

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**OKULLARDA ŞEFFAFLIK İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Volkan GÖKÇE

**İstanbul
Ocak-2020**

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKULLARDA ŞEFFAFLIK İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Volkan GÖKÇE

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul
Ocak-2020

ÖNSÖZ

Bir okulda şeffaflığın hakim olması demek güven ortamının ve sağlıklı iletişimin var olması demektir. Güven ortamının ve sağlıklı iletişimin hakim olduğu bir okulda çalışanların kendini huzurlu ve güvende hissetmesi söz konusudur. Bu araştırmada, okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki, öğretmen algılarına göre incelenmiştir.

Her iki konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde okul şeffaflığının örgütsel sinizmi azaltıcı etkisinin olacağı tahmin edilmektedir. Okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeylerinin öğretmen algılarına göre incelenmesinin saha çalışanlarına, milli eğitim sistemine ve alanyazına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Tez çalışmam süresince akademik bilgisi, destekleyici ve pozitif tutumları ile yanımda olan, bana sürekli yol gösteren ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT'e, yüksek lisans eğitimim süresince bana yön veren, gelişmemi sağlayan hocalarıma, manevi desteğiyle motivasyonumu hep üst seviyede tutmamı sağlayan sevgili eşim Gülsüm GÖKÇE'ye, desteklerini esirgemeyen ailemin her ferdine ayrıca araştırmama yardımcı olarak ölçeklere katılım gösteren tüm meslektaşlarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Volkan GÖKÇE

İstanbul-2020

ÖZET

OKULLARDA ŞEFFAFLIK İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Volkan GÖKÇE

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

Ocak-2020, 85 + XIV Sayfa

Günümüzde yeni bir kavram olarak algılanan fakat geçmişi M.Ö. 4. yüzyıla kadar dayanan sinizm hem toplumsal alanda hem de kurumsal faaliyetlerde etkisini giderek göstermektedir. Yönetimde şeffaflığın örgüt içinde benimsenmesi, çalışanların haklarının korunması açısından önemli bir gerekliliktir. Bir örgütte şeffaflık, etkili iletişimi ve güven ortamını beraberinde getirmektedir. Özellikle eğitim örgütlerinde, öğretmenleri ilgilendiren bilgiler yöneticiler tarafından şeffaflık çerçevesinde paylaşılmadığında, kurum içinde güvensizlik hissi oluşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu düşürdüğü gibi onların profesyonel gelişimini de olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmada, okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki, öğretmen algılarına göre incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde yapılan bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Avcılar ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 2465 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen 210 kadın, 126 erkek toplam 336 öğretmen yer almaktadır. Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği, Okul Şeffaflık Ölçeği ve demografik özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programında analiz edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin düşük seviyede, okul şeffaflık algı düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği algılarında demografik özelliklere göre anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Okul Şeffaflık Ölçeği algılarında demografik özelliklere göre anlamlı farklılıklar tespit edilememiş olup, sadece mesleki kıdem değişkeninde değerlendirme şeffaflığı alt boyutu puanları

arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma analizleri sonucunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlerin 4-6, 7-10, 11-15 ve 16-20 yılları arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okul şeffaflık algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği ile Okul Şeffaflık Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki analizleri sonuçlarına göre; Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği puanları ile Okul Şeffaflık Ölçeği alt boyutlarından uygulamada şeffaflık alt boyutu puanları, değerlendirme şeffaflığı alt boyutu puanları ve bilgi şeffaflığı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul şeffaflık düzeyi arttıkça örgütsel sinizm düzeyi azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okullarda Şeffaflık, Örgütsel Sinizm, Öğretmen, Örgüt

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TRANSPARENCY AND ORGANIZATIONAL SYNCHMIC LEVELS IN SCHOOLS

Volkan GÖKÇE

Master, Educational Administration

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Ahmet Faruk LEVENT

January-2020, 85 + XIV Pages

Today it is perceived as a new concept, but the history BC 4. Cynicism, which dates back to the 18th century, is increasingly influencing both social and institutional activities. The adoption of transparency in management within the organization is an important requirement for the protection of employee rights. Transparency in an organization brings effective communication and trust. Especially in educational organizations, when the information concerning the teachers is not shared by the administrators within the framework of transparency, there is a feeling of insecurity within the institution. This situation not only reduces teachers' job satisfaction and motivation, but also negatively affects their professional development. In this study, the relationship between transparency and organizational cynicism levels in schools was examined according to teacher perceptions. The universe of this study, which is carried out in the relational screening model, consists of 2465 teachers working in public schools in Avcılar district of Istanbul province in 2018-2019 academic year.. The sample of the study consisted of 336 teachers (210 female, 126 male) selected by simple random sampling method. In order to determine the Organizational Cynicism Scale, School Transparency scale and demographic characteristics, the data were collected through the personal information form prepared by the researcher. The data obtained were analyzed in SPSS 25.0 program.

According to the results of the analysis; It was determined that teachers' perception levels of organizational cynicism were low and teachers' transparency perception levels were high. According to the demographic examination, no significant differences were detected in the perceptions of the Organizational Cynicism Scale for Teachers.

There was no significant difference in school transparency perceptions according to demographic characteristics, and only differences in evaluation transparency sub-dimension scores were determined in the professional seniority variable. As a result of multiple comparison analysis, it has been observed that teachers with a seniority of 21 years or more have lower perceptions of school transparency compared to teachers with seniority between 4-6, 7-10, 11-15 and 16-20. According to the results of the relationship analysis between the Organizational Cynicism Scale for Teachers and the School Transparency Scale and its sub-dimensions; It was determined that there was a statistically negative negative relationship between the Organizational Cynicism Scale for Teachers and the School Transparency Scale sub-dimensions, transparency sub-dimension scores, evaluation transparency sub-dimension scores, and information transparency sub-dimensions. The level of organizational cynicism decreases as the level of school transparency increases. A statistically significant relationship was found between teachers' organizational cynicism scale and transparency of knowledge.

Keywords: School Transparency, Organizational Cynicism, Teacher, Organization

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
LİTERATÜR TARAMASI	5
2.1.Yönetim.....	5
2.1.1. Eğitim Yönetimi.....	6
2.1.1.1. Eğitim Yönetiminin Amaçları	8
2.1.2. Okul Yönetimi	9
2.1.2.1. Eğitim Yöneticisi ve Sorumlulukları.....	10
2.2. Şeffaflık Kavramı.....	12

2.2.1. Şeffaflığın Tanımı	12
2.2.2. Şeffaflık Türleri	16
2.2.2.1. Resmi Şeffaflık	16
2.2.2.2. Gayri Şeffaflık	18
2.3. Hesap Verebilirliğin Tanımlanması	19
2.3.1. Eğitimde Hesap Verebilirliğin Kısa Tarihi	19
2.3.2. Eğitimde Hesap Verebilirlik	21
2.4. Türk Kamu Yönetiminde Etik.....	24
2.4.1. Şeffaflık.....	25
2.4.2. Yolsuzluğa Neden Olan Faktörler	26
2.4.3. Etik Davranışların Geliştirilmesi	28
2.5. Sinizm Kavramı	30
2.5.1. Örgütsel Sinizm Kavramının Tanımı	30
2.5.2. Örgütsel Sinizm Boyutları	33
2.5.2.1. Bilişsel Öge	33
2.5.2.2. Duyuşsal Öge.....	33
2.5.2.3. Davranışsal Öge.....	34
2.6. Sinizimli Bireylerin Karakter Özellikleri.....	34
2.7. Sinizmin Odağı	35
2.8. Sinizme Karşı Alınacak Önlemler	37
2.9.1.1. Sinik Bir Örgütün Genel Görünümü	39
2.9.1.2. Örgütsel Sinizm Yaşayan Bir Öğretmen	41
2.10. Şeffaflık ve Sinizm İlişkisi.....	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
YÖNTEM.....	45

3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Veri Toplama Araçları	47
3.4. Verilerin Toplanması	49
3.5. Verilerin Analizi.....	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	51
BULGULAR VE YORUMLAR	51
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarına İlişkin Bulgular	51
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Şeffaflık Algılarına İlişkin Bulguları	54
4.3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Örgütsel Sinizm Algılarının Okul Şeffaflık Algılarının İlişkilerine Yönelik Bulgular	59
BEŞİNCİ BÖLÜM	61
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	61
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.2. Öğretmenlerin Okul Şeffaflık Algılarına İlişkin Tartışmalar	63
5.1.3. Örgütsel Sinizm ile Okul Şeffaflığı Arasındaki İlişki.....	64
5.2. Öneriler	65
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	65
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	66
KAYNAKÇA	67
EKLER.....	80
EK 1. Okul Şeffaflık Ölçeği İzni	80

EK 2. Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği İzni.....	81
EK 3. MEB Araştırma İzni	82
EK 4. Kişisel Bilgi Formu.....	83
EK 5.Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği	84
EK 6. Okul Şeffaflık Ölçeği.....	85



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.2.2: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Açısından Dağılımları.....	46
Tablo 3.3.3: Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizim Ölçeği'ne Ait Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi.....	47
Tablo 3.3.4: Okul Şeffaflık Ölçeği'ne ait Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizi.....	49
Tablo 4.1.5: Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikleri.....	51
Tablo 4.1.6: Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği Independent-Samples t- Analizi Sonuçları	51
Tablo 4.1.7: Yaş Değişkeni ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği One-Way ANOVA Analizi	52
Tablo 4.1.8: Mesleki Kıdem ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği One-Way ANOVA Analizi	52
Tablo 4.1.9: Medeni Durum ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği One-Way ANOVA Analizi	53
Tablo 4.1.10: Branş ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği One-Way ANOVA Testi Analizi.....	53
Tablo 4.2.11: Okul Şeffaflık Ölçeğinin Alt Boyutu Uygulamada Şeffaflık Boyutunun Betimsel İstatistikleri	54
Tablo 4.2.12: Okul Şeffaflık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Değerlendirmede Şeffaflık Boyutu Betimsel İstatistikleri.....	54
Tablo 4.2.13: Okul Şeffaflık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Bilgi Şeffaflık Boyutu Betimsel İstatistikleri	55
Tablo 4.2.14: Cinsiyet Değişkeni ve Okul Şeffaflık Ölçeği Independent-Samples t- Testi Analizi.....	55
Tablo 4.2.15: Yaş Değişkeni ve Okul Şeffaflık Ölçeği One-Way ANOVA Analizi.	56
Tablo 4.2.16: Mesleki Kıdem ve Okul Şeffaflık Ölçeği One-Way ANOVA Testi Analizi.....	57

Tablo 4.2.17: Medeni Durum ve Okul Şeffaflık Ölçeği One-Way ANOVA Testi Analizi.....	58
Tablo 4.2.18: Branş ve Okul Şeffaflık Ölçeği One-Way ANOVA Testi Analizi.....	58
Tablo 4.3.19: Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği ile Okul Şeffaflık Ölçeği Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi	59



KISALTMALAR LİSTESİ

AYP	: Araştırımcı Yetiştirme Projesi
CEO	: Baş Yönetici (Chief Executive Officer)
COAC	: Birleştirilmiş Hava Harekat Merkezi
%	: Yüzde
f	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEHTAP	: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
N	: Örnekleme Sayısı
n	: Gözlem Sayısı
NCLB	: Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Kanunu
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
P	: Anlamlılık
r	: Korelasyon Katsayısı
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketleri (Statistic Packets For Social Sciences)
s.s.	: Standart Sapma
\bar{x}	: Ortalama
TODAİE	: Türkiye Orta Doğu ve Amme İdaresi Enstitüsü
vd.	: Ve Diğerleri
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Küreselleşme sürecinde yaşanan gelişmeler ülkelerin politikalarını, eğitim anlayışlarını, kültür yapılarını v.b birçok alanda tesiri altına almış ve ülkeleri farklı yollara sürüklemiştir (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993). Buna bağlı olarak eğitim de değişimin tesiri altında şekillenmiştir. Dünyada eğitim alanında yapılan değişimler küreselleşme sürecinde ülkeler arasında söz sahibi olma gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Günümüz eğitim anlayışı, okulların tüm paydaşlarıyla uyum içerisinde çalışarak, değişimlerin şeffaflık çerçevesinde gerçekleştirilmesiyle anlam kazanabilir. Öğretmenler okulların akademik, kültürel, sosyal ve sportif gelişiminde önemli görevler üstlenmektedir. Bu bağlamda, okullarda şeffaf bir yönetim anlayışı, beraberinde nitelikli bir eğitim öğretim sürecinin oluşmasını sağlayabilir.

1.1. Problem Durumu

Küreselleşme süreci, örgütleri de etkilemiştir. Mevcut durumun dönüşüm halinde olması çevreyi şekillendirmiştir ve içinde barınan örgütler için dönüşüm bir zorunluluk hali almıştır. Sürekli değişim halinde olan ekonomi ve teknoloji beraberinde hatırı sayılır toplumsal adımları getirmiştir. İçinde bulunulan çağ “Bilgi Çağı” olarak nitelendirilmiştir (Helvacı ve Çetin, 2012). Yaşanan sürekli değişime adapte olmak; örgütlerin fiziki ve teknik anlamda olanaklarının geliştirilmesi hem de insan kaynağının geliştirilmesi ile mümkün bir hal almıştır. Bihassa eğitim örgütü bünyesinde bulunan okulların ana sorumluluğu hizmet kaynağı olmaktır. Bu sebebe dayanarak örgütler tarafından çalışanlar için beklenen performans olabilecek en üst seviye çalışmadır. Eğitim kurumundaki çalışanın örgütün amaç ve çıkarları noktasında birleşmesi, okul ile aidiyet bağı kurmaları gerekmektedir. Aksi durumda personeller farklı sebeplerden olumsuz bir tavra bürünebilirler. Bu tavrın doğuşu Antik Yunan’a uzanır ve ‘sinizm’ kavramıyla adlandırılmaktadır (Tayfun ve Çatır, 2014).

Sinizm, şeffaflıktan bağımsız düşünülemez. Çünkü şeffaflık terim olarak 1980’lerde ekonomide şeffaflık olarak kendini göstermiş, ekonomide bir muhasebe prensibi olarak kabul görmüştür (Michener ve Bersch, 2013). Kurumsal yönetim için ana kaynaklardan biri sayılan şeffaflık; ekonomik ve ekonomik olmayan bütün verilerin

gerektiği anda güncel ve eksiksiz bir biçimde kamuyu bilgilendirmesi elzemdir (Pamukçu, 2011). Bu izgide Şeffaflık, “yönetilenlere, yönetim uygulamaları ile ilgili doğru bilgi akışının sağlanması” olarak tariflenebilir (Şengül ve Yazkan, 2007). Okul yönetiminde bu yaklaşımı eğitim yöneticilerinin herkese açık bir Şekilde süreci yönetmesi Şeklinde görebilmekteyiz. Farklı bir anlatım ile Şeffaflık, okuldaki yönetici vasıflı kişilerin, yönetimi tüm ğretmen, eğitim uzmanı vb. ile beraber yrttğ yönetim Őeklidir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Şeffaflıktan uzak örgüt anlayışı içinde olan okullarda, yöneticiler okul yönetimi ile ilgili verileri açık bir Şekilde paylaşmadığında, personellerde güvensizlik algısı hakim olmaktadır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Buna bağlı olarak yönetim anlayışında benimsenen Şeffaflık kurum içi güven ortamını sağlar. Başka bir anlatım ile Şeffaflık; personellerin, okul ile aidiyet bağı kurmasına sebep olup güven ortamında hissetmelerine olanak sağlamaktadır (Klein, 2012). Tschannen-Moran ve Hoy (1998) okul ortamında güvenin; açıklık, personeller arasında uyum, profesyonellik ve dürüstlük ile bağıntılı olduğunu belirtmektedir. Burada anlatılan açıklık kavramı, Őeffaflıkla aynı olmasa da paralel bir çizgidedir ve düşüncelerin ya da verilerin farklı insanlarla rahatça paylaşılması olarak tarif edilebilir (Hosmer, 1995).

Bir okulda Şeffaflık; düzgün iletişimi ve güven ortamını ardından getirir. Brewster ve Railsback’e (2003) göre ğretmen, yönetici ve diğer personeller arasındaki güveni inşaa etme ve devamlılığını sağlamak için gerçekleştirilen faaliyetlerin önünde bazı olumsuzluklar bulunmaktadır. Bu olumsuzluklar şunlardır:

- a. Okulla ilgili olmayan ve duruma uygun olmayan kararlar,
- b. Sağlıksız iletişim ortamı,
- c. Okul iyileştirme çabalarında ve diğer projelerde takip ve destek eksikliği,
- d. Okul kaynaklarının uygun olmayan alanlara dağıtımı,
- e. Okulun başarisında etkisi olmayan, yönetimde ve öğretimde başarisız olan yönetici ve öğretmenlerin okulda kalması,
- f. Okul yöneticisinin görev yerinin kısa zaman diliminde değişmesi,
- g. Öğretmenlerin kurumda kendilerini yalnız hissetmeleri,

Bu bağlamda okullarda şeffaflık düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında ilişki olduğu tahmin edilmektedir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi: “Öğretmenlerin okul şeffaflık düzeyleri ile örgütsel sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim örgütlerinin en net ve belirgin özelliği, üzerinde çalışma alanına konu olan temelin; toplumun çocukları olmasıdır. Bu sebeple, eğitim veren kurumun kişi boyutu kurum boyutundan daha düşünceli, biçimsiz yanı biçimli tarafından daha ağır tesir alanı yetki alanından daha fazladır (Bursalıoğlu, 2002). Bu bağlamda okul örgütünün şeffaflık ve sinizm düzeylerini de önemsemesi hem bireylerin/işgörenlerin örgüt içerisindeki yerlerini daha iyi anlamlandırmaları ve daha ‘candan’ öğretmenlik ve/ya yöneticilik görevlerine sarılmaları, hem de izlenen programın veya yönetsel süreçlerin daha etkili sonuçlar vermesi açısından işlevsel olacaktır.

