



**ÖĞRETMENLERİN OKULLARDAKİ PAYLAŞILAN LİDERLİK
UYGULAMALARINA YÖNELİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ergün AKSOY

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Uşak

Haziran, 2019

**ÖĞRETMENLERİN OKULLARDAKİ PAYLAŞILAN LİDERLİK
UYGULAMALARINA YÖNELİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ergün AKSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü
Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran, 2019

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN OKULLARDAKİ PAYLAŞILAN LİDERLİK
UYGULAMALARINA YÖNELİK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ergün AKSOY

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Haziran, 2019

Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Bu araştırmanın amacı, okullardaki paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2018 – 2019 öğretim yılında Denizli ilinde görev yapan 7698 öğretmen, araştırmanın örneklemini ise 407 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler “Paylaşılan Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi, t-Testi, Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğe yönelik algı düzeyleri, paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanların merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek boyutlarında yüksek düzeydedir. Paylaşılan liderlik uygulamalarının okullarda genel olarak var olma düzeyine yönelik öğretmen algılarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmada paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik öğretmen algılarının, paylaşılan liderliğin bazı boyutlarında; okulda bulunan öğretmen sayısı ve çalışılan okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ise aynı okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın diğer değişkeni olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine yönelik algılarının ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet, çalışılan okul düzeyi, okulda bulunan öğretmen sayısı ve aynı okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel sinizmin çalıştığı kurumdan uzaklaşma, performansı düşüren etkenler okula karşı olumsuz tutum, çalışanların kararları uygulamalara katılımı olmak üzere bütün boyutlarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmaya yönelik başka bir sonuç ise öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile paylaşılan liderliğin görevleri birlikte tamamlama, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek olmak üzere bütün alt boyutları arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Yine araştırmaya göre, okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini tüm okul düzeylerinde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Paylaşılan Liderlik, Örgütsel Sinizm

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS TO SHARED LEADERSHIP IN SCHOOLS AND LEVELS OF ORGANIZATIONAL CINISM

AKSOY, Ergün

Master Thesis, Department of Educational Sciences, Institute of Social Sciences

Uşak University June, 2019

The aim of this research is to reveal the relationship between shared leadership practices in schools and the levels of organizational cynicism of teachers. Relational screening model was used in the research. The target population of the study consists of 7698 teachers and for the research, 407 teachers who work in primary, secondary and high schools in Denizli in the 2018-2019 academic year were examined. Convenient sampling method was used in this research. The data was collected by using organizational shared leadership scale and organizational cynicism scale. In the analyze of the data; frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation values were calculated. Independent sample t-test, one-way variance analysis, Pearson product-moment correlation coefficient and regression analysis were used.

According to the study results, teachers' perception level of the shared leadership perceptions is high on completion of tasks together, mutual skill development, non-central interactivity and emotional support dimensions of shared leadership. It is observed that teachers' perceptions of shared leadership practices in general in schools have a high level of perception.

In the research, in some dimensions of shared leadership, teachers' perceptions of shared leadership practices; the number of teachers in the school and the school level were found to be significantly different. Teachers' perceptions about shared leadership practices do not differ according to their working time in the same school.

It was concluded that the teachers' perception of organizational cynicism levels were low. The level of organizational cynicism of the teachers was found to be

significantly different according to the variables of gender, school level, working time at the same school and number of teachers in the school.

According to the results of the study, a significant negative and medium level relationship was found between the perception of teachers about shared leadership practices and the levels of all dimensions of the cynicism; to stay away from institution, the factors that decrease the performance, the negative attitude towards school and the participation of employees in the implementation of decisions.

Another result of the research is that a significant negative and medium-level relationship was found between the organizational cynicism levels of teachers and all sub-dimensions of shared leadership such as; completion of tasks together, mutual skill development, decentralized interaction between employees and emotional support.

According to the research, it is seen that the shared leadership practices in the schools significantly predict the teachers' organizational cynicism levels at all school levels.

Keywords: Leadership, Shared leadership, Organizational cynicism



UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
 Tezli Yüksek Lisans Jüri ve Enstitü Onayı

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı 164001015 No'lu öğrencisi Ergün AKSOY'un "Öğretmenlerin Okullardaki Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik Algıları ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı tezi 03/07/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans Tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Doç. Dr. Aynur Bozkurt BOSTANCI	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİRHAN	
Üye	: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Saygı, hürmet ve minnetle;

Doç. Dr. Aynur Bozkurt Bostancı

Sonsuz Teşekkürler.



*Hayata bağlanma sebeplerim;
Mustafa ve Utku'ma
ithaf ederim...*

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ergün AKSOY
Doğum Yeri ve Tarihi : Çivril-07/10/1982
Lisans Öğretimi : Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi,
İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı
Yüksek Lisans Öğretimi : 2016-2019 Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Eğitim Yönetimi
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : 2017 - Denizli Merkezefendi Kazım
Kaynak Anadolu Lisesi (İngilizce Öğretmeni)
2017-2014 Denizli Çivril Şevkiye Özel Fen
Lisesi (Müd. Başyardımcısı)
2010-2014 Denizli Çivril Nevişet Kameroğlu
Ortaokulu (İngilizce Öğretmeni)
2007-2010 Hakkari Şemdinli Güzelkonak
YİBO (Müdür Başyardımcısı)

İletişim

E-posta adresi : e.aksoy@englishtunes.com.tr

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. LİDERLİK KAVRAMI.....	8
2.1.1. Liderlik Kuramları.....	11
2.1.1.1.Özellikler Kuramları.....	11
2.1.1.2. Davranışsal Kuramları.....	15

2.1.1.3. Durumsallık Kuramı	17
2.1.2 Paylaşılan Liderlik	20
2.1.2.1. Okullarda Paylaşılan Liderlik	24
2.2. SİNİZM	27
2.2.1. Örgütsel Sinizm	32
2.2.1.1. Örgütsel Sinizm Kuramları	37
2.2.1.1.1 Beklenti Kuramı	37
2.2.1.1.2 Affetme Kuramı	40
2.2.1.1.3 Sosyal Değişim Kuramı	42
2.2.1.1.4 Turum Kuramı	43
2.2.1.1.5 Sosyal Güdülenme Kuramı	44
2.2.1.1.6 Duygusal Olaylar Kuramı	45
2.2.1.2 Örgütsel Sinizmin Boyutları	46
2.2.1.2.1. Bilişsel (İnanç) Boyut	48
2.2.1.2.2 Duyuşsal (Duygu) Boyut	49
2.2.1.2.3 Davranışsal Boyut	51
2.2.2. Paylaşılan Liderlik ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki	52
3. BÖLÜM: YÖNTEM	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Evren	55
3.3. Örneklem	55
3.4. Örneklemeye İlişkin Demografik Veriler	55
3.5. Veri Toplama Araçları	57
3.6. Verilerin Analizi	59
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	61

4.1. ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA PAYLAŞILAN LİDERLİK UYGULAMALARINA YÖNELİK ALGI DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR	62
4.1.1. Okullardaki Paylaşılan Liderlik Uygulamalarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	62
4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SİNİZM ALGI DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR	82
4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	82
4.2.2. Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Profillerine Yönelik Algıları İle Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi	102
4.2.3. Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerini Yönelik Bulgular Ve Yorumlar	104
4.2.4. Çalışılan Okul Düzeyine Göre Okullarda Paylaşılan Liderlik Algılarının öğretmenlerin örgütsel sinizm Düzeylerini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi.....	105
5. BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	107
KAYNAKÇA.....	115
EKLER:.....	133

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu	56
Tablo 2: Paylaşılan Liderlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları	58
Tablo 3: Örgütsel Sinizm Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları	59
Tablo 4: Verilerin Çarpıklık Basıklık Testi	59
Tablo 5: Paylaşılan Liderlik Ölçek Ortalama Puan aralığı Tablosu	61
Tablo 6: Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına İlişkin Algı düzeyleri	62
Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları	63
Tablo 8: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	64
Tablo 9: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	65
Tablo 10: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	66
Tablo 11: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Duygusal Destek Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	67
Tablo 12: Okuldaki öğretmen sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Görevlerini Birlikte Tamamlaması Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	68
Tablo 13: Okuldaki öğretmen sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	69
Tablo 14: Okuldaki öğretmen sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	70
Tablo 15: Okuldaki öğretmen sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal	

Destek Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	71
Tablo 16: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Görevlerini Birlikte Tamamlaması Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	72
Tablo 17: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları...	74
Tablo 18: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okullarda Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	75
Tablo 19: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Duygusal Destek Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	76
Tablo 20: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Görevlerin Birlikte Tamamlanması Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	77
Tablo 21: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	78
Tablo 22: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	79
Tablo 23: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Destek Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	80
Tablo 24: Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları	81
Tablo 25: Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algı Düzeyleri	82
Tablo 26: Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları	83
Tablo 27: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizmin Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	84

Tablo 28: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları .	85
Tablo 29: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizmin Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	86
Tablo 30: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizmin Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 31: Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Örgütsel Sinizmin Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	88
Tablo 32: Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	89
Tablo 33: Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Örgütsel Sinizmin Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları..	90
Tablo 34: Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	91
Tablo 35: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Örgütsel Sinizmin Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	92
Tablo 36: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	93
Tablo 37: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Örgütsel Sinizmin Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları	94

Tablo 38: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Örgütsel Sinizmin Çalışanların Kararları Uygulamalarına Katılımı Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	95
Tablo 39: Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Sinizm Uygulamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları	96
Tablo 40: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	98
Tablo 41: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları....	99
Tablo 42: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları....	100
Tablo 43: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Çalışanların Kararları Uygulama Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	101
Tablo 44: Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Profillerine Yönelik Algıları İle Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu.....	103
Tablo 45: Okul Düzeyinde Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	105

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş, araştırmanın amacı belirtilmiş ve önemi vurgulandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları ve önemli kavramları tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Liderlik, sosyal grubun üyeleri arasında paylaşılan sosyal bir etki süreci olarak tanımlanmış ve liderliğin örgütün bir parçası olduğunu vurgulanmaktadır (Hoy & Miskel, 2012), Okul ve aile arasındaki iletişim düzeyini arttırması beklenen bir liderlik yaklaşımı, liderliğin okulun yöneticisi tarafından okulun paydaşları arasında paylaştırılması olarak tanımlayacak olan paylaşılan liderlik yaklaşımıdır. Paylaşılan liderliğin, örgüt etkililiğine fayda sağladığına ilişkin düşünce ve inanç sürekli artmaktadır (Liethwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006). Paylaşılan liderlikte, işbirliği ön plana çıkmaktadır. Görev ve sorumluluklar örgütün üyeleri arasında paylaşılmıştır ve bununla birlikte çalışanlar bir takım olarak görülmektedir (Bostancı, 2013). Yener'e (2014) göre, paylaşılan liderlik, örgüt paydaşlarının bulunduğu konumları, ilgilendikleri durumları, eğilim ve istekleri, uzmanlıkları, kabiliyetleri gibi bazı farklılıklarının, yönetici tarafından algılanıp tespit edilerek, örgüt ve paydaşlarının yararı için kullanılması yolunda birbirini tamamlaması veya paylaşılmasıdır. Örgütte değişim ve amaçlara ulaşmak için, icranın ve uygulamaların lider, izleyenler ve durum arasında paylaşılması, paylaşılan liderlik olarak tanımlanmaktadır (Yener, 2014).

Paylaşılan liderlik, oldukça ast-üst ilişkisi bulunan ve sabit liderlik tipleriyle karşılaştırıldığında, tek bir liderin kısıtlı bilgi birikimine odaklı kararlardan meydana gelebilecek hata şansını mümkün olan en az seviyeye indirgeyerek günden güne örgütlerde deneyim edilen iş bölümünü desteklemektedir (Leithwood vd., 2009). Liderliğin bölüşülüp paylaşılması demek bir örgütteki herkes aynı anda yönetir, liderlik vasfı gösterir demek değildir. Paylaşılan liderlik, her örgütte liderlik rolünü yerine getirebilecek birden fazla insanın olduğunu öne sürer. Başarının sırrı ise liderliğin kolaylaştırılarak, en iyi sonucu alacak biçimde organize edilmesi ve desteklenmesidir (Harris, 2008). Paylaşılan liderlik uygulaması sadece bir liderin bilgi, uzmanlık ve kabiliyeti değil, insanlar ve içinde buldukları durumların

etkileşim içinde bulunduğu paylaşımcı bir olgudur. Liderlerin, izleyenlerin ve içinde buldukları durumların etkileşiminin bir ürünüdür (Spillane, 2005).

Paylaşılan liderlik, okulun tüm paydaşlarına liderlik rollerinin dağıtılmasıdır. Gelişmiş ve demokratik bir yönetim benimsenen okullarda, liderliğin yalnız başına organize edilip yürütülen bir süreç olmadığı fark edilmiştir. Okul örgütü liderinin, örgütün paydaşlarının bilgi birikimlerinden ve tecrübelerinden fayda sağlayarak, işbirliği içerisinde ortaklaşa yönetim sergilemesi kaçınılmazdır (Yılmaz, 2013). Paylaşılan liderlik, eğitim yöneticilerinin toplumun farklı kesimleriyle iş birliği içerisinde olma, okullarda paylaşma ve hesap verme gibi unsurları zorunlu hale getirdiğinden okulların yapısına uygun olan bir liderlik türüdür (Çelik, 2015). Okulların paylaşım merkezi olması, liderliğin paylaşılması vasıtası ile okul örgütünün dinamik bir yapıya dönüşmesini önemli kılmaktadır. Paylaşılan liderlik uygulamaları, okulun liderlik kapasitesini de yükseltecektir. (Baloğlu, 2011a).

Paylaşılan liderlikle ilgili alan yazından paylaşılan liderliğin uygulandığı okullarda öğretmenlerin daha katılımcı ve okuldaki her uygulamadan haberdar olacaklardır. Dolayısı ile bu durumda öğretmenlerde örgütsel sinizmin düzeyinin daha az olacağı düşünülebilmektedir. Çünkü araştırmanın diğer değişkeni Sinizm; insanların amaçları ile alakalı olarak kötümser, karamsar bir şekilde olayları açıklama tutumu olarak görülmektedir. Sinizm; kendi çıkarlarının selameti için başkalarıyla ilgilenip işleri idare etme eğilimi olarak da tanımlanır. Abraham (2000) sinizmi; küçük görme, öfke, utanç ve sıkıntı gibi duygusal öğeleri, güçlü negatif duyguları öne çıkarma olarak tanımlamaktadır (Polatcan, 2012)

Günlük hayatta sinizm terimi pek kullanılmamaktadır. Birçok kavramı içine alarak bir durumu, tutumu tasvir eden, güven, alaycı davranışlar, tükenmişlik vb. kavramlarla yoğun ilişkisi bulunmaktadır. Sinizm kavramı sosyoloji, psikoloji ve insan kaynakları yönetimi gibi değişik alanlarla iç içedir (Sur, 2010). İnsanların doğduğu günden bu yana bencil olduklarını iddia eden ve herkesi bencil kabul ederek, herkesi kendi çıkarlarını düşünen kişiler olarak gören kimse “sinik” ve bunu tanımlayan düşünce de sinizm olarak adlandırılır. Türk Dil Kurumu’nun Türkçe sözlüğü incelendiğinde, sinizm kelimesinin karşılığı olarak “kinizm” kelimesinin bulunduğu görülür. “Kinizm: insanın erdeme ve mutluluğa, hiçbir değere bağlı

olmaksızın, bütün ihtiyaçlarından vazgeçerek bağımsız olarak ulaşabileceğini öne süren Antisthenes'in öğretisi, kinizm" olarak belirtilmektedir. (Şirin, 2011).

Örgütsel sinizm; genel anlamda bir iş görenin örgüt idaresini küçümsemesi ve idareyi bencil olmakla suçlaması, aynı meslekten olanları hor görerek aşağılaması olgusu, iş görenlerin bağlı buldukları örgütlerine karşı son derecede negatif davranışlarda bulunması durumudur. Örgüte karşı duyulan şüphe ve güvensizlik birçok kişi tarafından paylaşılmaktadır. Başka bir tanımlamaya göre örgütsel sinizm, kişilerin bağlı oldukları örgütlerinin ahlaki değerlerden yoksun olduğu ve hakkaniyet, doğruluk, dürüstlük ve içtenlik gibi temel ilkelerin örgütsel çıkarlar uğruna harcandığı yönünde olan kabullenişleridir. (Erdost ve diğerleri, 2007).

Örgütsel sinizm, kavramın ilk olarak görüldüğü disiplin olan felsefe dışında da kullanılmaya başlanmıştır. Bir örgüt ya da kurum altında iş ve eylemlerini gerçekleştiren insanların bulunduğu her yerde örgütsel sinizmin olabileceği alan yazındaki araştırmalarda bulunmaktadır. Örgütsel sinizm türü ve içeriği ile genel sinizmden farklılık göstermektedir.. Genel sinizm, insan tutum ve davranışları ile ilgili normalde negatif algıları gösteren, doğuştan kazanılan ve kararlı bir kişilik vasfı anlamına gelmekteyken, örgütsel sinizm, bireyin çalıştığı ya da bağlı olduğu örgüte yönelik oluşturduğu, psikolojik ve davranışsal boyutları bulunan olumsuz bir tutum olarak açıklanmaktadır (Abraham, 2000; Balıkçioğlu, 2013).

Paylaşılan liderliğin örgüt için yararları düşünüldüğünde grup dayanışmasının kolaylaştığı, grup üyeleri arasında yanlış anlamaların azaldığı, grup içi çatışmanın çözülmesi için gerekli becerilere sahip olduklarını ve ekip başarısının arttığını belirlemişlerdir (Kocolowski,2010; Akt. Bostancı,2012). Pearce (2004) ise paylaşılan liderliğin üç büyük ihtiyacının karşılıklı bağımlılık, yaratıcılık, karmaşıklık olduğunu ve bu unsurlarla oluşan paylaşılan liderlik uygulamalarını benimseyen örgütlerde başarı ihtimalinin yüksek olduğunu söylemiştir (Akt.Yener,2014). Örgütsel sinizm de örgütlerin performansını son derece olumsuz etkileyebilecek bu davranışların ortaya çıkması istenmeyen bir durumdur. Bu noktada sinik davranışların ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerin tespit edilmesi ve bu faktörlerin kontrol altına alınması önem taşımaktadır (Taslak & Dalgın, 2015). Örgütlerde yaşanan sinizmin; kişisel ve örgütsel açıdan birçok olumsuz sonucunun olduğu düşünüldüğünde,

işyerlerinde sinizmin ortaya çıkışını önlemek ya da böyle bir durum ortaya çıktığında bunu yönetmek için etkili stratejiler uygulamak öncelikli hale gelmektedir. Bu tür stratejileri uygulamada kuşkusuz en büyük sorumluluk örgüt içindeki yöneticilerine ve liderlerine düşmektedir (Özler vd., 2010). Paylaşılan liderliğin alan yazındaki çalışmalara göre örgüt iklimi ve örgüt psikolojik güvenliği kavramlarını olumlu yönde etkilediği de gözükmektedir. Örgüt psikolojik güvenliği, örgüt üyesinin örgüt içerisinde kendisini güvende hissetmesidir. Paylaşılan liderlikte takım üyeleri hedeflere giderken otoriteyi ve birbirlerine liderlik yapma görevini paylaşırlar. Buda yapılan iş karşısında sorumluluk alınmasına ve kendini ifade etmeye yaradığı için örgüt psikolojik iklimini güçlendirmektedir. Diğer bir yandan ise paylaşılan liderlikte üyeler birbirine yardım etmeye ve desteklemeye başlayacaktır. Bu üyeler arasında güven oluşturmaktadır(Yener, 2014). Dolayısı ile paylaşılan liderlik anlayışını benimsemiş okullarda da öğretmenlerin okulların karşı olumsuz duygular taşıması engellenecektir. Çünkü örgütsel sinizmin örgütün dürüstlük ve bütünlükten yoksun olduğuna dair inançtır. Özellikle günümüz dünyasının içinde yer aldığı toplumsal, mesleki, örgütsel ve kişisel anlamda değişim karşısında sinik davranan insanlar, karar alma süreçlerinde anlamlı fırsatlardan yoksun olduklarını, bilgilendirilmediklerini ve yöneticilerin kendileri ile ilgilenmediklerini belirtmektedirler (Candan, 2013). Zaten Beycioğlu ve Aslan (2010)'a göre okul yöneticilerinin gittikçe karmaşıklaşan eğitim örgütleri yapısında tek bir kişinin liderliği ile sorumlulukların altından kalkmaları güçtür ve okulda içindeki üyelere liderliğin paylaştırılması ve bu liderliğin davranışlara dönüştürülmesiyle bu güçlükler ile baş edilebileceğini söylemektedirler. Paylaşımsal liderlik okulun hedeflerine ulaşmasını daha kolay hale getirmekte, okul müdürleri okulun üyeleri ile daha yakın ilişkilerde bulunarak içten ilişkiler geliştirmekte ve okul müdüre tarafından yetkilendirilen öğretmenler, müdürlerinin böyle bir paylaşıma girmesi sebebiyle çalıştıkları kuruma olumlu düşünceler beslemektedir. (Yılmaz, 2013). Bu nedenle bu araştırmada paylaşılan liderlik ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin analiz edilmesi önem kazanmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen algılarına dayalı olarak okullardaki paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

- Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları öğretmen görüşlerine göre ne düzeydedir?
- Okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezuniyet düzeylerine, okuldaki öğretmen sayısına, aynı okulda çalışma sürelerine ve görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezuniyet düzeylerine, okuldaki öğretmen sayısına, aynı okulda çalışma sürelerine ve görev yaptıkları okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
Öğretmen görüşlerine göre okullardaki paylaşılan liderlik uygulamaları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- Okuldaki paylaşılan liderlik uygulamaları, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Denizli İlinde görev yapan öğretmenlerin sinizm düzeyleri ile okullarında uygulanan paylaşılan liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Paylaşılan liderlik, okulun tüm paydaşlarına liderlik rollerinin dağıtılmasıdır. Gelişen ve demokratik bir yönetim benimsenen okullarda, liderliğin tek başına yürütülen ve sürdürülen bir süreç olmadığının farkına varılmıştır. Okul örgütü liderinin, örgütün paydaşlarının bilgi birikimlerinden ve tecrübelerinden fayda sağlayarak, işbirliği ortamında ortaklaşa yönetim sergilemesi kaçınılmazdır (Yılmaz, 2013).

Paylaşılan liderlik, eğitim yöneticilerinin toplumun farklı kesimleriyle iş birliği içerisinde olma, okullarda paylaşma ve hesap verme gibi unsurları zorunlu hale getirdiğinden okulların yapısına uygun bir liderlik türüdür (Çelik, 2015). Okulların paylaşım merkezi olması, liderliğin paylaşılması vasıtasıyla okul örgütünün dinamik bir yapı kazanmasını önemli kılmaktadır. Paylaşılan liderlik uygulamaları, okulun liderlik kapasitesini de yükseltecektir. (Baloğlu, 2011a). Paylaşılan liderlikte, okul müdürünün liderlik pozisyonu yok olmaz ve gücünde bir azalma görülmez. Bu durumun tam aksine, paylaşılan liderlikte, okul müdürü okul paydaşlarına daha önce tecrübe edilmediği kadar yakın olduğu için daha etkindir ve paydaşları liderlik görevleri kabullenmeleri için yetkilendirmektedir (Beycioğlu, 2009).

Örgütsel sinizm; genel anlamda bir iş görenin örgüt idaresini küçümsemesi ve idareyi bencil olmakla suçlaması, aynı meslekten olanları hor görerek aşağılaması olgusu, iş görenlerin bağlı buldukları örgütlerine karşı son derecede negatif davranışlarda bulunması durumudur. Örgüte karşı duyulan şüphe ve güvensizlik birçok kişi tarafından paylaşılmaktadır. Başka bir tanımlamaya göre örgütsel sinizm, kişilerin bağlı oldukları örgütlerinin ahlaki değerlerden yoksun olduğu ve hakkaniyet, doğruluk, dürüstlük ve içtenlik gibi temel ilkelerin örgütsel çıkarlar uğruna harcandığı yönünde olan kabullenişleridir. (Erdost ve diğerleri, 2007).

Örgütsel sinizmin meydana gelmesine neden olan asıl unsur, örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna yönelik oluşturulan varsayım ve inançlardır. Bu inançların geliştirilmesinde, örgütü kınama ve küçük görme, örgüte duyulan öfke gibi olumsuz hisler etkilidir. Sinik kişilerin inançları arasında, örgütün pratikteki uygulamaları ile kendisine ihanet ettiği hissi güçlü bir yer oluşturmaktadır. Bu inanışların sonucunda da bireyler, örgütlerine yönelik olarak duygusal tepkiler göstermektedirler. Bu tepkiler örgütsel sinizmin diğer boyutunu oluşturmaktadır. Bu noktada tıpkı siniklerin içinde buldukları topluluktan utanmaları gibi, örgüt içindeki sinizm yaşayan kişiler de örgütlerinden utanç duyabilmekte; hatta bununla birlikte sinizm seviyeleri arttıkça örgütlerinde nefret duyma gibi yeni duygusal tepkiler geliştirebilmektedirler (Balıkçıoğlu, 2013). Bütün bu ifadeler doğrultusunda

okullarda uygulanan paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin sinizm düzeylerini etkileyebilecek önemli bir değişken olduğu çıkarımı yapılabilir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018 – 2019 eğitim-öğretim yılı Denizli ilinde bulunan kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Paylaşılan Liderlik: Öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları, okulda her türlü görevin yerine getirilmesinde tüm okul çalışanlarının söz sahibi olması, gönüllü olarak bulunacakları işbirliği, okul üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimi ve sorumluluk bilinci ile ortak bir amacı gerçekleştirmelerini sağlayan çağdaş liderlik anlayışına sahip olmalarıdır.

Örgütsel Sinizm: Öğretmenlerin okullarına karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışlardır.

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. LİDERLİK KAVRAMI

Liderlik kavramı insanlık tarihinin sahip olduğu kadar eski bir geçmişe sahiptir (Bulut ve Uygun, 2010). İnsanlar, sosyal birer varlık olmaları dolayısıyla toplu bir şekilde yaşamaya meyillidirler. Bireylerin toplu bir şekilde birlikte yaşama eğilimi gruplardan toplumlara kadar farklı düzeylerde etkileşimin sağlandığı yapıların oluşmasına olanak sağlamıştır. Etkileşimin meydana geldiği birliktelik ve beraberlik durumlarında bazı bireyler diğerlerinden daha baskın olmakta, ön planda yer edinmekte, diğerlerinin de kabullenışı ile lider olmaktadır. Bundan dolayı liderlik, lider olan bireyin başkaları ile olan iletişiminin bir sonucu olarak, bireyin grup içerisinde diğerlerinden farklı olarak üstlendiği bir roldür. Başka bir ifade ile, grup içerisindeki bireylerin göstermiş olduğu bir davranıştır. Bu açıdan liderlik, liderin kişilik vasıflarını ve grupla iletişimini inceleyen bir kavramdır (Teyfur vd, 2013)

Liderlik Kızılderililerden, Avrupa ve Asya'daki ilkel topluluklardan, Eskimolara kadar gelişmiş veya gelişmemiş her insan topluluğunda gözlemlenen bir olgudur. James MacGregor Burns 1978'de "liderlik" adlı bir eser yayımlamış ve bu kitapta liderliğin "lider" olarak betimlenen tek bir insanın etkinlikleri ile sınırlı olmadığını, liderliğin çok sayıda insanın katılımını içeren bir süreç olduğunu ilk kez belirtmiştir. (Gedikoğlu, 2015). Liderlik kelimesi Latin "lira" sözcüğünden türemiştir (Tunçer, 2011). Liderlik, eski tarihlere kadar uzanan, önemini hiçbir zaman ve şekilde yitirmemiş, bilim adamlarının dikkatinden kaçmamış bir olgudur. Çalışanların arzu ve gereksinimlerine kavuşması için organizasyonlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle insanlar toplu yaşamaya meyil göstermiştir. (Bakan ve Doğan, 2013).

Liderlik, değişik sosyal bilimlerin (siyaset bilimi, psikoloji, sosyoloji, yönetim bilimi) ortak konularından olduğu varsayıldığında, liderliğin tanımı konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algıdan bahsedilmemektedir. Liderlik, çeşitli açılardan incelendiğinde ve görüldüğünde, çeşitli biçimlerde analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2002). Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar çerçevesinde bir araya getirebilme ve bu amaçları hayata geçirebilmek için onları harekete geçirme

bilgi ve yeteneklerinin toplamı olarak belirtilebilir. (Eren, 2001). Liderliğin özelliklerinin en başında diğer insanları etkileme gücü vardır. Liderlerin öncelikleri, kendisinin liderlik ettiği bir ekip meydana getirmektir. Psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi ve yönetim biliminin paydaş noktalarından biri liderliği inceliyor olmalarıdır. Ama tüm bu unsurlar arasında liderliğin ortak bir tanımına ulaşamamıştır. Bu sorunun en büyük nedeni, bu kavrama sosyal bilimlerin getirdiği bakış açılarının farklılık göstermesi ve bununla birlikte gelen, farklı biçimlerde sentezleme ve tanımlamalardan kaynaklanmaktadır. Bu tanımlamalar, liderliğin üzerine yoğunlaşılması gereken bir kavram olmasını elzem hale getirmiştir. Herhangi bir nesneye ait özellikler ya bakılan açıya göre farklılığa sahip olacak ya da bazı özellikleri ön planda tutacaktır. Bundan dolayı sosyal bilimlerde oluşan bu ayrışmanın normal olduğu söylenebilir. Liderlik nedir sorusunun ortak bir cevabı henüz daha bulunamamış ise de, toplum ve örgüt yaşamı bakımından önemli bir anlamı vardır(Eren, 2004).

Liderlik, güç veya pozisyondan çok “kişileri etkileme yoluyla yaptırım gücünü hissettiren kişi” olarak belirtilen lider ile takipçilerinin belirli başlı ortamlarda gözlemlenen ve etkileşim şeklinde tanımlanan karşılıklı ilişkilerin bir işlevi olarak görülebilmektedir (Şimşek ve Çelik, 2009).Liderlik, pozitif kişiliklerin sahip olduğu bir özellik olarak beraber, eğitim ile geliştirilebilen yanları olan bir süreçtir. Lider eğitimi bir kurumdan alınan sertifika ile sonuçlanmaz, söz konusu lider hayatı boyunca kendini geliştirmeye yönelik eğitim sürecini yenilemek ve taze tutmak zorundadır. Negatif karakter yapısında bulunan bireyler de liderlik özellikleri gözlemlenmez (Sertoğlu, 2010).

Liderlik örgütün amaçları doğrultusunda örgütlerle, bireylerle, gruplarla ve bunların çevre ile münasebetini organize eder. Bunun faydası olarak kişiler, gruplar, örgütlerin birbiri ile olan iletişimi ve koordinasyonunu desteklemektedir. Bundan dolayı bu da liderde zekâ, eğitim ve deneyimi zorunlu kılmaktadır. Hem meydana gelecek gruplar hem de dağılma noktasındakilerin bir arada tutunmasını sağlamak liderlerin görevlerindedir (Özsarmanlı, 2005).Liderlikte önemli olan şey bireyleri veya grupları etkileme ve yönlendirme güç ve otoritesinin var oluşudur (Paksoy, 2012). Liderlik bir liderin emri ile iş gören kimselerin başarılarından mutlu olması

demektir. Eğer bir lider emri altında çalışanların başarılarından mutluluk çıkaramıyorsa o kişinin liderliğinden bahsedilemez (Alıcı, 2004).

Eren'e göre; liderlik, toplumun bir bireyi olan ancak, plan, program, arkasından takip ettiren ve bireyi harekete geçirebilme yeteneği olan kişinin, bir toplumdaki şahısları hedefler etrafında bir araya getirebilme ve bu amaçlara ulaştırmak için bireyleri etkileme yeteneğidir (Akt.Saygınar, 2006).Liderlik, bir grup insanı belli amaçlar çevresinde toplanan ve bu amaçların gerçekleştirilmesi hususunda grubu etkileşime geçirebilecek bilgi ve yetenektir. Başka bir açıdan ise, grup amaçlarına ulaşma sürecinde grup üyelerine etki etme kabiliyetidir. Bu noktadan hareketle liderlik, liderin bir grupta sorun çözme ve hedefe ulaşma kabiliyetine sahip olması; gelişimini sağlayarak grup içi etkileşimini sağlayabilme yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Demirbilek, 2003).Liderlik, iktidarı elinde tutma, karizma sahibi, farklı karakter özellikleri ya da otoriteyi elde bulundurma olarak söylenemez. Bu saydıklarımız liderliğe az da olsa artı fayda sağlayabilir. Fakat liderlik, çalışanları anlamak, iyi bir dinleyici olmak, problemlerin çözümlerine yönelebilmek kapasitesine sahip olmaktır. Bu kapasite kişileri birbiriyle bir araya getirir, ortak hedefe ulaştırarak olumlu sonuçlarla kavuşturur (Akyar, 2014). Liderlik, değişen yüzyılla beraber bireysel bir unsur olmaktan öte takım çalışması gerektiren bir kavrama evrilmiştir. Bir liderin kişileri etkileyen ve onlarda saygı uyandıran nitelikleri ön plana çıkmaz ise, takipçileri bulunmayacak ve desteklenmeyecektir. Lider, herkesin baktığı ama göremediği yönde değişik düşünceler oluşturabilen ve görebilen kişi olmalıdır (Aslan, 2013). İbicioğluna'a (2009) göre liderlik; liderin diğer bireyler ile olan etkileşiminin sonucunda ve bireyin belirli bir grup içerisinde diğerlerinden farklı biçimde üstlendiği roldür. Başka bir ifade ile, grup içerisindeki bireyin ortaya koyduğu davranış türüdür.

