



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

**OKUL YÖNETİMİNDEKİ KAYIRMACILIĞIN ÖRGÜTSEL
GÜVEN VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLE OLAN İLİŞKİSİNİN
ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ**

İsmail Hakkı ÖZDEMİR

Danışman

Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019

TELİF HAKKI

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Ek Madde 40 hükümleri çerçevesinde (Ek:22/2/2018-7100/10 md.) “*Lisansüstü tezler yetkili kurum ve kuruluşlar tarafından gizlilik kararı alınmadıkça, bilime katkı sağlamak amacıyla Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından elektronik ortamda erişime açılır.*”

Araştırmacılar tezlerin tamamı veya bir bölümünü yazarın izni olmadan ticari veya mali kazanç amaçlı kullanamaz, yayınlamayaz, dağıtamaz ve kopyalayamaz. Ulusal Tez Merkezi Web Sayfasını kullanan araştırmacılar, tezlerden bilimsel etik ve atıf kuralları çerçevesinde yararlanırlar.

YAZARIN

Adı : İsmail Hakkı

Soyadı : Özdemir

Bölümü : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi : 17.07.2019

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Yönetimindeki Kayırmacılığın Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık ile Olan İlişkisinin Öğretmen Algularına Göre İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Relationship of Favoritism on School Administration with Organizational Trust and Organizational Commitment According to Teachers' Perceptions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: İsmail Hakkı ÖZDEMİR

İmza:

KABUL VE ONAY

İsmail Hakkı ÖZDEMİR tarafından hazırlanan “Okul Yönetimindeki Kayırmacılığın Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık ile Olan İlişkinin Öğretmen Algularına Göre İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Cevat ELMA

Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Bu tezin **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı, **Eğitim Yönetimi Bilim Dalı**’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/____

Prof. Dr. Ali ERASLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)



“Aileme”

TEŞEKKÜRLER

Bu araştırma, Sinop ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yüksek Lisans Tezi çalışması için yürütmüş olduğum bu araştırmada ne zaman bir yardıma ihtiyaç duysam vaktini, bilgisini ve yardımını hiç esirgemeyen, önerileriyle her zaman bana yol gösteren ve anlayışını, desteğini ve varlığını her zaman yanımda hissettiren değerli hocam Sayın Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ'e, yüksek lisans öğrenimim ve yüksek lisans tezi çalışmalarım süresince vakitlerini, bilgilerini, desteklerini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen ve Eğitim Bilimleri alanında öğrendiğim her şey için onlara minnettar olduğum değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Cevat ELMA'ya, Sayın Doç. Dr. İbrahim GÜL'e ve Sayın Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ASLAN'a, yüksek lisans öğrenimim boyunca bana yol arkadaşlığı yapan sevgili arkadaşım Koray ÖZER'e ve araştırmanın istatistik ve analiz boyutunda emeği geçen Sayın Dr. Öğretim Üyesi Canan SAVRAN'a sevgi, saygı ve şükranlarımı sunarım. Hayatım boyunca desteklerini, sevgilerini ve güzel dileklerini her zaman yanımda hissettiğim değerli babama ve anneme, hayatımın ve yüksek lisans öğrenimimin her anında beni destekleyen, yüreklendiren ve umutlandıran sevgili eşim Esra ÖZDEMİR'e ve canım oğlum Deniz Cem ÖZDEMİR'e sonsuz sevgi, saygı ve şükranlarımı sunarım.

İsmail Hakkı ÖZDEMİR

Samsun, 2019

OKUL YÖNETİMİNDEKİ KAYIRMACILIĞIN ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLE OLAN İLİŞKİSİNİN ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

İsmail Hakkı ÖZDEMİR

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2019

ÖZ

Bu araştırma, Sinop ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın evrenini, 2016–2017 eğitim öğretim yılında Sinop ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Sinop ili Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan ve tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Örgütsel Güven Ölçeği” (Yılmaz, 2006), “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” (Balay, 2000) ve “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği” (Erdem ve Meriç, 2012) ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyeti, çalıştıkları okul türü, meslekteki hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu ile ilgili bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin örgütsel güven algılarını belirlemeye yönelik 22 maddenin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik 27 maddenin ve okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemeye yönelik 25 maddenin yer aldığı ölçeklere yer verilmiştir. Verilerin analizinde SPSS for Windows 15.00 programı kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken, frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama gibi değerler bulunmuş olup, One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi, ilişkisiz grup t-testi, ANOVA testi, Scheffe testi ve basit

doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde elde edilen tüm sonuçlar için anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Ayrıca, .01 ve .001 anlamlılık düzeylerindeki sonuçlar da değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir: Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılığa ilişkin genel algılarının “çok nadir” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler okul yönetimindeki kayırmacılığı en çok “planlama” alt boyutunda, sonra “koordinasyon” alt boyutunda, daha sonra “örgütlenme” alt boyutunda, son olarak da “değerlendirme” alt boyutunda algılamışlardır. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar gösterip göstermediğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre sadece “değerlendirme” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik kayırmacılık algı düzeyleri, kadın öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü farklılaştıkça, genel kayırmacılığa ve planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarına yönelik kayırmacılık algıları farklılaşmaktadır. İlkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde kayırmacılık algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar gösterip göstermediğine ilişkin algıları mesleki hizmet süresi ve sendikaya üye olma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Araştırmanın bir başka sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel güvenleri “bazen” düzeyindedir. Örgütsel güvenin alt boyutları incelendiğinde, öğretmenler “meslektaşlara güven” ve “yöneticiye güven” alt boyutlarında “çoğunlukla” düzeyinde örgütsel güven duyarken, “paydaşlara güven” alt boyutunda ortalama düzeyde güven duymaktadırlar. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre “meslektaşlara güven” alt boyutu dışında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ortaokul ve lise öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenler, lise öğretmenlerine göre okullarına anlamlı derecede daha yüksek düzeyde güven duymaktadırlar. Öğretmenlerin okullarına duydukları güven düzeyleri cinsiyet, meslekteki hizmet süresi ve sendikaya üye olma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu da, öğretmenlerin okullarına “orta düzeyde” bir bağlılığa sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en çok “uyum” boyutunda, sonra “içselleştirme” boyutunda, daha sonra da “özdeşleşme” boyutunda okullarına örgütsel bağlılık göstermektedirler. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre toplam ve “uyum” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Genel bağlılık ve “uyum” alt boyutunda kadın öğretmenlerin bağlılık düzeyleri erkek öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenler, lise öğretmenlerine göre okullarına anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bağlılık göstermektedirler. Mesleki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ölçek toplam, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Örgütsel bağlılık ölçeği genel toplamda hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okullarına karşı duydukları bağlılık, hizmet süresi 6-10 yıl ve hizmet süresi 11-15 olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. “Özdeşleşme” alt boyutunda, mesleki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, hizmet süresi 11-15 olan öğretmenlere göre okullarına karşı anlamlı derecede daha yüksek örgütsel bağlılığa sahiptir. “İçselleştirme” alt boyutunda, hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan

öğretmenlerin bağlılıkları, hizmet süresi 6-10 yıl ve hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlerin sendikaya üye olma durumu değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve “uyum” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, sendikaya üye olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, sendikaya üye olanlardan anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları arttıkça, buna bağlı olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin düşmekte olduğunu araştırmada elde edilen başka bir sonuçtur. Diğer taraftan, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel güven algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arttıkça, buna bağlı olarak örgütsel güven düzeylerinin de artmakta olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algılarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ve örgütsel güveninin anlamlı bir yordayıcısı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen Algısı, Okul Yönetimi, Kayırmacılık, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Güven

Sayfa Sayısı : 180

Danışman : Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

**EXAMINING THE RELATIONSHIP OF FAVORITISM ON
SCHOOL ADMINISTRATION WITH ORGANIZATIONAL
TRUST AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT
ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS**

MS Thesis

İsmail Hakkı ÖZDEMİR

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2019

ABSTRACT

This research was carried out to determine the relationship of favoritism on school administration with organizational trust and organizational commitment according to the perceptions of teachers working in public primary, secondary and high schools in the central district of Sinop province. The population of research that was conducted by using relational screening model consists of 862 teachers working in public primary, secondary and high schools in the central district of Sinop province in the academic year of 2016-2017. The sample of research consists of 500 teachers detected through stratified sampling method and working in public primary, secondary and high schools in the central district of Sinop province in the academic year of 2016-2017. The research data was obtained by means of "Organizational Trust Scale" developed by Yılmaz (2006), "Organizational Commitment Scale" developed by Balay (2000) and "The Scale of Favoritism on School Administration" developed by Erdem and Meriç (2012). The data collecting tool consists of two sections. In the first section, teachers' personal information including gender, school type, the length of service in profession and teachers' union membership takes part in. In the second section of data collecting tool, there are 3 scales which involve 22 items to determine teachers' organizational trust, 27 items to determine teachers'

organizational commitment and 25 items to determine teachers' perceptions related to favoritism on school administration. SPSS for Windows 15.00 was used for data analysis. While analyzing data, values related to frequency, percentage, standard deviation and arithmetic mean have been found and One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test, Independent Sample T-Test, ANOVA Test, Scheffe Test and Simple Linear Regression Analysis have been used. Significance level of .05 has been used for all results obtained in the research analysis. Moreover, results at significance levels of .01 and .001 have been evaluated as well. The results obtained in the research are as follows: It can be seen that teachers' perceptions relating to favoritism on school administration is at low level. Teachers have perceived favoritism on school administration in planning the most, next in coordination, then in organizing and in evaluation respectively. According to gender variable, there are significant differences between teachers' perceptions about whether school administrators display favoritism in evaluation practices. Male teachers' perceptions level relating to favoritism in evaluation practices is significantly higher than female teachers'. As long as the type of school which teachers officiate differentiates, teachers' perceptions relating to favoritism on school administration in all sub dimensions differentiate. Primary school teachers' perceptions about that school administrators display favoritism are at lower level than secondary and high school teachers'. According to the length of service in profession and teachers' union membership variables, there are no significant differences between teachers' perceptions about whether school administrators display favoritism. In the other result of this research, according to teachers' perceptions, their organizational trust is at the level of "sometimes". When analyzed the sub dimensions of organizational trust; teachers mostly trust in colleagues and administrators while they sometimes trust in shareholders. According to school type variable, significant differences has been found in other sub dimensions except for teachers' trust in colleagues. Primary school teachers' organizational trust in administrators and shareholders is significantly higher than secondary and high school teachers'. Secondary school teachers' organizational trust in administrators and shareholders, likewise, is significantly higher than high school teachers'. Teachers' organizational trust level hasn't differed according to gender, the length of service in profession and teachers' union membership variables. In other result, it can be understood that teachers' organizational commitment is at moderate level. It has been stated that teachers have showed organizational commitment on compliance the most, next on internalization and then on identification respectively. According to gender variable, teachers' organizational commitment has significant differences in general and compliance sub dimension in favor of female teachers. Female teachers' organizational commitment level is significantly higher than male teachers'. According to school type variable, teachers' organizational commitment level has differed in general and all sub dimensions. Primary school teachers' organizational commitment level is significantly higher than secondary and high school teachers'. Secondary school teachers' organizational commitment level is significantly higher than high school teachers' as well. According to the length of service in profession variable, teachers' organizational commitment level has differed except for compliance sub dimension. Teachers who have been working for 21 and more years in profession have significantly higher organizational commitment than those who have been working for 6-10 years and 11-15 years. Teachers who have been working for 21 and more years in profession have significantly higher organizational commitment on

identification than those who have been working for 11-15 years. Moreover, teachers who have been working for 21 and more years in profession have significantly higher organizational commitment on internalization than those who have been working for 6-10 and 11-15 years. According to teachers' union membership variable, significant differences has been found except for internalization and identification sub dimensions. Teachers who are members of teachers' union have significantly higher organizational commitment than non union teachers. In this research, it has been found that there is a moderate, negative and significant relationship between teachers' perceptions relating to favoritism on school administration with teachers' organizational commitment and trust. As long as teachers' perceptions relating to favoritism on school administration increases, their organizational commitment and trust decreases. The other result indicates that there is a moderate, positive and significant relationship between teachers' organizational commitment and organizational trust. As long as teachers' organizational commitment level increases, their organizational trust level increases. Besides, it has been determined that teachers' perception relating to favoritism on school administration is a significant predictor of teachers' organizational commitment and organization trust.

Key Words : Teachers' Perceptions, School Administration, Favoritism, Organizational Commitment, Organizational Trust

Number of pages : 180

Advisor : Associate Professor Yüksel GÜNDÜZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI.....	II
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	III
KABUL VE ONAY	IV
TEŞEKKÜRLER	VI
ÖZ.....	VII
ABSTRACT	X
İÇİNDEKİLER	XIII
TABLolar LİSTESİ.....	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Sayıtlar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Kayırmacılık (Favortizm).....	7
2.1.1 Kayırmacılık Türleri	9
2.1.2 Kayırmacılığın Nedenleri.....	15
2.1.3 Okul Yönetimindeki Kayırmacılık.....	17
2.1.4 Kayırmacılık ile İlgili Araştırmalar	21
2.2 Örgütsel Güven.....	24
2.2.1 Güven Kavramı.....	25
2.2.2 Örgütsel Güven Kavramı.....	29
2.2.3 Örgütsel Güvenin Boyutları.....	31
2.2.4 Örgütsel Güven Modelleri	35
2.2.5 Okullarda Örgütsel Güven ve Önemi	39
2.2.6 Örgütsel Güven ile İlgili Araştırmalar	42
2.3 Örgütsel Bağlılık.....	50
2.3.1 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması	54

2.3.2 Örgütsel Bağlılık Modelleri	56
2.3.3 Örgütsel Bağlılığın Boyutları.....	62
2.3.4 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı.....	64
2.3.5 Örgütsel Bağlılık ile İlgili Araştırmalar	67
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	76
III. YÖNTEM.....	76
3.1 Araştırmanın Modeli.....	76
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	76
3.3 Veri Toplama Araçları.....	78
3.3.1 Kayırmacılık Ölçeği.....	78
3.3.2 Örgütsel Güven Ölçeği	79
3.3.3 Örgütsel Bağlılık Ölçeği	80
3.4 Verilerin Toplanması	80
3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	81
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	83
IV. BULGULAR.....	83
4.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bulgular	83
4.2 Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine Ait Bulgular	84
4.2.1 Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin Bulgular	85
4.2.2 Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Bulgular	95
4.2.3 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular	104
4.3 Araştırmanın Sürekli Değişkenleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular	117
4.4 Regresyon Analizine İlişkin Bulgular.....	122
BEŞİNCİ BÖLÜM	124
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	124
5.1 Sonuçlar ve Tartışma	124
5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	124
5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	127
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	130
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	134
5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	135
5.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	136
5.1.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	137
5.2 Öneriler	137
5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	138
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	139

KAYNAKÇA	140
EKLER.....	153



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın Evrenine ve Örneklemine İlişkin Dağılım.....	78
Tablo 2: Ölçek Sıklık Dereceleri ile Puan Değerlendirme Aralıkları	81
Tablo 3: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Dağılımlarının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	81
Tablo 4: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	83
Tablo 5: Kayırmacılığın Toplam ve Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	85
Tablo 6: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları.....	86
Tablo 7: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 8: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	89
Tablo 9: Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	92
Tablo 10: Sendikaya Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	94
Tablo 11: Örgütsel Güvenin Toplam ve Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	95
Tablo 12: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	96
Tablo 13: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	98
Tablo 14: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	99
Tablo 15: Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	102
Tablo 16: Sendikaya Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	103
Tablo 17: Örgütsel Bağlılığın Toplam ve Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	104
Tablo 18: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	106
Tablo 19: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	108
Tablo 20: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	109
Tablo 21: Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	112
Tablo 22: Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları	113
Tablo 23: Sendikaya Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	116
Tablo 24: Öğretmenlerin Kayırmacılık Algıları ile Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	118

Tablo 25: Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarının Örgütsel Güven Düzeylerini Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu 122

Tablo 26: Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu 123



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlamalar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Günümüzde güven, bağlılık, adalet, eşitlik, tarafsızlık, etik, şeffaflık ve liyakat gibi kavramlara verilen önem gittikçe artmaktadır. Bu kavramların önemsenmediği ya da dikkate alınmadığı ilişkilerde ve örgütlerde sıklıkla kayırmacılık görülmektedir. İltimas ya da torpil gibi kavramlarla eşdeğer olarak görülen kayırmacılık (Özsemerci, 2002), günlük hayatta “bizdensin sen hallederiz”, “Ankara’da dayın var mı?”, “tanışın varsa işini yaparlar” gibi ifadelerle karşımıza çıkmaktadır. Kayırmacılığın nedenleri ve sonuçları düşünüldüğünde, karşılıklı olarak kayıran ve kayırılan tarafların manevî ya da maddi çıkarları olduğu anlaşılmaktadır. İnsanlık tarihinde hayatın her alanında var olan ve diğer toplumlara göre doğu toplumlarında daha çok karşılaşılan kayırmacılık, insanlar tarafından pek problem gibi algılanmasa da örgütler için önemli bir sorundur.

Toplumun tüm alt sistemlerinde var olabilen kayırmacılık, var olma sebeplerine ve alt sistemlerin özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir. Kayırmacı davranışların veya ilişkilerin çoğunlukla görüldüğü örgütlerde liyakate uygun bir sistem oluşturmak oldukça güçtür. Böyle örgütlerde motivasyon ve verimlilik azalmaktadır (Büte ve Tekarslan, 2010). Kayırmacılık algısı, örgüt içinde kayıran ve kayırılan taraflar dışında kalan çalışanlarda motivasyon bozukluğu, isteksizlik, örgüt içinde kendini güvende hissetmeme, örgüte bağlılık göstermeme gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir.

Örgütlerde kayırmacı ilişkilerin ya da davranışların ortaya çıkmasının nedeni olarak çoğunlukla yöneticiler düşünülmektedir. Bu nedenle kayırmacılık bir yönetim sorunu olarak da görülebilir. Yöneticinin kendini kanıtlama, elindeki gücü kullanma, politik

düşüncelerini kabul ettirme gibi gayretleri sonucunda ortaya çıkan kayırmacılık, bir taraftan bazı bireylere hak etmediği avantajlar sağlarken diğer taraftan iyi niyetli bireylere zarar vermektedir (Aydoğan, 2009). Yöneticilerin bu tarz tutum ve davranış sergilemesi, örgüt içerisindeki bireylerin zamanla örgüte karşı olumsuz tutum, düşünce ve davranış geliştirmesine yol açmaktadır. Kayırmacı ilişkiler içerisinde bulunan bir yöneticiyle çalışanlar adaletin, eşitliğin ve tarafsızlığın olmadığı bir örgüt ikliminde çalıştıklarını hissederek zaman içerisinde bağlılıklarını azaltmakta ve güvensizlik yaşamaktadırlar. Kayırmacılığın çalışanlarda yaşattığı güvensizlik; performans, motivasyon, iş doyumu, örgütsel bağlılık ve örgütsel güven gibi birçok değişkende olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Böyle bir örgüt ikliminde bireysel ve örgütsel başarısızlık kaçınılmazdır. Bu yüzden yöneticilerin kayırmacılık yapmamaları ve yapanlara karşı da duyarsız kalmamaları örgüt açısından oldukça önemlidir.

İnsan ilişkilerinin oldukça yoğun yaşandığı eğitim örgütleri, topluma nitelikli insan gücü yetiştiren dinamik yapılardır. Okullar, şüphesiz ki eğitim örgütlerinin en başında gelmekte ve toplumu doğrudan veya dolaylı etkilemektedir. Toplumda gelecek nesillerin yetiştirilmesi konusunda önemli role sahip olan okulların temel amaçlarını gerçekleştirebilmelerinde okullardaki örgütsel iklim, işbirliği, motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel güven gibi birçok faktör önemlidir. Eğitim örgütlerindeki insangücünün büyük çoğunluğunu oluşturan ve toplumun mimarları olarak adlandırılan öğretmenler, okullarındaki yaşantılardan olumlu veya olumsuz etkilenmektedirler. Bu yüzden okullardaki yönetici davranışları ve yönetim anlayışı öğretmenlerin yaşantılarını, motivasyonlarını, işbirliğini, örgütsel bağlılıklarını ve güvenlerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okula karşı duydukları güven ve gösterdikleri bağlılık düzeyleri ne kadar yüksek olursa, verimlilik ve performans düzeyleri de o ölçüde yüksek olmaktadır. Öğretmenin yüksek verimlilik ve performans göstermesi, okulun temel amaçlarını gerçekleştirmesi konusunda katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin okullarına karşı hissettikleri güven ve bağlılığı zedeleyecek herhangi bir tutum ve davranıştan uzak durulmalıdır. Bu bağlamda içerisinde, kayırmacı tutum ve davranışların güven ve bağlılığı zedeleyeceği düşünülmektedir. Şüphesiz ki yöneticisine, meslektaşına ve okulun paydaşlarına güvenen bir öğretmen o derece okuluna bağlılık gösterecektir.

Öğretmenin okuluna bağlılığını artıracak önemli değişkenlerden biri güven olduğundan, öğretmenlerin okullarına güven duyması konusunda sorumluluk öncelikle yöneticilerindir. Çünkü yöneticiler gerçekleştirdiği iş, işlem ve uygulamalarda, sergiledikleri her türlü tutum ve davranışta eşitliği, tarafsızlığı ve güveni öğretmenlerine hissettirmelidir. Yöneticilerin herkes için adil ve eşit olmaları öğretmenlerin örgütsel güven ve bağlılık düzeylerini olumlu etkilemektedir.

Birçok örgütte olduğu gibi eğitim örgütü olan okullarda da yöneticilerin okul içinde kayırmacı tutum ve davranışlar sergilediklerine yönelik algılar bulunmaktadır. Bu algıların öğretmenlerin örgütsel güvenlerinde ve bağlılıklarında önemli değişikliklere neden olduğu düşünülmektedir. Bu bağlam içerisinde, öğretmenlerin algılarına göre okul yönetimi tarafından kayırmacılık yapıp yapılmadığı ve kayırmacılık yapılıyorsa örgütsel güvenle ve örgütsel bağlılıkla nasıl bir ilişki içerisinde olduğu araştırmanın problem durumu olarak saptanmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisini öğretmenlerin algılarına göre ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kayırmacılık düzeyi nedir ve öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılığa ilişkin algıları cinsiyet, okul türü, hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi nedir ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri cinsiyet, okul türü, hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi nedir ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet, okul türü, hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları ile örgütsel güven algıları arasında bir ilişki var mıdır?

5. Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları, örgütsel bağlılığın ve örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütlerinin niteliği ve verimliliği artırmak ve hedeflenen amaçlara ulaşmak için öğretmenlerin kurumlarına duydukları güven ve bağlılık kurum açısından son derece önemlidir. Öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel bağlılık algılarının yüksek olması, hem kurum açısından hem de öğretmen açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır. Okullarda öğretmenlerin örgütsel güven ve bağlılık algılarının yükseltilebilmesi için okul yönetimi büyük sorumluluğa sahiptir. Ancak bunun aksine okul yönetiminin öğretmenlerde kayırmacılık algısı oluşturacak tutum ve davranışlarda bulunması, öğretmenlerin örgütsel güven ve bağlılığına büyük zarar vermektedir ve bu durum birçok olumsuz sonucu da beraberinde getirmektedir. Bu yüzden okul yönetiminde kayırmacı tutum ve davranışların var olup olmadığının tespit edilmesi ve var olması durumunda öğretmenlerin örgütsel güven ve bağlılık algılarıyla ne tür bir ilişki içinde olduğunun ortaya çıkarılması son derece önemlidir. Çünkü okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki her ilişki, taraflar dışında doğrudan eğitimi ve öğrencileri etkilemektedir. Okul yönetiminde kayırmacılığın olup olmadığına ve olması halinde örgütsel güven ve bağlılıkla olan ilişkisinin ne şekilde olduğuna ilişkin daha gerçekçi ve doğru verilere ulaşmak şüphesiz ki öğretmen algılarıyla mümkündür.

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılığa ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yurt içinde ve yurt dışında az sayıda araştırma varken, öğretmenlerin örgütsel güven ve bağlılık düzeylerini ortaya koyan araştırmalar oldukça fazladır. Ancak kayırmacılık algısının örgütsel güven ve bağlılık ile olan ilişkisiyle ilgili ne yurt içinde ne de yurt dışında yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın sonuçları, hem yurt içinde hem yurt dışında daha önce araştırılmamış olan bir konuya değinmesi açısından önem arz etmektedir. Okul

yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin belirlenmesinin eğitim yönetimi alanına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendileri hakkındaki algılarını öğrenerek hatalı iş, işlem ve uygulamalarını düzeltme ve yönetim uygulamalarında kendilerini geliştirme konusunda katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

1. Araştırmaya katılanlar ölçekteki soruları içtenlikle ve doğru yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algılarını, örgütsel güven ve bağlılık düzeylerini belirlemek için uygundur.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinin Merkez ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Kayırmacılık: Yöneticinin örgüt çalışanını iş performansına göre değil de, farklı sebeplerden dolayı kendine yakın görmesi, koruması ve arka çıkmasıdır (Nadler ve Schulman, 2006; Özsemerci, 2002).

Okul Yönetimi: Eğitim sisteminin amaçlarının ve yapısının belirlediği eğitim yönetiminin okullarda uygulanmasıdır. Okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak okulu amaçlarına uygun yaşatma görevi sahiptir (Taymaz, 1986).

Öğretmen: Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirme yükümlülüğü olan özel bir ihtisas mesleğidir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Örgütsel Bağlılık: Örgütle çalışanlar arasındaki ilişkileri belirleyen ve çalışanların örgütte kalmaya devam etmelerine etki eden bir durumdur (Meyer ve Allen, 1991).

Örgütsel Güven: Örgütteki bireylerin birbirlerine karşı dürüst, gerçekçi, açık, ilgili ve örgütün değerlerinden, normlarından ve temel amaçlarından haberdar olması durumudur (Yılmaz, 2006).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Kayırmacılık (Favortizm)

Kayırmacılık, hayatın her alanında sıklıkla karşılaşılan bir kavramdır. Eşitlik, adalet, şeffaflık, hesap verebilirlik gibi güven temeline dayalı kavramlardan yoksun olan kayırmacılık, çoğunlukla toplumdaki her sistemde ortaya çıkabilmektedir. Her ne kadar kayırmacı uygulamalar kişiler tarafından doğrudan fark edilse de, sorun olarak algılanmamakta ve sorun olarak görülmediği için, bilimsel çalışmalarda da çok az rastlanılmaktadır.

Kayırmacılık “belli bir birey, küme, düşünce ya da uygulamayı, bir başkasıyla karşılaştırıp aralarında bir seçim yapmak gerektiğinde nesnellikten uzaklaşıp yan tutma” şeklinde tanımlanmaktadır (“Kayırmacılık”, t.y.). Kayırmacılık; örgüt içindeki kişilerin ya da kamu kurumundaki memurun ve yöneticilerin informel ilişkiler içinde olduğu yakınlarını yasadışı bir biçimde ve haksız yere kayırmasıdır (Özkanan ve Erdem, 2014). Türkiye’de “dayın varsa işin kolay”, “adamın yoksa işin olmaz”, “tanışım olur”, “akrabam olur”, “dostum olur”, “yakınımdır”, “toprağımdır” gibi cümleler kayırmacılığın nasıl eyleme dönüştüğünü göstermektedir. Bu cümleler o kadar çok kabullenilmiştir ki, duyulduğunda herkes tarafından aynı şekilde anlamlandırılmaktadır. Kayırmacılık, kamu kurumlarında “kamu işlemlerini yerine getiren memurun, yakınlarını haksız yere ve yasalara aykırı olarak kayırması, arka çıkması” şeklinde gerçekleşmektedir (Özsemerci, 2002). Kayırmacılık, özel ve kamu örgütlerinde aynı yöreden olmak, aynı siyasi partinin düşüncelerini paylaşmak veya aynı okulda okumuş olmak gibi öznel ölçütlerin, yönetimi bilimsel olarak düzenleyen nesnel ölçütlere göre daha önemli hale gelmesidir (Oktay, 1983, aktaran Turhan, 2016). Eski dönemlerden günümüze kadar varlığını ve önemini devam ettiren kayırmacılık, ilkel toplumlardan çağdaş yönetim anlayışına sahip şekilde yönetilen örgütlere kadar varlığını gösteren bir uygulamadır (Karataş, 2013). Kayırmacılığın varoluşunun insanlığın varoluşuna kadar uzanabileceğini ve

toplumlar ne kadar çok gelişmeler de kayırmacılığın varlığını devam ettireceğini ifade etmek mümkündür.

Kayırmacılık, yöneticinin herhangi bir nedenle yakınlık duyduğu bir kişiyi ya da grubu tercih etmesi şeklinde gerçekleşebilmektedir (Sadozai, Zaman, Marri ve Ramay, 2012). Örgütsel ve yönetsel bir sorun olarak kayırmacılık; kamuda yapılan atamalarda ve terfilerde akrabalık ya da eş-dost ilişkilerine ya da siyasi veya din temelli ortaya çıkan gruplara öncelik verilmesi anlamına gelmektedir (Özkanan ve Erdem, 2014). Kayırmacılığın kamu kesiminde daha çok karar alma sürecinde ortaya çıkan bir yozlaşma türüdür ve kamu bürokrasisinin önemli sorunlarından birisidir.

Ülkeden ülkeye göre farklı şekillerde görülen kayırmacılık, ilk defa 1828 yılında ABD Başkanlık seçimini kazanan General Jackson'un kamuya memur alımındaki kayırmacı uygulamayla literatüre girmiştir (Tortop, 1994). Zaman içerisinde gelişmiş ülkelerde çeşitli yasal uygulamalarla önlenmeye çalışılan kayırmacılık, gelişmekte olan ülkelerde varlığını sürdürmeye devam etmektedir (Boadi, 2000). Kayırmacılığı önlemek için toplumlar tarafından ne kadar çok çaba harcarsa da tamamen ortadan kaldırılamadığı söylenebilir.

Kayırmacılığın var olup, yetenek ve tecrübenin önemsenmediği kurumlarda çalışanların herhangi bir kayırılan çalışanla rekabet edemeyeceklerinin farkında olmaları, çalışanları eşit olmayan şartlarda çalıştıklarını hissettirir. Aynı emek karşısında bir başkasının daha fazla imkâna sahip olması çalışanlarda güvensizliğe, verimsizliğe ve isteksizliğe neden olabilmektedir (Büte, 2011). Ayrıca, ortaya çıkan güven eksikliği; iş doyumunu, motivasyonu, örgütsel bağlılığı ve performansı da olumsuz yönde etkiler. Kayırmacılığın olduğu örgütsel iklimde, kişisel ve örgütsel başarısızlıklar bir arada yaşanır (Erdem ve Meriç, 2012). Kayırmacılık toplumsal açıdan olduğu kadar örgütsel olarak da birçok olumsuzluğa neden olabilmektedir.

Kayırmacılık, etik kurallara aykırı oldukları için eleştiri alan uygulamaları kapsar (Abdalla, Maghrabi ve Raggad, 1998). Ancak basit bir gözlemlerle bile fark edilebilen kayırmacılık; her pozisyondan insanın yakınlık görüşü üzerinden bir ilişki bağlamı kurduğu; resmi ve sosyal ilişkileri bu informal kanallar üzerinden görmeye çalıştığı bir uygulamadır (Özkanan ve Erdem, 2014). Kayırmacılık, daha çok kamu kurumlarına personel istihdam ederken pozisyona, yeterliliğe ve liyakata dikkat

etmek yerine, akraba, siyasi yakınlık, eş-dost ya da hemşehri gibi informel yakınlıkların öne plana çıktığı görülmektedir.

2.1.1 Kayırmacılık Türleri

Yukarıda tanımları ve açıklamaları verilen kayırmacılık, tek bir şekilde kendini göstermemektedir ve farklı türleri ile kendisine uygulama alanları bulmaktadır. Türler arasında önemli farklılıklar olmamasına karşın kayırmacılığın altında yatan sebeplerden ötürü farklılık göstermektedir (Turhan, 2016). Literatüre bakıldığında kayırmacılığın birçok türü vardır. Bu araştırmada kayırmacılığın altı türü incelenmiştir: Akraba kayırmacılığı, eş-dost kayırmacılığı, patronaj, hizmet kayırmacılığı, siyasal kayırmacılık ve cinsel kayırmacılık.

2.1.1.1 Akraba Kayırmacılığı (Nepotizm)

Nepotizm sözcüğü Latince’de yeğen anlamına gelen “Nepos” sözcüğünden gelmektedir (Abdalla ve diğerleri, 1998). Nepotizm, aynı zamanda İngilizce’de “nephew”, Fransızca’da “nepotisme”, İtalyanca’da ise “nepotismo” demektir. Türk Dil Kurumu, nepotizm sözcüğünü “Akraba ve yakın arkadaşları kayırma şeklinde tanımlamaktadır (“Nepotizm”, t.y.).

Nepotizm, bir kişinin sahip olduğu kamu gücünü, özellikle bir işe istihdam etme, terfi ettirme gibi konularda kendi ailesinden birini kayırarak kullanması durumudur. Bir kişinin kabiliyet, başarı, tecrübe, bilgi ve eğitim seviyesi gibi özellikleri dikkate almadan ve liyakati önemsemeyen sadece akrabalık bağları dikkate alınarak istihdam ve terfi ettirilmesine nepotizm denmektedir (Özsemerci, 2002; Özler, Özler ve Gümüştekin, 2006). Başka bir tanımda, özel çaba göstererek bir kişinin akrabalarını bir kamu kuruluşuna, kuruma veya şirkete yerleştirmesi, terfi ettirmesi ve bazı ayrıcalıklardan yararlandırması gibi tanımlanmaktadır (Dökümbilek, 2010). Boadi (2000), akraba kayırmacılığını (nepotizm) kişinin elinde bulundurduğu gücü ve yetkiyi kullanarak yeteneklere ve liyakata bakmadan akrabalarına kamuda iş sağlaması olarak ifade etmektedir. Bu tanım, “adama göre iş” sözünün neden ortaya çıktığının açık bir göstergesidir.

Akrabalık bağları, kayırmacılıkta kişileri etkileme aracı olarak görülmekte ve kamu çalışanı akraba bağlılığı ile akrabalarına ayrıcalık tanıyabilmektedir (Boadi, 2000). Türkiye’de görülen kayırmacılık türlerinden birisi, akraba kayırmacılığıdır.

Kamuya personel alımında, usul, esas ve liyakat ilkelerinin mevzuatta olmasına karşın çoğunlukla bilgi, beceri ve tecrübe dikkate alınmadan akrabalık ilişkileri sebebiyle görevlendirmeler yapılabilmektedir.

Yukarıdaki tanımlardan anlaşıldığı gibi, nepotizm, diğer adıyla akraba kayırmacılığı, akraba ilişkilerine bağlı olarak akrabalar arasında akraba bağlılığıyla saygınlık kazanma, takdir edilme ya da yardım etme duygusuyla bir kişinin becerisine ve kariyerine bakılmadan sadece akraba ilişkilerine göre bir işe yerleştirme, terfi ettirme veya bazı kolaylıklar tanıma şeklinde gerçekleşen kayırmacılık türüdür.

İnsanlık tarihi boyunca önemli etkiye sahip olan ve kayırmacılık türleri arasında en çok karşılaşılan nepotizm kavramının ilk örnekleri 17. Yüzyılda bazı papaların, yetkilerini akrabalarını kayırmak için kullanmasına kadar uzanmaktadır (Abdalla ve diğerleri, 1998). Osmanlı'daki "beşik uleması" sistemi, bir âlimin erkek bebek sahibi olmasıyla âlimliğin babadan oğula geçmesine dayanmaktadır (Kılıç, 2001). Osmanlı'daki bu sistem, nepotizme bir örnek olarak gösterilebilir. Her toplumda yaşanan zaman ve şartlara göre nepotizm uygulamalarının hep olduğu ifade edilebilir.

Akraba kayırmacılığı, özellikle Asya ve Ortadoğu'daki gelişmekte olan ülkelerde aile bağlarını kullanarak güce, ayrıcalıklara ve devlet imkânlarına ulaşmanın bir yolu olarak düşünülmektedir. Bu yüzden akraba kayırmacılığı siyasette de önemli bir yere sahiptir (Kuznar ve Frederick, 2005). Nepotizm, geleneksel ilişkilerin ön planda olduğu, aile ilişkilerinin önemsendiği ve aile içi çıkar ilişkilerinin ön plana çıktığı az gelişmiş ya da gelişmemiş ülkelerde daha çok görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde ise daha çok aile şirketlerinde görülen önemli bir sorundur (Aktan, 2001; Özsemerci 2002; Özler ve diğerleri, 2006). Nepotizm özellikle aile işletmelerinde aile üyelerinin terfi ettirilmesinde görülmektedir. Kamu kuruluşlarında ya da işletmelerde, nepotizmin yasaklanması gerekmektedir. Ancak bu yasak akraba karşıtlığından kaynaklanan bir durumdan çok, akrabaların bir arada çalışarak keyfi uygulamalarla kamuya ya da işletmeye zarar vermesinin önlenmesi içindir (Boadi, 2000). Nepotizmin çoğunlukla kamu sektöründe görüldüğü düşünülse de özel sektörde de örneklerine rastlamak mümkündür.

Yapılan bazı araştırmalar, nepotizmin çalışanlar üzerinde olumsuz sonuçlar oluşturduğunu göstermektedir. Günümüzde elinde gücü ya da yetkiyi bulunduran kişinin, akrabasını kayırma davranışı olan nepotizmin var olduğu örgütlerde, örgüt çalışanlarının iş memnuniyetleri doğrudan olumsuz etkilenmektedir (Araslı ve diğerleri, 2006). Nepotizm uygulamalarının grldğu kurum ya da işletmelerde aile yeleri tarafından oldukça olumlu karşılanırken, diğer yönetici ve çalışanlar tarafından olumsuz karşılanmaktadır (Büte ve Tekarslan, 2010). Bankacılık sektöründe kayırmacılık türlerinin iş tatmini ve iş stresi üzerindeki etkilerini araştıran bir çalışmada, kayırmacılık türlerinden nepotizm ve kronizmin çalışanlarda iş stresini artırdığı ve iş tatminsizliğine neden olduğunu sonuçlarına ulaşılmıştır (Araslı ve Tümer, 2008).

2.1.1.2 Eş-Dost Kayırmacılığı (Kronizm)

Kronizm, nepotizme göre daha sınırlı olan bir terimdir ve ayrıcalıkların arkadaş ya da meslektaşlara tanındığı durumlar için kullanılır. İngiltere’de geçmişte aynı okulda öğrenim görmüş olan insanların ihtiyaç durumunda birbirlerine yardım etmesi anlamına gelen “old school tie” ifadesi, kronizme çok iyi bir örnektir (Boadi, 2000). Kronizm sözcüğü, 1660’larda Cambridge niversitesi’ndeki öğrencilerin uzun süreli arkadaşlık kurdukları kişilere hitaben söyledikleri “crony” sözcüğünden türemiştir. Daha sonra 1840’lı yıllara gelindiğinde “arkadaşlık kurma becerisi ya da isteği” anlamında kullanılmıştır. Kronizm, politik dilde ilk kez 1946 yılında bir köşe yazarının Amerika Başkanı Roosevelt’in yeterliği şüpheli olan birini kamuda bir göreve atamasını kaleme almasıyla kullanılmıştır (World Wide Words, 1998, Oxford English Dictionary, 1989, aktaran Khatri ve Tsang, 2003).

zsemerci (2002), kronizmin kamu görevlilerinin istihdam edilmesinde liyakat ve eşitlik yerine eş-dost ilişkilerine bakılarak yapılan kayırmacılık türü olduğunu ifade etmektedir. Kronizm, kişilerin yetenekleri ve üstünlüklerinden dolayı değil de, yalnızca önemli pozisyonlardaki kişilerle var olan yakınlıklarından dolayı ayrıcalıklar görerek kayırılmalarıdır (zkanan ve Erdem, 2014). Beceri ve yeterliğin arka planda kalmasına neden olan nepotizm, kurumda önemli bir karar alınacağı zaman informel ilişkileri ön planda tutmakta ve desteklemektedir.

Kronizmde kayırılan kişi eş-dost, nepotizmde de kayırılan kişi akrabadır. Günümüzde kronizm’e örnek olarak yaygın şekilde karşılaşılan “hemşehri kayırmacılığı”

gösterilebilir. “Aynı okulda öğrenim görme”, “Aynı arkadaş grubuna üye olma” ve “Aynı takımı tutma” gibi durumlardan dolayı ortaya çıkan kayırmacı uygulamalarda, kronizmden bahsedilebilir.

2.1.1.3 Siyasal Kayırmacılık (Partizanlık)

Kayırmacılığın bir başka türü olan siyasal kayırmacılık (Partizanlık), siyasi partilerin, iktidarı kazandıktan sonra kendi seçmenlerine ayrıcalıklı işlemler yaparak, bu kişi ya da gruplara haksız şekilde çıkar sağlamalarına denmektedir (Özsemerci, 2002). Politikacıların özel çaba göstererek kendi siyasal yandaşlarını kamu kurum ve kuruluşlarına yerleştirmesi, bir üst makama terfi ettirmesi, bazı ayrıcalıklardan istifade ettirmesi (lojman, yurt dışı görev vs.) gibi davranışları “partizanlık” olarak adlandırılır (Aktan, 2001b). Siyasal kayırmacılıkta siyasal partiler siyasal yandaşlarını seçim döneminde gördükleri yardımlar dolayısıyla bir anlamda ödüllendirmektedirler (Aktan, 2001a). Siyasal kayırmacılık, memuriyet kadrolarının bir ganimet gibi yandaşlar arasında dağıtılması, siyasi ödüllendirme ve partizan kadroları oluşturulması olarak bilinmektedir (Yıldırım, 2013).