Küreselleşme sürecinde, sinizmi etkileyen şeffaflık hakkında farkındalığın artması ve okul müdürlerinin bu süreçte hangi konumda olduklarıyla ilgili genel bir görüş edinmeleri önemli olacaktır. Bu durumu sorgulamaları, sorgulama kapsamında elzem gördükleri adımları atabilmeleri ve pozitif düşünce ile hareket etmeleri yaşanan sinik tutumları azaltacağı umulmaktadır. Okul yöneticileri bilinçli ve dikkatli olup örgütsel sinizme neden olan şeffaf olmayan tutumlardan kaçınacaklardır.

Bu anlamda, okullarda şeffaflık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin, Türk Milli Eğitim Sistemine, alanyazına ve yöneticilere yararlı olacağı öngörülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Öğretmenlerinin okullarda şeffaflık ve örgütsel sinizme yönelik algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin okullarda şeffaflık ve örgütsel sinizme yönelik algıları kişisel değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

- Öğretmenlerinin okullarda şeffaflık ve örgütsel sinizme yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracına doğru, tarafsız ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Avcılar ilçesindeki resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

2.1.Yönetim

Yönetim kavram olarak mercek altına alındığında, her disiplin neredeyse farklı bir tanımlama yapmıştır. Bu tanımlamaların ortak yaklaşımı ise hedeflenen amaçların kazanıma dönüşmesi için ihtiyaç duyulan ana faktörün örgütlenilmek olduğudur. Farklı disiplinlerde, farklı farklı tanımlamalar alan yönetim, genel olarak örgüte konu alan kişi ya da grupları bazı durumlarda ise karar alma ve liderlik etme gibi çalışmaları ifade etmek için kullanılmaktadır (Koçel, 2003: 15).

Toplumsal, politik ya da finansal alanlarında farklı farklı yaklaşımlar barındırmasına rağmen yönetim kavram olarak özünde örgütsel bir çalışma ve farklı insanlar vasıtasıyla iş yapmak olarak yorumlanmaktadır. Yönetim genel itibariyle bakıldığında, önceden seçilmiş hedefleri gerçekleştirebilmek adına bir grupta, görev dağılımı ve birliği ve eş zamanlı çalışma doğrultusunda çalışmalar olarak tarif edilebilir (Ökmen ve Parlak, 2010: 1).

Yönetim, paralel bir çizgide şu biçimde de tarif edilebilir. Bir örgütün hedeflenmiş sonuçlarını elde edebilmesi adına planlanmış çizelge ve adımlar aracılığıyla her türlü sermayenin etkin ve verimli biçimde değerlendirilmesidir (Taymaz, 2009: 15).

Kavram olarak yönetimin en çok kabul gören tanımlaması, her türlü sermaye yönetimini içeren bir yol olarak insan ve maddenin olabilecek en verimli şekilde örgütün hedefleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Yönetimin temel hedefi, örgütün tümünü başarıya yönlendirecek yolu çizmek ve süreci yönetmektir (Bursalıoğlu, 2008: 6).

Yönetimin varolan tanımlamalarına bakıldığında temel unsurları şu biçimde sıralanılabilir (Taymaz, 2011):

- a) Kaynakların olabilecek en etkin ve verimli şekilde değerlendirilmesi,
- b) Örgütün hedefleri gerçekleştirme doğrultusunda çalışması
- c) Gözleme, denetim altında tutma ve iyileştirme çalışmaları
- d) Örgütsel süreçte yönetim prensiplerine bağlı kalınması

Yönetim, insanların dünya üzerinde varoluş tarihi ile paralel bir gelişim göstermiştir. Dolayısıyla örgütsel tutuma tabii modellere de sahiptir. Yönetim, yaşamın ve dönemin herhalında yaşadığı gelişim ve dönüşümlerden etkinmiştir ve bu bağlamda bir gelişim-değişim süreci izlemiştir (Ökmen ve Parlak, 2010: 2).

Dönüşen ortama paralel, kaynakların etkin değerlendirilmesi diğer insanlar ile iş paylaşımı yapılmasını mecburi hale getirmektedir. Maddi ve maddi olmayan sermayenin hedeflere varılması için verimli değerlendirilmesi belirli öznelere önemini görünür kılmaktadır. Yönetim yaklaşımına göre, yönetim faaliyetleri, farklı insanlar ile beraber iş yürütme, örgütsel hedeflere varmak için etkin ve verimli olma arasında sabit bir ilişki yaratma ve sonu belli kaynaklardan faydalanmasını gerektirir (Özalp vd., 2012: 4).

2.1.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü'nde ele alındığı şekliyle bir süreci tariflemektedir. Eğitimin insanları dönüştürmesi gibi, yönetiminde kurumları iyileştirip, geliştirip dönüştürmesi gerekmektedir. Ve yönetim, örgütü yaşatan ana unsurdur. Asıl amacı budur (Başaran 1996: 15). Toplumun iyileşmesi ve gelişmesi bu amaçla varolan eğitim örgütlerinin ana hedefi ve ilgi odağıdır. Bu amacın karşılanması sebebiyle eğitim yönetiminin esas amacı, okulları iyileştirip, geliştirip, dönüştürmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Eğitim, örgütlerin hedeflenen amaçlar doğrultusunda gereksinim duyabileceği kaynakları yaratma ve kullanma eğitim yönetiminin tanımı ve görevidir (Taymaz, 2009: 20).

Toplumun varolan gereksinimlerinin giderilmesinde eğitim sistemi ve eğitim sistemini ilgilendiren tüm örgüt, yapı ve kuruluşlar eğitim yönetimi çerçevesinde ele alınmaktadır. Eğitim yönetiminin çalışma alanı geniş olmak ile birlikte, amaç aralığı da geniştir. Ve bahsi geçen amaçları gerçekleştirebilmek için yapılan yönetsel çalışmalar eğitim yönetimi çerçevesinde yer bulmaktadır. Eğitim yönetiminde, hizmetlerinde verilen eğitimlerin verimli biçimde gerçekleşmesi, öğretim hizmetleri, personel yönetimi, bütçe, bina gibi maddi kaynakların yönetimlerinin en etkili biçimde değerlendirilmesi yöntemler üretmek ve süreçlerin geliştirilmesi adına çözümler aranmaktadır (İlgar, 2005: 14).

Eğitim yönetimi farklı iki mesleğin tecrübesini gerektirmesiyle uzmanlık isteyen bir alandır. Eğitim hizmetlerinde uygulanmaya başlayan yönetim bilimi zamanla eğitim yönetimi kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda yöneticilik de günümüzde bir meslek olarak sınıflandırılır (Bursalıoğlu, 2008: 222).

Eğitim yönetiminin bilimsel bir çalışma alanı sınıfına girmesi Türkiye için; TODAİE ve bu Enstitünün bünyesinde gerçekleşen reform projesi olan MEHTAP ile birlikte olmuştur. Akademide Eğitim yönetiminin farklı bir çalışma alanı olarak kabul edilip, ana bilim dalı açılması yine bu süreçten sonra olmuştur (rc ve şimşek, 2011: 174).

Eğitim yönetimi alanında yazılan kaynaklarda belli başlı karşı görüşler mevcuttur. Bu görüş ayrılıklarının temelini, eğitim yönetiminin farklı bir çalışma alanı olarak kabul görmesi gerekli midir ve eğitim yöneticisi kimdir sorularını yatmaktadır. Yapılan bilimsel çalışmalara göre Türkiye’de Eğitim yönetimi sürecini tam olarak tamamlayamamıştır. MEHTAP raporu baz alındığında 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinin açılması, Eğitim Yönetiminin farklı bir disiplin olarak kabul görmesinin başlangıcı olarak kabul edilir. Son zamanlara gelindiğinde ise Eğitim Yönetimi bilimsel kriterler açısından sürecini tamamlamış ve yöneticilerin “bilim insanını” çizgisinden daha çok bir etik lider konumuna gelmesine sebep olmuştur (Balcı, 2008: 191-204).

1997 Eğitim Fakültelerinin reform sürecinde Eğitim Yönetimi, Planlaması, Ekonomisi ve Teftişi Lisans Programları’na YK tarafından son verilmesi eğitim yönetimi alanının sürecini olumsuz bir çizgiye çekmiştir. Siyasi sahnede çok partili bir sürece geçilmesiyle birlikte lakinmaların planlamasının ardından MEB için seçilen yönetici ve eğiticilerin siyasetler tarafından seçilip, eğitilmesi süreci yine olumsuz bir sürece çevirmiştir (rc ve şimşek, 2011: 183-184).

Kırsaldan kente göç ile birlikte kentleşme oranının artması yapılan okul sayısını da etkilemiştir. Planlı bir anlayış izleyen eğitim kurumları bu duruma sebep olmuştur. Özellikle 1929 sonrası tüm Dünya’yı etkileyen ekonomik buhran sonucunda hakim olan keynezyen anlayış ile devletin ekonomik hayata mdehaleleri artmıştır. Bu yıllar eğitim yönetimini daha bürokratik ve daha merkezizetçi bir hale sokmuştur. Seksenlerin hakim liberal anlayışı ile birlikte Eğitim yönetiminde de bir liberalleşme söz konusu olmuştur. Eğitim rgtleri bir işletme mantığıyla varlığını sürdürmeye

başlamıştır. İşletme disiplininde varolan birçok temel kavram eğitim yönetiminde de anılmaya, özümsemeye başlamıştır (Özdemir, 2011: 30).

Gelişen eğitim bilimleri ardından birçok farklı alanda bir gelişimi de getirmiştir. Politik, finansal ve sosyolojik anlam da paralel yaşanan bu gelişimler eğitim kurumlarına olan devlet müdahalesini de aynı ölçüde arttırmıştır. Yaşanan bu süreçte eğitim yönetimi bir Kamu Yönetimi anabilim dalı olarak incelenmiştir (Özdemir, 2011: 30).

Eğitim yönetimini farklı disiplinlerden ayıran özellik göze çarpmaktadır. Dar anlamda eğitim kurum ve kuruluşlarını hedefleri doğrultusunda ayakta tutmak için eğitim yönetimi vardır. Geniş bir anlamda eğitim yönetimi anlayışın prensiplerini oluşturmak, maddi manevi sermayenin yerinde ve doğru kullanımını belirlemek ve yönetmek için vardır (Bursalıoğlu, 2008).

Günümüzde varolan tanım karmaşasının ana sebebi eğitim yönetiminin iki farklı disiplin arasında bulunmasıydı. Yapılan güncel değişimlere ve uygulamalara bakıldığında eğitim yönetiminin işletme disiplininin bir alt dalı olarak anlaşıldığı göz önüne çıkmaktadır. Ancak eğitim yönetimi farklı yaklaşımları ile başlı başına bir disiplindir (Özdemir, 2011).

Türkiye için eğitim yönetiminin önemli yapı taşlarından biri yöneticilerin MEB tarafınca geliştirilip, eğitilip, atanmasıdır. Eğitim yöneticilerinin bağımsız birer eğitici olarak görülmesi günümüz Türkiye'si için çok uzak bir yaklaşım ve anlayıştır (Balcı, 2008: 205).

2.1.1.1. Eğitim Yönetiminin Amaçları

Disiplin olarak eğitim yönetimi, yönetimin disiplininin temel ilkelerini ile varolan uygulamalardan doğmuştur. Eğitim çalışma alanını ve örgütlerin kendine has özelliklere sahiptir. Eğitim yönetimi ve ona nazaran daha sınırlı bir alanda gerçekleşmesi olan okul yönetiminin ana hedefi alakalı oldukları eğitim kurumlarını, politikaları ve kurum hedefleri kapsamında verimli bir hale getirmek, ayakta durmasını sağlamak ya da verimli bir şekilde işler tutmaktır (Balcı, 2011).

Amacı insan yetiştirme olan eğitim yönetimi diğer tüm yönetim anabilim dallarından bu sebeple ayrılmaktadır. Farklı bir ifade ile varolan ürün, insan davranışdır. Bu sebeple insanın ana unsur olduğu güçlü örgütlenmelerdir. Eğitim yönetimi, fani ve

beşeri kaynakları senkronize ederek, varolan kurumda olabilecek maximum faydaya olanak sağlar. Yönetim, insanları birlikte, bir amaç için birleştirerek o amaç doğrultusunda hareket etmeye teşvik eder. Yönetim, kurum faydasına önceden belirlenen adımlar doğrultusunda hareket etmeyi sağlar. Tüm yönetim ifadelerinin ortak maddeleri şunlardır (Balcı, 2008):

1. Amaç: Bir örgüt, toplumsal gereksinimleri gidermek için kurulur. Bir toplum, mal, hizmet ve fikir üretmek için örgüt kurar. Eğitim ise bir örgüttür, hizmet ürettiği ana unsur hizmettir.

2. İnsan gücü: İnsan her sektörde varolduğu gibi eğitimde de karşımıza çıkar. Yönetim sorunu bu örgütlerde çalışan insanları işe yönlendirebilmektedir, onları vasıflarını ön görüp ona göre seçmektir, bunların verim noktasını sağlamaktır. Bir yönetici insan gücünü işe yönlendirebilmek, onları seçebilmek, onların seçtikleri işten doyum sağlamaları için iyi bir atmosfer oluşturmalıdır.

3. Güç birliği: Konular zaman geçtikçe uzmanlık alanı oluşturmakta, gün geçtikçe uzmanlaşmaktadır. Bu sebeple giderek iş yerlerinde çok farklı topluluklar kendini göstermeye başlamaktadır. Bu uzmanlık alanlarının her bir işi istediği şekilde davranırsa, örgüt hedeflerine ulaşmakta zorlanır. Bu sebeple yöneticinin sorumluluğu, hedef için güç birliği içinde çalışmaya olanak sağlamaktır. Yani insanları eşgüdümlemesi, daha doğrusu insanları ortak hedefe yönlendirmesi elzemdir. Eğitimdeki güç birliği şöyle tarif edilmektedir; “Bir okulda bir yönetici insanları bir araya getirip onların gücünden yararlanmak için şu amaçları yapmalı;

- a) Verimlilik,
- b) İçten doyum,
- c) Okulun sağlığını korumak,
- d) Okulu çevresine yararlı kılmak,
- e) Yeniliklere açıklık.”

2.1.2. Okul Yönetimi

Eğitim yönetimini belirli bir sınır içine koyup gözlemlemek isteniliyorsa en büyük ve belirgin örnek okullardır. Varolan sınırlar eğitim sisteminin hedefleri ve yapısı baz alınarak oluşturulmaktadır (Taymaz, 2003: 55).

Okul yönetimi, kısıtlı bir şekilde eğitim yönetiminin okula uygulanması olarak ifade edilebilir (Bursalıoğlu, 2002). Bu alanın çizgileri, eğitim sisteminin hedefleri ve yapısı belirler. Eğitim yönetimi nasıl ki yönetimin eğitime yansımından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula yansıtılmasından ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de eğitim faaliyetlerinde bulunan okul ve diğer kurumların çoğunluğu devlet erkine bağlıdır. Özel sermaye ile kurulan eğitim örgütleri, okullar yine devletin denetim ve yönetmeliklerini tabii olmaktadır. Bu sebeple eğitim yönetiminin belirlenen genel ve özel hedeflerine ulaşmak, devletin yönetmeliklerini uygulamakla sorumludurlar (Bursalıoğlu, 2002).

Okul, eğitim sisteminin en önemli ve en etkin alt sistemidir. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime ortaya çıkıyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından ortaya çıkmaktadır. Okul yönetimi bir bakıma eğitim yönetiminin kısıtlı bir alanda gerçekleştirilmesidir. Okul yönetiminin sorumluluğu, okulu hedeflerine paralel ayakta tutmaktır. Bunu gerçekleştirebilmek adına, okuldaki fani ve beşeri kaynaklarının en etkin biçimde planlanması gerekmektedir. Lakin her kurumun kendine has özellikleri olduğu gibi okulları da diğer örgütlerden ayıran kendine has özellikleri vardır ve okul yönetiminde bu farklılıkların farkında olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2002: 5).

Okul yönetiminin esas sorumluluğu okulu belirlenmiş hedefler doğrultusunda ayakta tutmak ve sorunsuz değişim sürecine olanak sağlamaktır. Bir okulun hedeflerini gerçekleştirebilmesi için sorumlu olunan işler ve hizmetler vardır. Eğitim kurumlarının daha önce de belirtildiği üzere birçok alanda sorumlulukları bulunmaktadır (Taymaz, 2002: 57).

Okul yöneticisi MEB’in ana unsurlarına tabii olarak, MEB’in genel hedeflerine ulaşması için ihtiyaç olan personeli yetiştirir. Gerekli maddi kaynağı yaratır ve gerektiği gibi kullanır. Öncesinden belirlenen hedefler doğrultusunda kurumu yönetir. Ocak 2000 tarih ve 2508 sayılı tebliğler dergisinde her pozisyondaki okul müdürü için sorumluluklar ayrı ayrı belirtilmiştir. Bu sorumluluk tanımları birbirinin hemen hemen benzeri olup bir kısmı aşığıda belirtilmiştir (Taymaz, 2002: 87).

