = 0.938$, $p = 0.443$]. Diğer bir ifadeyle, şu anki yöneticileriyle çalışma süreleri 1 yıl, 2 yıl, 3 yıl, 4 yıl ve 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin duygusal bağlılık algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu devam bağlılığı düzeylerinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğretmenlerin devam bağlılığı ortalamaları ile şu anki yöneticileriyle birlikte çalışma süresi değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$F(4, 261) = 0.962$, $p = 0.429$]. Diğer bir ifadeyle, şu anki yöneticileriyle çalışma süreleri 1 yıl, 2 yıl, 3 yıl, 4 yıl ve 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin devam bağlılığı algı düzeyleri ortalamaları birbirlerine benzer düzeydedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu normatif bağlılık düzeylerinin şu anki yöneticileriyle çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğretmenlerin normatif

bağlılık ortalamaları ile şu anki yöneticileriyle birlikte çalışma süresi değişkenine göre $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(4, 261) = 2.665, p = 0.033$]. Farklılaşma durumunu tespit etmek için uygulanan Post Hoc testlerinden olan Tukey testi sonucunda şu anki yöneticileriyle çalışma süresi 2 yıl ($\bar{X} = 2.50, SS = 0.72$) olanlar ile aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl ($\bar{X} = 3.09, SS = 0.995$) olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, aynı yönetici ile çalışma süresi 4 yıl olan öğretmenlerin aynı yönetici ile çalışma süresi 2 yıl olan öğretmenlere göre normatif bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Ancak diğer gruplar arasındaki karşılaştırma sonuçlarında ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

4.6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki

Bu bölümde, resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin gösterdiği kayırmacılık davranışı ile öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olan soruya cevap aranmaktadır. Öğretmenlere uygulanan okul yönetiminde kayırmacılık ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları çizelge 4.19'da verilmektedir.

Tablo 4.19

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

		Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık
Kayırmacılık	<i>r</i>	-,409**	-,223**	-,360**
	<i>p</i>	,000	,000	,000
	<i>n</i>	266	266	266

Not. *r* = Pearson korelasyonu değeri; *n* = örneklem sayısı; *p* = *p* değeri. ** $p < .01$

Tablo 4.19'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki ilişki negatif yönde anlamlıdır. Genel olarak ifade etmek gerekirse, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kayırmacılık davranışı ile öğretmenlerin kurumlarına olan Duygusal Bağlılıkları arasında zayıf düzeyde negatif bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r = -0.409, p < 0.01$). Öğretmenlerin algılarına göre

okul müdürlerinin kayırmacılık davranışı ile öğretmenlerin kurumlarına olan devam bağlılıkları arasında çok zayıf düzeyde negatif bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r = -0,223$, $p < 0.01$). Ayrıca, ğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kayırmacılık davranışı ile öğretmenlerin kurumlarına olan normatif bağlılıkları arasında zayıf düzeyde negatif bir korelasyon olduğu görülmektedir ($r = -0,360$, $p < 0.01$). Bu durumda, “okul yönetiminde kayırmacılık algısı arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri düşmektedir.” şeklinde yorum yapılabilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu kısımda, resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olan araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlarına yer verilecek ve araştırmanın sonuçlarının alanyazındaki diğer bulgularla benzerlikleri ve farklılıkları tartışılacaktır. Son olarak da tezin bulgularına dayalı olarak oluşan ve gelecekte bu konuyla ilgili yapılacak benzer araştırmalara yönelik olan öneriler ortaya atılacaktır.

5.1. Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeyleri “Nadiren” düzeyindedir. Bu yönüyle öğretmenlerin beraber görev yaptıkları yöneticilerinin okul yönetiminde kayırmacılık yaptıklarına dair algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenler okul yöneticilerinin en çok “ders programlarının hazırlanmasında” kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanması hassas bir konu olarak karşımızda durmaktadır ve öğretmenler kayırmacılığın tüm boyutlarının içinde yöneticilerinin en çok haftalık ders programlarını hazırlarken objektiflikten uzaklaştığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler okul yöneticilerinin “öğretmenler arasında memleketlerine göre” ve “okulda oluşturulan kurullarda öğretmenlerin görevlendirilmesinde” “Hiçbir Zaman” kayırmacılık yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

Kayırmacılığın alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenler, okul yöneticilerinin ortalama olarak en çok “Planlama” boyutunda “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir. En düşük ise “Değerlendirme” boyutunda “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını gösterme düzeylerine ilişkin algılarının ölçeğin genelinde ve koordinasyon, değerlendirme ve örgütlenme boyutlarında, öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine, üyesi buldukları sendikalara ve mesleki kıdemlerine göre

anlamli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu değişkenlere göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık yaptıklarına dair algılarının birbirine benzer düzeydedir. Ancak şu anki yöneticileri ile çalışma suresi 3 yıl olan öğretmenlerin, 4 yıl olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kayırmacılık yaptıklarına dair algıları daha yüksektir.

Öğretmenlerin planlama boyutundaki okul yöneticilerinin kayırmacılık yaptıklarına dair algıları öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma suresine ve üyesi buldukları sendikalara göre anlamli bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu değişkenlere göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin örgütleme boyutundaki uygulamalarında kayırmacılık yaptıklarına dair algıları birbirine benzer düzeydedir. Ancak ğretmenlerin kayırmacılık algısı düzeylerinde planlama boyutunda mesleki kıdem ve aynı yönetici ile çalışma suresi değişkenlerine göre anlamli bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; mesleki kıdemi, 11-15 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre okul yönetiminde kayırmacılığın planlama boyutundaki algı düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca şu anki yöneticileriyle 3 yıl çalışan öğretmenlerin 4 yıl çalışan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin planlama boyutundaki uygulamalarında kayırmacılık yaptıklarına dair algı düzeyleri daha yüksektir.