Siyasal kayırmacılık, kamunun üst pozisyonlarında olduğu kadar alt pozisyonlarında da kamu kaynaklarının israf edilmesine neden olmaktadır (Aktan, 2001b). Siyasal kayırmacılığa, özellikle yerel kamu kurumlarında daha sık rastlanılmaktadır (Özsemerci, 2002). Birçok ülkede yaygın olarak görülen bu uygulama hem kamu yönetiminin tarafsızlığını zedelemekte hem de etkin ve verimli çalışmasını engelleyen en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 2013). Zamanla siyasallaşan kamu kurumları tarafsızlığını yitirdikçe, hem verimsizleşmekte hem de kamu işlerinin aksamasına neden olabilmektedir.

2.1.1.4 Hizmet Kayırmacılığı

Siyasal iktidarın bir sonraki seçimlerde yeniden iktidarını sürdürebilmesi için bütçe harcamalarını, kendilerini en çok destekleyecek seçim bölgelerine tahsis etmesi ve böylece tüm vatandaşların faydalanmakta eşit fırsatlara sahip olması gereken hizmetlerin eşitsiz bir şekilde dağıtılması “Hizmet Kayırmacılığı” olarak adlandırılmaktadır. Bu kayırmacılık türü, kamu kaynaklarının paylaşılmasında bölgelerin ihtiyaçları ve sosyo-ekonomik durumlarının dikkate alınmamasına ve hizmetlerin siyasal iktidarların kendi seçim bölgelerinde dağıtılmasına neden olmaktadır (Özsemerci, 2002). Hizmet kayırmacılığı, özellikle seçim süreçlerinde,

seçim öncesi ve sonrasında sıklıkla görülen kayırmacılık türüdür (Oğuz, 2011). Seçimleri kazanan parti, en çok oy aldığı seçim bölgelerine diğer bölgelere oranla daha fazla hizmet vermektedir. Hatta bazı seçim bölgeleri verdikleri destek nedeniyle bazı partilerin kaleleri olarak görülürken; bazı seçim bölgeleri ise, destek vermedikleri gerekçesiyle hizmetlerden pay alamamaktadır (Özkanan ve Erdem, 2014). Hizmet kayırmacılığının siyasal sonuçlara göre seçmeni ödüllendirmek ve seçilenin desteklenmesinin devam etmesi için ortaya çıktığı söylenebilir.

Hizmet kayırmacılığı, kamu kaynaklarının dağıtımında verimlilik ve eşitlik esasları ve yerleşim bölgelerinin ihtiyaçları dikkate alınmaksızın, kamu kaynağının siyasal iktidarların kendi seçim bölgelerine yaptıkları bir seçim ekonomisi türüdür (Aktan, 2001a). Sosyal hukuk devletinde, her vatandaşın eşit şartlara sahip olması gerekmektedir. Ancak devlette belli bir kesim her türlü olanaktan yararlanırken, diğer kesimin bunlardan mahrum bırakılması kayırmacılığın ne düzeylerde gerçekleştiğinin bir göstergesidir.

Bu kayırmacılık türünde, siyasi iktidarın istediği gibi harcama yapabilmesine olanak sağlayan ana unsur ile örtülü ödenek diye tabir edilen harcama kaleminin varlığıdır. Bu harcama kalemi hem dilenildiği gibi harcanabilmekte, hem de yapılan harcamaların detaylarının sorgulanması mümkün olmamaktadır (Yıldırım, 2013). Bu durum açıklık, şeffaflık, hesap verebilirlik gibi kavramlardan ne kadar uzaklaşmışlığının bir göstergesidir. Gücü ve yetkiyi elinde bulunduranların, gücü kaybetmemek uğruna ne tür kayırmacılığı ne şekilde uygulayacağını kestirilememesi başka bir gerçekliktir.

2.1.1.5 Patronaj

Patronaj, siyasal süreç içerisinde siyasal partilerin iktidara geldikten sonra kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan “üst düzey bürokratları” görevden almaları ve bu görevlere yine siyasal yandaşlık, ideoloji, nepotizm - kronizm gibi faktörler esas alınarak yeni kimselerin atamalarının yapılması durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Özsemerci, 2002). Bu kayırmacılık türüyle, siyasal iktidarlar kendi kadrolarını zamanla kamuya yerleştirerek kamuda siyasi kadrolaşmayı neden olabilmektedir.

ABD' de 19. yüzyılda uygulanan "Spoils System" bir “patronaj” örneğidir. Her seçimden sonra memurların yerlerini seçimi kazanan siyasal partinin yandaşlarına

bıraktığı uygulamadır. "Ganimet Sistemi" olarak da adlandırılan uygulamada, memurluk iktidarı kazanan partinin yandaşlarına pay ettiği bir ganimet gibi görülmekteydi (Aktan, 2001a). Seçimlerden sonra, kamunun üst pozisyonlarında görev yapan kamu görevlilerinin görev yerlerinin değiştirilmesi ya da görevden alınmaları, bürokrasinin sürdürülebilirliğini ve kamu işlerinin etkin şekilde yapılmasını engeller. Siyasi iktidarın, kendi yandaşlarına kamuda görev vermesi, kamunun siyasileşmesine neden olmaktadır. Kamu görevlilerinin siyasetten ve siyasilerden bağımsız, devlet için tarafsızlığı sağlamaları amacıyla siyasi partiye üye olma, seçim kampanyalarına katılma, siyasi amaçlı gazete çıkarma gibi birçok konuda yasal düzenlemelerde yasaklar ve kısıtlamalar mevcuttur (Kartal ve Demirhan, 2009). Ancak liyakat ilkelerini hiçe sayan patronaj uygulamalarında, bu yasakların dikkate alınmadığı ve yaptırımların da uygulanmadığı açıkça görülmektedir.

2.1.1.6 Cinsiyet Kayırmacılığı

Cinsiyet kayırmacılığı, bir yöneticinin romantik ilişki yaşadığı çalışanı için terfi ya da ayrıcalık sağladığı durumlarda oluşmaktadır. Bu kayırmacılık türü, diğer çalışanlarda olumsuz etkiler bırakırken, ayrıca çalışanların performanslarıyla değil cinsiyetleriyle ilgili davranışlarıyla değerlendirildikleri düşüncesine sahip olmalarına neden olmaktadır (Sheridan, 2007). Literatürde çok fazla yer almamasına rağmen cinsiyet kayırmacılık, kayırmacılığın yeni bir türü olarak ortaya çıkmaktadır.

Cinsiyet ayrımcılığı, cinsel kayırmacılığın nedenleri arasında gösterilebilir. Bireylerin işyerinde cinsiyete dayalı ayrımcılığı algıladıklarını belirtmeleri de bunun en önemli göstergesidir. Cinsiyet ayrımcılığı, kişinin becerileri veya performansından ziyade, cinsiyete bakılarak açıklanabilir (Guttek, 1996). Cinsel kayırmacılık, ABD İstihdamda Eşitlik Fırsatları Komisyonu (EEOC) tarafından işverenin cinselliğinden yararlandığı ya da cinsel arzularına yanıt bulduğu çalışanın, bazı imkân ve ödüllerde ayrıcalık gördüğü, bunun aksine performansı iyi olduğu halde işveren tarafından görmezden gelinen çalışanların cinsiyet ayrımcılığı yaşadığı uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Tol, 1991). Cinsiyet ayrımcılığından en çok yarar sağlayan ya da zarar görenler şüphesiz ki kadınlardır. Çünkü toplumlarda özellikle "cinsel obje" olarak görülen kadınlara karşı cinsiyet önyargısı tamamen kadınların ve erkeklerin kişisel kararlarında ve çalışma şartlarında karşılaştıkları durumlar nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Onay, 2009).

Cinsiyet kayırmacılığı, çalışanın ayrıcalık ya da menfaat elde etmek için bilgi, beceri ve performanstan çok cinselliği ön plana çıkarmasına neden olacaktır. Cinsiyet genellikle ödüller, kaynaklar ve fırsatlar konusunda farklılıklara ve sonuç olarak da adaletsiz tutumlara yol açmaktadır (Onay, 2009). Cinsiyet kayırmacılığı sonucunda, kurumdaki etik ve ahlaki değerlerin zarar görmesinden dolayı çalışanlar motivasyon ve moral bozukluğu yaşayabilmektedir. Yöneticinin, çalışanlarının cinsiyetlerinden dolayı uygulamalarda farklı ve ayrıcalıklı davranması, kurum içerisindeki diğer çalışanlarda tedirginlik ya da kızgınlık hisselerini meydana getirmektedir.

Bu kayırmacılık türü, kurumda olumsuz birçok duruma neden olmakla beraber, kurumdaki ahlaki değerlere ve mesleki etiğe zarar da vermektedir. Bu durum kurum için ciddi problemler çıkarabilmektedir (Sheridan, 2007). Kişilere sadece cinsiyetleri için farklı davranılması, toplum içinde cinsiyet eşitsizliğine neden olmaktadır (Erdem ve Meriç, 2012). Bu konuyla ilgili her ne kadar yasal düzenlemeler ve toplumda kadın-erkek eşitliğine yönelik farkındalık çalışmaları olsa da asıl çözüm toplumsal zihniyet değişikliğinin sağlanmasındadır (Meriç, 2012). Cinsiyetler arası eşitliğin sağlanması ve çalışanların eşit ve sağlıklı ortamda çalışması hem kurum hem de kişiler açısından önemlidir.

Kayırmacılığın hangi türü olursa olsun, hem kurumun varlığına ve işleyişine zarar vermekte hem de eşitlik, şeffaflık, etik ve adalet gibi kavramları ortadan kaldırdığı için kurum kültüründe büyük sorunlar yaratmaktadır. Bu yüzden özellikle devlete ve vatandaşlara hizmet veren kamu kurumlarının kayırmacılık konusunda daha hassas olmaları koşul-şart olmalıdır.

2.1.2 Kayırmacılığın Nedenleri

Kamu görevlilerinin çoğu zaman maddi olmayan, manevi bir kazanç elde etmek amacıyla akraba ve tanıdıklarını veya birtakım bağlantılardan dolayı kendilerine yakın hissettikleri kişileri haksız yere kayırdıkları söylenebilir (Meriç, 2012). Maddi çıkara dayanmayan kayırmacılık sonucunda hak etmediği pozisyona getirilen bir kamu görevlisinin getirildiği pozisyonun maddi olanaklarından yararlanacağı kuşkusuzdur (Tarhan, Gençkaya, Ergül, Özsemerci ve Özbaran, 2006).

Kayırmacı uygulamalarda kurum içerisinde kayıran ve kayırılan kişiler vardır. Kayıran kişi, kurumun üst pozisyonunda yer alırken, kayırılan kişi, kayırana göre

hıyerarşik olarak alt pozisyonda çalışan kişidir. Kayırılan kişi, maddi ya da manevi geçici ayrıcalıklara sahip olduğu için kayırana karşı saygı ve minnettarlık duyguları beslemektedir. Bunun sonucunda kayıran kişi, prestij ve güç sağlarken, kurumdaki pozisyonunu da güçlendirmektedir (İlhan ve Aytaç, 2010). Kayıran ve kayırılan taraflar karşılıklı olarak menfaat elde ettikleri için, kayırmacılık zaman içerisinde kurumda doğal ve normal bir uygulama gibi yerini sağlamlaştırmaktadır. Kayırılan kişi, terfi, kolaylık, görev dağılımı gibi konularda ayrıcalık sahibi olurken, kayıran kişi ise saygınlık, güven, prestij ve güç gibi hazlara sahip olabilmektedir.

Tam anlamıyla modernleşememiş, cemaat ve aşiret yapısının hâkim olduğu doğu toplumlarında, sivil toplum örgütleri gerektiği gibi gelişmemiştir. Dinsel, etnik ve ideolojik yapılarda bireyler, kayırmacılık ile toplumsal ilişkilerini sürdürmektedir. Toplumun sosyal ve kültürel yapısı, kayırmacılığı beslemektedir (Bayhan, 2002). Kayırmacılık, gelişmekte olan ülkelerde aile bağlarını kullanarak güce, ayrıcalıklara ve devlet imkânlarına ulaşmanın bir yolu olarak düşünölmektedir (Kuznar ve Frederick, 2005). Az gelişmiş ya da gelişmemiş ölkelerde, gelenekselciliğin ve aile ilişkilerinin ön planda olması kayırmacılığın yaşanmasının önemli bir nedenidir.

Kayırmacılık, şüphesiz ki bir yolsuzluk türüdür. Türkiye’de yolsuzluğunun nedenlerinin araştırıldığı TBMM raporunda üç başlık üzerinde durulmaktadır: Yönetmel nedenler, ekonomik nedenler ve sosyal nedenler. Bürokratik nedenler, idari usulün eksikliği, kamuya istihdam sorunları, saydamlığın yetersizliği, hesap verme mekanizmalarının eksikliği, kamuda denetim sorunları, gelir dağılımı eşitsizliği, olumsuz toplumsal algılamalar, geleneksel yapıların güçlü olması, vatandaşlık ve hak arama bilincinin yerleşmemiş olması, sivil toplum örgütlenmesinin yetersizliği ve eğitim sisteminin yetersizliği gibi konular yolsuzluğun dolayısıyla kayırmacılığın nedenleri arasında gösterilmektedir (Tarhan ve diğlerleri, 2006). Yolsuzluğun dolayısıyla kayırmacılığın nedenlerinin çok fazla sayıda olması, sorun ne kadar büyük boyutta olduğunu göstermektedir.

“Torpil” olarak da bilinen ve evrensel terminolojiye göre yolsuzluğun bir türü olan kayırmacılığın, demokratik gelişmişlik seviyesi düşük olan toplumlarda sıkça görülmesi, örgütlenme bilinciyle alakalıdır. Birlikte hareket bilincinin yeterince gelişmediği toplumlarda, doğal olarak bireycilik gelişir. Bireysel mücadele ise,

genellikle “*adamını bulma*” yöntemine dayanır (Tarhan ve diğeri, 2006). Hasanoğlu ve Aliyev (2007), yolsuzluğun nedenlerini bürokrasinin işleyişinin karmaşık olması, kamuya istihdamda liyakat problemi, şeffaflığın sağlanamaması, hesap verebilirlik problemi, denetim yetersizliği, gelir dağılımında yetersizlik, eğitim ve sivil toplum yetersizliği gibi konulara bağlamaktadır. Tarhan ve diğeri (2006) ile Hasanoğlu ve Aliyev (2007), yolsuzluğun nedenlerini sıralarken benzer konulara değinmektedirler.

Yukarıda nedenleri ifade edilen kayırmacılık, bir ülkenin gelişmişlik düzeyiyle doğrudan bağlantılıdır. Kamu kurumlarında kayırmacılığın nedenleri olarak sıralanan tüm konular esasında eğitime dayanmaktadır. “Hayatta her şey eğitimle başlar” felsefesinin ne kadar önemli olduğu oldukça açıktır. Eğitimin güçlü ve nitelikli olması için eğitim sisteminde yer alan üst yöneticilerden en alt pozisyonda çalışan kişilere kadar sorumluluklar düşmektedir. Kamu kurumları içerisinde eğitim kurumlarının en başında gelen okullarda kayırmacılığın var olmasının eğitime doğrudan ya da dolaylı olarak birçok olumsuz etkisinin olacağı yadsınamaz. Bu bağlamda okul yönetiminde kayırmacılık konusunun işlenmesinin önemi giderek artmaktadır.

2.1.3 Okul Yönetimindeki Kayırmacılık

Okullar, eğitim sisteminin toplumdaki en küçük yapı taşıdır. Bireyler, 7- 14 yaş arasında okullarda temel değerleri içselleştirmekte ve ahlaki gelişimlerini tamamlamaktadırlar. Okul yöneticisi, bu sürecin planlanması, hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve dönüt alınması aşamalarının tamamında önemli bir yere sahiptir (Çelik ve Yavaş, 2009). Okul yöneticisinin, okulu amaçlara uygun yaşatabilmesi, insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanabilmesi, okul yönetimini ve süreçlerini iyi bilmesiyle mümkündür. Okul yöneticisinin, okul yönetimi ve süreçleriyle ilgili bilgisini davranışa dönüştürmesi ve okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okulun amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesi için, eğitim yönetiminde olduğu kadar davranış bilimlerinde de iyi yetişmiş olmayı gerektirmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Bu bağlamda okul yöneticisinin etik değerlere ve ilkelere sahip olması ve uygulamalarında dikkat etmesi iyi yetişmiş bir eğitim yöneticisinde olması gereken özelliklerdendir.

Okul yöneticileri, okullarında eğitimin kalitesini artırmak için, öğrencilerin yetiştirilmesinde ana rolü oynayan öğretmenlerin performanslarının ve verimliliğinin en üst seviyede olması için öğretmenlere destek olmalıdır. Öğretmenin kendini gösterebilmesi ve tüm enerjisini öğrencisine harcayabilmesi için öğretmenin çalışma ortamındaki olumsuzlukların minimuma indirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenler ile yöneticiler arasında sağlıklı bir iletişim ağının olduğu olumlu okul ikliminin var olması son derece önemlidir. Olumlu bir okul iklimini oluşturmanın anahtar noktalarından biri ise, okul yöneticilerinin etik değer ve ilkeler ışığında öğretmenlere karşı tarafsız ve adil şekilde davranmasıdır. Okul yöneticisinin tarafsızlığından ve dürüstlüğünden şüphelenmek, öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını düşüren bir faktördür (Küçükkaraduman, 2006).

Okullarda etik ilkelere dikkat edilmemesi, okul çalışanlarının görevlerine ve kurumlarına olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Okulda görevlerin etik ilkelere göre gerçekleştirilememesinin sebeplerinden biri de kayırmacı davranış ve tutumlardır. Kayırmacı davranış ve tutumların, çalışanların güven ve adalet algılarını doğrudan etkileyen faktörler olduğunu söylemek mümkündür (Kazak ve Polat, 2014). Kayırmacılık adalet duygusuyla yakından ilişkilidir. Kayırmacı tutum ve davranışların sonucunda, çalışanların kendilerine adaletsizlik yapıldığı algısının oluşması, çalışanları olduğu kadar yöneticileri de ilgilendirmektedir. Bununla birlikte bir okulda ortaya çıkan sorunların önemli bir kısmı belki de kayırmacılıktan kaynaklanmaktadır (Erdem ve Meriç, 2012). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranış ve uygulamalara sahip olduğu algısını taşıyan öğretmenlerin görev yaptığı okullarda, eğitim faaliyetlerinin de sağlıklı yürütülemeyeceği söylenebilir (Meriç, 2012). Okul müdürünün kayırmacı davranışları, öğretmenleri olumsuz etkilemektedir ve bu durum da, öğretmenin kurumuna yabancılaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin kurumuna karşı yabancılaşması kurumun eğitsel amaçlarına ulaşmasında dramatik sorunlar oluşturabilmektedir. Moral ve motivasyon bozukluğu yaşayan öğretmenlerin bu durumları öğrenciye de yansıyacaktır. Bu yüzden okullarda sergilenen kayırmacı tutum ve davranışlar, hem öğretmenlerin kurumlarına yabancılaşmasına yol açmakta hem de kurumsal ve eğitsel etkililiğe ve verimliliğe zarar vermektedir (Pounder ve Blase, 1988).

Çelik ve Yavaş'ın (2009) okul yöneticilerinin yönetim anlayışlarında etik değerleri ne kadar önemsediklerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada, okul müdürlerinin bir kısmı etik anlayışlara göre açıklık, şeffaflık, dürüstlük, adalet ilkelerine göre davranmaya çalıştıklarını belirtirken, bir kısım okul müdürü de farklı nedenlerden dolayı bu ilkelere göre hareket edemediklerini belirtmişlerdir. Oysa ki, okul yöneticilerinden görevlerini yerine getirirken, yürürlükteki yasalarla beraber etik ilkelerine uygun davranmaları beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Yöneticiler, etik ilkeler ve değerler doğrultusunda davranışlarını ve uygulamalarını biçimlendirmek mecburiyetindedirler. Çünkü sağlıklı güven ortamının oluşması, eşitlik ve adalet algısının kurumdaki her çalışan tarafından hissedilmesi başarılı kurum yapısının oluşturulmasında kilit unsurlardır. Ancak toplumsal ve kurumsal bozulmaların, yozlaşmaların ve başarısızlıkların nedeni etik ilkelerin ve değerlerin zayıflaması ve buna karşılık etik dışı davranışların güçlenmesidir. Bunların nedeni ise etik değer ve davranışların yeterince teşvik edilmemesi ve buna karşın etik dışı değer ve davranışların yeterince cezalandırılmaması gösterilebilir.

Türkiye'de kamu yönetiminin her alanında kayırmacı tutum ve uygulamaları engellemeye yönelik çalışanlarının çalışma yaşamını düzenlemek ve Türk kamu yönetimindeki etik dışı uygulamalarla ilgili ortaya çıkan olumsuzlukları gidermek için 2004 yılında 5176 sayılı kanun ile "Kamu Görevlileri Etik Kurulu" oluşturulmuştur. Bu kanunun amacı kamu görevlilerinin uymaları gereken saydamlık, tarafsızlık, dürüstlük, hesap verebilirlik, kamu yararını gözetme gibi etik davranış ilkeleri belirlemek ve uygulamayı gözetmektir. Bu kanun kapsamında daha sonra "Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile ilgili Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" ile etik ilkeler belirlenmiştir. Bu yönetmelik ile kamuda etik kültürünü yerleştirmek, kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken etik davranış ilkelerini belirlemek, görevlerin yerine getirilmesinde adalet, dürüstlük, saydamlık ve tarafsızlık ilkelerine zarar veren ve toplumda güvensizlik yaratan durumları ortadan kaldırmak gibi amaçlar hedeflenmiştir (Kamu Görevlileri Etik Kurulu, 2004 ve Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri, 2005). Yönetmeliğin 13. ve 14. maddelerinde, tüm kamu görevlilerinin görevlerini tarafsız şekilde yerine getirmelerini etkileyen her türlü menfaatten uzak durmaları; görev ve yetkilerini kullanarak kendileri, yakınları veya üçüncü kişiler lehine menfaat sağlamamaları;

akraba, eş, dost ve hemşehri kayırmacılığı, siyasal kayırmacılık veya herhangi bir nedenle ayrımcılık veya kayırmacılık yapmamaları belirtilmiştir. Ancak çıkarılan kanun ve yönetmeliğin ne kadar hayata geçirildiğine ilişkin birçok soru işareti vardır. Yapılan hukuki düzenlemelerden sonra yapılan bazı araştırmalar kamu görevlisi olan okul yöneticilerin etik dışı uygulamalar olan kayırmacı tutum ve davranışları sergilediklerini tespit etmektedirler (Çelik ve Yavaş, 2009; Aydoğan, 2009; Meriç, 2012; Polat, 2013; Geçer, 2015 ve Karademir, 2016).

Aydoğan (2009) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında kayırmacılık olup olmadığını belirlemek için yapılan araştırmanın bulgularına göre, hangi pozisyonda olursa olsun eğitim sistemi içindeki yöneticilerin, yetenekleri ve tecrübeleri dikkate almadan, arkadaşlarını, akrabalarını, hemşehrilerini ve aynı siyasi görüşlere sahip oldukları kişileri kayırdıkları ortaya koyulmuştur. Aynı araştırmada öğretmenler, okul müdürlerinin öğretmenlerin izin almalarında, derslere zamanında girip çıkmalarında ve seminer ve projelere öğretmen seçimlerinde kayırmacılık yaptıklarını düşünmektedirler.

Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin performansına etkisini inceleyen Blase (1988), öğretmenlerin birçoğunun moral ve motivasyonlarının düştüğünü, mesleki gelişimlerini sınırlandırdığı, okuldaki görev ve sorumluluklarına olan ilgi ve bağlılıklarının azaldığını tespit etmiştir. Okul müdürlerinin sergilediği kayırmacılık; öğretmenlerin motivasyonlarını ve iş tatminlerini azaltmakta, mesleki gelişimlerini sınırlandırmakta, kendilerini güvensiz ve adil olmayan bir ortamda hissetmelerine neden olmakta, görev dışı aktivitelere katılım oranlarını azaltmakta, öğretmenleri görev ve sorumluluklardan uzaklaştırmaktadır (Aydın, 2015). Kayırmacılık, hem bireysel hem de mesleki anlamda öğretmenleri olumsuz etkilemekte, üretkenliklerini ve heveslerini kırmakta, güvensiz ve olumsuz bir okul iklimi oluşturmaktadır.

Okulların etkili çalışmasından ve amaçlarını gerçekleştirmesinden öncelikle olarak sorumlu olan okul yöneticilerinin, etik dışı davranarak kayırmacı tutum ve davranışlar sergilemesinde okul yöneticilerinin nasıl atandığı ya da görevlendirildiklerinin de şüphesiz ki payı yüksektir. Özellikle son yıllarda okul yöneticilerinin atanmalarındaki yönetmeliklerin sürekli olarak değiştirilmesi ve sözlü

mülakat yoluyla okul yöneticilerinin belirlenmesi beraberinde birçok şüpheyi getirmektedir. Objektif kriterlerin ne kadar belirleyici olduğu ve liyakate ne kadar dikkat edildiği gibi soru işaretlerine neden olan okul yöneticilerinin görevlendirilme ve atanma süreci, okul yöneticilerinin etik ilke ve değerlere sahip çıkarak kayırmacı tutum ve davranışlardan ne kadar uzak kalabileceğini zaman içerisinde gösterecektir.

Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları, şüphesiz ki okul kurumunun çalışanlarını ve işleyişini engelleyen uygulamalardır. Bu olumsuz uygulamaların ortadan kalkması için yapılan hukuki düzenlemelerin kapsamının genişletilmesi ve yaptırımlarının ağırlaştırılması gerekmektedir. Aksi takdirde toplumun geleceği olan nesillere adaleti, eşitliği, ahlakı, tarafsızlığı ve etik değerleri öğreten okullarda bile etik dışı tutum ve davranışların ortaya çıkması, okulların toplum içindeki konumuna zarar vermektedir. Okul yöneticilerinin uygulamalarında sergiledikleri kayırmacı tutum ve davranışların neler olduğunun ve öğretmenlerde ne tür etkiler bıraktığının farkına varılması hem eğitim açısından hem de toplumsal açıdan oldukça önemlidir.

2.1.4 Kayırmacılık ile İlgili Araştırmalar

Kayırmacılık konusunda literatür incelendiğinde, kayırmacılığın toplumsal ve örgütsel boyutlarda ele alındığı anlaşılmaktadır. Kayırmacılık hayatın her alanında karşılaşılan bir kavram olduğu için farklı toplumlarda ya da farklı örgütlerde kayırmacılığı ve kayırmacılığın bazı kavramlarla ilişkisini belirlemeye yönelik çalışmalar mevcuttur. Araştırmanın amacı itibarıyla okul yönetimindeki kayırmacılık ile ilgili çalışmalar bu başlık altında yer almıştır.

2.1.4.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydoğan (2009), Türk Eğitim Sisteminde kayırmacılık algısını incelemiştir. Araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminin her basamağında yer alan yöneticilerin çeşitli uygulamalarda kayırmacı davranışlar gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmen algılarına göre bakanlık yöneticilerinin, il yöneticilerinin ve okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere izin verme, derse giriş ve çıkış zamanları, öğretmenlik mesleği ile ilgili seminer ve etkinliklere öğretmen seçme ve öğretmenlerin kural ihlalleri gibi durumlarda kayırmacı davranışlar gösterdiği araştırmada saptanmıştır. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu kayırmacı uygulamalar, eş-dost, akraba, hemşehri ve aynı politik

görüŖe sahip olanların lehinde ortaya çıkmaktadır. Aydoğan'ın araŖtırmasındaki bir diğer sonuç ise; öğretmenlerin okul yöneticilerinin yaptığı kayırmacılığa iliŖkin algıları, okul türü ve cinsiyet deđiŖkenlerine göre farklılık göstermezken, kıdem yılı deđiŖkenine göre sadece 26 yıl ve üzeri çalıŖan öğretmenlerin kayırmacılık algıları daha düşük düzeyde olup anlamlı farklılık göstermiŖtir. Bu araŖtırma, eğitim sisteminin her basamağından kayırmacı uygulamalarla karŖılaŖıldıđını ortaya çıkar mıŖtır. Bu durum da kayırmacılık ile ilgili sorunun ne kadar büyük olduğunun ispatıdır.

Aydoğan'ın (2012) kayırmacılık üzerine yapmıŖ olduğu bir diğer çalıŖma da, öğretim üyelerinin algılarına göre Türk üniversitelerindeki yöneticilerin kayırmacılık yapıp yapmadıklarını belirlemiŖtir. AraŖtırma sonuçları, üniversite genel yöneticilerinin, fakülte ve bölüm yöneticilerinin çeŖitli uygulamalarda kayırmacı davranıŖlar sergilediklerini göstermektedir.

Meriç (2012), resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre aynı okullarda görev yapan yöneticilerin, uygulamalarında kayırmacılık yapıp yapmadıklarını araŖtırmıŖtır. AraŖtırmanın sonucuna göre, öğretmenler okul yöneticilerinin nadiren kayırmacılık yaptıklarını algılamaktadırlar. AraŖtırmanın alt boyutları incelendiğinde, öğretmenler kayırmacılığı sırasıyla en çok "koordinasyon" alt boyutunda, sonra "planlama" alt boyutunda" daha sonra "örgütleme" alt boyutunda, son olarak da "değerlendirme" alt boyutunda algılamıŖlardır. Öğretmen algıları, cinsiyete ve okul büyüklüğu deđiŖkenlerine göre farklılık gösterirken; branŖ, herhangi bir mesleki örgüte üye olma durumu ve kıdem yılı deđiŖkenlerine göre farklılık göstermemesi araŖtırmanın bir diğer sonucudur.

Polat (2013) tarafından yapılan çalıŖmada, öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılığa iliŖkin algıları düşük düzeyde çıkmıŖtır. Öğretmenlerin kronizme iliŖkin algıları yaŖ, kıdem ve bulunduğu okuldaki çalıŖma süresine göre farklılaŖırken, cinsiyet ve okul türüne göre farklılık göstermemektedir. ÇalıŖmanın bir baŖka bulgusu, kronizmin örgütsel güveni negatif etkilediğidir. Bu bulgudan, okul yöneticilerinin kayırmacı davranıŖlarının müdüre ve okula duyulan güveni olumsuz yönde etkilediği yorumu yapılabilir.

Kazak ve Polat (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin göstermiş oldukları kayırmacı davranışlara ilişkin öğretmen algısının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise okul yöneticilerinin göstermiş olduğu kayırmacı davranışlar ile örgütsel adalet arasındaki ilişki yüksek düzeyde anlamlı ve olumsuzdur. Yapılan bu çalışmada, okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel adalet üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Okullarda kayırmacılık arttıkça öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeylerinin azaldığı anlaşılmaktadır.

Aydın'ın (2015) Ankara ili Merkez ilçelerinde görev yapan 473 öğretmenin katılımıyla yaptığı araştırma incelendiğinde, öğretmenlerin okul yönetiminin kayırmacı uygulama ve davranışlarına ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca kayırmacılık ile örgütsel sessizlik arasında olumlu, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu araştırmanın bir başka bulgusudur. Bu bulgu, kayırmacılık arttıkça örgütsel sessizliğin de aynı şekilde artacağı şeklinde yorumlanabilir.

Geçer (2015) tarafından yapılan çalışmada liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık algısı ile örgütsel destek algısı arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin kayırmacılık algısı orta düzeydedir. Araştırmada, öğretmenlerin kayırmacılığa ilişkin algı düzeyleri; mesleki kıdem, yaş, okul türü ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet ve medeni hal değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Argon (2016) tarafından öğretmen görüşleri doğrultusunda ilkokullardaki yöneticilerin kayırmacı davranışları belirlemeye yönelik yapılan nitel çalışmanın sonucunda, ilkokul yöneticilerinin eş-dost, cinsiyet, akraba, siyasi, sendika, görevde yükselme ve kendi menfaatlerini koruma konularında kayırmacılık yaptıkları saptanmıştır. Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu, okullarda kayırmacılıktan yararlananların her tür iş ve işlemleri, ders saatleri ve dağıtımları, nöbet çizelgeleri onların istekleri doğrultusunda yapılmakta, onlara itibarlı görevler verilmekte, onların olumsuz davranışları görmezlikten gelinmekte ve eğitim ve seminerlere öncelikli olarak katılmakta oldukları gerçeğidir. Kayırmacı davranışlarla menfaat elde eden tarafın neden kayırmacılığı olumlu olarak gördüğü açıkça anlaşılmaktadır.

Okul yönetimdeki kayırmacılıkla ilgili bir diğer araştırma, Karademir'in (2016) çalışmasıdır. Araştırmanın sonuçlarından okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin öğretmen algısının düşük olduğu ancak okul yöneticilerinin nadiren de olsa kayırmacı davranışlar sergilediği anlaşılmaktadır. Araştırmanın alt boyutları incelendiğinde, öğretmenler kayırmacılığı sırasıyla en çok "planlama" alt boyutunda, sonra "koordinasyon" alt boyutunda" daha sonra "örgütlenme" alt boyutunda, son olarak da "değerlendirme" alt boyutunda algılamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmen algıları cinsiyet, mesleki kıdem yılı, sendikaya üye olma durumu ve istihdam şekli değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Ayrıca Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre, kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlere göre, kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin kıdem yılı az olan öğretmenlere göre okul yönetimindeki kayırmacılık algılarının daha yüksek olduğu araştırmada saptanmıştır.

2.1.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırma

Okul yönetimindeki kayırmacılıkla ilgili Amerika'da 902 öğretmenin katılımıyla yapılan Pounder ve Blase'in (1988) araştırmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin çeşitli konularda kayırmacılık yaptıkları algısına sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarında, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin terfi, sözleşme feshi, mesleki seminer ve etkinliklere katılım, kural ve prensiplere uygun davranma, sorumluluk ve görev paylaşımı, kaynakların paylaşımı, değerlendirme ve ödüllendirme gibi konularda kayırmacılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin konumunu ve gücünü korumak, başkalarına karşı mahcup olmamak ve arkadaşlık ya da benzeri ilişkiler için kayırmacı davranışlar sergiledikleri araştırmanın diğer bir sonucudur. Araştırmanın dikkat çekici başka bir sonucu ise, kayırmacılıkla karşılaşan öğretmenlerin % 60'ı kayırmacı uygulamalardan olumsuz etkilenirken, % 30'unun olumlu etkilenmesi, diğer taraftan öğretmenlerin % 10'unun hiç etkilenmemesidir.

2.2 Örgütsel Güven

Günümüz dünyasında örgütler varlığını sürdürebilmek, var olan değişimleri yakalayabilmek ve kendilerinden beklenen hedeflere ulaşabilmek için kendilerini geliştirmek mecburiyetindedirler. Ancak örgütlerin bir yandan kendilerinden

beklenen hedefleri gerçekleştirebilmeleri bir yandan da kendilerini güncel tutarak varlıklarını devam ettirebilmeleri, örgüt içi ilişkilerin ve çalışmaların güven temelli olmasıyla mümkündür. Güven ortamı oluşmadan hiçbir örgütün hedeflerine ulaşamayacağı, gelişim gösteremeyeceği ve ayakta kalmayı başaramayacağı düşünülebilir. Sadece örgüt içinde tüm örgüt çalışanlarının içinde yer aldığı bir örgütsel güven ortamı oluşturulursa, örgüt içi ilişkilerin ve çalışmaların etkili ve verimli olması sağlanabilir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006; İşcan ve Sayın, 2010).

Örgütsel güvenin örgüt çalışanlarının kendilerine ve birbirlerine karşı duydukları güvenle meydana geldiği ve örgüt yapısını da etkilediği düşünülmektedir. Örgütte amaçların, normların, değerlerin, kuralların, iletişimin ve diğer öğelerin oluşumu örgüt içinde var olduğuna inanılan güvenle ilişkilendirilebilir (Asunakutlu, 2002). Başka bir deyişle örgütsel güven, örgütteki ilişkilerin ve çalışmaların güven ortamı içinde gerçekleşmesiyle oluşturulabilir. Örgütsel güvenin ne olduğu, nasıl oluşturulduğu ve ne öneme sahip olduğunu anlamak için öncelikle güven kavramını tanımak ve anlamak gerekmektedir.

2.2.1 Güven Kavramı

Geçmişten günümüze bireysel, toplumsal ve örgütsel ilişkilerde güven kavramı sürekli olarak değerini korumuştur. İnsanlar arası ilişkilerde olmazsa olmaz temel duygular arasında yer alan güven, bireysel, toplumsal ve örgütsel ilişkilerin en önemli faktörlerinden biridir. İnsanlar arasındaki sağlıklı ilişkinin ve işbirliğinin temelinde güven duygusu vardır. Bu duyguya sahip olmayan kişiler sağlıklı bir iletişim ve işbirliği içinde olamayabilir. Güven, soyut nitelikli bir kavram olduğundan ancak hissedilerek anlaşılmaktadır (Asunakutlu, 2002). İnsanlar bizzat yaşadıkları olay ve olgulardan yola çıkarak, ilişki içinde olduğu kişiye ya da örgüte karşı güven geliştirmektedir. İnsanların sosyal ilişkileri, beklentileri ve tutumları birbirlerine duydukları güvenin oluşmasını sağlamaktadır. Güven insanlar tarafından genel olarak doğrulukla ve dürüstlikle ilgili bir kavram olarak görülmektedir. Örgütsel başarı için gerekli olan güveni yaratmak, uzun vadede özverili çabalar içinde olmayı gerektirmektedir. Ancak güven, uzun zamanda kazanılan fakat anlık kaybedilen bir olgudur. Kaybedilen güveni tekrar kazanmak ise oldukça güçtür.

Örgüt içinde ve çalışanlar arasında güvenin oluşması, gelişmesi ve artması etkili örgütler için büyük önem arz etmektedir (Demircan ve Ceylan, 2003).

Literatür incelediğinde güvenin insan ilişkilerinde ve örgüt içinde çok önemli bir faktör olduğu konusunda araştırmacıların görüş birliğine varmasına rağmen, güven ile ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla vurgulanan durum, güven kavramının tanımlanmasındaki zorluktur. Birçok araştırmacı, güven kavramıyla ilgili farklı boyutlarda birçok tanımlamanın olduğunu ifade etmektedir. Çoğunlukla anlaşıldığı düşünülen güven kavramı, tanımlanmasındaki ve açıklanmasındaki zorluktan dolayı literatürde farklı bakış açılarına göre farklı tanımlara sahiptir (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995).

Hosmer (1995), başkalarının haklarını ve çıkarlarını koruyan ve tanımlayan dürüst, adil ve doğru bir davranışın sonucunda güven oluştuğunu ifade etmektedir. Ayrıca güvenen taraf, etik ilkelere dayalı eylemlerle ve davranışlarla karşılaşma beklentisi içindedir. McAllister (1995), bir tarafın diğer bir tarafın davranışlarından, sözlerinden ve kararlarından emin olarak hareket etme istekliliğiyle güveni açıklamaktadır. Mishra (1996), güvenen tarafın güvenilenin yetkin, dürüst, ilgili ve güvenilir olduğuna yönelik inancına karşı savunmasız olma istekliliğini güven olarak ifade etmiştir. Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer (1998), güveni bir tarafın diğer taraftan fayda göreceğine ya da en azından zarara uğramayacağına yönelik olumlu beklentilerine dayalı olarak savunmasız olmayı kabullendiği psikolojik bir durum olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Tschannen Moran (2000), bir bireyin ya da grubun diğer tarafın iyiliksever, güvenilir, yetkin, dürüst ve şeffaf olduğu inancına dayalı olarak savunmasız olma istekliliğini güven olarak tanımlamaktadır. Sağlam (2003), güvenen tarafın güvenilen tarafla yaşadığı ortak deneyimler sonucu güvenilen tarafın zarar verici bir davranış içinde olmayacağına ve güvenilen tarafın bazı beklentileri karşılayacağına yönelik güvenenin beklenti ve inanç içinde olduğu psikolojik durumu güven olarak tanımlamaktadır. Schoorman, Mayer ve Davis'in (2007) güven tanımı, bir tarafın diğer taraftan kendi çıkarlarıyla ilgili kendisinin kontrol edemeyeceği ve gözlemleyemeyeceği konularda kendisi gibi davranacağına dair savunmasız şekilde beklentisinin olmasıdır. Schoorman ve diğerleri (2007), güvenen tarafın böyle bir beklenti içine girerek risk alma istekliliği gösterdiğini de ifade etmiştir. Tanımlardan yola çıkarak güven, bir kişinin ya da bir grubun kendisinin

doğrudan kontrol edemediği durumlarda karşı tarafın kendi haklarını gözetip, ahlaki ve adil biçimde davranacağına ilişkin risk olarak savunmasızca bir beklenti ve inanç içinde olması olarak tanımlanabilir. Güvenle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde birçok farklı yaklaşımın, düşüncenin ve bilim dalının güven konusuyla yakından ilgilendiği düşünülebilir.