2.1.2.1. Eğitim Yöneticisi ve Sorumlulukları

Eğitim yöneticisi bir yandan personel işleri, öğrenci işleri ve işletmeye endeksli adımlar atarken, bir yandan da kişi ve grup anlaşmazlıklarında arabulucu olmak ve

morali yükseltmek zorundadır. Böylece geleneksel yönetim anlayışının öne çıkardığı etkinlik ve verimi yaratma sorumluluğu, yöneticinin insan ilişkileri halkla ilişkiler ve güdülemede de yeterli ve yetenekli olmasını gerektirmektedir. Etkili yönetim adına yöneticiler için politikalar belirlenilecek, taslak ve programlar hazırlanacak, kararlar verilecek, emirler verilecek, eşgüdüm yaratılacak değerlendirme ve denetleme gerçekleştirilecektir (Kaya, 1993: 132).

Okulun bünyesindeki karar verme sürecini incelediğimizde, örgütün verimliliğinin ve etkinliğinin yönetimin tavır ve hareketleri ile ilişki içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Karar verme döneminde okul yönetimini etkileyen her birimi birer karar organı olarak algılayabilmeli ve benimsemelidir. Çalışanın karar verme dönemine katılımını olanaklı hale getirmeli ve katılma döneminde otoriter bir tutumdan ziyade güdüleyici ve katılanların fikirlerini özgürce dile getirebileceği ortamı sağlayabilmelidir (Karagöz, 2006: 31).

Eğitim müdürlerinin karar verme döneminde üretken olabilmesi için, yönetsel karar verme / problem çözme kavram ve kuramlarında iyi bir hakimiyete sahip olması gerekir. Bununla birlikte eğitim yöneticileri karar verme döneminde insan ilişkileri konusunda da tatmin edici bir noktada olmalıdır (Korkmaz, 2005).

Karar verme dönemine ilişkin buraya kadar açıklanan model kavram ve ilkeler eğitim yönetimi için pek farklı değildir. Sadece eğitim girişimi, kâr amacı üzerine kurulmadığından eğitimde maliyet-yarar ve giriş-çıkış ilişkilerinin hesaplanması zor ve bazen imkanlar dahilinde değildir. Bu zorlukta eğitim yönetiminde varılacak kararın tercihleri üstünde daha çok odaklanılmasını sağlar. Eğitim yöneticilerinin karar verme döneminde takip etmesi gereken ilkeler şöyle sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2000: 96):

- a. Yönetici, grup dinamiklerini çözmeli, lakin kullanmamalıdır,
- b. Yönetici, güdüleyen, arabulan ve senkronize eden bir hareket göstermelidir,
- c. Yönetici, karar verme döneminde, alt kademedeki çalışanlara ve o kararın etkileyeceği çalışanlara katılma imkanı yaratmalıdır,
- d. Yönetici, etrafında demokratik bir atmosfer oluşturmalıdır,
- e. Yönetici, grup çalışmalarında hedeften sapmamalıdır,
- f. Yönetici, kooperatif yöntemlerin yerini oturtup, benimsemelidir,

- g. Yönetici, grup kararlarının alanını belirlemelidir,
- h. Yönetici, kararlarda düşünce ortaklığı yaratmayı hedeflemelidir,
- i. Yönetici, grubun başarısı ve devamını hedeflemelidir,
- j. Yönetici, örgütün temelini sağlam kurmalıdır,
- k. Yönetici, grup değer ve hareketlerine dikkat edip, önemsemelidir.

Eğitim yöneticisi açısından da karar verme sürecinde bağlı kalınacak ilke, izlenilecek yol ve kurallar sabit kalmalıdır. Eğitim yöneticisinin, çalışan personeli ile iletişimi onun vazgeçilmezi düşünülebilir. Kararlarında çalışanına katılma imkânı vererek, onun değer yargıları ve kişilik anlayışına saygılı olan eğitim yöneticisinin yönettiği kurumda örgüt iklimi daha güzel olabilir. Örgütün yapısını iyi kuran bir yönetici olay ve sorunları daha iyi tahlil edebilir. Bu anlamda eğitim yöneticisinin iyi bir psikolojisi ile beceri ve yeterliliklerinin olması ve bunu kurumu menfaatine kullanmayı bilmesi onun iyi bir eğitim yöneticisi olduğunu da gösterir (Karip ve Köksal, 1999).

2.2. Şeffaflık Kavramı

Şeffaflık; devletin görev ve fonksiyonlarının, kamu ekonomisi ve kamu mali yönetimine ilişkin bilgilerin ve hesapların, aynı zamanda kamu mali yönetimine ve temel iktisat politikalarına ilişkin planların, niyet ve projeksiyonların açık, anlaşılır ve düzenli olarak güven tesis edecek şekilde kamuoyunun bilgisine sunulmasıdır (Atiyas ve Sayın, 2001: 28). Şeffaflık, kararların, kurallar ve düzenlemeler doğrultusunda alınması ve uygulanması, alınan kararlardan etkileneceklerin bilgiye ulaşımının sağlanması ve bu bilginin de ulaşılabilirliğinin, anlaşılabilirliğinin net olması prensibidir. Şeffaflığın en önemli sonuçlarından biri, kamu yönetimine ve devlete duyulan güvenin artmasıdır (Bilgin, 2005: 43).

2.2.1. Şeffaflığın Tanımı

“Şeffaf” kelimesinin bilimsel tanımı “göstermek için” anlamına gelmemektedir. Ancak, şeffaflık kavramı birçok sosyal bilimlere adapte edilmiştir.

Açıklama ihtiyacını haklı çıkarırken, argümanlar genellikle halkın bilme hakkına (örneğin kamu fonlarının hesap verebilirliğine yardımcı olmak için) ve halkın bilmesi gerekenlere (güvenlik ve sağlık durumlarında) odaklanmaktadır (Florini, 2007). Ancak, şeffaflıktaki son gelişmeler, piyasaların serbestçe hareket etmesini

sağlamak ve tüketicilerin rasyonel seçimler yapmalarını sağlamak için zorunlu bilgilerin ifşa edilmesine odaklanmıştır. Avukatlar, bilgilerin piyasa eksikliklerini azaltacağını ve tüketicilerin daha bilinçli seçimler yapabileceğini savunmaktadırlar. Bu nedenle, piyasa baskıları, ürünler ve hizmetler için minimum kalite seviyesini zorunlu kılmaksızın kaliteyi artıracaktır. Bilginin pazar maksimizasyonu için gerekli bir şart olduğu fikri yeni olmamakla birlikte (Florini, 2007) pazar baskısının sadece ürün ve hizmetleri “düzeltmesi” gerekçesi tüketiciler daha fazla ve daha iyi bilgiye sahipti, şeffaflık politikalarının yasal asgari güvenlik gereklilikleri, sağlık gereklilikleri ve finansal düzenlemelerin yerine geçenlerin yerini almasına izin vermiştir (Fung, Graham ve Weil, 2007). Bu nedenle, sağlık, güvenlik, finans ve şimdi eğitim ile ilgili kamu politikaları için şeffaflığın nasıl, ne zaman ve nasıl önemli olduğunu anlamaktır.

Kelime, şeffaflık, görünürlük kavramlarını ima eder; şeffaf bir şey görebileceğimiz bir şeydir. Merriam-Webster, şeffaflığı “hakarettten arınmış”, “kolayca algılanan veya görülebilen” veya “kolayca anlaşılabilir”, “trans” “parēre” kelimesinin Latince kökenleri olarak tanımlamaktadır. Rawlins (2009) şeffaflığın gizliliğin zıddı olduğunu belirtir; “Gizlilik, kasıtlı olarak eylemlerinizi gizlemek anlamına gelir; şeffaflık, onları kasıtlı olarak ortaya çıkarmak anlamına gelir”. Bu nedenle şeffaflık çoğu zaman pozitif saflık çağrışımlarıyla istenen bir özellik olarak kabul edilmektedir (Bessire, 2005).

Şeffaflık birden fazla partiyi kapsamaktadır. Bilgiler, ikinci tarafça kullanılmak üzere bir tarafça diğerine açıklanmaktadır (Pagano ve Pagano, 2004). Kamu politikasında, genellikle “... demokrasi, iyi yönetim, ekonomik verimlilik ve sosyal adalet...” nin merkezinde yer almaktadır (Florini, 2007: 1). Ancak, şeffaflık politikaları hem kamusal hem de özel bağlamlarda uygulanırken, gerekçelere göre farklılık gösterir. Politik bağlamda şeffaflık, vatandaşların hükümetlerinin politikaları ve davranışları hakkında bilgi edinme ve bilgi edinme haklarına odaklanır (Pagano ve Pagano, 2004). Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Çalışma Grubu, ekonomik bir şeffaflık bağlamını ortaya koymuştur: “mevcut koşullar, kararlar ve eylemler hakkındaki bilgilerin erişilebilir, görünür ve anlaşılabilir hale getirildiği bir süreç” (Pagano ve Pagano 2004:5). Şeffaflık, ulusal güvenlik bağlamında da kullanılır; şeffaflık ve gizlilik sürekli gergindir. Bilme Haklarında şeffaflık, “... karar vermede ses vermelerini ve / veya içerdekilerin aldığı kararları değerlendirmesini sağlayan

yabancılara bilginin ne derece ulaşılabildiğini” olarak tanımlanmaktadır (Florini, 2007: 5).

Piotrowski'nin çalışmaları, bir kamu politikası aracı olarak şeffaflığa odaklanmaktadır. İdari Reform Yolundaki Devlet Şeffaflığı'nda, şeffaflığın iki farklı mercek aracılığıyla izlenebileceğini belirtmiştir. İlk olarak, temsili hükümeti olan bir demokraside şeffaflık, demokratik süreç içerisinde hesap verebilirliği sağlamanın bir yoludur. Seçilmiş yetkililer seçim kampanyası sırasında yaptıklarını ve yapmayı vaat ettiklerini yapıyorlar mı? Bu demokratik hesap verilebilirlik örneğidir. Sunshine Laws [Yüksek Mahkeme Adalet Louis D. Brandeis'in teklifinden sonra “Güneş ışığının dezenfektanların en iyisi olduğu söylenir; elektrik ışığı en verimli polis memuru”olarak 1933'teki bankacılık işine atıfta bulunulduğunda (Piotrowski, 2007)] bu tanım boyunca tasarlandı. Açık hükümetin yozlaşma olasılığı daha düşük olacaktır ve etik olmayan davranışlar halkın veya aracılarının (güçlü, özgür bir basın gibi) uyguladığı “bilme hakkı” ile azalacaktır (Piotrowski, 2007: 6-9).

Biri daha yükseköğrenim alanıyla alakalı olan ikinci bir mercek, şeffaflığı hesap verebilirlik sonuçları sunmanın bir aracı olarak görmektedir. Çıktı / sonuçlar hem paydaşları bilgilendirmek hem de piyasaların verimli çalışabilmesi için gerekli bilgileri sağlamak amacıyla ölçülmekte ve kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Bu görüşe göre, şeffaflık sadece paydaşlara neyin daha iyi olduğunu (yani doğru bilgiyi) daha iyi bir bakış açısı vermekle kalmaz, aynı zamanda tüketicilerin bilinçli seçimler yapmalarına yardımcı olmak için kullanılır ve sonuçta ortaya çıkan piyasa baskıları, kuruluşların tekliflerini değiştirmesi için teşvik sağlamalıdır tüketici talebini daha iyi karşılamaktadır (Piotrowski, 2007). Basitçe bilgi vermek, bunun gerçekleşmesini sağlamamaktadır. Aksine, başarılı bir şeffaflık politikasının uygulanması şunları içermelidir: (a) bilginin kamuya açıldığı bir yer (b) kuruluşları ürün veya hizmetlere hem uyması hem de iyileştirmesi için baskı yapan savunuculuk grupları ve (c) uyumu sağlamak için dava ve / veya düzenleme (Pagano ve Pagano, 2004: 11).

Graham (2001), şeffaflık politikalarının nasıl etkili bir şekilde çalıştığı konusunda biraz farklı bir model ortaya koymaktadır. Bilginin açıklanması bilgi asimetrisini değiştirir ve açıklayıcı için bazı politik veya ekonomik teşvikler üretmektedir. En etkili açıklama politikalarının hem ekonomik hem de politik teşvikleri olduğunu savunuyor. Ekonomik fayda yalnızca piyasa baskısından değil, aynı zamanda açıklanan bilgilerin açıklayıcının itibarını etkilemesinden kaynaklanmaktadır.

Tüketiciler / müşteriler sınırlı bir zaman ve daha fazla seçeneğe sahipler, itibarlarına güveniyorlar ve çoğunlukla yabancı seçimler konusunda hızlı kararlar veriyorlar (Graham, 2001: 8). Bu, Simon'ın "tatmin etme" kavramıyla ilgilidir (Simon, 1979). Tatminkârlık, karar vericilerin kabul edilebilir veya tatmin edici bir karar vermek için yeterli bilgiyi kullandıklarını, ancak en iyi kararı verebilmek için mevcut olan tüm bilgileri araştıramadıklarını veya kullanamadıklarını varsayar. Graham'ın çalışması, şeffaflık politikasından etkilenen tüketici karar vermedeki en önemli faktörlerden birinin, tüketicinin çeşitli tedarikçilerin üne ilişkin algılarını şekillendirdiğini göstermektedir (Graham, 2001). Ünlü öğrencilerin tercihlerini etkileyecek ünlü düşünceler bulunmuştur (Griffith ve Rask, 2007). Bununla birlikte, şu anda, öğrencinin öğrenmesiyle ilgili bilgilerin belirli bir biçimde biçimlendirilmesi gerekmemektedir ve yükseköğrenim öğreniminde şeffaflığın sıkı bir şekilde piyasaya yorumlanmasını zorlaştıran belirli bir yerde (Provezis, 2010) bulunması zorunlu değildir.

Şeffaflık politikalarını sınıflandırmanın başka bir yolu da, başarılarını tanımlamak için kullanılan mekanizmalara bakar. Standartlara dayalı şeffaflık politikaları, kabul edilebilir davranışlar için yerine getirilmesi gereken standartları veya eşiği sağlar. Para cezaları genellikle uyumu sağlamak için kullanılır ve devam eden izlemeden bir devlet kurumu veya görevlisi sorumludur. Minimum güvenlik gereksinimleri standartlara dayalı şeffaflık örneğidir. Pazar tabanlı şeffaflık sistemleri, istenen sonuçları vermek için genellikle sübvansiyonlar veya vergiler kullanmaktadır (Kalkan ve Alparıslan, 2009).

Hedeflenen şeffaflığa yönelik modellerinin birkaç önemli gücü vardır. (1) Model yinelemelidir: ifşa edenlerin, kullanıcıların ve aracılarn tepkilerini içerir. (2) Hem piyasa hem de kamu politikası modellerinden yönleri sentezleyen karma bir modeldir. (3) Tanımlayıcıdır. Şeffaflık daha sık ve yeni durumlarda kullanılıyor, bu nedenle başvuruları tanımlamak ve başarılı vaka çalışmalarından alıntı yapmak bu alana önemli katkılar sağlamaktadır (Boztepe, 2013).

Şeffaflık girişimi, bazı bilgilerin açıklanması gerekliliği ile başlar. Çoğu zaman, bu bir yasa veya başka bir gereksinim biçiminde gelir ve uyumsuzluk için cezalar vardır. 1933 yılında Kongre borsa çöküşüne ve bunalımına cevaben Kongre, Menkul Kıymetler ve Borsa Yasasını yürürlüğe koymuş oldu (Florini, 2007). Diğer sektörlerde zorunlu şeffaflık da artmıştır. 1999 Kongre görevi, belediyelerin içme

suyunda bulunan miktardaki kirletici maddeyi ifşa etmesini gerektirir. Beslenme Etiketleme ve Eğitim Yasası “az yağlı” ve “lite” gıdalar için gıda etiketlerinde listelenen besin bilgilerini gerektirir. BhopalIndia’dakiUnionCarbide patlamasının ardından Kongre hem fabrika hem de kimyasal düzeyde toksik salım verisi gerektiren yasaları kabul etmiştir (Graham, 2001).

Şeffaflık gereklilikleri tüm hükümet seviyelerinden gelmektedir. İlçeler ve şehirler sağlık restoranlarının denetim derecelendirmelerinin basitleştirilmesi ve belirgin bir şekilde ilan edilmesini gerektirmektedir (Los Angeles County ve yakında, New York'ta). Devletler, doktorların ve hastanelerin başarısının derecelendirilmesini ve açıklanmasını zorunlu kılmaktadır (New York, Pensilvanya). Federal hükümet, teröristlerin tehditleri, devrilme yolundaki araba kazaları ve çevresel toksinler hakkındaki bilgilerin basitleştirilmesi, kamuoyuna açıklanması, nicelendirilmesi ve ifşa edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu gereksinimlerin her birinin özü, sosyal risklerin azaltılması amacıyla belirli aralıklarla tanımlanmış işletmelerden veya diğer kuruluşlardan standartlaştırılmış bilgilerin toplanmasını ve açıklanmasını gerektiren devlet otoritesinin kullanılmasıdır” (Graham, 2001: 6).