Liderliğe ilişkin yapılan açıklama ve tanımlamaların ortak noktası; liderlik olgusunun gönüllülük temeline dayanması, çalışanların bu ilkeye göre motive edilmesi, yapacakları işler için çalışanlara cesaret verilmesi, çalışanların hedefleri yerine getirmeleri için etkin bir şekilde yöneltilmesi, yaratıcılıklarının desteklenmesi ve bu kişilerin etkili ve hedefler doğrultusunda çalışmaları için harekete geçirilmesi. (Gürel ve Yılmaz, 2014). En fazla etkiye sahip olan ve liderlik sorumluluğunu taşıması beklenen kişi liderdir, diğerleri ise onun takipileridir. Farklı

bir kavrama göre, liderlik bir grubun üyeleri arasında bölüşülen ve her sosyal grupta doğal olarak meydana gelen sosyal bir süreçtir. Bundan dolayı liderlik, bireyden çok örgütün bir unsurudur (Hoy ve Miskel, 2012). Liderlik, ne tür bir organizasyon olduğuna bakılmadan, bir organizasyondaki etkinliği desteklemede önemli unsurlardan biridir. Bir kuruluş için uygun bir liderlik tanınmaması büyük bir kayba neden olabilir. Çünkü farklı liderlik farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu yüzden, organizasyona uygun olan uygun bir liderliğin belirlenmesi önem arz etmektedir (Salvaraja ve Pihie, 2017).

İnsanlar, liderlerin farklılık meydana getirmesi gerektiğini düşünmektedirler ve bu farkın meydana getirilmesinin sebeplerini incelemektedirler (Hoy ve Miskel, 2012). Özellikler Kuramı, liderliğin doğuştan sahip olunan bir özellik olduğunu ve liderlerin doğuştan bazı kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini öne sürmektedir (Oğuz, 2013). Klasik liderlik bakış açısı, okulu bir süper kahramanın yönetmesi gerektiği inancını taşır (Baloğlu, 2011b). Ancak bu fikir değişmiş ve bireysel liderlerin özellik ve tutumları ile ilgilenen liderlik modellerine alternatif liderlik modelleri görülmeye başlanmıştır (Baloğlu, 2011b). Çünkü tek bir otorite unsurunun durmadan değişen ve artan insan ve toplum gereksinimlerini karşılayamadığı gözlemlenmiştir. Lider, örgütlerin başarılı olabilmeleri ve örgüt hedeflerinin yerine getirilebilmesi için örgüt paydaşlarını eş güdümlenerek harekete geçirebilen kişidir. Liderler, güdüleyebilen, enerji dolu ve bu enerjiyi karşısındakine iletebilen kişilerdir (Ağiroğlu Bakır, 2013).

2.1.1 Liderlik Kuramları

Liderlik kuramları; Özellikler Kuramları, Davranışsal Kuramları ve Durumsallık Kuramları aşağıda belirtilmiştir;

2.1.1.1 Özellikler Kuramları

Liderlik kavramının açıklanmasında yapılan ilk sistematik araştırma niteliğini taşıyan Özellikler Kuramı'nın yaklaşık olarak yüz yıllık bir tarihi vardır. Liderlikle ilgili yapılan araştırmaların başlangıç noktasıdır. Meydana gelmesinde büyük katkı sağlayan Büyük Adamlar Yaklaşımı'nın savunucularının öne sürdüğü Özellikler Yaklaşımı; Gandhi, Napoleon gibi büyük liderlerin ortaya çıkış maceralarında bu

liderlerin sahip oldukları kişisel özellikleri araştırma konusu haline getirmişlerdir (Erdoğan, 2007).

Özellikler Kuramı'nın ilk çıkış noktası I. Dünya Savaşı dönemine rastlamaktadır. Bu dönemde subaylar için duyulan ihtiyaç sonucunda, A.B.D. ordusu savaş sürecinin başlangıç zamanlarında bir grup psikologu personel seçimi ile ilgili görevlendirmiştir. "Alfa Zeka Testi" temel olmak üzere bir çok test ve ölçüm yöntemleri oluşturulmak şartıyla işe alım süreçleri belirlenmiş ve bu doğrultuda seçim kararları alınmıştır. Bu çalışmayı örnek alan birçok kuruluş da buna benzer teknikler kullanmışlar ve Özellikler Yaklaşımı'nın bilimsel çatısını oluşturarak araştırmaya katkı sağlamışlardır (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010)

Liderlik, çeşitli boyutlara sahip bir araştırma alanıdır. Liderlikle ilgili araştırmalar çeşitli türlerde incelenmiş, bu çalışmalar liderlik terimine katkı sağlarken, öte yandan kavramın belirsizleşmesine neden olmuştur. Zira bu durumda liderliğin bir yönüne değinilirken, diğer bir yaklaşım da bir başka yönüyle karşılaşmak muhtemel duruma gelmiştir. Birey nasıl karmaşık bir yapıda ise ona liderlik etmek de son derece karmaşık ve çözümü güç bir yapıdır. Bundan dolayı her durumda ve her yerde kabul edilen liderlik yaklaşımı yerine başlangıçta, eksik yönleri ile beraber liderlik yaklaşımlarının incelenmesi gerekmektedir. Liderlik kuramı tarihsel boyutu ile incelendiğinde ilk olarak "Özellikler Teorisi" karşımıza çıkmaktadır (Aslan, 2013).

1940'lı yıllara kadar bulunan dönemde, klasik yaklaşımlardan olan özellik yaklaşımına göre, liderin doğuştan gelen bir özellik olduğu, sonradan kazanılmadığı varsayılmıştır. Doğuştan gelen bu özellikle beraber üstün yetenek, kişisel ve fiziksel özelliklerin diğer insanlardan farklılaştığı görüşü hâkim olmuştur (Çil, 2012). Özellikler yaklaşımına göre; başarılı liderlerin belirli özelliklere sahip olması, liderlik sürecinde etkililiği belirleyen en önemli etken olduğunu düşünülmektedir. Lider, fiziksel ve kişisel özellikleriyle takipçilerinden ayrılır. Zekâ, ileri görüşlülük, kendine güven, yaş, boy, cinsiyet, dürüstlük ve karar verme gibi özelliklere sahip liderler, izleyiciler tarafından başarılı olarak kabul edilen liderlerdir. Önemli olan unsur; takipçilerin, liderin üstün nitelik ve kabiliyetlere sahip olduğunu kabul etmesidir. Liderin özelliklerini ölçmede kullanılacak bir ölçütün olmaması ve özelliklerin herkese göre değişik şekillerde algılanması, bu yaklaşımın liderlik

sürecini açıklamada yeterli olmamasına neden olmuştur (Özalp, Eren ve Öcal, 1992). Aristo da, bireylerin onları lider yapacak özelliklerle beraber doğduğunu öne sürmüştür. Liderliği belirleyen ana unsurların içsel olduğu fikri liderliğin özellik yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Hoy ve Miskel, 2010).Özellik teorisi kişinin lider olabilmesi için doğuştan belirli bazı özelliklerinin bulunması gerektiğini ifade eder. Lider, onu lider yapacak olan fiziksel, düşünsel, duyumsal ve sosyal açıdan diğer insanlardan farklı olarak sahip olduğu özellikleri doğumu ile beraber kazanır (Cemaloğlu, 2007). Stogdill, liderleri lider olmayanlardan ayıran pek çok özellik (örn: güvenilirlik, güvenirlilik, katılım, zeka, statü) tespit etmiş olmasına rağmen, bizzat kendisi özellik yaklaşımının lider ve liderlik kavramlarını açıklamada yeterli olmadığını, karmaşık ve göz ardı edilebilecek sonuçları olduğunu belirtmiştir (Hoy ve Miskel, 2010).

Özellik teorisi, liderliğe ilişkin bilinen en eski yaklaşımdır. Adından da anlaşılacağı gibi bu teori liderliğin özelliklerle ilgili olduğu anlamı taşımaktadır (Ergun-Özler, 2013). Bu yaklaşıma göre yaşadıkları zamana iz bırakan liderlerin kişisel nitelikleri araştırılarak liderlik adına gereken bireysel ya da toplumsal özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Liderlik ile ilgili faaliyetlerde askeri veya bürokratların bireysel özelliklerinin ele alınması ile başlamıştır. Özellik kuramına göre liderlik vasfı ilerleyen zamanlarda kazanılamaz, liderlik bireyde doğumla birlikte gelir. Bir kimsenin toplum tarafından lider olarak kabul edilmesi o kişinin doğuştan kazandığı yetileri sayesinde. Lider kişi, doğuştan gelen bu kabiliyetleri sayesinde diğer insanlardan farklılaşır (Şentürk, 2011). Özellik teorisine göre, bir kimseyi lider yapan, onların düşünsel, fiziksel, duygusal ya da sosyal nitelikleridir. Liderlik kimilerine göre bireyin kişilik özellikleriyle ilişkilendirilse de kimilerine göre ise liderlik sadece bireyin kişisel özellikleri ile açıklanamaz. Bu özelliklere sahip bireylerin lider konumuna ulaşabilmesinin her zaman kolay olmadığını belirtmişlerdir (Ergun-Özler, 2013). Özellik teorisi çalışanlarını gereksinimlerini, çalışan ile lider iletişimini, duygusal unsurları arka plana atmaktadır. Öte yandan, liderlerin özelliklerini tespit etmek için geliştirilen kriterlerin soyut kriterler olmasının yanında bunların güvenilirlikleri ve geçerlikleri tartışma konusudur. Bununla birlikte, belirli bir takım niteliklere sahip olmak bir bireye lider özelliği sağlıyorsa bu niteliklere sahip olunmasına rağmen lider olunmayan durumlar nasıl ifade edilebilir? Bu şartlar nitelik ve özellik teorilerine ilişkin zaafı ortaya

çıkarmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Liderlerin doğuştan sahip oldukları ve sonradan kazandıkları bir takım özellikler geçtiğimiz yüzyılın ilk yıllarından itibaren ve 1940'larda önemini artıran bu liderlik kuramının temelini oluşturmaktadır. Herhangi bir toplulukta bir yöneticinin lider olabilmesi ve topluluğu yönetmesi, liderin fiziksel ve kişilik özellikleri olarak diğer grup üyelerinden farklı niteliklere sahip kişiler olmaları sayesinde ortaya çıkmaktadır (Bakan ve Doğan, 2013). Bu teorinin liderlik sürecini yalnız lider değişkeni olarak görmesi eleştirilmesine sebep olmuştur. Araştırmaların sonuçlarına göre, etkin liderlerin bazı durumlarda aynı özellikleri sergilemediği gözlemlenmiş; arada sırada da grup üyeleri içinde liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar olmasına rağmen bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, liderlik sürecinin bir bütün olarak ele alınması için değişik etkenlerin de incelenmesini zorunlu kılmıştır. Liderin var olan özelliklerinin yerine, takipçilerinin özelliklerine, liderin nasıl davrandığı incelenmeye başlanmıştır. (Koçel, 2011).

Yapılan araştırmalara göre, özelliklerin bireysel olarak araştırılması ile liderliğin açıklanamayacağı görüşü ağırlık ve netlik kazanmıştır. “Liderler doğarlar sonradan yetiştirilemezler” varsayımı, araştırmalar sonucunda geçerliliğini yitirmiştir (Aydın, 2010). Özellikler yaklaşımına göre sadece kusursuz olan insanlar lider olabilir ve bu özellikler o insanda doğuştan beri bulunmaktadır. Bu kuram tarih boyunca etkili olmuş, büyük olarak kabul edilen liderlerin özelliklerine odaklanır. Kendi zamanlarını derinden etkilemiş büyük adam örnekleri sayısızdır. Büyük adamlar genellikle aristokrasiden gelmekteydiler. Alt sınıf ve orta sınıf insanlara yönetme fırsatı çok fazla verilmediğinden büyük adamlar pek yoktu. Bu görüş bazı erken dönem araştırmacıların, liderliğin soy ile alakalı olduğu düşüncesine neden olmuştur (Northouse, 2007; Turan ve Bektaş, 2014). Yönetmek için dünyaya getirildiğini söyleyen Napolyon, liderlikle ilgili hislerini “Bir tavşan tarafından yönetilen aslanlar ordusu yerine, bir aslan tarafından yönetilen tavşanlar ordusunu tercih ederim.” şeklinde ifade etmiştir (Bass ve Stogdill, 1990).

Özellik kuramlarının etkili lider özelliklerini ortaya çıkarmadaki eksikliği, takipçilerin ve çalışanların ihtiyaçlarını yok sayması gibi sınırlılıklarının olması liderlik kuramları konusunda, bilim adamlarının başka boyutları da incelemeye yönlendirmiş ve sonuçta farklı liderlik kuramları geliştirilmiştir (Gedikoğlu, 2015).

Bu kapsamda incelenen liderlik araştırmaların büyük bir kısmı, başarılı bir liderin niteliklerinin ya da takipçilerden farklarını ortaya çıkaran bir grup liderlik özelliklerini araştırmaya sevk etmiştir (Sertoğlu, 2010).

2.1.1.2. Davranışsal Kuramları

Özellikler kuramına getirilen eleştiriler ve liderliği açıklamada yeterli olmadığı düşünceyi araştırmacıları liderin özellikleri yerine davranışlarına yönlendirmiş, liderin nasıl ve hangi türde davrandığı incelenmeye başlanmıştır (Buluç, 2016; Güney, 2007). Davranışsal liderlik kuramlarına göre liderin etkinliğini sahip olduğu özellikleri değil izleyenlere karşı sergilediği davranışları belirlemektedir (Bakan, 2008; Saylı ve Baytok, 2014). Liderlerin özelliklerinden öte liderin davranışlarıyla ilgilenen yaklaşımdır. Başlangıçta liderlerin bireysel özelliklerini belirlemek üzerine yoğunlaşan kuramlar, yirminci yüzyılın ortalarından itibaren liderlerin iş görenlerine karşı sergiledikleri davranışlara odaklanmıştır. Bunun en önemli sebebi özellik kuramlarının etkili liderlerin karakteristik özelliklerini belirlemedeki yetersizlikleri olmuştur. Bununla birlikte o dönemlerde psikoloji alanında yapılan araştırmaların gözlenebilir davranışlar üzerinde yoğunlaşmasıdır. Davranış kuramına göre liderleri belirleyen faktörler kişisel özellikleri değil, iş görenlerle ilgili tutumları ve onlara karşı sergilemiş oldukları davranışlardır (Gedikoğlu, 2015.). Davranışsal yaklaşım, liderlerin özellikleri ile ilgilenmek yerine, liderlerin ne yaptığı ile ilgilenmektedir. Liderlerin davranış biçimleri ile ifade edilebilecekleri temeline dayanmaktadır. Liderlik, kişinin kendine ait olan durumu değil, gruptaki kişilerle olan ilişkilerinden meydana davranış şekli olarak kabul edilmektedir (Özalp, Eren ve Öcal, 1992). Liderlik teorisinin ana fikri, liderlik sürecinde ortaya koyulan davranışların liderin başarılı olmasını sağlayan en önemli faktör olarak görülmektedir (Özutku, 2007).

Davranışçı liderlik teorilerinin merkezinde; liderin özelliklerinden ziyade liderin liderlik süreci içerisinde ortaya koyduğu davranışların liderleri başarılı ve etkin yapan unsur olduğu bulunmaktadır. Bu dönemde araştırmacılar temelde iki liderlik biçimi üzerinde çalışmışlardır. Bunlar; göreve dönük liderlik tarzı ve insana dönük liderlik tarzıdır. Yapılan çalışmalarda, insana dönük liderliğin daha başarılı olduğu onaylanmasına rağmen net bir sonuca varılamamıştır (Tabak, Yalçınkaya ve

Erkuş, 2007).Liderliğin süreçlerini açıklamaya çalışan bu kurama göre, liderleri etkili ve başarılı yapan unsurun, liderlik özelliklerinden ziyade, liderlerin örgüte liderlik ederken sergilediği davranışlar ile örgütü meydana getiren üyelerle ilişkilerinin özelliğidir. Liderin astlarıyla olan iletişimi, kararları verme biçimi, yetki devri yapıp yapmadığı, planlama ve kontrol becerileri, amaçları belirleme şekli, örgütü içi çatışmalarda sorunları çözme şekli gibi davranışları üzerinde durulmaktadır (Koçel, 2013).

Beceri Yaklaşımı ve Özellikler Kuramı'nın etkili liderlik özelliklerini belirlemede ki yetersizliği ile izleyenlerin gereksinimlerini göz ardı etmesinden dolayı araştırmacıları liderlik konusunda diğer boyutları araştırmaya sevk etmiştir (Gedikoğlu, 2015). Davranışçı liderlik kuramlarının temel fikri liderleri etkili kılan unsurların liderin özellikleri değil örgütsel işlerde çalışanlara karşı göstermiş olduğu tutumlardır. Bundan dolayı da araştırmacılar etkili bir liderlik için gerekli olan davranış türlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Bu kuramla ilgili araştırmacılar yapmış oldukları araştırmalar sonucunda iki tip liderlik davranışı üzerinde odaklanmıştır. Bunlar da göreve dönük davranışlar ve çalışana dönük davranışlardır (Genç, 2007)

Davranışçı kuramın odak noktası liderlerin yaptıklarıdır. Liderin yaptıklarının yorumu, insanları bir takım amaçlara yönelik davranışlara yönlendirir. Davranışçı kurama göre liderin nasıl davrandığı belirlendiğinde, bireyler buna göre eğitimden geçirilerek belirlenmiş davranışlara sahip olabilirler varsayımını savunur. Özellikler kuramının karşısına bu tez ile çıkmıştır (Topçu, 1999).Liderlik sürecini liderin davranışlarının temel olarak açıklamaya çalışan davranışsal yaklaşımına göre, liderin yetkinliğini kişilik özellikleri değil, iş yaparken çalışanlara karşı sergilediği tutum ve davranışları belirlemektedir. Liderin astları ile olan iletişimi, yetki devri yapıp yapmaması, karar verme tarzı, çatışmaları yönetme ve hedeflere ulaşmak gibi hal ve hareketleri liderin yetkinliğini oluşturan vazgeçilmez olgular olarak saptanmıştır (Bakan ve Doğan, 2013). Liderlik sürecini açıklamaya çalışan bu teorinin ana fikri, liderleri başarılı ve etkin yapan unsurun, liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğudur. Liderin astları ile haberleşme şekli, planlama ve kontrol şekli, yetki devredip devretmemesi, amaçları belirleme şekli vb.

gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (Sertoğlu, 2010).

Rensis Likert'e göre; liderin iki davranış boyutu vardır. Bunlar; (1) kişiyi dikkate alan lider, (2) girişimcilik ruhuna sahip olan liderliktir. Kişiyi dikkate alan liderlik yasal ödül ve ceza sistemine dayanan performansı yakından takip eden ve denetleyen lider tarzını ortaya koyarken; girişimcilik ruhuna sahip lider davranışı ise astların mutluluğuna önem veren ve çalışanların doyumunu isteyen lider tarzını ortaya koymaktadır (Erel ve Yalçın, 2014). Liderlerin belirgin bir biçimde aynı özellikleri taşımadığının farkına varılmasıyla, 1940'lı yılların ortalarından bu yana dikkatler liderlerin davranışlarının niteliklerine odaklanmıştır. Liderlik kavramına ilişkin davranışsal yaklaşım, özellikler yaklaşımından çok verim alınamaması ve etkili olmaması sebebiyle ortaya atılan bir bakış açıdır (Küçüközkan, 2015). Bu dönemler davranışsal liderlik teorilerinin ortaya çıkmasında psikoloji alanında yapılan araştırmaların yoğunlaşması ve özellik teorisinin liderliği açıklamada yetersiz kalması önemli birer etken olmuştur (Gedikoğlu, 2015). Özellik teorisinin temelini oluşturan "lider olunmaz, lider doğulur" algısı davranışsal yaklaşımda onay almamış ve belli bir eğitim süreci sonunda insanların lider olabileceği algısını desteklemiştir. Çoğunlukla davranışçı kuramlar liderlerin sergiledikleri davranışları ve takipçilerinin de bu davranışlara verdikleri duygusal ve davranışsal tepkileri incelemeye çalışmıştır (Şentürk, 2011).

2.1.1.3. Durumsallık Kuramı

Liderlik sürecinin anlaşılması konusundaki üçüncü grup teori; durumsallık yaklaşımı, diğer adıyla koşul bağımlılık teorisi olarak ta bilinen teoridir. İlk durumsallık kuramını Fred Fiedler geliştirmiştir. Bu teorinin ağırlık noktası ise liderin kendisi, izleyiciler ve koşullar arasındaki ilişkidir. Teori liderlik olayının oluştuğu koşullara ağırlık veren yaklaşımdır. Durumsallık kuramları liderlik biçiminin, özel bir durumun gereklerine göre biçimlenmesi ve çeşitlenmesi gerektiğini bu nedenle tek bir yaklaşımın bütün koşullar için geçerli olmayacağını belirtir. Bu nedenle en iyi ve tek bir liderlik tarzı diyebileceğimiz bir liderlik tarzı söz konusu olamaz. Liderler, o anda karşılaştıkları veya içlerinde buldukları şartlar veya durumlar nasıl bir davranış gerektiriyorsa o davranışı sergilemek durumundadır. Aynı liderin, bazen demokratik bazen de otoriter tavırları görülebilir (Kılınç, 1995)

Durumsallık kuramı liderin, örgütün içinde bulunduğu koşula göre yaklaşım göstermesi gerektiğini varsaymaktadır. Durumsallık kuramı, tek bir doğru davranış modeli olmadığını, koşullara göre liderin nasıl davranması gerektiğine karar vermek durumunda olduğunu benimser. Bazı durumda lider otokritik davranması gerekirken, bazı durumlarda koşullar lideri demokratik davranışa yönlendirebilir. Hangi durumda hangi liderlik modelinin kullanılacağını doğru seçimini liderin etkinliği belirlemektedir(Cemaloğlu, 2007). Davranışsal liderlik kuramının liderliği açıklamakta eksik kaldığı, liderliğin başarılı bir şekilde gerçekleştirildiği durumları araştırmak üzere durumsallık yaklaşımları çerçevesinde araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda liderliğin etkinliğini belirleyen, yapılan işin çeşidi, grup normları, zaman kısıtı, örgüt kültürü gibi kritik durumsal faktörlerin etkisi belirlenmeye çalışmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2012). Görüldüğü üzere araştırmacılar, liderin başarısının kaynağı olabilecek ortamların ayırt edici özellikleri belirlemeye, lider davranışı ve performansı ile ilgili olan liderlik durumlarının özelliklerini diğerlerinden ayırmaya çalışmışlardır (Hoy ve Miskel, 2010). Kuramda öne çıkan nokta, lider davranışının hangi ölçüde yönlendirici, hangi ölçüde katılımcı olması gerektiğidir. Tüm koşullarda uygulanabilecek en iyi, tek ve her zaman geçerli bir liderlik biçimi bulunmamaktadır. Lider davranış biçiminin seçilmesinde durumsal özelliklerin ve içinde bulunulan şartların değerlendirilmesi zorunludur (Aydın, 2010). Bu kuramı savunan çalışmalar içinde öne çıkan modeller; temel fikri, liderlik tarzını başarı için en uygun durum ile eşleştirmek olan Fiedler' in "Etkin liderlik modeli", astların liderden görmek istedikleri tutum ve davranışları onların kabiliyetlerine, eğitim düzeylerine ve kendilerine güvenlerine göre değerlendiren Hersey ve Blanchard'ın "Durumsallık yaklaşımı", kişilerin görevleri farklı özelliklere sahip olduğundan dolayı, lider davranışları da bu konumlarına göre şekilleneceğini savunan Vroom ve Yetton'un "Normatif durumsallık kuramı" ve liderliği ilişki, görev ve etkililik boyutlarıyla açıklamaya çalışan Reddin'in "3D liderlik kuramı" dır (Aydın, 2010; Güner, 2002).

Bu yaklaşımda öne çıkan diğer bir husus; bireylerin sahip oldukları özellikleri arka plana alarak, yapılacakların durumun gereklilikleri açısından belirlenmesidir (Barr, 2006). Hoy ve Miskel (2010) ise liderlik çalışmalarını yalnızca özellikler ya da durumlar açısından incelemeyi bu kavramlar hakkında elde edinilebilecek daha fazla

bilgiden mahrum kalmak ve üreticilikten uzakta olmak olarak belirtmişlerdir. Davranışsal liderlik araştırmalarının liderlerin özelliklerini ve davranışlarını belirme noktasında ciddi katkıları olmuştur. Bu araştırmalar sonucunda gerçekten de örgütlerde liderlerin kitleye ilişkin sergiledikleri eylemlerin kapsamı belirlenmiş ve liderlerin bireylere ya da üretime ilişkin çeşitli davranışlar sergiledikleri ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra kişiye ve işe dair liderlik etkinliklerinin temel nitelikleri de detaylı bir şekilde incelenmiştir. Davranışsal liderlik üzerine yapılan çalışmalar neticesinde, bireye yönelik liderlerin başarı oranlarının daha yüksek olacağı ve kitleyi daha iyi yönlendireceğine dair bir algı oluşmuştur. Bu genel algı ilerleyen süreçte eleştirilerin odak noktası olmuş, her zaman bireye yönelik liderlerin başarılı olabileceği gibi bir genellemenin yanlış olduğu kanısına varılmış ve farklı şartlarda ve mekânlarda ne tür liderliğin daha uygun olacağıyla ilgili gerçekteştirilen durumsal liderlik çalışmaları ortaya çıkmıştır (Ergun-Özler, 2013).

Durumsal liderlik yaklaşımını benimseyen araştırmacılar, liderin nitelikleri ve eylemleri ile liderlik sürecinin açıklanmasının mümkün olmadığını ifade ederek, liderliğin şartlara ve duruma göre değişiklik gösterdiği üzerinde durmuşlardır. Araştırmacılara göre liderlik nitelikleri taşıyan bireylerin, her an, her koşulda etkin liderlik yapamadıkları konusunda uzlaşarak liderliğin duruma ve şartlara göre şekil aldığını belirtmişlerdir. Bu yaklaşımın savunucusu araştırmacılara göre, içinde yer alınan durum ve kitlenin olgunluk seviyesi, etkin liderliği oluşturan temel etmenlerdir. Sonuçta durumsallık kuramcıları, liderliği tek boyutlu düşünce yapısından sıyrarak, liderliğin pek çok unsurun ilişkisi sonucu meydana gelebileceğini savunmuşlardır (şentürk, 2011).

Diğer yaklaşımlar liderlik açaşından incelenmesinde tatminkâr olunmadığından, söz konusu kuram geliştirmiştir. Liderlik özelliklerinin tanımlanmasında kapsamlı oluşturulan bu kuram, diğer kuramlardan daha fazla tercih edilmektedir (Sertoğlu, 2010). Küreselleşme sonucunda 19'uncu yüzyılın sonlarında ortaya çıkan başarılı liderleri başarısız liderlerden ayıran bazı kişisel özelliklerin belirlenmesine yönelik çalışmalardan oluşan özellikler kuramı ile başarılı liderlerin ne yaptığı, nasıl davrandığı ile ilgili davranışsal liderlik kuramları meydana gelen hızlı değişimler karşısında liderliği anlamaya yönelik daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğuna işaret etmiştir (Bakan ve Doğan, 2013) Liderin faaliyet ve

davranışlarını etkileyen unsurlar kişilik ve davranış özelliklerinin yanı sıra takımı oluşturan ve lideri takip eden üyeler, amaçların niteliği ve içinde bulunulan çevre ortamın özellikleridir. (Erel ve Yalçın, 2014)

2.1.2 Paylaşılan Liderlik

Liderlik, yönetici eksenli bir davranış olsa da, örgütün diğer paydaşlarının da gönüllü olarak yöneticinin liderlik davranışlarını desteklemesi gerektiğinden, bu liderlik tipine diğer paydaşlara itici gelebilecek dağıtılmış ya da dağıtılan liderlik isminin verilmesi yerine, paylaşılan liderlik denilmesi daha yerinde olacaktır (Yener, 2014). Çünkü örgütlerde liderlik olgusunun başarılması, sadece yöneticinin liderliği dağıtma davranışıyla gerçekleşmemekte, diğer örgüt paydaşlarının da yetenek ve kabiliyetlerini örgüt faydasına paylaşmasıyla gerçekleşmektedir (Spillane, 2001).

Hoy ve Miskel (2012), liderliği sosyal grubun üyeleri arasında paylaşılan sosyal bir etki süreci olarak tanımlayarak, liderliğin örgütün bir ögesi olduğunu vurgulamışlardır. Okul ve aile arasındaki iletişimi artırması beklenen bir liderlik yaklaşımı, liderliğin okulun yöneticisi tarafından okulun paydaşları arasında paylaşılması olarak ifade edilebilecek olan paylaşılan liderlik yaklaşımıdır. Paylaşılan liderliğin, örgüt etkililiğine katkı sağladığına ilişkin inanç giderek artmaktadır (Liethwood, Day, Sammons, Harris ve Hopkins, 2006). Paylaşılan liderlikte, işbirliği ön plandadır. Görev ve sorumluluklar örgütün üyeleri arasında paylaşılmıştır ve çalışanlar bir takım olarak görülmektedir (Bostancı, 2013).

Paylaşılan liderlik kavramı, "hareket etme özgürlüğü ve karar verebilme hakkını kendisi haricindeki kişilere tanımak" olarak tanımlanabilir. Başka bir ifade ile paylaşılan (dağıtımıcı) liderlik, „emretme ve kontrol“ karşıtı anlayışı kabul eden örgütlerin bir yönetici tarafından alınan kararlarla yönetilmesi yerine sistem anlayışı içine oturtma yaklaşımı esas alınmıştır (McCarthy, 2010). Flessa (2009), paylaşılan liderliğin çoğu zaman tek bir kişinin sorumlu olmadığı, (Haller ve Firestone, 1995); bir birey olarak değil, örgüt olarak (Ogawa ve Bossert, 1995) görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Ona göre paylaşılan liderlik bireysel etkinlikten çok iletişime dayalı içinde çalışılır bir grup aktivitesidir. Model olmayan uygulamaları analiz için kavramsal bir lens (mercek) ve tanı aracı olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda beraber çalışabilmeyi esas alan paylaşılan liderlik, liderliğin farklı insanlar ve örgüt

içindeki pozisyonlar üzerinden genişletilmesi ve böylece elde edilen sonuçların parçaların toplamından daha büyük olması olarak anlatılmaktadır. Gronn (2000) da paylaşılan liderliği aynı şekilde “bütünün parçalardan daha büyük olması” betimlemesiyle anlatılmaktadır (Flessa, 2009).

Harris paylaşılan liderliği; paydaşların tümünün lider olmadığını, olması da gerekmediğini ifade ederek; örgütteki etkinlik ve eylemlerin dağıtımının güç yönünden paylaşılması olarak belirtmiştir (Harris, 2003). Bununla birlikte bir örgütteki bireylerin karşılıklı güvenleri, bilgi ve deneyimleri, değişim, yeniliğe ve değişik fikirlere açık, bireylerce oluşturulan “çoklu liderlik” anlayışı, paylaşılan liderlikte vurgulanan temel noktadır (Gronn, 2000; Harris, 2003).

Paylaşılan liderlik formel ve informel liderlik rollerinden çok, iletişime yoğunlaşan bir yaklaşımdır. Liderlik uygulamalarına dayalı ve bu uygulamaların örgüt gelişimine olan etkilerini ön planda tutar. Bu yaklaşımda tüm bireylerin örgüte olan katkıları önemsenir ve dikkate alınır (Spillane, 2006; Harris ve Spillane, 2008). MacBeath, (1988)’e göre paylaşılan liderlik yaklaşımı, yöneticinin örgütün paydaşlarını bir arada tutmak ve onların üretkenliklerini arttırmak gibi çok önemli işlevleri olduğunu belirterek, bu yaklaşımın örgütün formel liderini (yönetici) önemsiz saymadığını vurgulamıştır (Harris, 2004).Spillane ve arkadaşlarının (2003) göre paylaşılan liderlik, bir bireyin diğerleri üzerindeki etkisi değil; tüm üyelerin bilgi ve deneyimleriyle oluşturdukları bir ekip etkinliği ve iletişim ağıdır olduğunu belirtmektedir (Harris, 2004).