Güven; psikoloji, sosyoloji, antropoloji, tarih ve siyasal bilimler gibi farklı birçok sosyal bilimle ilişkili görülen bir kavramdır. Her disiplin kendi yaklaşımıyla güven kavramını incelemesine rağmen, güven ilk olarak kişilik teorisyenleri tarafından araştırmalarına konu edilmiştir. Daha sonra psikologlar, sosyologlar, siyasal bilimciler ve ekonomistler tarafından ele alınmıştır (Lewicki ve Bunker, 1996). Güven kavramı ile ilgili farklı yaklaşımları üç grupta incelemiştir (Worchel, 1979, aktaran Lewicki ve Bunker, 1996). *Kişilik teorisyenleri*, güveni bireyin erken psiko-sosyal gelişim döneminde oluşan ve kişiliğe yoğun olarak yerleşmiş bir inanç, beklenti veya duygu olarak kavramsallaştırmışlardır. Bu bağlamda, bireylerin güvenmeye hazır bulunuşluğu konusundaki bireysel kişilik farklılıklarına ve hazır bulunuşluğu şekillendiren özel gelişimsel ve sosyal bağlamsal etkenlere yoğunlaşmışlardır. *Ekonomistler ve sosyologlar* ise, güvene kurumsal bir olguymuş gibi yoğunlaşmış ve güveni hem örgüt içi ve örgütler arası bir olgu olarak hem de bireylerin kurumlarına olan güveni olarak anlamlandırmışlardır. *Sosyal psikologlar* da kişilerarası ve grup düzeyinde güveni oluşturan ya da yok eden kişiler arası etkileşimlere yoğunlaşmış ve güveni kişiler arası etkileşimde diğer tarafın beklentisi olarak tanımlamışlardır. Her düşünce veya disiplin kendi bakış açısına göre güveni tanımlamaya ve anlamlandırmaya çalıştıktan sonra güven oluşumunu ele almıştır. Çünkü güven, kişiler arasında ya da örgüt içinde etkili işbirliği, açık iletişim, uyumlu ve verimli ilişkiler için temel bir ögedir. Bu yüzden güven oluşumunun nasıl gerçekleşeceği de büyük önem arz etmektedir.

Hoy ve Tschannen Moran (1999) güven üzerine oluşmuş olan tüm literatürü inceledikten sonra güven oluşturma risk almaya karşı istekli olmanın yanında beş boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Bunlar; sırasıyla yardımseverlik, güvenirlilik, yeterlik, dürüstlük ve açıklıktır.

Güven hem risk alma istekliliğini hem de güvenilen tarafın zarar verici davranışlarda bulunmayacağına dayanan savunmasızlığı kapsamaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Güvenin birçok tanımında bazen açıkça bazen örtülü olarak ele alınan ortak nokta savunmasızlıktır. Savunmasızlık olmadan güvene ihtiyaç duyulmamaktadır. *Risk alma istekliliği*, kişinin savunmasızlık durumunda sahip olduğu güven düzeyidir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). *Yardımseverlik*, güvenin en yaygın boyutudur ve kişinin karşı tarafın iyi niyetine güvenebilmesidir. Bu yüzden bu boyut güven ilişkilerinde önemli bir ögedir çünkü kişiler arası ilişkilerde karşılıklı iyi niyet tutumu belirler. *Güvenirlik*, kişinin ihtiyaçlarının olumlu bir şekilde karşılanacağına dair bir güven duygusunun var olması anlamına gelir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Güvenirlik, güvenen kişinin karşı tarafın söylemleriyle eylemlerinin tutarlı olup olmamasına göre başka durumlardaki eylemlerinin tahmin edebilmesini sağlamaktadır (Polat, 2007). *Yeterlik*, verilen görevi standartlarına uygun olarak beklenen şekilde gösterme becerisidir. Birçok örgütsel görevde aranan ve istenen yeterlik, güvenilen tarafın verilen görevi yerine getirmek için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Yeterlik, karşı tarafın görevini ondan beklendiği şekilde yapabileceğine güvenmeye dayalıdır. *Dürüstlük* kişinin karakteri, sağlamlığı ve doğruluğu olarak ifade edilmektedir. Kişinin söylemleriyle eylemleri arasındaki uyum, dürüstlüğü gösterir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Ayrıca kişinin yaptıklarından sorumlu olduğunu kabullenmesi ve bir hatanın üstünü örtmek için gerçeği çarpıtmaması da dürüstlüğe örnek gösterilebilir. Erdem (2003), örgütler açısından dürüstlüğü yöneticinin eylemleri ve sözleri arasındaki tutarlılık olarak görmektedir ve bu tutarlılığın yöneticinin sonraki davranışlarını tahmin edilebilir kılarak örgüt içinde güvenirlilik algısını etkileyeceğini ifade etmektedir. Güven oluşturmanın son boyutu olan *açıklık*, güvenen kişinin karşı tarafın sahip olduğu bilgiyi saklamadan ve çarpıtmadan kendisiyle paylaşacağına inanmasıdır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Risk alma istekliliği, yardımseverlik, güvenirlilik, yeterlik, dürüstlük ve açıklık; karşılıklı güven oluşturmak için önemli boyutlardır ancak bu boyutların tamamını aktif hale getirmek hem kişiler arası hem de örgüt içi ilişkilerde güvenin daha sağlam oluşmasına katkı sağlayabilir.

20. Yy'ın ikinci yarısından sonra giderek önemi artan ve farklı alanlarda kullanılmaya başlanan güven kavramı örgüt, örgütsel davranış ve örgüt yönetimi gibi

alanlarda da yer almaya başlamıştır. Güvenin örgüt içindeki yansımalarını öğrenmek için örgütsel güven kavramının anlaşılması gerekmektedir.

2.2.2 Örgütsel Güven Kavramı

İnsan, yaşamının her alanında güven duymak ister ve doğal olarak hayatını sürdürebilmek için zamanının büyük bir kısmını harcayarak çalıştığı örgütlerde de güven duymak ister (Yılmaz, 2006). Farklı yetenek ve özelliklere sahip olan örgüt çalışanlarının bir araya gelerek aynı amaçları güven ortamı içinde gerçekleştirmeleri, örgütsel etkililiği ve verimliliği sağlayarak başarıyı arttırmaları örgüt için büyük önem arz etmektedir. Örgütün etkin, verimli ve başarılı olması büyük ölçüde örgüt çalışanlarının birbirlerine duydukları güvene dayanmaktadır (Asunakutlu, 2002). Örgüt içi güven, örgütteki güven iklimi olup, örgüt çalışanlarının örgüt içindeki görevlerine, rollerine, deneyimlerine ve ilişkilerine dayanarak diğer çalışanların niyetleri ve eylemleriyle ilgili olumlu beklentiler oluşturmaktır (Huff ve Kelley, 2003). Amaç oluşturma, işbirliği geliştirme, takım ruhu oluşturma, liderlik ve performans değerlendirme gibi örgütsel süreçlerde, örgüt içi güven önemli rol oynamaktadır (Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000). Örgüt içi güvenin olumlu sonuçlarından yararlanabilmek için örgütsel güven kavramının iyi anlaşılması gerekmektedir.

Literatürde güven kavramının açıklanmasında ve tanımlanmasında yaşanan güçlük, örgütsel güven kavramında da yaşanmaktadır. Güven kavramında olduğu gibi örgütsel güven kavramıyla ilgili de birçok farklı tanımlama yapılmıştır. Farklı tanımlamaların olmasının sebebi; ekonomik değişimler, sosyal ve siyasal sürdürülebilirlik, insanlar arası ilişkiler, grup davranışı, yönetsel etkinlik gibi makro ve mikro düzeyde birçok sürecin açıklanmasında anahtar kavram olarak güvenin görülmüş olmasıdır (Kalemci Tüzün, 2007).

Örgütsel güven, örgüt içindeki bireylerin iyiliği için bireyler arasında karşılıklı olarak gösterilen nezakete ve saygıya dayalı olan davranışlar sonucunda oluşmaktadır ve zaman içerisinde yavaş olarak ortaya çıkan bir olgudur (Taylor, 1989). Mishra ve Morrissey (1990) örgütsel güveni; örgüt çalışanının, örgütün ona karşı sağladığı desteğe ilişkin algısı ve örgüt yöneticisinin doğru sözlü olup sözünün arkasında duracağına dair olan inancı olarak tanımlamaktadır. Mishra (1996) daha

sonra örgütsel güveni, örgüt çalışanlarının örgüt içi ilişkilerde, etkileşimlerde ve iletişimde birbirlerine karşı dürüst, inanılır, açık ve ilgili olma ve örgütün değerlerinden ve amaçlarından haberdar olma isteği olarak tanımlamıştır. Zaheer, McEvily ve Perrone (1998), örgütsel güveni örgüt çalışanlarının örgüte karşı duydukları güven olarak tanımlamıştır. Tan ve Tan (2000) ise örgütsel güveni, örgüt çalışanlarının örgüt tarafından zarar görmeyeceğine dair algıladıkları örgütün güvenilirliği olarak tanımlamaktadır. Asunakutlu (2002), örgüt çalışanlarının kendilerine ve birbirlerine duydukları güven düzeyinin örgütsel güveni oluşturduğunu ve örgütsel yapıyı da belirli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Bu yüzden örgüt içinde ortaya çıkabilecek bir güven eksikliği, örgüt amaçlarının gerçekleşmesini büyük ölçüde engelleyebilir. Polat (2007), örgütsel güvenin önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda bir araya gelen çalışanların ortak bir vizyon etrafında toplanması, etkili iletişim kurması, motivasyon ve işbirliği sağlaması gibi önemli örgütsel faaliyetler için sosyal bir ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. Tanımlara bakıldığında örgütsel güven, örgüt içinde önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan tüm faaliyet ve süreçlerde örgüt çalışanlarının ve yöneticilerinin kendilerine ve birbirlerine karşı açık, doğru, dürüst ve inanılır olma isteğiyle örgüt içinde oluşan güven düzeyi olarak tanımlanabilir.

Örgütsel güvenin oluşmasında; açıklık, dürüstlük, şeffaflık, inanılabilirlik, anlaşılabilirlik, yeterlik, bağlılık, yetenek ve deneyimler etkili faktörlerdir. Brownell (2000), örgütte güveni oluşturmanın bağlılıkla mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden, örgüt içinde çalışanlar için bağlılık, inanılabilirlik ve güvenilirlik oluşturmak için çaba harcanmalıdır. Güven uzun zaman içinde örgütte var olacak bir olgu olduğundan, güven oluşturmak için birçok teknik ve yöntemden yararlanmak gereklidir. Brownell (2000) doğru sözlü olmanın, verilen sözleri yerine getirmenin, açık iletişim kurmanın, dinlemenin, tutarlı ve adil olmanın, güveni korumanın, yardım ve işbirliği için istekli olmanın, sorumlulukların farkında olmanın, bahanelerden ve başkasını suçlamaktan kaçınmanın örgüt içinde güven oluşturmak için kullanılması gereken teknikler olduğunu vurgulamaktadır.

Örgüt içinde oluşturulan güven, çalışanlar ve yöneticiler için işbirliğinin, paylaşımın ve açık iletişimin olduğu bir örgüt iklimi yaratmaya yardımcı olurken, örgütle ilgili diğer ögelere de katkı sağlamaktadır (Artuksi, 2009). Örgütsel güven; işbirliği

sağlama, takım ruhu oluşturma, amaç birliği kurma ve liderlik gibi örgütsel faaliyet ve süreçlerde olumlu gelişmeler sağlamaktadır (McAllister, 1995). Huff ve Kelley (2003), yüksek örgütsel güven düzeyine sahip örgütlerin, örgüt yapılarının takım çalışmalarında ve işbirliğinde daha aktif olduğunu, kriz yönetiminde daha etkin olduğunu, düşük örgütsel güven düzeyine sahip örgütlere göre daha uyumlu, yenilikçi ve başarılı örgütler olduğunu ifade etmektedir. Topaloğlu (2010), örgütsel güvenin çalışanlarda işbirliğini ve takım olmayı, moral ve motivasyonu, performans ve verimliliği, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeylerini arttırdığını; örgütte çatışmayı, değişime karşı direnç göstermeyi, örgüte karşı yabancılaşmayı, işe devamsızlık ve stres düzeylerini ise azalttığını ileri sürmektedir. Örgütsel güven, özellikle çalışanlarla ilgili örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme, örgütsel vatandaşlık, örgütsel stres, risk alma, inisiyatif alma, problem çözme, yaratıcılık ve iş doyumunu gibi önemli örgütsel değişkenleri etkilemektedir (Polat, 2007). Örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğu örgütlerde performans ve verimliliğin daha yüksek olduğu, iletişimin daha açık ve sorunsuz olduğu, bağlılığın ve iş doyumunun daha çok olduğu, çatışma ve stres düzeyinin daha düşük olduğu, çalışanların yeniliğe ve değişime daha açık olduğu, çalışanların daha uyumlu ve takım halinde çalıştıkları söylenebilir.

Örgütsel güvenin örgüte sağladığı tüm bu katkılardan yararlanmak için güven duygusunun örgütün tüm kademelerinde hissedilmesi gerekmektedir. Bu yüzden örgütsel güvenin örgüt içindeki alt boyutlarının da bilinmesi ve anlaşılması gerekmektedir. Shockley-Zalabak ve diğerleri (2000), örgütsel güvenin tek boyutlu olmadığını ve birçok uzmanın örgütsel güveni birçok boyutta ele aldığını ifade etmektedir. Bu çalışmada örgütsel güvenin boyutları üç başlık altında incelenmektedir. Bunlar örgüte güven, yöneticiye güven ve çalışanlar arası güven olarak sıralanmaktadır.

2.2.3 Örgütsel Güvenin Boyutları

Örgüt içinde üç farklı boyutta oluşan örgütsel güven, sadece çalışanlar arasında olan ya da olması gereken bir olgu değildir (Uzbilek, 2006). Örgüt çalışanları, zaman harcadığı ve emek verdiği örgüte, beraber çalıştıkları çalışma arkadaşlarına ve örgütün yöneticilerine güven duymak isteyebilir (Artuksu, 2009). Bu yüzden örgütsel güven, örgüte güven, çalışanlara güven, yöneticilere güven gibi alt boyutları da

sahiptir. Örgüt içindeki güvenin alt boyutları farklılıklar gösterse de birbirleriyle sürekli ilişki içindedir. Örgüt çalışanları çalışma arkadaşlarına, yöneticilerine ve örgütlerine ne kadar yüksek güven duyarsa, örgüt içindeki performansın, verimliliğin ve etkililiğin artması beklenebilir (Asunakutlu, 2002). Çünkü yöneticisine güvenmeyen çalışan, örgüte de güvenmeyebilir ya da çalışma arkadaşlarına güvenen çalışan örgüte de güvenebilir.

2.2.3.1 Örgüte Güven

Çalışanların çalıştıkları örgütü bir bütün olarak nasıl algıladığı, örgüte güvenle doğrudan ilgilidir. Çalışanların örgütlerine duydukları güven düzeyi, çalışanların kendi aralarındaki ve yöneticileriyle aralarındaki güven düzeyine göre farklılık gösterebilir (Omarov, 2009). Düşük örgütsel güven düzeyi, çalışanların çalıştıkları örgüte karşı aidiyet ve bağlılık düzeyini azaltır. Kendisini örgüte ait hissetmeyen çalışan, örgüt için faydalı olmaya istekli olmayabilir. Ancak çalışanların örgüte güvenmesi, örgütün başarısını artırır (Yılmaz, 2006). Bu yüzden çalışanların çalışma arkadaşlarına ve örgüt yöneticilerine güven duyması, örgütteki tüm çalışanlar için gereklidir.

Örgüte güvenin oluşturulması için yöneticilere ve çalışanlara düşen bazı görev ve sorumluluklar vardır. Örgüte güven duyulmasına katkı sağlaması beklenen bazı faktörler aşağıda sıralanmıştır (Asunakutlu, 2002):

1. Örgüt içindeki çalışma ortamında, uyum sağlanabilir ve etkili kuralların oluşturulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması
2. Örgüt içinde açık ve anlaşılabilir bir iletişim ağının kurulması
3. Örgüt yöneticilerinin etkili yetki devrini sağlaması ve çalışanların kararlara katılımının sağlanması
4. Örgüt içinde etik değerlerin önemsenmesi ve benimsenmesi
5. Çalışanların sahip oldukları bilgi, beceri ve yeteneklerini sürekli geliştirmelerine imkân sağlayacak örgüt içi bir eğitim sürecinin olması

Örgüte güven duyulması için yukarıda belirtilenlerin örgüt içindeki tüm çalışanlar tarafından yerine getirilmesi gereklidir ancak örgüt içindeki bu süreçleri başlatacak ve sürekliliğini sağlayacak kişi öncelikle örgüt yöneticileridir.

2.2.3.2 Yöneticiye Güven

Örgüt vizyonu oluşturmak, örgüt çalışanları tarafından benimsenmesini sağlamak ve bir örgüt kültürü oluşturmak, tüm örgüt çalışanlarının içinde olduğu örgütsel güven ortamı oluşturularak sağlanabilir (Özer ve diğerleri, 2006). Örgütsel güven ortamı oluşturmak uzun zaman gerektiren zor bir süreçtir. Ancak bu süreçte örgütsel güveni oluşturmak, sürdürmek ve onarmak, yöneticilerin öncelikli işleri arasında olmalıdır (Galford ve Drapeau, 2004). Bu süreci başlatmak örgüt yöneticilerinin sorumluluğundadır. Hatta örgütsel güven ortamını oluşturacak ilk adım, yöneticilerin olmalıdır (Whitener, Brodt, Korsgaard ve Werner, 1998). Örgüt çalışanları örgüte güven duyabilmek için ilk olarak örgüt yöneticisine güven duymak isteyebilir. Bu yüzden örgüt yöneticileri büyük sorumluluğa sahiptir.

Örgütsel güven, örgüt içindeki tüm çalışanların bizzat katılarak oluşturdukları psikolojik bir ortam olarak değerlendirilebilir. Bu ortamın oluşturulmasında örgüt yöneticilerinin tutum ve yaklaşımlarının ana faktörler olduğu söylenebilir (Asunakutlu, 2002). Yöneticiler ile örgüt çalışanları arasındaki güven, örgüt için olumlu gelişmelerin temelini oluşturmaktadır. Çalışanların örgüte güven duymasında, bağlılık ve aidiyet hissetmesinde, örgüt yöneticilerine olan güven büyük öneme sahiptir (Topaloğlu, 2010). Örgüt içinde birlikte çalışanlar örgütle ilgili ya da bireysel amaçları gerçekleştirmek için birbirlerine muhtaç olduğundan, birbirlerinden yardım ve destek alabilir (Schoorman ve diğerleri, 2007). Yöneticiler de örgüt çalışanlarına yardımda ve destekte bulunarak, çalışanların kendilerine güven duymalarını sağlayabilir.

Whitener ve diğerleri (1998), örgüt çalışanlarının yöneticilere güven duyması için yöneticilerin sergileyebilecekleri davranışları analiz ederek bir model oluşturmuş ve yöneticilerin güven kazanmak için sergileyebileceği bu davranışları, “yönetimsel güvenilir davranışlar” olarak adlandırmıştır. Yönetimsel güvenilir davranış, çalışanların güvenini kazanmak için yöneticilerin takınması gereken hal, tutum ve davranışlardır. Yöneticiler ile çalışanlar arasında güven duygusunun gelişmesinde önemli bir etkiye sahip olan yönetimsel güvenilir davranışlar, beş başlıkta sınıflandırılmıştır (Whitener ve diğerleri, 1998).

1. Davranışlarda tutarlı olma
2. Davranışlarda dürüst olma

3. İlgili olma
4. İletişim kurma
5. Yetki devri ve paylaşımı

Yöneticilerin davranışlarında tutarlı, doğru, açık, dürüst ve inanılır olması, örgüt çalışanlarıyla ilgilenmesi ve çalışanlara ilgilerini belli edebilmesi, örgüt içinde açık, şeffaf ve anlaşılır bir iletişim ağı oluşturması ve gerektiğinde hiç tereddüt etmeden örgüt çalışanlarıyla yetkilerini paylaşması, örgüt çalışanlarının yöneticiye güven duyması için yöneticinin örgütte sergileyebileceği davranışlar olmalıdır. Bu davranışların çalışanların yöneticiye güven duymasında etkili olabileceği gibi, çalışanların örgüte karşı aidiyet hissetmesi, performans ve verimliliğin artması, iş doyumunun artması gibi diğer örgütsel faaliyet ve süreçlere de katkı sağlayabilir.

2.2.3.3 Çalışanlar arası Güven

Yöneticiler örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinin yanında, örgütü geliştirmek ve yenilemek için çabalamaktadır. Yöneticilerin örgüt amaçlarını gerçekleştirmesi ve örgütü geliştirmesi ancak örgütteki çalışanların birbirlerine karşı güven duymasıyla mümkündür (Özer ve diğerleri, 2006). Örgütün olmazsa olmazlarından biri karşılıklı güvendir diyebiliriz. Örgüt çalışanları arasında karşılıklı bir güven ilişkisi varsa, sağlıklı bir örgüt kültüründen ve ikliminden bahsedebiliriz.

Örgütte çalışanlar arası güven, çalışanların birbirlerinin yeterliliğine ve birbirlerine karşı dürüst, adil, güvenilir ve etik davranışlarda bulunacağına dair inancı olarak düşünülebilir. Çalışanlar arası güven, çalışanları eylemlerinde ve söylemlerinde adil ve tutarlı olmaya yönlendirmektedir (Kalemci Tüzün: 2007). Çalışanların önceki deneyimleri ile örgüt içinde yaşadığı deneyimleri, örgüt çalışanlarının birbirlerine karşı duydukları güveni etkilemektedir (Omarov, 2009). Eğer çalışanın çalışma arkadaşlarına güvenmeyle ilgili önceki deneyimleri olumlu ise, örgütteki çalışma arkadaşlarına güven duyması ya da onların güvenini kazanması daha da kolaylaşabilir. Ancak aksi bir durum söz konusu ise, çalışanın çalışma arkadaşlarına güven duyması zorlaşabilir ya da uzun zaman alabilir.

Örgüt çalışanlarının çalışma arkadaşlarına güvenmesi, örgüt içinde huzurun ve işbirliğinin olduğu sosyal bir ortamı oluşturmanın en önemli koşuludur. Aksi takdirde, örgüt içinde tüm çalışanların karara katılımı azalacak ve bilgi paylaşımında

isteksizlikler ortaya çıkacaktır (İslamoğlu, Birsnel ve Börü, 2007). Örgüt içinde çalışanların birbirlerine güven duyması, çalışanlarda iş doyumunun artması, bağlılık ve aidiyet hissini oluşması gibi kişisel faydalar sağlayabileceği gibi başarının, performansın, verimliliğin ve etkililiğin artması, işbirliğinin ve takım ruhunun oluşması gibi örgütsel faaliyetlerde örgüte faydalar sağlayabilir.

2.2.4 Örgütsel Güven Modelleri

Örgütsel güven, farklı bakış açılarına göre birçok tanımlama ve açıklamaya sahip bir kavramdır. Örgütsel güveni tanımlayan, açıklayan ve inceleyen her araştırmacı ya da düşünür kendi düşünce ağı etrafında modeller sunmuştur. Bu bağlamda literatürde yer alan örgütsel güven modelleri birbirleriyle farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. Bu çalışmada literatürde örgütsel güven konusunda en çok kaynak gösterilen örgütsel güven modelleri benzerlikleri ve farklılıklarıyla birlikte ele alınacaktır.

2.2.4.1 Mayer, Davis ve Schoorman'ın Örgütsel Güven Modeli

Mayer ve arkadaşları, kişilerarası güveni ve kişilerin neden güven duyduğunu açıklamak için güven modeli geliştirmiştir. Bu modelde, güvenen ve güvenilen taraflar ayrı ele alınarak tarafların özellikleri açıklanmıştır (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995).

Mayer ve diğerleri (1995), güvenen kişiyi etkileyen iki unsurun; kişinin güvenme eğilimi ve risk alma eğilimi olduğunu ifade etmektedir. Güvenen kişiyi etkileyen ilk unsur kişinin güvenme eğilimidir. Kişinin başkalarına karşı genel güvenme istekliliği, güvenme eğilimi olarak düşünülebilir. Bu modelde güven, başkalarının güvenilir olduğuna ilişkin genel bir beklenti oluşmasına neden olan kişisel bir özellik olarak incelenmiştir. Kişilerin kişilik tipleri, farklı gelişimsel deneyimleri ve kültürel geçmişleri kişiden kişiye farklılık gösterdiği için, kişilerin güvenme eğilimleri de kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Güvenen kişiyi etkileyen ikinci unsur, kişinin risk alma eğilimidir. Risk almaya istekli olmak güven olarak tanımlanırken, risk alarak davranışta bulunma güvenme olarak tanımlanmaktadır. Güvenin bir sonucu, ilişkide alınan risktir. Güven düzeyi ise kişinin ilişkide ne kadar risk almaya istekli olduğunun bir göstergesidir. Güvenen kişinin ilişkide risk alması, güvenilen kişiye karşı savunmasız kalması demektir. Kişi ilişkide savunmasız kaldığı sürece güvenin artacağı söylenebilir.

Kişilerin neden güven duyduğunu açıklamak için sadece güvenen kişinin özellikleri değil, güvenilen kişinin özellikleri de çok önemlidir. Güvenen kişinin güven düzeyinin düşük ya da yüksek olmasında, güvenilen kişinin özellikleri etkilidir. Mayer ve arkadaşları, güvenilen kişinin özelliklerini üç başlık altında toplamıştır: Yetenek, yardımseverlik ve doğruluk (Mayer ve diğerleri, 1995). Yetenek, bazı özel alanlarda etkili olmak için imkân veren beceriler, yeterlikler ve özellikler grubudur. Güvenilen kişi bazı teknik alanlarda oldukça ehil iken, başka bir alanda çok az eğitime, deneyime ya da yeteneğe sahip olabilir. Bu yüzden yetenek alanı kişiye özeldir. Yardımseverlik, ben merkezci bir çıkar dürtüsünün dışında güvenilen kişinin güvenen kişi için iyi bir şey yapmak isteyeceğine dair oluşturduğu inanç ölçüsüdür. Yardımseverlik, güvenilen kişinin güvenen kişiye doğru olumlu bir yönelimin algılanma şeklidir. Güvenilen kişinin özelliklerinden bir diğeri de doğruluktur. Doğruluk ve güven arasındaki ilişki, güvenen kişinin kabul edilebilir bulduğu birtakım prensiplere güvenilen kişinin sadık olduğuna ilişkin algıyı yansıtmaktadır. Güvenilen kişinin önceki davranışlarındaki tutarlılık, güçlü bir adalet duygusuna sahip olduğuna yönelik oluşturduğu inanç ve söylemleriyle eylemleri arasındaki uyumluluk, güvenilen kişinin sahip olduğu doğruluk derecesini etkilemektedir. Mayer ve diğerleri yeteneğin, yardımseverliğin ve doğruluğun güven için önemli olduğunu ve her birinin diğerinden bağımsız olarak farklılık gösterebileceğini ifade etmektedir.

2.2.4.2 Mishra Güven Modeli

Mishra'nın (1996) güven modeli hem kişiler hem de örgütler için oluşturulmuştur. Mishra, bu modelde güven algısını oluşturan dört boyut üzerinde durmaktadır. Bunlar sırasıyla; yeterlik, açıklık, ilgililik ve güvenilirliktir. Mishra'nın oluşturduğu bu güven modeli literatür tarafından oldukça benimsenmekte olup bazı diğer modellere de temel oluşturmaktadır.

Yeterlik, Mishra'nın güven modelinin ilk boyutudur. Yeterlik boyutu, örgütün var olduğu ortamda varlığını sürdürebilme becerisi ile ilgilidir (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000). Bu boyut ayrıca örgüt liderinin ya da yöneticilerinin sahip olduğu yeterliği de yansıtmaktadır. Örgüt çalışanlarının örgüt liderinin yeterliğine ne kadar güven duyduğu, çalışanların genel örgütsel güven düzeylerini de etkilemektedir (Mishra, 1996). Mishra güven modelinin ikinci boyutu olan açıklık, örgütsel faaliyet

ve süreçlerde örgüt yöneticileri ile çalışanları arasındaki dürüstlüğün ve açıklığın önemine değinmektedir. Açıklık, örgüt içi ilişkilerde hem çalışanın hem de yöneticinin herhangi bir şeyi gizlememe ya da çarpıtmama durumudur. Mishra, bu boyutta özellikle açıklık düzeyinin dikkatle belirlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Aksi takdirde özellikle kişinin karakteriyle ilgili konularda çok dürüst ve açık olunursa, bu durumun güveni oluşturmaktan ziyade güvenin zedelenmesine neden olacağını ifade etmektedir. İlgililik, Mishra güven modelinin üçüncü boyutudur. Mishra, bu boyutta özellikle örgüt çalışanlarının, yöneticilerinin onlara karşı ne kadar ilgili olduğunu algılamalarının önemine değinmektedir. Çünkü çalışanlar ilgi alanları, iş güvenliği, geçim, gelecek, refah gibi konularda yöneticiler tarafından ilgi görmek istemektedir. Böylelikle yöneticilerine ve örgütlerine güvenmek daha da kolaylaşabilir. İlgililiğe dayalı güvenin dikey ilişkiler dışında yatay ilişkilerde de var olabileceğini ifade edilmektedir. Bunun da hem örgütün genel huzuruna hem de çalışanlar arası güven oluşumuna katkı sağlayacağı söylenebilir. Güvenilirlik, Mishra güven modelinin dördüncü ve son boyutudur. Bu boyutta söylemlerle eylemler arasındaki tutarlılığın önemine değinilmektedir. Çünkü bu tutarlılık, güvenilirliği ve inanılabilirliği kolaylaştırır (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000). Söylemlerle eylemler arasındaki tutarsızlığın güveni azaltmaktadır. Örgüt içinde alınan kararlar ve ilişkiler, çalışanlar ile yöneticiler arasındaki tutarlı ya da tutarsız davranışlardan etkilenmektedir. Böylelikle çalışanların örgüte ve yöneticiye duyduğu güven artabilir ya da azalabilir.

2.2.4.3 Cummings ve Bromiley Güven Modeli

Cummings ve Bromiley (1996), oluşturdukları güven modelinde güveni örgütsel ve bireysel olarak ayırmaktadır. Bu modelde, çalışanların örgüt içindeki örgütsel davranışlardan ve ilişkilerden dolayı oluşturdukları beklentileri örgütsel güveni ifade ederken, çalışanların örgüt içindeki bireysel davranışlardan ve ilişkilerden dolayı oluşturdukları beklentileri de bireysel güveni ifade etmektedir. Ancak bu güven modelinde, çalışanların geçmiş yaşantılarından dolayı hem bireysel güveni hem de örgütsel güveni farklı düzeyde ve şekilde algılayabileceği vurgulanmaktadır.

Cummings ve Bromiley (1996) güveni üç boyutta ele almaktadır ve şöyle tanımlamaktadır: Bir tarafın diğer tarafa karşı açık ya da gizli olarak bağlılıkla davranmak için iyi niyetli çaba göstereceğine, her durumda dürüst olacağına ve eline

fırsat geçse bile karşı tarafın çıkar sağlamayacağına yönelik genel inancıdır. Bu modelde, bireylerin tanımda geçen üç boyuta göre davrandıklarında güvenilir davranışın oluşacağı ifade edilmektedir. Güvenilir davranışın oluşması için; ilk boyutta bireyin davranışlarında güvenilir olması ve bağlılık oluşturmak için eylemde bulunması, ikinci boyutta bireyin bağlılık oluşturmak için sergilediği güvenilir davranışların bireyin gerçek istekleriyle tutarlı olması, üçüncü boyutta, bireyin beklenmeyecek fırsatlardan kısa vadeli çıkar sağlamaması gereklidir.

2.2.4.4 Shockley-Zalabak Ellis ve Winograd Güven Modeli

Shockley-Zalabak ve diğerleri (2000) iş doyumunu ve iletişim ile ilgili literatürü gözden geçirerek, Mishra'nın (1996) yeterlik, açıklık, ilgililik ve güvenilirlik boyutlarını ele aldığı güven modeline özdeşleşme boyutunu ekleyerek beş boyutlu bir güven modeli geliştirmiştir. Özdeşleşme boyutu, örgüt üyelerinin örgütün amaçlarıyla, değerleriyle, normlarıyla ve inançlarıyla bütünleşip bütünleşmediğinin önemini vurgulamaktadır. Örgüt çalışanları örgütün amaçlarıyla, değerleriyle, normlarıyla ve inançlarıyla bütünleşirse ya da özdeşleşirse, örgüte daha yüksek düzeylerde güven duyabilecektir.

Shockley-Zalabak ve diğerleri (2000), geliştirdikleri güven modelinde yer alan beş boyutu şöyle açıklamaktadır: Yeterlik boyutu, örgüt çalışanlarının örgütüne ne kadar etkili gördüğüyle ilgilidir. Örgütün varlığını sürdürebilmek için gerekli olan yeterliliğe sahip olup olmaması durumudur. Ayrıca örgüt çalışanlarının örgüt yöneticilerinin yeterli olup olmadığına ilişkin güven algıları da bu boyutun içindedir. Açıklık boyutu, örgüt çalışanlarının örgüt yöneticilerini açık, dürüst ve samimi görmesiyle, yöneticilerinin göstermiş olduğu çabanın dürüst ve samimi olduğunu algılamasıyla ve örgüt için paylaşılan bilginin doğruluyla ilgilidir. Çalışanlar, yöneticilerini dürüst ve açık gördüklerinde, örgütüne güven duyma devam edebilir. Aksi durumda, çalışanların örgüte duydukları güven zedelenebilir. Ayrıca açıklık, dürüstlük ve içtenlik örgütün her kademesinde çalışanlar için büyük önem arz etmektedir. İlgililik boyutu, örgüt çalışanlarının, örgüt yöneticileri tarafından ilgilenildiklerini algıladığında oluşmaktadır. İletişimde samimiyet, empati yapma, tolerans gösterme, güvenlik gibi konularda yöneticilerin çalışanlarına karşı ilgili olması, çalışanların güven düzeyini etkilemektedir (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000). Güvenilirlik boyutu, örgüt üyelerinin tutarlı ve güvenilir davranışlarla

karşılaşacağına dair beklenti içinde olmasını ifade etmektedir. Söylemlerle eylemler arasındaki tutarlılığın ve uyumluluğun güven oluşturacağı bu boyutta ifade edilmektedir. Beşinci ve son boyut olan özdeşleşme boyutu, örgüt üyesi olarak çalışanların örgütle ne kadar bütünleşip ne kadar ayrı düştükleriyle ilgilidir. Örgüt çalışanlarının örgütle ve örgütün tüm birimleriyle özdeşleşmeleri durumunda, çalışanların örgütsel güvenin ve verimliliğinin artması öngörülmektedir (Shockley-Zalabak ve diğerleri, 2000).

2.2.5 Okullarda Örgütsel Güven ve Önemi

Okullar toplum açısından çok özel bir konumdadır. Bu yüzden okullardaki güven ilişkileri büyük öneme sahiptir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2000). Eğitim örgütü olarak okullar, kişilerde istendik davranış değişiklikleri meydana getirmeyi hedefler. Bu yüzden kişilerarası ilişkilerin çok yoğun olduğu ortamlardır. Okullarda güven ortamı oluşturmak, kısa vadede eğitim-öğretim hizmetini, örgütsel faaliyetleri, öğrenci, öğretmen ve veli ilişkilerin niteliğini; uzun vadede ise toplumun tamamını etkileyecek olumlu gelişmelere neden olabilir (Artuksi, 2009). Toplum, okullara güvenmek ister. Öğrenciler öğretmenlerine, öğretmenler meslektaşlarına ve yöneticilerine güvenmek ister (Hoy ve Tschannen-Moran, 2000). Bu yüzden, öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, ve veliler arasında oluşacak güven, eğitimin kalitesi açısından oldukça önemlidir (Özer ve diğerleri, 2006). Okuldaki güven ilişkileri, öğretmenlerin yöneticilerle ve meslektaşlarıyla aralarındaki ilişkileri etkilediği gibi öğrencileriyle olan ilişkilerini de etkileyebilmektedir (Artuksi, 2009). Bu nedenle, okullardaki güvene dayalı ilişkiler öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu etkileyebilir. Güven ortamında gelişen eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha başarılı ve kalıcı olacağı düşünülebilir. Karşılıklı güven dayalı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci başarısını artırabileceği, böylelikle okulunda daha başarılı bir kurum olmasının sağlanabileceği öngörülebilir.

Güven, okul-aile arasındaki ilişkiyi güçlendiren, öğrencilerin öğrenmesini sağlayan ve okulu daha iyi bir yere dönüştüren bir etmendir (Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Okulun etkililiği ve gelişimi için güven önemli bir unsurdur. Güven ilişkilerinin sağlıklı olmadığı bir okulda, öğretmen eğitim-öğretimden, öğrenci öğrenmeden uzaklaşmaktadır (Hoy ve Tschannen-Moran, 2000). Güven, okulda etkili ve verimli çalışmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlarken; güven eksikliği ya

da yokluğu okul ikliminde ve kültüründe hissedildiğinde okulda başarılı, etkili ve verimli çalışmaların ortaya çıkması mümkün değildir (Yılmaz, 2006). Güven olmayan bir okul ortamında, kurum içinde iletişim kurmak ve sorunları çözüme ulaştırmak zorlaşabilir.

Okuldaki ilişkilerin bir ürünü ve sonucu olan güven, okuldaki herkesin sorumluluğudur. Okulda güven ortamının oluşturulması için okuldaki tüm aktörler aynı amaç için bir araya gelmeli, birbirlerini incitecek davranışlardan uzak durmalı ve birbirlerine karşı sorumluluk duymalıdır (Yılmaz, 2006). Ancak öğretmenler, okullarda eğitim-öğretim ile ilgili faaliyet ve süreçlerde kritik bir role sahiptir. Öğretmenlerin bu kritik rolü, okulda güven ortamının oluşturulmasıyla ilgili tüm aşamalarda özellikle dikkate alınmalıdır. Okulda öğretmenin fikri ve desteği alınmadan uygulanan eğitsel ya da yönetsel faaliyeti uzun süre sürdürmek mümkün değildir (Artuksi, 2009). Okulda güven ortamını oluşturmak, tüm çalışanların işidir. Çalışanlar, eylemleriyle okulda güven ortamı oluşturmak için çaba harcamalıdır.

Okul yöneticisi, okuldaki güven ortamının oluşturulmasından sorumlu baş aktördür. Ayrıca okul yöneticisinin benimseyeceği liderlik türü de, okuldaki güven ortamını etkilemektedir (Yılmaz, 2006). Okul yöneticisinin öğretmene yetki devretmesi ve öğretmenin kendisini yetkili hissetmesi, yönetici ile öğretmen arasında güven oluşmasıyla mümkündür (Goddard ve diğerleri, 2001). Çünkü okul yöneticisi ile öğretmenin işbirliği içinde olması, öğretmenlerin okul yöneticisine duydukları güvenle sağlanabilir. (Hoy ve Tschannen Moran, 2001). Okulda güven ortamı oluşturmak, öğretmenlerin yöneticilere karşı güven duygusu oluşturabilecekleri görevlere ve pozisyonlara verilmesiyle başlar. Böylelikle, okul yöneticisi öğretmenlerle girdiği ortamlarda karşılıklı güven duygusu geliştirebilecektir (Kochanek, 2005). Okulda oluşturulan güven ortamı, eğitim-öğretimle ve yönetimle ilgili faaliyetlerde ve süreçlerde okul yöneticisine istenilen hedeflere ulaşmada yardımcı olabilir (Buluç, 2008). Bu yüzden okul yöneticisi, öğretmenleri güdülemeli ve onların güven ve bağlılık düzeylerini artıracak yolları bulmalıdır.

Güven ilişkisi oluşturan okul yöneticileri, amaçlara ve başarıya ulaşmada öğretmenler için bir model olabilir. Okulda eğitim-öğretimle ilgili amaçları gerçekleştirmek için yöneticilerin ve öğretmenlerin bu amaçlar etrafında bir araya

gelmeleri gerekmektedir. Bu nedenle yöneticiler ve öğretmenler birbirlerine muhtaçtır ve bağlıdır. Öğrenciler de eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretmenlere bağlıdır. Ancak öğretmenler, eğitim-öğretim ile öğrenciye bilgi aktarımını yeterli düzeyde yapamazsa ve öğrenci öğretmenin bilgi eksikliği var düşüncesine kapılırsa öğrencinin öğretmene olan güveni azalabilir ya da zarar görebilir (Hoy ve Tschannen-Moran, 2003). Aynı durum, öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler, yetkin olarak görmediği yöneticiye güven duymadıkları gibi çocuklarıyla ilgilenmeyen velilere de şüphe duyarak davranmaktadır (Goddard ve diğerleri, 2001). Okulda yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler birbirlerine güven duyarlarsa, eğitim-öğretim hizmetini yerine getirmek ve okuldaki problemleri çözmek için beraber hareket edebilirler.

Okulun amaçları arasında eğitim-öğretimin en iyi şekilde yapılabilmesi ve bunun için gerekli eğitim-öğretim ortamının oluşturulabilmesi vardır. Ancak bu amaçları gerçekleştirmek için okul yöneticisi ile öğretmenlerin aynı amaç etrafında bir araya gelmesi gerekmektedir. Böylelikle öğretmenlerle yöneticiler arasında bir güven ortamının oluşması sağlanabilir. Okulda sürdürülebilir bir güven ortamını oluşturmak için yapılması gerekenler şunlardır (Bryk ve Schneider, 2002):

- a) Okulda tüm çalışanların mesleki yeterliliğe sahip olması
- b) Tüm çalışanların ilişkilerde dürüst, inanılır ve açık olması
- c) Yönetici ve çalışanlar arasında şeffaflığın olması

Diğer taraftan, Kochanek (2005) okul yöneticilerinin; okulda örgütsel güveni oluşturmak ve yenilemek için yapması gerekenleri şöyle sıralamaktadır: Okul yöneticisi, öğretmenler arasındaki ilişkilerde arabulucu olmalı, öğretmen veli arasındaki ilişkinin sağlıklı olması için velilerin öğretmenlerle ilgili şikâyet ve taleplerinde tampon görevi yapmalı ve eylemleriyle öğretmenlere model olmalıdır.