2.2.2. Şeffaflık Türleri

2.2.2.1. Resmi Şeffaflık

Şeffaflık, çeşitli kavramlarda kendini göstermektedir; Bir yönetim disiplini olarak şeffaflık kavramının kökenleri 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır. İlk önce İngiliz filozofu Jeremy Bentham’ın Panopticon’un mimari tasarımlarında ortaya çıktılar: görünmez gözetlemeye izin verecek dairesel yapıya sahip kurumsal bir yapıdır. Bentham (1995) kendisi bu kavramı “zihnin üzerinde zihni elde etmenin yeni bir modu” olarak tanımlamıştır. Disiplin ve Cezalandırıcı adlı yazısında Foucault, hiyerarşik yapılar kullanan tüm sistemlerin (okullar, hükümet, ordu) Panopticon'a benzediğini öne sürmektedir; Böylece fiziksel kısıtlama olmadan daimi bir görünürlük atmosferinden beslenen bir güç biçimi yaratmaktadır. Bessire (2005: 428), Bentham ve Foucault tarafından ortaya konan kavramları doğrudan bağlar ve bunları şeffaflığa ve değere dayalı yönetim ve kurumsal yönetim ilkelerine bağlar; “Şeffaflık ve Panopticon aynı ekonomik işlevleri yerine getiriyor... Şeffaflık sistematik olarak piyasa verimliliği ile ilişkilendiriliyor”.

Günümüzde kamu kurumları ve çalışanları açık olmalarını sağlamak için hesap verebilir hale gelmiştir. Teknolojik ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda, toplumun bilgiye erişiminin kolaylaştırılması ve bilginin nicel anlamda artması, bilginin niteliği sorusunu nisabı ile sorgulamaya neden olmuştur Bu durum, uzun zamandır topluma ve halkın yararına olan güven arayışını hızlandırmıştır (Helvacı ve Çetin, 2012).

Şeffaflık için bilgi edinme süreci çeşitli unsurlara dayanmaktadır. Çalışmalarında imparatora bir ayna ver: bir paydaşın kurumsal şeffaflık ölçümü geliştirmeye doğru, Rawlins (2009) örgütsel şeffaflığı ölçmek için bir model sunmaktadır. Rawlinler, saydamlık gibi soyut bir varlık, yedi saydamlık unsuru belirleyerek daha somut hale getirmeye çalışır; şeffaflık itibarı özellikleri (örgütün saydamlığını artıran özellikler) ve dördüncüsü kurumun daha şeffaf görünmesi için iletişim çabaları olarak adlandırdığı üç unsurdur. Şeffaflık itibarı özellikleri bütünlüktür yetkinlik gibi özelliklerden oluşur, iyi davranmayı, etik, güvenilir ve zeki olmayı taahhüt eder, başkalarına saygı gösterir hassasiyet olarak özelliklerden oluşur, dinlemeye istekli olmak, esneklik, özen ve alçakgönüllülük ve açıklıktır (samimiyet, güvenilirlik, tutarlılık, doğruluk ve dürüstlük gibi özelliklerden oluşur).

Çalışmalarında Devlet iletişimde şeffaflık, Fairbank, Ploughman ve Rawlins (2007) bir kuruluşun yaşadığı şeffaflık seviyesini etkileyen faktörlerin bir listesini çıkarmıştır. Bu faktörleri üç kategoride sınıflandırdılar: kişisel faktörler, organizasyonel faktörler ve kaynak faktörlerdir. Kişisel faktörler arasında hükümette şeffaflığın- veya diğer yönetim türlerinin- önemli olduğu inancı ve kişisel bilgilerin kuruluşa karşı kullanılabileceğinden korkması gibi kişisel inançlar bulunmaktadır. Bu bakımdan, şeffaflık ihtiyatlılığa neden olmaktadır. Örgütsel faktörler, yönetimin nasıl kurulduğunu ve şeffaflık ilkelerini kurum kültürlerine yansıtıp yansıtmadıklarını içerir- çalışanlar üst düzey yöneticilerden aldıklarını gösterir; görev beyanı, iletişim yapısı- çalışanlar bilgiyi yalnızca erişebiliyorlarsa paylaşabilirler ve kişilerarası ilişkilere ve kurumun iç iletişimine bağlı olarak erişemezler. Halkla ilişkiler pratisyenleri yönetim masasına dahil edilmemişse veya onlardan bilgi saklı tutulursa, şeffaflığı garanti etmek için çok az şey yapabilirler. Kurum içindeki ajans mesajlarını kontrol etmeyi amaçlayanlar gibi politikalar da uygulayıcının şeffaf olma yeteneğini etkileyebilir. Son olarak, kaynak faktörleri şeffaflığı şiddetle engelleyebilir. Bir şirket şeffaflık için kurulmamışsa, şeffaflığı

sağlamak için yeniden yapılandırmaları gerekecektir. Bu, basın bültenlerinin, web materyallerinin, haber konferanslarının, bilgi hatlarının açılması- kısacası, zaman, personel ve para gerektiren materyallerin geliştirilmesini gerektirebilir.

2.2.2.2. Gayri Şeffaflık

Kurum içinde şeffaflık sağlandıktan sonra, halkla ilişkiler profesyonelleri kendi ilişkileri ağındaki diğer kaynaklarla şeffaflığı sağlamalıdır. Bunu yapmak sadece kurumun şeffaflığını arttırmakla kalmaz, aynı zamanda kurumsal saydamlığın kendisinden daha fazla olmasa da tartışmasız önemli olan şeffaflığın itibarını artırır. Teknolojideki ilerlemelerle birlikte organizasyonlar şeffaf olma çabasıyla çeşitli medya biçimlerini kullanır; Çizgiyi nereye çekeceğine dair bir kafa karışıklığı vardır. Bu, özellikle halka açık rakamların itibar yönetimi konusunda doğrudur. Daha önce de belirtildiği gibi, büyük kuruluşlar genellikle kurucu veya CEO gibi diğerlerinden daha halka açık rakamlara sahiptir. Bu kişi kuruluşla eş anlamlıdır; sözleri, inançları, eylemleri, ne kadar “kişisel” bir kurumu temsil etmek için gelip, bir tür gayri resmi, bilgi şeffaflığı haline gelir (Balkin, 1999). Bu nedenle, bu çalışmanın amacı doğrultusunda, gayri resmi şeffaflığı, CEO veya kurucusu gibi şirketi temsil eden bir kamu figürü tarafından gerçekleştirilen veya ifade edilen herhangi bir gayri resmi veya kişisel inanç, davranış, beyan veya eylem olarak tanımlayacağız.

CEO'nun rolü bir şirketten diğerine değişecektir, ancak genel olarak CEO şirketin lideri olarak kabul edilir. Rolü, hissedar değerini artırmak için strateji geliştirmek ve uygulamak; şirket ve dış meslektaşlar arasında bir ilişki kurmak ve şirket adına etkin bir şekilde iletişim kurmak (Roller ve Sorumluluklar- İcra Kurulu Başkanı, n.d.). Diğer görevler arasında riskin değerlendirilmesi, şirketin kendini etik ve yasalara uygun davranması, harcamaların izlenmesi ve belki de daha yakın bir zamanda şirketin genel itibarından sorumlu olması sağlanması sayılabilir (Resick vd., 2006).

CEO şirketi sadece resmi olarak değil aynı zamanda gayri resmi olarak temsil eder. CEO'nun itibar yönetimini nasıl gördüğü üzerine yapılan bir araştırmada, birkaç CEO, şirketin ünü ile CEO'nun ünü arasında güçlü bir ilişki olduğunu kabul etti - bir CEO, şirketin itibarının ve CEO'nun itibarının “bir olduğunu” belirtti ve aynı şey”(Murray ve White, 2005). Murray ve White (2005), resmi iş iletişimi içindeki davranışların, inançların ve algıların işi olumlu veya olumsuz yönde etkileyebileceğini, çünkü CEO kişilik özellikleri şirket kurum kültürüne sıklıkla

gececektir - böylece CEO eski moda ise, şanslar İşin yürütülmesi ve böylece dış iletişimciler tarafından algılanması budur. Bununla birlikte, şirket aynı zamanda bir CEO'nun, Bill Gates'in kişisel hayırsever çabaları sayesinde Microsoft'un iyi bir itibarının etkisinden de faydalanabilir (Sohn ve Lariscy, 2012).

Birkaç kişinin bir şirketin işlevlerini yönetmede etkili olduğu durumlarda CEO'nun tek başına çok fazla dikkat çekmesi haksız veya uygunsuz görünse de, CEO, spot ışığın kendileri için parlamadığından ve çok az sayıda gazetecinin kendilerinin ötesine geçeceğine karar verdi. Hesap verebilirlik (Murray ve White, 2005). Burson-Marsteller'e göre, 150 servet 1000 yöneticiden oluşan bir ankette yüzde 68'i, şirketin zarar görmüş ünü geri kazanmanın CEO'ya ait olduğunu iddia etmiştir.

2.3. Hesap Verebilirliğin Tanımlanması

Hesap verebilirlik, kararlarından ya da alınan kararın sonucundan sorumlu birini tutmaktadır; hesap verebilirlik sistemleri / yaklaşımları, sorumlu bir insan ya da birey tarafından karşılanacak olan bir dizi beklenti ya da inanca dayalı olarak izole edilmiş yapılardır ve beklentiler, atanmış görevlerin yerine getirilmesinden sorumlu olan kişinin / kişilerin yükümlülüklerini oluşturmak için bir araya getirilen hesap verebilirlik unsurlarıdır (Erdağ, 2013).

Hesap verebilirliğin tanımı Ingersoll'e (2003: 85) göre hesap verebilirliğin iki ihtilaf alanı vardır: “Sorumluluğu kim belirler, federal hükümet ya da yerel kuruluşlar böylece merkezi ya da merkezi olmayan kontrol ile ilgilidir. Bir sonraki ihtilaf alanı, kimin hesap verilebilirlik önlemlerinin karşılanması gerektiğidir ”. Ayrıca, bazılarının yüksek kaliteli eğitim için diğerleri eşitlik savunuculuğu yapabileceği ve dolayısıyla hesap verebilirlik tartışmasını devam ettirebileceği gibi çeşitlilik gösterdiğini de belirtmiştir. Ayrıca, hesap verilebilirlik argümanında, StephenBarro, öğretmenlerin öğrencilerin eğitim sonuçlarından sorumlu olması gerektiğine inanmaktaydı. Öğretmenler sorumlu tutulursa, öğretmenler buna göre performans gösterir ve “daha yüksek akademik başarı, öğrenci tutumlarında gelişme ve genellikle daha iyi eğitim sonuçları” ile kanıtlanır.

2.3.1. Eğitimde Hesap Verebilirliğin Kısa Tarihi

1647'de Massachusetts Bay Colony'deki devlet okullarındaki öğrenciler öğretmenlere öğrencilerine okumayı öğretmelerini emretti. Temel amaç öğrencilerin İncil okumak

mümkün kılmaktı. "Ne okullarda ne de öğretmenlerle ilgileniyorlardı, ancak sonuç olarak İncil'i okuyorlardı. 1647'nin Şeytan Sanrısı Yasası, davranışsal amaçlarla dolu bir hesap verebilirlik eylemidir " (Sabine, 1973: 7). 1859-60'da, İngiltere Newcastle Kraliyet Komisyonu bu şekilde açıkladı:

Hibe ödenir, bilginin bu vazgeçilmez unsurları iyice edinilmiş olup olmadığını tespit etmek açısından her okulda her çocuğun yetkili makam tarafından arama muayenesi Enstitüsü için ve önemli ölçüde bağımlı öğretmenin umutları ve konum, yapmak, sınav sonuçlarını hangi sonuçları korumanın tek bir yolu vardır.

Birkaç yıl sonra, Peder C. H. Bromby, İngilizce öğretmenlerini şu konuşmada ele aldı ve bugün olduğunu bildiklerimizden çok farklı olmayan bir şekilde eğitimi tasvir etti.

Günümüze daha yakın, iki önemli olay meydana gelmiştir. Birleşik Krallık, 4 Ekim 1957'de ilk dünya yörüngesindeki uydu olan Sputnik'i başlattı ve Başkan Ronald Regan'ın Risk altındaki bir ulusun başlatılması. Bu okullar sorumlu olmak için katalizör olarak görev yapmıştır. Ayrıca, iki dilli Eğitim ve bırakma önleme programlarına 1965 ilköğretim ve Ortaöğretim Yasası için federal fonların ödenmesi daha fazla hesap vurgulamıştır. Bu fonlar için sunulan tüm teklifler, hesap verebilirlik hükümleri, yani, U. S. O. E. ile sözleşmeli bir anlaşmaya giren ajan, kamu veya özel, belirlenen bir süre içinde ve öngörülen kaynak ve performans standartlarının kullanımı ile karşılaştırılan şartlara hizmet vermeyi kabul eden eylemlerin hükümlerini yerine getirmek zorunda kalmıştır (Sabine, 1973).

1980'lerde, standartlara dayalı reform müfredat, değerlendirme, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim ve öğrencilerin öğrenmesi gereken alanlarda eğitimde politikaları yerleştirme niyetiyle başlamıştır (Fuhrman, 2001). Bu tür bir reform, politika yapıcılarının, bir ulus olarak ABD'nin uluslararası değerlendirmelerimize göre uluslararası değerlendirmelerden daha düşük olduğu konusundaki endişelerinden ortaya çıkmıştır. ABD'de geliştirilen standartlara dayalı reform "uluslararası rakiplerimiz birinci ve ikinci Uluslararası Matematik ve Bilim çalışmaları ve diğer uluslararası değerlendirmelerde yaptığımızdan daha yüksek puan alan kişiler, ekonomileri 1980'lerde bizimkini daha iyi performans gösterenler benzer yaklaşımlar kullandığından". Uluslararası muadillerimiz tarafından kullanılan yaklaşımlar, standartlara, değerlendirmeye ve Müfredata ve öğretmen itaat politikalarına sahiptir.

Devletin hesap verebilirlik politikalarını kabul etmesinden bir yıl sonra, George W. Bush'un yönetimi 2001'deki Yasanın Arkasında Olmayan Çocuk Yok'u başlattı (NCLB). NCLB, okulların Yeterli Yıllık İlerlemesi (AYP) ile hesap verebilirliği ölçmektedir. AYP, öğrencilerin okuma / dil sanatlarında, fen bilimlerinde ve matematikteki 3-8. ve 10. sınıftaki test puanlarının ölçümünü içermektedir (Turan, 2017).

Devlet hesap verebilirlik politikalarını ve NCLB'yi zorlamıştır. Hem NCLB hem de devletin hesap verebilirlik politikaları, hesap verebilirliği öncelikle öğrenci test puanları yoluyla nicel olarak ölçmektedir. Yeterli Yıllık İlerleme (AYP) olarak adlandırılan büyüme gereksinimlerini karşılayan test puanlarına sahip okullar ödüllendirilir ve başarılı bir okul olarak etiketlenmektedir. Devletin hesap verebilirlik sistemi, okulları bir okulun hesap verilebilir seviyesine göre etiketlemiştir. Bir okul, Yüksek Performansı Gösteren, Artı Performans Gösteren, Performans Gösteren, Düşük Performans Gösteren veya Akademik Standartlara Uymayan olarak etiketlenebilmektedir. Performans altındaki okullar, il sınırları içindeki öğrencilerin diğer okullara devam etmesine izin verilerek cezalandırılmaktadır. NCLB'ye ve devletin hesap verebilirlik politikalarına ek olarak, yerel eğitim kurumları (LEA'lar) hesap verebilirlik kavramlarını kendi bölgelerinde de oluşturur ve uygular. Bu sistem sadece 2011-12 öğretim yılına başlamak üzere harf notlarına dönüştürülmüştür (Gül, 2008).

2.3.2. Eğitimde Hesap Verebilirlik

Eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi toplumun tüm kesimlerini ilgilendirmekte ve etkilemektedir. Eğitim alanında yürütülen reform çalışmalarında "hesap sorma" ve "hesap verme" kadar, "hesaba katma" hususunda da yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde Hesap Verebilirlik, eğitim politikalarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi ve denetlenmesi bağlamında önemli bir yer tutan hesap verebilirlik konusunda Türkçe literatürde ciddi bir kaynak eksikliği bulunduğu tespit edilmiştir. Eğitim politikalarını ve örgütlerini yönlendirenler başta olmak üzere, eğitimde demokratik değerleri, kurumsallaşmayı ve kaliteyi önemseyen herkesi kapsamlı bir hesap verebilirlik tartışmasına davet etmektedir (Bülbül., 2018).

Okul hesap verebilirlik terimi için çok sayıda tanım vardır. Örneğin, Stecher ve Kirby (2004: 24), okul hesap verebilirliğini "öğrencilerin bilgi, beceri ve

davranışlarının kalitesinden sorumlu eğitim sistemlerini tutma pratiği” olarak tanımlarlar.

İlkokul müdürlerinin çalışmaları farklı hesap verebilirlik sistemlerinde (Firestone ve Shipps, 2005) kök salmaktadır. Genel olarak, bu olasılıklar, ilgili okul topluluklarının belirli ihtiyaçlarından ve zorunlu hükümet politikaları (Pak, 2010) yoluyla ortaya çıkmaktadır. Böylece, müdürlerin aynı anda çok sayıda hesap verebilirlik biçimini yönetmesi zorunludur (Pollock ve Winton, 2015), mevcut sorunlar için çözüm bulmak için usta bir yaklaşım ve yaratıcı yollar gerektirmektedir.

Dwivedi, Jabbara ve Stone (1989) ' a göre, devlet okullarında bir arada bulunan yedi hesap verebilirlik biçimi vardır. Bu hesap verebilirlik sistemleri, piyasa, siyasi, yasal, ahlaki, idari/bürokratik ve performansa dayalı Kategorilere ayrılır.