Yener’e (2014) göre, paylaşılan liderlik, örgüt paydaşlarının konumları, ilgileri, eğilimleri, uzmanlıkları, yetenekleri gibi birtakım farklılıklarının, yönetici tarafından algılanıp tespit edilerek, örgüt ve paydaşlarının faydası için kullanılması yolunda birbirini tamamlaması veya paylaşılmasıdır. Örgütte değişim ve hedeflere ulaşmak için, icranın ve uygulamaların lider, izleyenler ve durum arasında paylaşılması, paylaşılan liderlik olarak tanımlanmaktadır. Paylaşılan liderlik, örgütün tüm paydaşlarının işbirliği içerisinde etkileşerek, ortak sorumluluk bilinciyle hareket edip, ortak örgütsel amaçları gerçekleştirme çabalarını içeren yeni bir liderlik yaklaşımıdır (Ağiroğlu Bakır, 2013). Bir grubun liderliği paylaşması, fikir çeşitliliğini ve sinerjiyi ortaya çıkarır (Ağiroğlu Bakır, 2013). Paylaşılan liderlik, yöneticiler ve öğretmenlerin liderliğin bileşenlerinden olduğunu savunur (Ağiroğlu

Bakır ve Aslan, 2014). Veliler de, okul örgütlerinde paylaşılan liderlik bileşenleri içerisine dâhil edilebilir. Çünkü veliler de, okuldaki karar alma süreçlerine katılmak istemektedirler (EARGED, 2001).

Gibb (1954) paylaşılan liderlik kavramını ilk defa kullanmış ve formal ve informal grup yapısında etkin olan süreçlerin dinamiğini incelemiştir (Baloğlu, 2011a). Paylaşılan liderlik, örgütlerdeki iş bölümü anlayışından ortaya çıkmıştır. Paylaşılan liderlik, liderliğe taksonomik bir açıdan bakarak, liderliği örgütteki bireylerin eylem ve etkileri içerisine yaymaktadır (Baloğlu, 2011a). Geleneksel liderlik paradigmasının kahramanlaştırılan tek adam liderliği anlayışı, yerini liderliği örgütün bütününe yayılmış bir süreç olarak tanımlayan “paylaşılan liderlik” paradigmasına terk etmektedir. Paylaşılan liderliğin, çıkış noktasının örgütlerdeki iş bölümü olduğu söylenebilir (Baloğlu, 2011a).

Çevre ve şartların değişmesi ve kaynakları ve bilgiyi paylaşma ihtiyacının karşılanması gerekliliği, örgütlerde işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Bu işbirliği de, liderliğin paylaşımını gerektirmektedir. Örgüt potansiyelini maksimum seviyede ortaya çıkarabilmek, örgüt paydaşlarının liderlik kapasitelerinin ortaya çıkarılmasıyla mümkün olabilir (McCauley-Smith, Williams, Gillon ve Braganza, 2013).

Liderliği, bir kişinin örgütün diğer paydaşları üzerindeki tek taraflı etkisi değil, onlarla karşılıklı olarak kurulmuş olan bağ olarak tanımlayan Baloğlu da (2011a), paylaşılan liderliğin, bu bağın liderler arasındaki tamamlayıcı ilişkisini konu edindiğini söylemektedir.

Paylaşılan liderlik, örgütün üst yöneticileri dışındaki diğer paydaşlarının da örgüt hakkında alınan kararlarda söz sahibi olma hakkının olması ve liderliğin sistem anlayışı içine yerleştirilme çabasıdır (McCarthy, 2010). Paylaşılan liderlik, formal ve informal liderlik rollerindeki etkinliklerden ziyade, etkileşime odaklanmaktadır. Formal liderlik görevi bulunmasa da, örgütün tüm paydaşlarının liderlik uygulamalarına katkıları dikkate alınarak önemli görülür (Harris ve Spillane, 2008). Harris (2004), Paylaşılan liderlik yaklaşımında, örgütün formal liderinin değersiz sayılmadığını, yöneticinin örgütün diğer paydaşlarını eş güdümlenerek üretkenlik seviyelerini arttırmaya çalışmak gibi görevlerinin olduğunu ve paylaşılan liderliğin

örgütün bütün paydaşlarının bilgi ve tecrübelerini bir araya getirerek oluşturdukları bir ekip etkinliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Geleneksel liderlik paradigmasını kahramanlaştırılan tek adam liderliği anlayışı, yerini liderliği örgütün bütününe yayılmış bir süreç olarak tanımlayan “paylaşılan liderlik” paradigmasına terk etmektedir. Paylaşılan liderliğin, çıkış noktasının örgütlerdeki iş bölümü olduğu söylenebilir (Baloğlu, 2011a). Paylaşılan liderlik, okul örgütünde liderliğin okulun her düzeyinde yer alan paydaşlarına paylaştırılması ve her paydaşın bilgi, beceri ve uzmanlığından yararlanılarak, örgütün liderlik kapasitesinin artırılması anlayışıyla uygulanabilir (Yılmaz ve Turan, 2015).

Paylaşılan liderlik, fazlasıyla hiyerarşik ve sabit liderlik tipleriyle karşılaştırıldığında, tek bir liderin kısıtlı tecrübe ve bilgi birikimine odaklanmış olan kararlardan meydana gelebilecek hata şansını en aza düşürerek günden güne örgütlerde deneyim edilen iş bölümünü desteklemektedir (Leithwood vd., 2009). Liderliğin paylaşılması, bir örgütteki herkes aynı anda yönetir, liderlik yapar anlamına gelmemektedir. Paylaşılan liderlik, her örgütte liderlik misyonunu ortaya koyabilecek birçok insanın olduğunu var sayar. Başarının anahtarı ise liderliğin kolaylaştırılarak, en iyi sonucu alacak bir biçimde düzenlenmesi ve desteklenmesidir (Harris, 2008). Paylaşılan liderlik uygulaması yalnızca bir liderin bilgisi ve yeteneği değil, insanlar ve içinde buldukları durumların etkileştiği paylaşımcı bir bakış açıdır.. Liderlerin, izleyenlerin ve içinde buldukları durumların etkileşiminin meydana getirdiği bir üründür (Spillane, 2005).

Baloğlu'na (2011b) göre paylaşılan liderlik, bireysel olarak liderlerin özellik ve davranışlarıyla ilgilenmekten ziyade, liderliğin sorumluluğunu formal örgütsel rollerden ayırıştırıp, örgütün paydaşlarının eylem ve etkileri içerisine yayarak, liderliğe daha taksonomik bir liderlik bakış açısıyla bakmaktadır. Okuldaki diğer yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler de liderlik sürecine katılmakta ve örgütün edilgen üyeleri olarak görülmemektedirler. Paylaşılan liderlik, pozisyon farkı gözetmeksizin örgüt paydaşlarının bilgi, beceri ve uzmanlığının bir liderlik havuzunda toplanmasıdır (Baloğlu, 2011b). Eğitim ile ilgili problemlerin çözümü için, okul yöneticileri dışındaki okul paydaşlarının da okul yönetiminde söz sahibi olması gerekmektedir. Ancak merkezîyetçi yönetim anlayışında, okul ve çevre etkileşimi ve iletişimi zayıf kalmakta ve velilerin okula çekilmesi konusunda

sıkıntılar yaşanmaktadır (EARGED, 2001). Paylaşılan liderlik, okulun eğitim kapasitesinin artırılmasına odaklanan bir öğrenen örgüt olmasına yardımcı olarak, öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilemektedir (Seashore Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010).

2.1.2.1. Okullarda Paylaşılan Liderlik

Liderlik, otokratik ve demokratik olmak üzere iki balık altında incelenebilir. Otokratik liderlik anlayışı, geleneksel toplumlarda görülmektedir. Otokratik liderler, yetki ve otoritesini bulunduğu makamdan almaktadır. Demokratik liderler ise yardımlaşmaya önem verir. Eğitim yönetimi, yetki ve sorumlulukların paydaşlar arasında paylaşıldığı, kararların örgüt paydaşları tarafından ortaklaşa alındığı ve etkin iletişim ve yardımlaşmanın ön planda tutulduğu demokratik liderliği gerektirmektedir (Yörük ve Kocabaş, 2001).

Geleneksel liderlik uygulamalarında, okulun doğal liderinin okulun yöneticisi olduğu düşünülmektedir. Modern liderlik anlayışları, bu bakış açısının sorgulanmasına yol açmışlardır. Başarılı okullarda, başarılı liderler bulunmaktadır ve okul etkililiği ve okul geliştirme konusunda araştırma yapan araştırmacılar, liderliğin önemine sürekli olarak vurgu yapmaktadırlar (NCSL, 2004). Okullardan beklentilerin giderek fazlalaşması, sadece okul idarecilerinin altından kalkamayacağı bir yönetim süreciyle karşı karşıya kalmalarına yol açmıştır. Hedeflere ulaşmak ve beklentileri yerine getirmek için, görev ve sorumlulukların uzmanlık alanları ve görevler dikkate alınarak örgüt paydaşları arasında paylaşılması fikri önem kazanmaya başlamıştır (Yener, 2014). Okulların da değişime ayak uydurabilmesi için, okul paydaşlarının liderlik görevlerini paylaşması gerekmektedir (Çolakoğlu, 2005).

Günümüzde karmaşık bir yapı ve işleyişe sahip olan eğitim örgütlerinde sadece bir kişinin günlük işlerin ve problemlerin çözülmesinin üstesinden gelmesi mümkün değildir. Bundan dolayı tek lider merkezli okullarda verimin, sorumlulukların paylaşıldığı okullar kadar olmamaktadır. Bu durum liderlik sanatını uygulayan ve bunun üzerine çalışanların çoğunda liderliğin "ortak çaba" olarak görülmesine açar (Pamela, 2010).

Okulda liderliğin yeniden gözden geçirilip yapılandırılarak dağıtılması ve bir takım davranışına dönüştürülmesi gerektiğine ve günden güne karmaşıklaşmakta olan okul ve toplumsal çevre içinde, okul yöneticilerinin tek başlarına tüm yönetim ve liderlik sorumluluklarını üstlenmelerinin güç olduğu belirtilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Paylaşılan liderlik okul örgütünde örgütsel konum ve eylemler üzerine kurulmuş bir yaklaşımdır (Spillane ve diğ., 2001). Paylaşılan liderlik, okul örgütlerinin liderlik uygulamaları, liderler, takipçiler ve eğitim etkinliklerini gerçekleştirdikleri koşullar arasındaki ilişkinin bir ürünüdür (Spillane ve diğ., 2001).

Paylaşılan liderliğe duyulan ilginin artmasının nedenleri arasında da sayılabilecek okullardaki olumlu öğrenme ortamlarının oluşturularak devamlılığının sağlanması, farklı öğrenci profillerine hitap edebilecek pedagojik uygulamalar yapmak okul yöneticileri için her geçen gün daha zorlu bir süreç haline gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yetenek ve profesyonelliklerinin farkına varıldığı oranda, eğitim araştırmacılarını mutlu ettiği ve onlara yeterli destek, süre ve kaynak sağlanmaması ihtimaline karşı da endişelendirmektedir (Duignan ve Bezzina, 2006).

Çok sayıda öğretmeni okul liderliği konusunda cesaretlendirmek, liderliği paylaşımcı bir yaklaşımla ele almak için gereken temel noktalardan biridir (Duignan ve Bezzina, 2006). Etkili liderliğin nasıl uygulanacağına dair düşünceler geliştirmeyi ve paylaşılan liderlik anlayışının bu düşüncelerinin okullarda gerçekleşmesinin sağlanmasında tek çare olmadığını düşünmektedir. Çünkü örgütsel ve yönetsel olarak en iyi ve tek yaklaşım bulunmamaktadır. Bununla birlikte, paylaşılan liderlikten araç olarak yararlanılıp, liderliğe ilişkin derin örgütsel analizler yapmak amacıyla bazı çıkarsamalarda bulunulabilir. Böyle bir araç, liderliğe yeni bir yol haritası bularak, farklı bir açıdan bakmamızı ve arka planında kalan okul liderliğinin bazı yönlerini açığa çıkarmamızı sağlayabileceği gibi; klasik liderlik perspektifi ile görülemeyen okulu geliştirmedeki küçük çabaları, isteklilikleri ve uygulamaları görebilmemizi de sağlayabilir (Spillane, 2006).

Paylaşılan liderlik, öğretmenlerin de yöneticiler kadar liderliğin ayrılmaz bir parçası olduğu düşüncesini esas almaktadır. Smylie ve Denny (1990) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin ve diğer iş görenlerin de sürece önemli katkılarda bulunduğunu; okul liderliğinin müdürün tekelinde olmadığını ortaya koymuştur.

Paylaşılan liderlikte tüm uygulamaların işbirliği içinde gerçekleştirilme zorunluluğu olmamakla birlikte, paydaşların ortak katkı sağlamaları için işbirliği yapmaları önemlidir (Spillane, 2006).

Öğretmenlerin paylaşılan liderlik rollerine soyunmaları da okuldan okula farklılık gösterebilmektedir. Bazı okullarda öğretmenler meslektaşlarının oylamasıyla görev üstlenirken, bazılarında ise durum tamamen gönüllülük esasına dayalı olabilir (Spillane, 2006). Liderlik sadece formel bir lider ile resmi olarak görevlendirilen öğretmenlere özgü bir şey değildir. Liderler, okulun ve öğrencinin başarısı için gerekli görülen bir konuda diğer liderlik potansiyeline sahip paydaşlarla bazen kendiliğinden okulda eksikliği hissedilen bir konuda ortaya çıkabilir ve okulun liderliğini üstlenebilirler. Bazen de liderliğin yeni şartlarda ve yeniden paylaşılması anlamına gelen, okuldaki bir kriz anında, normalde bir araya gelip birlikte çalışmayan kişilerde birlikte çalışmaya çağrılabilir. Böylece yeni ve aciliyeti olan bu durumu ele almak ve çözmek için yönetici ve öğretmenlerden bir takım oluşturulabilir (Spillane, 2006).

Paylaşılan liderlik, okulun tüm paydaşlarına liderlik rollerinin dağıtılmasıdır. Gelişen ve demokratik bir yönetim sergilenen okullarda, liderliğin tek başına yürütülen bir süreç olmadığının farkına varılmıştır. Okul örgütü liderinin, örgütün paydaşlarının bilgi birikimlerinden ve tecrübelerinden faydalanarak, işbirliği içerisinde ortaklaşa yönetim sergilemesi kaçınılmazdır (Yılmaz, 2013). Paylaşılan liderlik, eğitim yöneticilerinin toplumun çeşitli kesimleriyle iş birliği yapma, okullarda paylaşma ve hesap verme gibi konuları zorunlu kıldığından okulların yapısına uygun bir liderlik biçimidir (Çelik, 2015). Okulların paylaşım merkezi olması, liderliğin paylaşılması yoluyla okul örgütünün dinamik bir yapıya kavuşmasını önemli kılmaktadır. Paylaşılan liderlik uygulamaları, okulun liderlik kapasitesini de arttıracaktır (Baloglu, 2011a).

1980'li yıllara kadar, genellikle okul müdürlerinin liderlik davranışlarına odaklanan bilim insanları, bu yıllardan sonra ortaya çıkan „okula dayalı yönetim“ ve „öğretmen kariyer basamakları“ gibi uygulamalarla ve çalışanların da karar alma sürecine dâhil edilmeye çalışılmasıyla birlikte, öğretmenlerin de liderlik sürecindeki rolleri üzerine de çalışmaya başlamışlardır (Özdemir, 2012). Bu anlayış, daha sonra, daha da gelişerek, okullarda paylaşılan liderliğin yöneticiler, öğretmenler, veliler ve

öğrencilerin, karar alma sürecine katıldığı, katılımcı ve işbirliğine dayalı bir liderlik süreci olarak uygulanabileceği liderlik anlayışı ortaya çıkmıştır (Heck ve Hallinger, 2009).

2.2 Sinizm

Sinizm felsefesinin ortaya çıkışını anlamak için öncelikle Sinikler'i anlamak gerekmektedir. Sinikler okulunun bir üyesi ve kurucusu olan Antisthenes, önceleri Sofist felsefeyi benimsemiş ancak zaman içinde bu felsefeye karşı çıkan Sokrates'in derslerini takip etmiş, ona hayran olmuştur. Yalnızca Antisthenes değil, Sokrates'in derslerine katılmış, onun öğrencisi olmuş düşünürlerin pek çoğu, Sokrates'in öğretilerini devam ettirip sonraki dönemlere aktarabilmek için kendi okullarını kurmuşlardır. Sinikler okulu, Sokrates'in öğretilerinin belli bir kısmını benimseyen tek yanlı Sokratesçi okullardan biridir (Akt. Ağırdan, 2016).

Sinizm kavramı ilk olarak 2500 yıl önce eski Yunanda ortaya çıkan bir terimdir. Sinik kelimesi kökeninin Yunanca köpek anlamına gelen "Kylon" kelimesinden geldiği düşünülmektedir. Kelimenin kökeni hakkında ortaya atılan başka bir iddia da bu kelimenin Atina yakınlarında ilk sinik okulunun açıldığı "Cynosarges" adlı kasabadan geldiğidir (Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu, 2007, s.1). Antisthenes ilk siniktir. Sokratesin izinden giden Antisthenes yaşlanana kadar yaşadığı elit yaşantıyı terk ederek ruhsal ve bedensel zevklere sırt çevirmiştir. Daha sonra kendisini doğada bulmaya gayret etmiştir. Onun düşüncelerinden etkilenen en önemli siniklerden bir tanesi de Sinoplu Diogenestir (Dean, Brandles ve Dharwadkar, 1998; Mantere ve Martinsuo, 2005). Antisthenes ve Sinoplu Diogenes kendisini dünyadan soyutlamışlar ve erdemli bir yaşamı tercih etmişlerdir. Rivayete göre sabah vakti Diogenese neden elinde fenerle dolaştığı sorulduğunda, dürüst adam arıyorum diye cevap vermiştir (Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu, 2007).

Geçmişten günümüze siniklerin durumları incelendiğinde, günümüzde siniklerin M.Ö 5. yüzyıldaki gibi olmadıkları gözlenmektedir. Eski sinikler acımasız, katı kuralları olan, alaycı eleştirmenler olarak bilinirken; günümüzde bu kavram yerini karamsarlığa ve güvensizliğe bırakmıştır. İş ortamlarında ise sinik bireyler, örgütlerini küçümsemeleri ve hor görmeleri ile tanınmışlardır. Ayrıca sinikler mizahı, kişisel hedeflerine ulaşabilmek için en sevdikleri, güçlü ve ayrıcalıklı bir araç

olarak kullanmışlardır. Eski ve modern siniklerdeki ortak nokta ise umutsuzluktur (Dean vd., 1998).

Felsefe, politik bilimler, psikoloji gibi pek çok farklı alana konu olan sinizm kavramının yönetim alanında da kullanılmasıyla birlikte örgütsel sinizm kavramı ortaya çıkmıştır (James, 2005). Sinizm kavramının, uzun bir tarihi geçmişi olmasına rağmen, örgütsel davranış literatüründe sinizm kavramı ancak son zamanlarda ilgi görmeye başlamış (Kutunis ve Çetinel, 2009; Tokgöz ve Yılmaz, 2008, işveren-işçi ilişkilerinin yeni bir paradigması olarak ortaya çıkmıştır (Feldman, 2000).

Sinizm Fransızca “cynisme” kelimesinden türetilmiştir. Temeli Yunan felsefesine dayanmaktadır. Sofist Gorgias’ın ve daha sonra da Sokrates’in öğrencisi olan Antisthenes’in öğretisidir. Bu sebeple Kinik okul Sokratesçi okullardan biri olarak kabul edilir. Ağaoğulları; Kynik adının, eski Yunancada köpek anlamına gelen “kyon” kelimesinden çıkarıldığını iddia etmektedir. Bu iddiasının kanıtı olarak da okuldakilerin köpeksi bir yaşam sürerek bir köpek gibi hırçın ve saldırgan olmaları nedeniyle halkın onlara bu adı takmış olmalarını göstermektedir (Ağaoğulları, 1989). Kişilerin doğuştan bencil olduklarını ileri süren ve herkesi bencil kabul ederek, herkesi kendi çıkarlarını düşünen kişiler olarak gören kimse “sinik” ve bunu açıklayan düşünce de sinizm olarak adlandırılır. Türk Dil Kurumu’nun Türkçe sözlüğüne bakıldığında, sinizm kelimesinin karşılığı olarak “kinizm” kelimesinin geçtiği görülür. “Kinizm: insanın erdeme ve mutluluğa, hiçbir değere bağlı olmadan, bütün ihtiyaçlarından vazgeçerek bağımsız olarak ulaşabileceğini iddia eden Antisthenes’in öğretisi, kinizm” olarak açıklanmaktadır (Şirin, 2011).

Sinizm kavramı bir “yaşam felsefesi” olarak dünya işlerinden elini eteğini çekme ya da dünya nimetlerinden uzak durma (çilecilik); bir “gündelik yaşam felsefesi” olarak da konuşmada “dobra dobralık” ile “cüretkârlık” tan, eylemde “sakınmazlık” ile “ayıp tanımazlık” tan yana olma anlamında kullanılmıştır (Ulaş, 2002). Sinizm, ahlak ve edep kurallarını hiçe sayarak edepsizlik ve hayâsızlık yapmaktır. (Hançerlioğlu, 2000). Sinizm kavramı genel olarak “insanı harekete geçiren güdü ve eylemlerde samimiyete, dürüstlüğe, iyiliğe inanmama; alaycı davranışlarla bunu vurgulamayı alışkanlık haline getirmiş; küçümseyerek hata bulma eğilimi” şeklinde tanımlanmaktadır (Tokgöz ve Yılmaz, 2008). Sinizm, kusur bulan,

zor beğenen ve eleştiren anlamında da kullanılmaktadır (James, 2005). Sinizmin kavramını tanımlarken kişilik özellikleri üzerinde duran Graham (1993), başkalarına karşı güvensiz, ilgisiz, baskıcı, bencil ve kaba olan, karşısındakinin hedeflerini sorgulayan, sorumluluk almayan, kendine bir görev yüklediğinde gücenen, başkalarına arkadaşça davranmayan ve yardım etmeyen kişilerde sinizmin görüldüğünü ileri sürmektedir (Akt. Kalağan, 2009).

Psikoloji alanında sinizm, bireylerin “yalan söyleme, sahte yüzler takınma ve bencil davranışlarda bulunma” durumu şeklinde açıklanmıştır (Mirvis ve Kanter, 1991). Sinizm kavramının psikoloji alanında tanımlanmasında Cook ve Medley (1954) önemli katkıları olmuş ve geliştirdikleri “Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri”nin “Düşmanlık” boyutu kavramın açıklanmasında kullanılmıştır. Düşmanca davranan bireyleri “arkadaşlarına hiç güven duymayan, insanları yalancı, asosyal, ahlaksız, çirkin ve cimri bireyler olarak gören ve başkalarının günahlarından dolayı cezalarını çekmeleri gerektiğini düşünen bireyler” ve düşmanlık kavramını ise “bir çeşit bireysel özellik olup; başkalarını sevmeme ve onlara güvenmeme” olarak tanımlanmışlardır. Brandes (1997) ise sinizmi, “genelde insanların düşük düzeyde düşünceye sahibi olduklarına ve başkalarının bencil olduğuna, onlara güvenmeye ya da sadakatine değmeyeceğine inanmaları” ve “bireyin gelecek ile ilgili kötümser fikirleri ve kendisi ya da başkaları için gerçekleşmemiş beklentileri” şeklinde tanımlamıştır. Sinizm, “başkalarına güvenilmeyeceğine, insanların gaddar olduğuna ve bireylerin bir şey istemesinin gerçek nedenlerinin kendisine saklanması gerektiğine inanması şeklinde açıklanmıştır. (O’Hair ve Cody, 1987).

Sinizm başlangıçtan itibaren bir hayat biçimi olduğu kadar aynı zamanda bir felsefedir. Sinikler, geleneklerin doğal olmadığına ve mümkün olduğunca bunlardan kaçılması gerektiğine inanırlar. Örneğin; Diyojen bir ev yerine fıçıda yaşamıştır (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1999). Sinizm’e göre yaşamın tek amacı vardır: Erdemli olmak. Bilgi insanı erdemli yaptığı için bilgiye değer verilir ama bunun dışındaki her şey gereksiz görülür. Bilge kişi kendine yetendir. İnsanın ihtiyaçları ne kadar azsa, o kadar mutludur. Büyük İskender “Dile benden ne dilersem” sözüne “Gölge etme başka ihsan istemem” cevabı beklentilerinin ne kadar az olduğunun göstergesidir. Antik çağdaki tanımıyla sinik kişiye pozitif anlam yüklenmiştir. “Sinik” erdemli, bilge ve belirli bir hayat felsefesi olan kişidir.

Oxford İngilizce sözlükte sinik “İnsanın niyet ve faaliyetlerinin iyilik ve samimiyetine inanmama eğilimi gösteren ve iğneli söz ve alaylarıyla bunu ifade etmeyi alışkanlık haline getirmiş kişi; küçümseyen, tenkitçi” şeklinde tanımlanmaktadır. Siniklerin bazı temel özellikleri şunlardır (Özgener, Öğüt ve Kaplan, 2008):

- Sinikler, yalan söyleme, yapmacık davranma ve başkalarını istismar etmeyi insanın temel karakteristikleri olarak görürler,
- Sinikler, insanın seçimlerini yaparken bencil davrandıklarını, insan davranışlarının tutarsız olduğunu ve insanın güvenilmez olduğunu düşünürler,
- Sinikler genellikle eylemlerinin arkasında saklı güdüler olduğuna inanırlar,
- Sinikler, psikolojik objeye (kişi, örgüt, grup, toplum gibi) ilişkin bir şey düşündüklerinde sıkıntı, tiksinti ve utanç hissedebilirler,
- Sinikler, psikolojik objede dürüstlük ve samimiyet olmadığına dair net ifadeler içeren eleştiriler yapabilirler,
- Sinikler, psikolojik objeye ilgili deneyim yaşadıklarında genellikle kendi yorumlarıyla olayları anlatır ve alaycı bir mizah kullanırlar.

Sinizm çok boyutlu bir kavram olup felsefe, din, politik bilimler, sosyoloji, yönetim ve psikoloji gibi farklı disiplinlerin konusu olmuştur (Kalağan,2009). Sinizm, “kuşkuculuk”, “şüphencilik”, “güvensizlik”, “inançsızlık”, “kötümserlik” “olumsuzluk” sözcükleriyle yakın anlamlara sahip olmakla beraber, modern yorumunda, iş görenlerin ya da bireylerin “kusur bulan, zor beğenen, eleştiren” anlamı daha baskındır. Sinizm hakkındaki temel inanç; dürüstlük, doğruluk ve içtenlik gibi ilkelerin daha fazla bireysel çıkar için kurban edilmesidir (Turan, 2011). Sinizm; insanların hedefleri ile ilgili olarak kötümser, ümitsiz bir şekilde olayları açıklama tutumu olarak görülür. Sinizm; kendi çıkarlarının selameti için başkalarıyla ilgilenip işleri idare etme eğilimi olarak da tanımlanır. Abraham (2000) sinizmi; küçük görme, öfke, utanç ve sıkıntı gibi duygusal öğeleri, güçlü negatif duyguları öne çıkarma olarak görmektedir (Polatcan, 2012) .Sinizm, kuşkuculuk, şüphencilik, güvensizlik, inançsızlık, kötümserlik, olumsuzluk sözcükleri ile benzer anlamda olsa da esasen kusur bulan, zor beğenen, eleştiren birey anlamında kullanılmaktadır (Yıldız, 2013).2500 yıl öncesinde düzeni eleştiren, bireyi ön plana çıkartan ve hatta kısmen olumlu bir anlam da taşıyan sinizm kavramı, günümüzde kötümserlik ve

güvensizlik gibi tamamen olumsuz anlamlar taşımaktadır (Gün, 2015). Antik dönemdeki sinizm insanların toplumsal düzendeki etik dışı davranışlara tepkisi olarak gelişen olumlu bir anlam taşıırken; günümüzde toplumda ve özellikle de iş örgütlerinde kendilerine yapılan kötü muameleler sonucunda kişilerin birtakım negatif düşüncelerle karşı karşıya gelmelerini ifade eden olumsuz bir anlam taşımaya başlamıştır (Akdemir, Kırmızıgül ve Zengin, 2016).

Sinikler her insanın karakteristik özellikleri arasında yalan söylemek, sahte yüz takınmak, başkalarını istismar etmek gibi olumsuz tutumların olduğunu savunurlar. İnsanlara güvenmezler; insanların seçimlerinde bencil ve davranışlarında tutarsız olduğunu iddia ederler. Eylemlerinin arkasında genelde gizli güdüler olduğunu savunurlar. Birey, örgüt, toplum gibi psikolojik objelere karşı ruhsal yorgunluk, nefret ve utanma hissedebilirler. Psikolojik objenin dürüst, içten ve samimi olmadığına yönelik eleştiride bulunurlar. Psikolojik objeyle ilgili deneyimlerini anlatırlarken bolca alaycı mizaha başvururlar.(Özgener, Öğüt ve Kaplan, 2008). Bir sinığın reddettiği şey, diğer bireylerin temel kurallar, sosyal yaşamın vazgeçilmez şartları olarak kabul ettikleri giyim-kuşam, temizlik ve nezaket gibi kavramlardır. Sinik felsefe sadece bir hayat tarzı seçimidir, lüzumsuz ihtiyaçlar karşısında özgürlüğün veya tam bağımsızlığın seçilmesidir, boş şeylerin ve lüksün reddedilmesidir. Sinik tipolojisine ait bazı kavramlar vardır: ataraksi (duygusal karmaşa yoksunluğu), çile ve inziva, autarkeia (bağımsızlık), var olan durumlara ayak uydurma, çaba, sadelik veya boş şeylerden yoksunluk (atuphia), aldırmaçlık, utanmazlık gibi (Hadot, 1995). Sinik filozoflar her çeşit bağımlılıktan ve bağdan kurtulmayı savunurlar. Dolayısıyla, vatan, devlet, aile, din gibi olgulara karşı kayıtsız kalmış ve hatta karşı çıkmışlardır. Onlar, bu kurumların yapay olduğunu ve insanlarca icat edildiğini öne sürmüşler ve tabii yaşamın zorunluluğunu öne çıkarmışlardır (Elmalı ve Özden, 2011).Günlük hayatta sinizm terimi pek kullanılmaz. Pek çok kavramı içine alarak bir durumu, tutumu anlatan, güven, alaycı davranışlar, tükenmişlik vb. kavramlarla yoğun ilişkisi vardır. Sinizm kavramı sosyoloji, psikoloji ve insan kaynakları yönetimi gibi değişik alanlarla iç içedir (Sur, 2010).

İlk sinikler, erdemli, faziletli olmayanlara sık sık acımasızca saldırmışlar, kusursuz bir ahlakı arzulayıp yüksek etik standartlarını istemişlerdir. Ancak zamanla

evrilen sinik düşüncede günümüzde etik ve ahlak ilkeler faydasız bulunmaktadır. Bunun yerine kendilerini toplumun desteklediğine inandıkları gücün ve yönlendirmenin kötülüklerinden uzak tutmayı hedeflemektedirler. Günümüz sinikleri sosyal değişimi etkilemekten çok yaşadıkları hayal kırıklıkları neticesinde umursamazlık ve geri çekilme eğilimi göstermektedirler. Eski sinikler ve günümüz sinikleri arasında ortak nokta olarak “umutsuzluk” görülebilir (Sur, 2010).

Günümüzde sinizm çağın önemli bir özelliği olarak kabul edilir (Cutler, 2000). Günümüzün değerlerine bir inançsızlık olarak öne çıkan sinizm felsefesinde siyasetçilere tüm toplum düzenine, bilime, dine ve tüm kavramlara, ideolojilere dair bir inançsızlık vardır. Bu nedenle sinik bireyler örgütlerin çoğunda bulunurlar. Birçok insanın hedeflerini, arzularını birleştirdiği için örgütleri negatif ya da pozitif olarak etkileyebilme potansiyeline sahiptirler (Korkmaz, 2011). Günümüzde sinik düşünceye sahip olan kişilerin; liderler, örgütler ve bunların gerçekleştirmek istediklerinin altını oyma potansiyeline sahip kişiler olduğu rahatça söylenebilir (Korkmaz, 2011). Modern örgüt yapılarında gördüğümüz sinik anlayışına göre, sinik bir kişi, örneğin, idealleri ve ahlaki değerleri reddeden, samimiyet ve dürüstlük gibi davranış modellerini sorgulayan ve hatta sorgulamakla kalmayıp reddeden ve en masum ve iyi niyetli insan eylemlerine karşı dahi kuşkucu ve alaycı tepki veren bir yapıda bulunmaktadır (Navia, 1996).