Eğitim örgütleri olan okullarda belirlenen hedeflere ulaşmak ve amaçları gerçekleştirmek için okulda güven ortamının oluşturulması çok önemlidir. Okul içindeki güven ilişkileri öncelikli olarak öğrencileri, öğretmenleri, okul yöneticilerini, okul çalışanlarını ve velileri etkilerken; sonuç olarak da tüm toplumu etkileyebilmektedir. Bu yüzden okulda güvenilir ilişkilerin oluşmasında büyük sorumluluğa sahip olan yöneticiler, öncelikle okul çalışanlarını aynı amaçlar

etrafında toplamalı, söylemleri ile eylemleri arasında tutarlılığı sağlamalı, dürüst, açık, şeffaf, inanılır ve güvenilir olmalı, görevleri itibariyle yeterlik ve yetenek sahibi olmalı, okul çalışanlarıyla özellikle öğretmenlerle ilgi olmalı, okul ve çevre ilişkisinde arabulucu olmalı ve gerektiğinde yetkisini paylaşmaktan kaçınmamalıdır.

2.2.6 Örgütsel Güven ile İlgili Araştırmalar

Örgütsel güven şüphesiz ki örgütlerde var olması gereken en önemli olgulardan biridir. Bu yüzden örgütle ilgili diğer kavramlarla birlikte ele alındığı birçok örgütsel güven araştırması dünya genelinde mevcuttur. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçlarından biri olduğu için, öğretmenlerin örgütsel güvenleriyle ilgili çalışmalar bu başlıkta ele alınmaktadır.

2.2.6.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kamer (2001) tarafından yürütülen çalışmada, örgütsel güvenin, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ve örgütsel bağlılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırmada örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıırken, örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yükseköğretimde görev yapan akademisyenlerin görüşlerine göre örgütsel güvenin bir ara değişken olarak örgütsel bağlılığın üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan Demircan (2003), örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Yılmaz'ın (2005) örgütsel güven ölçeği geliştirme çalışmasında, okullardaki örgütsel güven düzeyini tespit etmek amacıyla daha önceden geliştirilen okullardaki örgütsel güven ölçeklerini tekrar uyarlamak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve erkek öğretmenlerin bayanlara göre daha yüksek örgütsel güvene sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin farklılaşmamış olmasıdır.

Özer ve diğerleri (2006), 236 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında liselerde görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin güven düzeylerini belirlemeyi ve cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, branş ve lise türü değişkenleriyle incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre

liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri toplamda ve meslektaşlara ve müdüre güven alt boyutlarında farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin okullarına duydukları güven düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin müdüre duydukları güven düzeyleri farklılaşmaktadır. Okul türü değişkenine göre Fen ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri, diğer lisedekilere daha yüksektir. Ayrıca Fen ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenler diğer lise türlerindeki öğretmenlere göre öğrenci ve velilere daha çok güvenmektedirler. Araştırmanın bir sonucu da okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin meslektaşlarına duydukları güven düzeylerinin farklılaşmasıdır. Okuldaki öğretmen sayısı azaldıkça meslektaşlara duyulan güven düzeyi artmaktadır. Araştırmada elde edilen bir başka sonuç, branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları farklılık göstermemesidir.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan bir araştırmada okullardaki güven düzeyini okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleriyle ve bazı değişkenlerle incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri, öğretmenlerin örgütsel güvenlerini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Araştırmada örgütsel güven genel ve alt boyutlarıyla, etik liderliği genel ve alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. İlköğretim okullarında görev yapan 2432 öğretmenle yürütülen araştırmada, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin branş ve sendikaya üye olma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, öğrenim durumu, okuldaki öğretmen sayısı, kendi memleketinde çalışıp çalışmama durumu, okul dışında beraber sosyal etkinlik yapıp yapmama durumu gibi değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin farklılaştığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen farklılıklar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri bayanlara göre, kendi memleketinde çalışanların örgütsel güven düzeyleri çalışmayanlara göre, öğretmen sayısı 11-20 arasında olan okullardaki örgütsel güven düzeyi, diğer okullardakine göre, okul dışında beraber etkinlik yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri yapmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenim durumu yükseldikçe örgütsel güven düzeylerinin düştüğü araştırmanın bir başka sonucudur.

Polat (2007), doktora tezi için araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğunu ve birbirleriyle olumlu ilişki içinde olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bir diğeri sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algılarının okuldaki öğretmen sayısına bağılı olarak etkilendiğı anlaşılmaktadır. Okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin adalet ve güven algı düzeylerinin azaldığı araştırmada tespit edilmiştir. Diğeri taraftan, öğretmenlerin örgütsel adalet algısının okullarına duydukları güven algısını etkilediğı ve okul yöneticilerinin adil, eşit ve adaletli olmalarının öğretmenlerin örgütsel güvenlerini arttırdığı araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Araştırmada ayrıca örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğunu sonucu ulaşılmıştır. Polat (2007) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel güven algılarının cinsiyet değışkenine göre “okula güven” alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine farklılaştığını ve mesleki kıdem değışkenine göre 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin 10 yıl altında ve 21 yıl üzerinde hizmet süresinde olanlara göre farklılaştığını tespit etmiştir. Ayrıca okuldaki görev süresi değışkenine göre öğretmenlerin güven algılarının farklılaşması da araştırmada elde edilen sonuçlardan birisidir.

Koç (2008), 750 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiğı araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı olan güven düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında hem resmi hem de özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin güvenleri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değışkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Ancak okul türü ve okuldaki hizmet süresi değışkenlerine göre öğretmenlerin güven düzeyleri farklılaşmaktadır. Farklılıklar incelendiğinde, özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler resmi okullardakilere göre okul yöneticilerine daha çok güvenmektedirler. Ayrıca resmi ilköğretim okullarında çalışan ve hizmet süresi 5-6 yıl olan öğretmenlerin güven düzeyleri, 1-2 yıl hizmet süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğı araştırmanın bir diğeri sonucudur.

Okullardaki örgütsel güven ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı ve ortaya çıkan görüşleri farklı değişkenlerle incelemeyi amaçlayan Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven toplam ve “paydaşlara güven” alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlardaki puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğunu ancak öğretmenlerin “paydaşlara güven” düzeylerinin ortalama olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sırasıyla en çok yöneticilerine, sonra meslektaşlarına ve daha sonra da paydaşlara güven duymaktadırlar. Cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel güvenleri farklılaşmazken, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşmaktadır. Farklılıklar incelendiğinde, daha az öğrenci ve öğretmen sayısına sahip olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Yılmaz (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı hedeflemektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Aynı ilişkinin hem örgütsel bağlılık hem de örgütsel güven alt boyutları arasında da var olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel bağlılık düzeylerini belirleyerek, aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan Paker (2009), Sakarya ilinde görev yapan 300 ilköğretim öğretmenin katılımıyla araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin okullarına duydukları örgütsel güven algıları arttıkça okullarına olan bağlılıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel güven ile ilgili bulgulara bakıldığında, cinsiyet, okuldaki hizmet süresi, okul türü ve eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel güven algıları farklılık göstermezken, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre sadece paydaşlara güven alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklara bakıldığında sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre, 20 yıl ve üzeri hizmete sahip olan öğretmenler 0-10 yıl hizmete sahip olanlara göre paydaşlara daha fazla güven duymaktadırlar. Diğer taraftan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri

cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, eğitim durumu, okul türü ve branş değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılık araştırmada bulunmamıştır.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini araştırmada ele alan Artuksi (2009), öğretmenlerin okullarına karşı yüksek düzeyde güven duyduklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin örgütsel güvenleri “Çalışanlara Duyarlılık” ve “Yeniliğe Açıklık” alt boyutlarında daha düşük düzeyde iken, “Yöneticiye Güven” ve “İletişim Ortamı” alt boyutlarında ise daha yüksek düzeydedir. Araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri mezun olunan okul türü değişkenine göre farklılaşmazken, cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırmada bulunan anlamlı farklılıklar incelendiğinde, meslekteki hizmet süresi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer mesleki hizmet süresinde bulunanlara göre okullarına daha çok güven duydukları, “Yöneticiye Güven” ve “Yeniliğe Açıklık” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde güvene sahip oldukları ve sosyal bilimler alanında bulunan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Özel eğitim kurumunda görev yapan 265 öğretmenin katılımıyla öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile bağlılıklarını farklı değişkenlerle inceleyen ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan Altun (2010), öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasında toplam ve alt boyutlarında anlamlı pozitif ilişkiler tespit etmektedir. Örgütsel güven düzeyi yüksek olan öğretmenlerin örgütlerine duydukları bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır. Öğretmenlerin örgütsel güvenleri yaş, medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem değişkenlerine göre farklılaşmazken, çalıştığı kurumdaki geçirdiği hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yaş, cinsiyet, kıdem, çalıştığı kurumdaki geçirdiği hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık göstermezken, medeni durum değişkenine göre evli öğretmenlerin lehine ve eğitim durumu değişkenine göre de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarındaki yöneticilerin etik liderlik davranışlarını sergilemeleri ile öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyleri ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan Kılınç (2010), 1549 öğretmenle araştırmayı yürütmüştür. Araştırma bulgularına bakıldığında, etik liderlik ile örgütsel güven arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin etik davranışlar sergilemelerine ilişkin öğretmenlerin olumlu algıları arttıkça güven düzeylerinin arttığı ve yıldırma algılarının azaldığı görülmektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusu, öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin sırasıyla en çok yöneticiye güven, sonra yeniliğe açıklık, sonra iletişim ortamı ve son olarak çalışanlara duyarlılık boyutunda gerçekleşmesidir.

Çubukçu ve Tarakçıoğlu (2010) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile bağlılıkları arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar. Araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında, memleketinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile duygusal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki daha yüksek iken, memleketinde görev yapmayanların güven düzeyleri ile normatif bağlılıkları arasındaki ilişkinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin duygusal ve normatif bağlılığı etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baş ve Şentürk (2011) Niğde il merkezinde 13 ilköğretim okulunda 401 ilköğretim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet düzeylerini mesleki kıdem, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin okullarına karşı örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet algıları olumlu düzeydedir. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermezken, eğitim durumu değişkenine göre yükseköğretim mezunu öğretmenler lehine farklılık göstermemektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı, fakat mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu bulguda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin az olanlara göre daha fazla örgütsel vatandaşlık algısına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın örgütsel güven ile ilgili sonuçlarına bakıldığında,

öğretmenlerin okullarına karşı duydukları örgütsel güven algıları cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmazken, mesleki kıdem değişkenine göre “paydaşlara güven” alt boyutunda farklılaşmaktadır. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin paydaşlara güven algıları 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri “çoğunlukla” düzeyindedir ve öğretmenler sırasıyla en çok “meslektaşlarına” sonra “paydaşlara” sonra da “yöneticilerine” güven duymaktadırlar.

Örgütsel güven ile ilgili bir başka araştırma Bilgiç (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarına duydukları örgütsel güven düzeyini farklı değişkenlerle belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin “çoğunlukla” düzeyinde olduğunu ve orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenler sırasıyla en çok yöneticilerine, sonra meslektaşlarına, sonra da paydaşlarına güven duydukları araştırmanın diğer bir sonucudur. Araştırmanın diğer bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin genel örgütsel güvenleri, yöneticilerine ve paydaşlarına güvenleri cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine farklılık göstermektedir. Ayrıca 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre okullarına daha çok güven duymaktadırlar. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farklılık göstermezken, okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini bazı değişkenlerle ortaya koymayı amaçlayan bir başka araştırma Çintay (2013) tarafından yapılmıştır. Araştırma meslek liselerinde görev yapan 698 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel güven algıları eğitim durumu, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmazken, cinsiyet, yaş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaştığı araştırmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek olmasına karşın farklılaşmanın paydaşlara güven boyutunda ortaya çıktığı, 31-40 yaş grubunda olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre anlamlı derecede daha düşük olduğu, okuldaki öğretmen sayısının meslektaşlara güven boyutunda farklılaşmaya

neden olduğu ve evli öğretmenlerin bekar olanlara göre daha yüksek düzeyde okullarına güven duydukları görülmektedir.

2.2.6.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bryan (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, güvenin hem bireysel hem de örgütsel olarak örgütteki ilişkileri ne düzeyde etkilediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında bireysel ve örgütsel güven düzeyleri ile örgüt içinde gerçekleştirilen ilişkiler arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Daha iyi bir okul ortamı için güvene dayalı ilişkilerin nasıl kurulacağını ve güvene dayalı ilişkilerin yöneticilere ve öğretmenlere ne tür etkileri olacağını araştıran Brewster ve Railsback (2003), araştırmalarında güven kavramının temel öğelerinin neler olduğu, okulda güvene dayalı ilişkinin kurulması, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve müdürleriyle arasında güvene dayalı ilişkilerin oluşturulması gibi konuları incelemektedir. Araştırmanın öne çıkan sonuçları; öğretmenlerin karara katılımını sağlayacak bir yöneticilik anlayışının önemli olduğu, çalıştığı ortamda güveni ve saygıyı hisseden öğretmenlerin güvene dayalı ilişkiler kurabildikleri ve okulda oluşacak güven ilişkilerinin öğrencileri olumlu etkileyebileceğidir.

Araştırmalarında okullardaki örgütsel adaleti, güven faktörüyle ele alan Hoy ve Tarter (2004), örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında simbiyotik güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Örgütsel güveni yöneticiye güven ve meslektaşlara güven boyutlarında inceleyen araştırmada, yöneticiye ve meslektaşlara güven boyutlarının örgütsel adalet varyansını %90'ının üzerinde açıkladığı araştırmanın sonuçlarında anlaşılmaktadır.

Tschannen-Moran (2004), araştırmasında okulda güveni incelemektedir. Öğretmenin öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla ilişkilerinde güvenin çok önemli olduğu ve öğrenci başarısının güven ilişkilerinden etkilendiği araştırmada görülmektedir. Okul içindeki güven ilişkileri ile öğrenci velilerinin okula güvenmesi arasında güçlü ilişki olduğu ve örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğu okulların yüksek öğrenci başarısına sahip olduğu da araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Kuzey Carolina'daki okullardaki öğretmenlerinin örgütsel güven ve bağlılıklarını güçlendirecek çeşitli faktörlerin neler olduğunu ve öğretmenlerin umutları ve güven düzeyleri ile bağlılıklarını arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan Hodge ve Ozag (2007), araştırmalarında öğretmenlerin umut algısını ve güven düzeylerini onların duygusal bağlılıklarının açıkladığını, çalıştıkları okula güven duyan ve bağlılık gösteren öğretmenlerin amaçları gerçekleştirmede ve eğitim ve yönetimle ilgili faaliyetlerde daha aktif olduklarını tespit etmektedirler.

2.3 Örgütsel Bağlılık

Örgütler, belli amaçların gerçekleştirilmesi için iki ya da daha fazla örgüt çalışanının bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Örgütlerin varlığını sürdürebilmesi, gelişim gösterebilmesi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi için örgüt çalışanlarının amaçlar doğrultusunda istekli olarak hareket etmesi gereklidir. Örgüt çalışanı istekli olarak hareket edebilmesi için örgüte karşı bağlılık hissetmesi büyük önem taşımaktadır (Çoban, 2010). Bilgi birikimine sahip nitelikli çalışanın örgütte kalması, örgüte bağlılık duyması ve örgüt amaçlarını benimsemesi gerekmektedir (Yavuz, 2008). Örgütlerin hedeflerini gerçekleştirerek başarıya ulaşması sadece örgüt çalışanının yeterliği ve performansı ile değil, yüksek verimliliği olan çalışanın örgüte karşı sahiplenme, benimseme ve bağlanma duygularıyla örgüte bağlılığının sağlanmasıyla mümkündür (Sağlam, 2003). Ancak çalışanın örgüt bağlanmasını sağlamak kolay ve hızlı gelişen süreç değildir.

Örgüt için bilgi birikimine sahip nitelikli çalışanların örgütte kalmasını sağlamak sadece maddi kaynaklarla mümkün değildir. Çünkü bazı nitelikli çalışanların örgütten ayrılarak daha az ücretle başka örgütlerde çalışmaya başladığı görülmektedir. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri olarak örgütün ve örgüt yöneticilerinin çalışanların örgüte karşı bağlılık oluşturmadaki başarısızlıkları gösterilebilir (Özdevecioğlu, 2003). Bir başka sebep olarak da örgüt çalışanlarının görevlerinden veya örgütlerinden memnun olmaması gösterilebilir. Çalışanların görevlerinden veya örgütlerinden memnun olması, örgütün ulaşması gereken amaçlarından biri olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışanların örgütte çalışmaktan memnun olması ve örgütte kalmayı istemesi, örgütsel bağlılık kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır (Gül, 2002). Örgütsel bağlılığın oluşturulması, örgütün en önemli kaynağını oluşturan insan gücünün devamlılığını

ve performansını artırmanın en önemli yollarından biridir (Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008). Çünkü örgütüne bağlılık duyan çalışanlarda görevlerde aktif katılım isteği, örgütte kalma isteği, görevine güdülenme, iş doyumunu ve işe devamsızlık göstermeme gibi davranışsal sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir (Balay, 2000). İnce ve Gül (2005), çalışanların örgütlerine bağlılık duyup duymadıklarına ilişkin göstergeleri şöyle sıralamaktadır:

- Çalışanların örgüt amaçlarını ve değerlerini benimsemesi
- Çalışanların örgüt için fedakârlık yapabilmesi
- Çalışanların örgütte kalma istekliliği göstermesi
- Çalışanın örgütle özdeşleşmesi
- Çalışanın örgütü içselleştirme

Eğer çalışanda yukarıdaki ifadelerin hepsi ya da birkaçı gözleniyorsa çalışanın örgüte bağlılık duyduğu söylenebilir.

Örgüt çalışanlarının örgüte karşı bağlılık duymasında örgüt ortamının iyileştirilmesi önemli bir faktör olmaktadır (Boylu, Pelit ve Göçer, 2007). Çalışanların örgütteki olumsuz yaşantıları, çalışanları uzun ya da kısa vadede etkilemekte, örgüt faaliyetlerinin performansını, etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, çalışanların örgüte olan bağlılığının ve ilgililiğinin azalmasına, görevlerine yoğunlaşamayarak hata yapmalarına neden olabilmektedir. Bunun sonucunda da, çalışanlarda iş doyumсуuzluđu ve memnuniyetsizliği, işe geç gelme, devamsızlık yapma, işten erken ayrılma, emekli olma isteği gibi durumlar ortaya çıkmaktadır (Cemaloğlu, 2007). Örgütsel bağlılığı oluşturmak için çalışma ortamı ve koşulları, örgüt yapısı ve görev ile ilgili faktörler dışında cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem ve deneyim gibi demografik faktörler de oldukça etkilidir (Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008). Çünkü bu demografik faktörler görevin özelliğine ve niteliğine göre örgütsel bağlılığın oluşumunu, artmasını ya da azalmasını etkileyebilmektedir.

Örgütsel bağlılık kavramı 1950'lerde ele alınmaya başlanmaktadır. İlk olarak Whyte tarafından 1956 yılında çalışanların örgüte fazla bağlılık duymasının örgüte verebileceği zararlarla ilgili yapılan çalışmayla ortaya çıkmaktadır. Daha sonra 1958'de Morris ile Sherman'ın, 1960'da Gouldner'ın ve 1961'de Etzioni'nin ele aldığı çalışmalarla örgütsel bağlılık kavramının temelleri oluşmaktadır (Çoban,

2010). 1980'lerde Japonların uluslararası bağlamda ticari başarılar sağlaması ve bu başarıların da çalışanların çalıştıkları şirketlere bağlılığından kaynaklanıyor olması ve dünya ekonomisine olumlu yansımaları Amerikalıların dikkatine çekmektedir. Böylece dünyada çalışanların bağlılıklarına yönelik ilgi ve çalışmalar 1990'larda önemini giderek artırmakta ve günümüze kadar süregelmektedir (Yılmaz ve Dil, 2008). Örgütsel bağlılık kavramı ve farklı boyutları, ortaya çıkışından günümüze kadar Porter, Kanter, Meyer, Allen, Mowday, Becker gibi birçok farklı araştırmacı tarafından ele alınarak geliştirilmektedir (Gül, 2002). Bu bağlamda, 1950'lerden günümüze kadar birçok araştırmacının örgütsel bağlılığı farklı boyutlarla incelemesinin ve örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan çalışmaların giderek önemini artırmasının nedenleri aşağıda sıralanmaktadır (Özmen, Arbak ve Saatçioğlu, 1997):

- Örgütsel bağlılığın, çalışandan beklenen performansla ilişkisi,
- Örgütsel bağlılığın çalışanın işten ayrılmamasında etkili olduğunun araştırmalarda ortaya konulması,
- Yüksek örgütsel bağlılığa sahip olan kişilerin daha iyi performans sergilemeleri,
- Örgütsel bağlılığın, örgütsel etkililiğin ve verimliliğin olumlu bir gösterge olması,
- Örgütsel bağlılığın, fedakârlık yapma ve dürüst olma gibi davranışları ortaya çıkarmasıdır.

Örgütsel bağlılığın çok fazla incelenmesinin ve üzerine araştırmalar yapılmasının nedenlerine bakıldığında, bu kavramın hem örgüt hem de çalışan açısından ciddi bir öneme sahip olduğu görülebilir.

Örgütsel bağlılık, örgütün başarıya ulaşmasındaki önemli faktörlerden biri olarak görüldüğü için örgüt psikolojisi ve örgütsel davranış gibi alanların da ilgilendiği konulardan biri olmuştur (Gül, 2002). Yapılan araştırmalarda, örgütsel bağlılığın örgüt ile çalışanlar arasındaki doğrudan ya da dolaylı bir ilişki olduğu konusunda görüş birliği olmasına karşın, bu ilişkinin nasıl oluştuğuna dair görüş farklılıkları da mevcuttur. Araştırmacıların örgütsel bağlılık ilişkisinin nasıl oluştuğuyla ilgili farklı görüşleri, örgütsel bağlılık kavramının tanımlanmasına da yansımış ve birçok farklı örgütsel bağlılık tanımının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Gül, 2002; İnce ve Gül, 2005).

Balay'ın (2000) aktardığına göre; örgütsel bağlılığı Sheldon (1971) çalışanın kendisini örgüte bağlı hissetmesini sağlayan tutum ve eğilim, Wiener (1982) örgütün menfaatlerini koruyacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif tutumların tamamı, Morrow (1983) örgütte kalma isteği ile örgüt amaç ve değerlerinin çalışanlar tarafından benimsenmesi, Gaertner ve Nollen (1989) çalışanın maddi kaygıları olmadan örgütte kalma isteği göstererek örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesi olarak tanımlamaktadır. Diğer taraftan, Dublin (1975) örgütsel bağlılığı çalışan örgütte kalma ve beklenenden çok çaba gösterme isteği, örgütün amaç ve değerlerine inanma olarak ifade etmektedir (aktaran İnce ve Gül, 2005). Mowday, Steers ve Porter (1979), örgütsel bağlılığı çalışanların yüksek düzeydeki örgütün amaç ve değerlerine olan inancı, örgütte kalmak için gösterdiği yüksek arzusu ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yüksek çaba gösterme isteği şeklinde tanımlamaktadır. Reichers (1985) örgütün müşterileri, sendikaları, yönetimi ve toplumu kapsayan amaçlarıyla özdeşleşmesini örgütsel bağlılık olarak ifade etmektedir. O'Reilly ve Chatman (1986), örgütsel bağlılığı çalışanın örgütün tüm özelliklerini benimsemesi ve özümsemesi olarak ifade etmektedir. Luthans (1995) ise örgütsel bağlılığı, örgütün amaç ve değerlerine inanma ve onları kabul etme, örgüt için elinden gelenin fazlasını gösterme ve örgütte kalmak için aşırı istek duyma olarak tanımlamaktadır (aktaran Güven, 2006). Balay (2000), çalışanın örgütteki emekleri sonucunda tutumsal bir bağlılıkla sergilenen davranışlara yönelmesini ve bu yönelmenin örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşmesini örgütsel bağlılık olarak ifade etmektedir. Tanımlardan yola çıkarak örgütsel bağlılığı, çalışanın örgütün amaç ve değerlerini benimseyerek örgüt yararı için elinden gelen en iyi performansı göstererek örgüte katkıda bulunma isteği ve örgütteki konumunu koruyacak şekilde hareket etme isteği olarak tanımlamak mümkün olabilir. Yılmaz ve Dil (2008), örgütsel bağlılığın örgütün varlığın sürdürmesine ve geliştirmesine katkı sağlayacak nitelikli işgücünün oluşturulması ve sağlamlaştırılması için önemli bir ön koşul olduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel bağlılıkla ilgili tanımlarda da görüldüğü üzere, araştırmacılar farklı görüşlerini yaptıkları tanımlara yansıtılmaktadır. Bunun sebebi, örgütsel bağlılığı ortaya çıkaran örgüt ile çalışan arasındaki ilişkinin yapısıyla ve nasıl oluştuğuyla ilgili oluşan görüş farklılıklarıdır (Mathieu ve Zajac, 1990). Literatür incelendiğinde,

örgütsel bağlılığın tanımındaki görüş farklılıklarının iki yaklaşım üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bazı araştırmacılar örgütsel bağlılığı davranışsal olarak ele alırken diğerleri de tutumsal olarak ele almaktadır. Örgütsel bağlılığı daha iyi anlayabilmek için araştırmacıların farklı bakış açılarına göre örgütsel bağlılığın nasıl oluştuğuna ilişkin ortaya çıkan yaklaşımları incelemek faydalı olacaktır.

2.3.1 Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Örgütsel bağlılık farklı bakış açılarına göre birçok tanımlamaya sahip bir kavramdır. Örgütsel bağlılığı tanımlayan ve inceleyen her araştırmacı belli bir yaklaşıma göre açıklamalarını yapmaktadır. Literatür incelendiğinde araştırmacıların yöneldiği yaklaşımlara göre örgütsel bağlılığa ait iki sınıflandırma mevcuttur: Tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık. Davranışsal olarak ele alanlar; örgütsel bağlılığın davranışlarla anlaşılabilirliğini, çalışanın örgüt için harcadığı emeğin örgütte kalmayı sağladığını ileri sürmektedir. Tutumsal olarak ele alanlar ise; çalışanın örgüte karşı duygusal bir bağlılık duyduğunu ve örgütle kendisini özdeşleştirdiğini ileri sürmektedir (Çetin, 2004). Örgütsel bağlılığın tutumsal ve davranışsal olarak iki sınıflandırmada incelenmesinin nedeni, sosyal psikologların ve örgütsel davranışçılarının örgütsel bağlılığa farklı açılardan yaklaşımlarıdır (Gül, 2002). Örgütsel davranışçılar, yoğun olarak tutumsal bağlılık üzerinde dururken, sosyal psikologlar davranışsal bağlılık üzerinde durmaktadır (Mowday ve diğerleri, 1979). Daha sonra Reichers (1985) tutumsal bağlılığı geliştirerek çoklu bağlılık sınıflandırmasını ileri sürmektedir. Bu çalışmada örgütsel bağlılığa ait 3 sınıflandırma ele alınmaktadır: Tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılık.

2.3.1.1 Tutumsal Bağlılık

Tutumsal bağlılık, çalışanın kendi amaçlarıyla ve örgütün amaçlarını bütünleştirerek örgütle özdeşleşmesi durumudur (Sheldon, 1971, aktaran Topaloğlu, Koç ve Yavuz, 2008). Mowday ve diğerleri (1979), çalışanın örgütle ve örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşerek örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için örgütte kalmayı istemesi durumunu tutumsal bağlılık olarak ifade etmektedir. Tutumsal bağlılık, çalışanın kendi amaçlarının zaman içerisinde örgütün amaçları ile aynı doğrultuda bütünleşmesiyle ortaya çıkmaktadır (Varoğlu, 1993). Çalışanın kendisini örgüt ile tamamen bütünleştirmesi, örgüt için elinden gelenin fazlasını yapma arzusu

göstermesi ve örgütün varlığının sürmesinde kendisini önemli bir faktör olarak görmesi tutumsal bağlılık olarak ifade edilebilir.

Çalışanın örgüte duyduğu bağlılığa yönelik tutumları, bazı davranışları sergilemesine neden olmaktadır. Örgütte kalıp kalmama, işe vaktinde gelme ya da geç kalma ve örgüt için çaba harcayıp harcamama gibi davranışlar çalışanın bağlılıkla ilgili tutumlarından kaynaklanmaktadır (Porter, 1974, aktaran Gül, 2002). Örgütsel bağlılığın bu sınıflandırmasında, çalışanın örgütsel bağlılığının ne düzeyde olduğunun örgütte sergilediği davranışlardan anlaşılabilir.

2.3.1.2 Davranışsal bağlılık

Örgütsel davranışçılar bağlılığı tutumsal olarak ele alırken, sosyal psikologlar davranışsal olarak ele almaktadır. Davranışsal bağlılık, bağlılığın dışa yansımaları ya da normatif beklentilerin ötesinde sergilenen davranışlar olarak düşünülebilir (Varoğlu, 1993). Mayer, Allen ve Gellatly (1990), uzun süredir örgütte kalan çalışanın örgütte kendisinin gerçekleştirdiği bazı faaliyetlere bağlanmasını davranışsal bağlılık olarak tanımlamaktadır. Mowday ve diğerleri (1979), çalışanın örgüte bağlılığının örgütteki geçmiş davranışlarından kaynaklanmasını davranışsal bağlılık olarak ifade etmektedir. Davranışsal bağlılık, çalışanın örgütten daha çok kendi davranışlarına karşı geliştirdiği bağlanmadır. Çalışan belli davranışları sergiledikten sonra bu davranışları sergilemeyi sürdürürse, kendi davranışlarına karşı bir bağlılık oluşturmuş olmaktadır. Kendi davranışlarına bağlılık duyan çalışan, davranışlarına uygun veya onları haklı çıkaran tutumlar geliştirmektedir. Bu durum da çalışanın aynı davranışları tekrarlama ihtimalini artırmaktadır (Meyer ve Allen, 1991). Çalışanın bağlılık oluşturduğu davranışları; örgütte kalma veya örgütten ayrılma isteği, işte devamlılık veya devamsızlık, işe zamanında gelme veya geç gelme gibi davranışlar olabilmektedir.

2.3.1.3 Çoklu Bağlılık

Reichers, çoklu bağlılık yaklaşımını tutumsal bağlılığın geliştirilmiş hali olarak ileri sürmektedir. Çoklu bağlılık yaklaşımı, çalışan tarafından duyulan bağlılığın bir başka çalışan tarafından aynı şekilde olamayacağını ifade etmektedir. Bu yüzden bir çalışan örgütün piyasaya sunduğu ürünlerden dolayı örgüte bağlılık duyabilirken, bir başka çalışan örgütün çalışanlarıyla ilgilenmesinden dolayı örgüte bağlılık duyabilmektedir (Reichers, 1985). Tutumsal ve davranışsal bağlılık yaklaşımları genellikle örgütün

bütününe duyulan bağlılığa dayanmaktadır. Çoklu bağlılık ise, diğer bağlılık yaklaşımlarından farklı olarak örgüt içindeki veya dışındaki farklı unsurların bağlılığın ortaya çıkmasında etkili olabileceğini ileri sürmektedir. Bu yaklaşım, örgütün iç ve dış unsurlarının neden olabileceği çoklu bağlılıkları örgütsel bağlılık olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda; çalışanlar örgüt içindeki meslektaşlarına, yöneticilerine veya diğer çalışanlara farklı bağlılıklar gösterebilirken, örgütün dış unsurları olan tedarikçilere, müşterilere, mesleki kuruluşlara ya da vatandaşlara karşı farklı bağlılıklar geliştirebilmektedir (Balay, 2000). Bu yüzden çalışanın örgüte olan bağlılığı değerlendirilirken tek yönlü bakmak yerine çok yönlü bakmak gerekmektedir. Çünkü çalışanın örgütte neye veya kime karşı nasıl bir bağlılık duyduğunu bilmek, çalışanın genel örgütsel bağlılığı hakkında bilgi edinilmesinde yardımcı olabilir.

2.3.2 Örgütsel Bağlılık Modelleri

Örgütsel bağlılık, araştırmacıların farklı yaklaşımlarına göre birçok tanımlama ve açıklamaya sahip bir kavramdır. Örgütsel bağlılığı tanımlayan, açıklayan ve inceleyen her araştırmacı kendi yaklaşımına göre modeller sunmuştur. Bu bağlamda literatürde yer alan örgütsel bağlılık modelleri birbirleriyle farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. Bu çalışmada literatürde örgütsel bağlılık konusunda en çok kaynak gösterilen örgütsel bağlılık modelleri benzerlikleri ve farklılıklarıyla birlikte ele alınacaktır.

2.3.2.1 Etzioni'nin Örgütsel Bağlılık Modeli

Örgütsel bağlılığın sınıflandırılmasıyla ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Etzioni'nin modelidir. Bu modelde örgütün çalışanlar için kullandığı yetki ve gücün çalışanın örgüte olan yaklaşımından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Varoğlu, 1993). Etzioni, örgütsel bağlılığı örgüte katılım ya da örgüte yaklaşım olarak da adlandırmıştır (Gül, 2002). Örgütsel bağlılığı çalışanların örgüte yaklaşma biçimlerine göre ele alan Etzioni, örgütsel bağlılığı üç farklı şekilde sınıflandırmıştır (Varoğlu, 1993; Gül, 2002). Bu sınıflandırmada; bağlılığın olumsuz tarafı yabancılaştırıcı bağlılık veya yabancılaştırıcı yaklaşım (katılım), olumlu tarafı moral bağlılık veya ahlaki açıdan yaklaşım (katılım), nötr tarafı ise hesapçı bağlılık veya çıkara dayalı yaklaşım (katılım) olarak adlandırılmaktadır (Gül, 2002).

Moral bağlılık veya diğer bir ifadeyle *ahlaki açıdan yaklaşım*; örgütün amaç ve değerlerinin çalışan tarafından onemsendiği, değerli grldği ve içselleştirildiği bağlılık türüdür. Bu bağlılık türünde çalışanın örgüte olumlu ve yoğun bir yönelimi söz konusudur (Varoğlu, 1993; Balay, 2002). alışan örgütün amaçlarını gerçekleştirmeyi istediğinden örgütsel faaliyetlerde aktif yer alarak örgütteki görevini yerine getirmektedir. Bu yüzden, örgütün de çalışanda oluşmasını istediği bağlılık türü budur.

Hesapı bağlılık veya diğer bir ifadeyle *ıkara dayalı yaklaşım*; moral bağlılığa göre çalışanın örgütle daha az ilişki kurduğu bağlılık türüdür (Gül, 2002). Bu bağlılık türünde, çalışanların örgütte yaptıkları işin ve sağladıkları katkının karşılığını alacak düzeyde örgüte bağlılık sağladıkları ileri sürülmektedir (Varoğlu, 1993). Diğer bir ifadeyle örgüt ile çalışan arasındaki alış-veriş ilişkisi, çalışanın örgüte olan bağlılığı belirlemektedir.

Yabancılaştırıcı bağlılık veya diğer bir ifadeyle *yabancılaştırıcı yaklaşım*; örgütün çalışanı büyük lde sınırlandırdığı ve bu yüzden çalışanın rgt cezalandırıcı olarak grdği bağlılık türüdür. Bu bağlılık türünde, çalışan örgüte gerçek manada bağlılık duymamaktadır ancak örgütte çalışmaya zorlandığı için örgütte kalmaya devam etmektedir (Balay, 2000). Yabancılaştırıcı bağlılık, çalışanın kendisini zorunlu hissetmesinden ve örgütte kalmaktan başka bir çaresi olmadığından dolayı çalışanda oluşan bağlılık olarak ifade edilebilir.

Etzioni, yukarıda açıklanan her bağlılık türüne yönelik çalışanların örgütsel talimatlara uymaları için bazı güç kaynaklarının örgüt yöneticileri tarafından kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Moral bağlılık türünde sembol ödüllerin kullanıldığı normatif gücün, hesapçı bağlılık türünde ödüllendirici gücün, yabancılaştırıcı bağlılık türünde ise zorlayıcı gücün kullanılması Etzioni tarafından örgüt yöneticilerine önerilmektedir (Varoğlu, 1993). Örgüt yöneticilerinin hangi bağlılık türüne karşı hangi güç kaynağını kullanacağını bilmesi önemlidir. Ancak çalışanın örgüte karşı nasıl bir bağlılık gösterdiğini anlamak ve istenen bağlılığın nasıl oluşturulacağını bilmek örgüt yöneticisi için daha önemli olmalıdır.

2.3.2.2 Kanter'in Örgütsel Bağlılık Modeli

Örgütsel bağlılığı sınıflandıran bir diğer model Kanter'in modelidir. Örgütsel bağlılığı tutumsal açıdan ele alan Kanter (1968), bağlılık türlerinin örgütün çalışanlarına empoze ettiği davranışsal talepler doğrultusunda ortaya çıktığını ifade etmektedir (aktaran Varoğlu, 1993). Belli amaçlara, ihtiyaçlara, isteklere ve beklentilere sahip olan örgütler, sosyal bir sistemdir. Çalışanların sosyal ilişkiler içinde örgütün istek ve ihtiyaçlarına cevap verecek ve beklentilerini karşılayacak şekilde örgüte olumlu duygularla bağlanmaları örgütsel bağlılık olarak adlandırılmaktadır. Kanter (1968) örgütsel bağlılığı üç farklı bağlılık türünde ele almaktadır: Devam bağlılığı, kenetlenme bağlılığı ve kontrol bağlılığı (aktaran Gül, 2002).

Devamlılığa yönelik bağlılık, çalışanların örgüt için çok emek harcadığı ve büyük fedakarlıklar yaptığından ötürü örgütte kalmayı devam ettirdiği ve örgütün devamlılığı için kendini adadığı bağlılık türüdür.

Kenetlenme bağlılığı, çalışanların birbirlerine ve örgüt içindeki sosyal ilişkiler ağına bağlanması olarak tanımlanmaktadır. Çalışanların birbirlerine kenetlenmesini sağlayacak ödül törenleri, oryantasyon etkinlikleri, tanışma partileri gibi sosyal faaliyetlere katılım, çalışanın örgüte ve diğer çalışanlara psikolojik olarak bağlanmasını sağlayacaktır (Varoğlu, 2003).

Kontrol bağlılığı, örgüt çalışanın örgütün ondan uymasını beklediği kurallara ve emirlere itaat ettiği bağlılık türüdür. Bu bağlılık türünde, çalışan örgüt içindeki davranışlarını örgütteki normlara, değerlere ve kurallara göre şekillendirmektedir (Gül, 2002).

Kanter'in örgütsel bağlılıkla ilgili ileri sürdüğü üç bağlılık türünün örgüt içinde farklı çıktıları ortaya çıkmaktadır. Devamlılığa yönelik bağlılıkta, örgüt çalışanlarının örgütte kalma isteğinin daha yüksek olacağı; kenetlenme bağlılığında örgüt çalışanlarının örgütleri için daha çok işbirliği içinde mücadele edeceği; kontrol bağlılığında ise, örgüt normlarının, değerlerinin ve kurallarının çalışanlar tarafından daha çok benimseneceği beklenmektedir (Varoğlu, 1993). Yukarıdaki bağlılık türlerinin ortaya çıkış şekilleri ve sonuçları her ne kadar birbirinden farklı olsa da, her bir bağlılık türünün bir arada gerçekleşmesi çalışanların örgüte karşı tam bir bağlılık oluşturabilmesi için gereklidir.

2.3.2.3 Katz ve Kahn'ın Örgütsel Bağlılık Modeli

Katz ve Kahn (1977), çalışanların onlardan beklenen görevleri yerine getirmesinde örgütün çalışanlara verdiği ödüllerin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Örgüt; çalışanlarına anlatımsal olarak iç ödüller, araçsal olarak dış ödüller sunmaktadır. Örgütün çalışanına sunacağı ödülün anlatımsal mı araçsal mı olacağını belirleyen faktör, çalışanın örgüte karşı nasıl bir tutum içinde olduğudur. Çalışanlar iç ödüllere yönelik davranışlarda bulunuyorsa, çalışanların örgüte kendini adadığı ve yüksek bağlılık gösterdiği düşünülmektedir; çalışanlar dış ödüllere yönelik davranışlarda bulunuyorsa, çalışanların görevlerini kendilerini örgüte bağlı hissettiği için değil para, kişisel çıkar, statü gibi nedenlerden dolayı yerine getirdiği düşünülmektedir (aktaran Balay, 2000). İç ödüllere yönelik davranışlarda bulunan çalışanların örgüt bağlılık düzeylerinin dış ödüllere yönelik davranışlarda bulunanlara göre daha yüksek olacağı düşünülebilir.

2.3.2.4 Mowday, Steers ve Porter'ın Örgütsel Bağlılık Modeli

Mowday ve diğerleri (1979), bağlılığı tutumsal ve davranışsal olarak ikiye ayırmaktadır. Tutumsal bağlılık, çalışanın örgütün amaç ve değerleri ile özdeşleşerek örgütte kalma isteğinden kaynaklanırken; davranışsal bağlılık, çalışanın örgüt içerisinde bulunduğu faaliyetlere ve davranışlara olan bağlılığından kaynaklanmaktadır. Davranışsal bağlılık türünde, çalışanın örgüt içindeki faaliyet ve davranışlarından oluşan geçmiş yatırım eylemlerine ne kadar bağlı olduğu çalışanın örgüte olan bağlılığını belirlemektedir. Eğer çalışan para, kişisel çıkar ve statü gibi nedenlerden dolayı bazı davranışlara bağlılık gösterip tekrar tekrar aynı davranışlarda bulunuyorsa, bu durum çalışanın gerçek manada örgüte bağlılık gösterdiği anlamına gelmez. Tutumsal bağlılık türünde ise, çalışanın örgütle kendisini özdeşleştirmesinden dolayı örgütte kalma isteğiyle örgütteki yerini koruyarak örgüt için çaba harcaması çalışanın örgüte olan bağlılığını belirlemektedir.