Gül (2008)'e göre hesap verme, çok fazla vurgulandığında kamu yöneticilerinin çok fazla risk ve inisiyatif almadığını ve bu durumun kamu kurumlarının hantallaşmasına neden olduğunu belirtmektedir. NOUN (2008)'a göre her toplumda, farklı ihtiyaçları, değerleri, çıkarları, istekleri, özelemleri ve kültürleri ile birbirleriyle çatışmaya eğilimli olan alt gruplar, okul sistemindeki hesap verebilirliğin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Pazar hesap verebilirlik: Pazar hesap verebilirlik okullar rekabet yoluyla artıracak öncüllere dayanmaktadır (Pollock ve Winton, 2015; Firestone ve Shipps, 2005). Bu, ebeveynlere çocuk seçenekleri (Firestone ve Shipps, 2005) sağlayan okullar arasında olduğu kadar öğretim pozisyonları için rekabet de içermektedir. Pazar hesap verebilirliğinin yaygınlığı, rekabetin, genellikle iş dünyasında olduğu gibi, farklı seçeneklere ve tercihlere daha iyi kalite ve erişim sağladığına inanıldığı Amerika Birleşik Devletleri'nde daha büyüktür (Darling-Hammond, 2004). Amerikan eğitim sistemi, velilere kuponlar ve teşvikler yoluyla daha fazla seçenek sunar ve bu da okullaşma için daha rekabetçi bir pazar sağlar. Buna ek olarak, ebeveynler çocuklarını devlet okulu sisteminden tamamen kaldırmayı ve dini nedenlerle veya belirli bir okul aracılığıyla sunulan belirli hizmetler için (örneğin, özel eğitim ihtiyaçları) özel okullara göndermeyi seçebilir (Yüksel, 2013).

Siyasi hesap verebilirlik: Siyasi hesap verebilirlik, kamu makamına seçilen ve karar verme pozisyonlarında olan insanların sorumluluğunu yansıtır ve toplumun ihtiyaçlarına ve isteklerine göre politikalar yaratmalarını ve değiştirmelerini

sağlamaktadır (Firestone ve Shipps, 2005). Bu seçilmiş pozisyonları tutan insanlar, yeniden seçim için durmaya karar vermeleri durumunda da seçmenleriyle yüzleşmelidirler (Darling-Hammond, 2004). Amerika Birleşik Devletleri'nde çalışan bazı müdürler için siyasi hesap verebilirlik,” doğrudan yasa koyuculara, valilere ve yargıçlara, okulların kurulması ve vergilerin belirlenmesi gibi bir dizi eğitim ile ilgili konulardan sorumlu " (Pollock ve Winton, 2015: 6-7). Bu nedenle, bazı Amerikan okullarında eğitimcilerin genel halka karşı sorumlu olduğuna inanılıyor çünkü istihdamları seçilmiş yetkililer tarafından düzenlenmektedir (Gonzalez ve Firestone, 2012).

Yasal sorumluluk: Yasal hesap verebilirlik, okulların ve içinde çalışan kişilerin hükümet tarafından dayatılan belirli yasa ve yönergelere uymasını sağlamak için yasal politikalar ve yasalar ile uyumludur (Darling-Hammond, 1989). Yasal sorumluluk, insanlar veya gruplar için hakların oluşturulmasının yanı sıra gözden kaçan kişilerin haklarını savunmayı da içerebilmektedir (Darling-Hammond, 2004).

Ahlaki hesap verebilirlik: Ahlaki hesap verebilirlik, bir kişinin, bir grup insanın veya bir kuruluşun dünyayı gördüğü ve inançlarına etki ettiği etik ve ahlaki temeli yansıtmaktadır (Pollock ve Winton, 2015). Ayrıca insanların hayatlarını etkilemek için sorumluluk kabul etmeyi gerektirdiğinden “güçlü ve bağlayıcı” olarak kabul edilmektedir (Moller, 2009: 40). Ahlaki hesap verebilirlik, " kişisel bütünlük, kişisel ve toplumsal değerlere bağlılık ve başkaları için empati” öncüllerini içermektedir (Firestone ve Shipps, 2005: 88). Bu görüş, ahlaki hesap verebilirliğin bir Müdürün okullarında değer verilenlere olan bağlılığına dayandığına inanan Normore (2004) ile aynı hizada bulunmaktadır. Ahlaki hesap verebilirlik, mesleki uygulamalarını etkiler, çünkü öğrenci bedeninin ve okul topluluğunun en iyi çıkarına inandıklarına dayanarak hareket etmektedirler. Okullardaki ahlaki hesap verebilirlik, aksi takdirde mümkün olmayacak öğrenciler için fırsatların sağlandığı sosyal adalet biçimini alabilmektedir (Firestone ve Shipps, 2005).

İdari / bürokratik hesap verebilirlik: Bu hesap verebilirlik biçimi, işçilerin emir aldığı ve üstlerine karşı sorumlu oldukları yukarıdan aşağıya bir yapıya yakın bir şekilde hizalanır. Uyum sağlamak için uyulması gereken kurallar ve yönetmeliklere bağlı olduğu için bu hesap verebilirlik sistemi hiyerarşiktir (Elmore, 2005). Dwivedi vd., (1989) denetim kontrolünün bir sonucu olarak beklenen uygunluk, eğitimcilerin sorumluluğu haline gelir ve pratikte yürürlüğe girmesi gerekir (Elmore, 2005).

Bugün kamu eğitiminde bürokratik hesap verebilirliğin birçok örneği vardır. Örneğin, öğretmenler okul müdürlerine karşı sorumludurlar, müdürler kendi müdürlerine karşı sorumludurlar.

Performans tabanlı hesap verebilirlik: Ben Jaafar ve Anderson (2007), performans tabanlı hesap verebilirliğe, okulları değerlendirmek amacıyla değil, okul iyileştirme için hesap verebilirliğe odaklanarak tanımlar. Örneğin, belirli akademik alanlar zayıf olarak tanımlandığında, müdürler bu alanları daha yoğun öğretim için önceliklendirir.

Yönetimsel hesap verme zorunluluğu yükümlü kurum ve kuruluşlardaki kurum içi ve kurumlar arası hesap verebilirliği kapsamaktadır. Yönetimsel hesap verebilirlik etkin, verimli, duyarlı ve sorumlu karar alma sistemleri ile alakalıdır. Sorumluların hesap verebilir olmaları için gerekli düzenlemeler ve iş birlikleri oluşturulmalıdır. Bu oluşumlar çeşitli hükümet birimleri arasında, bir kurumda üst düzey yetkililerle onların astları arasında, kurumlar ve kurumlarda görev yapanlarla paydaşları arasında olabilir (Samsun, 2003). Aslında, hiyerarşik bir yapılanma içerisinde astlar her zaman kendi eylemleri ile ilgili olarak üstlerine hesap vermek durumundadırlar. Yönetimsel hesap verme sorumluluğu mali hesap verebilirliği de kapsar. Mali hesap verebilirlik kaynakları kullanan kişilerin, kaynakların planlanan ve gerçekleşen kullanımlarına ilişkin dürüst ve kapsamlı rapor verme zorunluluğudur. Bu tür hesap verebilirlik harcamaların kontrolü, iç ve dış denetim için bir takım muhasebe sistemlerini içerir (Gedikoğlu, 2012: 144).

2.4. Türk Kamu Yönetiminde Etik

İlk olarak Kamu Yönetimini kavram olarak açıklamak, kamu etiği ve kamu yönetimi arasındaki ilişkiyi açıklamadan önce daha yerinde bir yaklaşım olacaktır. Bu ilişkide kamu yönetimi; bütün toplumun senkronize bir halde ilerlerken çoğunlukla da kendi içerisinde birbirlerine karşı oksimoron bir tavır sergileyip bu tavır bünyesinde devam eden, kamu hizmetlerinin kesintisiz verildiği idari bir organizma gibi tarif edilmektedir. Bu organizma yapısı ve işlevi açısından zaman içinde yayılarak bir büyüme refleksi gösterir ve uzmanlar tarafından daha karmaşık hale gelmektedir (Eryılmaz, 2015: 9).

Kamu görevlileri, görevlerini gerçekleştirirken iki temel unsur üzerinden hareket etmektedirler. Birincisi kanunlar, ikincisi etik değerlerdir. İki madde de yeterince önemli olmakla birlikte, kamu görevlilerini tesir altına alma yolları tamamen farklıdır.

Kamu personellerinin kamusal görevlerini gerçekleştirirken hangi tutumları göstermesi gerektiği üzerinde duran bir olgu olan kamu yönetiminde etik, yönetim etkinliklerinde yönetilenlerin tutumları kadar hizmeti sağlayan personellerin tutumları da hem devlet hem de kamusal hizmetlerden faydalanan kişiler açısından önem arz etmektedir. Hizmetler sağlanırken gösterilen tutum ve davranışlar, bir bakımdan kamusal bürokrasinin ne derece sağlıklı ve güvenilir bir şekilde yürütüldüğünün bir belirtisidir (Akçakaya ve Hasanoğlu, 2009: 574).

Kamusal yönetimde etik, kamu personellerinin kamusal görevlerini gerçekleştirirken uyacakları tarafsız olma, dürüst olma, sosyal adalet, şeffaflık vb. ahlaki normlar bütünüdür. Bu normları benimseyen, kararları ve gereklilikleri yerine getiren yönetime ise etik yönetimi denilmektedir (Yüksel, 2010: 38). Sağlıklı bir etik yönetimi, şüphesiz kamu personellerinin tutumlarını ahlaki normlar açısından düzenlenmesine ve denetlenmesine göre farklılık gösterecektir (Taşçier, 2009: 634).

2.4.1. Şeffaflık

Gelişme gösteren modern devlet ile birlikte, kamu yönetiminin çalışmaları da giderek daha önemli bir hal almaya başlamıştır. Geleneksel çizgisinden ayrılmaya başlayan devletin güncel ve farklı görev alanları üstlenmeye başlaması, toplumun yapı unsurlarını, kamu yönetiminin özellikleri ve hizmetleriyle alakalı devamlı zıt düşmektedir. Yönetimin çoğalan çalışma alanları yönetimde bulunan hizmetin niteliğinin iyileştirilmesi ve yönetilen bireylerin hükümet karşısında korunan bir duruma evrilmesini gerekli kılmıştır (İnaç ve Ünal, 2007: 2). İyileşen ve dönüşen halk yönetimi düşüncesiyle beraber, idarenin verimli ve devamlı bir biçimde gözetimi ve denetlenmesi mühim bir hal almıştır. Yönetilenler ile yöneticiler arasındaki güvenin artırılması ve sağlanan güvenin sürekliliğinin devamı, yönetilen bireylerin yönetime aktif bir biçimde katılması için bazı gözetim tarzları elzem olmuştur (Kalkan ve Alparslan, 2009).

Açık olmanın karşıtı olan gizlilik, kamu yönetiminin tabiatında mevcuttur. Kamu yönetimi mevcut durumunu stabilize etmek ve rakiplerine karşı iktidarını ve konumunu daha iyi bir hale getirmek için gizlilik esaslarına uygun olmayı bir yol olarak seçmektedir. Gizliliğin başka bir nedeni de toplumun halk idaresi içerisine karışmasını engel olmak ve idarenin kararlarında etkin bir rol almasına olanak sağlamamaktır. Gizlilik, uzun yıllar boyu bütün dünyayı yönlendiren bir yönetim politikası olmasına rağmen günümüze yaklaştıkça, demokratik anlayışın iyileşmesi ve yönetimde şeffaflık gibi gereksinimler, idarenin gizlilikten çıkmasına imkân yaratmıştır (Eryılmaz, 2015: 399-400). Tüm bunların yanı sıra, 1960'lı yıllarının idaresinde şeffaflık fikrinin özünde; idarenin halk ile yaklaşması, idarenin gerçekleştirdiği çalışmaların bireylerle paylaşılması ve vatandaşların hak ve özgürlüklerinin korunması (Yatkın, 2015: 153) gibi ana prensipler bulunmaktadır. Yönetimde şeffaflık ilkesiyle alakalı son yirmi beş senede Avrupada hatırı sayılır adımlar atılmıştır. Türkiye'de kamu idaresi ve kamu bürokrasisi gizlilik kuralları ile ilgili olarak yer almaktadır. Kamu yönetiminiz, yönetim tarafından yürütülen çalışmalarda ilgili kişiye bilgi verme hakkı olarak düzenlenmediği için dışa kapalıdır (Yatkın, 2015: 154).

Tüm bunları göz önüne serdiğimizde, kamu yetkilileri aldıkları bütün kararlar ve yapılanlar bütün işlerde olabildiğince açık olmalıdırlar ve karar alma dönemlerinde, alınan kararların beraberinde yarattığı sonuçları gözlemlemek için gerekli olan veriyi düzenli, anlaşılabilir, tutarlı ve güvenli bir şekilde aktarmak sorumluluğuna sahiptirler. Sunulan veriler ulaşılabilir ve şeffaf olmalıdır (Yüksel, 2010: 62). Şeffaflık hem demokratik yönetimin hakimiyeti hem de devlet ile vatandaş arasında bir güven ortamının kurulması, yolsuzluk ve siyasallaşma gibi olumsuzlukların önlenmesi açısından önemlidir. Kamu yönetiminin etkinliğini ve verimliliğini etkiler (Akpınar, 2011: 242). Türk kamu yönetimi, otoriter, gizli ve dıştan gelecek herhangi bir müdahaleye karşı kapalı, izole bir sistem yapısından, Avrupa Birliği'ne uyumda katkısıyla uzaklaşmış, şeffaf bir yönetime evrilme yolunda önemli aşamalar kat edilmiştir (Eryılmaz, 2015: 402).

2.4.2. Yolsuzluğa Neden Olan Faktörler

Devletin organizma olarak genişlemesi ve her anlamda sorumluluğunun fazlalaşması, kamu yönetimini de tesiri altına almış, kamu yönetiminin genişlemesine ve

sorumluluk alanının da genişlemesine neden olmuştur. Bu genişlemeyle kamu yönetimi birçok problemle karşı karşıya kalmıştır. Bürokratik organizmadaki aksaklıklar sistemi bozarak, verimlilik ve etkinlik gibi önemli değerlerin kaybedilmesine neden olmuştur. İşte bu problemlerin en önemlilerinden biri de yolsuzluk sorunudur ve bütün sistemi tesir alanına sokmaktadır (Göker ve Gündüz, 2017).

Kavram olarak yolsuzluk sahip olunan kamu yetkisinin kişisel nedenler ile kullanılması (Yatkın, 2015: 206); yasadışı, ağır suçlardan küçük ihlallere kadar yasalara karşılık (Yüksel, 2010: 47); kamu görevlilerinin yapmaması gereken işlemleri yapmaları ya da yapması gereken işlemleri baştan savmaları (Çulpan, 1980: 34) gibi tanımlamalar yapılmaktadır.

Bu ifadeler dikkate alındığında, yolsuzluk kavramının varolmasının altında şu üç ana unsurdan söz edebiliriz: İlki, yetkili birinin olması; ikincisi, kurallara karşıt hareket; üçüncüsü, çıkar ilişkisi doğrultusunda hareket etmektir. Bu üç önemli faktörün içinde, yolsuzluğun saptanmasıyla alakalı belirleyici olan husus yetkinin kural dışı kullanımudur. Yaşadığımız ülkede ya da toplumda yasalara bağlı bir düzen vardır (Yatkın, 2015: 207). Bu çizgide yolsuzluk; kamu görevlisinin çıkar ilişkisi gözeterek yaptığı, devletin, toplumun ya da herhangi bir vatandaşın kötülüğüne yol açacak olan, etik dışı hareketler olarak ifade edilmektedir.

Etik dışı hareket etmek olarak tanımlanan yolsuzluk, gelişmiş yahut gelişmekte olan toplumlar için her alanda bir engel teşkil etmektedir. Yolsuzluk ve etik dışı hareketlerin hepsi, bütün halkı ve örgütleri zarara uğratabilecek durumlar yaratmaktadır. Siyaset, yönetim, yargı hem kurum olarak hem de sistemdeki önemli unsurlar olarak, hemen hemen tüm dünyada hatırı sayılır bir güven kaybı yaşamıştır. Yöneten-yönetilen arasındaki ilişkinin güvenilir temel inşası ve güvenilir olarak sürdürülmesi için, etik ilkelere paralel karşılıklı güven olgusuna göre kurulmalıdır (Eryılmaz, 2008: 1). Aksi durumda, yolsuzluk kapsamlı problemlere neden olacak ve öncelikle halka ahlaki dejenerasyona sebep olacak, sosyal adaleti sekteye uğratacak, toplumun düzenli gelişmesinin önünde sorun teşkil edecektir.

Günümüze gelindiğinde yolsuzluk, giderek küresel bir sorun olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Buradan yola çıkarak ulusal bazda gerçekleşen yolsuzlukla mücadelenin eksik kaldığı, uluslararası ortaklık ile bütünleşmenin çok önemli ve

gerekli bir hal aldığı, devletler tarafınca anlaşılmaktadır. Küreselleşen zamanda yolsuzlukla mücadele etmenin ana yolu ülkelerin iş birliği içinde olmasıdır. Bu doğrultuda Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası, OECD, Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı, Uluslararası Para Fonu, Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi gibi uluslararası kuruluşlar hassas faaliyetler yürütüyor, yolsuzlukla mücadele planları belirlendi ve bu durumla ilgili güncel raporlar bu konuya ağırlık vermektedir (Karakaş ve Çak, 2007: 75). Tüm dünyada ve Türkiye’de, etik dışı kabul edilen yolsuzluk sorununa ağırlık vermek ve uluslararası kuruluşlarla ortak adım atmak önemli sonuçlar elde etmemizi olanaklı kılacak; çünkü yolsuzluk gibi küresel sorunlar hiçbir zaman ulusal düzeyde kalmamaktadır.