2.2.1 Örgütsel Sinizm

Bir örgütün etkililiğini sürdürebilmesi, örgüt çalışanlarının örgütün amaçlarını gözeterek, etkili çalışmalarına bağlıdır. Örgüt hedefleri çevresinde toplanan bireyler kendilerini örgüte ait hisseder ve örgüte bağlılık sağlarlar. Böylece, örgüt amaçlarına daha etkili bir şekilde ulaşır. İş görenlerin örgütlerine ilişkin tutumları, örgütün kurumsal başarısını yakalamak, kaliteyi yükseltmek ve verimli uygulamalar gerçekleştirmek için oldukça önemlidir (Helvacı, 2010). Fakat örgütlerde, gerçekçi olmayan yüksek beklentilerin oluşması, bu beklentilerin karşılanmaması durumunda hayal kırıklığı yaşanması ve hayal kırıklığı devamında hüsrana uğranması sonucunda, iş görenlerde örgütsel sinizm tutumu oluşmuştur (Andersson, 1996). Dolayısıyla örgütsel sinizm, iş görenlerin örgütlerine karşı besledikleri negatif duyguların doğurduğu bir hissiyattır ve bu hissiyatın oluşması

örgütün takındığı tutumla, beklentileri karşılama düzeyiyle ve çalışanlarını destekleme ve güdüleme durumlarıyla doğru orantılıdır.

Örgütsel Sinizm kavramı ilk olarak Mirvis ve Kanter tarafından 1989 yılındaki yayınlanan “Combating Cynicism In The Workplace” adlı kitabıyla ortaya atılmıştır (James, 2005). Dean, Brandes ve Dharwadkar’ın 1998 yılında yapmış oldukları araştırmalarla örgütsel sinizm kavramını genişletmişlerdir. Dean, Brandes ve Dharwadkar’a (1998) göre örgütsel sinizm, kişilerin çalıştıkları örgüte karşı geliştirmiş oldukları negatif tutumları olup ve örgütlerinde dürüstlük ilkelerinin olmadığı yönündeki inançları, örgütlerine karşı negatif duygular ve düşünceler ile örtüşen, örgütlerini aşağılayan ve acımasızca eleştiren davranış eğilimleridir. Bir başka araştırmada da yine Abraham (2000) da örgütsel sinizmi, bireylerin çalıştıkları örgüte karşı olumsuz tutumları olduğunu ve bu tutumların, örgütlerine karşı negatif duygularla ve örgütlerin acımasızca eleştirilmesi davranışlarını kapsadığını vurgulamıştır. Andersson (1996) örgütsel sinizmi; kişilere, gruplara, ideolojilere, sosyal yeteneklere veya kurumlara karşı geliştirilen, kuşkuculuk, güvensizlik, hayal kırıklıkları, kızgınlık, ümitsiz olma gibi negatif veya olumsuz tutum ve davranışlar olarak belirtmekte olup devamla örgütü yöneten liderlerin, kendi çıkarları doğrultusunda bu ilişkileri göz ardı etmesine bağlı olarak da örgüt içinde gizli olan güdülere ve hileli davranışların ortaya çıkmasına sebep olduğunu vurgulamaktadır. Bu tutumlar, iş görenlerde gerçeklere dayanmayacak yüksek beklentilerin oluşmasına ve karşılanamamaları durumunda ise hayal kırıklığı yaşanmasına ve bu hayal kırıklığı sonucunda da iş görenin hüsrana uğraması sonucu örgütsel sinizm oluşur (Andersson, 1996).

Örgütsel sinizmin meydana gelmesinde rol alan esas faktör, örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna yönelik oluşturulan inançlardır. Bu inançların geliştirilmesinde, örgütü küçük görme, kınama ve örgüte duyulan öfke gibi olumsuz duygular etkili olmaktadır. Sinik kişilerin inançları arasında, örgütün pratikteki uygulamaları ile kendisine ihanet ettiği hissi güçlü bir yer tutmaktadır. Bu inanışların neticesinde da bireyler, örgütlerine yönelik olarak duygusal reaksiyonlar göstermektedirler. Bu reaksiyonlar örgütsel sinizmin ikinci boyutunu oluşturmaktadır. Bu noktada tıpkı siniklerin içinde yaşadıkları topluluktan utanmaları gibi, örgüt içindeki sinizm yaşayan bireyler de örgütlerinden utanç duyabilmekte;

hatta sinizm seviyeleri arttıkça örgütlerinde nefret duyma gibi yeni duygusal reaksiyonlar geliştirebilmektedirler (Balıkçoğlu, 2013).

Bir örgüt ya da kurum altında iş ve eylemlerini gerçekleştiren insanların bulunduğu her yerde örgütsel sinizmin olabileceği alan yazındaki araştırmalarda yer almaktadır. Örgütsel sinizm biçimi ve içeriği itibariyle genel sinizmden farklılaşmaktadır. Genel sinizm, insan davranışıyla ilgili genelde negatif algıları gösteren, doğuştan edinilen ve kararlı bir kişilik vasfı anlamını taşımaktayken, örgütsel sinizm, bireyin çalıştığı ya da bağlı olduğu örgüte yönelik geliştirdiği, psikolojik ve davranışsal boyutları bulunan olumsuz bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Abraham, 2000; Balıkçoğlu, 2013).

Örgüt ve yönetim alan yazının son dönemlerinin ilgi çeken konularından örgütsel sinizm kavramı, 1990'lı yılların başından günümüze kadar olan süreçte işletme yönetimi, iş etiği, insan kaynakları yönetimi gibi farklı alanlarda araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir. Örgütsel sinizm kavramı, çalışanın ait olduğu örgüt hakkındaki olumsuz düşüncelerini ifade etmektedir. Çalışanların örgütlerine yönelik olan; öfke, kırgınlık, ümitsizlik, kızgınlık, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olması şeklinde ifade edilebilen sinizm, çalışanlar ve örgütler için birçok problemi beraberinde getirmektedir (Polatcan, 2012).

Örgütsel sinizm Avrupa, Amerika ve Asya'daki örgütlerde 1980 yıllarında oldukça yaygın bir durumdur. Kanter ve Mirvis'in 1989 yılında çıkardığı kitapta işgörenlerin örgütlerine karşı giderek artan bir sinizm davranışı geliştirdiğine değinilmiş ve bu artan sinizm tutumunun arkasındaki nedenler incelenmiştir. Bu çalışmada işyerlerinde üst ve alt kademedeki iş görenler arasında örgütlerine ve diğer çalışanlara karşı güvensizlik ya da karşılıklı düşmanlık durumu gözlenmiştir. Kanter ve Mirvis tarafından yapılan bu çalışma örgütsel sinizm teriminin gelişimini sağlamıştır (Dean vd., 1998; James, 2005).

Örgütsel sinizmin ortaya çıkmasında rol alan temel inanç, örgütün doğruluk, dürüstlük, adalet, samimiyet ve içtenlik ilkelerinden yoksun olmasıdır. Örgütsel sinizm örgütün bütünlükten yoksun olduğu düşüncesiyle birlikte iğneleyici espriler, manalı bakışlar, göz kaçırma ve sırtıma gibi davranışlarla da kendini

gösterebilmektedir. Örgüt çalışanları tarafından sinik düşünceler ve olumsuz duygular açıkça ya da kapalı bir şekilde ifade edilebilir. Ayrıca bu kavramda hilelerin var olduğu bir örgüt yapısı ve örgüt yöneticilerinin bireysel çıkarlarını ön planda bulundurduğu inançlar vardır (Dean vd., 1989; Kalağan, 2009). Bu inançların geliştirilmesinde, örgütü kınama, örgütü küçük görme ve örgüte duyulan öfke gibi olumsuz duygular etkili olmaktadır. Bu duyguların sonucunda tıpkı Antik Yunan Felsefesindeki siniklerin içinde yaşadıkları toplumdaki utanmaları gibi, örgüt içinde sinizm yaşayan bireyler de örgütlerinden utanç duyabilmekte; hatta sinizm düzeyleri arttıkça örgütlerinde nefret duyma gibi yeni duygusal tepkiler geliştirebilmektedirler. Bu duygusal tepkiler örgütsel sinizmin ikinci boyutunu oluşturmaktadır (Balıkçıoğlu, 2013).

Örgütlerdeki sinizm kavramının kökünde, örgüte karşı geliştirilen olumsuz bakış açısı yatmaktadır ve bu olumsuz bakışı tetikleyen durum ise örgütün doğruluktan uzak olduğu şeklinde gelişen düşüncelerdir (Dean, vd., 1998). Abraham'a göre örgütsel sinizmdeki çekirdek düşünce; doğruluk, adalet ve içtenlik gibi duyguların bireysel çıkarlar adına kurban edilmesi düşüncesidir (Brown ve Cregan, 2008). Örgütsel sinizm kavramı, örgütlerin olduğu pozisyondan daha da iyiye doğru gidebileceği inancının bulunması fakat bunun oldukça düşük bir ihtimal olduğuna inanılmasıdır (Vance, Brooks ve Tesluk, 1996). Bu tanımlama dikkate alındığında, örgütsel sinizmin iki boyutu üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. İlk boyutta kişisel hatalar yüzünden negatif tutumların artacağı, ikinci boyutta ise örgütün gelişebileceği düşüncesi yer alır (Brandes, 1997). Negatif tutuma sahip örgütlerin özellikleri içinde, aldatıcı ve despot uygulamaları bulunan, çalışanlarıyla tek taraflı iletişimi olan, çalışanlarına karşı dürüst olmayan politikalara sahip ve çalışanlara devamlı kötü davranan yöneticileri destekleyen özellikler yer almaktadır. Bireylerin bu düşünce ve davranışlara muhatap olmasına zemin hazırlayan örgütlerin, yanıltıcı ve sömürüye dayalı uygulamalara sahip, tek taraflı iletişimin kabul gördüğü, gerçekçi performans değerlendirme ve yönetim yöntemlerinin kurulmadığı örgütler olduğu görülmektedir (Mirvis ve Kanter, 1991).

Kanter ve Mirvis (1989) ise, örgütsel sinizm kavramıyla bireyin beklentilerini öne çıkarmışlardır. Çalışmalarında çalışanların yüksek beklentilerinin kurum ve

yetkililer tarafından karşılanmaması sonucu ortaya çıkan hayal kırıklığının ve bu duygunun devamının örgütsel sinizme yol açtığını savunmuşlardır (Brandes, 1997). Örgütsel sinizm; genel olarak bir iş görenin örgüt idaresini küçümsemesi ve idareyi bencil olmakla suçlaması, aynı meslekten olanları hor görerek aşağılaması olgusu, iş görenlerin bağlı oldukları örgütlerine karşı son derecede negatif davranışlar göstermeleri durumudur. Örgüte karşı duyulan şüphe ve güvensizlik pek çok kişi tarafından paylaşılmaktadır. Başka bir tanıma göre örgütsel sinizm, kişilerin bağlı oldukları örgütlerinin ahlaki değerlerden mahrum olduğu ve doğruluk, dürüstlük, hakkaniyet ve içtenlik gibi temel ilkelerin örgütsel menfaatler uğruna harcandığı yönünde olan inanışlardır (Erdost ve diğerleri, 2007).

Örgütsel sinizm, örgüte karşı olumsuz tutum, aşağılayıcı ve eleştirel davranış eğilimi içermektedir. Örgütsel sinizm, herhangi bir işgörenin örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair olumsuz inancı olarak tanımlanmaktadır. Dahası sinizm, örgüt içinde hayal kırıklığı yaratabilmekte, hayal kırıklığı da örgüte karşı art niyet ile sonuçlanabilmektedir. (Abraham, 2000). Örgütsel sinizmdeki temel inanç dürüstlük, doğruluk ve adalet ilkelerinin liderin kişisel çıkarları tarafından mağdur edilerek, gizli güdülere ve aldatmacalara dayalı eylemlere yol açmasıdır (Cole, Bruch & Vogel, 2006). Niederhoffer (1967) ise örgütsel sinizmi tanımlarken onu kırgınlıkla ilişkilendirir ve birbirine kenetlenmiş üç unsura dikkat çeker: yaygın nefret duyguları, kıskançlık ve düşmanlık. Nefret, kıskançlık ve düşmanlık duyguları sürekli olarak yeniden yaşanır ve bu unsurlar örgütsel sinizm döngüsünü oluşturur. Böyle bir döngü de ancak örgüt yönetimi tarafından kasıtlı müdahale ile kesintiye uğrayabilir (D.L.Kanter & Mirvis, 1989). Cole ve diğerleri (2006) örgütsel sinizmi, işgörenin örgütteki deneyimlerinden ve yaşantılarından edindiği bir yargı olarak tanımlamaktadırlar. Örgüt ve diğer iş görenler hakkında olumsuz ve alaycı düşünceleri olan, örgütteki tüm iş görenlerin bencil ve çıkarıcı olduğuna inanan birey, örgütü etkileyerek hedeflerine ulaşmasını engelleyebilir (Nafei, 2013). Umutsuzluk, hayal kırıklığı ve ümitsizlikten kaynaklanan bir yaklaşım olan sinizm, hor görme, nefret ve güvensizlik ile de ilgilidir. Sinizm ile ilgili temel inanç iş, adalet ve dürüstlük ilkelerinin kişisel çıkarlar tarafından mağdur edildiği yönündedir. Sinizm; birçok örgütte yaşanan örgütsel sorunların temel sebebi olarak görülmekte ve örgütteki zorlu problemlerden biri olarak değerlendirilmektedir (M.S.L. James, 2005). Çünkü sinizmi besleyen bir örgütün parçası olan bir iş gören, güvensizliği,

sürekli tetikte olmayı ve daima en kötüsü için şüphe duymayı öğrenecektir. Bu davranış alışkanlık haline geldiğinde, duygular kendini gerçekleştiren kehanete dönüşebilir. Çünkü sinikler, aynı zamanda moral bozucu liderlerdir (Secretan, 2000).

2.2.1.1. Örgütsel Sinizm Kuramları

Alan yazı incelendiğinde Örgütsel sinizm kuramları aşağıdaki gibi; beklenti kuramı, affetme kuramı, sosyal değişim kuramı, tutum kuramı, sosyal güdülenme kuramı, duygusal olaylar kuramı olarak sıralanabilir.

2.2.1.1.1. Beklenti Kuramı

Beklenti kuramı (expectancy theory) güdülenme kuramlarından biri olup, genelde her bir iş görenin göstermesi gereken çaba ve bu çabanın istenilen sonuçlara ulaşma olasılığıdır. Beklenti kuramında üç temel değişken yer almaktadır (Robbins, 2000).

Bunlar;

Çekicilik: İş gören, işinde gösterdiği başarı sonucunda ödüller arzulamakta ve aldığı ödüller iş gören için bir değer teşkil etmektedir. Değerin yüksek olması iş görenin işinde daha fazla çaba göstermesine neden olmaktadır.

Performans-ödüllü ilişkisi: İş gören, işinde gösterdiği çaba sonucunda kendisine bazı ödüller kazandıracağına inanmaktadır.

Performans-çaba ilişkisi: İş görenin işini yaparken gösterdiği çaba, performansını etkilemektedir.

Beklenti kuramı dört temel aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, işin olumlu ve olumsuz sonuçlarının bireye ne getireceği üzerinde durulmuştur. Buna göre işin sonuçları olumlu ise; ücret, güvenlik, arkadaşlık ilişkisi, güven, yetenek ya da beceri kullanma şansı ve uyumlu iş ilişkisi kazandırabilir. İşin sonuçlarının olumsuz olması durumunda; yorgunluk, sıkıntı, hayal kırıklığı, endişe, sert bir denetim, tehlike ve işten kovulma gibi sonuçlar gözlenebilir. Bu sonuçlar, bireyin algılamaları sonucunda oluşmaktadır (Robbins, 2000).

İkinci aşamada, iş görenlerin iş sonuçlarını ne kadar ilgi çekici buldukları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bireyin kişisel özelliğine, tutumlarına ve gereksinimlerine göre, iş görenler iş sonuçlarını olumlu, olumsuz ya da anlamsız olarak ikinci aşamada, iş görenlerin iş sonuçlarını ne kadar ilgi çekici buldukları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bireyin kişisel özelliğine, tutumlarına ve gereksinimlerine göre, iş görenler iş sonuçlarını olumlu, olumsuz ya da anlamsız olarak değerlendirebilir. Birey için sonuçlarını ilgi çekici bulursa bunlara ulaşmayı, olumsuz algılsa ulaşmamayı tercih eder. Üçüncü aşamada , “İş görenler, işin sonuçlarına ulaşmak için ne tür davranışlar sergilemelidir?” sorusunun yanıtı aranmıştır. Dördüncü aşamada, iş görenin kişisel yeteneği dikkate alınarak ne kadar başarılı olacağı tahmin edilmektedir (Robbins, 2000).

Beklenti kuramı bireylerin beklentilerine göre örgütsel sinizmin şekilleneceğini öngörür. Bu kuram; çalışanların gayretlerine göre performans gösterdiklerini açıklar. Çalışanlar performanslarına göre ücret almak, ihtiyaçlarına göre ücretlendirilmek hususlarında beklenti içinde olurlar. Yine bu kurama göre çalışanlar; gösterdikleri çabanın performanslarına yansımalarını isterler. Örgüt içerisinde gösterdikleri çabaların fark edilmesini isteyen çalışanlar, gösterdikleri performansa göre de ücret alabilmek ve aldıkları ücretin de gereksinimlerini karşılayabilir seviyede olması hususlarında beklenti içerisindedirler (Gövez, 2011).

Beklenti kuramında, çalışandan beklenen davranışlar vurgulanmaktadır. Örgütte, çalışanın kendisinden beklenen davranışları ve bunun karşılığında göreceği değeri bilip bilmediği sorusunun yanıtı aranmaktadır. Ödüller ve ödemeler de vurgulanmaktadır. Çalışanlar ödüllerin çekiciliği ile ilgilenmektedir ve kişisel çıkarıcılığa dayanmaktadır (Kalağan, 2009). Bu noktada sinizm kavramında geçen kişisel çıkarıcılık tanımlamasıyla örtüşmektedir. Kuram ile sinizm arasındaki diğer bir ilişki de sergilenen çabalarının örgütün geleceği açısından başarısız olacağı inancının varlığıdır (Brandes, 1997). Ayrıca yapılan çalışmalar sinik tutumların örgütün gelecekte başarısız olacağına dair beklentiler ile ortaya çıktığını vurgulayarak sinizm ve beklenti kuramını ilişkilendirmiştir (James, 2005).

Vroom, beklentiye belli bir eylemin belli bir amaçla sonuçlanacağı konusunda geçici bir inanç olarak tanımlamaktadır. Buradaki geçicilik bu inançların sürdürüleemeyeceğini, değişebileceğini ifade etmektedir. Görüldüğü gibi bu kavram

bir eylem-sonuç ilişkisini göstermektedir. Beklenti sıfırdan +1'e kadar çeşitli değerler almaktadır. Sıfır noktasında bir eylemin belli bir sonuç doğuracağı konusunda bir olasılık yok demektir. +1 durumunda ise bir eylemin belli bir sonuç doğuracağı kesin olarak görülmektedir. Burada söz konusu olan olasılık öznel bir olasılıktır, yani o eyleme girişen, o amacı isteyen kişinin hesapladığı olasılıktır. Örneğin bir işgören işinde üstün başarı göstermek isteyebilir, ama çalışmanın onu başarıya götürmeyeceğine inanırsa kendisinde başarıya ulaşma gücü bulunmayacaktır. Ayrıca bu güç (-) değerinde de olabilir. O zaman bir amaçtan kaçınma söz konusu olacaktır (Onaran, 1981).

Örgütsel sinizm ile ilişkilendirildiğinde sinik bireyin örgüt içerisinde kendisini karamsar ve umutsuz hissetmesi; karşısına çıkan fırsatları ya da yerine getirilmesi için verilen işleri başarıyla gerçekleştirme yeteneği olmasına rağmen beklenti kuramının da ortaya koyduğu üzere kişinin kendisine inanmaması nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir. Robbins ise beklenti kuramını kişisel çıkarıcılıkla özdeşleştirmektedir. Nitekim işgörenlerin bireysel beklentilerine dayanan beklenti kuramı işgörenlerin; performans beklentileri, ödül ve amaç doyumu, gösterdikleri çabaların düzeyini belirlemektedir. Beklenti kuramında, işgörenden beklenen davranışlar vurgulanmaktadır. Örgütte, işgörenin kendisinden beklenen davranışları ve bunun karşılığında göreceği değeri bilip bilmediği sorusunun yanıtı aranmaktadır. Ödüller ve ödemeler de vurgulanmaktadır. İşgörenler ödüllerin çekiciliği ile ilgilenmektedir (Kalağan, G., 2009).

Vroom beklentiyi, bireyin belirli bir çaba sarf etmesi sonucunda ödül elde edeceğine olan inancı şeklinde ifade etmiştir. Çaba sarf ederek ödül elde edeceğine inanan birey, sürekli daha fazla çaba sarf etme eğilimi içerisinde olacaktır. Beklenti, çaba ile sonuç arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Eroğlu, 2009; Pelit ve Pelit, 2014).

Örgütlerinde Vroom'un beklenti modelini gerçekleştirmek isteyen yöneticiler; öncelikle çalışan için önemli olan sonucun hangi çeşit bir ödül olabileceğini ve örgüt içerisinde ortaya çıkarılması istenen performansın ne olduğunu belirleyebilir ve sonrasında ortaya koyulan performans ve verilmesi planlanan ödül arasında bir ilişkiyi kurabilir. Anlaşılabileceği gibi beklenti kuramı, bireyin çeşitli tutumlar ve davranış biçimlerinden kendisi için önemli olanı seçebilme görüşünü

ortaya koymaktadır. Yani bireyin arzuladığı sonuca ulaşmak için verdiği çaba sonucunda elde edeceği kazanımın, bu çabanın maliyetinden fazla olması durumunda bireyin çaba göstermeye devam edeceği söylenebilir (Tütüncü ve Küçükusta, 2008). Başka bir ifadeyle bu kurama göre, örgütteki çalışanlar ödüllerin çekiciliği ile ilgilenmektedir (Kalağan, 2009).

2.2.1.1.2 Affetme Kuramı

İlk olarak psikolog Fritz Heider tarafından ortaya atılan, bu kurama göre, tüm bireylerde iki temel güdü vardır. Bunlar çevreyi kontrol etme ve çevreye karşı bir görüş oluşturma güdüleridir. Bu güdülerini doyurabilmek için insanların nasıl davranacaklarını kestirebilmek gerekir. Bunun için birey insanların tutumlarına ve kişiliklerine ilişkin bir görüş oluşturabilme gereksinimi duyar. Eğer birey insanların nasıl davranacaklarını kestiremezse çevresine karşı görüşü rastlantısal, tutarsız ve düzensiz olur. Affetme kuramının temel fikri, insan davranışları altında yatan asıl sebepleri keşfetme isteğidir. Bir davranışın sebebi, ya o kişinin kendine ait özelliklerinden ya da içinde bulunduğu çevrenin koşullarından kaynaklanabilir (Kızgın ve Dalgın, 2012)

Nedensellik yükleme (atfetme) insanların kendilerinin ya da diğer bireylerin davranışlarının nedenlerini anlama sürecidir. Affetme süreci hem bireyin kendi davranışlarını anlamlandırması, hem diğer insanların davranışlarını değerlendirmesi, hem de bireyin algıladığı olayları anlama kavuşturması ya da yorumlaması açısından önemli bir yere sahiptir. İnsanların nedenlerle ilgili olarak yaptığı çıkarımlar, ileride göstereceği davranışları doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenler ile ilgili yapılan çıkarımların (yüklemelerin) davranışları yönlendirmesi "Affetme Teorisi"nin en önemli noktasıdır. Affetme süreci, özellikle motivasyonda teşvik araçları ile bireylerin verimliliğinin sağlanması ve istenilen davranışların sergilenmesi konusunda önemli bir hususu oluşturur. Ayrıca affetme, örgütsel amaçlara erişmenin ne tür örgütsel ve çevresel düzenlemelerle ilgili olduğunun anlaşılması ve algılanmasını sağlayacaktır (Kızgın ve Dalgın, 2012).

Affetme kuramı, özellikle insanların düzenli eğilimleri, dostlukları, hoşlandıkları, hoşlanmadıkları gibi konularda eğilimleri ya da davranışları belli bir

nedene bağlama üzerinde durur. Bireyin davranış nedeni, karşıt tutumlarına, kişisel özelliklerine, çevresel etkenlere ya da hepsine birden bağlanabilir (İnceoğlu, 2010, s.63).

Atfetme kuramı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki, Weiner'ın (1985) sosyal güdülenme kuramı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Weiner'a (1985) göre insanlar, olumsuz bir olaydan sonra, olayın algılanmasına dayalı nedensel atıflarda bulunurlar. Bu atıflar, öfke, sempati, sorumluluk kararları ve umut gibi duygulara yol açan beklentiler ile sonuçlanmaktadır. Weiner'ın (1985) modelinde, örgütün olumsuz olaydan sorumlu olduğuna ilişkin bir algılamaya yol açan yorumlar, örgütü suçlayan bireylerle sonuçlanmaktadır (Aktaran Kalağan, 2009).

Atfetme kuramı, örgütsel sinizm türlerinden örgütsel değişim sinizmi ile ilişkilidir. Bu kuram, örgütlerde bir iş görenin değerlendirilmesini anlamak için örgütsel sinizmle ilişkilendirilmiştir. İş görenlerin değerlendirilmesi, liderlik statüsünde bulunan bireylere atfedilmektedir. Örgütlerde liderlik statüsünde bulunan bireylerin ırkları, cinsiyetleri, kültürel birikimleri, görünüşleri ve gözlenen davranışları gibi kişisel özellikleri, örgütsel değişiklik yaparken önemlidir (James, 2005).

Atfetme kuramı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki, Weiner'ın sosyal güdülenme kuramı ile de açıklanmaya çalışılmıştır. Atfetme kuramı özellikle örgütsel sinizmin durumsal yönlerini vurgulamaya çalışmıştır. Weiner'a göre insanlar, olumsuz bir olaydan sonra, olayın algılanmasına dayalı nedensel atıflarda bulunurlar. Bu atıflar, öfke, sempati, sorumluluk kararları ve umut gibi duygulara yol açan beklentiler ile sonuçlanmaktadır. Bu duygular, ya toplum yanlısı davranışa ya da antisosyal davranışlara neden olmaktadır. Weiner'ın modelinde, örgütün olumsuz olaydan sorumlu olduğuna ilişkin bir algılamaya yol açan yorumlar, örgütü suçlayan bireylerle sonuçlanmaktadır (Eaton, 2000).

Atfetme kuramı, örgütlerde çalışanları değerlendirmek amacı ile geliştirildiğinden dolayı örgütsel sinizm ile ilişkilendirilmiştir. Çalışanlar, yöneticiler tarafından değerlendirilmektedir. Örgütsel değişim yapıldığında, yöneticilerin cinsiyetleri, ırkları, görünüşleri, kültürleri, bireysel ve kişisel özellikleri önemli rol oynamaktadır. Bu kuram, başarısız bir sonuç ortaya çıktığında çalışanların bu sonucu

bir nedene bağlamasını anlamak amacıyla örgütsel sinizme uygulanmaktadır. Çalışanlara göre örgüte yönelik çabalar sahte olabilir veya yetkili olmayan kişiler karar alabilirler. Yani, sinizmin olumsuz atıflar ile değişime yönelik çabaların boşuna olduğu girişimleri içeren bir tutum olduğu söylenebilir (James, 2005).

2.2.1.1.3 Sosyal Değişim Kuramı

Sosyal değişim kuramı, 1964 yılında Blau tarafından geliştirilmiş olup, istihdam ilişkilerini anlamının temelini oluşturmakta ve sosyal bilimler disiplinde oldukça yaygın kullanılan temel kuramlardan biri olarak kabul edilmektedir (Kalağan, 2009, s. 52). Çalışanlar ile örgüt arasında gerçekleşen değişim ilişkilerinde, çalışanların aidiyet algılarının ve genel olarak örgüte duydukları güvenin önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Aidiyet algısı yüksek çalışanların örgütlerine güvenme eğilimleri artış gösterebilmekte ve çalışanlar örgütleriyle pozitif ilişkiler geliştirebilmektedirler (Köksal, 2012).

Kurama göre, örgütler çalışanlarının mutluluğu için yatırım yaptıkları ve bunun işgörenler tarafından doğru algılanmasını sağladıkları sürece sosyal değişimi başlatıp devam ettirmektedirler (Turunç ve Çelik, 2010).

Johnson ve O'Leary-Kelly (2003) örgütsel sinizm kavramının temellerini sosyal değişim kuramına dayandırmaktadırlar. Böylece, örgütsel sinizm, iş görenin örgütündeki istihdamı ile ilgili sosyal değişim ihlalinin bir tepkisi olarak açıklanmıştır. Örgütlerde sinizm, iş görene verilen belirli bir sözün (yemin) ve genelleştirilmiş beklentilerin yerine getirilmemesinden kaynaklanmaktadır (Kalağan, 2009). Böylelikle iş görenlere verilen söz veya vaat karşısında (mübadele/değişim) yerine getirilme düzey/derecesi iş görenin örgütüne yönelik sinik duygular geliştirme derecesini belirleyecektir.

2.2.1.1.4. Tutum Kuramı

Tutum, herhangi bir birey veya nesneye yönelik belli bir süreç sonucunda oluşmaktadır. İki ana özelliğe sahip olan tutumun ilk özelliği uzun süreli olmasıdır.

İkinci özelliği ise, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olmasıdır. Tutum nesnesine yönelik bilgiler, algısal tepki ve düşünceler, inançlar, atfedilen değerler bilişsel boyutu oluştururken; coşkulu ve duygusal tepkiler duyuşsal boyutu oluşturmaktadır. Belli bir durum karşısında bireyin sergilediği davranışlar ve eğilimler ise davranışsal boyutu ortaya koyan unsurlardır (Tutar, 2009).

Tutumun boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar örgütsel sinizmi de oluşturmaktadır. Bu anlamda Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998)'in örgütsel sinizm tanımlarında olduğu gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumların, örgütsel sinizmin kuramsal temelini oluşturduğu söylenebilir. Nihayetinde örgütsel sinizm de bireylerin örgütlerine yönelik geliştirdikleri bilişsel (inançsızlık, güvensizlik vb.), duyuşsal (endişe, sıkıntı, kaygı vb.) ve davranışsal (alay etme, eleştirme vb.) boyutları içeren tutumlardan oluşmaktadır (Pelit ve Pelit, 2014). Bu nedenle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ilişkiler açısından tutumlar, en başından beri örgütsel sinizm ile ilgili araştırmalarda etkili olmuştur (James, 2005).

Örgütsel sinizmin; bireylerin algılarında ve davranışlarında meydana gelen değişiklikler sonucunda geliştirilen tutumlar ile açıklanmasını ifade etmektedir (James, 2005). Olson ve Zanna (1990)'a göre, tutum kuramı (attitude theory) ile birlikte, örgütsel sinizmin özellikleri tutumlar (özellikle davranışlar) ile açıklanmaya çalışılmıştır. Çoğu kuramcıya göre değerlendirme, tutumların en önemli kısmını oluşturmakta; tutumlar zihinde temsil edilmekte ve tutumların zihinsel duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutları ayırt edilmektedir. Tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal ilişkileri, örgütsel sinizm kavramı hakkındaki araştırmalarda en başından beri etkili olmuştur. Bu konuda özellikle Dean ve diğerlerinin (1998) yaptığı örgütsel sinizm kavramı ön plana çıkmaktadır. Böylece bu kuramın, örgütsel sinizmi anlamada kuramsal çerçeve kurmaya yardımcı olduğu için önemli olduğu düşünülmektedir (James, 2005).

Olson ve Zanna (1990) çalışmalarında tutumların bellekte temsil edilmekte ve tutumların duyuşsal, bilişsel, davranışsal boyutları ayırt edilebilmektedir (Aktaran James, 2005). Bu nedenle tutumların duyuşsal, bilişsel ve davranışsal ilişkileri, örgütsel sinizm kavramı hakkındaki araştırmalarda en başından beri etkili olmuştur (Kalağan, 2009).

Tutumlar, insan ilişkilerinde tutarlılık ve netlik sağlanmasında önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşanılan olaylar sonucunda oluşan tutumlar, bireylere insan ilişkilerini ve çevresini değerlendirmesi imkânını sunar. Bireylerin geçmişteki davranışlarından yola çıkılarak ilerdeki davranışlarının tahmin edilebilmesiyle bireyin tutarlı olduğu düşünülür. Eğer davranışlar tahmin edilemiyorsa ve bireyin verdiği tepkiler çelişkiliyse bireyin tutarsız olduğuna karar verilir ve bu birey için güvenilmez olduğu düşüncesi geliştirilebilir. Genel olarak bireyler güvenilmez bir bireye olumlu tutumlar beslememektedir. Böylece bireylerin, sinik bireylere dönüştüğü söylenebilir. Ayrıca tutumlar ile duyguların yoğunluğu birbirine paralellik göstermektedir. Çünkü tutumlar, duygulara yansımaktadır. Örnek olarak bir bireyin yaptığı iyiliklere karşı diğer bireyin nankörlük etmesi, o bireyin duygularının olumludan olumsuzla dönüşmesine sebep olacaktır. Bu noktada iyi bir birey, sinik bir birey haline dönüşebilir (Pelit ve Pelit, 2014).