2.3.2.5 O'Reilly ve Chatman'ın Örgütsel Bağlılık Modeli

Örgütsel bağlılığı, çalışanın örgüte psikolojik bağlılığı olarak ele alan O'Reilly ve Chatman (1986), çalışanın örgütle arasında olan psikolojik bağlılığın ortaya çıkmasını ve gelişmesini üç farklı boyutta ele almaktadır: Uyum, özdeşleme ve içselleştirme.

Örgütsel bağlılığın ilk boyutu olan *uyum boyutunda*; çalışan örgüt içindeki eylemlerini ve faaliyetlerini örgütün belirlediği ödül-ceza sistemine göre belirlemekte ve sürdürmektedir. Bu bağlamda, çalışan belli bir ödüle ulaşmak ya da belli bir cezadan kurtulmak için bazı tutum ve davranışlarda bulunarak örgüte bağlılığını göstermektedir. Ödüle ulaşmak ya da cezadan kurtulmak bu boyutun temel amacıdır (O'Reilly ve Chatman, 1986; O'Reilly, 1995). O'Reilly ve Chatman'ın ileri sürdüğü uyum boyutunun, Katz ve Kahn'ın ileri sürdüğü dış ödüllere yönelik bağlılıkla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Örgütsel bağlılığın ikinci boyutu olan *özdeşleşme boyutunda*; çalışan örgüt içindeki diğer çalışanlarla ve gruplarla yakın ilişkiler içine girmek istemektedir. Çalışanların örgüt içinde ve dışında kendilerini ifade etmek ve yaptıkları işten doyum sağlamak için sergiledikleri davranışlarını örgütün amaçlarıyla, değerleriyle ve diğer çalışanlarıyla ilişkilendiriyorsa çalışan örgütle özdeşleşmeyi gerçekleştirmektedir (O'Reilly,1991). Çalışan bu boyutta bağlılık gösteriyorsa, çalışanın örgütle ilgili tüm amaçları, değerleri ve faaliyetleri kabullendiğini ve örgütün bir çalışanı olmaktan mutluluk duyduğunu ifade edebiliriz.

Örgütsel bağlılığın üçüncü ve son boyutu olan *içselleştirme boyutunda*; çalışanın kendi amaç ve değerleri ile örgütün amaç ve değerlerinin tamamen uyumlu hale gelmektedir (O'Reilly ve Chatman, 1986). Çalışan, bu boyutta örgütün değerlerini kendi değerleri gibi benimsemektedir (Gül, 2002). Örgüt için yaptığı her şeyi aynı zamanda kendi için de yapmış gibi hissetmektedir. Bu bağlamda, kişisel ve örgütsel değerlerin birebir örtüştüğü bağlılık boyutudur.

O'Reilly ve Chatman, örgütsel bağlılık modelinin uyum boyutunda çalışanların araçsal temelli bir tutuma yöneldiğini ifade ederken, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında çalışanların örgütün onlardan beklediği bir tutuma yöneldiğini ifade etmektedir (Balay, 2000). Çalışanın örgüte bağlılığının özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında gerçekleşmesinin, hem örgüt açısından hem de çalışan açısından olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülebilir.

2.3.2.6 Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Modeli

Örgütsel bağlılığı tutumsal bağlılık olarak ele alan Allen ve Meyer (1991), bağlılığı çalışanla örgüt arasındaki psikolojik bir ilişki durumu olarak ileri sürmektedir.

Çalışanların örgütte sergilediği davranışları belirleyen bu durum, çalışanın örgütte kalıp kalmamasını belirlemektedir. Allen ve Meyer (1990), örgütsel bağlılığın üç farklı boyutta gerçekleştiğini ileri sürmektedir: Duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık.

Duygusal bağlılık, çalışanın örgüte karşı gösterdiği duygusal ilgiyi ifade etmektedir. Çalışan örgütte kalmak istediği için kalmaya devam etmektedir (Allen ve Meyer, 1991). Çünkü çalışan bu boyutta örgütle özdeşleşmiş gibi olmaktadır. Balay (2000) duygusal bağlılıkla örgütün amaç ve değerlerine bağlanan çalışan; para, çıkar, statü gibi ihtiyaçlardan dolayı örgütte kalmadığını, sadece duygusal nedenlerle istedikleri için örgütte kaldığını ifade etmektedir. Allen ve Meyer, bu bağlılığın çalışanın örgütün amaç ve değerlerini benimsemesinden dolayı olduğunu ileri sürmektedir. Eğer çalışan örgütsel amaç ve değerleri yüksek düzeyde benimsemişse, çalışanın örgüte bağlılığı da yüksek düzeyde gerçekleşmektedir (Obeng ve Ugboro, 2003).

Devam bağlılığı diğer bir ifadeyle *zorunlu bağlılık*, çalışanın örgütten ayrılması durumunda ayrılma maliyetini göze alamayarak örgütte kalmaya devam ettiği bağlılık türüdür. Çalışanın ayrılma maliyetine ilişkin algısı, örgütte kalmaya devam edip etmeyeceğini belirlemektedir (Allen ve Meyer, 1991). Çalışan örgütten ayrılma maliyetini hesaplarken, örgüte hizmet ettiği süre içerisinde örgüte sağladığı katkıları ve elde ettiği faydaları düşünmekte ve bunları birer yatırım olarak değerlendirmektedir. Çalışan örgütten ayrılması durumunda örgütte elde ettiği tüm yatırımların yok olacağını düşünmektedir (Obeng ve Ugboro, 2003). Ancak çalışan ayrılma maliyetini göze alamadığı için örgüte zorunlu olarak bağlanmaktadır. Bu yüzden devam bağlılığı, zorunlu bağlılık olarak da ifade edilmektedir. Balay (2000), bu bağlılığın ödül-maliyet ilişkisiyle oluştuğunu ifade etmektedir. Örgütün çalışana sağladığı imkânlar ne kadar fazla olursa, çalışan bir o kadar daha çok örgüte bağlanmaktadır. Çünkü çalışan ayrılması durumunda bu imkânları kaybetme ihtimalinden dolayı örgüte bağlı kalmaya devam etmektedir.

Normatif bağlılık diğer bir ifadeyle *ilkesel bağlılık*, çalışanın örgütte kalmayı ahlaki değerlere bağladığı ve ahlaki bir zorunluluk olarak algıladığı bağlılık türüdür (Allen, Meyer, Allen ve Topolnysky, 1998). Çalışanların örgüte bağlılık göstermesi, kişisel

çıkarlardan dolayı değil, bu şekilde davranış sergilemenin ahlaki ve doğru olarak görmesinden kaynaklanmaktadır (Balay, 2000; Obeng ve Ugboro, 2003).

Bu bağlılık türlerinin birbirinden bağımsız olarak gerçekleştiğini düşünmek mümkün değildir. Çalışanların örgüte bağlanma şekillerinin zaman içerisinde farklılık gösterebileceği düşünülebilir. Çalışanlar yukarıdaki bağlılık türlerini farklı zamanlarda farklı düzeylerde örgütlerine karşı gösterebilirler. Örneğin, bir çalışan örgüte kalmayı bir dönem ahlaki açıdan doğru bir davranış olarak algıladığı için örgütte kalmaya devam ederken, bir başka dönemde gerçekten kalmak istediği için örgütte kalmaya devam edebilir.

2.3.3 Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Bu araştırmada kullanılan örgütsel bağlılık ölçeği Balay (2000) tarafından O'Reilly ve Chatman'ın örgütsel bağlılık modelinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Bu yüzden örgütsel bağlılık boyutları olarak O'Reilly ve Chatman'ın (1986) örgütsel bağlılık boyutları bu çalışmada ele alınmaktadır.

O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılığı, çalışanın örgüte olan psikolojik bağlılığı olarak tanımlamaktadır. Çalışanın örgüt amaç ve değerlerine inanarak, görevine sarılarak ve işine sadakat göstererek örgüte karşı oluşturduğu bu psikolojik bağlılığın üç farklı boyutta incelenebileceği ileri sürülmektedir (Balay, 2000): Uyum, özdeşleşme ve içselleştirme.

2.3.3.1 Uyum

Uyum boyutu diğer bir ifadeyle değişim boyutu, örgütsel bağlılığın ilk aşaması olarak ifade edilmektedir. Örgütsel bağlılığın bu aşamasında, çalışanlar örgütün amaç ve değerlerine inanarak onları sahiplenmekten ziyade bazı tutum ve davranışlarda bulunarak ödül elde etmeyi veya cezadan kurtulmayı amaçlamaktadır. Çalışanlar, maaş, ikramiye, kıdem, statü gibi araçsal nitelik taşıyan ödülleri elde etmek için zorunlu olarak görevini yerine getirmektedir. Bu yüzden, uyum boyutunda bağlılığa sahip olan çalışanlar örgüte yüzeysel olarak bağlılık göstermektedir (Balay, 2000). Ayrıca uyum boyutu; Etzioni'nin hesapçı bağlılık, Katz ve Kahn'ın dış ödüllere bağlılık, Allen ve Meyer'in devam bağlılığı olarak ifade ettikleri örgütsel bağlılık boyutlarıyla benzerlik göstermektedir.

2.3.3.2 Özdeşleşme

Özdeşleşme boyutu diğer bir ifadeyle yakınlaşma boyutu, örgütsel bağlılığın ikinci aşaması olarak ifade edilmektedir. Bu boyutun yakınlaşma boyutu olarak da ifade edilmesinin sebebi, çalışanların bağlılığın bu aşamasında örgütle ve diğer çalışanlarla daha çok yakınlaşma isteği göstermesidir. Çalışanlar örgütteki diğer çalışanlarla ya da gruplarla daha çok ilişki içinde olmak istiyorsa ve onların tutum ve davranışlarını benimsiyorsa, örgüte olan bağlılığın özdeşleşme boyutunda olduğu bilinmektedir (Balay, 2000).

Örgüt ve diğer çalışanlar tarafından tutum ve davranışları onaylanan ve takdir gören çalışanlar örgütle özdeşleşmektedir (İnce ve Gül, 2005). Özdeşleşme boyutu, uyum boyutuna göre daha yüksek bağlılık düzeyi oluşturmaktadır. Z tipi örgütlerde, özellikle Japon örgütlerde, çalışanlar örgütlerine özdeşleşme boyutunda bağlılık göstermektedir (Balay, 2000). Çalışan bu aşamada örgüte yüksek düzeyde bağlılık gösterdiği için örgütte bulunmaktan gurur duymakta; örgüt de çalışanı için her türlü desteği sağlamaktadır.

2.3.3.3 İçselleştirme

İçselleştirme diğer bir ifadeyle değer uygunluğu boyutu, örgütsel bağlılığın üçüncü ve son aşaması olarak ifade edilmektedir. Bu boyut, çalışanın tutum ve davranışlarını belirlemede etkili olan örgütün amaç ve değerleriyle kendi değerlerinin kaynaşım birleştiği aşamadır (İnce ve Gül, 2005). Örgütün çalışandan beklentileri ile çalışanın tutum ve davranışları tamamen uyumlu olduğunda, çalışan örgüte içselleştirme boyutunda bağlılık gösterir ki bu durum da örgütlerin çalışarlarda görmek istediği bağlılık düzeyini ortaya çıkarmaktadır (Balay, 2000).

Handy (1985), çalışanda içselleştirme boyutunda bağlılık oluşturmaının hem zor hem de uzun soluklu bir süreç olduğunu ileri sürmektedir. Ancak bu bağlılık bir kere oluşursa, çalışanı etkilemek için başka bir çabaya gerek kalmaz. Çünkü örgüte içselleştirme boyutunda bağlanan çalışan, örgütün ortaya attığı yeni fikri, görevi, sorumluluğu ya da değişimi baskısız kendiliğinden isteyerek kabul etmektedir (aktaran Balay, 2000). İçselleştirme oluşturulması çok zor olan bir süreçtir ancak oluşturulduğunda sönmesi de oldukça zor olan bir bağlılık boyutudur. Bu yüzden örgüt amaçlarını gerçekleştirmede ve devamlılığını sağlayıp kendini geliştirmede,

çalışanlarının içselleştirme boyutunda bağlılığa sahip olmasına ihtiyacı olduğundan örgütün bu konuda daha dikkatli olması önerilmektedir.

2.3.4 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı

Bir örgütün amaçlarına ulaşarak başarıyı yakalamasındaki önemli faktörlerden birisi, örgüt çalışanlarının örgütlerine karşı gösterdikleri bağlılık düzeyidir. Girdisi ve çıktısı insan olan ve insanın topluma kazandırılmasında büyük role sahip olan okullarda; öğrencilerine, mesleklerine ve örgütlerine yüksek bağlılık gösteren öğretmenlerin olması okulların daha etkili ve verimli örgütler olmasına yardımcı olabilmektedir. Okulların ürünü olan öğrencileri etkileyen, yetiştiren ve onlara örnek olan öğretmenlerin okullarına yüksek bağlılık göstermeleri büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden son yıllarda öğretmenlerin örgütsel bağlılığıyla ilgili yapılan araştırmalar giderek artmakta ve sonuçları dikkatle takip edilmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığıyla ilgili yapılan araştırmalar daha çok üç konu üzerine yoğunlaşmaktadır. Bunlar; öğretmenin okulda kalmaya devam etme isteği, okulun amaç ve değerlerini benimsemesi ve okul için çaba göstermeyi istemesidir (Balay, 2000). Bu konuların dışında Weber (1997), öğretmenlerin öğretim sürecine olan bağlılığıyla ilgili çalışmaların da yapıldığını ifade etmektedir. Öğretime olan bağlılık; öğrencilerin öğretim süreciyle ilgili beklenti içine girmesini sağlama, öğretmenin eğitimde fark yaratma isteği ve öğretim sürecinin başarılı olması için gerekli gayreti gösterme isteği olarak ifade edilebilir (Balay, 2000). Öğretmenlerin var olan örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya koymak ya da artırmak için yapılan tüm çalışmaların ortak amacının, eğitim istenilen hedefe ulaşmak olduğu düşünülebilir.

Tsui ve Cheng (1999) öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, öğretmenlerin görev yaptığı okulla kendilerini özdeşleştirme ve okula katılım göstermesi şeklinde tanımlamaktadır. Sezgin (2010), öğretmenlerin görev yaptığı okulun amaç ve değerlerine olan inancını ve onları benimsemesini, okul için isteyerek çaba göstermesini ve okulda kalmak için isteklilik göstermesini bir bütün olarak görek öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ifade etmektedir.

Hoy ve diğerleri (1990), öğretmenlerin örgütsel bağlılığının okulun etkililiğinde ve verimliliğinde önemli bir faktör olduğunu ifade etmektedir. Mowday ve diğerleri (1979), görev yaptığı okula yüksek bağlılık gösteren öğretmenin, okulun hedeflerine

ulaşması için kendisinden beklenenden daha fazlasını yapmaya istekli olduğunu ve bu isteği sürdürdüğünü ileri sürmektedir. Reyes (1990), görev yaptığı okula yüksek bağlılık gösteren öğretmenlerin karakteristik özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Okuluna yüksek bağlılık hissedilen öğretmenler (aktaran Razak, Darmawan ve Keeves, 2009);

- Okulun ve eğitim sisteminin amaç ve değerlerine tam inanmakta ve onlar için tutum ve davranışlarda bulunmaktadır,
- Eğitim sisteminin ve okulun hedefleri için düzenli çalışmakta ve gerekirse görevi dışındaki faaliyetlere de zaman ayırmaktadır,
- Okulu için daha çok çaba göstermekte, görevine geç gelmemekte, okulundan ayrılma eğilimi göstermemekte ve sürekli olarak okulunda kalmayı istememektedir,
- Görevini en iyi şekilde yapma gayretinde ve öğrenci başarısını etkilemektedir.

Yukarıda ifade edilen öğretmen özellikleri, öğretmen bağlılığının öğretmenin tutum ve davranışlarını, etkililiğini ve performansını nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Okuluna yüksek düzeyde bağlı olan öğretmenin, diğer öğretmenlere göre daha donanımlı, sorumluluk sahibi ve fedakâr oldukları söylenebilir.

Rosenholtz ve Simpson (1990), öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen altı faktör olduğunu ileri sürmektedir.

- *Okulla ilgili faktörler*; öğretmenlerin çalışma ortamına ve şartlarına ilişkin düşüncelerini belirleyen ve bu düşünceler doğrultusunda öğretmenlerin okula olan bağlılığını etkileyen faktörlerdir.
- Öğretmenlerin yüksek performans gösterdiğine inanması ve bunun sonuçlarını da görmesi öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırmaktadır. Ancak performansından memnun olmayan öğretmen, kendini yetersiz göreceğinden okuluna daha az bağlılık gösterecektir. Bu durum, performansın öğretmenlerin bağlılığını etkilediğini ortaya koymaktadır ve *performans etkisi* olarak ifade edilmektedir.
- Öğretmen başarılı olduğu bir görevde ya da konuda teşvik edici bir dönüt veya takdir etme gibi *manevi ödüllerden* yoksun bırakılması durumunda

mutsuzluk ve memnuniyetsizlik yaşamaktadır. Bu da öğretmenin bağlılığını olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden yöneticilerin ya da öğretmenlerin birbirlerine teşvik ve takdir edici dönütlere vermeleri öğretmen bağlılığına olumlu etki edebilir.

- Öğretmen görevini yerine getirirken bazı hususlarda *kendi kararlarını verebilme özgürlüğüne ve takdir yetkisine* sahip olmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini engellenmiş ya da kısıtlanmış hissetmeleri onların heveslerini kırmakta, performans ve yaratıcılıklarını düşürmektedir. Bu yüzden öğretmen eğitim-öğretim sürecinde başarıyı yakalayabilmek için takdir yetkilerini kullanarak kendi kararlarını alabilme özgürlüğüne sahip olabilmelidir. Böylece öğretmenlerin bağlılık düzeyleri artırılabilir.
- Öğretmenlerin *mesleki ve kişisel gelişimlerini* takip etmelerine ve bu doğrultuda gerekli çalışmalarda bulunması için fırsatların oluşturulması, öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine yönelik bağlılıklarını olumlu etkileyebilmektedir. Özellikle okul yöneticileri öğretmenlere kendilerini geliştirme konusunda bazı imkânlar sağlayarak hem öğretmenlerin bağlılıklarını artırmayı hem de okulun amaçlarına daha hızlı ulaşmayı sağlayabilir.
- Öğretmenlerin öğretim görevlerinin yanı sıra eğitim ile ilgili görevleri de vardır. Öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği oluşturan eğitim süreci, okulun amaçları ve sorumlulukları arasındadır. Bu bağlamda okul yönetiminin daha sorumlu, yetkili ve etkili olduğu *öğrenci davranışları yönetimi* konusunda öğretmenler de zaman ayırmak durumunda kalabilmektedir. Öğretmenlerin öğrenci davranışlarıyla ilgili yaşadığı bazı deneyimler de öğretmenlerin okullarına bağlılık düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu yüzden okul yöneticileri ve öğretmenler işbirliğinde bulunarak bazı öğrenci davranışlarının okulu, öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz etkilemesinin önüne geçmek gereklidir.

Okul yöneticileri okulları ne kadar verimli ve çekici bir çalışma ortamı haline getirerek öğretmenlerin okullarına daha yüksek bağlılık göstermelerini sağlayabilir. Okul içinde tüm çalışanlar arasında sosyal ilişkiler ağı oluşturularak okuldaki örgütsel bağlılık düzeyi artırılabilir (Shin ve Reyes, 1991). Ayrıca okul yöneticileri

etik davranışlar sergileyerek öğretmenlerin kendilerine ve okullarına olan güven duygusunu artırarak, öğretmenlerin okullarına daha bağlı bir çalışan olması sağlanabilir. Çünkü bağlılığı yüksek olan öğretmen, okulun amaçlarını daha çok benimsemekte, daha çok gayret göstermekte ve okulunda çalışmaktan haz duymaktadır.

Son yıllarda Türkiye’de, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması büyük oranda öğretmenlerin özverisine bırakılmaktadır. Çünkü öğretmenler belli yasalara göre görevini yerine getiren memur olarak görülmekte ve düşük araçsal ödüllerle yetinmek zorunda bırakılmaktadır (Balay, 2000). Bu durum da öğretmenlerin mesleklerine, okullarına ve eğitim sistemine olan güven ve bağlılık duygularını zedelemektedir. Bu yüzden zaman kaybetmeden öğretmenlerin okullarına psikolojik olarak içselleştirme ve özdeşleşme boyutlarında bağlanmalarını sağlayacak çalışma koşulları sağlanmalı ve eğitim sistemini ve okulları daha çok benimsemesinin ve bu doğrultuda çaba göstermesinin önünü açacak uygulamalar bir an önce hayata geçirilmelidir.

2.3.5 Örgütsel Bağlılık ile İlgili Araştırmalar

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçlarından biri olduğu için, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla ilgili çalışmalar bu başlıkta ele alınmaktadır.

2.3.5.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Celep (1996), yaptığı çalışmada ortaöğretim okullarında (genel liselerde) çalışan öğretmenlerin okullarına, meslektaşlarına, mesleklerine ve eğitim-öğretim işlerine olan örgütsel adanmışlıklarını belirlemektedir. Araştırmada, öğretmenlerin okullarına orta düzeyde, eğitim-öğretim işlerine, mesleklerine ve meslektaşlarına yüksek düzeyde bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin okulları için beklenenden daha fazla çaba harcadıkları, okulları ile gururlandıkları, okullarını çalışabilecekleri iyi okullar arasında gördükleri, okullarının geleceğini düşündükleri, ders aralarını birlikte geçirmekten hoşlandıkları, okuldaki diğer öğretmen arkadaşlarıyla gurur duydukları ve birbirlerini dost olarak görerek arkadaşlık ilişkilerini okul dışında da sürdürdükleri araştırmanın diğer bulgularından anlaşılmaktadır.

Balay (2000) yaptığı doktora tezi araştırmasında özel ve devlet liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, görev yaptıkları okullara örgütsel bağlılıklarını uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarında farklı değişkenlerle incelemektedir. Araştırmanın ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, örgütsel bağlılık uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere 3 alt boyutta ele alınmıştır. Uyum boyutu ile ilgili bulgulara bakıldığında; devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin özel liselerde görev yapanlara göre, öğretmenlerin yöneticilere göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak cinsiyet ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Özdeşleşme boyutu ile ilgili bulgulara bakıldığında; özel liselerde görev yapan öğretmenlerin devlet liselerinde görev yapanlara göre, yöneticilerin öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca hizmet süresi arttıkça öğretmen ve yöneticilerin özdeşleşme boyutundaki örgütsel bağlılıklarının da arttığı ve cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine örgütsel bağlılığın arttığı bulgular arasında yer almaktadır. İçselleştirme boyutu ile ilgili bulgulara bakıldığında; özel liselerde görev yapan öğretmenlerin devlet liselerinde görev yapanlara göre, yöneticilerin öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca içselleştirme boyutunda cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, hizmet süresine göre ise herhangi bir farklılaşmanın olmadığı araştırmanın bulguları arasındadır.

Boylu, Pelit ve Güçer (2007), akademisyenlerin örgütsel bağlılıklarını Meyer ve Allen modeli bağlamında duygusal, devam ve normatif bağlılık olmak üzere 3 boyutta ortaya koymayı amaçlamaktadırlar. Araştırmacılar akademisyenlerin örgütsel bağlılıklarını cinsiyet, kurumda çalışma süreleri, unvan, medeni durum, yaş ve görev yapılan akademik birim türü değişkenlerine göre incelemektedirler. Araştırma bulgularına göre, akademisyenler en çok duygusal boyutta bağlılık gösterirken, bu bulguyu sırasıyla normatif ve devam boyutları izlemektedir. Diğer bir bulgu, akademisyenlerin medeni durumları farklılaştıkça, üniversitenin geneline yönelik duygusal bağlılık düzeylerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu farklılığa göre evli akademisyenler bekâr olanlara göre çalıştıkları üniversiteye yönelik daha yüksek duygusal bağlılık göstermektedir. Araştırma görevlisi

unvanında olan akademisyenler, profesör unvanında olanlara göre çalıştıkları üniversiteye daha yüksek düzeyde bağlılığa sahip olduğu araştırmanın bir başka bulgusudur. Araştırmada akademisyenlerin üniversiteye ve çalıştıkları birime yönelik bağlılık düzeyleri arasında üç boyut bağlamında yüksek düzeyde anlamlı bir pozitif ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel bağlılıkla ilgili bir diğer araştırma Çakır (2007) tarafından yapılan yüksek lisans tezi çalışmasıdır. Araştırmacı, çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, okul kültürü algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin ele alındığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “kararsız” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin çalıştıkları okula olan bağlılıklarının orta düzeyde olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008), araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını bazı faktörler açısından analiz etmeyi amaçlamaktadırlar. Bu araştırmada Ankara ilindeki ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bağlılıkları cinsiyet, yaş, maaştan memnuniyet, kıdem, idari görev, branş ve okul türü değişkenlerine göre ele alınmaktadır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet, branş ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmadığını ancak okul türü, idari görev, maaştan memnuniyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ilköğretimde çalışanlara göre, idari göreve sahip olan öğretmenlerin idari göreve sahip olmayanlara göre, maaşından memnun olan öğretmenlerin maaşından memnun olmayanlara göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Karaca'ın (2009) Antalya il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 101 yönetici ve 403 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmada, okul yöneticilerinin insan kaynaklarını yönetmedeki yeterliliklerini ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık

düzelelerini belirleyerek, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağılılıklarına ve duygusal bağılılık boyutuna ilişkin görüşlerinin “çoğunlukla” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağılılıkları düzeyleri cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmenlerin örgütsel bağılılıklarına ilişkin görüşleri de farklılık göstermemektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, yöneticilerin insan kaynaklarını yönetmedeki yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin örgütsel bağılılıklarına ilişkin algı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğren (2010) tarafından yapılan araştırmada İzmir il merkezindeki ilköğretim kurumlarında çalışan 353 öğretmenin görüşlerine göre öğretmenlerin çalıştıkları kuruma yönelik bağılılıklarını duygusal, devam ve normatif bağılılık boyutlarında belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmada öğretmenlerin alan, kıdem, yaş, cinsiyet, medeni durum, sendikaya üyelik durumu ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre örgütsel bağılılık düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenler en fazla duygusal bağılılık boyutunda bağılılık göstermektedirler. Öğretmenlerin örgütsel bağılılıkları kıdem ve sendikaya üye olma durumlarına göre farklılık göstermezken, okuldaki çalışma süresi ve alan değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırmada normatif bağılılık boyutunda cinsiyet ve medeni durum değişkeninde, duygusal bağılılık boyutunda ise yaş değişkeninde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bulgular incelendiğinde erkek öğretmenlerin ve evli öğretmenlerin normatif bağılılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmekte olup, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki bulunma süreleri arttıkça örgütsel bağılılıklarının da arttığı anlaşılmaktadır. Araştırmada anlamlı farklılığın bulunduğu diğer bir bulgu ise, alan değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağılılıklarının branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeye sahip olmasıdır.

Çoban'ın (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağılılıkları ile okullarının akademik iyimserliğiyle ilgili algılarının kıdem, cinsiyet, branş, okul türü ve okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Malatya ili Merkez ilçesindeki 32

resmi ilk ve ortaöğretim okulunda görev yapan 671 öğretmenle yürütülen araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla ilgili algıları cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki öğretmen-öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterirken, branş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmada elde edilen anlamlı farklılıklara bakıldığında; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha az kıdeme sahip olan öğretmenlere göre, öğretmen sayısı 1-25 ve öğrenci sayısı 1-500 olan okullarda çalışanlar öğretmenlerin daha fazla öğretmen ve öğrenci sayısına sahip olan okullarda çalışanlara göre kurumlarına daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Uygur (2010), yüksek lisans tezi araştırmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının en düşük “uyum” boyutunda, en yüksek ise “içselleştirme” boyutunda olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, mesleki kıdem ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; branş, öğrenim durumları ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmanın diğer bulgularındandır. Ayrıca, mesleki kıdem ve yaş değişkenleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutunda farklılaştırırken, “uyum” boyutunda herhangi bir farklılığa neden olmamaktadır.

İmamoğlu (2011) cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süreleri gibi değişkenleri ele alarak ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları “katılıyorum” düzeyindeyken, örgütsel adalet algıları ise “kararsızım” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arttıkça, örgütsel bağlılıkları uyum, özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutları düzeylerinde de arttığı tespit edilmiştir. Örgütsel adalet algısı alt boyutlarının, örgütsel bağlılık alt

boyutlarının tamamını yordadığı, özellikle işlemsel adalet alt boyutuyla özdeşleşme alt boyutu arasında yüksek ilişkinin var olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre yöneticilerin, kuralların ve yapılan iş ve işlemlerin adil olmasıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ilişki olduğu yorumuna ulaşılabilir. Araştırmanın örgütsel bağlılıkla ilgili bulgularına bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre özdeşleşme ve uyum boyutlarında, yaş değişkenine göre özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında, okuldaki hizmet süresi değişkenine göre özdeşleşme boyutunda anlamlı farklılıklar görülürken, mesleki kıdem değişkenine göre alt boyutların hiçbirinde anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Ancak öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça özdeşleşme ve içselleştirme alt boyutlarındaki bağlılıklarının arttığı da araştırmanın dikkat çekici bulgularından birisidir.

Kaygısız (2012), çalışmasında resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılım düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacı çalışmasında istihdam tipi, medeni durum, yaş, kurum tipi, okulda hizmet süresi, kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde olup, öğretmenler en fazla bağlılığı duygusal bağlılık boyutunda göstermektedir. Araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branş, yaş, okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, istihdam tipi ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının A tipi kurumlarda çalışan öğretmenlerin diğerlerine göre, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre, 43 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin daha düşük yaş grubundakileri göre, çalıştığı kurumda 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin diğerlerine göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha az kıdeme sahip olanlara göre daha yüksek düzeylerde olduğu araştırmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır. Ayrıca ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla karara katılma düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu ve öğretmenlerin karara katılma düzeylerinin

öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu araştırmada tespit edilmiştir.

Gülmek (2012), ilköğretim okullarındaki yöneticilerin demokratik tutumlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya göre, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da artmaktadır. Her iki değişken arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Araştırmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili bulgularında, cinsiyet değişkenine göre örgütsel boyutun sadece özdeşleşme boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “özdeşleşme” boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Atik (2012), araştırmasını gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarındaki örgüt tipinin ne olduğunu tespit etmeyi, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymayı ve okullardaki örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili bulgularında; öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu, cinsiyet ve branş değişkenleriyle öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, okuldaki öğrenci- öğretmen sayısı ve öğretmenlerin kıdem değişkenleriyle öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Araştırmaya göre, 26 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler, okullarına daha yüksek bağlılık göstermektedir. Ayrıca, öğretmen sayısının 76 ile 100 arasında ve öğrenci sayısının 1 ile 500 arasında olduğu okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Coşkun (2012) tarafından yapılan araştırmada, çeşitli değişkenler aracılığıyla okul yöneticilerinin etkililikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmacı, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul yöneticilerinin etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları farklılık göstermezken, branş değişkenine göre anlamlı farklılık

gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okullarına daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Gül (2014), öğretmen ve yönetici görüşlerini inceleyerek ilkökul yöneticilerinin örgütsel etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığıyla arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Araştırmacı, araştırma sonunda ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre fark yokken, okuldaki görev süresi ve görev türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu saptamıştır. Ayrıca, ilkökul yöneticilerinin örgütsel etik davranışları ile ilkökul öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı arasında orta düzey pozitif bir ilişkinin olduğu bir başka bulgudur. Araştırmanın değişkenlerinden biri olan örgütsel etik davranışları şüphesiz ki kayırmacılık bağlamında önemli bir yere sahip olmakla birlikte, örgütsel etik davranışların olmadığı şartlarda kayırmacı davranışların ortaya çıkmasının kuvvetli bir ihtimal olduğu unutmamalıdır. Araştırmacı, ilkökullardaki yöneticilerin örgütsel etik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki saptamıştır. Gül'ün (2014) bu araştırma bulgusu, yöneticilerin gösterdiği kayırmacı davranışlarla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin de benzer olabileceğini göstermektedir.

Sarıkaya (2016) 441 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada, ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı değişkenlerle inceleyip; yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “uyum” boyutunda az düzeyde, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve eğitim derecesi değişkenleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında anlamlı farklılıklar göstermezken; branş, kıdem ve okul türü değişkenleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında anlamlı farklılıklar gösterdiği araştırmanın diğer bulgularındandır.

2.3.5.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin bağlılığı ile okulların örgütsel sağlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen Tsui ve Cheng (1999), araştırmalarında örgütsel sağlığın faktörlerinden olan kurumsal bütünlüğün, saygı ve moralin öğretmen bağlılığıyla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca mesleki kıdem, medeni durum, yaş ve cinsiyet gibi öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğretmenlerin bağlılığı ile okulların örgütsel sağlığı arasında ilişkiyi etkilediği araştırmanın diğer sonuçları arasındadır.

Park ve Henkin (2005), araştırmalarında ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel güveni ile meslektaşlarına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada takım çalışmasının çok önemli olduğu ve takım çalışmalarında çok fazla yer alan öğretmenlerin meslektaşlarına daha çok bağlılık gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin güven düzeyleri arttıkça meslektaşlarına bağlılıklarının da arttığı araştırmanın bir diğer sonucudur.

Henkin ve Holliman (2009), öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, örgütsel çatışma, yenilik için destek ve katılımcılık arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarından biri, öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin azalmasıdır. Öğretmenlerin disiplin ile ilgili konulara katılımının ve yenilik için algıladığı desteğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumlu etkilediği ancak öğretmenlerin öğrencileri ile okul yöneticileri arasındaki çatışmaların öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumsuz etkilediği araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Dağıtimsal liderlikle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran Hulpia, Devos ve Keer (2010), araştırmalarında dağıtimsal liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını olumsuz etkilediğini belirlemektedir. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu araştırmanın sonuçlarından biridir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça örgütsel bağlılıklarının azaldığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisi öğretmen algılarına göre incelenmiştir.

Araştırma, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin var olup olmadığını ve var ise değişimin derecesinin ne olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1994).

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, Sinop ili Merkez ilçesinde bulunan 15 resmi ilköğretim, 10 resmi ortaokul ve 13 resmi lisede görev yapan 862 öğretmen tarafından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrende bulunan tüm alt grupların örneklemede eşit olarak temsil edilmesinin garantiye alındığı örnekleme türlerinden biridir. Bu örnekleme türünde, hem alt grupların eşit temsil edilmesini sağlamak hem de örnekleme belirlemede maliyeti düşürmektedir (Balcı, 2015). Bu çalışmada evren ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenleri olarak alt evrenlere ayrılmaktadır. Sonra, bu alt evrenlerin her birinden, o alt evreninin tüm evren içindeki oranı kadar eleman alınmaktadır. Böylece, alınan örneklemin evreni tüm alt evrenleriyle birlikte temsil etmesi sağlanmış olmaktadır.

Örneklemedeki öğretmen sayısının belirlenmesi amacıyla aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad n_0 = [(tS)/d]^2$$

Formüldeki simgelerin ifade ettiği anlamlar şöyledir:

N: Evren büyüklüğü,
t: Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri,
S: Evren için tahmin edilen standart sapma,
d: Tolere edilmek istenen aralık genişliği

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için % 95 güven aralığında güven düzeyine denk gelen t değeri 1.96 iken d değeri 0.05 ve S değeri 0.5 tahmin edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Örneklem büyüklüğü için formüldeki değerler yerine konulduğunda ortaya çıkan sonuç aşağıda verilmiştir.

$$n_0 = [(1.96 \times 0.5) / 0.05]^2 = 384.16$$

$$n = [n_0 / (1 + (n_0 / N))] = [384.16 / (1 + (384.16 / 862))] = 265.56 \text{ olur.}$$

$$n_0 / N = (384.16 / 862) = 0.445$$

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için yapılan hesaplamada örneklem büyüklüğü minimum 266 öğretmen olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2015), $n_0 / N < .05$ ise n_0 'ın örneklem büyüklüğü için iyi bir tahmin olacağını ifade etmektedir. Yukarıda $n_0 / N = .445$ bulunduğu için örneklem büyüklüğünün araştırma için yeterli olacağı düşünülebilir. Fakat uygulama sürecinde karşılaşılabilecek problemlerden minimum etkilenmek için ve örneklemin evreni temsil gücünü artırmak için daha fazla kişi ulaşmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izin alınarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılı sonbahar seminer döneminde Sinop ili Merkez ilçesindeki ilkököl, ortaokul ve liseler arasından tabakalı olarak seçilen 23 okulda görev yapan 530 öğretmene ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden 30'unun araştırma için uygun olarak doldurulmadığı tespit edilmiş ve değerlendirmeye alınmamıştır. Bu yüzden araştırmanın örneklemini evrenden seçilen 9 ilkökölde görev yapan 127, 6

ortaokulda görev yapan 178 ve 8 lisede görev yapan 195 öğretmen oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: Araştırmanın Evrenine ve Örneklemine İlişkin Dağılım

Okul Türü	Evrenin Dağılımı			Örneklem Dağılımı		
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Sayısının Evrendeki Oranı %	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Sayısının Örneklemdeki Oranı %
İlkokul	15	238	27.61	9	127	25.40
Ortaokul	10	278	32.25	6	178	35.60
Lise	13	346	40.14	8	195	39.00
Toplam	38	862	100	23	500	100

Tablo 1’de evren ve örneklem dağılımı incelendiğinde örneklem içinde yer alan farklı okul türlerinde görev yapan öğretmen sayısının evren içindeki dağılım oranlarına benzer olduğu görülmektedir. Bu yüzden örnekleminin evreni temsil etme gücünün yüksek olduğu düşünülebilir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, katılımcıların cinsiyeti, çalıştıkları okul türü, meslekteki hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu ile ilgili bilgiler istenmektedir. İkinci bölümde ise; okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar gösterip göstermediğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemeye yönelik kullanılan Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği”, öğretmenlerin örgütsel güven algılarını belirlemeye yönelik kullanılan Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen “Örgütsel Güven Ölçeği” ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan Balay (2000) tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” yer almaktadır.

3.3.1 Kayırmacılık Ölçeği

Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği”, 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. 1-4. maddeler “Planlama”, 5-11. maddeler “Örgütlenme”, 12-16. maddeler “Koordinasyon”, 17-25. maddeler de “Değerlendirme” boyutuyla ilgilidir. Araştırmaya katılanlardan ölçekteki ifadelerle

ne sıklıkla karşılaştıklarını yanıtlamaları istenmektedir. Bu yüzden likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanan ölçek; hiçbir zaman (1), çok nadir (2), bazen (3), çoğunlukla (4), her zaman (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5'tir.

Erdem ve Meriç (2012), Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği Cronbach's Alpha analizi sonucunda, ölçek geneli için .96, planlama boyutu için .83, örgütlenme boyutu için .93, koordinasyon boyutu için .91 ve değerlendirme boyutu için .93 değerlerini bulmuşlardır. Cronbach's Alpha analiz değerleri, .70'in üzerinde olduğu için ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bu araştırmada elde edilen Cronbach's Alpha analizi sonuç değerleri, ölçek geneli için .95, planlama boyutu için .85, örgütlenme boyutu için .90, koordinasyon boyutu için .89 ve değerlendirme boyutu için .90'dır. Bu sonuçlara bakıldığında, bu araştırmada uygulanan Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği yüksek güvenilirliği sağlamıştır.

3.3.2 Örgütsel Güven Ölçeği

Yılmaz (2006) tarafından geliştirilen "Örgütsel Güven Ölçeği", 22 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 1, 5, 9, 10, 12, 15 ve 17. maddeler, "Yöneticiye Güven"; 2, 6, 7, 8, 13, 16, 21 ve 22. maddeler, "Meslektaşlara Güven" ve 3, 4, 11, 14, 18, 19 ve 20. maddeler, "Paydaşlara Güven" boyutuyla ilgilidir. Araştırmaya katılanlardan ölçekteki ifadelerin ne sıklıkla gerçekleştiklerini yanıtlamaları istenmektedir. Bu yüzden likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanan ölçek; hiçbir zaman (1), çok nadir (2), bazen (3), çoğunlukla (4), her zaman (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5'tir.

Yılmaz (2006) tarafından yapılan Cronbach Alfa analiz sonucunda, ölçek geneli için .92, yöneticiye güven boyutu için .89, meslektaşlara güven boyutu için .87 ve paydaşlara güven boyutu .82 değerleri bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmada elde edilen Cronbach's Alpha analizi sonuç değerleri, ölçek geneli için .90, yöneticiye güven boyutu için .90, meslektaşlara güven boyutu için .88, paydaşlara güven boyutu için .89'dur. Bu sonuçlara bakıldığında, bu araştırmada uygulanan Örgütsel Güven Ölçeği yüksek güvenilirliği sağlamıştır.