2.4.3. Etik Davranışların Geliştirilmesi

İnsanların ilk bakışta arzu duydukları iyidir, istenmeyen (tiksinilen ya da nefret edilen) ise kötüdür. Lakin insanların tamamı istekleri konusunda ortak bir paydada buluşmamaktadır ve bazen istekler kendi içinde çelişebilir. İşte tam bu durumda etik çelişen isteklerin veya istenen doğrular konusunda kişilerin çatışmalarını sona erdirerek çözümler konusundaki ilkelerin özümsemesi üzerindeki ayrılıklara eğilir. Etik, toplumların kendi içinde bulunan bireylere ortak değerlerini arzularını benimsetme çabasıdır. Kişilerin arzularına küresel bir değer atfedilmesi sadece bireysel bazda algılanmaması da etikdir (Russel, 1993: 158-159).

İnsanoğlu varlığını keşfetmeye başladıktan sonra bazı değerleri grupta gereksinimi hissetmiştir. Oluşturulan bu küçük topluluklar kimi zaman din kimi zaman gelenek kimi zaman da yasa olarak tarif edilmiştir. Bu değerler bütünü insan olmanın yani düşünebilmenin ve duygusal hissedişin bir ürünüdür. Bu değerler bütünü zaman içerisinde bazı kuralların oluşmasına ön ayak olmuştur. Bu kurallar hem insanın kendi hayatlarını hem de çevresindeki diğer insanlarla ve doğayla olan bağlantılarının sınırlarının çizilmesinde aktif rol almıştır. Bu kuralların bazıları yazıya dökülebildiği halde bazıları ise kültür, gelenek- görenek ve etik başlıkları altında bir araya gelmiş ve yazılamayan soyut değerler düzenini oluşturmuştur (Atalay Tutan, 2006). 21. yüzyıla yaklaşıldığında dünyanın hemen hemen bütün ülkelerinde; kamu ve özel sektörde farklı basamaklarda birçok yönetici ticaret konusunda, yaklaşık 2500 yıllık geçmişe sahip “etik” kavramını giderek daha çok gündemine alır hale gelmiştir (Halıcı, 2000).

İş Etiği ekonomik performans üzerinde olumlu bir etki yaratsa da yaratmasa da ardında devam niteliğinde birçok çalışmanın yapılmasına olanak sağlamıştır. Etik olmayan hareketlere cevaben verilecek resmi para cezalarına karşı bazı ticari kurumlar derin belirsizliğe karşı etik davranmayı tavsiye etmektedir. (Berrone vd., 2007: 40).

Somut-soyut yazılı-yazısız fark etmeksizin bütün başlıkların başlangıç çizgisi Hz. Âdem ve Hz. Havva'nın yasak meyveyi yemeleri gösterilmektedir. Bunun neticesinde dünyaya ve birbirilerinden uzak yerlere gönderilerek cezalandırılan Adem ve Havva'nın Allah tarafından affedilmesiyle bir araya gelmeleri; yasak, ceza, af kelimelerinin insanlık tarihiyle başlamasına ve anlamlı bir hal almasına neden olmuştur (Atalay Tutan, 2006).

Etik yönetim, görevlilerinin işlerinde, yükümlülüklerini yerine getirirken “yansızlık, nesnellik, dürüstlük içinde olmaları” ve kendi konularını kişisel, özel, parasal ya da partizan amaçlarla kullanmaktan kaçınmalarını ifade eder. Çevresini düşünmek yöneticinin toplumsal sorumluluğudur ve bu da etik kavramı ile doğrudan ilişkilidir (Çetin ve Özcan, 2004: 22). Kutanis ve diğerlerine (2005) göre etik ve etik dışı davranışlar şöyledir;

“Kurum içerisinde etik ilkelerin ve etik dışı davranışların belirlenmiş olması çalışanların mesleki etik değerleri benimsemesi ve uygulaması açısından önemlidir. Kurum da uygulanması gereken etik ilkelere; doğruluk, dürüstlük, adaletli olma, tarafsızlık, sorumluluk sahibi ve hoşgörülü olmak, insan haklarına riayet etmek, işe ve kuruma bağlılık, sevgi sahibi, hoşgörülü, saygılı ve tutumlu olmak, herkesin hakkına ve kişisel özgürlüğüne saygılı olmak ve performansa dayalı ücret ödemek örnek verilebilir. Kurum içerisindeki etik dışı davranışlar ise, ayrımcılık yapmak, adam kayırmak, rüşvet vermek ya da almak, yıldırma politikaları uygulamak, görevi ihmal etmek, başkalarını sömürmek, bencillik etmek, yolsuzluk yapmak, dalkavukluk yapmak, iş ilişkilerine politika karıştırmak, hakaret ve küfür etmek, bedensel ve cinsel tacizde bulunmak, kötü alışkanlıklar edinmek, görev ve yetkiyi kötüye kullanmak, dedikodu yapmak ve katı davranmaktır” (Kutanis, vd., 2005: 212).

Mesleki etik, özellikle insanla doğrudan ilişkili mesleklerde izlenmesi gereken davranış kuralları olarak açıklanabilmektedir.

2.5. Sinizm Kavramı

Sinizm; İnsanların yalnızca kendileri aradıklarına inanan ve herkesi öz-arayıcı olarak kabul eden kişiye “sinik” denir ve bunu açıklayan düşünceye “sinizm” denir. Sinizm hakkındaki temel inanç, dürüstlük, adalet ve samimiyetin kişisel çıkarlar için feda edildiğidir. Sinizm, “şüphencilik, şüphe, inançsızlık, karamsarlık, olumsuzluk” kelimesiyle yakın bir anlama sahip olsa da, bireyin sansür, titiz ve eleştirel olmasının anlamı modern yorumda daha baskındır (Erdost v., 2007: 514). Andersson (1996) bunu hayal kırıklığı, memnuniyetsizlik ve kurumlara ve sosyal geleneklere yönelik ideolojilerle özdeşleşmiş bir bireyin veya grubun genel veya özel tutumu olarak tanımlamıştır. Bu tanımların gelecekte tartışmalara neden olabilecek bazı problemleri vardır. Bununla birlikte, tutumların sinizmin temel bileşenini oluşturduğunu belirtmektedirler (Delken, 2005: 8-9).

2.5.1. Örgütsel Sinizm Kavramının Tanımı

Örgütsel sinizm kavramı, literatürde yeni olduğu ve örgütsel yabancılaşma, örgütsel güvenilmezlik, örgütsel olumsuz iklim ile yakından ilişkili olduğu için, birçok tanım vardır (Tokgöz ve Yılmaz, 2008: 286; Kalağan, 2009: 40-41). Goldner, Ritti ve Ference (1977), alaycı bilgilerin örgütsel eylemlerde, kararlarda ve yöntemlerde özgecilik davranışının iyiliğini ve samimiyetini reddettiğini ileri sürmüştür. Kanter ve Mirvis (1989-1991), bencillik ve aldatıcılığın insan doğasının merkezinde olduğunu yansıtan kişisel bir özellik olduğunu söyler. Bateman, Sakano ve Fujita (1992) bunun otorite ve organizasyonlara karşı olumsuz bir tutum olduğunu iddia etmektedir. Guastello, Rieke, Guastello ve Billings (1992), bunun sadece bir iş tarzı olmadığını, aynı zamanda yaşamın genel bir bakış açısı olduğunu söylemektedir. Andersson (1996), bir kişiye ya da hepsine (bir kişinin ya da bir grubun) güvensizliğine karşı duyulan olumsuzluk, hayal kırıklığı ve olumsuz duygularla şekillenen genel ya da özel bir tutum olduğunu söyler. O’Sullivan ve Postmes’e (2004) göre, bu bir tür psikolojik kaçış ve bağımsızlıktır. Stanley, Meyer ve Topolnytsky (2005), başkalarının motiflerinin bir karar veya eylem hakkında belirtilen veya işaret ettiği inancına inanmadığını iddia eder. Wanous, Reichers ve Austin (1994) ve Cole, Bruch ve Vogel (2006), bunu bir işveren örgütünün inanç değerleri, eylemleri ya da motivasyonlarına ve değişiklikleri yapan liderlerin aciz ya

da tembel olacağına dair eleştirel bir bakış açısıyla ortaya çıkan bir tutum olarak tanımlanmaktadır.

Örgütsel sinizm, çalışanın örgütü hakkında sahip olduğu bir tutumdur. Bir tutum olarak, bir nesneye yönelik inanç, etki ve davranışsal eğilimlerden oluşur (Ajzen, 1994; Breckler, 1984), bu durumda, organizasyon. Örgütsel sinizm konusunda yüksek olan kişiler, örgütün bütünlüğünden, dürüstlüğünden ve adaletinden yoksun olduğuna ve örgüt içinde verilen kararların samimiyetten yoksun olduğuna inanır. Bu inançlara öfke ve küçümseme gibi olumsuz duygular eşlik eder. Örgütsel sinizmle ilişkili davranışsal eğilimler, örgüte ilişkin aşağılayıcı ve eleştirel ifadeleri içerir. Örgütsel sinizm, çalışanın yeni deneyimlerle karşı karşıya kalmasıyla zaman içinde değişebilen bir devlet değişkenidir (Dean vd., 1998).

Bazı çalışmalar örgütsel sinizm ile diğer iş ve organizasyonla ilgili bireysel sonuçlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Reichers, Wanous ve Austin (1997) örgütsel alaycılığın, iş tatmini ve örgütsel bağlılıkla olumsuz yönde ve şikayetlerin dosyalanması ile de olumlu yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Andersson ve Bateman (1997) örgütsel alaycılığın örgütsel vatandaşlık davranışlarında bulunma niyetleriyle negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Abraham (2000) örgütsel sinizmin işle ilgili memnuniyetsizlik ve yabancılaşma ile pozitif ilişkili olduğunu ve örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örgütsel sinizm düzeyindeki yöneticilerin Atwater, Waldman, Atwater ve Cartier (2000) tarafından davranışlarını değiştirerek yukarı yönlü geri bildirim olumlu yanıt verme olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Birlikte, bu bulgular hem bireysel çalışan hem de bir bütün olarak kuruluş için potansiyel olarak olumsuz sonuçları olabilecek bir tutum olarak örgütsel sinizmi işaret ediyor. Bununla birlikte, bu tutumun da olumlu sonuçları olabilir. Örneğin, Dean ve diğ. (1998), alaycılığın örgütsel karar vericilerin kişisel ilgi alanlarına ya da ilkesiz davranışlarına karşı konuşma olasılıklarının daha yüksek olabileceğini tahmin etmektedir. Bu görüşe yönelik destek, etik olmayan davranışlarda bulunma isteklerine uymak için daha az niyeti bildirmek için alaycı bulmuş olan Andersson ve Bateman tarafından sağlanmaktadır.

Örgütsel sinizmin öncüllerine ilişkin ampirik araştırmalar, üst düzey idari tazminat gibi örgütsel faktörlerin ve düşük örgütsel performans ve işten çıkarmalar gibi olumsuz olayların daha yüksek sinizm düzeylerine katkıda bulunduğunu

göstermektedir (Andersson ve Bateman, 1997). Bununla birlikte, buradaki endişemiz, bu tutumun oluştuğu süreçtir. Örgütle ilgili alaycı tutumlar, çalışanların psikolojik sözleşmelerinin algılanan bir ihlali sonucu oluşabilir (Andersson, 1996). Bu kavramsallaştırmaya göre, çalışanların organizasyondaki rolleri ve onlara nasıl davranmaları gerektiği konusunda beklentileri var. Zayıf iletişim, yönetsel yetersizlik algıları, yönetsel kararlarda sınırlı ses, rol belirsizliği ve rol çatışması gibi faktörler, dağıtım, usule ilişkin ve etkileşimli adalet algılarının düşük olmasına yol açar. Algılanan adaletsizlik, sırayla, psikolojik sözleşmenin ihlal edildiğine dair bir algıya yol açmaktadır (Andersson, 1996).

Önemli ancak henüz anlaşılmayan bir konu olduğu için, örgütsel sinizmi güven gibi diğer ilgili yapılardan ayırt etmek de önemlidir. Güven, o partinin gelecekteki davranışına ilişkin bir beklentiye dayanarak başka bir tarafın eylemlerine karşı savunmasız olma isteği olarak tanımlanmaktadır (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Sinizm, ikisinin de karşılanmayan beklentilere dayanan üçüncü bir tarafla (bu durumda, organizasyon) ilgili olumsuz bir inancı içerdiklerinden dolayı güven eksikliğine benzer. Bununla birlikte, bu kavramları ayırt etmeye yardımcı olan çeşitli sebepler ortaya çıkabilir (Andersson, 1996; Dean vd., 1998). Örneğin, bir kişi mevcut bilginin eksikliğine dayanarak verilen bir partiye güvenmeyebilir, sinizm ise genellikle geçmiş deneyimlerin veya üçüncü parti bilginin bir sonucudur. Benzer şekilde, güven, diğer taraf karşısında savunmasız kalmaya istekli olmakla birlikte, eylemlerine karşı savunmasız bir şey hakkında sinik olabilir. Son olarak, bir kişi, üst yönetime belirli bir eylemde bulunmak için güvenebilir, ancak yine de, diğer taraflarla ilişkileriyle ilgili bilgilere dayanarak, temelde bir örgütsel sinizm prensibi olan özgeçmiş davranışına atıfta bulunabilir.

Sinizm, örgüte karşı küresel bir tutum olarak kavramsallaştırılmıştır. Ancak çalışanların sosyal değişim beklentilerinin ihlali olarak önemi, bir nesneden diğerine genelleyecek şekildedir (Andersson, 1996; Johnson & O'Leary-Kelly, 2003). Örneğin, yakın tarihli bir çalışma, işten çıkarmanın ardından önceki işverenle olan iş deneyiminin, yeni bir işverenle ilgili sinizmi etkileyebileceğini tespit etti (Pugh, Skarlicki ve Passell, 2003).

2.5.2. Örgütsel Sinizm Boyutları

2.5.2.1. Bilişsel Öğe

Vurgulanan nokta örgütün bütün ve dürüst bir yapıya sahip olmamasıdır. Ortaya çıkmasını sağlayan duygular ise; sinir, üstenci yaklaşım, kınama gibi olumlu olmayan duygular olarak sıralanabilir. Örgütsel sinikler buldukları örgütlerdeki aktivitelerde eşitlik, dürüst olma ve samimiyet gibi olguların görmezden gelinildiğine, bireylerin hareketlerinin çelişkili ve güven vermeyen, genellikle hareketlerin ardında saklanmış güdülerin olduğu inancı hakimdir. Bu sebeple, sinik iş görenler dürüstlükten ziyade güvensizlik ile karşı karşıya geleceğine inanmaktadırlar (Dean vd., 1998: 345-346).

Örgütsel sinizmin bilişsel boyutu mercek altına alındığında; sinik tavra mensup iş görenlerin, çalıştıkları kurumdaki faaliyetlerin örgütsel normlardan noksan olduğuna, örgüt içinde yapılmış ve yapılmakta olan resmi açıklamaların iş görenlerce ciddi karşılanmadığına, örgütteki bağlantıların şahsi menfaatlere dayalı ve örgütlerdeki personellerin çelişkili ve güven vermeyen bir yapıya sahip olduğuna dair inançlara sahip oldukları görülmektedir (Kalağan, 2009: 45).

2.5.2.2. Duyuşsal Öğe

Örgütsel sinizmin duyuşsal boyutu; sinizmin düşünülde de hissedilebilir bir şey olduğunu gösterir. Sinizm örgüt hakkında tarafsız bir yargı olmamasına rağmen, güçlü duygusal tepkiler içerebilmektedir. Sinikler organizasyonlarını düşündüklerinde; saygısızlık, öfke, rahatsızlık, nefret ve hatta utanç sahibi olabilmektedirler. Bu nedenle sinizm birçok olumsuz duygular ile ilişkilidir. Ancak, sinikler kendi düşünceleri ile tartarak kendi kuruluşlarından üstünlük olduğunu düşünerek gizli bir zevk alabilmektedirler (Dean, vd., 1998: 346). Özkalp ve Kırel'e (2005: 73) göre. Duyuşsal boyut; birey tarafından olumlu ya da olumsuz olarak tanımlanan duygusal deneyimlerdir. Duyuşsal boyut örneği vermek için; bir çalışan zor bir görevi yerine getirirken gurur duyabilir veya istenmeyen bir göreve atanarak endişeli hissedebilmektedir. Çalışanın karşı karşıya kaldığı bu duygular, çalışanın işi hakkındaki düşüncelerini şekillendirmektedir.

2.5.2.3. Davranışsal Öge

Örgütsel sinizmin son evresinde kişiler, olumsuz ve çoğunlukla aşağılayıcı davranışlar gösterme eğilimi gösterirler. Eski sinikler ile en çok benzerlik yakaladıkları durum ise davranışsal eğilimleridir. Çoğunlukla örgütlerini çok güçlü bir biçimde eleştirirler. Bu eleştiriler farklı şekillerde olabildiği gibi çoğunlukla direkt olarak örgütün samimiyet ve dürüstlükten eksik olduğu şeklindedir. Bu eleştiriler için çoğunlukla mizahı bir araç olarak değerlendirirler. Bunun yanı sıra geleceğe yönelik kötümser tahminleri de çevreleri ile paylaşma eğilimi gösterebilirler. Ayrıca sinikler tam anlamıyla açık bir davranış denilemeyecek hareketlerde öne sunabilir. Özellikle bilmiş görünerek, gözlerini kaçırırlar ve alaycı bir şekilde gülerler (Dean vd., 1998: 346).