Örgütsel bağlılığın boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “Duygusal Bağlılık”, “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” boyutlarında orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalamalara “Duygusal Bağlılık” boyutunda ve en düşük ortalamalara da “Normatif Bağlılık” boyutunda sahip oldukları gözlenmiştir. Meyer ve Allen (2004, s. 2)’a göre güçlü bir duygusal bağlılığa sahip çalışanlar kendileri istedikleri için, normatif bağlılığa sahip çalışanlar gereklilik hissettikleri için ve güçlü bir devam bağlılığına sahip çalışanlar ise, gerçekten zorunluluk hissettikleri için örgütte kalmayı tercih ederler. Öğretmenlerin duygusal bağlılık ortalamalarının normatif bağlılık ve devam bağlılığı ortalamalarından daha yüksek olması, onların örgütte çalışmayı gereklilik veya zorunlu hissetmekten daha çok içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin duygusal bağlılık ve devam bağlılığı düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma suresine, üyesi buldukları sendikalara, mesleki kıdemlerine göre ve şu anki yöneticileriyle çalışma suresine göre anlamli bir farklılık göstermediği ve bu değişkenlere göre öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının birbirine benzer düzeyde

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine, üyesi buldukları sendikalara ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, bu değişkenlere göre öğretmenlerin normatif bağlılıkları birbirine benzer düzeydedir. Diğer taraftan, şu anki yöneticileriyle çalışma süresi 4 yıl olan öğretmenlerin 2 yıl olan öğretmenlere göre normatif bağlılık düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık davranışını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıkları arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık davranışını gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin devam bağlılıkları arasında negatif yönlü çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışı gösterme düzeylerine dair algıları yükseldikçe, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düştüğü sonucuna ulaşılabilir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma, Eskişehir ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen Okçu ve Uçar'ın (2016) İngilizce olarak hazırlanmış çalışmasına rastlanılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin kayırmacılık yapıp yapmadıklarını inceleyen ve kayırmacılığın başka örgütsel etkilerini inceleyen az sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu araştırmalar; Polat ve Kazak (2014), Aydın (2015), Karademir (2016), Aydoğan (2009), Kazancı (2010), Tabancalı (2018), Özer ve Çağlayan (2016) ve Geçer (2015) tarafından yapılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık yaptıklarına dair algılarının zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, yöneticilerinin nadiren kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir. Meriç ve Erdem'in (2013) aynı ölçekle Van ilinde ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada okul müdürlerinin "Nadiren" düzeyinde kayırmacılık yaptığı bulunmuştur. Okçu ve Uçar (2016) da Siirt şehir merkezinde ilköğretim ve ortaokul öğretmenleriyle yaptıkları

konu olarak benzer bir çalışmayla, bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak, öğretmenler yöneticilerinin “Nadiren” kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir. Polat ve Kazak (2014), Aydın (2015) ve Karademir (2016) de okul yöneticilerinin nadiren kayırmacılık yaptıklarını ve öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılıkla ilgili algı düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Kayırmacılıkla ilgili daha önce yapılan bu araştırmaların sonuçları araştırmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan Aydoğan (2009) ve Kazancı'nın (2010) araştırmalarında öğretmenler okul yöneticilerinin “Bazen” kayırmacılık yaptığını ifade etmişlerdir. Tabancalı'nın (2018) araştırmasında ise öğretmenlerin okul müdürlerinin “Hiçbir Zaman” kayırmacılık yapmadıkları bulunmuştur. Bu araştırmaların sonuçları bu yönleriyle araştırmamızın sonuçlarıyla farklılık arz etmektedir.

Bu araştırmayla, cinsiyete göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık yapma düzeylerine ilişkin algılarının toplam ölçek ile tüm alt boyutlarda farklılık göstermediği bulunmuştur. Aydoğan (2009), Aydın (2015), Özer ve Çağlayan (2016) ve Tabancalı (2018) yapmış oldukları çalışmada bu araştırmaya benzer olarak kayırmacılığın alt boyutlarında erkek ve kadın öğretmenlere göre farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur. Meriç ve Erdem (2013) ve Karademir'in (2016) yapmış oldukları araştırmaya göre ise, çalışmamızın bulgularından farklılık göstererek öğretmenlerin kayırmacılık algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bu araştırma sonucunda yaşa göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık yapma düzeylerine ilişkin algılarının toplam ölçekte ve tüm alt boyutlarda farklılık göstermediği bulunmuştur. Karademir (2016) ise yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının, değerlendirme boyutunda öğretmenlerin yaşına göre farklılaştığı fakat toplam ölçekte ve diğer alt boyutlarda yaşa göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2015) ise kayırmacılığın örgütlenme ve planlama boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğunu ama değerlendirme ve koordinasyon boyutlarında farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın sonucuna göre, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacılık yapma düzeylerine ilişkin algıları tüm ölçekte ve koordinasyon, örgütlenme ve değerlendirme boyutlarında farklılık göstermediği ama planlama boyutunda mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerin 1-5 yıl olan öğretmenlere göre okul yönetiminde kayırmacılık algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aydın (2015) çalışmasında, bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, sadece planlama boyutunda öğretmenler arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir

farklılaşma bulmuş ancak toplam ölçek ile ölçeğin diğer boyutlarında herhangi bir farklılaşma bulamamıştır. Planlama boyutu incelendiğinde, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler, ders programlarının ve nöbet çizelgesinin hazırlanmasında, sınıf ve ders dağıtımının planlanmasında, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre kendilerine daha çok kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedir. Meriç ve Erdem (2013) ve Aydoğan (2009) yapmış oldukları araştırmada bu araştırmaya benzer olarak mesleki kıdeme göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karademir'in (2016) yapmış olduğu araştırmada ise bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak planlama ve koordinasyon boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılaşma olmadığı fakat öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının örgütlenme ve değerlendirme boyutlarında ve toplam ölçekte mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Geçer'in (2015) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Bu araştırmayla öğretmenlerin şu an görev yaptıkları okuldaki çalışma süresine göre okul yöneticilerinin uygulamalarında kayırmacılık yapma düzeylerine ilişkin algılarının toplam ölçekte ve ölçeğin alt boyutlarında herhangi bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Karademir'in (2016) araştırmasında da bu araştırma sonuçlarına benzer olarak okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılarının hem toplam ölçekte hem de ölçeğin alt boyutlarında farklılaşmadığı görülmüştür. Aydın (2015) ise sadece kayırmacılığın koordinasyon boyutunda öğretmenlerin yaşlarına göre okul yönetiminde kayırmacılık algılarının farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Geçer'in (2015) araştırmasında buldukları okulda 16 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenler lehine bir farklılaşma olduğu ortaya konulmuştur.