3.3.3 Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Araştırmada üçüncü ölçek olarak Balay (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmaktadır. Üç boyuttan oluşan ölçeğin “Uyum” boyutunda 8 madde, “Özdeşleşme” boyutunda 8 madde ve “İçselleştirme” boyutunda 11 madde olmak üzere toplam 27 madde yer almaktadır. Araştırmaya katılanlardan ölçekteki ifadelere ne düzeyde katıldıkları istenmektedir. Bu yüzden likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanan ölçek; hiç katılmıyorum (1), az katılıyorum (2), orta düzeyde katılıyorum (3), çok katılıyorum (4), tam katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5’tir.

Balay (2000) tarafından yapılan Cronbach’s Alpha analiz sonucunda, ölçek geneli .82, uyum boyutunda .87, özdeşleşme boyutunda .87 ve içselleştirme boyutunda ise, .92 değerlerini bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmada elde edilen Cronbach’s Alpha analizi sonuç değerleri, ölçek geneli için .92, uyum boyutu için .78, özdeşleşme boyutu için .85, içselleştirme boyutu için .92’dir. Bu sonuçlara bakıldığında, bu araştırmada uygulanan Örgütsel Güven Ölçeği yüksek güvenilirliği sağlamıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin hem geliştirenler tarafından elde edilen hem de bu araştırmada elde edilen Cronbach’s Alpha analiz değerleri, .70’in üzerinde olduğu için ölçeklerin güvenilirliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçekler, 19 Mayıs Üniversitesi Rektörlüğü Etik kurulundan ve Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçekler, araştırmanın örnekleminde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce okul müdürleriyle görüşülüp araştırmayla ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra öğretmenlere gönüllülük esasına göre araştırmacı tarafından ölçekler dağıtılmış ve geri alınmıştır. Ölçek uygulamaları, 2016-2017 Eğitim- Öğretim yılı sonbahar seminer dönemi içinde yapılmıştır. Öğretmenlere dağıtılan toplam 530 ölçekten, eksiksiz doldurulan 500 ölçek araştırma verisi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerde beşli likert tipi değerlendirme mevcuttur. Ölçek sıklık dereceleri ile puan değerlendirme aralıkları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2: Ölçek Sıklık Dereceleri ile Puan Değerlendirme Aralıkları

Veri Aralıkları	Sıklık Dereceleri	Puan Sınırı
1	Hiçbir Zaman / Hiç katılmıyorum	1.00 – 1.79
2	Çok Nadir / Az katılıyorum	1.80 – 2.59
3	Bazen / Orta düzeyde Katılıyorum	2.60 – 3.39
4	Çoğunlukla / Çok katılıyorum	3.40 – 4.19
5	Her Zaman / Tam katılıyorum	4.20 – 5.00

Ölçeklerin genel toplamı ile alt boyutlarına ilişkin elde edilen toplam puanlar; ham puan toplamalarının madde sayılarına bölümü ile elde edilmiştir. Elde edilen bu puanların aritmetik ortalamalarının hesaplanmasında “madde değerlendirme seçenek sayısı - 1/madde değerlendirme seçenek sayısı” formülü kullanılmaktadır. Araştırmada kullanılan madde değerlendirme seçenek sayıları “5” olduğu için “4/5” formülünün sonucu “.8” olmaktadır (Tablo 2).

3.5 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin çözümlemesinde ilk olarak, kullanılan ölçeklerde yer alan maddelerin, yüzdelik ve frekans dağılımları bulunmuştur. İkinci olarak, ölçeklerin toplam ve alt boyutlar ile ölçek maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuştur. Üçüncü olarak, Kolmogorov-Smirnov Testiyle; ölçeklerin toplam puanlarının dağılımının normalliği belirlenmiştir. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Dağılımlarının Normalliğini Denetlemek Amacı ile Yapılan One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Değerler	Kayırmacılık Ölçeği	Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Örgütsel Güven Ölçeği
n	500	500	500
\bar{X}	2.45	3.33	3.35
ss	.78	.645	.561
Kolmogorov-Smirnov Z	1.41	.683	.997
p	.053	.739	.274

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testinde elde edilen sonuçlar ($p>.05$); ölçeklerdeki dağılımların normal olduğuna işaret ettiği için araştırmada parametrik istatistik teknikler kullanılmıştır (Tablo 3). Son olarak, bağımsız değişkenlere göre ölçek toplam ve alt boyut puanlarının farklılıklarını ortaya koymak için hipotez

testleri uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerin iki kategoride olduğu durumlarda hipotez testi olarak ilişkisiz grup “t” testi uygulanmıştır.

Bağımsız değişkenin ikiden daha fazla kategoriye ayrıldığı durumlarda ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarının farklılıklarını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. F testinde anlamlı bir farklılığın bulunması üzerine varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post-hoc) geçilmiştir. Levenes test sonucunda anlamlı fark elde edilmediği durumlarda Scheffe testi, anlamlı farklılığın olduğu durumlarda ise tam hane testi yapılmıştır. Araştırmanın son alt problemine cevap bulabilmek için ayrıca basit doğrusal regresyon analizi işlemleri de gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada anlamlılık düzeyi en az .05 olarak kabul edilmiş olup, elde edilen tüm sonuçlar çift yönlü sınıanmıştır. Bunun yanı sıra .01 ve .001 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar da tablolarda belirtilmiştir. Araştırmada istatistiksel analizler yapılırken SPSS for Windows 15.00 paket programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmenlerin algılarına göre incelenmesine yönelik bu çalışmada; katılımcılara uygulanan ölçeklerden elde edilen bulgular, araştırma problem ve alt problemlerine göre uygun bir şekilde bu bölümde ele alınıp incelenmiştir.

4.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, meslekteki hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

Katılımcıların cinsiyet, okul türü, meslekteki hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu değişkenlerine göre frekans ve yüzdeler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler	Düzyey	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	295	59.0
	Erkek	205	41.0
	Toplam	500	100.0
Okul Türü	İlkokul	127	25.4
	Ortaokul	178	35.6
	Lise	195	39.0
	Toplam	500	100.0
Mesleki Hizmet Süresi	1-5 Yıl	79	15.8
	6-10 Yıl	92	18.4
	11-15 Yıl	100	20.0
	16- 20 Yıl	85	17.0
	21 Yıl ve Üzeri	144	28.8
	Toplam	500	100.0
Sendikaya Üyelik Durumu	Üyeyim	402	80.4
	Üye değilim	98	19.6
	Toplam	500	100.0

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre dağılımında; 500 öğretmenin 295'inin (% 59) kadın, 205'inin (%41) erkek olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmen dağılımının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 127'sinin (% 25.4) ilkokullarda, 178'inin (% 35.6) ortaokullarda ve 195'inin (% 39) liselerde görev yaptığı görülmektedir (Tablo 4). Ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, ilkokullarda görev yapanlara göre araştırmada katılımcı olmak için daha istekli oldukları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. İlkokullarda görev yapan katılımcıların, diğer okul türlerine göre düşük oranda olmasının sebebi olarak, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin araştırmaya gösterdikleri katılım isteğinin düşük düzeyde olması gösterilebilir.

Katılımcılar ayrıca ölçeğin birinci bölümünde meslekteki hizmet sürelerini kategorik sınıflama dâhilinde cevaplamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 79'unun (% 15.8) 1-5 yıl, 92'sinin (% 18.4) 6-10 yıl, 100'ünün (% 20) 11-15 yıl, 85'inin (% 17) 16-20 yıl ve 144'ünün (% 28.8) 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olduğu görülmektedir (Tablo 4). Katılımcılardan 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresinde olan öğretmenlerin, diğer hizmet sürelerinde olan öğretmenlere göre oransal olarak daha fazla olmasının sebebi, araştırmanın Sinop ili Merkez ilçesinde yürütülmesi gösterilebilir. Aynı sebep, katılımcılardan 1-5 yıl mesleki hizmet süresinde olan öğretmenlerin, diğer hizmet sürelerinde olan öğretmenlere göre oransal olarak daha az olması için de gösterilebilir.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 402'sinin (% 80.4) bir sendikaya üye olduğu, 98'inin (% 19.6) ise bir sendikaya üye olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 402'sinin (% 80.4) sendikaya üye olması, öğretmenlerin büyük oranının meslekleriyle ilgili sivil toplum kuruluşlarına ilgi gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

4.2 Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine Ait Bulgular

Bu araştırmada üç ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bağımlı sürekli değişkeni Örgütsel Güven Ölçeği, ikinci bağımlı sürekli değişkeni ise Örgütsel Bağlılık Ölçeğidir. Araştırmanın sürekli bağımsız değişkeni ise Kayırmacılık Ölçeğidir.

4.2.1 Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kayırmacılık algıları, bu araştırmanın sürekli bağımsız değişkenidir. Kayırmacılık Ölçeği'nin genel toplam puan haricinde dört alt boyutuna (Planlama, Örgütlenme, Koordinasyon ve Değerlendirme) ilişkin toplam puanlar elde edilmiştir. Bu toplam puanlar; ham puan toplamları değil, ham puan toplamlarının madde sayısına bölümü ile elde edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak amacı ile Kayırmacılık Ölçeği'nin toplam ve alt boyut toplam puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri bulunmuş ve Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Kayırmacılığın Toplam ve Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Kayırmacılık Ölçeği	n	\bar{X}	ss
Planlama	500	2.58	.913
Örgütlenme	500	2.43	.833
Koordinasyon	500	2.52	.956
Değerlendirme	500	2.35	.905
Toplam	500	2.45	.779

Kayırmacılığın toplam puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2.45$ 'tir. Bu sonuç; değerlendirme kriterleri içinde “Çok nadir” seçeneği içine girmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılığa ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alt boyutlar içinde en yüksek ortalama “Planlama” boyutundan elde edilmiştir ($\bar{X} = 2.58$). Bu sonuç da “Çok nadir” sınırları içinde yer almıştır. Bunu $\bar{X} = 2.52$ ortalama ile “Koordinasyon” alt boyutu izlemiştir. Bu sonuç da “Çok nadir” sınırları içinde yer almıştır. “Örgütlenme” alt boyutu aritmetik ortalaması $\bar{X} = 2.43$ 'tür. Bu bulgu da, öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılığa ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Son sırada $\bar{X} = 2.35$ ortalama ile “değerlendirme” alt boyutu yer almıştır. Bu sonuç da diğer boyutlarda olduğu gibi öğretmenlerin kayırmacılığa ilişkin algılarının ortalama düzeyin altında olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu aşamasında ölçek ile toplanan süreksiz bağımsız değişkenlere göre Kayırmacılık ölçeği toplam ve alt boyut toplam puan farklılıklarını belirlemek üzere

ilişkisiz grup “t” testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) işlemleri gerçekleştirilmiştir.

4.2.1.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kayırmacılık algılarına ilişkin yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Kayırmacılık Ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Planlama	Kadın	295	2.52	.924	.054	-1.645	498	.101
	Erkek	205	2.66	.893	.062			
Örgütlenme	Kadın	295	2.38	.845	.049	-1.783	498	.075
	Erkek	205	2.51	.808	.056			
Koordinasyon	Kadın	295	2.53	.983	.057	.256	498	.798
	Erkek	205	2.51	.917	.064			
Değerlendirme	Kadın	295	2.28	.889	.052	-2.152	498	.032*
	Erkek	205	2.46	.918	.064			
Toplam	Kadın	295	2.40	.785	.046	-1.677	498	.094
	Erkek	205	2.52	.767	.054			

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Tablo 6’da yapılan analize bakıldığında, Kayırmacılık Ölçeği toplam ve alt boyut aritmetik ortalamaları içinde sadece “Değerlendirme” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmiştir (Tablo 9). Erkek öğretmenlerin “Değerlendirme” alt boyutuna yönelik kayırmacılık algı düzeyleri ($\bar{X} = 2.46$), kadın öğretmenlerinkinden ($\bar{X} = 2.28$) anlamlı derecede daha yüksektir (p<.05). Kadın ve erkek öğretmenlerin planlama, örgütlenme ve koordinasyon alt boyutlarına yönelik kayırmacılık algı düzeyleri birbirine benzerdir (p>.05). Aynı durum genel kayırmacılık algı düzeyleri için de geçerli olmuştur. Erkek öğretmenlerin “Değerlendirme” alt boyutuna yönelik kayırmacılık algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olmasında, “değerlendirme” alt boyutunda yer alan “öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili” olan maddede erkek öğretmenlerin kendilerine cinsiyet ayrımcılığının yapıldığını düşündüğü ve bu yönde kayırmacılık algıladığı yorumunda bulunulabilir.

4.2.1.2 Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Görev yapılan okul türü değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kayırmacılık algılarına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.



Tablo 7: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Kayırmacılık Ölçeği	Okul Türü Değişkeni	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kare Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Planlama	İlkokul	127	2.23	.911	Gruplar arası	21.581	2	10.790	13.586	.000***
	Ortaokul	178	2.62	.867	Gruplar içi	394.74	497	.794		
	Lise	195	2.76	.900	Toplam	416.32	499			
	Toplam	500	2.58	.913						
Örgütlenme	İlkokul	127	2.10	.748	Gruplar arası	20.483	2	10.241	15.635	.000***
	Ortaokul	178	2.46	.835	Gruplar içi	325.55	497	.655		
	Lise	195	2.61	.823	Toplam	346.03	499			
	Toplam	500	2.43	.833						
Koordinasyon	İlkokul	127	2.26	.981	Gruplar arası	12.758	2	6.379	7.152	.001***
	Ortaokul	178	2.53	.937	Gruplar içi	443.27	497	.892		
	Lise	195	2.67	.926	Toplam	456.02	499			
	Toplam	500	2.52	.956						
Değerlendirme	İlkokul	127	2.08	.895	Gruplar arası	16.737	2	8.369	10.617	.000***
	Ortaokul	178	2.33	.852	Gruplar içi	391.74	497			
	Lise	195	2.54	.915	Toplam	408.48	499			
	Toplam	500	2.35	.905						
Toplam	İlkokul	127	2.15	.747	Gruplar arası	17.450	2	8.725	15.185	.000***
	Ortaokul	178	2.45	.751	Gruplar içi	285.57	497	.575		
	Lise	195	2.62	.771	Toplam	303.02	499			
	Toplam	500	2.44	.779						

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Araştırma grubunun görev yaptığı okul türü değişkenine göre Kayırmacılık Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 7’de incelendiğinde; tüm alt boyutlarda ve Kayırmacılık ölçeği genel toplamda istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü farklılaştıkça; “Planlama, Örgütleme, Koordinasyon ve Değerlendirme” alt boyutlarına yönelik kayırmacılık algıları farklılaşmaktadır. Yapılan eta analizi sonucunda; görev yaptığı okul türü değişkeninin; “Planlama” alt boyut varyansının % 5.2’sini, “örgütleme” alt boyut varyansının % 5.9’unu, “Koordinasyon” alt boyut varyansının % 2.8’ini, “Değerlendirme” alt boyut varyansının % 4.1’ini ve “Genel Kayırmacılık” toplam puanlarının varyansının % 5.8’ini açıkladığı anlaşılmıştır.

Araştırma grubunun görev yaptığı okul türü değişkenine göre ANOVA işleminde kümülatif farklılığın bulunduğu alt boyutlarda ve genel toplamda; gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere, Levene testte anlamlı farklılık elde edilmediği için Scheffe testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Kayırmacılık Ölçeği	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
Planlama	İlkokul	Ortaokul	-.390(*)	.104	.001***
		Lise	-.522(*)	.102	.000***
	Ortaokul	İlkokul	.390(*)	.104	.001***
		Lise	-.132	.092	.359
	Lise	İlkokul	.522(*)	.102	.000***
		Ortaokul	.132	.092	.359
Örgütleme	İlkokul	Ortaokul	-.366(*)	.094	.001***
		Lise	-.512(*)	.092	.000***
	Ortaokul	İlkokul	.366(*)	.094	.001***
		Lise	-.146	.084	.221
	Lise	İlkokul	.512(*)	.092	.000***
		Ortaokul	.146	.084	.221
Koordinasyon	İlkokul	Ortaokul	-.266	.110	.054
		Lise	-.407(*)	.108	.001***
	Ortaokul	İlkokul	.266	.110	.054
		Lise	-.141	.098	.355
	Lise	İlkokul	.407(*)	.108	.001***
		Ortaokul	.141	.098	.355

Değerlendirme	İlkokul	Ortaokul	-.255(*)	.103	.048*
		Lise	-.465(*)	.101	.000***
	Ortaokul	İlkokul	.255(*)	.103	.048*
		Lise	-.210	.092	.074
	Lise	İlkokul	.465(*)	.101	.000***
		Ortaokul	.210	.092	.074
Toplam	İlkokul	Ortaokul	-.310(*)	.088	.002**
		Lise	-.476(*)	.086	.000***
	Ortaokul	İlkokul	.310(*)	.088	.002**
		Lise	-.166	.079	.108
	Lise	İlkokul	.476(*)	.086	.000***
		Ortaokul	.166	.079	.108

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Planlamaya yönelik kayırmacılık alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.23$), ortaokul ($\bar{X} = 2.62$), ($p < .001$) ve lise ($\bar{X} = 2.76$), ($p < .001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Diğer taraftan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması, lise öğretmenlerinkine benzer düzeydedir ($p > .05$).

Örgütlemeye yönelik kayırmacılık alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.10$), ortaokul ($\bar{X} = 2.46$), ($p < .001$) ve lise ($\bar{X} = 2.61$), ($p < .001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Diğer taraftan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması, lise öğretmenlerinkine benzer düzeydedir ($p > .05$).

Koordinasyona yönelik kayırmacılık alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.26$), lise ($\bar{X} = 2.67$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir ($p < .001$). Diğer ikili kategoriler arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır ($p > .05$).

Değerlendirmeye yönelik kayırmacılık alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.08$), ortaokul ($\bar{X} = 2.33$), ($p < .05$) ve lise ($\bar{X} = 2.54$), ($p < .001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Diğer taraftan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması, lise öğretmenlerinkine benzer düzeydedir ($p > .05$).

Genel Kayırmacılık Ölçeği toplamında; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.15$), ortaokul ($\bar{X} = 2.45$), ($p < .01$) ve lise ($\bar{X} = 2.62$), ($p < .001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Diğer taraftan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması, lise öğretmenlerinininkine benzer düzeydedir ($p > .05$).

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin kayırmacılık algılarının, ortaokul ve lise öğretmenlerinininkine göre düşük düzeyde olmasının nedeni olarak örgüt iklimi gösterilebilir. İlkokullarda öğrenim gören öğrencilerin yaş aralığının düşük olması, olumlu bir okul ikliminin oluşumuna ve ilkokul öğretmenlerinin daha sıcak ve yakın ilişkiler içinde olmalarına neden olabilmektedir. Çünkü okulların ilk basamağı olan ilkokullarda öğretmen-veli-okul yönetimi arasında yürütülen ilişki, ortaokul ve liselere göre daha sık ve yoğun olarak gerçekleşmektedir. Bu durum da ilkokullarda daha olumlu örgüt ikliminin ortaya çıkmasında etkilidir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapanlara göre kayırmacılığı daha düşük düzeyde algılamalarının bir diğer sebebi olarak da ilkokullarda görev yapan öğretmen sayısının ortaokul ve liselerdekine göre genellikle daha az olması gösterilebilir. Öğretmenlerin kayırmacılık algısını araştıran Meriç (2012) araştırmasında okullardaki mevcut öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algısının da yükseldiğini saptamıştır. Bu bulgunun da, bu yorumu destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.

4.2.1.3 Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Mesleki hizmet süresi değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kayırmacılık algılarına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Kayırmacılık Ölçeği	Mesleki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kare Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	p
Planlama	1-5 yıl	79	2.43	.947	Gruplar arası	3.247	4	.812	.97	.422
	6-10 yıl	92	2.52	.893						
	11-15 yıl	100	2.60	.924	Gruplar içi	413.07	495	.834		
	16-20 yıl	85	2.68	.889						
	21 yıl ve üstü	144	2.63	.914	Toplam	416.32	499			
	Toplam	500	2.58	.913						
Örgütlenme	1-5 yıl	79	2.43	.923	Gruplar arası	1.416	4	.354	.50	.729
	6-10 yıl	92	2.34	.817						
	11-15 yıl	100	2.46	.804	Gruplar içi	344.61	495	.696		
	16-20 yıl	85	2.51	.847						
	21 yıl ve üstü	144	2.42	.806	Toplam	346.03	499			
	Toplam	500	2.43	.833						
Koordinasyon	1-5 yıl	79	2.53	1.02	Gruplar arası	2.574	4	.644	.70	.591
	6-10 yıl	92	2.38	.895						
	11-15 yıl	100	2.59	.890	Gruplar içi	453.45	495	.916		
	16-20 yıl	85	2.58	.995						
	21 yıl ve üstü	144	2.53	.979	Toplam	456.02	499			
	Toplam	500	2.52	.956						
Değerlendirme	1-5 yıl	79	2.13	.899	Gruplar arası	5.746	4	1.436	1.7	.135
	6-10 yıl	92	2.35	.822						
	11-15 yıl	100	2.45	.875	Gruplar içi	402.73	495	.814		
	16-20 yıl	85	2.46	.981						
	21 yıl ve üstü	144	2.35	.922	Toplam	408.48	499			
	Toplam	500	2.35	.905						
Toplam	1-5 yıl	79	2.34	.824	Gruplar arası	2.224	4	.556	.91	.455

6-10 yıl	92	2.38	.695				
11-15 yıl	100	2.51	.761	Gruplar içi	300.80	495	.608
16-20 yıl	85	2.53	.800				
21 yıl ve üstü	144	2.45	.805	Toplam	303.02	499	
Toplam	500	2.45	.779				

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Mesleki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin kayırmacılık algılarına ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 9’da incelendiğinde; tüm alt boyutlarda ve genel toplamda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Farklı mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin; kayırmacılık algı düzeyleri farklılaşmamaktadır.

4.2.1.4 Sendikaya Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Sendikaya üye olma durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kayırmacılık algılarına ilişkin yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Sendikaya Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarına İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Kayırmacılık Ölçeği	Sendikaya Üyelik Durumu	n	\bar{X}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Planlama	Üyeyim	402	2.60	.913	.045	1.035	498	.301
	Üye değilim	98	2.49	.912	.092			
Örgütlenme	Üyeyim	402	2.46	.826	.041	1.555	498	.121
	Üye değilim	98	2.31	.851	.086			
Koordinasyon	Üyeyim	402	2.54	.963	.048	.800	498	.424
	Üye değilim	98	2.45	.924	.093			
Değerlendirme	Üyeyim	402	2.39	.917	.046	1.867	498	.062
	Üye değilim	98	2.20	.841	.085			
Toplam	Üyeyim	402	2.47	.783	.039	1.636	498	.102
	Üye değilim	98	2.33	.757	.076			

* p<,05 ** p<,01 *** p<,001

Öğretmenlerin sendikaya üye olma durumu değişkenine göre Kayırmacılık ölçeği genel toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir (Tablo 10). Sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin; kayırmacılık algı düzeyleri farklılaşmamaktadır. Sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin; kayırmacılık algı düzeyleri birbirlerine benzer olmasına rağmen, Tablo 10’a bakıldığında, bu bulguda anlamlı farklılıklar elde edilememiş olsa da genel toplamda ve tüm alt boyutlarda sendikaya üye olanların kayırmacılık ortalama puanlarının, sendikaya üye olmayanlarınkine göre yükselme eğiliminde olduğu da görülmektedir. Bu durum, sendikaya üye olan öğretmenlerin meslekleriyle ilgili bir kuruluşta buldukları ve meslekleriyle ilgili haklarını sendikaya üye olmayanlara

göre daha iyi bildikleri ve savundukları düşünülürse kendilerine yönelik kayırmacı tutum ve davranışların daha kolay farkına vardıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2 Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri, bu araştırmanın birinci bağımlı sürekli değişkenidir. Örgütsel Güven Ölçeği'nin genel toplam puanları dışında üç tane alt boyutuna (Yöneticiye Güven, Meslektaşlara Güven ve Paydaşlara Güven) ilişkin toplam puanlar da elde edilmiştir. Bu toplam puanlar; ham puan toplamları değil, ham puan toplamlarının madde sayısına bölümü ile elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik yanıtlar aramak amacı ile Örgütsel Güven Ölçeği'nin genel ve alt boyut toplam puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri bulunmuş ve Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Örgütsel Güvenin Toplam ve Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Örgütsel Güven Ölçeği	n	\bar{X}	ss
Yöneticiye Güven	500	3.41	.851
Meslektaşlara Güven	500	3.46	.674
Paydaşlara Güven	500	3.19	.703
Örgütsel Güven toplam	500	3.36	.561

Tablo 11 incelendiğinde; örgütsel güvenin toplam puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3.36$ 'dır. Bu bulgu; değerlendirme kriterleri içinde "Bazen" seçeneği içine girmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin ortalama düzeyde olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Bu bulgu, okullar açısından olumlu görülebilir ancak yeterli olmadığı da düşünülebilir. Okulların amaçlarına ulaşması için öğretmenlerin okullarına her zaman güven duymaları beklenmektedir. Alt boyutlar içinde en yüksek ortalama, meslektaşlara güven boyutunda elde edilmiştir ($\bar{X} = 3.46$). Bu sonuç; öğretmenlerin meslektaşlarına "Çoğunlukla" güven duyduklarını gösteren sınırlar içinde yer almıştır. Bunu $\bar{X} = 3.41$ ortalama ile yöneticiye güven alt boyutu izlemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yöneticilerine "Çoğunlukla" güven duyduklarını göstermektedir. Son sırada paydaşlara güven alt boyutu $\bar{X} = 3.19$ ortalama ile yer almıştır. Bu sonuç da; öğretmenlerin paydaşlara duydukları örgütsel güvenin ortalama düzeyde olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin okul içindeki paydaşlara okul dışındakilere göre daha çok güven duyduğu yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine çoğunlukla güvenmeleri, okullarda örgütsel güvene dayalı ilişkilerin olduğunu ve öğretmenlerin kendilerini güvende hissettiğini gösterebilir. Okullarda öğretmenlerin meslektaşlarına güven duymaları demek; birbirleriyle işbirliği içinde olduklarının, birbirlerinin eksiklerini tamamladıklarının, amaç birliği içinde başarıya ulaşmak için birlikte hareket ettiklerinin göstergeleri olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin son sırada paydaşlara güven duymasının nedeni olarak, son yıllarda öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerinin sadece şikâyet konularında gündeme gelmesi düşünülebilir. Öğretmen ve öğrenci ne kadar eğitim-öğretimin temel parçası olarak görülse de, aile de eğitim-öğretimin çok önemli parçası olarak düşünülebilir. Öğretmen ve aile arasındaki ilişki zorunludur ve kaçınılmazdır. Bu yüzden öğretmenlerin ailelerin üstlerine düşen görevlerini yerine getireceğine, eğitim-öğretim faaliyetlerine destek vereceğine ve okul-aile iş birliği konusunda gerekli fedakârlığı göstereceğine güven duymaları gerekmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde ölçek ile toplanan süresiz bağımsız değişkenlere göre Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyut toplam puan farklılıklarını belirlemek üzere ilişkisiz grup “t” testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) işlemleri gerçekleştirilmiştir.

4.2.2.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Örgütsel Güven Ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Yöneticiye Güven	Kadın	295	3.42	.864	.050	.199	498	.842
	Erkek	205	3.40	.834	.058			
Meslektaşlara Güven	Kadın	295	3.48	.709	.041	1.054	498	.292
	Erkek	205	3.42	.621	.043			
Paydaşlara Güven	Kadın	295	3.19	.706	.041	-.271	498	.787
	Erkek	205	3.20	.699	.049			
Toplam	Kadın	295	3.37	.577	.034	.448	498	.654
	Erkek	205	3.35	.540	.038			

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Yapılan analizler sonucunda, örgütsel güven ölçeği toplam ve alt boyut aritmetik ortalamaları, cinsiyet değişkene göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermemiştir (Tablo 12). Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri birbirine benzerdir.

4.2.2.2 Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.



Tablo 13: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Güven Ölçeği	Okul Türü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kare Toplamı	Sd.	Kare Ortalama	F	p
Yöneticiye Güven	İlkokul	127	3.69	.864	Gruplar arası	15.03	2	7.51	10.7	.000***
	Ortaokul	178	3.38	.783	Gruplar içi	346.75	497	.698		
	Lise	195	3.25	.860	Toplam	361.79	499			
	Toplam	500	3.41	.851						
Meslektaşlara Güven	İlkokul	127	3.54	.602	Gruplar arası	2.10	2	1.05	2.3	.099
	Ortaokul	178	3.48	.688	Gruplar içi	224.88	497	.452		
	Lise	195	3.38	.706	Toplam	226.98	499			
	Toplam	500	3.45	.675						
Paydaşlara Güven	İlkokul	127	3.57	.580	Gruplar arası	34.05	2	17.02	39.8	.000***
	Ortaokul	178	3.22	.701	Gruplar içi	212.38	497	.427		
	Lise	195	2.91	.648	Toplam	246.43	499			
	Toplam	500	3.19	.704						
Toplam	İlkokul	127	3.60	.533	Gruplar arası	12.85	2	6.42	22.1	.000***
	Ortaokul	178	3.36	.559	Gruplar içi	144.38	497	.291		
	Lise	195	3.19	.529	Toplam	157.24	499			
	Toplam	500	3.35	.562						

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) testi sonuçları Tablo 13 incelendiğinde; “meslektaşlara güven” alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve Örgütsel Güven ölçeği toplamda istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumları farklılaştıkça; “Yöneticilere güven, paydaşlara güven ve genel örgütsel güven” düzeyleri farklılaşmaktadır. Yapılan eta analizi sonucunda; öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeninin; “Yöneticilere Güven” alt boyut varyansının % 4.2’ni, “paydaşlara güven” alt boyut varyansının % 13.8’ni ve “Genel Örgütsel Güven” toplam puanlarının varyansının % 8.2’sini açıkladığı anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre ANOVA işleminde kümülatif farklılığın bulunduğu alt boyutlarda ve genel toplamda; gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere, Levene testte anlamlı farklılık elde edilmediği için Scheffe testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Örgütsel Güven Ölçeği	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	p
Yöneticiye Güven	İlkokul	Ortaokul	.313	.097	.006**
		Lise	.438	.095	.000***
	Ortaokul	İlkokul	-.313	.097	.006**
		Lise	.126	.087	.349
	Lise	İlkokul	-.438	.095	.000***
		Ortaokul	-.126	.087	.349
Paydaşlara Güven	İlkokul	Ortaokul	.357	.076	.000***
		Lise	.663	.075	.000***
	Ortaokul	İlkokul	-.357	.076	.000***
		Lise	.306	.068	.000***
	Lise	İlkokul	-.663	.075	.000***
		Ortaokul	-.306	.068	.000***
Toplam	İlkokul	Ortaokul	.235	.063	.001***
		Lise	.409	.061	.000***
	Ortaokul	İlkokul	-.235	.063	.001***
		Lise	.173	.056	.009**
	Lise	İlkokul	-.409	.061	.000***
		Ortaokul	-.173	.056	.009**

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Tablo 14 incelendiğinde, yöneticiye güven alt boyutunda; İlkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması, ortaokul ($p<.01$) ve lise ($p<.001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak ortaokul ve lise öğretmenlerinin yöneticiye güven algıları birbirine benzerdir ($p>.05$).

Paydaşlara güven alt boyutunda; İlkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması, ortaokul ($p<.001$) ve lise ($p<.001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması, lise ($p<.001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Genel Örgütsel Güven ölçeği toplamında; İlkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması, ortaokul ($p<.001$) ve lise ($p<.001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması da, lise ($p<.01$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin genel ve alt boyutlardaki örgütsel güven düzeyleri ortaokulda görev yapanlara göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin genel ve alt boyutlardaki örgütsel güven düzeyleri de lisede görev yapanlara göre daha yüksek düzeyde ya da yükselme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak, örgüt iklimi gösterilebilir. İlkokullardaki öğrencilerin yaş aralığının ortaokula göre, ortaokuldaki öğrencilerin yaş aralığının ise liseye göre daha küçük olması, okullarda daha sıcak ve yakın ilişkilerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Çünkü ilkokullarda öğretmen-veli-okul yönetimi arasında yürütülen ilişki, ortaokullara göre, ortaokullarda öğretmen-veli-okul yönetimi arasında yürütülen ilişki liselere göre daha sık ve yoğun olarak gerçekleşmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin eğitim-öğretim basamağı arttıkça daha çok azalması ve öğrenci profilinin çocukluktan gençliğe doğru farklılaşması okullardaki örgüt ikliminin ve öğretmen-veli-okul yönetimi arasında ilişkinin daha resmi bir hal almasına neden olabilmektedir. Bu yüzden ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine, meslektaşlarına ve paydaşlarına (öğrenci-veliye) olan örgütsel güven düzeyleri ortaokuldaki öğretmenlere göre daha yüksek olurken, aynı durum ortaokul ile lise öğretmenleri arasında da bu şekilde görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasının bir başka sebebi olarak; ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye branş çeşitliliğinin

artması gösterilebilir. İlkokullarda genellikle sınıf öğretmeni bulunmasının ve bir sınıfa sürekli olarak onun girmesinin, öğretmenin özellikle paydaşlara güven duymasında etkili olduğu söylenebilir. Eğitim-öğretim basamağı arttıkça öğretmenlerin güven düzeylerinin azalmasının bir başka nedeni olarak; ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye öğrenci ve öğretmen sayısının artması gösterilebilir. İlkokullardaki öğrenci ve öğretmen sayısının ortaokullara göre, ortaokullardaki öğrenci ve öğretmen sayısının liselere göre daha az olmasının, öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini artıran bir faktör olduğu söylenebilir. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), araştırmalarında daha az öğrenci ve öğretmen sayısına sahip olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmektedir. Özer ve diğerleri (2006) ve Çintay (2013), okuldaki öğretmen sayısı azaldıkça öğretmenlerin örgütsel düzeylerinin arttığını ifade etmektedir. Bu sonuçlar da, bu yorumu destekler nitelikte görülebilir.

4.2.2.3 Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Meslekteki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Güven Ölçeği	Mesleki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kare Toplamı	sd	Kare Ortalaması	F	p
Yöneticiye Güven	1-5 yıl	79	3.54	.758	Gruplar arası	2.776	4	.694	.95	.431
	6-10 yıl	92	3.37	.705						
	11-15 yıl	100	3.30	.783	Gruplar içi	359.01	495	.725		
	16-20 yıl	85	3.44	.868						
	21 yıl ve üstü	144	3.43	1.01	Toplam	361.79	499			
	Toplam	500	3.41	.851						
Meslektaşlara Güven	1-5 yıl	79	3.48	.806	Gruplar arası	2.373	4	.593	1.3	.266
	6-10 yıl	92	3.47	.655						
	11-15 yıl	100	3.35	.562	Gruplar içi	224.61	495	.454		
	16-20 yıl	85	3.40	.668						
	21 yıl ve üstü	144	3.54	.679	Toplam	226.98	499			
	Toplam	500	3.46	.674						
Paydaşlara Güven	1-5 yıl	79	3.13	.739	Gruplar arası	4.530	4	1.132	2.3	.056
	6-10 yıl	92	3.11	.714						
	11-15 yıl	100	3.13	.654	Gruplar içi	241.90	495	.489		
	16-20 yıl	85	3.16	.762						
	21 yıl ve üstü	144	3.34	.657	Toplam	241.90	495			
	Toplam	500	3.19	.703						
Toplam	1-5 yıl	79	3.39	.581	Gruplar arası	2.116	4	.529	1.6	.151
	6-10 yıl	92	3.33	.503						
	11-15 yıl	100	3.26	.456	Gruplar içi	155.12	495	.313		
	16-20 yıl	85	3.34	.615						
	21 yıl ve üstü	144	3.44	.611	Toplam	157.24	499			
	Toplam	500	3.36	.561						

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi değişkenine göre Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) testi sonuçları Tablo 15’te incelendiğinde; istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Mesleklerinde farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin; örgütsel güven (yöneticilere güven, meslektaşlara güven, paydaşlara güven) düzeyleri farklılaşmamıştır.

4.2.2.4 Sendikaya Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Bulgular

Sendikaya üye olma durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine ilişkin yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Sendikaya Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Örgütsel Güven Ölçeği	Sendikaya Üyelik Durumu	n	\bar{X}	ss	Std. Hata	t	Sd.	p
Yöneticiye Güven	Üyeyim	402	3.38	.878	.044	-1.704	498	.089
	Üye değilim	98	3.55	.724	.073			
Meslektaşlara Güven	Üyeyim	402	3.44	.669	.033	-1.038	498	.300
	Üye değilim	98	3.52	.694	.070			
Paydaşlara Güven	Üyeyim	402	3.18	.704	.035	-1.028	498	.304
	Üye değilim	98	3.26	.698	.070			
Toplam	Üyeyim	402	3.34	.560	.028	-1.687	498	.092
	Üye değilim	98	3.45	.563	.057			

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Yapılan analizler sonucunda, Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyut aritmetik ortalamaları, bir sendikaya üye olma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermemiştir (Tablo 16). Sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri birbirine benzerdir. Ancak Tablo 16’ya bakıldığında; istatistik açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiş olsa da, genel toplamda ve tüm alt boyutlarda sendikaya üye olmayan öğretmenlerin örgütsel güven ortalama puanlarının, sendikaya üye olanlara göre yüksek olduğu da görülmektedir.

Öğretmenlerin sendikaya üye olmalarının sebepleri olarak; iş yaşamında yalnız kalmamak, daha iyi çalışma ortamına sahip olmak, sosyal ve ekonomik haklarını korumak veya geliştirmek ve karşılaştıkları sorunlarla daha rahat mücadele etmek gösterilebilir. Bu bağlamda sendikaya üye olan öğretmenlerin olmayanlara göre

mesleki hayatlarında kendilerini daha rahat ve güvenilir hissetmeleri beklenmektedir. Ancak araştırmanın bu bulgusunda böyle bir farklılık ortaya çıkmamaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin niçin sendikaya üye oldukları ya da olmadıklarına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

4.2.3 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, bu araştırmanın ikinci bağımlı sürekli değişkenidir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin genel toplam puanları dışında üç tane alt boyutuna (Uyum, Özdeşleşme ve İçselleştirme) ilişkin toplam puanlar da elde edilmiştir. Bu toplam puanlar; ham puan toplamları değil, ham puan toplamlarının madde sayısına bölümü ile elde edilmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik yanıtlar aramak amacı ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin genel ve alt boyut toplam puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri bulunmuş ve Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Örgütsel Bağlılığın Toplam ve Alt Boyutlara Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	n	\bar{X}	ss
Uyum	500	3.96	.732
Özdeşleşme	500	2.79	.844
İçselleştirme	500	3.24	.826
Örgütsel Bağlılık Toplam	500	3.33	.645

Tablo 17 incelendiğinde, Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin genel toplam puanlarının ortalaması $\bar{X} = 3.33$ 'tür. Bu sonuç; değerlendirme kriterleri içinde “orta düzeyde katılıyorum” seçeneği içine girmektedir. Bu sonuç; öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ortalama düzeyde olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Alt boyutlar içinde en yüksek ortalama, “Uyum” boyutundan elde edilmiştir ($\bar{X} = 3.96$). Bu sonuç “Çok katılıyorum” sınırları içinde yer almıştır. Bunu $\bar{X} = 3.24$ ortalama ile “İçselleştirme” alt boyutu izlemiştir. Bu sonuç da “orta düzeyde katılıyorum” sınırları içinde yer almıştır. Son sırada “Özdeşleşme” alt boyut aritmetik ortalaması yer almıştır ($\bar{X} = 2.79$). Bu sonuç; öğretmenlerin özdeşleşmeye yönelik bağlılıklarının ortalama düzeyde olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmenlerin genel örgütsel bağlılıklarının “uyum” boyutunda yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Örgütsel bağlılığın ilk aşaması olan “uyum” boyutunda, öğretmenlerin okuldaki emek ve birikimlerinin karşılığını maddi ve manevi olarak aldığını düşündükleri söylenebilir. Okul yönetimlerinin öğretmenlerini okula bağlama çabalarının olumlu karşılık gördüğü yorumu yapılabilir. Bu yüzden öğretmenin performansını artırmak isteyebileceği ve çalıştığı kurumdan ayrılma eğilimi göstermeyeceği yorumunda da bulunabilir. Ayrıca, bu bulguya göre öğretmenlerin görev yaptığı okullarda hevesli şekilde çalışmalarını sürdürebileceği ve üstlerine düşen sorumluluklara ya da uyması gereken kurallara sadık kalabileceği yorumu yapılabilir. Araştırmanın bu bulgusunda öğretmenler en düşük bağlılığı örgütsel bağlılığın ikinci aşaması olan “özdeşleşme” boyunda göstermekte ve orta düzeyde gerçekleşmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin meslekleri ile ilgili kişisel gelişimlerini sağlayacak, performanslarını rahatça gösterebilecek ve eğitim-öğretim etkinlikleri için gerekli olacak ortamlarının oluşturulması konusunda orta düzeyde memnun olduklarını söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin okul içindeki çalışma arkadaşlarıyla olan iletişimlerini ve ilişkilerini orta düzeyde sürdürdükleri yorumu da yapılabilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın son aşaması olan “içselleştirme” boyutunda yüksek bağlılık gösterdiği söylenebilir. Bu durum hem kurum açısından hem eğitim-öğretim etkinlikleri açısından memnuniyet verici olarak karşılanabilir. Çünkü bağlılığın bu aşamasında, öğretmenlerin okullarını benimsediğini, okullarıyla amaç birliği içinde olduğunu, okullarıyla ilgili her türlü başarıda kendi başarısının da olduğunu düşündüğünü, okullarıyla ilgili etkinliklerin zamanlarının büyük bir kısmını doldurduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin “içselleştirme” boyutundaki yüksek bağlılığının okul, öğrenci ve başarı açısından çok olumlu sonuçlar yaratacağı ifade edilebilir.