Bazen sözsüz davranışlara başvuran sinikler bile, organizasyonları söz konusu olduğunda anlamlı bakışlar, sırıtışlar ve küçümseyici gülümsemeler sergileyebilmektedirler (Brandes ve Das, 2006, Akt. Kalağan, 2009: 48). Bu davranışlar sayesinde sinik insanlar, örgütlerinin hedefleriyle alay edebilir, sorumluluk tanımlarını reforma sokabilir ve sinik yorumlarda bulunabilirler (Brandes, 1997: 34-35, Akt. Fındık ve Eryeşil, 2012: 1251).

Örgütsel sinizmin bir tavır olması ve bu sebepten kaynaklı ve Ajzen'in tutum kuramı ile paralellik göstermesi sebebiyle, örgütsel sinizm içindeki bireylerin sahip oldukları negatif inanç ve duyguların, uygun koşulların yaratılması durumunda davranışa evrilebileceği düşünülmektedir (Pehlivan, 2008).

Literatür incelendiğinde, örgütsel sinizm ölçeklerinin yukarıda bahsedilen boyutları ölçmeye yönelik ifadelerle oluştuğu görülmektedir. Özellikle, bu ifadelerin güç derecesi örgütsel sinizm düzeylerinin ölçülmesine olanak sağlamaktadır.

2.6. Sinizimli Bireylerin Karakter Özellikleri

Kurumlarda iş görenlerin beklenti noktasında tatmin edilmesinin ardından örgütsel sinizmin ortaya çıktığı ve bu durumun farklı farklı psikolojik çıkarımlar doğurduğunu idda etmişlerdir. Gerçekleştirilen çalışmalar, ortaya çıkan durumun sinirsel ve duygusal aksaklıklara neden olduğunu ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra kişiler de phem sosyolojik hem psikolojik açıdan büyük ölçüde etkilenebilmektedir. Brandes (1997) sinizme bağlı olarak, kişilerin öfke, küslük, linç

hisleri ve savunma mekanizmasına sahip tutuma daha elverişli bir konuma geldikleri gözlemlenmiştir.

Sinizmin davranışsal sonuçlarına dikkat çeken yazarlar, sinizmin alkol alma, sigara kullanma (Houston ve Vavak, 1991) ve kilo problemine sahip olma gibi sağlıkla negatif yönlü davranışlarla ilişki halinde olduğunu belirtmektedirler (Brandes, 1997).

2.7. Sinizmin Odağı

Diğer tavırsal farklılıklara benzer şekilde, sinizm de farklı iki biçimde açıklanabilir: kişisel ve durumsal tanımlamalar. Bu tariflemeler açısından, sinizm çalışması çoğunlukla iki ana fikre ağırlık verir: biri sinizmi düzenli bir çizgiyi andıran genel bir yapı gibi kabul ederken, diğeri sinizmi çeşitli kurum ve olgulara ve bunların değişimlerine bağlı bir yapı olarak kabul eder (Dean vd., 1998).

Günümüzdeki çalışmalar, sinizmi, bireyin tabiatının ve tüm bireylerin negatif tutumları ile şekillenen sabit, oturmuş, düzenli bir birey özelliği olarak kabul etmektedir. Sinizm kişiliğine tabii bireyler, farklı bireylere karşı güven problemi ve kin besleme durumundadır. Oxford İngilizce Sözlüğünün tanımına göre, kişilik sinizminin çalışma anlayışı ile paralel bir durum sergiler. Bir alaycı şeklinde anlatır “insan motiflerinin ve eylemlerinin samimiyetini veya iyiliğini inkâr etme eğilimini gösteren ve bunu alaylarla ifade etmeyecek; sinsi bir hata bulucu.” Bu çalışma anlayışı, sinizmi, gerçekleşen olaylar arasında sabitleşen bir karakter unsuru şeklinde kabul eder. Bu sebeple, kişilik kinikleri her konuda alaycı bir tutumdadır. Çoğunlukla yöneticilerce işletmelerde “kötü elma” adlandırılmasıyla anılır (Ada ve Yarım, 2017).

Wanous ve arkadaşları tarafından yapılan araştırma (2000) örgütsel değişim hakkında sinizm kişinin genel negatif duygu durum içinde dispositional kökleri ile ilgisi çok az olduğunu gösterir, ancak işyerinde deneyimlerden öğrenilen bir yanıttır. Sinizmi belirli bir yapı gibi kabul eden bilim insanları durumsal açıklamayı kabul eder. Toplumsal sinizm, sinizmin durum özelliklerindedir. Kanter ve Mirvis (1989), sinizmin dönüşen sosyal, siyasi ve ekonomik ortam sebebinden kaynaklandığını savunmaktadırlar. Yirminci yüzyılın büyük toplumsal ve tarihsel bir arka plan içinde yer alan alaycılık ve toplum, devlet ve örgüt “eski güzel günlerde gündeme olan

kişilerin yüksek beklentilerini karşılamak için başarısız çünkü alaycılık yaygın olduğunu iddia ediyor.”

Çalışan sinizmi, çoğunlukla maddi kaygı güden kurumlar, özel işletme yöneticileri ve öteki işyeri objeleri de (Andersson ve Bateman, 1997: 450) içersinde sayılmak ile birlikte işyerinde üç özel amaç hedefler. "Hem genel hem de belirli bir tutum, hayal kırıklığı ve hayal kırıklığı yanı sıra karşı olumsuz duygular ve güvensizlik bir kişi, grup, ideoloji, sosyal Kongre veya kurum ile karakterize" olarak tanımlanır. Andersson ve Bateman, işyerinde sinizmin nedenlerini ve sonuçlarını araştırdılar. Yönetici tazminat, kötü örgütsel performans ve katı ve zamansız işten çıkarmalar çalışan sinizm önemli sebeplerinden bazılarıdır. İş gören sinizmi, örgütsel vatandaşlık davranışlarını gerçekleştirme niyetleri ve etik dışı davranışlara girme arzularına odaklanma niyetleri ile olumsuz ilişkilidir. Bu araştırma, çalışanların sinizmini, istikrarlı, doğuştan gelen bir vasıf yerine işyerindeki tecrübelerinin bir çıktısı olarak görmektedir. Çalışanların sinizm örgütsel yönetim tarafından algılanan haksız muamele veya karşılanamayan beklentiler nedeniyle çalışmanın temel varsayımı gösterir.

Günümüzde kendini gösteren başka bir çalışma alanı ilgisi, örgütsel dönüşüm ekseninde sinizmdir. Akademisyenler ve araştırmacılar, düzensiz çalışma alanında sağlıklı bir örgütsel değişimin ne şekilde sağlanacağı ile ilgilidir. Yaygın olarak sinizm, örgüt içi değişimin başarısız olması sebeplerinden olduğu kanısına varılmaktadır. Wanous vd., (2000) kinizm kendi kendini gerçekleştiren kehanet haline gelebiliri savunmaktadırlar.

Kısıtlı sınırlara karşı iki araştırma, örgütsel dönüşüme yönelik sinizm üzerine daha çok araştırmanın yolunu açmıştır. Araştırmalardan birinde, Wanous vd., (2000) örgütsel dönüşüm (CAOC) ile ilgili sinizmin öncül ve çıktılarını değerlendirdi ve CAOC ölçümü geliştirdi. Elde edilen veriler, caoc'nin üç ana unsuru içinde barındırdığını göstermektedir: personellerce algılanan değişim miktarı, liderlik etkinliği ve karar verme sürecine dahil olma. Yaşam üzerine nesnel bir perspektif oluşturan negatif duygulanma, CAOC'Yİ tahmin etmez. CAOC olumsuz değişim gayretlerini desteklemek için motivasyon ile ilgilidir. Örgütsel değişimin haricindeki unsurlara dökülebilir ve örgütsel bağlılığı ve emek şikâyetlerinin miktarını negatif olarak etkileyebilir. CAOC aynı zamanda kazanılan performans ve para arasındaki enstrümantal algıyı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Geçmişteki çalışmalardan farklı bir şekilde, Stanley, Meyer ve Topolnytsky (2005: 435), çoğunlukla örgütsel dönüşüme yönelik sinizm yerine, belli bir dönüşüme yönelik sinizm odağında çalıştılar. Söz konusu kavramı tanıtarak, “bağlamlar arasında değişen aşırı karmaşık yapılarla ilişkili potansiyel sorunlardan” çekindiklerini savundular”. Araştırma, dönüşüme has sinizmin farklı alakalı terimlerden, değişimle ilgili şüphecilikten, daha nesnel sinizm şekillerinden ve yönetimde güvenden farklılık ortaya koymaktadır. Bulgular aynı zamanda dönüşümsel sinizmin değişim için zorluklar yaratma arzusunun bir belirleyicisi olduğunu da göstermektedir. Ajzen ve Fishbein (1980)’in ifade edildiği gibi, bazı tutumlar daha iyi kişilerin davranış açısından niyetlerinde tahminde bulunabilirsiniz. Bu sebeple, değişim kapsamında sinizm, genel bir bakış açısıyla örgütsel değişim hakkında sinizm yerine değişime direnme niyetlerinin daha iyi bir belirleyicisi olabilir.

2.8. Sinizme Karşı Alınacak Önlemler

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle hızlı bir şekilde artan rekabet ortamı örgütleri her zaman daha verimli olmaya zorlamaktadır. Aynı zamanda günümüz koşullarında hammadde, teknoloji ve bilgiye ulaşmanın son derece kolay hale gelmesi, firmaların rekabet avantajı üretme potansiyellerini sınırlamış olduğundan bahsedilebilir. Bu sebeple örgütler en değerli kaynakları olarak insanı yani çalışanlarını görmeye başlamışlardır. İş görenlerin belli bir eğitim ile uzmanlaştırılmasının firmalara daha çok rekabet avantajları olanağı sağlamaktadır. Öte taraftan rekabetin dikkat çeken unsuru ve bir şekilde tetikleyen gücü olarak kabul görmeye başlayan iş görenlere yalnızca verimlilik beklentisi ile yaklaşılmasının birçok sosyal sorunu ortaya çıkardığından da bahsetmek mümkündür (Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012).

Örgütsel davranış alanında, psikolojik sözleşme ihlalleri, örgütsel adalet, örgütsel güven, stres, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı, yabancılaşma, iş doyumu, kişilik-rol çatışmaları ve tükenmişlik gibi birçok konunun, örgüt içindeki problemlerin düzeltilmesi ve örgütün daha iyi bir noktaya gidebilmesi için araştırıldığından bahsetmek mümkündür (Veysel, Şahin ve Şahin, 2015).

Örgütsel sinizm de modern çağın en çok karşılaşılan örgütsel problemleri arasında yer almaktadır. Önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi birçok kavramla neden sonuç ilişkisi içinde olan örgütsel sinizmin etkilerinin en aza indirilebilmesi için örgütsel

sinizmin ilişkili olduğu bu kavramları da göz önüne alacak şekilde çözüm yolu aramak faydalı olabilir (Özgan, vd., 2012).

Eğitim sektöründe, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sinizm düzeylerini ölçen bir çalışmada örgütsel sinizm düzeylerinin azaltılması için öğretmenlere sinizm yaratabilecek konularda destek sağlanması, güven duygusunun tesisi için öğretmenlerin fikirlerine başvurulup bunların hayata geçirilmesi, değişime açık bir yönetim anlayışının benimsenmesi ve öğretmenlerin okula istekli gelebilmesi için pozitif bir atmosfer oluşturulmasına yönelik uygulamaların hayata geçirilmesi önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin belli bir yıldan sonra iş rotasyonuna tabi tutulması ve bununla birlikte bazı ulaşılabilir hedefler koyulması önerilmiştir (Helvacı ve Çetin, 2012: 1495). Örgütsel sinizm ve örgütsel hak hukuk ilişkisi arasında bulunan bağlantıyı mercek altına alan ve akademisyenler üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada örgütsel sinizm seviyelerini asgari düzeye çekmek için araştırma görevlilerinin kendilerini ifade etmelerine yardımcı olacak platformların kurulması ve bu sayede kendilerine değer verildiğinin hissettirilmesi, örgütsel mentorluk uygulamalarının başlatılması ve örgütün işleyiş şekli ile hak arama yollarının bilgisinin aktarılması, önerilmiştir. Bu sayede akademisyenlerin adalet ve güven duyguları tesis edilecek ve kendilerini güvende hissetmelerinin sağlanacaktır (Kutunis ve Çetinel, 2010: 194). Ortaokul öğretmenleri üzerinde, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisini inceleyen bir başka çalışmada örgütsel sinizm ile baş edilebilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenlerin olumlu çalışmalarına değer ve destek vermesi, sinizm ile başa çıkmaya yönelik eğitim ve seminerler verilmesi, öğretmenlerin iş doyumunu sağlayabilmek için etkinlikler düzenlenmesi, karar alırken öğretmenlere danışılması, dikey ve yatay iletişim kanallarının açık tutulması, şeklinde önerilerde bulunulmuştur (Nartgün ve Kartal, 2013: 62). Ortaokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen bir başka çalışmada örgütsel sinizm ve işe yabancılaşma arasındaki bağlantı ölçülmüştür. Araştırma sonunda örgütsel sinizmin azaltılması için örgütsel iklimin iyileştirilmesi, öğretmenlerin önerilerinin dinlenerek objektif olarak değerlendirilmesi ve öğretmenlerin yönetime katılımının sağlanması, önerilmiştir (Yıldız, vd., 2013: 1276).

2.9. Örgütsel Sinizm Sonuçları

Bu başlık altında örgütsel sinizm sonuçları, örgütsel sinizmin örgütler üzerindeki olumsuz etkileri açısından incelenecektir.

2.9.1. Örgütsel Sinizmin Örgütler Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Sinizmin örgütler üzerindeki olumsuz etkileri şöyle sıralanabilir: Çalışanların örgüte bağlılığının azalması, iş tatmininin azalması, çalışan değişim düzeyinin artması, örgüt başarısını engelleyici yöndeki sabotajlar, hırsızlık, dolandırıcılık gibi olumsuzluklarda artış, çalışanların işten çıkma durumlarında artış, çalışanların yürürlükteki kurallara uymama durumlarında artış, itaatsizlik, örgütte çalışanların şüphe duygularında artış, örgüte yönelik güvensizlik duygusunda artış, çalışanların performansının düşmesi, işe devamsızlık düzeylerinde artış, motivasyonun azalması ve örgütte lidere olan güvende düşme olarak sıralanabilir (Kalağan 2009: 81).

2.9.1.1. Sinik Bir Örgütün Genel Görünümü

Örgütsel sinizmin ortaya çıkardığı sonuçlar incelendiğinde, örgütsel sinizmin kişinin direkt kendini olumsuz etkileyebileceği gibi, örgüt açısından olumsuz sonuçlar oluşturabileceği de görülmektedir. Örgüt bünyesinde sinizme neden olan farklı farklı faktörün varlığı gözlemlenmiştir. Süreci hatalı noktadan ele alan dönüşüm çabaları, gereğinden fazla iş yükü, sorumluluk, moral noksanlığı, sosyo-psikolojik mobbingler yerli yersiz işten çıkarma v.b. nedenler de sinizmin nedenlerinden bazılarıdır (Reichers vd., 1997). Örgütsel sinizmin varolmasında göz önünde durması gereken etkenlerden birisi neredeyse bütün araştırmacılar tarafından da ifade edildiği üzere psikolojik sözleşme ihlalleridir. Psikolojik sözleşme ihlali, örgütsel sinizm davranışına ilişkin duygusal bir belirtidir (Cartwright ve Holmes, 2006). Psikolojik sözleşme, örgütler ile içinde yer alan bireyler arasındaki karşılıklı, oldukça gayri resmi, yorumlayıcı ve örtülü beklentiler, vaatler ve yükümlülükler olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik sözleşme ihlali ise yapılan sözleşmenin örgütlerce bozulduğuna ilişkin bireyde oluşan algılama, bir hayal kırıklığıdır. Sonuç olarak da bütün bunlar bu deneyimi yaşayan bireyde sinik tutum ve davranışların oluşmasına neden olmaktadır (Özgener ve diğ., 2008). Wanous ve diğ., (2000); Johnson ve Q'Leary-Kelly (2003); Bedeian (2007) ise örgütsel sinizmin çalışanların bağlılıklarını, motivasyonlarını, örgütteki birlik duygularını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Abraham (2000) da örgütsel sinizmin kişilerin iş doyumlarını

azalttığını belirtmiştir. Dahası, Andersson ve Bateman (2007) örgütsel sinizmin örgütsel vatandaşlık ve ekstra iş yüklenme ve performans üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu ve çalışanların bu davranışları gösterme düzeyini azalttığını belirtmişlerdir. Stanley ve diğ., (2005) örgütsel sinizmin yönetime karşı güvenme davranışını azalttığını ve örgüt içinde iletişimi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Jordan vd., (2007) örgütsel sinizmin örgüt içindekileri düşünmedişerkamlık- davranışını gösterme eğilimini azalttığını belirtmiştir. Bedeian (2007) ise örgütsel sinizmin örgütün kimliğine zarar verdiğini, çalışanların da işe devamsızlıklarını, işe karşı şikâyetlerini, alaycı ve ukala tavırlar gösterme eğilimini arttırdığını belirtmiştir. Andersson ve Bateman (1997) etik olmayan davranışları arttırdığını belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere, örgütlerde ortaya çıkan sinizm olgusunu yönetmek için bazı etkin stratejilerin uygulanması gerekmektedir. Örgütsel sinizmi yönetme stratejilerinden bazılarını Özgener vd., (2008) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

Görülebileceği gibi, örgütlerde sinizm olgusunu yönetmek için bazı etkili stratejiler uygulanmalıdır. Özgener ve diğerleri, (2008) örgütsel sinizmi yönetmek için bazı stratejileri şöyle sıralamıştır:

- a. Çalışanların kendileri hakkında alınan kararlara katılmalarını sağlamak,
- b. Yöneticilerin ilişki odaklı tutumlarını ödüllendirmek,
- c. Personellere danışmanlık,
- d. Organizasyon içerisinde adil ve sürekli bir disiplin sistemi oluşturmak,
- e. Organizasyon içindeki rekabeti yönetmek,
- f. İş görenleri farklılıklar hakkında aydınlatma,
- g. Sürecin verimliliğini artırma,
- h. Empatiyi bir tutum olarak özümseme,
- i. Güven ilişkisini sağlamlaştırma,
- j. Eskiden dersler çıkarma,
- k. İş görenlerin bakış açısından değişikli görme,
- l. İş görenlere farklı güncel imkanlar yaratma.