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre okul yönetiminde kayırmacılık algıları toplam ölçekte ve okul yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon, örgütlenme, değerlendirme ve planlama boyutlarında farklılık göstermemektedir. Meriç ve Erdem (2013), Aydın (2015) ve Tabancalı (2018) da yaptıkları araştırmalarda aynı şekilde öğretmenlerin sendika üyeliği durumlarına göre kayırmacılık algılarının değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Özer ve Çağlayan'ın (2016) araştırmasında okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin sendikalı ve sendikasız öğretmenlerin algılarının benzer olduğu sonucuna varılmıştır. Karademir'in (2016) yapmış olduğu araştırmada ise, bu araştırmalardan farklı olarak öğretmenlerin sendika üyeliği durumlarına göre okul yönetiminde kayırmacılık algıları toplam ölçekte ve okul

yönetiminde kayırmacılığın koordinasyon ve değerlendirme boyutlarında farklılaşmaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında orta düzeyde olduğu ve en yüksek örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutunda, sonra sırası ile devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutunda olduğu saptanmıştır. Halis (2010) çalışması bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Dervişoğulları, Gündüz ve Deniz (2014), Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010), Özgan, Yiğit ve Cinoğlu (2011), Çetin ve Aydın (2012) ve Doğan (2017) çalışmalarında en yüksek örgütsel bağlılık ortalamasının duygusal bağlılık boyutunda olduğunu, bunu normatif bağlılığın izlediğini ve en düşük örgütsel bağlılık ortalamasının ise devam bağlılığı boyutunda olduğunu ortaya koymuşlardır. Allen ve Meyer (1990, s. 3)'e göre, duygusal bağlılığa sahip olan bir çalışan örgütte kendi istediği için, devam bağlılığına sahip olan bir çalışan örgütte kalması gerektiğini düşündüğü için ve normatif bağlılığa sahip olan çalışan ise örgütte kalmak zorunda olduğunu düşünür. En yüksek bağlılık ortalamalarının duygusal bağlılık boyutunda olması öğretmenlerin okullarında bir gereklilik veya zorunluluk hissetmekten daha çok içselleştirdikleri için görev yapmaya devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Gök (2014) ise en yüksek bağlılık ortalamalarının devam bağlılığı boyutunda ve en düşük bağlılık ortalamalarının ise normatif bağlılık boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Para'nın (2017) çalışmasında, bu araştırma sonuçlarına benzer olarak, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Allida ve Akato (2017), Devi ve Vijayakumar (2016) ve İmamoğlu (2011) yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın sonucundan farklı olarak, öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarını yüksek düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, kadın ve erkek öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıkları birbirine benzer düzeydedir. Özgan vd. (2011), Uğraşoğlu ve Çağanağa (2017), Paker (2009) ve Nartgün ve Menep (2010) de araştırmalarında benzer sonuç elde etmişlerdir. Dervişoğulları vd. (2014) kadın öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu fakat devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gören ve Sarpkaya (2014) ve Doğan (2017) ise erkek öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu fakat devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kurşunoğlu vd. (2010),

erkek öğretmenlerin normatif bağlılıklarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu fakat devam bağlılığı ve duygusal bağlılık boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre bir farklılaşma olmadığını bulmuştur Gök'ün (2014) çalışmasına göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre duygusal, devam ve normatif bağlılıkları daha yüksek düzeydedir. Suki ve Suki (2011) ve Para (2017), yaptıkları çalışmalarda bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kumari ve Jafri (2011), Zilli ve Zahoor (2012) ve Nagar (2012) bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarının erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalamalarından yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Bu araştırmayla, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarında öğretmenlerin yaşına göre farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan'ın (2017) çalışması, araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Gören ve Sarpkaya (2014) ise bu çalışmanın bulgularından farklı olarak öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının yaşa göre değişiklik gösterdiği fakat devam bağlılıklarının öğretmenlerin yaşına göre benzer düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Dervişoğulları vd. (2014) ve Kurşunoğlu vd. (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yaşa göre duygusal bağlılık boyutunda farklılaştığı ancak diğer boyutlarda farklılaşmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Gök'ün (2014) çalışmasında öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıklarının öğretmenlerin yaşına göre farklılık gösterdiği ancak normatif bağlılıklarının öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2017), Kurşunoğlu vd. (2010) ve Paker (2009) çalışmalarında bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte sonuçlar elde etmiştir. Bununla birlikte Dervişoğulları vd. (2014), Özgan vd. (2011), Nartgün ve Mertep (2010) ve Gök (2014) öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği ancak devam ve normatif bağlılık boyutlarında benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uğurlu (2009), mesleki kıdeme göre farklılaşmanın yalnızca normatif bağlılık boyutunda olduğunu bulmuştur. Gören ve Sarpkaya (2014) ise çalışmalarında öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılıklarının yaşa göre farklılaştığı sonucunu elde etmiştir.