4.2.3.1 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Std. Hata	t	Sd.	p
Uyum	Kadın	295	4.10	.681	.040	5.057	498	.000***
	Erkek	205	3.77	.759	.053			
Özdeşleşme	Kadın	295	2.80	.842	.049	.206	498	.837
	Erkek	205	2.78	.801	.056			
İçselleştirme	Kadın	295	3.25	.853	.050	.468	498	.640
	Erkek	205	3.22	.788	.055			
Toplam	Kadın	295	3.38	.652	.038	2.162	498	.031*
	Erkek	205	3.26	.630	.044			

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Yapılan analizler sonucunda, Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam ve alt boyut aritmetik ortalamaları içinde sadece Toplam ve “Uyum” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmiştir (Tablo 18). Kadın öğretmenlerin genel bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 3.38$), erkek öğretmenlerinkinden ($\bar{X} = 3.26$) anlamlı derecede daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin “Uyum” alt boyutuna ilişkin bağlılık düzeyleri ($\bar{X} = 4.10$), erkek öğretmenlerinkinden ($\bar{X} = 3.77$) anlamlı derecede daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin “Özdeşleşme” ve “İçselleştirme” alt boyutlarına dayalı Örgütsel Bağlılık düzeyleri birbirine benzerdir.

Türkiye’de kadınların çalışma hayatına girmesinin, bir iş sahibi olmasının, bir göreve ya da makama gelmesinin, sorumluluklar verilip yetkilendirilmesinin erkeklere göre daha zor olduğu söylenebilir. Bu yüzden kadınların kendilerini göstermek ve ispatlamak için büyük çaba harcamaları gerektiği toplumumuzun bir gerçeği olarak görülebilir. Bu çıkarımlardan yola çıkarak örgütsel bağlılığın ilk aşaması olan “uyum” boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek bağlılık göstermelerinin sebebi olarak; kadın öğretmenlerin toplumsal olarak karşılaştıkları bazı sorunlarla görev yaptıkları okullarda karşılaşmamaları için daha fazla çaba gösterdikleri ve bu yüzden “uyum” boyutunda daha yüksek bağlılığa sahip olabilecekleri yorumu yapılabilir.

4.2.3.2 Okul Türü Değişkenine Göre Bulgular

Görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.



Tablo 19: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Okul Türü	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kare. Toplamı	Sd	Kare Ortalama	F	p
Uyum	İlkokul	127	4.20	.675	Gruplar arası	13.523	2	6.761	13.254	.000***
	Ortaokul	178	3.98	.697	Gruplar içi	253.53	497	.510		
	Lise	195	3.78	.753	Toplam	267.05	499			
	Toplam	500	3.96	.731						
Özdeşleşme	İlkokul	127	3.02	.841	Gruplar arası	12.619	2	6.309	9.603	.000***
	Ortaokul	178	2.80	.792	Gruplar içi	326.55	497	.657		
	Lise	195	2.61	.807	Toplam	339.17	499			
	Toplam	500	2.78	.824						
İçselleştirme	İlkokul	127	3.53	.769	Gruplar arası	17.538	2	8.769	13.490	.000***
	Ortaokul	178	3.22	.796	Gruplar içi	323.08	497	.650		
	Lise	195	3.06	.839	Toplam	340.62	499			
	Toplam	500	3.23	.826						
Toplam	İlkokul	127	3.59	.616	Gruplar arası	14.40	2	7.20	18.509	.001***
	Ortaokul	178	3.34	.605	Gruplar içi	193.34	497	.389		
	Lise	195	3.16	.645	Toplam	207.74	499			
	Toplam	500	3.33	.645						

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 19’da incelendiğinde; tüm alt boyutlarda ve Örgütsel Bağlılık toplamda istatistiksel açıdan .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumları farklılaştıkça; “Uyum, Özdeşleşme, İçselleştirme ve Genel Örgütsel Bağlılık” özellikleri farklılaşmaktadır. Yapılan eta analizi sonucunda; öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeninin; “Uyum” alt boyut varyansının % 5.1’ni, “özdeşleşme” alt boyut varyansının % 3.7’ni, “İçselleştirme” alt boyut varyansının % 5.1’ni ve “Genel Örgütsel Bağlılık” toplam puanlarının varyansının % 6.9’nu açıkladığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre ANOVA işleminde kümülatif farklılığın bulunduğu alt boyutlarda ve genel toplamda; gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere, Levene testte anlamlı farklılık elde edilmediği için Scheffe testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	p
Uyum	İlkokul	Ortaokul	.225(*)	.083	.026*
		Lise	.418(*)	.081	.000***
	Ortaokul	İlkokul	-.225(*)	.083	.026*
		Lise	.193(*)	.074	.035*
	Lise	İlkokul	-.418(*)	.081	.000***
		Ortaokul	-.193(*)	.074	.035*
Özdeşleşme	İlkokul	Ortaokul	.214	.094	.076
		Lise	.403(*)	.092	.000***
	Ortaokul	İlkokul	-.214	.094	.076
		Lise	.189	.084	.081
	Lise	İlkokul	-.403(*)	.092	.000***
		Ortaokul	-.189	.084	.081
İçselleştirme	İlkokul	Ortaokul	.317(*)	.094	.004**
		Lise	.476(*)	.092	.000***
	Ortaokul	İlkokul	-.317(*)	.094	.004**
		Lise	.160	.084	.162
	Lise	İlkokul	-.476(*)	.092	.000***
		Ortaokul	-.160	.084	.162

Toplam	İlkokul	Ortaokul	.252(*)	.072	.003**
		Lise	.433(*)	.071	.000***
	Ortaokul	İlkokul	-.252(*)	.072	.003**
		Lise	.180(*)	.065	.021*
	Lise	İlkokul	-.433(*)	.071	.000***
		Ortaokul	-.180(*)	.065	.021*

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Tablo 20 incelendiğinde, uyuma yönelik bağlılık alt boyutunda; İlkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.20$), ortaokul ($\bar{X} = 3.98$), ($p<.05$) ve lise ($\bar{X} = 3.78$), ($p<.001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Diğer taraftan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.98$), lise ($\bar{X} = 3.78$), ($p<.05$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Özdeşleşmeye yönelik bağlılık alt boyutunda; İlkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.02$), lise ($\bar{X} = 2.61$), ($p<.001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak ilkokulda görev yapan öğretmenlerin özdeşleşmeye ilişkin bağlılık düzeyleri, ortaokul öğretmenlerinkine; ortaokul öğretmenlerinkiler de lise öğretmenlerinkine benzerdir.

İçselleştirmeye yönelik bağlılık alt boyutunda; İlkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.53$), ortaokul ($\bar{X} = 3.22$), ($p<.01$) ve lise ($\bar{X} = 3.06$), ($p<.001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak ortaokulda görev yapan öğretmenlerin içselleştirmeye ilişkin bağlılık düzeyleri, lise öğretmenlerinkine benzerdir.

Genel Örgütsel Bağlılık Ölçeği Toplamında İlkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.59$), ortaokul ($\bar{X} = 3.34$), ($p<.01$) ve lise ($\bar{X} = 3.16$), ($p<.001$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin genel örgütsel güvenleri ($\bar{X} = 3.34$), lise öğretmenlerinkinden de ($\bar{X} = 3.16$) ($p<.05$) anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili bulgular incelendiğinde; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin genel ve alt boyutlardaki örgütsel bağlılık düzeylerinin ortaokulda görev yapanlara göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin genel ve alt boyutlardaki örgütsel

bağlılık düzeylerinin de lisede görev yapanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak, örgüt iklimi gösterilebilir. İlkokullarda daha sıcak ve yakın ilişkilerin var olmasından dolayı ilkokullarda öğretmen-veli-okul yönetimi arasında yürütülen ilişki, ortaokullara ve liselere göre daha sık ve yoğun olarak gerçekleşmektedir. Aynı durum ortaokullar ile liseler arasında da bu şekilde gerçekleşmektedir. Ayrıca, öğretmen-öğrenci-yönetici ilişkisinin eğitim-öğretim basamağı arttıkça daha çok azalması ve öğrenci profilinin çocukluktan gençliğe doğru farklılaşması okullardaki örgüt ikliminin ve öğretmen-veli-okul yönetimi arasında ilişkinin daha resmi bir hal almasına neden olabilmektedir. Bu yüzden ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ortaokuldaki öğretmenlere göre daha yüksek olabilirken, aynı durum ortaokul ile lise öğretmenleri arasında da bu şekilde görülebilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinin okul türü değişkenine göre farklılaşmasının bir başka sebebi olarak; ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye öğrenci ve öğretmen sayısının ve branş çeşitliliğinin artması gösterilebilir. Çünkü öğretmenlerin okul içi iletişim ve ilişkilerde yer alması, okuldaki beklentilerinin karşılanması, karara katılımlarının sağlanması, eğitim-öğretim etkinlikleri için gerekli ortamlarının hazırlanması gibi faaliyetlere ulaşmak öğretmen ve branş sayısı arttıkça daha güçleşebilmektedir. Bu durum da öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin azalmasına neden olabilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olmasının bir başka nedeni olarak da ders saatleri gösterilebilir. İlkokulda görev yapan tüm öğretmenler hafta içi her gün okullarında ve sınıflarında olduğu için okullarına duydukları bağlılık düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek olabilir.

4.2.3.3 Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Bulgular

Mesleki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) testi sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Ölçeği	Bağlılık	Mesleki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kare. Toplamı	Sd	Kare. Ortalama	F	p
Uyum		1-5 yıl	79	4.09	.661	Gruplar arası	3.078	4	.769	1.4	.219
		6-10 yıl	92	3.90	.730						
		11-15 yıl	100	3.85	.751	Gruplar içi	263.97	495	.533		
		16-20 yıl	85	4.00	.716						
		21 yıl ve üstü	144	3.99	.760	Toplam	267.05	499			
		Toplam	500	3.96	.731						
Özdeşleşme		1-5 yıl	79	2.75	.848	Gruplar arası	9.832	4	2.458	3.6	.006**
		6-10 yıl	92	2.71	.731						
		11-15 yıl	100	2.60	.805	Gruplar içi	329.34	495	.665		
		16-20 yıl	85	2.80	.798						
		21 yıl ve üstü	144	2.98	.868	Toplam	339.17	499			
		Toplam	500	2.79	.824						
İçselleştirme		1-5 yıl	79	3.24	.767	Gruplar arası	19.546	4	4.886	7.5	.000***
		6-10 yıl	92	3.06	.679						
		11-15 yıl	100	2.99	.831	Gruplar içi	321.07	495	.649		
		16-20 yıl	85	3.28	.851						
		21 yıl ve üstü	144	3.51	.853	Toplam	340.62	499			
		Toplam	500	3.24	.826						
Toplam		1-5 yıl	79	3.36	.601	Gruplar arası	8.449	4	2.112	5.2	.000***
		6-10 yıl	92	3.23	.597						
		11-15 yıl	100	3.15	.650	Gruplar içi	199.30	495	.403		
		16-20 yıl	85	3.36	.633						
		21 yıl ve üstü	144	3.49	.664	Toplam	207.74	499			
		Toplam	500	3.33	.645						

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Öğretmenlerin mesleki hizmet süresi değişkenine göre Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 21’de incelendiğinde; “uyum” alt boyutu dışındaki alt boyutlarda (özdeşleşme ve içselleştirme) ve genel toplamda istatistiksel açıdan en az .01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Farklı mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin; özdeşleşme, içselleştirme ve genele yönelik bağlılık düzeyleri farklılaşmaktadır. Yapılan eta analizi sonucunda; mesleki hizmet süresi değişkeninin; “Uyum” alt boyut varyansının % 1.12’ni, “özdeşleşme” alt boyut varyansının % 2.9’nu, “İçselleştirme” alt boyut varyansının % 5.7’ni ve “Genel Örgütsel Bağlılık” toplam puanlarının varyansının % 5.6’sını açıkladığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki hizmet süresi değişkenine göre ANOVA işleminde kümülatif farklılığın bulunduğu alt boyutlarda ve genel toplamda; gruplar arası farklılıkları belirlemek üzere, Levene testte anlamlı farklılık elde edilmediği için Scheffe testi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Mesleki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	(I) Mesleki Hizmet Süresi	(J) Mesleki Hizmet Süresi	Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	p
Özdeşleşme	1-5 Yıl	6-10 Yıl	.044	.125	.998
		11-15 Yıl	.157	.123	.801
		16-20 Yıl	-.045	.127	.998
		21 Yıl ve Üzeri	-.230	.114	.401
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-.044	.125	.998
		11-15 Yıl	.113	.118	.921
		16-20 Yıl	-.089	.123	.970
		21 Yıl ve Üzeri	-.274	.109	.178
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	-.157	.123	.801
		6-10 Yıl	-.113	.118	.921
		16-20 Yıl	-.202	.120	.587
		21 Yıl ve Üzeri	-.387(*)	.106	.011*
	16-20 Yıl	1-5 Yıl	.045	.127	.998
		6-10 Yıl	.089	.123	.970
		11-15 Yıl	.202	.120	.587
		21 Yıl ve Üzeri	-.184	.112	.604
	21 Yıl ve üzeri	1-5 Yıl	.230	.114	.401
		6-10 Yıl	.274	.109	.178
		11-15 Yıl	.387(*)	.106	.011*
		16-20 Yıl	.184	.112	.604

İçselleştirme	1-5 Yıl	6-10 Yıl	.172	.124	.748
		11-15 Yıl	.250	.121	.376
		16-20 Yıl	-.046	.126	.998
		21 Yıl ve Üzeri	-.269	.113	.225
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-.172	.124	.748
		11-15 Yıl	.078	.116	.978
		16-20 Yıl	-.218	.121	.519
		21 Yıl ve Üzeri	-.441(*)	.107	.002**
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	-.250	.121	.376
		6-10 Yıl	-.078	.116	.978
		16-20 Yıl	-.296	.119	.186
		21 Yıl ve Üzeri	-.519(*)	.105	.000***
	16-20 Yıl	1-5 Yıl	.046	.126	.998
		6-10 Yıl	.218	.121	.519
		11-15 Yıl	.296	.119	.186
		21 Yıl ve Üzeri	-.223	.110	.396
	21 Yıl ve üzeri	1-5 Yıl	.269	.113	.225
		6-10 Yıl	.441(*)	.107	.002**
		11-15 Yıl	.519(*)	.105	.000***
		16-20 Yıl	.223	.110	.396
Toplam	1-5 Yıl	6-10 Yıl	.135	.097	.752
		11-15 Yıl	.214	.096	.285
		16-20 Yıl	-.002	.099	1.000
		21 Yıl ve Üzeri	-.134	.089	.683
	6-10 Yıl	1-5 Yıl	-.135	.097	.752
		11-15 Yıl	.080	.092	.944
		16-20 Yıl	-.136	.095	.730
		21 Yıl ve Üzeri	-.269(*)	.085	.040*
	11-15 Yıl	1-5 Yıl	-.214	.096	.285
		6-10 Yıl	-.080	.092	.944
		16-20 Yıl	-.216	.094	.258
		21 Yıl ve Üzeri	-.349(*)	.083	.002**
	16-20 Yıl	1-5 Yıl	.002	.099	1.000
		6-10 Yıl	.136	.095	.730
		11-15 Yıl	.216	.094	.258
		21 Yıl ve Üzeri	-.133	.087	.673
	21 Yıl ve üzeri	1-5 Yıl	.134	.089	.683
		6-10 Yıl	.269(*)	.085	.040*
		11-15 Yıl	.349(*)	.083	.002**
		16-20 Yıl	.133	.087	.673

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Tablo 22 incelendiğinde, Özdeşleşmeye yönelik bağlılık alt boyutunda; mesleki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.98$), hizmet

süresi 11-15 olan ($\bar{X} = 2.60$), ($p < .01$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bunun dışında ikili kategoriler arasında yapılan Scheffe testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

İçselleştirmeye yönelik bağlılık alt boyutunda; hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.50$), hizmet süresi 11-15 olan ($\bar{X} = 2.99$), ($p < .001$) ve hizmet süresi 6-10 yıl ($\bar{X} = 3.06$), ($p < .01$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bunun dışında ikili kategoriler arasında yapılan Scheffe testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Genel Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplamında hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.49$), hizmet süresi 6-10 yıl ($\bar{X} = 3.23$), ($p < .05$) ve hizmet süresi 11-15 olan ($\bar{X} = 3.15$), ($p < .01$) öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bunun dışında ikili kategoriler arasında yapılan Scheffe testinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenler görev yaptığı okullardaki geçirdiği zamana göre kıdem almaktadır. Kıdem aynı zamanda meslekte geçirdiği hizmet süresini ifade etmektedir. Meslekteki hizmet süresi yüksek olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olması beklenebilir. Araştırmanın bu bulgusunda, meslekteki hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Bu durumun sebepleri olarak, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okullarını ve mesleklerini daha iyi bilmeleri, meslekteki deneyimlerinin daha çok olmaları, okul kültürüne alışmış olmaları ve okullardaki iş ve işlemleri daha iyi biliyor olmaları gösterilebilir.

4.2.3.4 Sendikaya Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Bulgular ve Yorumlar

Sendikaya üye olma durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23: Sendikaya Üye Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Sendikaya Üyelik Durumu	n	\bar{X}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Uyum	Üyeyim	402	3.93	.740	.037	-2.454	498	.014*
	Üye değilim	98	4.13	.676	.068			
Özdeşleşme	Üyeyim	402	2.76	.831	.041	-1.478	498	.140
	Üye değilim	98	2.90	.793	.080			
İçselleştirme	Üyeyim	402	3.22	.841	.042	-1.184	498	.237
	Üye değilim	98	3.33	.761	.077			
Toplam	Üyeyim	402	3.30	.654	.033	-2.063	498	.040*
	Üye değilim	98	3.45	.596	.060			

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Yapılan analizler sonucunda, Örgütsel Bağlılık Ölçeği genel toplam ve “Uyum” alt boyutunda istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo 23). Sendikaya üye olmayan öğretmenlerin genel bağlılıkları ($\bar{X} = 3.45$), üye olanlardan ($\bar{X} = 3.30$) anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Sendikaya üye olmayan öğretmenlerin “Uyum” alt boyutuna yönelik bağlılıkları ($\bar{X} = 4.13$), üye olanlardan ($\bar{X} = 3.93$) anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam ve “uyum” dışındaki diğer alt boyut aritmetik ortalamaları, sendikaya üye olma durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin Örgütsel bağlılık düzeyleri birbirine benzerdir.

Araştırmanın bu bulgusunda anlamlı farklılıklar sadece ölçek toplamı ve “uyum” alt boyutunda gerçekleşse de, Tablo 23 incelendiğinde diğer alt boyutlarda sendikaya üye olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, üye olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sendikaların var olma nedenleri düşünüldüğünde sendikaya üye olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olması beklenmektedir. Ancak bu beklenti araştırmanın bu bulgusunda gerçekleşmemektedir. Sendikaya üye olmayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olmasının sebebi olarak, öğretmenlerin sendikal düşünce ve eylemlerinden ziyade sadece mesleklerine ve okullarına odaklanarak görevlerini gerçekleştirmek istemeleri gösterebilir. Çünkü okullarda farklı sendikalara üye olan öğretmenler ve yöneticiler arasında farklı bakış açılarından kaynaklanan çatışma ve krizlerin yaşandığı söylenebilir. Bu da ister

istemez sendikaya üye olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini düşürebilmektedir.

4.3 Araştırmanın Sürekli Değişkenleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerine yanıtlar aramak amacı ile bulgular bölümünün bu aşamasında, çalışmada kullanılan Kayırmacılık, Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Ölçekleri Toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. İlişkilerin hesaplanmasında Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı formülü kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 24’te gösterilmiştir.



Tablo 24: Öğretmenlerin Kayırmacılık Algıları ile Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

ÖLÇEKLER	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
(1) Kayırmacılık Toplam Puanı	1												
(2) Örgütsel Güven Toplam Puanı	-.491(***)	1											
(3) Örgütsel Bağlılık Toplam Puanı	-.393(***)	.344(***)	1										
(4) Kayırmacılık Planlama Boyutu	.797(***)	-.342(***)	-.285(***)	1									
(5) Kayırmacılık Örgütlenme Boyutu	.861(***)	-.413(***)	-.318(***)	.676(***)	1								
(6) Kayırmacılık Koordinasyon Boyutu	.866(***)	-.470(***)	-.313(***)	.607(***)	.661(***)	1							
(7) Kayırmacılık Değerlendirme Boyutu	.910(***)	-.450(***)	-.400(***)	.618(***)	.653(***)	.739(***)	1						
(8) Örgütsel Güven Yöneticiye Güven	-.508(***)	.792(***)	.538(***)	-.385(***)	-.386(***)	-.499(***)	-.474(***)	1					
(9) Örgütsel Güven Meslektaşlara Güven	-.380(***)	.813(***)	.416(***)	-.263(***)	-.324(***)	-.381(***)	-.335(***)	.497(***)	1				
(10) Örgütsel Güven Paydaşlara Güven	-.201(***)	.659(***)	.310(***)	-.104(*)	-.214(***)	-.156(***)	-.188(***)	.231(***)	.342(***)	1			
(11) Örgütsel Bağlılık Uyum Boyutu	-.361(***)	.480(***)	.741(***)	-.277(***)	-.301(***)	-.282(***)	-.357(***)	.449(***)	.359(***)	.267(***)	1		
(12) Örgütsel Bağlılık Özdeşleşme Boyutu	-.311(***)	.443(***)	.838(***)	-.244(***)	-.245(***)	-.255(***)	-.310(***)	.426(***)	.346(***)	.217(***)	.408(***)	1	
(13) Örgütsel Bağlılık İçselleştirme Boyutu	-.290(***)	.457(***)	.851(***)	-.179(***)	-.234(***)	-.230(***)	-.312(***)	.439(***)	.312(***)	.274(***)	.442(***)	.604(***)	1

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Tablo 24 incelendiğinde, Kayırmacılık Ölçeği Toplam puanları ile Örgütsel Güven Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.491$). Yine aynı şekilde Kayırmacılık Ölçeği Toplam puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.393$). Öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleri arttıkça, buna bağlı olarak örgütsel güven ve örgütsel bağlılık düzeyleri düşmektedir. Araştırmanın iki sürekli bağımlı değişkeni olan Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Ölçekleri toplam puanları arasında istatistiksel açıdan .001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.344$). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arttıkça, buna bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri de artmaktadır.

Araştırmanın bu bulgusunda, öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algı düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel güven ve bağlılık düzeylerinin düştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin okullarına güven duymalarında ve bağlılık göstermelerinde önemli etkiye olan yöneticilerin kayırmacı davranışlar göstererek eşitlik, adalet, şeffaflık, yeterlik gibi kavramları göz ardı etmesinin öğretmenlerin gözünden kaçmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin her türlü kayırmacı davranışa karşı olumsuz yargılara sahip olduğu söylenebilir. Yöneticilerin kayırmacı davranışlardan uzaklaşmasının, öğretmenlerin güven ve bağlılıklarını arttıracak tedbirlerden biri olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulguda, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyinin artmasının öğretmenlerin örgütsel güvenlerini örgütsel bağlılığa göre daha çok azalttığı görülebilmektedir.

Araştırmanın bu bulgusunda, öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı yer almaktadır. Öğretmenlerin okullarında yöneticilerine, meslektaşlarına ve öğrenci-veliye güvendikçe okullarına daha çok bağlandığı söylenebilir.

Kayırmacılık Ölçeği Toplam puanları ile Örgütsel Güven Ölçeği yöneticilere güven alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı " $r=-.508$ " ($p<.001$), meslektaşlara güven alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı " $r=-.380$ " ($p<.001$) ve paydaşlara güven alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı " $r=-.201$ " ($p<.001$)'dir. Öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleri arttıkça, buna

bağlı olarak öğretmenlerin yöneticilere, meslektaşlara ve paydaşlara duyulan örgütsel güven düzeyleri düşmektedir.

Araştırmanın bu bulgusunda, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyi arttıkça, en çok yöneticiye olan güven düzeyinde azalma görülmektedir. Öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyinin belirlenmesinde en büyük paya sahip olan yöneticiler olduğu için, öğretmenler kayırmacılık algıladığında yöneticilerine olan güven düzeyinin büyük oranda düşmesinin gayet doğal olduğu söylenebilir.

Kayırmacılık Ölçeği Toplam puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği “uyum” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.361$ ” ($p<.001$), özdeşleşme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.311$ ” ($p<.001$) ve içselleştirme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.290$ ” ($p<.001$)’dır. Öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleri arttıkça, buna bağlı olarak öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına ilişkin örgütsel bağlılıkları düzeyleri düşmektedir.

Araştırmanın bu bulgusunda, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyi arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının azaldığı görülmektedir. Kayırmacılık algı düzeyinin örgütsel bağlılığı alt boyutlarında benzer şekilde düşürdüğü yorumu yapılabilir.

Kayırmacılık Ölçeği Planlama alt boyut puanları ile Örgütsel Güven Ölçeği “yöneticiye güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.385$ ” ($p<.001$), “meslektaşlara güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.263$ ” ($p<.001$) ve “paydaşlara güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.104$ ” ($p<.05$)’dır. Yine Kayırmacılık Ölçeği Planlama alt boyut puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği “uyum” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.277$ ” ($p<.001$), özdeşleşme” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.244$ ” ($p<.001$) ve “içselleştirme” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.179$ ” ($p<.001$)’dır.

Kayırmacılık Ölçeği Örgütlenme alt boyut puanları ile Örgütsel Güven Ölçeği “yöneticiye güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.386$ ” ($p<.001$), “meslektaşlara güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.324$ ” ($p<.001$) ve “paydaşlara güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon

katsayısı “ $r=-.214$ ” ($p<.001$)’dır. Yine Kayırmacılık Ölçeği Örgütlenme alt boyut puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği “uyum” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.301$ ”($p<.001$), özdeşleşme” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.245$ ”($p<.001$) ve “içselleştirme” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.234$ ”($p<.001$)’dır.

Kayırmacılık Ölçeği Koordinasyon alt boyut puanları ile Örgütsel Güven Ölçeği “yöneticiye güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.499$ ” ($p<.001$), “meslektaşlara güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.381$ ” ($p<.001$) ve “paydaşlara güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.156$ ” ($p<.001$)’dır. Yine Kayırmacılık Ölçeği Koordinasyon alt boyut puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği “uyum” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.282$ ” ($p<.001$), özdeşleşme” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.255$ ” ($p<.001$) ve “içselleştirme” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.230$ ” ($p<.001$)’dır.

Kayırmacılık Ölçeği Değerlendirme alt boyut puanları ile Örgütsel Güven Ölçeği “yöneticiye güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.474$ ” ($p<.001$), “meslektaşlara güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.335$ ” ($p<.001$) ve “paydaşlara güven” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.188$ ” ($p<.001$)’dır. Yine Kayırmacılık Ölçeği Değerlendirme alt boyut puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği “uyum” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.357$ ” ($p<.001$), özdeşleşme” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.310$ ” ($p<.001$) ve “içselleştirme” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=-.312$ ” ($p<.001$)’dır.

Örgütsel Güven Ölçeği Toplam puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği “uyum” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.480$ ” ($p<.001$), özdeşleşme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.443$ ” ($p<.001$) ve içselleştirme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.457$ ” ($p<.001$)’dır. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arttıkça, buna bağlı olarak uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına ilişkin örgütsel bağlılıkları düzeyleri de artmaktadır.

Örgütsel Güven Ölçeği Yöneticiye Güven alt boyut puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği “uyum” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.449$ ” ($p<.001$), özdeşleşme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.426$ ” ($p<.001$) ve içselleştirme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.439$ ” ($p<.001$)’dır.

Örgütsel Güven Ölçeği Meslektaşlara Güven alt boyut puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği “uyum” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.359$ ” ($p<.001$), özdeşleşme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.346$ ” ($p<.001$) ve içselleştirme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.312$ ” ($p<.001$)’dır.

Örgütsel Güven Ölçeği Paydaşlara Güven alt boyut puanları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeği “uyum” alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.267$ ” ($p<.001$), özdeşleşme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.217$ ” ($p<.001$) ve içselleştirme alt boyutu arasında hesaplanan korelasyon katsayısı “ $r=.274$ ” ($p<.001$)’dır.

4.4 Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın bağımsız sürekli değişkeni Kayırmacılık Ölçeği ile toplanan veriler iken bağımlı değişkenleri ise Örgütsel Güven ve Örgütsel Bağlılık Ölçekleri ile toplanan verilerdir. Araştırmanın son alt problemine yanıt aramak amacıyla bu aşamada; öğretmenlerin kayırmacılık algılarının, öğretmenlerin örgütsel güvenini ve örgütsel bağlılığını anlamlı derecede yordayıp yordamadığını belirlemek üzere ayrı ayrı regresyon analizi işlemleri yapılmıştır.

Öğretmenlerin kayırmacılık algılarının, öğretmenlerin örgütsel güvenini anlamlı derecede yordayıp yordamadığını belirlemek üzere yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 25’te yer verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarının Örgütsel Güven Düzeylerini Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	SH	B	t	p
Sabit	4.225	.072		58.526	.000***
Kayırmacılık Toplam	-.354	.028	-.491	-12.575	.000***

$R^2 = 0.241$ $F= 158.140$ ($p < 0.001$)

Regresyon analizi sonucu Tablo 25'te incelendiğinde öğretmenlerin kayırmacılık algılarının, öğretmenlerin örgütsel güveninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.491$, $R^2= 0.241$, $F= 158.140$) ($p<.001$). Öğretmenlerin örgütsel güvenine ilişkin toplam varyansın % 24.1'inin, öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel güvenin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Örgütsel Güven Toplam} = 4.225 + (-.354 * \text{kayırmacılık})$$

Öğretmenlerin kayırmacılık algılarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını anlamlı derecede yordayıp yordamadığını belirlemek üzere yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 26'da yer verilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Kayırmacılık Algılarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerini Yordama Gücü İçin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Model	B	SH	B	t	p
Sabit	4.127	.088		47.116	.000***
Kayırmacılık Toplam	-.325	.034	-.393	-9.531	.000***

$R^2 = .154$ $F= 90.844$ ($p < 0.001$)

Regresyon analizi sonucu Tablo 26'da incelendiğinde öğretmenlerin kayırmacılık algılarının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.393$, $R^2=0.154$, $F= 90.844$) ($p<.001$). Öğretmenlerin örgütsel güvenine ilişkin toplam varyansın % 15.4'ünün, öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Örgütsel Bağlılık Toplam} = 4.127 + (-.325 * \text{kayırmacılık})$$

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda verilen öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisini öğretmen algılarına göre ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları araştırmanın alt problemlerine göre aşağıda sıralanmıştır.

5.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kayırmacılık düzeyi nedir ve öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılığa ilişkin algıları cinsiyet, okul türü, mesleki hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılığa ilişkin genel algılarının “çok nadir” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Aydoğan (2009), Meriç (2012), Polat (2013), Kazak ve Polat (2014), Aydın (2015) ve Karademir’in (2016) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmacılar da araştırmalarında öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algılarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Geçer (2015), örneklemini lise öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmasında, öğretmenlerin kayırmacılık algısının ortalama düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç, değerlendirme kriterleri içinde “Bazen” seçeneğinde yer aldığı için, bu araştırmayla Geçer’in (2015) araştırmasının örtüşmediği söylenebilir.

Kayırmacılık ölçeğinden elde edilen puanlar değerlendirildiğinde öğretmenler planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarında da okul yönetimindeki kayırmacılığı nadiren algılamaktadırlar. Öğretmenler okul yönetimindeki kayırmacılığı sırasıyla en çok “planlama” alt boyutunda, sonra “koordinasyon” alt boyutunda, daha sonra “örgütleme” alt boyutunda, son olarak da

“değerlendirme” alt boyutunda algılamışlardır. Bu sonuç; Karademir’in (2016) araştırmasıyla birebir örtüşmektedir. “Örgütlenme” ve “değerlendirme” alt boyutlarında Meriç’in (2012) araştırmasıyla benzerlik gösterirken, “planlama” ve “koordinasyon” alt boyutlarında benzerlik göstermemektedir. Meriç (2012) araştırmasında öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılığı sırasıyla en çok “koordinasyon” alt boyutunda, sonra “planlama” alt boyutunda, daha sonra “örgütlenme” alt boyutunda, son olarak da “değerlendirme” alt boyutunda algıladığını tespit etmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar gösterip göstermediğine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre sadece “değerlendirme” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik kayırmacılık algı düzeyleri, kadın öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin planlama, örgütlenme ve koordinasyona yönelik kayırmacılık algı düzeyleri birbirine benzerdir. Aynı durum genel kayırmacılık algı düzeyleri için de geçerli olmuştur. Bu sonuç Meriç (2012) ve Karademir’in (2016) bulgularıyla benzerlik göstermezken, Aydoğan (2009), Polat (2013) ve Geçer’in (2015) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Karademir’in (2016) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre kayırmacılık ölçeği genel ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde kayırmacılık algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı, Karademir’in (2016) sonucu ile bu araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin sonucu, yalnızca “Değerlendirme” boyutunda benzerlik gösterirken, ölçek genelinde ve diğer alt boyutlarda benzerlik göstermemektedir. Meriç’in (2012) araştırmasında ise, cinsiyet değişkenine göre kayırmacılık ölçeği genel ve koordinasyon alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde kayırmacılık algısına sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre kayırmacılık ölçeği genel toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü farklılaştıkça; genel kayırmacılığa ve planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme alt boyutlarına yönelik kayırmacılık algıları farklılaşmaktadır. Genel kayırmacılık ölçeği toplamında ve

planlamaya, örgütlemeye, değerlendirmeye yönelik kayırmacılık alt boyutlarında; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algıları ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Diğer taraftan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algıları ise lise öğretmenlerinininkine göre düşük düzeyde olsa da anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Koordinasyona yönelik kayırmacılık alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algıları lisede görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşük düzeydedir. Diğer ikili kategoriler arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Meriç'in (2012) örneklemini ilkokul öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmasında, okul yönetimindeki kayırmacılığa ilişkin öğretmen algılarının düşük düzeyde olduğunu tespit etmesi ve Geçer'in (2015) örneklemini lise öğretmenlerinin oluşturduğu araştırmasında, okul yönetimindeki kayırmacılığa ilişkin lise öğretmenlerinin algılarının orta düzeyde olduğu sonucunu elde etmesi araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Baş ve Şentürk (2011), araştırmalarında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının olumlu düzeyde olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının olumlu olması, kayırmacılığın düşük düzeyde algılanabileceği şeklinde de yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar gösterip göstermediğine ilişkin algıları mesleki hizmet süresi değişkenine göre genel kayırmacılık ölçeği ve alt boyutları için istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Farklı mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin; kayırmacılık algı düzeyleri farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, Meriç'in (2012) araştırma sonucuyla örtüşürken, Geçer (2012), Polat (2013) Karademir'in (2016) araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin sendikaya üye olma durumu değişkenine göre kayırmacılık ölçeği genel toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin; kayırmacılık algı düzeyleri farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bu sonucu, Meriç'in (2012) araştırma sonucuyla örtüşürken, Karademir'in (2016) araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin; kayırmacılık algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmamasına karşın, tüm alt boyutlarda ve genel

toplamda sendikaya üye olanların kayırmacılık algılarının sendikaya üye olmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi nedir ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri cinsiyet, okul türü, hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri “bazen” düzeyindedir. Bu yüzden öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin ortalama düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Özer ve diğerleri (2006) ile Bökeoğlu ve Yılmaz’ın (2008) araştırmalarıyla benzerlik gösterirken, Bilgiç (2001) ile Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırmalarıyla örtüşmemektedir. Özer ve diğerleri (2006) ile Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) araştırmalarında öğretmenlerin genel örgütsel güven düzeylerini ortalama düzeyde olduğunu saptamaktadır. Bilgiç (2001) ile Baş ve Şentürk (2011) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel güveninin çoğunlukla düzeyinde yani orta düzeyin üzerinde olduğunu tespit ederken, Artuksi (2009) öğretmenlerin örgütsel güven düzeyinin yüksek olduğu tespit etmektedir.

Örgütsel güvenin alt boyutları incelendiğinde, öğretmenler “meslektaşlara güven” ve “yöneticiye güven” alt boyutlarında “çoğunlukla” düzeyinde örgütsel güven duyarken, öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin “paydaşlara güven” alt boyutunda ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok meslektaşlara, sonra yöneticilere, daha sonra da paydaşlara güven duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Bökeoğlu ve Yılmaz’ın (2008) araştırmasıyla örtüşürken; Koç (2008), Bilgiç (2011), Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırmalarıyla farklılık göstermektedir. Bilgiç (2011), araştırmasında öğretmenlerin en çok yöneticilerine, sonra meslektaşlarına, daha sonra da paydaşlarına güven duyduklarını tespit ederken; Baş ve Şentürk (2011) öğretmenlerin en çok meslektaşlarına, sonra paydaşlara daha sonra da yöneticilerine güven duyduğunu ifade etmektedir. Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), araştırmalarında öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine yüksek düzeyde, paydaşlara ise ortalama düzeyde güven duyduklarını ifade etmektedir. Koç (2008)

ise, öğretmenlerin yöneticilerine güven düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

Öğretmenlerin okullarına duydukları güven düzeyleri cinsiyet değişkenine göre Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri birbirine benzerdir. Bu sonuç, Koç (2008), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Paker (2009), Altun (2010), Baş ve Şentürk'ün (2011) araştırmalarıyla benzerlik gösterirken; Yılmaz (2006), Özer ve diğerleri (2006), Polat (2007), Bilgiç (2011) ve Çintay'ın (2013) araştırmalarıyla örtüşmemektedir. Artuksi (2009), yöneticiye güven alt boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek güven düzeyine sahip olduğunu tespit ederken; Polat (2007), kuruma güven alt boyutunda erkek öğretmenlerin güven düzeyinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmektedir. Yılmaz (2006) ile Özer ve diğerleri (2006) öğretmenlerin genel örgütsel güven düzeylerinin erkek öğretmenlerin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmaktadır. Bilgiç (2011), araştırmasında öğretmenlerin yöneticiye, paydaşlara ve genel güven düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ve bu farklılaşmanın da erkek öğretmenler lehine olduğunu tespit etmektedir. Öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini bazı değişkenlerle ortaya koymayı amaçlayan Çintay (2013), paydaşlara güven alt boyutunda erkek öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyutlarında, “meslektaşlara güven” alt boyutu dışında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumları farklılaştıkça; öğretmenlerin yöneticilere güven, paydaşlara güven ve genel örgütsel güven düzeyleri farklılaşmaktadır. Bu sonuç, Paker'in (2009) araştırmasıyla farklılık göstermektedir. Paker (2009), araştırmasında öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Genel Örgütsel Güven ölçeği toplamında; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ortaokul ve lise öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde ortaokulda görev

yapan öğretmenler, lise öğretmenlerine göre okullarına anlamlı derecede daha yüksek düzeyde güven duymaktadırlar.