2.2.1.1.5. Sosyal GÜDÜLENME KURAMI

Sosyal güdülenme kuramı, 1985 yılında Weiner tarafından geliştirilmiştir. Kuram, çalışanların neden sinik oldukları hakkında çeşitli denenceler üretmekte ve bu denencelerin test edildiği kuramsal bir temel sağlamaktadır (Akt. Kalağan, 2009). Bu kurama göre güdülenme sürecini tam olarak kavrayabilmek için, kişileri belirli şekillerde davranmaya zorlayan nedenleri, kişilerin amaçları ve davranışlarını sürdürebilme olanakları gibi konuların incelenmesi gerekmektedir (Ene, 2007). Buradan yola çıkarak; Eaton (2000), Weiner'ın kuramını örgütsel sinizm açısından daha da geliştirerek örgütsel sinizmin, çalışanın olumsuz bir olaydan sonra örgütüne karşı hissettiği duygularla, çalışanın aynı olaydan sonra sergilediği davranışlar arasındaki ilişkiyi düzenlediğini belirtmiştir. Dolayısıyla çalışanın örgüte karşı anti-sosyal davranışının doğrudan çalışanın öfkesinden kaynaklanmadığını; öfkesi ile tetiklenen çalışan sinizminden de kaynaklandığını vurgulamıştır (Kalağan, 2009).

Sosyal güdülenme kuramına göre, öncelikle bir olayın sonucunun nedenleri araştırılmakta daha sonra da olay nedensel boyutlarda değerlendirilmektedir. Onaran (1981)'in de ifade ettiği üzere, bireylerde tutum olarak beliren düşünceler davranışa dönüşmekte daha sonrada sonuçların nedenleri irdelenmektedir. Değerlendirmeler doğrultusunda, olay için sorumluluk kararları verilmekte ve gelecekteki benzer olaylarla ilgili beklentiler geliştirilmektedir. Sorumluluk kararları ve beklentileri,

sonraki davranışları etkileyecek olan belirli duygulara (öfke ve sempati gibi) yol açmaktadır. Gelecek olaylarda nasıl davranılması ve bunların nasıl tahmin edilmesi gerektiğini belirlemek için nedensel yorumlar yapılmaktadır (Eaton, 2000).

Eaton (2000)'a göre, örgütsel sinizm ortaya çıktığında, birey duygusal karşılık verdikten sonra olaydan sorumlu tutulan bireye (ya da örgüte) karşı ya toplum yanlısı davranışlara ya da anti sosyal davranışlara neden olmaktadır. Örneğin; işten çıkarılan bir işgören öfkeliyse, örgüte karşı sözlü kötüllemeler, sabotajlar ve örgütsel bağlılıkta azalma gibi cezalandırıcı ve antisosyal davranışlar sergileyebilmektedir (Kalağan, 2009)

2.2.1.1.6. Duygusal Olaylar Kuramı

Bu kuram, Weis ve Crapezano tarafından geliştirilmiş ve duyguların ve modların, bireyin davranışı üzerindeki etkilerini açıklamaktadır. Bu teoriye göre bir bireyin geçmişte yaşamış olduğu ve etkilendiği duygusal deneyimler, bugünkü yaşamını ve örgütsel davranışlarını da etkilemekte ve sadece geçmiş deneyimler değil gün içinde bireyin yaşamış olduğu bir duygunun da bireyin günün diğer kesimlerindeki davranışlarını da etkileyecektir. İş yerinde yaşanan hayal kırıklığı, güvensizlik ve üzüntü gibi duygular da çalışanların tutum ve davranışlarında etkili olmaktadır (Pelit ve Pelit, 2014).

Çalışanların örgütsel davranışlarının altında, kişisel özelliklerinin ve örgütsel özelliklerinin haricinde yaşadığı duygusal olaylar bulunmaktadır (Özdevecioğlu, 2004). Örgütlerdeki çalışanlar, meydana gelen olaylara duygusal tepkiler gösterirler ve böylece duygusal deneyimler elde ederler. Bu çalışanlar, sinirli, hüsrana uğramış, gururlu veya mutlu olabilirler (Doğan ve Özdevecioğlu, 2005). Ortaya çıkan bu duygusal tepkilerden bazılarının, örgütsel sinizmin duygusal boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Brown ve Cregan (2008) örgütte yaşanan hayal kırıklığı, üzüntü, güvensizlik gibi duyguların çalışanların tutumlarını etkilediğini ileri sürmektedir (Pelit ve Pelit, 2014). Bundan dolayı duygusal olaylar kuramı, örgütlerde sinizmin nasıl geliştiği sorusuna bir cevap olarak düşünülebilir.

Duyguların birey davranışları üzerindeki etkisini açıklayan duygusal olaylar kuramı Weiss ve Cropanzano (1996) tarafından geliştirilmiştir. Duygusal olaylar

kuramı, örgütlerdeki duygusal deneyimlerin sebeplerini ve sonuçlarını araştıran bir kuramdır. Kuramda bireylerin duygularını ve duygusallığını yönetmek amacıyla kişisel ve örgütsel psikolojiden yararlanılmaktadır. Duygusal olaylar kuramı, örgüte yönelik geliştirilen düşünceler (bilişsel boyut) ile örgüte verilen duygusal tepkiler arasındaki farka dikkat çekmektedir (Doğan ve Özdevecioğlu, 2005).

Kişilerin geçmişte yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimleri vardır. Duygusal olaylar kuramı hayal kırıklığı, hüsrana gibi bazı geçmiş yaşantı deneyimlerinin iş tutumları üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir (Gövez, 2013)

İşyerinde birtakım olumsuz olaylar yaşandığında bu olaylar iş tutumlarının üzerinde, hayal kırıklığı, umutsuzluk, endişe, hüsrana gibi olumsuz etkiler yaratabilir. Bu etkiler çalışanların sinik davranışlar göstermesine sebep olur. Çalışanların geçmişte yaşadıkları birçok duygusal olayların; örgütü adaletli ya da adaletsiz olarak algılamalarında, iş tatmini konusunda sinik davranışlar göstermelerinde büyük etkisi vardır (Özdevecioğlu, 2004).

2.2.1.2. Örgütsel Sinizm Boyutları

Sinizmin bir özellik değil bir tutum olduğu üzerine yaygın bir kabullenme bulunmaktadır ve bu durum araştırmalar ile desteklenmektedir (Dean vd., 1998; Mirvis & D.L.Kanter, 1991). Örgütsel sinizm, hayalî ya da gerçek belirli örgütsel deneyimlere dayanan bir tutumdur. Bu tutum, kişinin kendi deneyimleri ya da örgüt içindeki bir başka kişinin deneyimlerinden kaynaklanabilir. Örgütsel sinizm bir kişilik özelliği olarak değil zaman içinde değişebilen ve gelişebilen bir tutum olarak tanımlanmaktadır.

İnceoğlu (1993) tutumu organize edilmiş inanç, duygu ve davranış eğilimi olarak tanımlamaktadır. Rosenberg & Hovland (1960) tutumun bilişsel, duyuşsal, davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunduğunu ve bilişsel bileşeni bir nesne ya da olayın varlığına dair bilinç ya da algı, duyuşsal bileşeni nesne ya da olaya yönelik sinirlilik ya da sempati hali, davranışsal bileşeni ise çaba yani eylem olarak ifade etmektedirler.

Örgütsel sinizm de bir tutum olarak tanımlanmakta ve tutum üzerine geliştirilen ilkeler örgütsel sinizm için de genellenebilmektedir. Delken (2004)

tutumu inançla başlayıp davranış ile sona eren bir süreç olarak ifade etmektedir. Sinizmin durumsal bir değişken olarak çevresel faktörlere göre değişime uğradığını belirten Dean ve diğerleri (1998) sinizmi işgörenin örgütüne karşı olumsuz tutumu olarak tanımlamakta ve üç bileşeni olduğunu belirtmektedirler: (1) Örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair inanç, (2) örgüte karşı olumsuz tutum ve (3) bu inançlarla tutarlı şekilde örgüte karşı aşağılayıcı ve eleştirel davranışlara eğilim.

Dean ve diğerleri (1998) tarafından ortaya koyulan bu çerçeve alan yazın için anlamlıdır. Çünkü sinizm üç boyutu -bilişsel, duyuşsal, davranışsal- ile birlikte iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve güven gibi birçok örgütsel değişkenden ayırt edilebilir. Örneğin işgörenin düşük düzeydeki iş doyumunu, aynı örgüt içerisindeki farklı bir iş için aynı düzeyde algılanmayabilir. Benzer olarak örgütsel bağlılık sinizmin duyuşsal bileşenini bozma eğilimindedir. Bağlılık düzeyleri düşük olan işgörenler, örgütlerine karşı güçlü ve olumsuz duygulara sahip olmayabilirler. Aynı şekilde sinizm güvenden de farklıdır. Çünkü güven, sinizmin bilişsel ve davranışsal bileşenleri olmaksızın temel olarak inançlardan oluşmaktadır ve bir tutum olarak kabul edilmez (Andersson & Bateman, 1997).

Örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır (Milton, Entekin & Stening, 1984). Bilişsel boyut, düşünce ve inançlarla ilgilidir. Duyuşsal boyut umutsuzluk ve hayal kırıklığı ile birlikte örgüte karşı olumsuz duyguları içerir. Davranışsal boyut kendini aşırı kinaye ile açığa çıkarır ve yönetim çabalarının zayıflatılması noktasına kadar varabilir. Dahası davranışsal boyutun güçlü olması, örgütsel sinizm belirleyicilerinin geçmişte ve bugün de çevrede var oldukları fikrini güçlendirmektedir (Lansbury & Spillane, 1983).

Örgütsel sinizmin kişilerde ortaya çıkması, örgütlere ilişkin birtakım inanışların ortaya çıkması ile başlamakta ve bu inanışlar önce duygulara dönüşmekte ardından da örgütlere ve örgütteki diğer meslektaş ve paydaşlara yönelik davranışlara dönüşmektedir. Bu üç önemli boyuttan ilki olan bilişsel boyut, bireyin kendi örgütünün dürüstlükten uzak olduğu inancını taşımasıdır. İkinci boyut ise duyuşsal boyuttur ve ilk evrede gerçekleşen inanışların örgüte ilişkin öfke, alaya alma, nefret gibi duygulara dönüşmesini ifade eder. Üçüncü ve son boyut ise davranışsal boyuttur ve ilk iki evrede gerçekleşen inanış ve hislerin davranışa örgüte yönelik eleştiri,

yerme, etrafa şikâyet olarak dönüşmesini ifade etmektedir (Dean, 1998; Abraham, 2000). Aşağıda örgütsel sinizmin boyutlarına değinilecektir.

2.2.1.2.1. Bilişsel (inanç) Boyut

Bu boyut çalışanların, örgütlerinin dürüst ve adaletli olmadığı algısına dayanmaktadır. Öfke, hor görüp kınama, ayıplama gibi olumsuz duygulardan beslenen, örgütün dürüst olmadığı inancıdır. Bu açıdan bakıldığında sinizm, eylemlerin ve insan güdülerinin iyiliği ve içtenliği ile ilgili olarak inançsızlığa olan eğilimi ifade eder. Bu nedenle sinikler; örgütlerde dürüstlük, adalet ve içtenlik gibi ilkelerin eksik olduğunu düşünürler. Bu yüzden de örgütlerinin uygulamalarıyla kendilerine ihanet ettiklerine inanırlar. (Dean ve diğerleri, 1998).

Sinizmin bilişsel boyutu çalışanların buldukları örgütün dürüstlükten, adil ve hakkaniyetli olmaktan uzak olduğuna inanmalarıdır. Sinizme ilişkin bilişsel boyut, doğrudan bilinç yolu ile oluşturulur (Dean vd., 1998). Bilişsel boyutta sinizm içinde olan bireyler, örgütlerinin içtenliklerini reddederler. Örgütsel sinizmin bu boyutunda bireyler ayrıca, örgütlerinin işleyişinin bir bütünlük içerisinde ve ilke çerçevesinde olmadığını düşünürler. Örgüt içinde resmi ve belli ahlaki prensipler dâhilinde sosyal ya da resmi ilişki açısından öte kurulan ağların sadece çıkar endeksli olduğuna inanılır (Urbany, 2005). Ayrıca bu boyutta kişilerin geliştirebileceği inanış türleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Diğer çalışanların ya da paydaşların kendi çıkarları doğrultusunda etik olmayan davranışlar sergilediklerine inanılır.
- Örgüt ya da kurum içi ilişkilerin temel belirleyicisinin samimi ve içten ilişkilerden ziyade saf çıkarıcı, dürüstlükten uzak, kendi lehine sonuçlar verecek ilişkilerden oluştuğuna inanılır.
- Aynı örgüt, kurum ya da iş yerinde olanların tutarsız ve güvenirlikten uzak, bencil ve çıkarıcı olduklarına inanılır.
- Örgüt ya da kurum içi ilişkilerde çıkarıcı yönlerini kullanan bireylerin hileye, yalan söylemeye yatkın, bencil yönlerinin güçlü, olduğuna inanılır.
- Sinik bireylere göre örgütleri dürüst ve samimi, hakkaniyetli, eşitlikçi bir örgüt içi politika üretmediğinden kendilerine karşı ihanet etmektedirler

(Balıkçıoğlu, 2013; Johnson ve O'Leary-Kelly, 2003; Stanley, Meyer ve Topolnytsky, 2005; Üçok, 2012).

Örgütsel sinizmin ilk boyutu olan bilişsel boyut; öfke, hor görme ve kınama gibi olumsuz duygularla ortaya çıkan, örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair inançtır (Fındık ve Eryeşil, 2012). Sinik çalışanlar kendilerine karşı dürüst davranılmadığını düşünerek, örgütün resmi beklentilerini ciddiye almazlar. Bireysel ilgi ve davranışlarında da tutarsız dolayısıyla güvenilmezdirler (Brandes, 1997). Bu nedenle örgüt içindeki uygulamalar ilkelerden bağımsızlaşır ve ilişkiler çıkar amaçlı olmakla birlikte çalışanlar çıkarları doğrultusunda dürüstlük, doğruluk, samimiyet ve içtenlik gibi duygulardan uzaklaşıp vicdana uymayan davranışlar sergileyebilirler (İnce ve Karacaoğlu, 2012).

2.2.1.2.2. Duyuşsal (Duygu) Boyut

Örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu, işgörenin örgüte karşı hassas ve duygusal tepkilerine atıfta bulunur. Duyuşsal sinizm huzursuzluk, gerilim, şiddet ve kaygı gibi psikolojik reaksiyonları barındırır. Bu hislerin gerçek yönetimi işgörenle ilgili bilişsel kaynakları tüketebilir (Greenberg & Baron, 2003). Örneğin yönetimin davranışından kaynaklanan huzursuzluk ve kaygı gibi duygular, örgütsel bağlılığı azaltmaya eğilimlidir. Duygu, tutumları anlamının en önemli parçası olmakla birlikte genellikle inanç ile ilişkilidir (Eagly & Chaiken, 1993). Bu nedenle işgörenler bilişsel sinizmin bir sonucu olarak örgütlerini düşündüklerinde öfke, endişe, depresyon ve iğrenme duyguları hissedebilirler (Mishra & Spreitzer, 1998). Sinizm, güvensizliğin bir bileşenini içermekle birlikte daha fazlasını ifade etmektedir. Sinizmin yarattığı öfke ve kibir duyguları güçlüdür. Bunun yanı sıra sinikler örgütlerini düşündüklerinde sıkıntı, iğrenme ve utanç duygularını hissedebilmektedir. İronik olarak ise sinikler kendi standartlarına göre yargıladıkları ve yetersiz buldukları örgütlerine karşı olan üstünlüklerini gizli bir şekilde deneyimlemekten de zevk alabilirler (Dean vd., 1998).

Mirvis ve Kanter (1991) sinizmin hem birey hem de diğer işgörenler için aralıksız hayal kırıklığına uğrama algısına ve bunu takip eden yenilgi ve hüsrana duygularına bir açıklama getirdiğini belirtmektedirler. Bununla birlikte hayal kırıklığının bireyin eninde sonunda bu durumun sistemde hedeflenmiş olduğuna dair

inancından kaynaklandığı bildirilmektedir. Böylelikle de duyguların inançlardan ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bir nesneye karşı olan duygusal reaksiyonlar örgütsel sinizmin duyusal boyutunu kapsamaktadır. Her türlü olumsuz duyguyla ilişkili olan örgütsel sinizm bireylerde; örgütlerini düşündükleri zaman acı, sıkıntı, bıkkınlık, tiksinti ve utanç gibi duygular meydana getirebilir. Duyusal boyut; saygısızlık, küçümseme, öfke, kızgınlık, sıkıntı hissetme, utanç duyma, nefret, kibir, ahlaki bozulma, hayal kırıklığına uğrama ve güvensizlik duygularını ve daha fazlasını içerebilir (Dean ve diğerleri, 1998).

Sinizm, düşünce ve inançların yanı sıra örgüte yönelmiş objektif bir yargı içermeyen hor görme ve öfke gibi güçlü duygusal tepkileri de içermektedir (Turan, 2011, s.83). Duyusal boyut; birey tarafından negatif olarak nitelendirilen duygusal tecrübeler sonucunda örgüte karşı oluşan olumsuz duyguları başka bir anlatımla saygısızlık, öfke, utanç ve sıkıntı gibi kuvvetli duygusal eğilimleri kapsamaktadır (Abraham, 2000, s. 269; İnce ve Karacaoğlu, 2013). Sinizmin bu boyutunda bireyler bilişsel boyuttaki algıları doğrultusunda örgütlerine karşı küçümseme ve öfke gibi duygular besleyebilir hatta örgütlerini düşündüklerinde tiksinti, utanç ve sıkıntı hissedebilirler (Brandes, 1997).

2.2.1.2.3. Davranışsal Boyut

Örgütsel sinizmin bu son boyutu, genellikle aşağılayıcı ve olumsuz davranışlara yönelik tutumlardan oluşur. Eski siniklerinde en belirgin özellikleri örgütlerini alaycı bir tutumla güçlü bir şekilde eleştirmeleridir. Örgütlerde sinik tutuma sahip bireyler genellikle dürüstlük ve samimiyetten uzak, olumsuz ve küçümseyici davranış eğilimindedirler. Çalışanlar ayrıca sinik tutumlarını göstermek için mizahı, özellikle de alaycı mizahı kullanırlar. Örgütün gelecekteki eylemleri hakkında kötümser tahminlerde bulunabilirler (Dean vd., 1998). İşgörenler bu boyutta, örgütleri hakkındaki sinik davranışlarını bazen sözlü olmayan bazen de şikâyet, alay ve eleştiri gibi sözlü davranışlar ile gösterebilir. Çalışanların birbirlerine

küçümser gibi anlamlı bakmaları, gülmeleri ve sırtmaları sinik tutumlarına gösterge oluşturabilir (Brandes ve Das, 2006).

Davranışsal boyutun kapsamına, bireylerin bilişsel boyutta oluşturdukları olumsuz inanışların duyuşsal boyutta örgüte yönelik olumsuz duygulara dönüşmesinin bir sonucu olarak örgüte yönelik fiili eylem ve eğilimler girmektedir. Bu davranışlar arasında en sık görüleni ise örgüte, kuruma ya da çalışılan iş yerine yönelik açık eleştiri ve yergiler yer almaktadır (Helvacı, 2010). Bu yergileri dile getirirken bireyler kimi zaman sarkastik bir üslup kullanmaktadırlar. Davranışsal boyutun içine sürekli şikâyet etme ve örgütü ya da kurumu alaya alma gibi sözel ifadelerin yanı sıra, çalışanlar ya da paydaşlarla beden dilini kullanarak olumsuz mesaj verme de girmektedir. Turner ve Valentine'e (2001) göre ise örgütsel siniklerin davranışsal boyuta giren özellikleri arasında örgütün yapı, işleyiş ve özellikle adalet anlayışına yönelik suçlamalar, iftiralar, açıkça cephe almalar da yer almaktadır. O'Brien vd.'e (2004) göre ise bu aşamada örgütsel siniklerde görülen davranışlar arasında örgütten uzaklaşma, örgüte karşı yabancılaşma ve örgütten psikolojik kopuş yer almaktadır.

Örgütsel sinizmin boyutlarından olan davranışsal boyut; örgüt üyelerinin örgüte ilişkin bilgileri çevrelerine olumsuz olarak aktarıp örgütten şikâyet ederek eleştirel davranmalarını ifade eder. Örgütlerdeki sinik davranışa sahip bireyler, örgütün gelecek planlarıyla ilgili karamsar tablolar çizip, alaycı bir üslup takınırlar. Örgütü aşağılayıcı ifadelerle dolu bir dil kullanırlar. Çalışanlar, sinik davranışları ifade edebilmek için mizahı, özellikle alaycı mizahı kullanmaktadırlar. Böylece sinik tutuma sahip bireyler örgütlerinin amaçlarıyla alay edebilirler, görev ifadelerini yeniden yazabilirler ve alaycı yorumlarda bulunabilirler Örgütlerde, sözlü olmayan davranışlarla da sinik davranışlar belli edilebilir. Çalışanların birbirleriyle anlamlı bakışmaları, gülüşmeleri ve küçümser bir eda takınmaları sinik davranışlara örnek oluşturur (Polatcan,2012).Örneğin; “biz bu işleri çok gördük veya biz bu işleri biliriz bakışıyla” yapmacık tebessüm ve dudak bükerek küçümseme gibi hareketler ile de sinist yaklaşım belli olur (Şirin, 2011).

Davranışsal boyut, çoğu zaman kötileyici olan ve olumsuz davranışlara karşı eğilimleri ifade etmektedir (Çağ, 2011). Sinik davranışların en belirginleri örgüte karşı alaycı ve eleştirel söylemlerde bulunmaktır. Bu tarz davranışların bulunduğu

örgütlerde samimiyetsizlik ve dürüstlük eksikliğinden kaynaklı alaycı mizah da görülebilir (Brandes, 1997).Zaman zaman çalışanlar, örgüt konusunda şikâyetle bulunma, dalga geçme ve eleştirilerde bulunma gibi davranışlar sergileyebilecekleri gibi çalışanlar tarafından sinik davranışlar sözlü olmayan davranışlar ile de gösterilebilir. Alaycı gülümseme, anlamlı bakışmalar ve dudak bükme gibi davranışlar bahsedilen sözsüz davranışlara örnek olarak verilebilir (İnce ve Karacaoğlu, 2012; Çağ, 2011).

2.2.2. Paylaşılan liderlik ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki

Paylaşılan liderliğin örgüt için yararları düşünüldüğünde grup dayanışmasının kolaylaştığı, grup üyeleri arasında yanlış anlamaların azaldığı, grup içi çatışmanın çözülmesi için gerekli becerilere sahip olduklarını ve ekip başarısının arttığını belirlemişlerdir (Kocolowski,2010; Akt.B.Bostancı,2012). Pearce (2004) ise paylaşılan liderliğin üç büyük ihtiyacının karşılıklı bağımlılık, yaratıcılık, karmaşıklık olduğunu ve bu unsurlarla oluşan paylaşılan liderlik uygulamalarını benimseyen örgütlerde başarı ihtimalinin yüksek olduğunu söylemiştir (Akt.Yener,2014). Örgütsel sinizm de örgütlerin performansını son derece olumsuz etkileyebilecek bu davranışların ortaya çıkması istenmeyen bir durumdur. Bu noktada sinik davranışların ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerin tespit edilmesi ve bu faktörlerin kontrol altına alınması önem taşımaktadır (Taslak ve Dalgın, 2015). Örgütlerde yaşanan sinizmin; kişisel ve örgütsel açıdan birçok olumsuz sonucunun olduğu düşünüldüğünde, işyerlerinde sinizmin ortaya çıkışını önlemek ya da böyle bir durum ortaya çıktığında bunu yönetmek için etkili stratejiler uygulamak öncelikli hale gelmektedir. Bu tür stratejileri uygulamada kuşkusuz en büyük sorumluluk örgüt içindeki yöneticilerine ve liderlerine düşmektedir (Özler vd., 2010). Paylaşılan liderliğin alan yazındaki çalışmalara göre örgüt iklimi ve örgüt psikolojik güvenliği kavramlarını olumlu yönde etkilediği de gözükmektedir. Örgüt psikolojik güvenliği, örgüt üyesinin örgüt içerisinde kendisini güvende hissetmesidir. Paylaşılan liderlikte takım üyeleri hedeflere giderken otoriteyi ve birbirlerine liderlik yapma görevini paylaşırlar. Buda yapılan iş karşısında sorumluluk alınmasına ve kendini ifade etmeye yaradığı için örgüt psikolojik iklimini güçlendirmektedir. Diğer bir yandan ise paylaşılan liderlikte üyeler birbirine yardım etmeye ve desteklemeye başlayacaktır. Bu üyeler arasında güven oluşturmaktadır(Yener,2014). Dolayısı ile

paylaşılan liderlik anlayışını benimsemiş okullarda da öğretmenlerin okulların karşı olumsuz duygular taşınması engellenecektir. Çünkü örgütsel sinizmin örgütün dürüstlük ve bütünlükten yoksun olduğuna dair inançtır. Özellikle günümüz dünyasının içinde yer aldığı toplumsal, mesleki, örgütsel ve kişisel anlamda değişim karşısında sinik davranan insanlar, karar alma süreçlerinde anlamlı fırsatlardan yoksun olduklarını, bilgilendirilmediklerini ve yöneticilerin kendileri ile ilgilenmediklerini belirtmektedirler (Candan, 2013).

Beycioğlu ve Aslan (2010)'a göre okul yöneticilerinin gittikçe karmaşıklaşan eğitim örgütleri yapısında tek bir kişinin liderliği ile sorumlulukların altından kalkmaları güçtür ve okulda içindeki üyelere liderliğin paylaşılması ve bu liderliğin davranışlara dönüştürülmesiyle bu güçlükler ile baş edilebileceğini söylemektedirler. Paylaşılan liderlik uygulayan eğitim kurumları; eğitim yöneticilerinin amacına ulaşabilmesi için, sürece katılan unsurları rahatlatarak, göreve odaklanmalarını sağlayacak, süreçte ortaya çıkan engelleri aşmak için sinerji oluşturabilecek fikirlerini açıkça beyan etmekten korkmayacak, sonuçta ortaya çıkacak kararı destekleyecek bir örgüt iklimi oluştururlar (Yener,2014). Paylaşımsal liderlik okulun hedeflerine ulaşmasını daha kolay hale getirmekte, okul müdürleri okulun üyeleri ile daha yakın ilişkilerde bulunarak içten ilişkiler geliştirmekte ve okul müdüre tarafından yetkilendirilen öğretmenler, müdürlerinin böyle bir paylaşıma girmesi sebebiyle çalıştıkları kuruma olumlu düşünceler beslemektedir. (Yılmaz, 2013). Anlaşılacağı üzere paylaşılan liderlik uygulamaları sinizime yol açan etkenleri ortadan kaldıracak şekilde düşünülebilmektedir.

Paylaşılan liderliğin temelini, örgütsel güven oluşturur. Liderler, izleyenler ve durum bileşenlerinin etkileşimleri toplamı, bileşenlerin ayrı ayrı toplamından daha fazla anlam ifade eder (Taşdan ve Oğuz, 2013). Okullarda güven ortamının olması, paylaşılan liderliğinin olmazsa olmazıdır (Yılmaz ve Turan, 2015). Yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında karşılıklı güven duygusunun yerleşmiş olması gerekmektedir. Okul paydaşlarının birbirlerine güven duymaları, paydaşlar arasındaki iletişimi güçlendirecek, işbirliğini destekleyecek, problem çözme kapasitesini arttıracak, bilgi paylaşımını ve paydaşların karar verme sürecine katılmalarını kolaylaştıracaktır (Yılmaz ve Turan, 2015). Örgütsel güvenin sağlanması, örgütte çalışan bireylerin, olumlu duygulara sahip olmasıyla

sonuçlanmakta, bu da kişilerin sinik olmasına, yani olumsuz duygular taşımaya engel olmaktadır. Kısacası, güvenin olduğu yerde sinik duygular barınmamakta, güvensizliğin hakim olduğu örgütlerde ise, siniklerin sayısı artmaktadır (Özler vd., 2010). Etkili liderlik uygulamalarının okullarda yürütülmesi için, okul müdürlerinin, liderliği, diğer okul paydaşlarına paylaşması ve gücün okul paydaşları tarafından paylaşılması önem taşımaktadır. Paylaşılan liderliğin geliştirilmesinde, okul müdürleri ortak amaçlar doğrultusunda, okullarda işbirliği iklimi oluşturmalı ve öğretmen liderlerin, liderlik rolleri almalarında destekleyici rol oynamalıdır. Okulların paylaşılan liderlik anlayışına uygun olarak yönetilebilmesi, karar verme sürecine örgüt paydaşlarının katılabilmesi, bürokratik kontrollerin azaltılarak otonominin yayılması, işbirliğinin ve bilgi paylaşımının sağlanması ve etkili iletişim kanallarının çift yönlü olarak kullanılabilmesi için, güven duygusunun örgüt paydaşları arasında yerleşmiş olması gerekmektedir (Yılmaz ve Turan, 2015).

Alan yazı incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinde okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarının önemli bir yer edindiği söylenebilir. Bu doğrultuda okul yönetiminde paylaşılan liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılmasının büyük fayda sağlayacağından bahsedilebilir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okullarda uygulanan paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ve değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeline ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2005).

3.2. Evren

Araştırmanın evreni 2018–2019 eğitim öğretim yılında Denizli ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Denizli ilindeki toplam 5865 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Denizli ilinde görev yapan 407 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgede 5000 kişilik evrende %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğü 407 kişi olarak belirtilmiştir (Balcı, 2011). Denizli ilinde görev yapan 5865 öğretmen evren olarak alındığında %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü 356 öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini ise 407 öğretmen oluşturmaktadır.

3.4. Örneklemeye İlişkin Demografik Veriler

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, aynı okuldaki çalışma süreleri, okuldaki öğretmen sayısı ve okul düzeyi özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

Demografik Özellikler		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	198	48,6
	Erkek	209	51,4
Kıdem	1-10 Yıl	106	26,0
	11-20 Yıl	151	37,1
	21 Yıl ve Üzeri	150	36,9

Mezuniyet Düzeyi	Önlisans ve Lisans	372	91,4
	Lisansüstü	35	8,6
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10 Kişi	46	11,3
	11-20 Kişi	87	21,4
	21-30 Kişi	57	14,0
	31 ve Üzeri	217	53,3
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-3 Yıl	123	30,2
	4-6 Yıl	113	27,8
	7-9 Yıl	90	22,1
	10 Yıl ve Üzeri	81	19,9
Çalışılan Okul Düzeyi	İlkokul	130	31,9
	Ortaokul	148	36,4
	Lise	129	31,7

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre 198' nin (%48,6) kadın, 209'in (%51,4) erkek olduğu görülmektedir.

Kıdeme göre, kıdemi 1-10 yıl olan öğretmen sayısı 106, oranı %26,0; 11-20 yıl olan öğretmen sayısı 151, oranı %37,1; ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı 150, oranı %36,9 olarak tespit edilmiştir. Buna göre örneklemin yarısından büyük bir fazlası mesleklerinin ilk 10 yılını tamamlayan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Mezuniyet düzeyine göre Önlisans ve lisans mezunu öğretmen sayısı 372, oranı %91,4; Lisansüstü eğitim mezunu öğretmen sayısı 35, oranı %8,6 olarak tespit edilmiştir. Buna göre örneklemin çoğu Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır

Öğretmenlerin okullarında çalışan öğretmen sayısına göre, okulda çalışan öğretmen sayısı 1-10 öğretmen olan öğretmen sayısı 46, oranı %11,3; 11-20 öğretmen olan öğretmen sayısı 87, oranı %21,4; 21-30 öğretmen olan öğretmen sayısı 57, oranı %14,0; 31 ve üzeri öğretmen sayısı 217, oranı % 53,3'dür.

Aynı okuldaki çalışma süresi 1-3 yıl olan öğretmen sayısı 123, oranı %30,2; 4-6 yıl olan öğretmen sayısı 113, oranı %27,8; 7-9 yıl olan öğretmen sayısı 90, oranı %22,1; 10 yıl ve üzeri olan öğretmen sayısı 81, oranı 19,9'dur. Buna göre

araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri yakın bir dağılım oranına sahiptir.

Çalışılan okul düzeyine göre, çalıştığı okul düzeyi ilkokul olan öğretmen sayısı 130, oranı %31,9; çalıştığı okul düzeyi ortaokul olan öğretmen sayısı 148, oranı %36,4; çalıştığı okul düzeyi lise olan öğretmen sayısı 129, oranı %31,7 olarak tespit edilmiştir. Buna göre örnekleme oluşturan okulların düzeylerine göre birbirine yakın oranlarda olduğu görülmektedir.

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki değişken olduğundan veri toplama aracı olarak iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının ölçülmesine yönelik veriler, Bostancı (2012) tarafından geliştirilen “Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği Likert tipi veri toplama aracı olup maddeler: “(1) Kesinlikle Doğru Değil ile (4) Kesinlikle Doğru” arasında 4'lü olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizleri ve doğrulayıcı faktör analizleri her alt boyut için ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ölçek maddelerinde ters madde kontrolleri yapılmış verilerin analizinden önce gerekli işlemler yapılmıştır.