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında şu an görev yaptıkları okullardaki hizmet süresine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uğurlu'nun (2009) yapmış olduğu çalışma, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Kurşunoğlu vd. (2010) ise bu araştırmanın sonuçlarının aksine araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Dervişoğulları vd. (2014) ise yaptıkları araştırmada örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarında öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre farklılaşma olduğu yönünde bir sonuç elde etmişler ancak devam bağlılığı boyutunda farklılık olmadığını bulmuşlardır. Gök (2014) ve Doğan (2017) okuldaki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmanın sadece devam bağlılığı boyutunda olduğu sonucunu elde etmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının öğretmenlerin üye oldukları sendikalara göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Kurşunoğlu vd. (2010), araştırmalarında bu çalışmanın bulgularıyla paralel sonuçlar elde etmiştir. Dervişoğulları vd. (2014), öğretmenlerin örgütsel bağlılığının “Devam Bağlılığı” ve “Normatif Bağlılık” alt boyutlarında öğretmenlerin sendika üyesi olup olmamalarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmış fakat “Duygusal Bağlılık” boyutunda sendika üyeliğine göre farklılaşma bulamamışlardır.

Bu araştırmanın en genel amacı olan öğretmenler tarafından algılanan okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ve öğretmenlerin duygusal bağlılıkları arasında zayıf düzeyde negatif yönlü bir ilişki, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ve öğretmenlerin devam bağlılıkları arasında çok zayıf düzeyde negatif yönlü bir ilişki, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ve öğretmenlerin normatif bağlılıkları arasında zayıf düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okçu ve Uçar'ın (2016) Siirt şehir merkezindeki öğretmenlerle yaptığı, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olan ve farklı ölçekler kullanarak yaptıkları çalışmada ise orta düzeyde ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca Okçu ve Uçar'ın (2016) araştırmasında, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ve öğretmenlerin uyum bağlılıkları arasında negatif yönlü çok zayıf bir ilişki, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ve öğretmenlerin özdeşleme bağlılıkları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki ve okul yöneticilerinin kayırmacılık

davranışları ve öğretmenlerin içselleştirme bağlılıkları arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Bu iki araştırmanın sonuçları birbiriyle yakınlık göstermektedir.

Karahan ve Yılmaz'ın (2014), Afyon Kocatepe Üniversitesi Hastanesinde farklı unvanlara sahip toplam 272 sağlık çalışanı üzerinde yaptıkları çalışmada çalışanların kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçladıkları çalışmada, çalışanların kayırmacılık algıları ile toplam örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki, çalışanların kayırmacılık algıları ile duygusal bağlılıkları arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki, çalışanların kayırmacılık algıları ile devam bağlılıkları arasında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki ve çalışanların kayırmacılık algıları ile normatif bağlılıkları arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, çalışanların kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin sağlık örgütlerinde okul örgütlerinden daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler tarafından algılanan okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında düşük de olsa bir ilişki bulunmuştur. Buna göre, yöneticilerin kayırmacılık davranışı arttıkça öğretmenlerin örgüte olan bağlılıkları azalmaktadır.

Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının önüne geçebilmek için çeşitli önlemler alınmalıdır. Kayırmacılık, bireylerin benimsedikleri toplumsallaşmış ve kanıksanmış bir kültür ögesi olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin bu kültürle göreve başlamamaları, görevlerine bu kültürün bir parçası olarak devam etmemeleri ve bu kültürü devam ettirmemeleri için okul yöneticilerinin atanmasında kayırmacılık yapılmamalı ve liyakat ölçütlerine uyulmalıdır. Bu kapsamda yönetici atamaları açık, tarafsız ve şeffaf biçimde yapılmalıdır. Mülakatla yapılan okul yöneticiliği atamalarında baskı oluşturulmasının önüne geçilecek tedbirler alınmalıdır ve sözlü sınav konusunda objektif kriterler belirlenmelidir ve nesnel ölçütlere göre atamaların gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

Okul yöneticileri birlikte çalıştıkları öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını eşit, objektif ve adil bir şekilde karşılamalıdır ve bu konularda hassas davranmalıdır. Özellikle öğretmenlerin çalışma durumlarını ve saatlerini düzenleyen ders programlarının ve nöbet çizelgelerinin hazırlanması, sınıf ve ders dağıtımının planlanması konusunda okul yöneticileri adil bir tutum sergilemelidir ve öğretmenler

arasında ayrıcalık oluşturabilecek durumlardan kaçınmalıdır. Okul yöneticileri, performans değerlendirmesi, ödül ve cezaların verilmesi konusunda öğretmenler arasında dengeli bir tutum sergilemelidir. Okul yöneticileri uygulamalarında standartlara ve mevzuata uygun davranmalı keyfi uygulamalardan kaçınmalıdır. Bu kapsamda, Kamu Görevlileri Etik Kurulu aracılığı ile eğitim yönetiminde etik ilkeler belirlenerek hizmet içi eğitim çalışmaları ve seminerler vasıtasıyla eğitim yöneticilerine benimsetilmeye çalışılmadığıdır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun nedenleri araştırılmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin örgüte olan bağlılığını artırmak için kurum içi iletişimi artıracak ve olumlu okul iklimi yaratacak sosyal faaliyetler düzenlemelidir. Okul içinde kararların birlikte alındığı, açık, şeffaf, paylaşımcı ve demokratik bir çalışma ortamı yaratılarak öğretmenlerin okullarında içsel bir güdülenmeyle çalışmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak yapılmıştır. Özel okullarda veya ilköğretim, lise ve yükseköğretimde aynı konuda veya kayırmacılığın farklı örgütsel etkilerini araştırarak farklı çalışmalar yapılabilir ve sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir. Bu araştırma nicel yöntemle yapılmıştır. Aynı konuda nitel araştırma yöntemleri kullanılarak başka araştırmalar yapılabilir. Bu araştırma, daha büyük bir örneklem grubuyla aynı anda çeşitli il, ilçe ve köylerdeki okullarda tekrarlanabilir ve ortaya çıkan sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akalan, A. R. (2006). *Türk kamu hizmetinde iyi yönetim ve yolsuzlukla mücadele*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Akato, M. ve Allida D. (2004). Relationship of school climate and organizational commitment of secondary school teachers in West Kenya Union Conference. *Baraton Interdisciplinary Research Journal*, 7, 1-9.
- Aktan, C. C. (1994). *Temiz toplum temiz siyaset*. İzmir: T.
- Aktan, C. C. (1999). *Kirli devletten temiz devlete*. Ankara: Yeni Türkiye.
- AL, A. (2007). *Üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Al, H. (2005). Türk kamu yönetiminde yolsuzlukla mücadele: Geleneksel etik yapı ve yeni etik değerler. *2.Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu İçinde* (s. 239-249). Sakarya: Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Albayrak, M. (2005). *Türkiye`de yolsuzluklar ve sağlık sektörüne etkileri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alkan, T. (1993). *Siyasal ahlak ve siyasal ahlaksızlık*. Ankara : Bilgi.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Arslan, C. B. (2005). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklarla mücadele sürecinde örgütlenme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