Yöneticiye güven alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri, ortaokul ve lise öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak ortaokul ve lise öğretmenlerinin yöneticiye güven algıları birbirine benzerdir. Paydaşlara güven alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksek düzeyde örgütsel güvene sahiptir. Aynı şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri, lise öğretmenlerinkine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeninin örgütsel güven ölçeği ve alt boyutlarındaki etkisini belirlemek için yapılan eta analizi sonucunda okul türü değişkeninin; “yöneticilere güven” alt boyut varyansının % 4.2’ni, “paydaşlara güven” alt boyut varyansının % 13.8’ni ve “genel örgütsel güven” varyansının % 8.2’sini açıkladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi değişkenine göre Örgütsel Güven Ölçeği toplam ve alt boyutları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları incelendiğinde; istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Mesleklerinde farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin; örgütsel güven (yöneticilere güven, meslektaşlara güven, paydaşlara güven) düzeyleri farklılaşmamıştır. Bu sonuç, Yılmaz (2005), Bökeoğlu ve Yılmaz (2008), Altun (2010) ve Çintay’ın (2013) araştırmalarıyla örtüşürken; Özer ve diğerleri (2006), Polat (2007), Koç (2008), Parker (2009), Artuksi (2009), Bilgiç (2011), Baş ve Şentürk’ün (2011) araştırmalarıyla benzerlik göstermemektedir. Artuksi (2009), Parker (2009) ve Bilgiç (2011), araştırmalarında 20 yıl ve üzeri hizmete sahip olan öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmektedir. Polat (2007), 11-20 hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin 10 yıl altında ve 21 yıl üzerinde hizmet süresinde olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Özer ve diğerleri (2006), öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin mesleki hizmet süresi değişkenine göre yöneticiye güven alt boyutunda farklılaştığını tespit ederken; Baş ve Şentürk (2011), paydaşlara güven alt boyutunda farklılaştığını bulmaktadır. Koç (2008) ise, mesleki

hizmet süresine değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinde farklılaşma olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin bir sendikaya üye olma durumu değişkenine göre örgütsel güven ölçeği genel toplamda ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Sendikaya üye olan ve olmayan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri birbirine benzerdir. Bu sonuç, Yılmaz'ın (2006) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2006), araştırmasında öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin sendikaya üye olma durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmaktadır.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi nedir ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet, okul türü, hizmet süresi ve sendikaya üyelik durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları “orta düzeyde katılıyorum” düzeyindedir. Örgütsel bağlılık ölçeğinden elde edilen değerlere bakıldığında öğretmenlerin okullarına “orta düzeyde” bir bağlılığa sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç; Celep (1996), Çakır (2007), İmamoğlu (2011), Atik (2012), Coşkun (2012) ve Gül'ün (2014) araştırmalarıyla benzerlik gösterirken; Karaca (2009), Uygur (2010) ve Kaygısız'ın (2012) araştırmalarıyla benzerlik göstermemektedir. Karaca (2009), Uygur (2010) ve Kaygısız (2012), araştırmalarında öğretmenlerin okullarına yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları “uyum” alt boyutunda “çok katılıyorum” düzeyindeyken, “içselleştirme” ve “özdeşleşme” alt boyutlarında ise “orta düzeyde katılıyorum” düzeyinde gerçekleşmektedir. Öğretmenler sırasıyla en çok “uyum” boyutunda, sonra “içselleştirme” boyutunda, daha sonra da “özdeşleşme” boyutunda okullarına örgütsel bağlılık göstermektedirler. Bu sonuç; “uyum” boyutunda Sarıkaya'nın (2016) araştırmasıyla benzerlik göstermezken, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında benzerlik göstermektedir. Sarıkaya (2016), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “uyum” boyutunda düşük düzeyde,

“özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Uygur (2010), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının en düşük “uyum” boyutunda, en yüksek ise “içselleştirme” boyutunda olduğunu belirlemektedir. Bu yüzden, Uygur’un (2010) araştırmasıyla araştırmanın bu sonucu örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin okullarına karşı sahip oldukları örgütsel bağlılıkları cinsiyet değişkenine göre toplam ve “uyum” alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir. Toplam ve “uyum” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin bağlılık düzeyleri erkek öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin “özdeşleşme” ve “içselleştirme” alt boyutlarına dayalı örgütsel bağlılık düzeyleri birbirine benzerdir. Araştırmanın bu sonucu, Balay (2000), Çakır (2007), Topaloğlu ve diğerleri (2008), Paker (2009), Karaca (2009), Altun (2010), Çoban (2010), Uygur (2010), Atik (2012), Coşkun (2012), Gülmek (2012), Gül (2014) ve Sarıkaya’nın (2016) araştırmalarıyla benzerlik göstermezken; sadece “uyum” alt boyutunda İmamoğlu’nun (2011) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Çakır (2007), Topaloğlu ve diğerleri (2008), Paker (2009), Karaca (2009), Altun (2010), Uygur (2010), Atik (2012), Coşkun (2012), Gül (2014) ve Sarıkaya (2016), araştırmalarında öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Çoban (2010), erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya koymaktadır. Balay (2000), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyet değişkenine göre “uyum” alt boyutunda farklılaşmadığını ancak “özdeşleşme” ve “içselleştirme” alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine farklılaştığını tespit etmektedir. Gülmek (2012), araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre sadece özdeşleşme boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşmaktadır. İmamoğlu (2011) ise, araştırmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının “uyum” alt boyutunda kadın öğretmenler lehine, “özdeşleşme” alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplam ve tüm alt boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kurumları farklılaştıkça; okullarına karşı gösterdikleri örgütsel bağlılıkları da farklılaşmaktadır. Bu sonuç, Paker (2009) ve

Çoban'nın (2010) araştırmalarıyla örtüşmemektedir. Paker (2009) ve Çoban (2010), araştırmalarında öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmaktadır.

Genel örgütsel bağlılık ölçeği toplamında; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha yüksektir. Aynı şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenler, lise öğretmenlerine göre okullarına anlamlı derecede daha yüksek düzeyde bağlılık göstermektedirler. Araştırmanın bu sonucu, Topaloğlu ve diğerlerinin (2008) araştırmasıyla benzerlik göstermemektedir. Topaloğlu ve diğerleri (2008), araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ilköğretimde çalışanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu saptamaktadır. "Uyum" alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre okullarına karşı anlamlı derecede daha yüksek örgütsel bağlılığa sahiptir. Diğer taraftan ortaokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları da lise öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. "Özdeşleşme" alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları lise öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksektir. Ancak ilkokulda görev yapan öğretmenlerin özdeşleşmeye ilişkin bağlılık düzeylerinin, ortaokul öğretmenleriyle; ortaokul öğretmenlerinin özdeşleşmeye ilişkin bağlılık düzeylerinin de lise öğretmenleriyle aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "İçselleştirme" alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenler, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre okullarına karşı anlamlı derecede daha yüksek örgütsel bağlılığa sahiptir. Ancak ortaokulda görev yapan öğretmenlerin içselleştirmeye ilişkin bağlılık düzeyleri, lise öğretmenlerinininkisiyle benzerdir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeninin örgütsel bağlılık ölçeği ve alt boyutlarındaki etkisini belirlemek için yapılan eta analizi sonucunda okul türü değişkeninin; "uyum" alt boyut varyansının % 5.1'ni, "özdeşleşme" alt boyut varyansının % 3.7'ni, "içselleştirme" alt boyut varyansının % 5.1'ni ve "genel örgütsel bağlılık" varyansının % 6.9'nu açıkladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki hizmet süresi değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeği toplamında hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okullarına karşı duydukları bağlılık, hizmet süresi 6-10 yıl ve hizmet süresi 11-15 olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bunun dışında ikili kategoriler

arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuç, Topaloğlu ve diğerleri (2008), Çoban (2010), Kaygısız (2012) ve Atik'in (2012) araştırmalarıyla benzerlik gösterirken; Çakır (2007), Parker (2009), Altun (2010), Kurşunoğlu ve diğerleri (2010), İmamoğlu (2011), Coşkun (2012) ve Gül'ün (2014) araştırmalarıyla benzerlik göstermemektedir. Atik (2012), öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki hizmet süresi değişkenine göre 26 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmaktadır. Topaloğlu ve diğerleri (2008), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılık gösterdiğini araştırmalarında ortaya koymaktadır. Çoban (2010) ve Kaygısız (2012), araştırmalarında 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha az hizmet süresine sahip olanlara göre daha yüksek olduğunu saptamaktadır. Çakır (2007), Parker (2009), Altun (2010), Kurşunoğlu ve diğerleri (2010), İmamoğlu (2011), Coşkun (2012) ve Gül (2014), araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmaktadır.

“Özdeşleşme” alt boyutunda; mesleki hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler, hizmet süresi 11-15 olan öğretmenlere göre okullarına karşı anlamlı derecede daha yüksek örgütsel bağlılığa sahiptir. Bunun dışında ikili kategoriler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuç; Balay (2000), Gülmek (2012) ve Sarıkaya'nın (2016) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Balay (2000), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre “özdeşleşme” alt boyutunda farklılaştığını ve hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da arttığını saptamaktadır. Gülmek (2012), araştırmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılığının mesleki hizmet süresi değişkenine göre sadece özdeşleşme boyutunda farklılık bulmaktadır. Sarıkaya (2016), araştırmasında 16-20 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin “özdeşleşme” alt boyutunda 6-10 ile 11-15 yıl mesleki hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğunu tespit etmektedir.

“İçselleştirme” alt boyutunda; hizmet süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin bağlılıkları, hizmet süresi 6-10 yıl ve hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerinkinden anlamlı derecede daha yüksektir. Bunun dışında ikili kategoriler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuç,

Balay (2000) ve Sarıkaya'nın (2016) araştırmalarıyla benzerlik göstermemektedir. Balay (2000), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre "içselleştirme" alt boyutunda farklılaşmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Sarıkaya (2016) ise, araştırmasında 1-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin "içselleştirme" alt boyutunda diğer öğretmenlere göre en yüksek, 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin "içselleştirme" alt boyutunda diğer öğretmenlere göre en düşük olduğunu tespit etmektedir.

Öğretmenlerin sendikaya üye olma durumu değişkenine göre Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam ve "uyum" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sendikaya üye olmayan öğretmenlerin genel örgütsel bağlılıkları, sendikaya üye olanlardan anlamlı derecede daha yüksek düzeydedir. Sendikaya üye olmayan öğretmenlerin "uyum" alt boyutuna dayalı bağlılıkları, üye olanlardan anlamlı derecede daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam ve "uyum" alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda; sendikaya üye olma durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bu sonuç, Kurşunoğlu ve diğerlerinin (2010) araştırmasıyla örtüşmemektedir. Kurşunoğlu ve diğerleri (2010), araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin sendikaya üye olma durumuna göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmaktadır.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları ile örgütsel güven algıları arasında bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasında istatistiksel açıdan .001 anlamlılık düzeyinde negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.491$). Bu sonuç, öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları arttıkça, buna bağlı olarak örgütsel güven düzeylerinin

düşmekte olduğunu işaret etmektedir. Adaletin ve etik ilke ve davranışların var olduğu durumlarda öğretmenlerin kayırmacılık algısının düşük, örgütsel güven düzeyinin yüksek olacağı düşünülebilir. Bu yüzden, araştırmanın bu sonucunun Hoy ve Tarter (2004), Yılmaz (2006) ve Polat'ın (2007) araştırmalarıyla benzerlik gösterdiği düşünülebilir. Okullardaki örgütsel adaleti örgütsel güvenle ele alan Hoy ve Tarter (2004), örgütsel adalet ile örgütsel güven arasında simbiyotik güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Yılmaz (2006) araştırmasında okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediğini ve aralarında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmektedir. Polat (2007) ise, araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algısının, örgütsel güven düzeylerini etkilediğini ve aralarında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmakta ve yöneticilerin adil, eşit ve adaletli olmalarının öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerini artırdığını da ortaya koymaktadır.

Kayırmacılığın alt boyutları ile örgütsel güvenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, iki alt boyut dışındaki tüm boyutlar arasında istatistiksel açıdan .001 anlamlılık düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Yalnızca kayırmacılığın planlama alt boyutu ile örgütsel güvenin paydaşlara güven alt boyutu arasında .05 anlamlılık düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleri arttıkça, buna bağlı olarak öğretmenlerin yöneticilere, meslektaşlara ve paydaşlara duyulan örgütsel güven düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

5.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında istatistiksel açıdan .001 anlamlılık düzeyinde negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.393$). Bu sonuç, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleri

arttıkça, buna bağlı olarak örgütsel bağlılık düzeylerinin düşmekte olduğunu işaret etmektedir. Adalet algısının ve etik ilke ve davranışların yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin kayırmacılık algısının düşük, bağlılık düzeyinin ise yüksek olacağı yorumu yapılabilir. Bu yüzden, araştırmanın bu sonucunun İmamoğlu (2011) ve Gül'ün (2014) araştırmalarıyla benzerlik gösterebileceği düşünülebilir. İmamoğlu (2011) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arttıkça, örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığını ve örgütsel adalet algısı alt boyutlarının örgütsel bağlılık alt boyutlarının tamamını yordadığını saptamaktadır. Gül (2014) araştırmasında okul yöneticilerinin örgütsel etik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında orta düzey pozitif bir ilişkinin olduğunu tespit etmektedir.

Kayırmacılığın alt boyutları ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, tüm boyutlar arasında istatistiksel açıdan .001 anlamlılık düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleri arttıkça, buna bağlı olarak öğretmenlerin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarına ilişkin örgütsel bağlılıkları düzeylerinin düştüğü anlaşılmaktadır.

5.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel güven algıları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel güven algıları arasında ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel güven algıları arasında istatistiksel açıdan .001 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=.344$). Bu sonuç, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arttıkça, buna bağlı olarak örgütsel güven düzeylerinin de artmakta olduğunu işaret etmektedir. Bu sonuç, Kamer (2001), Demircan (2003), Yılmaz (2008), Paker (2009), Altun (2010), Çubukçuoğlu ve Tarakçıoğlu'nun (2010) araştırmalarıyla örtüşmektedir. Yükseköğretimde görev yapan akademisyenlerin görüşlerine göre örgütsel güvenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan Demircan (2003), örgütsel güven ile örgütsel bağlılık arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit

etmektedir. Paker (2009) ile Altun (2010) araştırmalarında örgütsel güven düzeyi yüksek olan öğretmenlerin örgütlerine bağlılık düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Kamer (2001), Yılmaz (2008) ile Çubukçuoğlu ve Tarakçioğlu (2010), araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Örgütsel bağlılığın alt boyutları ile örgütsel güvenin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, tüm boyutlar arasında istatistiksel açıdan .001 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, Yılmaz (2008), Paker (2009) ve Altun'nun (2010) araştırmalarıyla birebir örtüşmektedir. Bu araştırmacılar, araştırmalarında hem örgütsel güven hem de örgütsel bağlılık toplam ve alt boyutlarında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

5.1.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları, örgütsel bağlılığın ve örgütsel güvenin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin toplam varyansın % 15.4'ünün, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleriyle açıklandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları, öğretmenlerin örgütsel güveninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güvenine ilişkin toplam varyansın % 24.1'inin, öğretmenlerin kayırmacılık algı düzeyleriyle açıklandığı ifade edilebilir.

5.2 Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler nadiren de olsa okul yönetimlerine karşı kayırmacılık algısına sahipler. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar sergiledikleri algısına sahip olmalarının, öğretmenlerin okullarına

gösterdikleri örgütsel bağlılığı ve örgütsel güveni negatif yönde etkilediğini araştırmaların sonuçları göstermektedir. Öğretmenlerin okul yönetiminde kayırmacılık algılamamaları ve okullarına karşı daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa ve örgütsel güvene sahip olmaları için aşağıdaki öneriler getirilebilir.

5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Öğretmenler okul yönetimine karşı düşük düzeyde kayırmacılık algılamaktadırlar. Bu sonuç hem okullar hem eğitim-öğretim faaliyetleri açısından olumlu karşılanabilir ancak düşük düzey de olsa kayırmacılık algısının tamamen ortadan kaldırılması okul yönetimlerinin elindedir. Bundan dolayı, okul yöneticileri aldıkları kararlara öğretmenleri dâhil etmeli, yapılan her türlü iş ve işlemi şeffaf olarak gerçekleştirmeli, okul içi görev paylaşımında adaleti ve eşitliği gözetmelidir.

Öğretmenler okul yönetimindeki kayırmacılığı en çok planlama ile ilgili işlerde algılamaktadır. Okul yönetimi, öğretmenler kurulu toplantılarında eğitim-öğretim ile ilgili işlere dair planlamalarda öğretmenlerin fikirlerini alarak hem yapılan planlamalardan öğretmenlerin haberdar olması sağlanabilir, hem de planlamaların nasıl yapıldığına dair öğretmenlerin kafasındaki soru işaretleri giderilebilir.

Öğretmenlerin okul yönetimindeki kayırmacılık algıları, öğretmenlerin örgütsel güven ve bağlılık düzeylerini düşürmektedir. Bu yüzden okul yöneticileri öğretmenlerde kayırmacılık algısına neden olabilecek her türlü tutum ve davranışı gözden geçirmelidir. Bu doğrultuda, okul yöneticileri öğretmenlerin okul yönetimine karşı kayırmacılık algılamamaları için uygulamalarda şeffaflığı, eşitliği ve birliği sağlayabilir. Okul yönetimi ve öğretmenler kendi okulları için tüm paydaşların paylaştığı etik ilkeler oluşturabilir ve etik ilkelerin uygulanmasını denetleyecek okul içi bir etik kurul oluşturabilir.

Öğretmenler okullarında en düşük düzeyde paydaşlara güven duymaktadırlar. Öğretmenlerin okulun paydaşlarına duydukları güven düzeyinin artırılması için öğretmenlerin çevre-okul-aile işbirliğine aktif olarak katılmaları sağlanabilir. Bu katılımın sağlanması için sosyal etkinlikler, toplantılar, görüşmeler ve projeler okul idaresince planlanabilir.

21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin okullarına daha çok bağlılık hissettikleri araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Daha az hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını artırmak için mesleki hizmet süresi fazla olan öğretmenlerden ve deneyimlerinden faydalanılabilir. Çalışma gruplarına, komisyonlara ve zümrelere hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin liderlik yapmaları sağlanabilir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılıkla olan ilişkisini inceleyen yurtiçi ve yurtdışı literatüründe herhangi araştırmaya rastlanamamış olması bu araştırmanın yapılmasında en önemli faktördür. Okul yönetimindeki kayırmacılığın öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ve karara katılma düzeyleri ile olan ilişkisi araştırılabilir.

Kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılıkla negatif yönde ilişki içinde olduğu araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır. Kayırmacı davranışların neler olduğu, nelere yol açabileceği ve nasıl ortadan kaldırılacağı üzerine nitel araştırmalar yapılabilir.

Okul türü değişkeninin, öğretmenlerin kayırmacılık algılarında, örgütsel güven ve bağlılık düzeylerinde farklılıklar meydana getirdiği araştırma sonuçlarında yer almaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin kayırmacılık, örgütsel güven ve bağlılık konularında anlamlı farklılıklara sahip olmalarının nedeni üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdalla, F. H., Maghrabi, S. ve Raggad, G. B. (1998). Assessing the perceptions of human resource managers toward nepotism: A cross-cultural study. *International Journal of Manpower*, 19(8), 554-570.
- Adaman, F. ve Çarkoğlu, A. (2000). *Türkiye’de yerel ve merkezi yönetimlerde hizmetlerden tatmin, patronaj ilişkileri ve reform*. İstanbul: TESEV Yayınları.
- Aktan, C. C. (2001a). Siyasal ahlak ve siyasal yozlaşma. C.C. Aktan (Ed.), *Yolsuzlukla mücadele stratejileri*. Ankara: Hak-İş Yayınları.
- Aktan, C. C. (2001b). Siyasal patoloji ve siyasal hastalıkların anatomisi (Tanı ve tedavi). C.C. Aktan (Ed.), *Yolsuzlukla mücadele stratejileri*. Ankara: Hak-İş Yayınları.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Araslı H., Bavik, A. ve Ekiz, E. H. (2006). The effects of nepotism on human resource management: The case of three, four and five star hotels in Northern Cyprus, *International Journal of Sociology and Social Policy*, 26(8), 295-308.
- Araslı, H. ve Tümer, M. (2008). Nepotism, favoritism and cronyism: A study of their effects on job stress and job satisfaction in the banking industry of north Cyprus. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 36(9), 1237-1250.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi (Kastamonu Education Journal)*, 24(1), 233-250.
- Arslan, M. M. (2009). Perceptions of technical and industrial vocational high school teachers about organizational trust. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 274-288.
- Artuksi, E. (2009). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin okulun örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Asunakutlu, T. (2002). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 58-73.
- Asunakutlu, T. ve Avcı, U. (2010). Aile işletmelerinde nepotizm algısı ve iş tatmini ilişkisi üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 15(2), 93-109.

- Atik, S. (2012). *İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğan, İ. (2009). Favortism in the Turkish educational system: Nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19-35.
- Aydoğan, İ. (2012). The existence of favortisim in organizations. *African Journal of Business Management*, 6(12), 4577-4586.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baş, G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 17(1), 29-62.
- Bayhan, V. (2002). Demokrasi ve sivil toplum örgütlerinin engelleri: Patronaj ve nepotizm. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 1-13.
- Bilgiç, O. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boadi, E. (2000). Conflict of interest, nepotism and cronyism. J. Pope (Ed.), *The TI Source Book 2000: Confronting corruption: the elements of a national integrity system*. London: Transparency International. Erişim adresi: <https://www.resources.transparency.bg/download.html?id=521> Erişim Tarihi: 20/01/2017.
- Boylu, Y., Pelit E. ve Güçer E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 44(511), 55-74.
- Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.
- Brewster, C. ve Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: implications for principals and teachers*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory

- Brownell, E. O. (2000). How to create organizational trust. *Manage*, 52, 10-15.
- Bryan, G. A. (1994). *The dynamics of individual to organization trust relationships in a higher education setting*. Ann Arbor: U.M.I.
- Bryk, A. S. ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büte, M. ve Tekarslan E. (2010). Nepotizm'in çalışanlar üzerine etkileri: Aile işletmelerine yönelik bir saha araştırması. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(6), 1-21.
- Büte, M. (2011). Kayırmacılığın çalışanlar üzerine etkileri ile insan kaynakları uygulamaları ilişkisi: Türk kamu bankalarına yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 383-404.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (1996). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(108), 56-62.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *BİLİG*, 42, 111-126.
- Coşkun, E. (2012). *Okul yöneticilerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cummings L. L. ve Bromiley, P. (1996). The organizational trust inventory (OTI): development and validation. In R. M. Kramer ve T. R. Tyler (Ed.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (s. 302-330). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. ve Yavaş, T. (2009, Mayıs). *İlköğretim okullarında etik değerlere dayalı yönetim*. TODAİE Kamu Etiği Sempozyumunda Sunulan Bildiri, TODAİE, Ankara. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/312472239_ILKOGRETIM_OKULLARINDA_ETIK_DEGERLERE_DAYALI_YONETIM

- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çevikbaş, R. (2010). Yönetimde etik ve yozlaşma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 265-289.
- Çintay, H. (2013). *Meslek liselerinde öğretmenlerin örgütsel güven algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Çubukçu, K. ve Tarakçıoğlu S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 57-78.
- Demircan, N. (2003). *Örgütsel güvenin bir ara değişken olarak örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi eğitim sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dökümbilek, F. (2010). *Aile şirketlerinde nepotizm ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- 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.
- Erdem, B., Çeribaş, S. ve Karataş, A. (2013). Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin kronizm (eş-dost kayırmacılığı) algıları: İstanbul'da faaliyet gösteren bir, iki ve üç yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17(1), 51-69.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Gilbert, J. A. ve Tang, T. L. P. (1998). An examination of organizational trust antecedents. *Public Personal Management*, 27(3), 321-338.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. ve Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Gutek, B.A., Cohen, A.G. and Tsui, A. (1996). Reactions to Perceived Sex Discrimination. *Human Relations*, 49(6), 791-814.
- Gül, C. A. (2014). *İlkokul yöneticilerinin örgütsel etik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), 37-56.
- Gülmek, M. N. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, M. (2006). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hasanoğlu, M. ve Aliyev, Z. (2007). *Yönetimde yolsuzluk ve mücadele stratejileri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Henkin, A. B. ve Holliman, S. L. (2009). Urban teacher commitment: exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44(2), 160-180.
- Hodge, E. B. ve Ozag, D. (2007). The relationship between North Carolina business teachers' trust and hope and their organizational commitment. *Delta Pi Epsilon Journal*, 49(2), 128-139.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organization theory philosophical. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal Of Educational Administration*, 36(4), 334-352.
- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184 -208.

- Hoy, W. K., ve Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus t-scale. Wayne Hoy ve Cecil Miskel (Ed.), *Studies in Learning and Organizing Schools* (s. 181-208). Greenwich: Information Age Publishing.
- Hoy, W. K. ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Huff, L. ve Kelley L. (2003). Levels of organizational trust in individualist versus collectivist societies: A seven nation study. *Organization Science*, 14(1), 81-90.
- Hulpia, H., Devos, G. ve Keer, H. V. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40-52.
- İlhan, S. ve Aytaç, Ö. (2010). Türkiye'de kayırmacı eğilimlerin oluşmasında toplumsal ve kültürel yapının rolü. R. Erdem (Ed.), *Yönetim ve Örgüt Açısından Kayırmacılık*. İstanbul: Beta Basım.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- İslamoğlu, G., Birsnel, M. ve Börü, D. (2007). *Kurum içinde güven: Yöneticiye, iş arkadaşlarına ve kuruma yönelik güven ölçümü (Alan araştırması ve sonuçları)*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- İşcan, Ö. F. ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5, 93-118.
- Kamer, M. (2001). *Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2005, 13 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 25785). Erişim adresi: <http://www.etik.gov.tr/Mevzuat.aspx?id=1> Erişim Tarihi: 14/02/2017.

- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33(4), 499-517.
- Karaca, D. (2009). *İlköğretim okullarında yöneticilerin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetimindeki kayırmacılık alguları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, N. ve Demirhan, Y. (2009). Kamu yönetiminde tarafsızlık. *Türk İdare Dergisi*, 462, 169-176.
- Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayırmacılık. (t.y.). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük* içinde. Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts Erişim tarihi: 14/03/2017
- Kazak, E. ve Polat, S. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet alguları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 20(1), 71-92.
- Khatri, N. ve Tsang, E. (2003). Cronyism: antecedents and consequences. *Journal of Business Ethics*, 43(4), 289-303.
- Khatri, N., Tsang, E. ve Begley T. (2006). Cronyism: a cross-cultural study. *Journal of International Business Studies*, 37, 61-75.
- Kılıç, R. (2001). Osmanlı devleti'nde medreseler. *Türk Kültürü*, 456, 205-216.
- Kılınç, A. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kochanek J. R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practises*. California: Corwin Press.

- Koç Evsun, Ç. (2008). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerine güvenme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- Kuznar, L. A. ve Frederick, W. (2007). Simulating the effect of nepotism on political risk taking and social unrest. *Computational and Mathematical Organization Theory*, 13(1), 29-37.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lewicki, R. J. ve Bunker, B. B. (1996) Developing and maintaining trust in working relations. Roderick M Kramer ve Rom T.Tyler (Ed.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, (s. 114-139). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J. ve Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23(1), 438-459.
- Mathieu, J. E. and Zajac, D. M. (1990). A review and meta- analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171-194.
- Mayer, R. C., Davis J. H. ve Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20(3), 709-734.
- McAllister, D. J. (1995). Affect and cognition based trust as foundations of interpersonal cooperation in organizations. *Academy Of Management Journal*, 38, 24-59.
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algularına göre okul yönetiminde kayırmacılık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Sosyal Bilimler Üniversitesi, Van.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., ve Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 39(1-2), 83-93.

- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. Roderick M. Kramer ve Rom T. Tyler (Ed.), *Trust in Organizations: Frontiers of Theory and Research*, (s. 261-287). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Mowday, R., Steers, R. ve Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Nadler, J. ve Schulman, M. (2015, 23 Ekim). Favoritism, cronyism, and nepotism. Erişim adresi: <https://www.scu.edu/ethics/focus-areas/governmentethics/resources/what-isgovernment-ethics/favoritism-cronyism-and-nepotism/> Erişim Tarihi: 14/11/2016.
- Obeng, K. ve Ugboro, I. (2003). Organizational commitment among public transit employees: An assessment study. *Journal of the Transportation Research Forum*, 57, 83-98.
- Oğuz, V. (2011). *Türkiye’de siyasal partiler çerçevesinde politik yozlaşma ve etik sorunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Omarov, A. (2009). *Örgütsel güven ve iş doyumu: Özel bir sektörde uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Onay, M. (2009). Algılanan cinsiyet ayrımcılığının sonuçları ve konuyla ilgi ampirik bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 9(4), 1101-1125.
- O’Reilly, C. ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effect of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.
- Özkanan, A. ve Erdem, R. (2014). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: Kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 179-206.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi* 18(2), 113-130.
- Özler, H., Özler, D. E. ve Gümüştekin, G. E. (2007). Aile işletmelerinde nepotizmin gelişim evreleri ve kurumsallaşma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 437-450.

- Özmen, Ö.T., Arbak, Y., Saatçioğlu, Ö. (1997). *Verimlilik Kongresi Bildirileri: Örgütsel Bağlılığın Neden ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Analizi*. 14-16 Mayıs. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları. https://issuu.com/journalagent/docs/3.verimlilik_kongresi_1997_3._b__?viewMode=magazine Erişim Tarihi: 24/11/2016.
- Özsemerci, K. (2002). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri*. Ankara: Sayıştay Yayınları. http://www.etik.gov.tr/dosya_goster.ashx?id=36&sayfaid=4 Erişim Tarihi: 24/11/2016.
- Paker, N. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güvenleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Park, S., Henkin, A. B. ve Egley Robert (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43, 4-5.
- Polat, R. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında kronizm algısının örgütsel güven üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Pounder, D. G. ve Blase, J. J. (1988). Principal favoritism: explanations, effects and implications for practice. *University of Arkansas University Libraries*, 19(1), 3-7.
- Razak, N. A., Darmawan, G. N. ve Keeves, J. P. (2009). Teacher commitment. L.J. Saha and A.G. Dworkin (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (s. 343–360). Berlin: Springer Science + Business Media.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476. https://www.jstor.org/stable/258128?seq=1#metadata_info_tab_contents Erişim Tarihi: 24/01/2017
- Rosenholtz, S. ve Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(October), 241-257.
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. ve Camerer C. (1998). Not so different after at all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.

- Sadozai, A. M., Zaman, H. M., Marri, M. Y. ve Ramay, M. I. (2012). Impact of favoritism, nepotism and cronyism on job satisfaction. *Journal of Contemporary Research in Business*, 4(6), 760–771.
- Sağlam, G. (2003). Yöneticiye duyulan güven örgütsel bağlılığı artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36.
- Sarıkaya, N. (2016). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayın, U. (2009). *Güven: İşletmelerde algılanan örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkide bir aracı-bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 142-159.
- Shaw, R. B. (1997). *Trust in balance: Building successful organizations on results, integrity and concern*. San Francisco: Jossey-Boss Publishers.
- 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.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K., ve Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, 18(4), 35-48.
- Schoorman, F. D., Mayer, R. C. ve Davis J. H. (2007). An integrative model of organizational trust: past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344–354.
- Tan, H ve Tan, C. S. (2000). Towards the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126(2), 241-260.
- Tarhan, R. B., Gençkaya, Ö. F., Ergül, E., Özsemerci, K. ve Özbaran, H. (2006). *Yolsuzlukla mücadele tbmm raporu (Bir olgu olarak yolsuzluk: nedenler, etkiler ve çözüm önerileri)*. Ankara: Matsa Basımevi.
- Taylor, R. G. (1989). The role of trust in labor-management relations. *Organization Development Journal*, 7, 85-89.
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1-2), 123-135.
- Tol, J. E. V. (1991). Eros gone away: Liability under Title VII for workplace sexual favoritism. *Industrial Relations Law Journal*, 13(1), 153-182.

- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-iş*, 9(4). Erişim adresi: <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/949.pdf> Erişim Tarihi: 14/02/2017
- Topaloğlu, I. G. (2010). *İşgörenlerin adalet ve etik algıları açısından örgütsel güven ile örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tortop, N. (1994). *Personel yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. (2004, Kasım). *What's trust got to do with it? the role of faculty and principal trust in fostering student achievement*. University Council for Educational Administration Annual Convention'da Sunulan Bildiri, University Council, Kansas City. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/267851381_Whats_Trust_Got_to_do_With_It_The_Role_of_Faculty_and_Principal_Trust_in_Fostering_Student_Achievement
- Tsui, K. T. ve Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi level analysis. *Educational research and evaluation*, 5(3), 249-268.
- Turhan, R. (2016). *Nepotizm, kronizm ve patronaj eğilimlerinin kurumsallaşma algısı bağlamında analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uygur, M. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uzbilek, A. (2006). *Örgütlerde oluşan sosyal ilişkilerin örgütsel güvenin alt boyutlarına etkileri: başkent üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A., ve Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: an exchange relationship framework for understanding trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23, 513-530.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 354-380.

- Yılmaz, A. ve Dil M. (2008). Örgüte bağlılık mı bağımlılık mı? *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 36, 113-132.
- Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 567-580.
- Yılmaz E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of Applied Sciences*, 8(12), 2293-2299.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.
- Zaheer A., McEvily B. ve PerRone V. (1998). Does trust matter? Exploring the effects interorganizational and interpersonal trust on performance. *Organization Science*, 9, 141-159.
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html Erişim Tarihi: 24/01/2017
- 5176 sayılı Kamu Görevlileri Etik Kurulu Kurulması Hakkındaki Kanun (2004, 8 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 25486). Erişim adresi: <http://www.etik.gov.tr/Mevzuat.aspx?id=1> Erişim Tarihi: 14/02/2017

EKLER

EK-1: Ölçekler

Değerli Meslektaşım,

İki bölümden oluşan bu ölçek, bilimsel bir araştırma için veri toplamak üzere uygulanmaktadır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması büyük ölçüde sizin ölçek sorularına içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Ölçeklere vereceğiniz cevaplar, yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacağından ad-soyad ya da kurum adı belirtmenize gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız ve her soru için tek bir seçenek işaretleyiniz. Araştırmaya bilimsel veri olarak yaptığınız katkı; göstermiş olduğunuz ilgi ve çaba için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yrd. Doç. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İsmail Hakkı ÖZDEMİR

İngilizce Öğretmeni

OMÜ–Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM - KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Bu bölümde kişisel durumunuz, göreviniz ve görev yaptığınız okulun özellikleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen bu sorularda size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz:

1.() Kadın 2.() Erkek

2. Çalıştığınız Okul Türü:

1.() İlkokul 2.() Ortaokul 3.() Lise

3. Meslekteki Hizmet Süreniz:

1.() 1-5 yıl 2.() 6-10 yıl 3.() 11-15 yıl 4.() 16-20 yıl 5.() 21 yıl ve üzeri

4. Sendikaya Üyelik Durumunuz:

1.() Üyeyim 2.() Üye değilim

II. BÖLÜM – ÖLÇEKLER

Aşağıdaki uygulamaların hangilerinde, ne sıklıkta kayırmacılık yapıldığını düşünüyorsunuz?	Sıklık Dereceleri				
	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN
1. Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında					
2. Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında					
3. Sınıf dağıtımının planlanmasında					
4. Ders dağıtımının planlanmasında					
5. Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde					
6. Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde					
7. Okulda oluşturulan kurullarda (satın alma, teslim alma vb) öğretmenleri görevlendirmede					
8. Öğretmenler arasında işbölümü yapılmasında					
9. Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede					
10. Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede					
11. Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)					
12. Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)					
13. Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında					
14. Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında					
15. Öğretmenlere izin vermede					
16. Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında					

17. Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili					
18. Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili					
19. Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili					
20. Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre					
21. Öğretmenler arasında, memleketlerine göre					
22. Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili					
23. Sicil notlarının verilmesinde					
24. Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde					
25. Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında					

Açıklama: Aşağıda okulunuza ilişkin Örgütsel Güven Düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, düşüncenize en uygun olan seçeneğin altındaki kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz.	Sıklık Dereceleri				
	HİÇBİR AMAN	ÇOK NADİR	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN
1. Okulumun müdürüne güvenirim.					
2. Bu okuldaki diğer öğretmenlere güvenirim.					
3. Bu okuldaki öğrencilere güvenirim.					
4. Öğrencilerimin ailelerine güvenirim.					
5. Okul müdürünün dürüstlüğüne güvenirim.					
6. Bu okuldaki diğer öğretmenlerden şüphelenmem.					
7. Bu okuldaki diğer öğretmenlerin sözlerine inanırım.					
8. Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine bağlıdırlar.					
9. Bu okulun müdürü öğretmenlerin sorunları ile ilgilenir.					
10. Bu okuldaki öğretmenler ile müdür arasındaki ilişkilerde tutarlılık vardır.					
11. Bu okuldaki öğrencilere yaptıkları işlerde güvenirim.					

12. Bu okulun müdürü yaptığı işlerde yeteneklidir.					
13. Bu okuldaki öğretmenler birbirlerine karşı açıktır.					
14. Öğrenci velilerinin desteğine güvenirim.					
15. Bu okulun müdürü verdiği sözleri tutar.					
16. Bu okuldaki öğretmenler bir şeyler söylediğinde ona inanırım.					
17. Müdür, öğretmenler ile kişisel bilgileri açıkça paylaşır.					
18. Öğrencilerimin söylediği sözlere inanırım.					
19. Bu okuldaki öğrenciler fırsat bulsalar bile öğretmenlerini aldatmazlar.					
20. Öğrencilerimin velilerinin söylediği sözlere inanırım.					
21. Öğretmenler odasında konuşulanların dışarıya çıkmayacağına inanırım.					
22. Bu okuldaki öğretmenler arasında tutarlı bir ilişki vardır.					

Açıklama: Aşağıda okulunuza ilişkin Örgütsel Bağlılık Düzeyini belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, düşüncenize en uygun olan seçeneğin altındaki kutuya (X) işareti koyarak belirtiniz.	Katılma Düzeyleri				
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
1. Bu kurumdaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.					
2. Bu kurumda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.					
3. Emek ve birikimlerim bu kurumdan ayrılmamı engelliyor.					
4. Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders					

saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.					
5. Bu kuruma uyum sağlamada güçlük çekiyorum.					
6. Bu kurumun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.					
7. Bu kurumda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.					
8. Bu kurumda yönetimin beni kuruma bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.					
9. Bu kurumun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.					
10. Bu kurumun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.					
11. Bu kurumun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.					
12. Bu kurum işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.					
13. Bu kurumun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.					
14. Çalışma arkadaşlarımla kurum dışında da sık sık birlikte oluyorum.					
15. Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu kurumda çalışmayı yeğliyorum.					
16. Bu kurumda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.					
17. Kurumumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.					
18. Bu kurumun geleceğini gerçekten düşünüyorum.					
19. Bu kurumun problemlerini kendi problemim					

olarak algılıyorum.					
20. Kurumuma karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.					
21. Zamanımın çoğunu kurumuma ilişkin etkinlikler dolduruyor.					
22. Kurumumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.					
23. Kurumumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.					
24. Kurumumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.					
25. Kurumum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum.					
26. Kurumumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.					
27. Kurumumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.					

Katılımınız için Teşekkür Ederim

EK-2 Araştırma İzinleri (Etik Kurulu Kararı ve Valilik Oluru)



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
27.05.2016	5	2016/ 74

KARAR NO: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisi İsmail Hakkı ÖZDEMİR'in "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yönetimindeki Kayırmacılığın, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven ile Olan İlişkisi" konulu anket çalışması okunarak görüldü.
2016 – 74 Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisi İsmail Hakkı ÖZDEMİR'in "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yönetimindeki Kayırmacılığın, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven ile Olan İlişkisi" konulu anket çalışmasının kabulüne oybirliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.



T.C.
SİNOP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 25072426/604.01.01/5618866
Konu: Araştırma İzni

20.05.2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi İsmail Hakkı ÖZDEMİR' in 29.04.2016 tarihli dilekçesi

19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ,Denetimi ,Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalında tezli yüksek lisans yapmakta olan İsmail Hakkı ÖZDEMİR'in Sinop ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel bağlılık ve örgütsel güven ile ilişkisini araştırmaya ait dilekçesi ektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; ekte belirtilen anket çalışmalarının sonuçlarının Müdürlümüze de verilmesi kaydıyla ;tezli yüksek lisans öğrencisi İsmail Hakkı ÖZDEMİR tarafından Sinop İli geneli tüm ilkököl,ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulanması hususunu Olurlarınıza arz ederim.

Nevzat TÜRKKAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek:Dilekçe ve ekleri(9 sayfa)

OLUR
20.05.2016

Hüseyin SAYIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Hükümet Konagi SINOP
Elektronik ađ : www.sinop.meb.gov.tr
E posta:istatistik57@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Mustafa ASLAN Müdür Yardımcısı
Tel :0 368 261 1987
Fax:0 368 261 1507

Bu e-posta güvenli elektronik imzayla imzalanmıştır. <http://evrnik.sogsu.meb.gov.tr> adresinden 2967*161b*365e*acd4*6e46 koda ile teyit edilebilir.

EK-3: Ölçeklerin Araştırmada Kullanılması ile İlgili İzinler

Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği Kullanma İzni İsteği Gelen Kutusu x



İSMAİL HAKKI ÖZDEMİR <ihozdemir55@gmail.com>

31 Mar (7 gün önce) ☆



Alıcı: merdem50 ▾

Sayın Hocam,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'da yüksek lisans öğrencisiyim. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sağlık üzerine etkisini araştırmak istiyorum. İzin verdiğiniz takdirde tarafınızdan hazırlanan ve geliştirilen Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeğini araştırmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla

İsmail Hakkı ÖZDEMİR

Mustafa Erdem

1 Nis (6 gün önce) ☆



Alıcı: bana ▾


sayın ismail hakkı özdemir,

"Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sağlık üzerine etkisi" üzerine yapacağınız araştırmamızda, "Okul Yönetiminde Kayırmacılık Ölçeği" ölçeğimizi kullanabilirsiniz, ölçek ektedir, başarılar

31 Mart 2016 21:42 tarihinde İSMAİL HAKKI ÖZDEMİR <ihozdemir55@gmail.com> yazdı:



 **ismail hakki ozdemir** <ihozdemir55@gmail.com>

Alıcı: kursadyilmaz 

Sayın Hocam,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'da yüksek lisans öğrencisiyim. **Öğretmen Algılarına göre Okul Yönetimindeki Kayırmacılığın Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven ile Olan İlişkisinin İncelenmesi** üzerine araştırma yapmak istiyorum. İzin verdiğiniz takdirde tarafınızdan geliştirilen Örgütsel Güven Ölçeğini ve geçerlik-güvenirlik çalışmasını araştırmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla

İsmail Hakkı ÖZDEMİR

iPhone'umdan gönderildi

 **Kürşad Yılmaz** <kursadyilmaz@gmail.com>

Alıcı: bana 

İyi çalışmalar. konu ile ilgili diğer makalelere <http://kursadyilmaz.blogspot.com/> adresinden ulaşabilirsiniz.

...



Örgütsel Bağlılık Ölçeği Edinme ve Kullanma İzni İsteği

Gelen Kutusu x



İSMAİL HAKKI ÖZDEMİR <ihozdemir55@gmail.com>

4 Nis (3 gün önce) ☆



Alıcı: refikbalay

Sayın Hocam,

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'da yüksek lisans öğrencisiyim. Okul Yönetiminde Kayırmacılığın Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sağlık üzerine etkisini araştırmak istiyorum. İzin verdiğiniz takdirde sizin tarafınızdan geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeğini ve geçerlik-güvenirlilik çalışmasını araştırmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla

İsmail Hakkı ÖZDEMİR



refik balay

6 Nis (1 gün önce) ☆



Alıcı: bana

Sayın İsmail Hakkı ÖZDEMİR,

Tarafımdan geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni referans göstermek suretiyle araştırmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Refik BALAY
Ahi Evran Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dekanı
Cacabey Yerleşkesi Kırşehir