Tablo 2: Paylaşılan Liderlik Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Değişken	Madde Numaraları	Soru Sayısı	Çıkarılan soru sayısı	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha (B.Bostancı, 2012)
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	1-9	9	0	.92	.88
Karşılıklı Beceri Geliştirme	10-11	2	0	.85	.78
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	12-15	4	0	.82	.74
Duyusal Destek	15- 18	3	0	.83	.83

Tablo 2'deki bulgulara bakıldığında paylaşılan liderlik algısı ölçeği'ne ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının literatürde kabul gören .70 (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013) değerinin üstünde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3: Örgütsel Sinizm Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Değişken	Madde Numaraları	Soru Sayısı	Çıkarılan soru sayısı	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha (Özgan&Tösten, 2014)
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	1-2-3-4-5-6-7	7	0	.89	.79
Performansı Düşüren Etkenler	8-9-10-11-12-13-14-15-16	9	0	.91	.80
Okula Karşı Olumsuz Tutum	17-18-19-20-21	5	0	.83	.83
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	22-23-24-25	5	0	.82	.79

Tablo 3'deki bulgulara bakıldığında ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının literatürde kabul gören 70 (Büyüköztürk, 2012; Seçer,2013) değerinin üstünde olduğu tespit edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Verilere hangi tür analizlerin yapılması gerektiğini tespit etmek için araştırma değişkenlerine yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Aşağıdaki Tablo 4' de verilerin çarpıklık basıklık testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4: Verilerin Çarpıklık Basıklık Testi Çarpıklık Basıklık Test

	Çarpıklık	Basıklık
Paylaşılan Liderlik	-.317	.642
Örgütsel Sinizm	.689	.969

Tablo 4'te de görüleceği üzere elde edilen verilerin istenen değerler arasında olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayısının -1,5 ve +1,5 arasında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell,2013). Verilen normal dağıldığı görüldüğünden analizlerde t-Testi, ANOVA ve pearson momentler çarpımı korelasyonu ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet ve mezuniyet düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t Testi” kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem, çalışılan okul düzeyi, okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okuldaki çalışılan süresi değişkenlerinin anlam ifade edecek bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için ise ANOVA kullanılmıştır. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için TUKEY testi yapılmış, anlamlılık düzeyi 05 olarak alınmıştır. Yine değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığına yönelik, VIF ve tolerans değerleri incelenmiş, değişkenleri arasındaki VIF değerlerinin 1.141 ile 2.396. arasında, tolerans değerlerinin de .417 ile .876 arasında olduğu anlaşılmıştır. Tolerans değerlerinin .02’den büyük, VIF değerlerinin ise 10’dan küçük olması nedeniyle çoklu bağlantılılık problemi olmadığı görülmüştür. Okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır. Okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini yordayıp yordamadığına yönelik olarak da çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt bulmak için yapılan, araştırma sonucunda elde edilen veriler, veriler ışığında ulaşılan bulgular ve bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik algıları ile örgütsel sinizm düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında paylaşılan liderlik ve örgütsel sinizm ölçeği için Tablo 5'deki puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 5: Paylaşılan Liderlik Ölçek Ortalama Puan Aralığı Tablosu

Ölçek Ortalama Puanı	Düzye
1.00 –1.75	Çok Düşük
1.76– 2.50	Düşük
2,51 – 3.25	Yüksek
3.26– 4,00	Çok yüksek

Örgütsel Sinizm Ölçek Ortalama Puan Aralığı Tablosu

Ölçek Ortalama Puanı	Düzye
1,00 – 1,80	Çok Düşük
1,81 – 2,60	Düşük
2,61 – 3,40	Orta
3,41 – 4,20	Yüksek
4,21 – 5,00	Çok yüksek

4.1. ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA PAYLAŞILAN LİDERLİK UYGULAMALARINA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin okullardaki paylaşılan liderlik uygulamaları algı düzeyleri aşağıda Tablo 6 'da görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına İlişkin Algı Düzeyleri

Değişkenler	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)	Düzyey
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	2,91	,59377	Yüksek
Karşılıklı Beceri Geliştirme	2,95	,68892	Yüksek
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	2,61	,57070	Yüksek
Duygusal Destek	3,03	,59960	Yüksek
Paylaşılan Liderlik (Toplam)	2,87	,48522	Yüksek

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algı düzeyleri, paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması($x= 2,91$), karşılıklı beceri geliştirme($x= 2,95$), çalışanların merkezi olmayan etkileşim($x= 2,61$) boyutunda yüksek ve duygusal destek($x= 3,03$) boyutlarında yüksek düzeydedir. Paylaşılan liderlik uygulamaların genel olarak var olma düzeyine yönelik öğretmen algılarının da ($x= 2,87$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.1. Okullardaki Paylaşılan Liderlik Uygulamalarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

a. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için t-testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 7 'de verilmiştir.

Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	X	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	Kadın	196	2,96	.58224	1,442	402	.150
	Erkek	208	2,87	.60292			
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Kadın	197	2,98	.65539	,929	404	.353
	Erkek	209	2,92	.71930			
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	Kadın	197	2,65	.54261	1,271	404	.204
	Erkek	209	2,58	.59515			
Duygusal Destek	Kadın	196	3,08	.54236	1,478	403	.140
	Erkek	209	2,99	.64712			
Paylaşılan Liderlik	Kadın	193	2,92	.46280	1,766	399	.078
	Erkek	208	2,83	.50275			

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-Testi sonucunda; “Görevlerin Ortak Tamamlanması” [$t(402) = .150, p > .05$], “Karşılıklı Beceri Geliştirme” [$t(404) = ,353; p > .05$], “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim” [$t(404) = .204; p > .05$] ve “Duygusal Destek” [$t(403) = .140; p > .05$] boyutlarının uygulanma durumuna yönelik öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Bu tablodan hareketle, okullarda paylaşılan liderlik ve boyutlarının uygulanma durumuna yönelik öğretmen algılarının cinsiyete değişkenine göre benzer olduğu görülmektedir.

b. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13 'de verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10, 11-20, 21 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

b1. Görevlerin Birlikte Tamamlanması Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 8: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	1-10 yıl (1)	106	2,99	.58728	G.Arası	1,035	2	.517	1,471	.231	Yok
					G.İçi	141,049	401	.352			
					Top.	142,084	403				
	11-20 yıl (2)	150	2,86	.56837							
	21 yıl + (3)	148	2,91	.62106							
	Toplam	404	2,91	.59377							

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması boyutunun uygulanma durumuna yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. [$F(2-401) = .231$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre okullarda görevlerin ortak tamamlanması boyutun uygulanma durumlarına yönelik algılarının kıdem değişkenine göre değişmediği görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin kıdem yılı ne olursa olsun görevlerin

ortak tamamlama boyutunun uygulanma durumuna yönelik algılarının benzer olduğu sonucu çıkarılabilir.

b2. Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 9: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Karşılıklı Beceri Geliştirme	1-10 yıl (1)	106	2,95	.70678	G.Arası	,028	2	.014	,030	.971	Yok
					G.İçi	192,187	403	.477			
	11-20 yıl (2)	151	2,94	.65045	Top.	192,215	405				
	21 yıl + (3)	149	2,96	.71782							
	Toplam	345	2,95	.68892							

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(2-403) = .971$; $p > 0.05$]. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumları algılarında kıdem değişkeninin etkili olmadığı yönünde yorumlanabilir. Bunun sebeplerinden bir tanesi toplumsal olarak her kıdem ve yaşta iletişim seviyesi yüksek bir kitle olduğu gerçeği bulunabilir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri ne olursa olsun paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumlarını yakın düzeylerde gördükleri sonucu çıkarılabilir.

b3. Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 10: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	1-10 yıl (1)	106	2,65	.56144	G.Arası	,279	2	,139	,426	.653	Yok
					G.İçi	131,629	403	.327			
	11-20 yıl (2)	151	2,62	.56259	Top.	131,907	405				
	21 yıl + (3)	149	2,58	.58734							
	Top.	406	2,61	.57070							

Tablo 10'a bakıldığında, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. $[F(2-403) = ,653; p > 0.05]$. Elde edilen bulguya göre öğretmenlerin paylaşılan liderliğin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunun uygulanma durumları algılarında kıdem değişkeninin etkili olmadığı yönünde yorumlanabilir. Bununla birlikte göreve yeni başlayan öğretmenlerin bile adaptasyon sürecinin rahat gerçekleştiği ve kendilerini özgürce ifade edebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

b4. Duygusal Destek Profiline Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 11: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Duygusal Destek Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Duygusal Destek	1-10 yıl (1)	106	3,04	.63466	G.Arası	,298	2	.149	,414	.661	yok
					G.İçi	144,948	402	.361			
					Top.	145,247	404				
	11-20 yıl (2)	151	3,00	.57218							
	21 yıl + (3)	148	3,06	.60354							
	Top.	405	3,04	.59960							

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin duygusal destek boyutunun uygulanma durumuna yönelik algılarının kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(2-402) = ,661$; $p > 0.05$]. Yani paylaşılan liderliğin duygusal destek boyutunun kıdem gruplarının hepsinde öğretmenlerin benzer düzeyde algılarının olduğu sonucuna varılmaktadır.

c. Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamaları Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlara Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15' de yer verilmiştir. Ayrıca, okuldaki öğretmen sayılarına göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin okulunda buldukları öğretmen sayıları; 1-10, 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri öğretmen olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır.

c1. Görevlerin Birlikte Tamamlanması Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 12: Okuldaki öğretmen sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Görevlerini Birlikte Tamamlaması Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	1-10	46	3,19	.47075	G.Arası	4,400	3	1,467	4,261	.006	1-2
	11-20	87	2,82	.70182		G.İçi	137,684	400			
	21-30	57	2,93	.54636	Top.	142,084	403				
	31+	214	2,88	.56766							
	Toplam	404	2,91	.59377							

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [F(3-400)= .006; p<0.05]. Anlamlı farklılıklar öğretmen sayısı 1-10 olan okullar ile 11-20 ve 31 üzeri olan okullardadır. Öğretmen sayısı 1-10 arasında olan okullardaki öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algıları daha yüksektir. ($\bar{x}=3.19$.) Bunun sebebi öğretmen sayısının az olduğu okullarda işbirliği ve dayanışmanın daha fazla olması olarak gösterilebilir.

C2. Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 13: Okuldaki öğretmen sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Karşılıklı Beceri Geliştirme	1-10	46	3,13	.61855	G.Arası	1,740	3	.580	1,224	.301	Yok
	11-20	87	2,90	.72549		G.İçi	190,475	402			
	21-30	57	2,94	.64828	Top.	192,125	405				
	31+	216	2,93	.69703							
	Toplam	406	2,95	.68892							

Tablo 13'e göre, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. [$F(3-402) = .301$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre öğretmenlerin paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumu algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir.

C3. Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 14: Okuldaki öğretmen sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	1-10	46	2,65	.57391	G.Arası	.908	3	.303	.928	.427	Yok
	11-20	87	2,59	.62526							
	21-30	57	2,50	.61048	Top.	131,907	405				
	31+	216	2,64	.53564							
	Toplam	406	2,61	.57070							

Tablo 14'e göre, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin "Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim" boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. [F(3-402)= .427; p>0.05]. Bu sonuca göre öğretmenlerin paylaşılan liderliğin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunun uygulanma durumu algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir.

C4. Duygusal Destek Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 15: Okuldaki öğretmen sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Destek Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Duygusal Destek	1-10	46	3,17	.60752	G.Arası	1,304	3	.435	1,211	.305	Yok
	11-20	87	2,97	.72716							
	21-30	57	3,06	.52751	Top.	145,247	404				
	31+	215	3,02	.55651							
	Toplam	405	3,03	.59960							

Tablo 15'e göre, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin "duygusal destek" boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. [$F(3-401) = .305$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre öğretmenlerin paylaşılan liderliğin duygusal destek boyutunun uygulanma durumu algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmadığı görülmektedir.

d. Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamaları Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19' da yer verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri; 1-3, 4-6, 7-9 ile 10 yıl ve üzeri olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır.

d1. Görevlerin Ortak Tamamlanması Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 16: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Görevlerini Birlikte Tamamlaması Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	1-3 yıl	122	2,93	.59351	G.Arası	.537	3	.179	,506	.679	Yok
	4-6 yıl	113	2,91	.64450	G.İçi	141,548	400	.354			
	7-9 Yıl	89	2,85	.45411	Top.	142,084	400				
	10 Yıl ve Üzeri	80	2,96	.65850							
	Top.	404	2,91	.59377							

Tablo 16'ya bakıldığında, okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderliğin görevlerin ortak tamamlanması boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(3-400) = ,679$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre öğretmenlerin ortak paylaşımda bulunabildiği paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması boyutunun uygulanma durumu algılarının aynı okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.



d2. Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 17: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Karşılıklı Beceri Geliştirme	1-3 yıl	122	3,00	.65712	G.Arası	.718	3	.239	,502	.681	Yok
	4-6 yıl	113	2,90	.72012	G.İçi	191,497	402	.476			
	7-9 Yıl	90	2,93	.68105	Top.	192,215	405				
	10 Yıl ve Üzeri	81	2,96	.70612							
	Top.	406	2,95	.68892							

Tablo 17'den anlaşıldığı üzere, okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$F(3-402) = .681$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre öğretmenlerin okulda kendilerini geliştirmek adına iletişim kurabildiği paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumu algılarının aynı okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

d3. Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 18: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okullarda Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	1-3 yıl	123	2,70	.56263	G.Arası	1,974	3	.658	2,036	.108	Yok
	4-6 yıl	113	2,61	.61149	G.İçi	129,903	402	.323			
	7-9 Yıl	90	2,50	.47104	Top.	131,907	405				
	10 Yıl ve Üzeri	80	2,60	.61301							
	Top.	406	2,61	.57070							

Tablo 18 incelendiğinde, okullarda paylaşılan liderliğin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$F(3-402) = ,108$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunun uygulanma durumu algılarının aynı okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

d4. Duygusal Destek Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 19: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Duygusal Destek Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Duygusal Destek	1-3 yıl	123	3,06	.66671	G.Arası	,128	3	.043	,118	.950	Yok
	4-6 yıl	113	3,03	.59656	G.İçi	145,119	401	.362			
	7-9 Yıl	90	3,01	.44258	Top.	145,247	404				
	10 Yıl ve Üzeri	79	3,03	.65631							
	Top.	405	3,03	.59960							

Tablo 19'dan anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin duygusal destek boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$F(3-401) = .950$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin duygusal destek boyutunun uygulanma durumu algılarının aynı okulda çalışma sürelerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

e. Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik uygulamalarına yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23'de verilmiştir. Ayrıca,

öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi; İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır

e1. Görevlerin Birlikte Tamamlanması Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 20: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Görevlerin Birlikte Tamamlanması Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	İlkokul	130	3,03	.60945	G.Arası	6,238	2	3,119	9,207	.000	1-3
	Ortaokul	148	3,00	.58509	G.İçi	135,846	401	.339			2-3
	Lise	126	2,73	.54852	Top.	142,084	403				
	Top.	404	2,91	.59377							

Tablo 20'ye göre, öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin görevlerin ortak tamamlanması boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. $[F(2-401) = .000; p < 0.05]$. Anlamlı farklılıklar ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındadır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okullarda paylaşılan liderliğin görevlerin ortak tamamlanması boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin diğer okul lise okul düzeyine göre paylaşılan liderliğin görevleri birlikte tamamlama boyutunun daha fazla uygulandığı söylenebilir. Buna sebep olarak ilkokul ve ortaokul kurum binalarının ülke içerisinde genelde aynı bahçe içerisinde olması ve

daha çok paylaşımda bulunabilmeleri gösterilebilir. Bunun yanında lise öğretmenlerinin bağımsız branş öğretmenleri olması ve farklı günlerde, saatlerde okulda bulunmaları nedeniyle bu yüzden de ortak paylaşımda bulunabilmelerinin zorlaştığı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha az uygulanıldığı söylenebilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ise hitap ettikleri kitlenin yaş ortalamasının düşük olmasından dolayı mesai saatleri içerisinde daha fazla iletişimde olmak zorunda olduklarından dolayı ders saatleri arasında veya ders öncesi, sonrası aynı hedef, amaç ve görevler için daha çok paylaşımda bulunduğu düşünülmektedir.

e2. Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 21: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Karşılıklı Beceri Geliştirme Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Karşılıklı Beceri Geliştirme	İlkokul	130	3,06	.73766	G.Arası	3,101	2	1,551	3,304	.035	1-3
					G.İçi	189,114	403	.469			
	Ortaokul	148	2,93	.72675	Top.	192,215	405				2-3
	Lise	128	2,84	.57012							
	Top.	406	2,95	.68892							

Tablo 21’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [$F(2-403) = 035; p < 0.05$]. Anlamlı farklılıklar ilkokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenleri ile lise öğretmenleri arasındadır. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri olmalarından dolayı lise branş öğretmenlerine oranla aynı mesai saatleri içerisinde

okulda buldukları için daha çok iletişim kurabildikleri ve birbirlerinin öğretmenlik becerilerini geliştirmeye de yarayan paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunu lise öğretmenlerine göre daha çok geliştirebildikleri yorumu yapılabilir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemesi ise ilkokuldan mezun olup ortaokula kayıt olan öğrencilerin öğretmenlerinin arasında etkileşiminin devam etmesi olarak yorumlanabilir.

e3. Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 22: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	İlkokul	130	2,64	.63571	G.Arası	.166	2	.083	.254	.776	Yok
					G.İçi	131,741	403	.327			
	Ortaokul	148	2,59	.57292	Top.	131,907	405				
	Lise	128	2,61	.49690							
	Top.	406	2,61	.57070							

Tablo 22'ye bakıldığında, öğretmenlerin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$F(2-403) = .776$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre okul düzeyine göre öğretmenlerin arasında merkezi olmayan etkileşim profilinin değişmediği görülmektedir.

e4. Duygusal Destek Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 23: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Duygusal Destek Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Paylaşılan Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Duygusal Destek	İlkokul	130	3,12	.62033	G.Arası	1,863	2	.932	2,612	.075	Yok
	Ortaokul	148	3,02	.63559	G.İçi Top.	143,383	402	.357			
	Lise	127	3,00	.52220		145,247	404				
	Top.	405	3,03	.59960							

Tablo 23'den de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin okullarda duygusal destek boyutuna uygulanma durumlarına yönelik algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [$F(2-342) = .75$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre öğretmenlerin duygusal destek boyut uygulanma durumlarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

f. Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri arasında farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için t-testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24: Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Uygulamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Puan	Mezuniyet Düzeyi	N	X	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	Önlisans-Lisans	369	2,93	.59246	1,713	402	.088
	Lisansüstü	35	2,75	.59124			
Karşılıklı Beceri Geliştirme	Önlisans-Lisans	371	2,95	.69773	,188	404	.851
	Lisansüstü	35	2,93	.59585			
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	Önlisans-Lisans	371	2,62	.57722	.602	404	.548
	Lisansüstü	35	2,56	.50032			
Duygusal Destek	Önlisans-Lisans	37035	3,04	.60560	1,062	403	.298
	Lisansüstü	35	2,93	.52890			
Paylaşılan Liderlik	Önlisans-Lisans	366	2,88	.48836	1,486	399	.138
	Lisansüstü	35	2,75	.44077			

Tablo 24'e bakıldığında öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda; “Görevlerin Birlikte Tamamlanması” [t(402) = .088, p>.05], “Karşılıklı Beceri Geliştirme” [t(404) = .851, p>.05], “Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim” [t(404) = .548, p>.05] ve “Duygusal Destek” [t(403) = .298, p>.05] boyutlarında uygulanma durumuna yönelik öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu tablodan hareketle, okullarda paylaşılan liderlik ve boyutlarının uygulanma durumuna yönelik öğretmen algılarının mezuniyet düzeyi değişkenine göre benzer olduğu görülmektedir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SİNİZM ALGI DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin okullardaki örgütsel sinizm algı düzeyleri aşağıda Tablo 25 'ta görülmektedir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algı Düzeyleri

Değişkenler	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma(SS)	Düzy
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	2,04	,73230	Düşük
Performansı Düşüren Etkenler	2,30	,88347	Düşük
Okula Karşı olumsuz Tutum	1,58	,66585	Çok Düşük
Çalışanların Kararları Uygulamaya Katılımı	2,05	,88962	Düşük
Örgütsel Sinizm (Toplam)	2,04	,63198	Düşük

4.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarının Değişkenler Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

a. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Sinizm Algılarının Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm algılarına açısından kadın ve erkek öğretmenler arasındaki farklılıkların incelenmesinde iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 26: Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizm Algularına İlişkin t-Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	X	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	Kadın	198	1,96	.72098	-2,156	405	.032
	Erkek	209	2,11	.73658			
Performansı Düşüren Etkenler	Kadın	197	2,26	.88983	-.978	403	.329
	Erkek	208	2,35	.87751			
Okula Karşı Olumsuz Tutum	Kadın	198	1,53	.59402	-1,208	405	.228
	Erkek	20	1,62	.72670			
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	Kadın	195	2,16	1,01016	2,306	402	.022
	Erkek	209	1,95	.74942			
Örgütsel Sinizm	Kadın	194	2,02	.62324	-.838	400	.403
	Erkek	208	2,07	.64047			

Tablo '26 incelendiğinde Örgütsel Sinizm Boyutlarının cinsiyet değişkenine göre algularının arasında iki boyutta anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre örgütsel sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutunda ($\bar{x}=2.11$) daha yüksek ortalamaya sahiptirler. Bunun nedeni okullarda birçok sorumluluğun toplumun doğası gereği erkek öğretmen üzerinde yoğunlaşması olarak yorumlanabilir. Buna karşılık “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{x}=2.16$) ortalama ile erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahiptirler. Bu veri ise toplumda kadının diğer karar mekanizmalarında da olduğu gibi bir adım geride kalması ile ilişkilendirilebilir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda Örgütsel Sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” ,” Okula Karşı Olumsuz Tutum”, alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyet bakımından incelendiğinde aradaki ortalama farkı anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$) . Örgütsel

Sinizm ölçeğinin tamamına ilişkin kadın ($\bar{x}=2.02$) ve erkek ($\bar{x}=2.07$) öğretmen algıları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(400) = .403$; $p > .05$].

b. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizm Algı Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır.

B1. Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 27: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizmin Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	1-10 yıl (1)	106	2,05	.695597	G.Arası	,771	2	.386	.718	.488	Yok
					G.İçi	216,954	404	.537			
					Top.	217,725	406				
	11-20 yıl (2)	151	2,09	.77494							
	21 yıl + (3)	150	1,99	.71426							
	Toplam	407	2,04	.73230							

Tablo 27’ de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Her kıdem türünde öğretmenler örgütsel sinizmin çalıştığı kurumdan uzaklaşma boyutuna yönelik düşük düzeyde algıya sahiptirler. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin uzaklaşma boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin Örgütsel

Sinizmin uzaklaşma boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır($F_{2-404}=488$; $p>0.05$).

B2. Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 28: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Performansı Düşüren Etkenler	1-10 yıl (1)	104	2,22	.87694	G.Arası	1,087	2	.543	.695	.500	Yok
					G.İçi	314,246	402	.782			
					Top.	315,333	404				
	11-20 yıl (2)	151	2,35	.89908							
	21 yıl + (3)	150	2,33	.87387							
	Toplam	405	2,31	.88347							

Tablo 28’ de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Her kıdem türünde öğretmenler örgütsel sinizmin Performansı Düşüren Etkenler boyutuna yönelik düşük düzeyde algıya sahiptirler. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır($F_{2-402}=500$; $p>0.05$).

B3. Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 29: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizmin Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Okula Karşı Olumsuz Tutum	1-10 yıl (1)	106	1,53	.62694	G.Arası	,377	2	.189	.424	.655	Yok
					G.İçi	179,626	404	.445			
	11-20 yıl (2)	151	1,61	.64842	Top.	180,003	406				
	21 yıl + (3)	150	1,58	.71084							
	Toplam	407	1,58	.66585							

Tablo 29’ de mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Tüm gruplardaki öğretmenler Örgütsel Sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutuna yönelik “Çok Düşük” düzeyde algıya sahiptirler. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($F_{2-404}=.655$; $p>0.05$).

B4. Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımına Yönelik ANOVA Testi

Sonuçları

Tablo 30: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizmin Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	P	Fark
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	1-10 yıl (1)	106	1,98	.78309	G.Arası	3,278	2	1,644	2,088	.125	Yok
					G.İçi	315,657	401	.787			
					Top.	318,945	403				
	11-20 yıl (2)	151	1,99	.80433							
	21 yıl + (3)	147	2,17	1,02778							
	Toplam	404	2,05	.88962							

Tablo 30’ da mesleki kıdemleri 1-10, 11-20 ve 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutuna yönelik görüşlerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Tüm gruptaki öğretmenler Örgütsel Sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutuna yönelik “Düşük” düzeyde algıya sahiptirler. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin Örgütsel Sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($F_{2-401}=.125$; $p>0.05$).

c. Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Sinizm Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Örgütsel Sinizme yönelik algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlara Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34 ve 35’ de yer verilmiştir. Ayrıca, okuldaki öğretmen sayılarına göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin okulunda buldukları öğretmen sayıları; 1-10, 11-20, 21-30 ve 31 ve üzeri öğretmen olmak üzere dört kategoride ele alınmıştır.

C1. Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 31: Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Örgütsel Sinizmin Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi					
									F	p	Fark			
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	1-10	46	1,89	.75243	G.Arası G.İçi Top.	9,112	3	3,037	5,868	.001	1-2			
	11-20	87	2,26	.86022							208,612	403	.518	2-4
	21-30	57	2,22	.67769							217,725	406		3-4
	31+	217	1,94	.65891										
	Toplam	407	2,04	.73230										

Tablo 31’e göre, öğretmenlerin örgütsel sinizmin öğretmenlerin çalıştığı kurumdan uzaklaşma boyutuna yönelik algılarının çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. $[F(3-403) = .001; p < 0.05]$. Anlamlı farklılıklar öğretmen sayısı 1-10 olan okullar ile 11-20 ve 21-30 yıl olan okullardadır. Aynı farklılık öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan okullarda görev yapan öğretmenlerle öğretmen sayısı 11-20 ve 21-30 olan okullarda görev yapan öğretmenler arasında da bulunmaktadır. Öğretmen sayısı 1-10 arasında olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel sinizmin “çalıştığı kurumdan uzaklaşma” boyutunun algıları en düşük düzeydedir. ($\bar{x} = 1.89$) Bunun sebebi öğretmen sayısının az olduğu okullarda işbirliği ve dayanışmanın daha

fazla olması, öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanıyor olması olarak gösterilebilir.

C2. Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 32: Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Performansı Düşüren Etkenler	1-10	46	2,18	1,03640	G.Arası	6,774	3	2,258	2,935	.033	1-2
	11-20	87	2,50	1,04185	G.İçi	308,559	401	.769			
	21-30	57	2,47	.85770	Top.	315,333	404		2-4		
	31+	215	2,22	.76634							
	Toplam	405	2,30	.88347							

Tablo 32'e göre, öğretmenlerin örgütsel sinizmin öğretmenlerin "Performansı Düşüren Etkenler" boyutuna yönelik algılarının çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [$F(3-401) = .033$; $p < 0.05$]. Anlamlı farklılıklar öğretmen sayısı 1-10 olan okullar ile 11-20 arasında olmakla beraber öğretmen sayısı 11-20 olanlar ile ve 31 ve daha üzeri yıl olan okullardadır. Öğretmen sayısı 1-10 arasında olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel sinizmin "Performansı Düşüren Etkenler" boyutunun algıları en düşük düzeydedir. ($\bar{x} = 2,18$) Bunun sebebi öğretmen sayısının az olduğu okullarda işbirliği ve dayanışmanın daha fazla olması, öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanıyor olması olarak gösterilebilir.

C3. Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 33: Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Örgütsel Sinizmin Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Okula Karşı Olumsuz Tutum	1-10	46	1,41	.52486	G.Arası	1,635	3	.545	1,231	.298	Yok
	11-20	87	1,63	.80051							
	21-30	57	1,60	.64587	Top.	180,003	406				
	31+	217	1,59	.63647							
	Toplam	407	1,58	.66585							

Tablo 33'e göre, öğretmenlerin örgütsel sinizmin öğretmenlerin "Okula Karşı Olumsuz Tutum" boyutuna yönelik algılarının çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. $[F(3-403) = .298; p > 0.05]$. Tüm gruptaki öğretmenler Örgütsel Sinizmin "Okula Karşı Olumsuz Tutum" boyutuna yönelik "Çok Düşük" düzeyde algıya sahiptirler.

C4. Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 34: Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	1-10	46	1,72	.72501	G.Arası	7,102	3	2,367	3,037	.029	1-4
					G.İçi	311,842	400	.780			
	11-20	87	2,09	89802	Top.	318,945	403				
	21-30	57	1,96	.76783							
	31+	214	2,14	.93402							
Toplam	404	2,05	.88962								

Tablo 34'e göre, öğretmenlerin örgütsel sinizmin öğretmenlerin "Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı" boyutuna yönelik algılarının çalışılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [$F(3-400)= .029$; $p<0.05$]. Anlamlı farklılıklar öğretmen sayısı 1-10 olan okullar ile 31 ve üzeri olan okullardadır. Öğretmen sayısı 1-10 arasında olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel sinizmin "Çalışanların Kararlara Katılımı" boyutunun algıları en düşük düzeydedir ($\bar{x}=1.72$). Öğretmen sayısı 31 ve üzeri olan okullardaki öğretmenlerin örgütsel sinizmin "Çalışanların Kararlara Katılımı" boyutunun algıları en yüksek düzeydedir ($\bar{x}=2.14$). Bunun sebebi öğretmen sayısının az olduğu okullarda işbirliği ve dayanışmanın daha fazla olması, öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanıyor olması olarak gösterilebilir. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda öğretmenlerin fikir ve görüşlerini daha kolay bir şekilde ifade edebildiği de söylenebilir.

D. Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Açısından Örgütsel Sinizm Algılarının Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri; 1-3, 4-6 , 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri şeklinde dört kategoride ele alınmıştır.

D1- Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 35: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Örgütsel Sinizmin Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	1-3 yıl	123	2,01	.75362	G.Arası	.324	3	.108	,200	.896	Yok
	4-6 yıl	113	2,08	.71117	G.İçi	217,400	403	.539			
	7-9 Yıl	90	2,04	.62305	Top.	217,725	406				
	10 Yıl ve Üzeri	81	2,02	.84348							
	Top.	407	2,04	.73230							

Tablo 35' te aynı okulda çalışma süreleri 1-3, 4-6, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin Uzaklaşma boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Aynı okulda çalışma süresi bütün öğretmen guruplarında örgütsel sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutuna yönelik düşük düzeyde bir algıya sahiptirler. Aynı okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutu algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aynı okulda çalışma

süreleri farklı olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($F_{3-403}=896$; $p>0.05$).

D2- Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 36: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Örgütsel Sinizmin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Performansı Düşüren Etkenler	1-3 yıl	122	2,20	.90672	G.Arası	2,136	3	.712	,912	.435	Yok
	4-6 yıl	112	2,37	.86420							
	7-9 Yıl	90	2,33	.76027	Top.	315,333	404				
	10 Yıl ve Üzeri	81	2,36	.99609							
	Top.	405	2,30	.88347							

Tablo 36’ da aynı okulda çalışma süreleri 1-3, 4-6, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Aynı okulda çalışma süresi bütün öğretmen guruplarında örgütsel sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” boyutuna yönelik düşük düzeyde bir algıya sahiptirler. Aynı okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” boyutu algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aynı okulda çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($F_{3-401}=435$; $p>0.05$).

D3- Okula Karşı Olumsuz Turum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 37: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Örgütsel Sinizmin Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Okula Karşı Olumsuz Tutum	1-3 yıl	123	1,48	.63715	G.Arası	2,693	3	.898	2,040	.108	Yok
	4-6 yıl	113	1,59	.72183	G.İçi	177,309	403	.440			
	7-9 Yıl	90	1,71	.68506	Top.	180,003	406				
	10 Yıl ve Üzeri	81	1,56	.58798							
	Top.	407	1,58	.66585							

Tablo 37’ de aynı okulda çalışma süreleri 1-3, 4-6, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Aynı okulda çalışma düresi bütün öğretmen gruplarında örgütsel sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutuna yönelik çok düşük düzeyde bir algıya sahiptirler. Aynı okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutu algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aynı okulda çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($F_{3-403}=108$; $p>0.05$).

D4- Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 38: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresine Göre Örgütsel Sinizmin Çalışanların Kararları Uygulamalarına Katılımı Boyutuna Yönelik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	1-3 yıl	123	1,89	.81613	G.Arası	4,746	3	1,582	2,014	.111	Yok
	4-6 yıl	112	2,13	.96733							
	7-9 Yıl	89	2,15	.81865	Top.	318,945	403				
	10 Yıl ve Üzeri	80	2,01	.94197							
	Top.	404	2,05	.88962							

Tablo 38’ de aynı okulda çalışma süreleri 1-3, 4-6, 7-9 yıl ve 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalarına Katılımı” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Aynı okulda çalışma süresi bütün öğretmen guruplarında örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalarına Katılımı” boyutuna yönelik düşük düzeyde bir algıya sahiptirler. Aynı okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalarına Katılımı” boyutu algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, aynı okulda çalışma süreleri farklı olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalarına Katılımı” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. ($F_{3-400}=111$; $p>0.05$).