- Aslan, M., ve Bakır A. A. (2014). Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 189–206. doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2249
- Asunakutlu, T. (2010). Kayırmacılığın temelleri: Benzerlik ve benzemezlik. R. Erdem, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 41-60). İstanbul: Beta.
- Ay, G., ve Koç, H. (2014). Örgütsel adalet algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: öğretmenler üzerinde bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 67-90.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem.
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish educational sytem: nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Aydoğan, İ. (2012). The existence of favoritism in organizations. *African Journal of Business Management*, 6(12), 4577-4586. doi:10.5897/AJBM11.2692
- Aytaç, Ö. (2010). Bürokratik kayırmacılık: Enformel bağlayıcılıkların yönetim ilişkilerine etkisi. R. Erdem, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 85-109). İstanbul: Beta.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A.
- 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. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Baydar, T. (2004). *Yönetim etiği açısından ingiltere'deki kamu yönetimi uygulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde meyer-allen modeli. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Berkman, A. Ü. (1983). *Az gelişmiş ülkelerde kamu yönetiminde yolsuzluk ve rüşvet*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü No: 203.

- Blase, J. J. (1988). The Politics of favoritism: A qualitative analysis of the teachers' perspective. *Educational Administration Quarterly*, 24(2), 152-177. doi: 10.1177/0013161X88024002005
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi No:154.
- Büyüköztürk, ř. (2007). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Calabrese, R. L. (1989). Ethics for principals. *Educational Digest*, 54(7), 16-19.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde rgtsel adanma ve ğretmenler*. Ankara: Anı.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- ağa, H. (2009). Türkiye'de yolsuzluk: Yapısal boyutlar ve uygulamalar. *Amme İdaresi Dergisi*, 42(1), 105-137.
- ağlar, A., Yakut, . ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- evikbaş, R. (2006). Yönetimde etik ve yozlaşma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 265-289.
- etin, K. . ve Aydın, B. (2012). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 331-342.
- etin, M. . (2006). The relationship between job satisfaction, occupational and organizational commitment of academics. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 8(1), 78-88.
- ınar, İ. (2009). Kayırmacılık: Bir kavram çözümlenme denemesi. *Eğitişim Dergisi*, (24). <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/21-30/sayi-24-bilimde-mizah-ekim-2009/671-kayirmacilik-bir-kavram-cozumleme-denemesi> adresinden erişilmiştir.
- l, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2), 4-11.
- ulpan, R. (1978). Bürokratik sistemin yozlaşması. *Amme İdaresi Dergisi*, 31-40.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(4), 523-544.

- Dervişoğulları, M., Gündüz, A. ve Deniz, L. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3) 376-390.
- Devi, N. U. & Vijayakumar, C. (2016). A study on impact of morale on organisational commitment, through structural equation modelling (sem). *Annual Research Journal of SCMS Pune*, 4, 16-38.
- Doğan, A. (2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi Elazığ ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Doğan, M. Y. (2017). *Ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dunham, R. B., Grube, J. A., & Castañeda, M. B. (1994). Organizational commitment: The utility of an integrative definition. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 370-380.
- Dye, K. M., & Staphenurst, R. (1998). *Pillars of integrity: The Importance of supreme audit institutions in curbing corruption*. Washington D.C: World Bank.
- Ekşi, M. (2012). *Yolsuzluğun Türkiye ve uluslararası düzeyde algılanması ve çözümüne ilişkin öneriler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Erdem, R. (2010). *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık*. İstanbul: Beta.
- Erdem, M. ve Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması [Study on scale development about favoritism at school administration]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 2 (2), 141–154. <http://ebad-jesr.com/>
- Eryılmaz, B. (1998). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Erkam.
- Eryılmaz, B. ve Biricikoğlu, H. (2011). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik ve etik. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 19-45.
- Firestone, W. A., & Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489-525.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Gök, D. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Şahinbey/Gaziantep örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gökçe, O. ve Örselli, E. (2011). Kamu yönetiminde etik ve etik dışı davranış algısı. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(7), 47-63.
- Gören, T. ve Sarpkaya, P. Y. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87. doi:10.15285/EBD.2014409743
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *The Third International Conference On Teacher Education Almost 2000: Crises and challenge in the teacher education (Haziran 27- Temmuz 11 1999)*, (s. 83-99). İsrail: Beit Berl Collage.
- Guatam, T., Dick, R. V., & Wagner, U. (2001). Organisational commitment in napalese settings. *Assian Journal of Social Psychology*, 4, 239-248.
- Günel, R. (2005). *Aile işletmelerinde yönetimin bir sonraki kuşağa devrinde karşılaşılan sorunların tespitine ve bu sorunların çözümüne ilişkin bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Halis, M. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güçlüklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 251-266.
- Hasanoğlu, M. ve Aliyev, Z. (2007). *Yönetimde yolsuzluk ve mücadele stratejileri*. Ankara: Nobel.
- İlhan, S. ve Aytaç, Ö. (2010). Türkiye'de kayırmacı eğilimlerin oluşmasında toplumsal ve kültürel yapının rolü. R. Erdem, *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 61 - 83). İstanbul: Beta.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet alguları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Ankara: Çizgi.
- Işıқтаç, Y. (2000). Hukuk-etik ilişkisinde yeni gelişmeler. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 58(1-2), 3-14.

- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, USA: Scientific Software International, Inc.
- Kahraman, S. (2010). *Türk kamu yönetiminde yolsuzlukla mücadelede hukuki ve idari düzenlemelerin etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organizations: A Study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33(4), 499-516.
- Kara, Y. (2006). *Okullardaki örgütsel kültürün okul yöneticilerinin etik davranışları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, A. ve Yılmaz, H. (2014). Nepotizm ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (27), 123-148.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Pegem A.
- Kazancı, N. (2010). *Yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet alguları arasındaki ilişki düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kesim, E. (2005). Bir etik davranış ilkesi olarak hesap verebilirlik. *2.Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde* (s. 269-281). Sakarya: Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Khan, S. (2015). Organizational commitment among public and private school teachers. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 65-73.
- Koçberber, S. (2008). Dünyada ve Türkiye'de denetim etiği. *Sayıştay Dergisi* (68), 65-83.

- Köprü, B. (2007). *Türk kamu yönetiminde etik değerlerden sapma ve yönetsel yozlaşma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kumari, S., & Jafri, S. (2011). Level of organizational commitment of male and female teachers of secondary schools. *Journal of Community Guidance & Research*, 28(1), 37-47.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 101-115.
- Marsh, H. W., Balla, J.R., & McDonald, R.P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- 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.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1987). Organizational commitment: Toward a three-component model. Research Bulletin No. 660. The University of Western Ontario, Department of Psychology, London.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Advanced topics in organization behavior series. Commitment in the workplace, theory, research and application*. Thousand Oaks, CA, US: Sage.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). TCM employee commitment survey academic users guide. London: University of Western Ontario.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 37(2), 43-60.
- Nartgün, Ş. S., ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 288-316.
- Northcraft, M. A., & Neale, G. B. (1990). *Organizational behavior management challenge*. Chicago: Dryden Press.
- Okçu, V. ve Uçar, A. (2016). Effect of school principals' favouritism behaviors and attitudes on teachers' organizational commitment, based on the perceptions of

- primary and secondary school teachers. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5901-5914. doi:10.14687/jhs.v13i3.4304
- Oktay, C. (1983). *Yükselen istemler karşısında Türk siyasal sistemi ve kamu bürokrasisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi.
- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. C. D. L., *Fundamentals of Organizational Behavior* içinde (s. 492-499). London: Sage.
- Öktem, M. K. ve Ömürgönülşen, U. (2005). Kamu yönetiminde etik çalışmalarına yönelik genel bir çerçeve arayışı. 2. *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 231-237). Sakarya: Sakarya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Özdemir, M. (2008). Kamu yönetiminde etik. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 179-195.
- Özer, N. ve Çağlayan, Z. A. (2016). Öğretmenlerin müdürlerine duydukları güven ve kronizm algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 16-27.
- Özgan, H., Yiğit, C. ve Cinoğlu, M. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Özsemerci, K. (2002). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluğun nedenleri, sonuçları çözüm önerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). TODAİ, Ankara.
- Paker, N. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Para, P. H. (2017). A study of organizational commitment among secondary school teachers of district srinagar. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 5-13. doi:10.25215/0404.081
- Polat, S. ve Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 71-92.
- Ramachander, A. (2011, Temmuz 05). Dealing with favouritism at the workplace. Deccan Herald: <https://www.deccanherald.com/content/173905/dealing-favouritism-workplace.html> adresinden erişilmiştir.

- Saylı, H. ve Kızıldağ, D. (2007, Haziran). Yönetmelik etik ve yönetselliğinin oluşmasında insan kaynaklarının rolünü belirlemeye yönelik bir analiz. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 231-251.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and involvements as mechanisms producing commitment to the organisation. *Administrative Science Quarterly*, 16(2), 143-150.
- 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.
- Sümer, N. (2000), Yapısal eşitlik modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Suki, N., & Suki, N. (2011). Job satisfaction and organizational commitment: The effect of gender. *International Journal Of Psychology Research*, 6(5), 1-15.
- Şaylan, G. (1995). Değişim ve yolsuzluk. *Amme idaresi Dergisi*, 28(3), 4-18.
- Şen, M. L. (1995). Liyakat ilkesi ve türk personel sistemindeki uygulaması. *Amme İdaresi Dergisi*, 28(1) 77-92.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th edition). Boston: Pearson.
- Tabancalı, E. (2018). İlköğretim okullarında kayırmacılık. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 162-175. doi:10.15345/ijoes.2018.02.011
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Elazığ il örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TEPAV. (2006). *Yolsuzlukla mücadele TBMM raporu bir olgu olarak yolsuzluk nedenler, etkiler ve çözüm önerileri* [e-kitap sürümü]. <http://www.tepav.org.tr/tur/admin/dosyabul/upload/yolsuzluk1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Teyfur, M., Beytekin, O. F. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.