E. Öğretmenlerin Mezuniyet Düzeylerine Göre Örgütsel Sinizm Algılarının Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin mezuniyet düzeyi değişkenine göre örgütsel sinizm algılarına arasındaki farklılıkların incelenmesinde iki ortalama arasındaki farkın belirlenmesinde anlamlılık testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 39: Mezuniyet Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okullarda Örgütsel Sinizm Uygulamalarına Yönelik t-Testi Sonuçları

Puan	Mezuniyet Düzeyi	N	X	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	Önlisans-Lisans	372	2,03	.73167	-1,039	405	.300
	Lisansüstü	35	2,16	.73837			
Performansı Düşüren Etkenler	Önlisans-Lisans	370	2,30	.89160	-,907	403	.365
	Lisansüstü	35	2,44	.79255			
Okula Karşı Olumsuz Tutum	Önlisans-Lisans	372	1,59	.66984	.720	405	.323
	Lisansüstü	35	1,50	.62567			
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	Önlisans-Lisans	370	2,07	.89527	1,470	402	.142
	Lisansüstü	34	1,84	.80689			
Örgütsel Sinizm	Önlisans-Lisans	368	2,04	.63195	-,401	400	.688
	Lisansüstü	34	2,09	.64031			

Tablo 39’a bakıldığında öğretmenlerin örgütsel sinizmin boyutlarına yönelik algılarının öğretmenlerin mezuniyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-Testi sonucunda; “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” [$t(402) = .300, p > .05$], “Performansı Düşüren Etkenler” [$t(403) = .365,$

$p > .05$], “Okula Karşı Olumsuz Tutum” [$t(405) = .323, p > .05$] ve “Çalışanların Kararları Uygulamaya Katılımı” [$t(402) = .142, p > .05$] boyutlarında uygulanma durumuna yönelik öğretmen algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu tablodan hareketle, okullarda örgütsel sinizm ve boyutlarına yönelik öğretmen algılarının mezuniyet düzeyi değişkenine göre benzer olduğu görülmektedir.

F. Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının çalışılan okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 40, Tablo 41, Tablo 42, Tablo 43, Tablo 44 'de verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi; İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır

f1. Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 40: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	İlkokul	130	1,95	.71067	G.Arası	3,769	2	1,885	3,558	.029	1-3
	Ortaokul	148	2,00	.80441	G.İçi	213,965	404	.530			
	Lise	129	2,18	.64762	Top.	217,725	406				
	Top.	407	2,04	.73230							

Tablo 40’ta çalıştığı okul düzeyi İlkokul, Ortaokul ve Lise olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Bütün okul düzeylerindeki öğretmenler örgütsel sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutuna yönelik düşük düzeyde bir algıya sahiptirler. Çalışılan okul düzeyine göre öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutu algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, çalıştığı okul türleri farklı olan öğretmenlerin örgütsel sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($F_{2-404}=.029$; $p<0.05$). Anlamlı farklılıklar ilkokul ve lisede çalışan öğretmenler arasındadır. İlkokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizmin “Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma” boyutunun algıları en düşük düzeydedir ($\bar{x}=1.95$). Lisede çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizmin “Çalışılanların Kararlara Katılımı” boyutunun algıları ise ilkokulda çalışan öğretmenlerden yüksektir. ($\bar{x}=2.14$). Bu durumun sebebi ilkokulda çalışan öğretmenlerin küçük çocuklarla iletişim halinde olmalarından dolayı daha fazla anne-baba misyonuna sahip oldukları olarak yorumlanabilir. Lisede çalışan öğretmenlerin ise muhatap oldukları öğrenci kitlesinin içerisinde buldukları yaş ortalamasından dolayı okuldaki günlük yaşamda daha büyük sorunlar ile karşılaşılıyor olmaları olabilir.

F2. Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 41: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Performansı Düşüren Etkenler Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Performansı Düşüren Etkenler	İlkokul	129	2,21	.91652	G.Arası	4,072	2	2,036	2,630	.073	Yok
	Ortaokul	147	2,27	.93634							
	Lise	129	2,45	.76921	Top.	315,333	404				
	Top.	405	2,31	.88347							

Tablo 41’de çalıştığı okul düzeyi İlkokul, Ortaokul ve Lise olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Bütün okul düzeylerindeki öğretmenler örgütsel sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” boyutuna yönelik düşük düzeyde bir algıya sahiptirler. Çalışılan okul düzeyine göre öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” boyutu algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, çalıştığı okul türleri farklı olan öğretmenlerin örgütsel sinizmin “Performansı Düşüren Etkenler” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($F_{2-402}=.073$; $p<0.05$).

F3. Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 42: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okula Karşı Olumsuz Tutum Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Okula Karşı Olumsuz Tutum	İlkokul	130	1,49	.65471	G.Arası	2,630	2	1,315	2,996	.051	Yok
					G.İçi	177,372	404	.439			
	Ortaokul	148	1,56	.74064	Top.	180,003	406				
	Lise	129	1,70	.56899							
	Top.	407	1,58	.66585							

Tablo 42’de çalıştığı okul düzeyi İlkokul, Ortaokul ve Lise olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Bütün okul düzeylerindeki öğretmenler örgütsel sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutuna yönelik çok düşük düzeyde bir algıya sahiptirler. Çalışılan okul düzeyine göre öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutu algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, çalıştığı okul türleri farklı olan öğretmenlerin örgütsel sinizmin “Okula Karşı Olumsuz Tutum” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ($F_{2-404}=.051$; $p<0.05$).

F4. Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları

Tablo 43: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Çalışanların Kararları Uygulama Boyutuna Yönelik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Örgütsel Sinizm Boyutları	Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	İlkokul	130	1,89	.84282	G.Arası	14,764	2	7,382	9,731	.000	1-3
					G.İçi	304,181	401	.759			2-3
	Ortaokul	148	1,96	.85435	Top.	318,945	403				
	Lise	126	2,33	.91761							
	Top.	404	2,05	.88962							

Tablo 43'te çalıştığı okul düzeyi İlkokul, Ortaokul ve Lise olan öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutuna yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları yer almaktadır. Bütün okul düzeylerindeki öğretmenler örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutuna yönelik düşük düzeyde bir algıya sahiptirler. Çalışılan okul düzeyine göre öğretmenlerin Örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutu algılarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, çalıştığı okul türleri farklı olan öğretmenlerin örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutu algıları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($F_{2-401}=0.000$; $p<0.05$). Anlamlı farklılıklar ilkokul ve lisede çalışan öğretmenler ile beraber ortaokul ve lisede çalışan öğretmenler arasındadır. İlkokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutunun algıları en düşük düzeydedir ($\bar{x}=1.89$). Lisede çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizmin “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” boyutunun algıları ise ilkokulda çalışan öğretmenlerden yüksektir ($\bar{x}=2.33$).

4.2.2 Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Profillerine Yönelik Algıları İle Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi

Korelasyon, iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için kullanılan bir analiz tekniğidir. Korelasyon katsayısı 1.00 ile -1.00 arasında değişmektedir. 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir (Büyüköztürk,2012).



Tablo 44: Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Profillerine Yönelik Algıları İle Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Tablosu

	Çalıştığı Kurumdan Uzaklaşma	Performansı Düşüren Etkenler	Okula Karşı Olumsuz Tutum	Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı	Örgütsel Sinizm
Görevlerin Birlikte Tamamlanması	-.515*	-.418*	-.389*	-.361*	-.541*
Karşılıklı Beceri Geliştirme	-.449*	-.303*	-.363*	-.266*	-.434*
Çalışanlar Arasında Merkezi Olmayan Etkileşim	-.317*	-.389*	-.281*	-.193*	-.402*
Duygusal Destek	-.555*	-.489*	-.435*	-.331*	-.594*
Paylaşılan Liderlik	-.588*	-.508*	-.462*	-.381*	-.628*

*0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 44'den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel sinizm boyutlarından “çalıştığı kurumdan uzaklaşma” ($r = -.588$), “performansı düşüren etkenler” ($r = -.508$), “okula karşı olumsuz tutum” ($r = -.462$), ve “çalışanların kararları uygulamalara katılımı” ($r = -.381$) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir korelasyon tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görevlerin birlikte tamamlanması boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile örgütsel sinizm boyutlarından “çalıştığı kurumdan uzaklaşma” ($r = -.515$), “performansı düşüren etkenler” ($r = -.418$), “okula karşı olumsuz tutum” ($r = -.389$) ve “çalışanların kararları uygulamalara katılımı” ($r = -.361$) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile örgütsel sinizm boyutlarından “çalıştığı kurumdan uzaklaşma” ($r = -.449$), “performansı düşüren etkenler” ($r = -.303$), “okula karşı olumsuz tutum” ($r = -.363$) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde ve “çalışanların kararları uygulamalara katılımı” ($r = -.266$) boyutunda ise düşük düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile örgütsel sinizm boyutlarından “çalıştığı kurumdaki uzaklaşma” ($r=-.317$), “performansı düşüren etkenler” ($r=-.389$), “okula karşı olumsuz tutum” ($r=-.281$) ve “çalışanların kararları uygulamalara katılımı” ($r=-.193$) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin paylaşılan liderliğin duygusal destek boyutunun uygulanmasına yönelik algıları ile örgütsel sinizm boyutlarından “çalıştığı kurumdaki uzaklaşma” ($r=-.555$), “performansı düşüren etkenler” ($r=-.489$), “okula karşı olumsuz tutum” ($r=-.435$) ve “çalışanların kararları uygulamalara katılımı” ($r=-.331$) boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir korelasyon ilişkisi tespit edilmiştir.

Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek boyutlarına yönelik algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında negatif yönlü orta dereceli bir ilişki tespit edilmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin Okullarda Paylaşılan Liderlik Algılarının Örgütsel Sinizm Düzeylerini Yordamasına Yönelik Bulgular Ve Yorumlar

Regresyon analizinde, aralarında daha önce ilişki olduğu belirlenen iki ya da daha fazla değişkenlerden en az birinin yordanan, bir ya da daha fazlasının yordayan değişken olarak tanımlanması söz konusudur. Yordayan değişkenlerin (bağımsız değişken), yordanan değişkenleri (bağımlı değişken) anlamlı olarak yordayıp yordamadığını, eğer anlamlı olarak yordama söz konusu ise, bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarını açıkladığını görmek amacıyla yapılan analizdir (Seçer, 2013).

Bu bölümde öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik algılarının örgütsel sinizm düzeylerini yordayıp yordamamasına yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bağımsız değişken olan görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek'in, bağımlı değişken olan öğretmenlerin

örgütsel sinizm düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

4.2.4. Çalışılan Okul Düzeyine Göre Okullarda Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin örgütsel sinizm Düzeylerini Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi

Tablo 45: Okul Düzeyinde Paylaşılan Liderlik Algılarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

YordananDeğişken: ÖrgütselSinizm										
Yordayıcı Değişken	B	S. Hata	β (Beta)	t	p	Kısmi	İkili R	R ²	F	p
İlkokul Sabit	4,006	.252		15,869	.000					
İlkokul PL	-.695	.084	-.592	-8,280	.000	-.592	-.592	.592	.345	.68,554
Ortaokul Sabit	4,794	.243		19,727	.000					
Ortaokul PL	-.967	.083	-.696	-11,667	.000	-.696	-.696	.696	.494	136.130
Lise Sabit	4,189	.295		14,212	.000					
Lise PL	-.716	.106	-.530	-6,787	.000	-.530	-.530	.530	.281	46,064
Toplam Sabit	4,402	.149		29,544	.000					
Toplam PL	-.820	.051	-.628	-16,037	.000	-.628	-.628	.628	.395	257.183

Yapılan regresyon analizi incelendiğinde okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerini tüm okul düzeylerinde (İlkokul, ortaokul ve Lise) anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

İlkokullarda okullardaki paylaşılan liderlik uygulamaları öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin % 35'ini açıklamaktadır ($R = .592$, $R^2 = .345$ $p < .05$).

İlkokullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarındaki bir birimlik artış öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerinde $-.695$ azalmaya yol açmaktadır. Yine ortaokullarda paylaşılan liderlik uygulamaları öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin % 49 'ünü açıklamaktadır ($R = .696$, $R^2 = .494$ $p < .05$). Okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarındaki bir birimlik artış öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerinde $-.967$ azalmaya yol açmaktadır. Liselerde ise paylaşılan liderlik

uygulamaları öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin % 39'unu açıklamaktadır ($R = .530$, $R^2 = .281$ $p < .05$). Liselerde paylaşılan liderlik uygulamalarındaki bir birimlik artış öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerinde $-.72$ azalmaya yol açmaktadır. Tüm okul düzeylerinin toplamında bakıldığında okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin % 28 'ini açıklamaktadır ($R = .628$, $R^2 = .395$ $p < .05$). Okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarındaki bir birimlik artış öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerinde $-.82$ 'lik azalmaya yol açmaktadır.



5. BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu bölümde araştırmanın problem durumunda belirtilen amaç doğrultusunda belirlenen sorulara uygun istatistiksel analizler yapılmış ve elde edilen sonuçlar benzer diğer araştırmaların sonuçları çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algı düzeyleri, paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, duygusal destek ve çalışanların merkezi olmayan etkileşimi olan bütün boyutlarında yüksektir. Paylaşılan liderlik uygulamalarının okullarda genel olarak var olma düzeyine yönelik öğretmen algılarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yılmaz (2013)'ın çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerin paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum gelişen teknoloji ile beraber öğretmenlerin birbirleri ile daha fazla iletişimde kalabildikleri ve bunun sonucunda etkili birer işbirliği yürütebildikleri olarak yorumlanabilir. Sarıçiçek'in (2014) çalışmasında da öğretmenlerin okullara yönelik paylaşılan liderlik algıları sorularına “çoğunlukla” cevabı alındığı görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem, değişkenine göre okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik öğretmen algıları görevlerin birlikte tamamlanması, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve karşılıklı beceri geliştirme, boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bunun sebebi göreve yeni başlayan öğretmenlerin okulda herhangi bir hiyerarşik yapı ile karşılaşmadan aktif bir şekilde iletişim kurabildikleri olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte kıdemli öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere karşı olumlu ve yardımsever davranış ve tutumlar içerisinde olduğu yorumundan da bahsedilebilir. Fakat Şarbay (2018)'in okullardaki öğretmenlerin paylaşılan liderlik algı düzeylerini araştırdığı çalışmada öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek alt boyutlarında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmekteyken, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunda anlamlı

bir fark tespit edilmiştir. Adı geçen araştırmaya göre; çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunda 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşimi 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşimine göre anlamlı düzeyde düşüktür. Yılmaz'ın (2013) ilköğretim öğretmenlerine yönelik çalışmasında ise paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ağıroğlu-Bakır'ın (2013) çalışmasında da resmi ve özel okullarda paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Yener'in (2014) çalışmasında ise yöneticilerin paylaşılan liderlik rolleri onların meslek sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. 0-5 yıl arası çalışma grubunun paylaşılan liderlik algısının, diğer çalışma yılı gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bakır (2012)'in yapmış olduğu çalışmada resmi ve özel okullarda paylaşılan liderlik davranışları düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılıklarının bulunduğu daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha olumsuz paylaşılan liderlik algısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Grant (2011) çalışmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe daha önce başlayan öğretmenlere göre yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışlarını daha etkili gördüklerini gözlemiştir (Akt. Yener, 2014). Aslan ve Bakır'ın (2014) diğer bir çalışmasına göre, resmi ilköğretim okullarında görevli 21 yıl üstü kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algılarının, 16-20 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin algılarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel ilköğretim okullarında görev yapan 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları "her zaman" düzeyinde iken, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların algıları "çoğu zaman" düzeyindedir. Fakat Beycioğlu ve Uslu (2013)'nun yaptığı araştırmada müdürlerin paylaşılan liderlik rollerine yönelik algılarında da meslekteki çalışma sürelerine yani kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Okulda bulunan öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılıklar öğretmen sayısı 1-10 olan okullar ile 11-20 ve 31 üzeri olan okullardadır. Öğretmen sayısı 1-10 arasında olan okullardaki öğretmenlerin okullarda paylaşılan

liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algıları daha yüksektir. Bunun sebebi öğretmen sayısının az olduğu okullarda işbirliği ve dayanışmanın daha fazla olması olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin karşılıklı beceri geliştirme boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim” boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. “Duygusal destek” boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yılmaz (2013)’ın çalışmasında da paylaşılan liderlik davranışları düzeyinin öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Öğretmenlerin okullarda aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre okullarda paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, duygusal destek ve çalışanların merkezi olmayan etkileşimi olmak üzere bütün boyutlara yönelik algılarında farklılaşma olmadığı anlaşılmaktadır.

Mezuniyet düzeyi değişkenine göre okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik öğretmen algılarının; önlisans ve lisans mezunu öğretmenler ile Lisansüstü olan öğretmenlerin okullarda görevleri birlikte tamamlama, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Fakat Şarbay (2018)’ın okullardaki öğretmenlerin paylaşılan liderlik algı düzeylerini araştırdığı çalışmada öğretmenlerinin mezuniyet düzeyi değişkenine göre paylaşılan liderlik algılarının, görevlerin birlikte tamamlanması ve karşılıklı beceri geliştirme alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderliğin okullarda görevleri birlikte tamamlama ve karşılıklı beceri geliştirme boyutlarının uygulanma durumunu lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Aslan ve Bakır (2014) çalışmasında resmi okullarda önlisans mezunu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algısı lisans mezunu öğretmenlere, özel okullarda ise önlisans ve lisans mezunu öğretmenlerinin lisansüstü öğretmenlere göre paylaşılan liderlik algıları daha yüksek bulunmuştur. Beycioğlu ve Uslu (2013)’ya göre ise müdürlerin paylaşılan liderlik rollerine yönelik öğretmen algıları da mezuniyet düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde Çınar (2015) paylaşılan liderlik algısının

eğitim d¼zeyi değişkenine g¼re g¼revlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arası merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bakır (2013)'in yaptığı çalışma sonucunda ise hem resmi hem de ¼zel ilköğretim okullarında g¼revli lisans mezunu ¼ęretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ¼n lisans mezunlarına kıyasla daha d¼ř¼k olduğunu g¼stermektedir. Bu bulgu, eğitimin bireydeki farkındalık ve dolayısıyla olması gerekene ilişkin beklenti d¼zeyini arttırma ¼zellięiyle ¼rt¼řen bir sonuçtur. Yener (2014)'in çalışmasına g¼re ‘‘alışanların paylaşılan liderlik davranışları onların eğitim d¼zeyine g¼re değişir mi? ‘‘ hipotezinin cevabını bulmak için araştırma sonucunda y¼neticilerin paylaşılan liderlik davranışları onların eğitim d¼zeyine g¼re anlamlı d¼zeyde farklılık g¼stermedięi şeklinde bulunmuştur.

Okul d¼zeyi değişkenine g¼re okullarda paylaşılan liderlik uygulamalarına y¼nelik ¼ęretmen algılarının paylaşılan liderliğin çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim boyutunda anlamlı olarak farklılık bulunmaz iken; ¼revlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. G¼revlerin birlikte tamamlanması boyutundaki anlamlı farklılıklar ilkokul ¼ęretmenleri ile lise ¼ęretmenleri ve ortaokul ¼ęretmenleri ile lise ¼ęretmenleri arasındadır. İlkokul ¼ęretmenlerinin ortaokul ve lise okul d¼zeylerine g¼re g¼revleri ortak tamamlama ve karşılıklı beceri geliştirme boyutlarının uygulanma d¼zeyleri daha y¼ksektir. Elde edilen bulgulara g¼re ilkokul ve ortaokul ¼ęretmenlerinin lise okul d¼zeyine g¼re paylaşılan liderliğin g¼revleri ortak tamamlamak boyutuna daha yatkın oldukları s¼ylenebilir. Buna sebep olarak ilkokul ve ortaokul kurum binalarının ¼lke içerisinde genelde aynı bahçe içerisinde olması ve daha çok paylaşımda bulunabilmeleri g¼sterilebilir. Bunun yanında lise ¼ęretmenlerinin bağımsız branş ¼ęretmenleri olması ve farklı g¼nlerde, saatlerde okulda bulunmaları nedeniyle bu y¼zden de ortak paylaşımda bulunabilmelerinin ve g¼revlerin ortak tamamlanması boyutunu, ilkokul ve ortaokul ¼ęretmenlerine g¼re daha az uyguladıkları d¼ř¼n¼lebilir. İlkokul ve ortaokul ¼ęretmenlerinin ise muhatap oldukları kitlenin yaş ortalamasının d¼ř¼k olmasından dolayı mesai saatleri içerisinde daha fazla iletişimde olmak zorunda olduklarından dolayı ders saatleri arasında veya ders ¼ncesi, sonrası aynı hedef, amaç ve g¼revler için daha çok paylaşımda bulunduğu d¼ř¼n¼lmektedir. Bu sonuca benzer olarak Christy (2008)

tarafından yapılan çalışma sonucunda; ilkokulda görev yapan eğitimcilerin okullarında paylaşılan liderliği uygulamaya, ortaokullarda görev yapmakta olan eğitimcilerden daha hazır durumda olduklarını tespit edilmiştir (Akt.Yılmaz,2013).

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okullarda örgütsel sinizm algı düzeyleri, örgütsel sinizmin çalıştığı kurumdan uzaklaşma, performansı düşüren etkenler ve çalışanların kararları uygulamalara katılım boyutlarında düşük, çalıştığı kurumdan uzaklaşma boyutunda ise çok düşük seviyededir.

Cinsiyet değişkeninde öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Güzeller ve Kalağan (2008) da yaptıkları çalışmada örgütsel sinizm seviyeleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırma sonucu olarak erkek öğretmenlerin örgütsel sinizmin üzere tüm alt boyutlarındaki puanlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha sinik tutumlara sahip olduğundan bahsedilebilir. Benzer şekilde Kanter ve Mirvis (1989) çalışmalarında da erkek çalışanların kadınlara göre örgütsel sinizm düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Lobnika ve Pagon (2004) araştırmalarında ise kadın çalışanların erkeklere göre örgütsel sinizm düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri üzerinde etkili olup olmadığına bakıldığında, örgütsel sinizmin çalıştığı kurumdan uzaklaşma, performansı düşüren etkenler, okula karşı olumsuz tutum ve çalışanların kararları uygulamalara katılımı olan bütün alt boyutlarında benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde çalışma süreleri açısından sinizm düzeylerini inceleyen Korkmaz (2011) araştırmasında sinizm düzeyi en yüksek olan akademisyenlerin işe yeni başlayanlar olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Terzi ve Derin (2016) de araştırmalarının sonucunda 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri okul kıdemine sahip öğretmenlerden bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak daha yüksek örgütsel sinizm düzeyine sahip olduğuna ulaşımlardır.

Öğretmenlerin mezuniyet düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri incelendiğinde bütün alt boyutlarda örgütsel sinizm düzeylerinin benzer olduğu

görülmüştür. Bu durum kuruma karşı olan tutumun mezun olunan okuldan ziyade görev yapılan okulda şekilleniyor olduğu olarak yorumlanabilir.

Okulda bulunan öğretmen sayıları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri incelendiğinde örgütsel sinizmin okula karşı olumsuz tutum alt boyutu hariç bütün boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri okuldaki öğretmen sayısının 1-10 olduğu okullarda en düşük seviyededir. Bunun sebebi düşük öğretmen sayısına sahip okullarda daha samimi ve etkili ilişkilerin kurulabildiği için öğretmenler arasında pozitif bir atmosfer oluşabilmesi ve bu durumda okula karşı olumlu bir tutum geliştirilmesi olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin okullarda aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre de örgütsel sinizm düzeylerinin çalıştığı kurumdan uzaklaşma, performansı düşüren etkenler ve çalışanların kararları uygulamalara katılım boyutlarında farklılaşmadığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştığı okul düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri incelendiğinde lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri en yüksek seviyededir. Anlamlı farklılıklar örgütsel sinizmin çalıştığı kurumdan uzaklaşma ve çalışanların alınan kararları uygulamalara katılımı boyutlarında gerçekleşmiştir. Bu doğrultuda örgütsel sinizmin çalıştığı kurumdan uzaklaşma boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenler lisede çalışan öğretmenlere göre daha düşük örgütsel sinizm düzeyine sahiptir. Bu durumun sebebi ilkokulda çalışan öğretmenlerin küçük çocuklarla iletişim halinde olmalarından dolayı daha fazla anne-baba misyonuna sahip oldukları olarak yorumlanabilir. Lisede çalışan öğretmenlerin ise muhattap oldukları öğrenci kitlesinin içerisinde buldukları yaş ortalamasından dolayı okuldaki günlük yaşamda daha büyük sorunlar ile karşılaşılıyor olmaları olabilir. Bununla birlikte İlkokulda çalışan öğretmenler üzerinde herhangi bir merkezi sınav baskısı bulunmaz iken lise düzeyinde çalışan öğretmenlerde merkezi sınav baskısı ve bununla birlikte sürekli değişen sınav sistemi etkisi bulunmaktadır.

Okullardaki paylaşılan liderlik uygulamaları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlara bakıldığında ise; öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel sinizmin çalıştığı kurumdan

uzaklaşma, performansı düşüren etkenler okula karşı olumsuz tutum, çalışanların kararları uygulamalara katılı olmak üzere bütün boyutlarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmaya yönelik başka bir sonuç ise öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile paylaşılan liderliğin görevleri birlikte tamamlama, karşılıklı beceri geliştirme, çalışanlar arasında merkezi olmayan etkileşim ve duygusal destek olmak üzere bütün alt boyutları arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon testi incelendiğinde okullarda paylaşılan liderlik uygulamaları ne kadar yüksek düzeyde gerçekleşir ise öğretmenlerin okula karşı olan örgütsel sinizm algı düzeyleri de o kadar düşük olacaktır yorumu yapılabilir.

Yine araştırmaya göre, regresyon analizi incelendiğinde okullardaki paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini tüm okul düzeylerinde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara dayalı olarak araştırmada aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir.

*Az sayıda öğretmenin bulunduğu okullardaki öğretmenlerin okullarda paylaşılan liderliğin görevlerin birlikte tamamlanması boyutunun uygulanma durumlarına yönelik algıları daha yüksektir. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda görevlerin birlikte tamamlanmasını engelleyen etkenler araştırmalarla ortaya çıkarılmalı ve bu olumsuz etkenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

*İlkokul öğretmenleri ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre okullarında görevlerin birlikte tamamlanması, karşılıklı beceri geliştirme ve duygusal destek boyutları gibi paylaşılan liderlik uygulamalarının daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Ortaokul ve lise yöneticilerinin de bu konuda eğitim verilerek farkındalıklar oluşturulmalıdır. Yine ilkokullardaki çalışma düzeni diğer okullara da getirilmelidir.

*Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri okuldaki öğretmen sayısının 1-10 olduğu okullarda en düşük seviyededir. Büyük okulların öğrenci sayısı dolayısı ile

öğretmen sayısı azaltılmalıdır. Bu okullarda sinizm yaratan olumsuz durumlar tespit edilmeli bu konuda sinizmi önleme çalışmaları yapılmalıdır.

*Öğretmenlerin çalıştığı okul düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri incelendiğinde, lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri en yüksektir. Bu durumun nedenleri araştırılmalıdır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini yok edici öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

*Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin paylaşılan liderlik uygulamalarına yönelik algıları ile örgütsel sinizmin düzeyleri arasında anlamlı negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Okullarda yasal düzenlemeler ile paylaşılan liderlik uygulamaları artırılmalıdır.

*Yine araştırmaya göre, paylaşılan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini tüm okul düzeylerinde anlamlı bir şekilde yordadığı ve azalttığı anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinde bu konuda farkındalık oluşturmak için eğitime alınmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social And General Psychology Monographs*, 126 (3), 269-292.
- Ağaoğulları, M.A. (1989). *Eski Yunan'da siyaset felsefesi*. Ankara: V Yayınları
- Ağırdan, Ö. (2016). *Örgütsel sinizm: Hastane çalışanları üzerine bir çalışma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Ağiroğlu Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık alguları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ağiroğlu Bakır, A. ve Aslan, M. (2014). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 56-71.
- Akdemir, B. Kırmızıgül, B. ve Zengin, Y. (2016). Örgütsel sinizm ile iş performansı arasındaki ilişki ve bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2),115-130
- Akman, G. (2013). *Hastane ve sağlık kuruluşlarında sağlık çalışanlarının örgütsel ve genel sinizm düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akyar, A.(2014). *Etkili yönetim ve yöneticilik* (4.Baskı). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Alıcı, A.(2004). *Hayata yön veren sözler* (2.Baskı). İstanbul: Epsilon.
- Andersson, L.M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract Violation Framework. *Human Relations*. 49(11),1395 – 1418.
- Andersson, L.M. & Bateman, T.S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-469.
- Aslan, Ş.. (2013). *Geçmişten Günümüze Liderlik Kuramları "Sağlık Yönetimi Bakış Açısıyla"*. Konya: Eğitim Kitabevi

- Aslan, M. & Ağiroğlu Bakır, A. (2015a). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(1), 1-24.
- Aslan, M. & Ağiroğlu Bakır, A. (2015b). Okullarda paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık etkileşimi: Nitel bir çalışma, *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*, 1(2), 1-30.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2012). Toplam kalite yönetiminde liderlik ve motivasyon (Editör: Celaleddin Serinkan). *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar*. Ankara: Nobel, 227-274.
- Bakan, İ. & Doğan, İ.F. (2013). *Liderlik güncel konular ve yaklaşımlar* (1.Baskı). Ankara: Gazi.
- Bakır, A. A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 13–40.
- Balıkçioğlu, S. (2013). *Antalya bölgesi konaklama işletmeleri çalışanlarının örgütsel sinizm tutumları ile bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.

- Barr, B. A. (2006). *A study of the impact of leadership on secondary school climate*. (Unpublished doctoral dissertation) University of Capella.
- Bass, B. M. & Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of Leadership*, Vecchio R.P.(Ed.) Leadership, Notre Dame: Free Press, İndiana.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen Liderliği Ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775,
- Bostancı, A. B. (2012). Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması, *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1619-1631.
- Bostancı, A. B. (2013). The prediction level of teachers' organizational citizenship behaviors on the successful practice of shared leadership, *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 51: 177-194.
- Brandes, P. M. (1997). *Organizational cynicism: It's nature, antecedents and consequences*, The University of Cincinnati, USA.
- Brown, M. & Cregan, C. (2008). Organizational change cynicism: The role of employee involvement. *Human Resource Management*, 47 (4): 667– 686.
- Brandes, P. & Das, D. (2006). Locating behaviour cynicism at work: Construct issues and performance implications. In Pamela L. Perrewe, Daniel C. Ganster (eds.), *Employee health, coping and methodologies* (233-266). New York: JAI Press. Retrived: June 5, 2015, from <https://books.google.com.tr>
- Buluç, B. (2016). *Geleneksel liderlik yaklaşımları*, N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama. Ankara; Pegem Akademi

- Candan, H. (2013) Örgütsel sinizm ve işgören performansına olası etkileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1,181-194.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1),73-112.
- Cole, M.S., Bruch, H., & Vogel, B. (2006). Emotion as Mediators of the Relations between Perceived Supervisor Support and Psychological Hardiness on Employee Cynicism. *Journal of Organizational Behavior*, 27(4), 463-484.
- Çağ, A. (2011). *Algılanan örgütsel adaletin, örgütsel sinizme ve işten ayrılma niyetine etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik* (8. Baskı) Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çil, H. (2012). Liderlik teorilerine göre Hz. Ömer'in liderliği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 198-215.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 63-77.
- Cook, W.W. & Medley, D.M. (1954). Proposed hostility and pharisaic-virtue scale for The MMPI. *Journal of Applied Psychology*, 38(6), 414-418.
- Davis, M. W. (2009). *Distributed leadership and school performance*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Graduate School of Education and Human Development of George Washington University, USA.
- Dean, J. W., Brandes, P.& Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management review*, 23(2), 341-352
- Dean, J, P., Dharwadkar, R.& Brandes, P. (1999). *Does employee cynicism matter? Employee and Supervisor Perspectives on Work Outcomes*, Eastern Academy of Management Proceedings, Philadelphia.

- Delken, M. (2004). *Organizational Cynicism: A Study Among Call Centers*. (Unpublished Master Thesis) University of Maastricht, Netherlands.
- Demir, C., Yılmaz, M. K & Çevirgen, A, (2010) Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi* 2(1), 129-152.
- Demirbilek, T. (2003). Liderlik tipleri açısından işçi sendikası yöneticileri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 22-35
- Doğan, Y. & Özdevecioğlu, M. (2005). pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların performansları üzerindeki etkisi. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 165-190.
- Duignan, P. & Bezzina, M. (2006). Building A Capacity For Shared Leadership in Schools Teachers As Leaders Of Educational Chance. Educational Leadership Conference. University of Wollongong. E.A.R.G.E.D. (2001). *Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması için Alternatif Bir Model*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eaton, J. (2000). *A Social motivation approach to organizational cynicism*. Doctoral Dissertation, Graduate Program in Psychology, York University, Toronto.
- Elmalı, O. & Özden, Ö. (2011). *İlkçağ felsefe tarihi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları.
- Ene, S. (2007). *İnternet üzerinden alışverişte tüketici davranışlarını etkileyen faktörler: Güdülenme üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan İ.(2007).*İşletmelerde davranış*, İstanbul: Miad Yayınları
- Erdost, H. E., Karacaoğlu, K. & Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye'deki bir firmada test edilmesi. *15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*. Sakarya, 514-524.

- Erel, G.Ö. & Yalçın, M.(2014). *İletişimci gözüyle insan kaynakları yönetimi*
İstanbul: MediaCat.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları
- Ergen, S. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ergun-Özler, N.D. (2013). Liderlik. Celil Koparal, İnan Özalp (Editörler). *Yönetim ve organizasyon içinde*, 95-123, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eryeşil, K. & Fındık, M. (2012, Nisan). *Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma*. Uluslararası Demir ve Çelik Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Eroğlu, F. (2009). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Feldman, D. C. (2000). The dilbert syndrome: How employee cynicism about ineffective management is changing the nature of careers in organizations. *American Behavioral Scientist*, 43, 1286-1300.
- Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal On Education*, 84, 331-349.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon* (3.Baskı.), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gövez, E. (2013). *Örgütsel Sinizm ve dönüştürücü/etkileşimci liderlik arasındaki ilişki- bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2003). *Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work*. Prentice Hall.

- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architechure for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338.
- Gürel, Pınar A. & Yılmaz, Recep (2014). *Liderlik ve Çağdaş Boyutları* (1.Baskı). İstanbul: Derin Yayınları.
- Gün, F. (2015). *Öğretim elemanlarının algularına göre örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel liderliğin güç kaynakları ve silahlı kuvvetler Organizasyonun dönüşümsel liderliğe uygunluk açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2007). Liderlik, S. Güney (Ed.), *Yönetim ve organizasyon*.(2.Baskı). 357–380, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım
- Hadot, P. (1995). *İlkçağ felsefesi nedir?* (M. Cedde Çev.). Ankara: Dost Kitabevi
- Hançerlioğlu, O.(2000). *Felsefe ansiklopedisi kavramlar ve akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172:188.
- Harris, A.,& Spillane, J. (2008). *Disributed leadership through the looking glass*. *M.I.E*, 22(1), 31-34.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, Fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading ormisleading? *Educational Management Administration Leadership*, 32, 11-24.

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement, *American Educational Research Journal*, 46, 659-689.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement, *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885.
- Helvacı, M. A. (2010). Örgütsel sinizm. H. Basri Memduhoğlu v. K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (383-397). Ankara: Pegem.
- Helvacı, M., A & Çetin, A. (2012) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(3), 1475-1497.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580.
- Hoy, W., K. & Miskel, C., G. (2012). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*, 7. Baskıdan Çeviri, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, K. W. & Miskel G. C. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İbicioğlu, H., Özmen, H.İ. & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İnce, F. & Karacaoğlu, K. (2013). Pozitif örgütsel davranışın örgütsel sinizm üzerindeki etkileri: Kayseri ilindeki imalat sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 181-202.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. İstanbul: Beykent Üniversitesi.

- James, M. S. L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems*. Dissertation of doctor of philosophy, The Florida State University, Florida.
- Johnson, J. L. & O'Leary-Kelly, A. M. (2003). the effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not all social exchange violations are created Equal, *Journal of Organizational Behavior*, 24 (5), 627-647.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya
- Kalağan, G. & Güzeller, O. C. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Kalağan G. & Güzeller, C.O. (2008). Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. *16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bidiri Kitabı*. 87-94
- Kanter, D. L. & Mirvis, P. H. (1989). Combatting cynicism in the workplace. *National Productivity Review*, 8(4), 377-394.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, T. (1995). Liderlikte durumsallığın ötesi : Tepkici yaklaşımlar (Dikey, ikili bağlantı, davranışsal sapma kredisi ve atıf kuramlarının analizi), *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 24(2),.151-185
- Kılınç, A. Ç. (2013). *İlköğretim Okullarında Liderlik Kapasitesinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kızgın, Y. & Dalgın, T. (2012). Atfetme Teorisi: Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 61-78.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik modern çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği*, (14. Baskı.), İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, E. & Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 121-153.
- Korkmaz, İ.K. (2011). *Kişilik sinizmi ve algılanan üst yönetim desteğinin örgütsel sinizm üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, E. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kutunis, R. Ö. & Çetinel, E. (2009). *Adaletsizlik algısı sinizmi tetikler mi? Bir örnek olay*. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(26), 186-195.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Lansbury, R.D., & Spillane, R. (1983). *Organisational behaviour: The Australian Context*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Lobnika, B., Pagon, M. (2004). *The Prevalence and Nature of Police Cynicism in Slovenia (From Policing in Central and Eastern Europe: Dilemmas of Contemporary Criminal Justice)*. Gorazd Mesko, Milan Pagon, 109 and Bojan Dobovsek (Editörler), The Faculty of Criminal Justice, University of Maribor, 105-110.

- Leithwood, K., Mascall, B. & Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea: A short history of the old. In K. Leithwood, B. Mascall & T. Strauss, (Ed.). *Distributed leadership according to the evidence* (1-15). Newyork ve London: Routledge.
- McCarthy, D. (2010). *Establishing a culture of distributed leadership*. Mart 17, 2019 tarihinde Great Leadership: <http://www.greatleadershipbydan.com/> adresinden alındı
- McCauley-Smith, C., Williams, S. J., Gillon, A. C., & Braganza, A. (2015). Making sense of leadership development: Developing a community of education Leaders, *Studies in Higher Education*, 40(2), 311-328.
- McBeth, M. (2008). *The Distributed leadership toolbox: essential practices for successful schools*. Thousand Oaks CA: Corwin.
- Mantere, S.& Martinsuo, M. (2001). Adopting and questioning strategy: Exploring the roles of cynicism and dissent. In 17th EGOS-European Group for Organisation Studies Colloquium..
- Mishra, A.K.,& Spreitzer, G.M. (1998). Explaining How Survivors Respond to Downsizing: The Roles of Trust, Empowerment, Justice and Work Redesign. *Academy of Management Review*, 23(3), 567-588.
- Milton, C.R., Entekin, L., & Stening, B.W. (1984). *Organizational behaviour in Australia*. Sydney: Prentice-Hall of Australia Pty Ltd.
- Mirvis, P. H. and Kanter, D. L.(1991). Beyond demography: a psychographic profile of the workforce. *Human Resource Management*, 30 (1): 45-68.
- NCSL. (2004). *Distributed leadership in action: Full Report*, Web: www.ncsl.org.uk adresinden Mayıs 2019 tarihinde alınmıştır.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership, theory and practice*, (7.th ed.), California: CA. Sage Publications. <https://www.studypool.com> adresinden 26 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.

- Navia, L. E. (1996). *Classical cynicism: a critical study*, London: *Greenwood Press*.
- Nafei, W.A. (2013a). Examining the relationship between organizational cynicism and organizational change: a study from egyptian context. *Journal of Business Administration Research*, 2(2), 1.
- Niederhoffer, A. (1967). *Behind the Shield*. Garden City, NY: Doubleday.
- O'Brien, A. T., Haslam, S., Jetten, J., Humphrey, L., O'Sullivan, L., Postmes, T., Reynolds, K. J. (2004). Cynicism and disengagement among devalued employee groups: the need to ASPIRe. *Career Development International*, 9 (1), 28-44.
- O'Hair, D. & Cody, M.J.(1987). Machiavellian beliefs and social influence. *Western Journal of Speech Communication*, 51: 279-303.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Oğuz, E. (2013). Dağıtılmış liderlik. *Yönetimde yeni yaklaşımlar*, 2. Baskı (Ed. Yılmaz, K. ve Memduhoğlu, H., B.), Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Özalp, İ., Eren, G. & Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik: liderliğin Fred E. Fiedler teorisindeki liderlik tarzlarına göre belirlenmesi ve Eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 161-205.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 18(4), 575-598.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Algılanan örgütsel desteğin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 74(4), 97-115.
- Özer, N. & Beycioğlu, K. (2013). *Paylaşılan Liderlik Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*, *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.

- Özgener, Ş., Öğüt, A. & Kaplan, M. (2008). *İşgören-işveren ilişkilerinde yeni bir paradigma: Örgütsel sinizm*, Ankara; İlke Yayınevi, 53-72.
- Özler, D.E., Atalay, C.G., Şahin, M.D. (2010) Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*,2(2), 47-57.
- Özsarmanlı, A. Y. (2005), Türkiye’de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 137-146 Manas,
- Özutku, H. (2007). *Yönetici kavramındaki değişiklikler, yöneticilik ve liderlik, liderliğin esası, liderlik teorileri*. Erişim tarihi: 4 Mayıs 2019 <http://www2.aku.edu.tr/~hozutku/sayfalar/>
- Ö. Torlak, E. Erdemir, Ö. Uzun & S. Çorbacıoğlu (Ed). *17 Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 691-698. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Paksoy, M.(2012). Küreselleşme, liderlik ve liderlik teorileri (Editör: Celalettin Serinkan). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel, 1-32.
- Pelit, N. & Pelit, E. (2014). *Örgütlerde kanser yapıcı iki başat faktör: Mobbing ve örgütsel sinizm*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Perry, M. L., Pearce, C. L. & Sims. Jr., H. (1999). Empowered selling teams: how shared leadership can contribute to selling team outcomes, *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 19(3), 35-51.
- Polatcan, E. (2011). *Örgüt yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki İlişki (Karabük İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) . Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Robbins, S. P. (2000). *Essentials of organizational behaviour*, New Jersey:Prentice Hall.

- Rosenberg, M.J.,& Hovland, C.I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In C.I. Hovland, & M.J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change*. New Haven: Yale University Press.
- Sarıççek, L. (2014). *Gaziantep ili Şehitkamil ilçesindeki ilkokullarda öğretmen görüşlerine göre paylaşılan liderlik ve okul iklimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Saygınar, M. S. (2006). *Hava Sınıf Okulları ve Teknik Eğitim Merkezi Komutanlığında görev yapan okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Saylı, H. & Baytok, A. (2014). *Örgütlerde liderlik, teori uygulama ve yeni perspektifler*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a National US Survey, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Secretan, L. (2000). Hope Vs. Cynicism. *Industry Week*, 249(18), 23.
- Sertoğlu, R. (2010). *Stratejik Liderlik* (1.Baskı). İstanbul: Etap.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). *Investigating school leadership practice: A distributed perspective*. Nisan 20, 2019 tarihinde www.sesp.northwestern.edu: www.sesp.northwestern.edu/docs adresinden alındı
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed leadership*. The Educational Forum, 69 (2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. *San Francisco: Jossey-Bass*.

- Stanley, D.J., Meyer, J.P. & Topolonsky, L. (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of Business and Psychology*, 19(4), 429-459.
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları arasında bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şarbay, B. (2018). *Okullarda öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ile psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- Şimşek, M. Ş. & Çelik, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon* (1.Baskı). Konya: Eğitim Akademi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği* (1.Baskı). Ankara: Pegem.
- Şentürk, C. (2011). Eğitim yönetiminde etik liderlik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 142, 30-34.
- Şirin, E. (2011). *Örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bir araştırma (İstanbul İli Esenyurt İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Tabak, A., Yalçınkaya, H. & Erkuş, A (2007). Liderlik kavramına tarihsel bir bakış. O. Kaymakçı (Ed.), *21nci Yüzyılda Rusya, AB ve Türkiye'den Yansımalar*, İstanbul: Türkmen Yayıncılık, 349-357.
- Taslak, S., Dalgın, T., (2015) Çalışanların atfetme eğilimlerinin örgütsel sinizm davranışları üzerindeki etkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (34),139-158.
- Taşdan, M. & Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(11), ss. 103-124.

- Tınaztepe, C. (2012) Örgüt içi etkin iletişimin örgütsel sinizme etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 53-63.
- Teyfur, M., Beytekin, O.F. & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir İl Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 84-106.
- Terzi, A. R. & Derin, R. (2016). Relation Between democratic leadership and organizational cynicism. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 193-204.
- Toksöz, N. & Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 238-305.
- Topçu, E. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara,
- Tunçer, Polat (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*(80), 57-83.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2014). *Liderlik*, Selahattin Turan(Ed.), Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama İçinde, Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2014.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme sürecinde örgütsel değişimi etkileyen bir unsur olarak örgütsel sinizm ve Karaman ili kamu kurumlarında bir çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Turner, J. H. & Valentine, S. R. (2004). Cynicism as a fundamental dimension of moral decision-making: A scale development. *Journal of Business Ethics*, 2, 123-136.
- Turunç, Ö. & Çelik, M. (2010). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi, *Yönetim ve Ekonomi*, 17 (2), 183-206.

- Tutar, H. (2009). *Örgütsel İletişim*. (2.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tütüncü, Ö. & Küçükusta, D. (2008). *Organizasyonlarda bireyler: davranış, tutum ve motivasyon*. 2. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı'nda sunuldu, İzmir.
- Ulaş, S.E.(2002). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Urbany, J. E. (2005). Inspiration and cynicism in values statements. *Journal of Business Ethics*, 62:169-182.
- Uslu, B.,& Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Üçok, D. I. (2012). *Sinik tutum ve psikolojik sözleşme ihlali algısının tükenmişlik üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vance, R. J., Brooks, S. M. & Tesluk, P. E. (1996). *Organizational cynicism, cynical cultures, and organizational change*. Working Paper: Penn State University.
- Yener, S. (2014). *Özel ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik davranışı ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik güvenlik algısının aracı değişken ilişkisinin araştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 853-879
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, D. & Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-126.

Yörük, S. ve Kocabaş, Ğ. (2001). Eğitimde demokratik liderlik ve iletişim, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 225-231



EKLER:



Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2019-5524



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.5394577
Konu : Anket Uygulama İzni

14/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Uşak Üniversitesi Rektörlüğü'nün 27/02/2019 tarih ve 1176 sayılı yazıları.

Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ergün AKSOY'un çalışmakta olduğu " Okullardaki Paylaşılan Liderlik Uygulamaları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sınızm Düzeyleri Arasındaki İlişkisi " konulu çalışmaya yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerinde yer alan İlkokul, Ortaokul ve Liselerde uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2018/2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Ohurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Ash İle Aynıdır
Mahmut TUR
Memur
15.03.2019

OLUR
14/03/2019
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapıklar Mah. Saltık Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: ab20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin
Telefon
Belgegeçer

Sefa GELMİŞ - Şef
(0 258) 234 20 92
(0 258) 265 01 69-Strateji Şb.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksogru.meb.gov.tr> adresinden 09ff-35e6-304d-9bdf-8f09 koda ile teyit edilebilir.

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, okularda uygulanan paylaşılan liderlik düzeyi ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır.

Bu araştırmada paylaşılan liderlik davranışları, okulda her türlü görevin yerine getirilmesinde tüm okul çalışanlarının söz sahibi olması, çalışanların birbirlerine özen gösterme, bağlı olma, destek olma v.b. davranışlara sahip olmaları olarak ele alınmaktadır. Örgütsel sinizm ise, "öğretmenlerin okullarına karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranış" olarak ifade edilebilmektedir.

Hazırlanan ölçek iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde paylaşılan liderlik ve örgütsel sinizmi belirten ifadeler yer almaktadır.

Bu ölçek sonucu elde edilecek veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, sizlerin ifadeleri değerlendirirken içtenlikle ve titizlikle davranmanız büyük önem taşımaktadır.

Gereken ilgi ve özeni göstereceğimize olan inancımızla, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ergün AKSOY
Uşak Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencisi

1. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgileriniz ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Görev yaptığınız okul düzeyi : () İlkokul () Ortaokul () Lise
3. Kıdeminiz : () 1-10 yıl () 11-20 yıl () 21-30 yıl () 31 yıl ve üzeri
4. Mezuniyet Durumunuz : () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
5. Okulunuzdaki öğretmen sayısı: () 1-10 () 11-20 () 21-30 () 30 ve üzeri
6. Aynı okulda yaklaşık çalışma süreniz : () 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 10 yıl +

PAYLAŞILAN LİDERLİK ÖLÇEĞİ		Doğru Değil	Genellikle Doğru	Genellikle Doğru Değil	Doğru Değil	Kesinlikle Doğru
1	Okulun her çalışanı, okul için amaç belirlemede rol oynar.					
2	Okulun her çalışanı, okul vizyonunu şekillendirmeye yardımcı olur.					
3	Okulda her çalışan, okuldaki sorunların tespit, teşhis ve çözümlenmesine yardımcı olur.					
4	Okulun her çalışanı, diğer çalışanlarla değerlendirmir ve onlara karşı sorumludur.					
5	Okul çalışanları, okulu etkileyen kararları vermede işbirliği yaparlar.					
6	Her okul çalışanı, okulun önceliklerine göre kaynakların nasıl dağıtılacağına karar vermede söz sahibidir.					
7	Okuldaki çalışanlar, okulda bir problemle karşılaştığında en iyi hareket tarzına karar verilmesinde paylaşımda bulunurlar.					
8	Okuldaki her çalışan, (kişisel sorumluluk alanı dışında olsa da) okulun yükümlülüklerini yerine getirmesini garantiye almak için söze karışır.					
9	Her okul çalışanı, bütün çalışanlar işlerinde daha etkili çalışabilsinler diye bilgi paylaşımında bulunur.					
10	Okul çalışanları, genellikle okuldaki diğer iş arkadaşlarından önemli meslek becerilerini öğrenirler.					
11	Okul çalışanları, birbirlerine meslek becerilerini geliştirmek için yardım ederler.					
12	Okulda üstün asta hükmettiği üst-üst düzeni (hiyerarşi) vardır.					
13	Okul içinde kullanılan "meslek ünvanları"na rağmen, her çalışan diğerlerine "eşit" olarak görülür.					
14	Okulda, diğer çalışanların ne yapacağına karar veren bir kişi vardır.					
15	Bu okul için iyi bir slogan "Herkes (her erkek/kadın) kendisi için vardır" olurdu.					
16	Okul çalışanları okuldaki zor zamanlarda birbirlerini cesaretlendirirler.					
17	Okul çalışanları diğerlerine tahammül gösterirler.					
18	Okul çalışanları arasında ilişkisel ve mesleki bağ vardır.					

Arka sayfaya geçiniz

ÖRGÜTSEL SİNİZM ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1	Okul dışındaki çevremle zaman zaman işimden yakınıyorum.					
2	Okul dışındaki çevremle zaman zaman okulumu eleştiririm.					
3	Yapılması düşünülen şeyler genelde beni güldürür.					
4	Toplantılarda yeni kararlar alınırken, arkadaşlarımla birbirimize alaycı bakışlar atarız.					
5	Ne kadar çabalasam da görev yaptığım okulun ciddi bir başarı yakalayacağını düşünmüyorum.					
6	Görev yaptığım okula karşı bağlılığımın zamanla azaldığımı hissediyorum.					
7	Tayin/ Atama dönemini yaptığım okuldan kurtulmak için bir fırsat olarak görüyorum.					
8	Görev yaptığım okulda, okulun gelişimi için anlamlı çok az çalışma yapılması okul yönetimine olan inancımı azaltmaktadır.					
9	Okula bilimsel/ sosyal/ kültürel anlamdaki katkıların genelde takdir görmemesi beni mutsuz etmektedir.					
10	Okul yöneticilerinin okul çalışanlarına saygı göstermemesi okula olan bağlılığımı zedelemektedir.					
11	Yöneticimin, bir projede çalışıp çalışmamamı önemsememesi, performansımın düşmesine neden olur.					
12	Görev yaptığım okulda, yapılması gerekli olanlardan çok gereksiz işlere öncelik verilmesi okuldaki performansımı olumsuz etkilemektedir.					
13	Okul yöneticisinin, çalışanlara karşı hoşgörüsüz tutumları, yaptığım işe karşı tedirgin davranmamı sağlar.					
14	Yöneticimin, okuldaki informal gruplardan bazılarına daha yakın olması okul yönetiminin yanlış davranışına inanmama neden olur.					
ÖRGÜTSEL SİNİZM ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
15	Okul yöneticisinin otoriter tutumu okulda patron-işçi yapılmasına neden olmaktadır.					
16	Görev yaptığım okulda birbirinden kopuk gruplar olması okulda çalışma azmimi kırmaktadır.					
17	Görev yaptığım okulun başarılı olmasını önemsemem.					
18	Çalıştığım okulu düşündüğümde kendimi çaresiz hissedirim.					
19	Çalıştığım okulu düşündüğümde sınırlarım.					
20	Çalıştığım okulu düşündüğümde öfkelenirim.					
21	Başkalarına işimi söylediğimde utanma duygusu hissedirim.					
22	Görev yaptığım okulda, kararlara katılmak benim için önemlidir.					
23	Görev yaptığım okulda, okul yöneticisi çalışanların kararlara katılmasını önemser.					
24	Görev yaptığım okulda, yöneticim eğitimin iyileştirilmesi için çalışanlarla işbirliği yapmayı önemser.					
25	Okulun gelişimi için yaptığım işlerle gurur duyuyorum.					



Ölçek bitmiştir. Tesekkür ederim.

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2019-5524

DENİZLİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE BAĞLI OKULLAR

DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - ŞEMİKLER ORTAOKULU
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - HACI LEMAN OTO İLKOKULU
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - 19 Mayıs İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Aşağışamlı İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - AYDEM Fen lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Ayşe - Mürüvvet Başer İmam Hatip Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Ayşe - Yusuf Erdemir Anaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Turgay Mersin Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Mustafa Kulaklı Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Denizli Anadolu İmam Hatip Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Büyükşehir Belediyesi Hayme Hatun Anaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Erbakır Fen Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - İbrahim Cengiz Özel Eğitim Meslek Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Gültepe Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Fatih İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Hacı Hasan Ali Kömürçüoğlu Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Hilmi Özcan Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - İbrahim Çinkaya Sosyal Bilimler Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Cedide Abaloğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Lütfi Ege Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Sevgi Bayraktar Anaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Merkez Efendi İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - 23 Nisan Mehmet - Eşe Akman Anaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Musa - Hatice Çelikkol İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Nalân Kaynak Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Nevzat Erten Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Filiz Abaloğlu Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Okul Yaptırma ve Yaşatma Derneği Anaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Osman Özgür İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Rukiye Urhan Anaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Salme Aslan Anaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Servergazi İmam Hatip Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Servergazi Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Arif Yalınkaya İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Vali Necâti Bilican Mesleki Eğitim Merkezi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Vali Recep Yazıcıoğlu İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Albayrak Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Yeşilköy İşitme Engelliler İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Yeşilköy İşitme Engelliler Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Ekrem Başer İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Şehitler Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Dentaş İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Hayırseverler Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - BARBAROS KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - MERKEZEFENDİ BELEDİYESİ SÜMER-SEVİNDİK ANAOKULU
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - YENİŞEHİR ANAOKULU
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Musa - Hatice Çelikkol Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Namık Kemal Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Sevil Kaynak Ortaokulu



Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2019-5524

DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - İsmail Uslu İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - İsmail Uslu Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Hacı Halil Bektaş Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Kazım Kaynak Anadolu Lisesi
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Dr.Bekir Sıddık Müftüler İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Abaloğlu Yem Sanayi Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Halk Eğitim Merkezi Ve Akşam Sanat Okulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Katip Çelebi İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Zaferiye Abaloğlu İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Aşağışamlı Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Oktay Mersin Özel Eğitim Anaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Eğitim Kurumları Yaptırma ve Yaşatma Derneği Denizli Görme Engelliler İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Çamlık Özel Eğitim Meslek Okulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - SERVERGAZİ İMKB MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Yunus Emre Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Çamlık Özel Eğitim Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Çamlık Özel Eğitim İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Sıdika Çalışkan Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Ahmet Nuri Özsoy İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Mükerrrem - Mehmet Eke Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Hacı Ahmet Paralı İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - 1200 Evler İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Necla - Ergun Abaloğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Eğitim Kurumları Yaptırma ve Yaşatma Derneği Denizli Görme Engelliler Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Mustafa Kaynak Anadolu Lisesi
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Altındere İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Zehra - Suna Manasır İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Musa Kazım Manasır İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Ahmet Sami Uslu Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - AYNUR-FEZA BAŞER ANAOKULU
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Zehra Suna Manasır Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Çamlık Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Nevzat Karalp Anadolu Lisesi
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Çamlık Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademe
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Ekrem Başer Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Hacıyüplü Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Hacıyüplü İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Üçler İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Mustafa Kulaklı İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - İsmail Tosunoğlu Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Perihan Kibrislioğlu Anaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - DENTAŞ ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ I. KADEME
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - KARAMAN ORTAOKULU
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Nermin - Osman Akça Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - ALİ BAYSAL ORTAOKULU
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Şemikler Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Amiroğlu İlkokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - GÜLTEPE İMAM HATİP ORTAOKULU
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Sevindik Şehit Hasan Eser Ortaokulu
DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Hacı Şakir - Meliha - Nilüfer Öz Ortaokulu



Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2019-5524

DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Gazi İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Ahmet Sami Uslu İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Ahmet Yesevi Anadolu İmam Hatip Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Esentepe Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Yeşilyayla Nimet ve İhsan Gün İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Reşat Vural İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Üçler Ortaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - İş Adamları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - PINAR-BAHA ABALIOĞLU ANADOLU LİSESİ
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Şehit Burak Erten İlkokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - KARAHASANLI İLKOKULU
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - Merkezefendi Belediyesi Yeni Mahalle Anaokulu
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - BEREKETLİ İMAM HATİP ORTAOKULU
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - HATİPZADE VELİ BAŞER ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - MERKEZEFENDİ REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - SERVERGAZİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - ÜLKER YÖRÜKOĞLU BİLİM VE SANAT MERKEZİ
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - AHMET YESEVİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - OYA-ENDER ABALIOĞLU ANADOLU LİSESİ
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - DENTaş ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA MERKEZİ II. KADEME
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - HAYİRSEVERLER ORTAOKULU
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - MERKEZEFENDİ BELEDİYESİ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - TÜRKİYE ODALAR VE BORSALAR BİRLİĞİ ORTAOKULU
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - BEREKETLİ ANAOKULU
 DENİZLİ - MERKEZEFENDİ - KARAHASANLI ORTAOKULU
 DENİZLİ - PAMUKKALE - İstiklal Fitnat - Ahmet Engin İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Akköy Çok Programlı Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Sema - Abdurrahman Karamanlıoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Pamukkale Halk Eğitim Merkezi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - 100.Yıl Mehmetçik Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Adil Demireren Mustafa Musoğlu İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Ahmet Çalışkan Anaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Akdere Hüseyin Ali Bayram Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Anafartalar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Pamukkale Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Denizli Basma Sanayii Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Irlıganlı Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Denizli Lisesi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Denizli Ticaret Borsası İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Denizli Ticaret Borsası Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Denizli Ticaret Odası Ahi Sinan İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Dr.Necdet Durmuş Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Dr.Necdet Durmuş Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Doğan Demircioğlu Emsan İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Fahri Akçakoca Anaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Güzelpınar Yavuzlar Balıkçılık A.Ş. Hacı Ömer Yavuz İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Güzelpınar Yavuzlar Balıkçılık A.Ş.Hacı Ömer Yavuz Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Hacı İbrahim Demireren Cumhuriyet İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Pınarkent Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - İncilipınar İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Pamukkale Rehberlik ve Araştırma Merkezi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Şenay Öztürk Anaokulu



Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2019-5524

DENİZLİ - PAMUKKALE - Türk Eğitim Vakfı Anadolu Lisesi
DENİZLİ - PAMUKKALE - Uzunpınar 70. Yıl Çok Programlı Anadolu Lisesi
DENİZLİ - PAMUKKALE - Veli Çetin Kaya Anaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Yardım Sevenler Derneği İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Yaşar - Saniye Gemici Anadolu Lisesi
DENİZLİ - PAMUKKALE - Karakurt İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Denizli Ticaret Odası Ali Sinan İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Polis Amca Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademe
DENİZLİ - PAMUKKALE - VELİ ÇETİNKAYA ANAOKULU
DENİZLİ - PAMUKKALE - Sadettin Kıbrıslıoğlu İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - PINARKENT KOYUNALİLER ORTAOKULU
DENİZLİ - PAMUKKALE - TOKİ İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Vakıfbank İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Merkez Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Cumhuriyet Anadolu Lisesi
DENİZLİ - PAMUKKALE - Irlıganlı Şehit Piyade Onbaşı Bayram Güzel Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Ahmet Gökşin İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Lütfi Ege Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Güzelköy Mehmet Tunç İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Pamukkale Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Şehit Mustafa Uygun İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Hacı Yılmaz - Emine Urhan İmam Hatip Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Hasan Tekin Ada Anadolu Lisesi
DENİZLİ - PAMUKKALE - Nezihe - Derya Baltalı Bilim ve Sanat Merkezi
DENİZLİ - PAMUKKALE - Uzunpınar Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - NAIL ÖZKARDEŞ ANAOKULU
DENİZLİ - PAMUKKALE - Atatürk İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Hüsamettin Kulaklı İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Akdere Hüseyin Ali Bayram İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Okul Yapıtırma ve Yönetme Derneği İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Uzunpınar İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Müftü Ahmet Hulusi İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Yaşar Kımıl Fen Lisesi
DENİZLİ - PAMUKKALE - Atatürk Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - TOKİ Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Gölemezli Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Deliktaş İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Berna Dalaman Anaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Osman Aydınli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
DENİZLİ - PAMUKKALE - Irlıganlı Şehit Piyade Onbaşı Bayram Güzel İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Gölemezli İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Zehra - Nihat Moraloğlu Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Hacı Serpil Kabaklıoğlu Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Saadet Erikoğlu İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Hacı Semiha Kulaklı Anaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Karahayıt Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Karahayıt İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Ressamı İbrahim Çallı Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Akköy Merkez İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Pakize ve Suzan Özkardeş İlkokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Münevver - Nafiz Dirlik Anafartalar Ortaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Gülay Kaynak Sarıkaya Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
DENİZLİ - PAMUKKALE - Zübeyde Hanım Anaokulu



Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2019-5524

DENİZLİ - PAMUKKALE - Ressam İbrahim Çallı İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Hulusi Kulaklı Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Tekkeköy Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Akköy Anaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - AHMET NURİ ERİKOĞLU ORTAOKULU
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Cankurtaran İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Akköy İmam Hatip Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Akhan Şehit Doğan Acar Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Belenardıç Şehit Bekir Ertürk İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Mehmet Atmaca İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Kayhan 75. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Osman Aydınlı İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Orhan Abalıoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Pınarkent İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Tekkeköy Şehit Vedat Avcı İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Kocadere Vali Mehmet Özgün İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Kocadere Vali Mehmet Özgün Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Yeniköy Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Yeniköy İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Pamukkale Anaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - BAĞBAŞI ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ
 DENİZLİ - PAMUKKALE - UZUNPINAR İLKOKULU
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Nedime Kabaklıoğlu Anaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - 75.Yıl Cumhuriyet Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Cankurtaran Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Gözler Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - 80.Yıl Öğretmenevi İktisadi İşletmesi ve ASO
 DENİZLİ - PAMUKKALE - TEKKEKÖY ORTAOKULU
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Güzelköy Mehmet Tunç Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Milli Eğitim Koruma Derneği İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - KARŞIYAKA İLKOKULU
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Develi İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - NEDİME KABAKLIOĞLU ANAOKULU
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Seren Bayraktar İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Hacı İbrahim Cın Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Gözler İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - SEREN BAYRAKTAR İLKOKULU
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Polis Amca Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi Okulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Hürriyet Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Polis Amca Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Hasan Başkan Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Şahinler İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Karakurt Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Hasan Başkan İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - TOKİ Anaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - İncilpınar Şehit Burhan Acar İmam Hatip Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Karakova Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Zümrütevler Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Tefik Fikret Kaya İlkokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Tefik Fikret Kaya Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Kezban - Ali Çınar İmam Hatip Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - Develi Ortaokulu
 DENİZLİ - PAMUKKALE - KARAKOVA İLKOKULU



Evrak Tarih ve Sayısı: 20/03/2019-5524

DENİZLİ - PAMUKKALE - Hüseyin Erikoğlu Anaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - Ahmet - Hanife Paralı Anaokulu
DENİZLİ - PAMUKKALE - ORHAN ABALIOĞLU MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
DENİZLİ - PAMUKKALE - PAMUKKALE ANAOKULU
DENİZLİ - PAMUKKALE - RAŞİT ÖZKARDEŞ ORTAOKULU
DENİZLİ - PAMUKKALE - CAFER SADIK ABALIOĞLU İLKOKULU
DENİZLİ - PAMUKKALE - 15 TEMMUZ ŞEHİTLER ANADOLU LİSESİ
DENİZLİ - PAMUKKALE - AKKÖY ÇOK PROGRAMLI ANADOLU LİSESİ
DENİZLİ - PAMUKKALE - YARDIM SEVENLER DERNEĞİ İLKOKULU