- The Office of Revisor of Statutes State of Minnesota. (2008). *Code of ethics for minnesota teachers and school administrators*.
<https://www.revisor.mn.gov/rules/?id=3512.5200&version=2014-01-18T05:00:22-06:00&format=pdf> adresinden erişilmiştir.
- TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası. (2004). *Etik ahlak ve meslek ilkeleri* [e-kitap sürümü]. http://www.emo.org.tr/ekler/4affa4f6b27df04_ek.pdf adresinden erişilmiştir.
- Turgut, K. (2007). *Politik yozlaşmanın insan üzerindeki etkisi*.
<https://sites.google.com/site/grandustadakademi/politik-yozlasmanin-insan-uezerindeki-etkisi> adresinden erişilmiştir.
- Tutum, C. (1976). Yönetimin siyasallaşması ve partizanlık. *Amme idaresi*, 9(4), 9-32.
- TÜSİAD. (2002). *Kamu reformu araştırması* [e-kitap sürümü].
http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/download/1779_1ffea6b994b8288e5100d841b2f0878c adresinden erişilmiştir.
- TÜSİAD. (2005). *Devlette etikten etik devlete: kamu yönetiminde etik; kavramsal çerçeve ve uluslararası uygulamalar; cilt 1* [e-kitap sürümü].
http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/download/1820_22e52b61b2349682f2fb26d8d3f94fbc adresinden erişilmiştir.
- TÜSİAD. (2009). *Dünyada ve Türkiye'de iş etiği ve etik yönetimi* [e-kitap sürümü].
http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/download/3508_c065bb7e99c515afe93324a31764fd88 adresinden erişilmiştir.
- Uğraşoğlu, İ. K. ve Çağanağa, Ç. K. (2017). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sport and Science Education*, 6(4), 10-38.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Usta, A. (2010). Kamu görevlisinin etik amaç ve ahlaki yükümlülüğüne yönelik bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 468, 159-181.
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya yönetimde etik ve ahlak. *Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39-50.

- Usta, A. (2012). Kamu örgütlerinde meslek etiği ve çalışma ahlakı üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 403-421.
- Uzun, Y. (2011). Kamu idarelerinde etik yönetim. *Sayıştay Dergisi*, 80, 33-56.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organization a normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yılmaz, A. ve Kılavuz, R. (2002). Türk kamu bürokrasisinin işlemsel sorunları üzerine notlar. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 17-31.
- Yüksel, C. (2010a). *Devlette etik: Dünyada ve Türkiye'de kamu yönetiminde etik, yasal altyapı ve uluslararası uygulamalar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Yüksel, C. (2010b). *Siyasette etik: Dünyada ve Türkiye'de siyasette etik, siyasetin finansmanı, yasal altyapı ve uluslararası uygulamalar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Yüksel, M. (2002). Modernleşme bağlamında hukuk ve etik ilişkisine sosyolojik bir bakış. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 57(1), 177-195.
- Zilli, A. S. & Zahoor, Z. (2012). Organizational commitment among male and female higher education teachers. *Indian Journal of Psychology and Education*, 2(1), 55-60.

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Araştırma İzni	113-114
EK 2	Veri Toplama Aracı	115-118



EK-1
Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/1237531
Konu: Anket Uygulama Çalışması
İzin Talebi.

05/06/2013

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a) 27.05.2013 tarih ve 1676 - 4190 sayılı yazınız.
b)04.06.2013 tarih ve 1225011 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Aytekin KESKİN'in, Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerimize bağlı ek listede adı geçen kurumlarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışmasına ait ilgi (b) Valilik Oluru ile müdürlüğümüzce de tasdik edilen anket çalışması'nın bir örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Arif DEDE
İl Millî Eğitim Müdürü

51-D.Şeyk
07.06.2013

Sa: Hançerya

Kayıt No:	0706/2013
Kayıt No:	2619

Ş.unt-
07.06.13
07.06.13*009313
Sn:Ölçü



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/1225011
Konu: Anket Uygulama Çalışması
İzin Talebi.

04/06/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 27/05/2013 tarih ve 1676 - 4190 sayılı yazısı.

Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Aytekin KESKİN'in, "Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına ait anket uygulama çalışmasını, Haziran 2013 - Şubat 2014 tarihleri arasında, Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerine bağlı ek listede adı geçen kurumlarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket uygulaması için izin talebinde bulunulmuş olup, Osmangazi Üniversitesince de kabul edilen anket uygulama çalışmasını " Sosyal Etkinlik İzinleri Değerlendirme Komisyonu" tarafından da konu incelenmiş ve anketin okul ismi ve kişi adı soyadı belirtilmemek kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmediği tespit edilmiştir.

Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünden alınan ilgi yazı ile, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Aytekin KESKİN'in, Müdürlüğümüz tarafından da tasdik edilen anket çalışmasını Haziran 2013 - Şubat 2014 tarihleri arasında, Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerine bağlı ek listede adı geçen kurumlarda görev yapan öğretmenlere kurum müdürleri'nin uygun göreceği saatlerde, dersleri aksatmadan gerçekleştirilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Arif DEDE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR.
...../05/2013
Günhan YAZAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Büyükdere Mh. Atatürk Biv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>
e-posta : sinavlar26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
Tel : (0 222) 239 72 00
Faks: (0 222) 239 39 32

EK-2

Veri Toplama Aracı

ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACILIK DAVRANIŞLARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sayın meslektaşım,

Bu anket formu, “Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kayırmacılık Davranışları İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” konulu yüksek lisans tez çalışmasında veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Anketten elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Veriler toplu olarak değerlendirileceği için ankete adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmektedir.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. **I.Bölüm'** de öğretmenlerin kişisel bilgileri, **II.Bölüm'** de Kayırmacılık anketi ve **III.Bölüm'**de Örgütsel Bağlılık anketi bulunmaktadır.

Soruları samimi ve objektif olarak cevaplamanız araştırma bulgularının geçerliği için önemlidir. Anket formunu yanıtlarken her bölümle ilgili açıklamalar kısmını okuyunuz. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.

Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Aytekin KESKİN

Eskişehir Osmangazi
Üniversitesi Eğitim Yönetimi,
Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Tezli Yüksek Lisans
Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde, ankete katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

1.()Bay

2.()Bayan

2. Yaşınız:

1.()21-30

2.()31-40

3.()41-50

4.()51 yaş üzeri

3. Üye olduğunuz sendika:

1.() Eğitim-Bir Sen

2.() Türk Eğitim Sen

3.() Eğitim Sen

4.() Eğitim iş

5.() Üye Değilim

5.() Diğer

4. Mesleki Kıdeminiz:

1.() 1-5 yıl

2.()6-10 yıl

3.() 11-15 yıl

4.()16 ve daha fazla yıl

5. Okuldaki Çalışma Süreniz:

1.()1-3 yıl

2.()4-6 yıl

3.()7-9 yıl

4.()10 ve daha fazla yıl

6. Müdürünüzün Cinsiyeti

1.() Erkek

2.() Bayan

7. Aynı yönetici ile çalışma süresi

1 Yıl.()

2 Yıl.()

3 Yıl. ()

4 Yıl. ()

5 Yıl. ()

5 Yıl Üstü. ()

BÖLÜM II

3

Bu bölümde okulumuzda okul yöneticilerinizin öğretmenler arasında “**Kayırmacılık**” davranışında bulunma düzeyleri hakkında görüşlerinizi almak amaçlanmaktadır. Aşağıda okulumuzdaki yöneticilerinizin “Kayırmacılık” davranışında bulunma düzeyleri ile ilgili davranışlar sıralanmıştır. Bunların hangi sıklıkla meydana geldiğini uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

No		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
		1	2	3	4	5
1	Okul yöneticileri öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili kayırmacılık yaparlar.					
2	Okul yöneticileri öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili kayırmacılık yaparlar					
3	Okul yöneticileri öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili kayırmacılık yaparlar.					
4	Okul yöneticileri öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre kayırmacılık yaparlar.					
5	Okul yöneticileri öğretmenler arasında, memleketlerine göre kayırmacılık yaparlar.					
6	Okul yöneticileri öğretmenlerin branşlarıyla ilgili kayırmacılık yaparlar.					
7	Okul yöneticileri ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde kayırmacılık yaparlar.					
8	Okul yöneticileri görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında kayırmacılık yaparlar.					
9	Okul yöneticileri öğretmenlerin kural ihlallerinde (çalık kıyafet, törene katılmama gibi) kayırmacılık yaparlar.					
10	Okul yöneticileri öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında kayırmacılık yaparlar.					
11	Okul yöneticileri görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında kayırmacılık yaparlar.					
12	Okul yöneticileri öğretmenlere izin vermede kayırmacılık yaparlar.					
13	Okul yöneticileri öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında kayırmacılık yaparlar.					
14	Okul yöneticileri öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde kayırmacılık yaparlar.					
15	Okul yöneticileri öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde kayırmacılık yaparlar.					
16	Okul yöneticileri okulda oluşturulan kurullarda (satın alma, muayene ve teslim alma vb.) öğretmenleri görevlendirmede kayırmacılık yaparlar.					
17	Okul yöneticileri Öğretmenler arasında işbölümü yapılmasında kayırmacılık yaparlar.					
18	Okul yöneticileri Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede kayırmacılık yaparlar.					
19	Okul yöneticileri Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede kayırmacılık yaparlar.					
20	Okul yöneticileri Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından) kayırmacılık yaparlar.					
21	Okul yöneticileri Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında kayırmacılık yaparlar.					
22	Okul yöneticileri Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında kayırmacılık yaparlar.					
23	Okul yöneticileri Sınıf dağıtımının planlanmasında kayırmacılık yaparlar.					
24	Okul yöneticileri Ders dağıtımının planlanmasında kayırmacılık yaparlar.					

BÖLÜM III

Bu bölümde, öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılık düzeyleri hakkında fikir sahibi olmak amaçlanmaktadır. Aşağıda buna bağlı olarak "Örgütsel Bağlılık" ile ilgili ifadeler sıralanmıştır. Bunların yeterliliğini uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

No		Kesinlikle	Katılmıyorum	Orta Düzeyde	Çoğunlukla	Tamamen
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
		1	2	3	4	5
1	Mesleğimin geri kalan kısmını bu okulda geçirmekten çok mutluluk duyardım.					
2	Bu okulun problemlerini sanki gerçekten benim kendi problemlerimmiş gibi hissediyorum.					
3	Bu okula karşı güçlü bir 'aitlik' duygusu hissetmiyorum.					
4	Bu okula karşı 'duygusal bağlılık' hissetmiyorum.					
5	Bu okulda kendimi 'ailenin bir parçası' gibi hissetmiyorum.					
6	Bu okul benim için çok büyük kişisel anlam ifade ediyor.					
7	Şu anda okulumda çalışmaya devam etmek benim için bir istek olduğu kadar bir gereklilik de.					
8	Şu anda istesem bile okulumu bırakmak benim için çok zor olurdu.					
9	Şu anda okulumdan ayrılmaya karar versem, hayatımdaki pek çok şey aksardı.					
10	Çalıştığım bu okulu bırakmayı düşündürecek seçeneğim neredeyse hiç yok gibi.					
11	Bu okula kendimden bu kadar çok şey vermemiş olsaydım başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12	Bu okulu bıraktığımda ortaya çıkacak birkaç olumsuzluktan biri de mevcut olanakların azlığıdır.					
13	Şu anki yöneticimle çalışmaya devam etmek için (ona karşı) hiçbir zorunluluk hissetmiyorum.					
14	Benim için daha avantajlı olsa bile, şuan okulumu terk etmenin doğru bir hareket olduğumu düşünmüyorum.					
15	Şu an bu okulu bıraksam suçluluk duyardım.					
16	Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.					
17	Bu okulu şu an için bırakamazdım, çünkü kendimi buradakilere karşı mecbur hissediyorum.					
18	Bu okula çok şey borçluyum.					

ŞABIRLA CEVAPLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜRLER...

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Aytekin KESKİN
Doğum Yeri : Zonguldak

Eğitim Durumu

Lise : Çaycuma Oktay Olcay Yurtbay Anadolu Lisesi.....2005
Lisans : Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğrt. Prog.. 2009

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
İngilizce Öğretmeni	Eskişehir Çifteler Ortaköy İlköğretim Okulu	2009-2013
İngilizce Öğretmeni	Eskişehir Tepebaşı Korgeneral Lütfi Akdemir İlkokulu	2013-2017
İngilizce Öğretmeni	Zonguldak Çaycuma Nihat Kantarcı Anadolu Lisesi	2017-.....

İletişim

E-posta adresi: aytekkes@gmail.com