Görüldüğü gibi örgütsel sinizmin örgütler üzerindeki etkisi ve sonuçları yadsınamaz. Örgütsel sinizmin bu sonuçları sinizm konusunda gereken önlemi almamız gerektiği hususunda bize ipucu vermektedir. Çünkü örgütte sinizmin varlığı sadece kişileri

değil, bütün örgütü, örgütün başarısını, iklimini ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyeceği aşikârdır.

2.9.1.2. Örgütsel Sinizm Yaşayan Bir Öğretmen

Okul özünde eğitsel hedefleri gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş bir örgüttür. Ancak eğitsel amaçlar dışında sosyal hayatın bir arada yaşamanın gerekliliklerinin sorumluluklarının var olduğu karmaşık bir yapıdır aynı zamanda. Bu nedenle okul ilgili tüm paydaşların etkilediği ve etkilendiği bir yaşam alanıdır (Açıkalın ve Özkan, 2015). Örgütlerde hedeflenen noktaya ulaşmak, uygulamaları kalite ve verim açısından iyileştirmek çoğunlukla iş görenlerin çalıştıkları kuruma bağlılığı ile ilişkilidir (Helvacı, 2013). Adaletsizlik algısı, tükenmişlik, mesleki tatmin ve bağlılık düzeyleri, yöneticilerin liderlik tarzları ve örgütsel değişikliklerin kötü yönetilmesi, çalışanların tüm açık veya kapalı sistemlerde kuruma karşı tutumlarını etkilemektedir. Kuruma karşı negatif bu tavırlar, örgütsel sinizm kavramını oluşturmaktadır (Sağır ve Oğuz, 2012). Örgütsel sinizm, öğretmenlerin kurumuna yönelik olumsuz bir tutumdur. Öğretmenlerin kurumun almış olduğu kararlarına ve adımlarına yönelik bir inançsızlık; iyi niyetlerine inanmama ve yöneticilerinin gerçek yüzünü göstermediklerine inancı şeklinde tarif edilmektedir (Helvacı ve Çetin, 2012).

İnsan davranışlarının ve eylemlerinin arka planında yer alan gizli inanç ve niyetleri tespit etmek pek kolay değildir. Ancak insanların eylemlerinden yola çıkarak bunlara ilişkin yorumlar yapabilir yargılar geliştirebiliriz. Yaptığımız bu iş de bir kestirim ve tahminden öteye gitmez. Söz konusu eylemlerin gerekçeleri eylem sahibine sorulduğunda ileri süreceği gerekçeler de her zaman bizim yorumlarımızla örtüşmez (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2015). Örgütsel sinizm, organizasyondaki deneyimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Alan ve Fidanboy, 2013).

Sinik iş görenleri ayırt edici durumlar; memnuniyetsiz tavırları, kurumu ve iş arkadaşlarını küçümsemeleri, kötümser söylemler ile dolu olmaları, olası bir başarısızlık karşısında motivasyon düşüşü, kurumlarınca kandırıldıkları hissine kapılmaları olarak öne çıkmaktadır (Akman, 2013). Örgütsel sinizmin bünyesindeki negatif tutumlar iş görenlerin kurumdan kopmalarına ve kurum değerlerinden uzaklaşmalarına, kurumla uyumsuzluğuna ve güven bozukluğuna neden olabilmektedir. Kurumla bütünleşik yapının azalması ise prososyal tutumlar olarak

da tariflenen örgütsel vatandaşlık hareketlerinin eksilmesine sebep oluşturabilir (Abraham, 2000). Bu doğrultuda yapılan araştırmalar; örgütsel sinizmin iş doyumu, kişilik, örgütsel değişim ile ilişkileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Yapılan araştırmaların geneli örgütsel sinizmin iş tatminini azalttığını ve bu sebeple örgütsel vatandaşlık davranışlarının öne sunulma seviyeleri ile negatif ilişki kurduğunu göstermektedir (Yetim ve Ceylan, 2011).

Eğitim kuruluşları bireysel girdi ve çıktı ile mobil bir yapıya sahiptir. Her kuruluşta görüldüğü gibi, eğitim kurumları insanların tutumları (öğretmenler, okul yöneticileri), ilgi düzeyleri, yaşam tarzları, kültürleri, inanç sistemleri, ahlaki değerler ve kişilik özellikleri gibi birçok faktörden etkilenirler. Bu düzeyde, örgüte karşı olumsuz inançlar, etkiler ve davranışsal eğilimler bir tutum vardır. Bu tutum, hem kişilik özellikleri hem de çalışma koşullarıyla beslenen kötümserliği akla getirir (Kalağan ve Güzeller, 2010). Örgütsel sinizm içerisinde olan bir öğretmen, kurumuna iyileştirmek adına atılacak adımların, diğer iş görenlerce umursanmadığı hissine bürünebilir ve kurumuna iyileştirmek adına düşüncelerini belirtme isteğinden olabilmektedirler. Bu tarz öğretmenler, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, içinde oldukları okulu iyileştirmek adına gerekli adımları atacaklarına inanmamakta ve çoğunlukla kurumun geleceğine dair pek umut beslememektedirler. Bu yaklaşımda ise örgütsel adaletin eksik olduğu ve bu sebeple hak etmeyen bir insanın ya da hareketin ilgi göreceği fikri duruma gelmektedir. Sonuç olarak bu öğretmenler işlerin daha iyiye gideceği noktasında umutsuzlardır. Bu anlamda, örgüte karşı negatif inanç ve hareketlerden oluşan bir tavra bürünmektedir. Bu tavır hem insanın kişilik özelliklerinden hem de çalışma şartlarından ve yöneticilerin iş görene karşı tutumlarından çıkmaktadır. Yöneticilerin hareketlerinin belirlenmesinde etkili olan durumlardan biri de örgütsel güç seçimidir. Yöneticilerin seçtiği güç kaynakları iş görenlerin hareketleri üzerinde çok önemli bir noktaya parmak basmaktadır. Sinizm ise, kişisel ve örgütsel özelliklerden doğabildiği için, sinizmin önemli kaynaklarından birinin yöneticilerin güç seçimleri olduğu sonucuna varılabilir (Altınkurt vd., 2014).

İş görenlerin örgütlerine yönelik negatif tavra bürünmeleri, çalışanların işini sahiplenmesine, doyumsuzluğu ve tükenmişliği daha çok hissetmelerine neden yaratabilir. Bu sebeple sinizm kurumda verimliliği olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak çalışılabilir. Öğretmenleri çalıştıkları okullara yönelik tavra büründüren öğretmenlerin saptanması, bu değişkenleri yönetebilmek için önemlidir. Örgütsel sinizm

içerisinde olan örgütüne ve dolayısıyla işine yönelik negatif tavır içerisinde olacağından, düşük performansla çalışması ve verimsiz olması mümkündür (Sağır ve Oğuz, 2012). Örgütsel değişime dair duyulan sinizm ve şüphecilik farklı inançları kapsadığından özellikle farklı kişisel ve durumsal koşulları olmasından dolayı gelişim süreçleri de farklılaşmaktadır. Bu yüzden bu kavramların bu koşulların ölçümüne olan orantılarındaki farkları belirlenmesi gerekmektedir. Örneğin değişime özel sinizmin şüphecilikten oranla genel sinizmle ve işletmenin değişiminin sebebinin açıklayabilme becerilerinin algılanan başarısıyla olan ilişkisinin daha kuvvetli olması gerekir. Buna karşın şüpheciliğin işletmenin genel başarısı ve değişim konusundaki başarıyla daha çok ilgisi bulunmaktadır (Helvacı, 2013).

2.10. Şeffaflık ve Sinizm İlişkisi

Örgütsel sinizm, bireylerde bazı kötü rutinelere ve olumsuz psikolojik sonuçlara yol açabilir. Brandes (1997) ve Kalağan (2009) bu sonuçları alkol kullanımı, sigara tüketimi, obezite riski olarak ifade ederken, depresyon, duygusal tükenmişlik, kişisel sinirler, üzüntü, gerginlik, uyku bozuklukları ve şiddetli davranışlar da sinirsel veya duygusal davranışlarda görülür. Örgütsel sinizmin fizyolojik bulguları; kalp (koroner kalp hastalığı, kalp krizi ve çarpıntı) ve vasküler problemler ve yaşam gibi hastalıklara neden olabilen önemli bir faktördür (Kalağan, 2009: 80). Scharmer (2007), U ve sinizm teorisinin çalışanların bilişsel kapasitesini azalttığını savunmaktadır.

Sinik insanların önyargıları olabilir. Sinizm, önyargının ana nedenlerinden biridir. Kutanis ve Dikili araştırmalarında şunları açıkladılar: Örneğin, örgütsel sinizmin çok fazla hissedildiği durumlarda, bir kamu kuruluşunda çalışan bir kişi, dönemin başında alaycı, güvenilir ve güvenilir bir ifadeyle ikna ve güvenilirdir. çalıştığı kurumda bir üst düzey yönetici atanır. Bu cümleyi yapan yöneticinin kişiliği hakkında fazla bir fikri olmayan çalışan, bu cümleyi organizasyonda daha önce açıklanmayan ve bir şeyin değişeceğine söz veren çok sayıda şeffaf uygulamayı göz önünde bulundurarak ikna edici bulamadı (Kutanis ve Dikili, 2010).

Özetlemek gerekirse, kurumsal anlamda itibar yönetimi ve verimli bir yönetim anlayışı için, kurum ana çalışanlarının zihninde iyi bir itibar izlenimi elzemdir. Sonrasında ise kurumun hedeflerine yönelik bir itibar anlayışı çizilmelidir. Bu itibar seviyesine ulaşabilmek adına çalışmalar organize edilmeli ve gerçekleşmesinin

takipçisi olunmalıdır. Bu bağlamda, kurumun iş görenleri ile arasında güvenilir, karşılıklı inancın yüksek olduğu ve sağlıklı iletişimin kurulduğu bir ortam olmalıdır. Bu durumun gerçekleşmesi için ise; açık, şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışı belirlenmeli, yasa ve kurallara dahilinde olmalı, etik değerleri göz önünde bulundurarak hareket etmelidir. Toplum için faydalı olabilecek çalışmaların destekçisi olmak, diğer insanlara ve tabiata saygı duymak, görev ve sorumluluklarının bilincinde bir kurum olmalıdır. Amaçlanan itibar düzeyine ulaşıp ulaşılmadığı belirli aralıklarla ölçülmeli, dönem sırasında elzem olan değişiklikler yapılmalıdır. Gerçekleşebilecek herhangi bir krize karşı hazır olunmalı, kriz oluşturabilecek ortamı ön görmeli, ya da kriz esnasında krizi yönetmeli ve negatif sonuçları olabildiğince asgari seviyeye indirgemeye çalışılmalıdır. İyi bir itibar yönetimi için üst yönetiminin desteği ile beraber, kurum içindeki bütün çalışanlar arasında görev dağılımı ve iş birliği sağlanmalıdır. İtibarın, kurumun çalışmaları üstünde etkisi olan bütün çalışanların, iyi bir kurumsal itibar elde etme ve bu duruma sahip çıkıp ve üzerine düşen görevleri yerine getirmesi temin edilmelidir (Yalçınkaya, 2014).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın planı, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin algılarına göre okul şeffaflık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik yapılan bu çalışmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama(survey) araştırması denir (Büyüköztürk, 2009).

İlişkisel tarama, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkileri ortaya koyarak olguların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015: 23-24).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Avcılar ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 2465 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evren ve örneklem tablosundaki veriler Avcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır.

Tablo 3.2.1: Evren ve Örneklem Tablosu

Avcılar İlçesi	Evren	Örneklem
	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlkokul	686	91
Ortaokul	890	128
Lise	889	117
Genel Toplam	2465	336

Tablo 3.2.1'de görüldüğü üzere; araştırmanın örnekleminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen, 336 öğretmen yer almaktadır. Tabloda araştırma kapsamında

okullarda görev yapan ve örnekleme giren öğretmen sayıları gösterilmiştir. Ölçek sadece öğretmenlere uygulanmıştır.

Tablo 3.2.2: Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Açısından Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	210	62.5
Erkek	126	37.5
Toplam	336	100.0
Yaş	f	%
20-25	37	11.0
26-30	101	30.1
31-35	92	27.4
36-40	74	22.0
40-50	13	3.9
50+	19	5.7
Toplam	336	100.0
Medeni Durum	f	%
Evli	172	51.2
Bekar	164	48.8
Toplam	336	100.0
Branş	f	%
Sınıf Öğretmeni	91	27.1
Branş	245	72.9
Toplam	336	100.0
Mesleki Kıdem	f	%
1-3 yıl	64	19.1
4-6 yıl	88	26.2
7-10 yıl	69	20.5
11-15 yıl	52	15.5
16-20 yıl	34	10.1
21 yıl ve üstü	29	8.6
Toplam	336	100.0

Tablo 3.2.2’de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerin %62.5’i kadın, %37.5’i erkek öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11’i 20-25 yaş arası, %30.1’i 26-30 yaş arası, %27.4 31-35 yaş arası, %22’si 36-40 yaş arası, %3.9’u 40-50 yaş arası, %5.7’si 50+ yaş öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.2’si evli, %48.8’i bekar öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %27.1’i sınıf öğretmeni, %72.9’u

branş öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri %19.1'i 1-3 yıl arası, %26.2'si 4-6 yıl arası, %20.5'i 7-10 yıl arası, %15.5'i 11-15 yıl arası, %10.1'i 16-20 yıl arası, %8.6'sı 21 yıl ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin %100'ü öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgiler Formu, Okul Şeffaflık Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği olmak üzere toplam üç bölümden oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerin izinleri önceden alınmış ve uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasında tamamen gönüllülük esas alınmış elde edilen veriler gizli tutulmuştur.

Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği:

Sağır ve Oğuz (2012) “Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm” ölçeğini yaptıkları analizler sonucu, öncelikle 36 maddeden oluşan ölçek, faktör yükü 30'dan düşük olan maddeler gidince 25 maddeden oluşan bir ölçek olarak oluşturulmuştur. Ölçek özdeğeri 1,00'min üstünde olan dört faktörlü bir yapı göz önüne çıkarılmıştır. Ölçek, barındırdığı dört faktör ile birlikte toplam varyansın %59'unu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alfa Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ölçeğin geneli için bu değer 0.89'dur. Sonuç olarak ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel sinizm seviyelerini çeşitli değişkenlere göre gözlemleyebilmeyi ve yorumlayabilmeyi sağlamak amacıyla geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

Araştırmamızda “Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm” ölçeğinin yapıma amacı öğretmenlerin buldukları okullarda algıladıkları örgütsel sinizmi saptamak ve okul şeffaflığı ile ilişkilendirmektir.

Tablo 3.3.3: Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği'ne Ait Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği	Cronbach Alpha (R)	
	Orijinal Araştırmada	Bu Araştırmada
	.89	.87

Tablo 3.3.3'te görüldüğü üzere; araştırma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda araştırmaya ait soruların yüksek güvenilirlikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğinin mevcut araştırma kapsamında hesaplanan güvenilirlik katsayısının araştırmamızda 0.87 orjinalinde ise 0.89 olduğu görülmektedir.

Buna bağlı olarak araştırmanın Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğine ait güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Okul Şeffaflık Ölçeği

Bozbayındır (2016)'ın geliştirdiği bu ölçek 26 maddeden ve 3 faktörden oluşmaktadır. DFA sonucunda elde edilen uygun endeks değerleri, modelin yeterli uyum sağladığını kanıtlamıştır. Alt boyutlar uygulamada şeffaflık, değerlendirmede şeffaflık ve bilgilerin şeffaflığı olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı, oldukça yüksek olan 0.95 Cronbach Alpha olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyans %62,14'tür. Ölçüt geçerliliğini ölçmek için Okul Şeffaflık Ölçeğinin alt boyutları ile Örgütsel Güven Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Okulun Şeffaflık Ölçeği oldukça güvenilir ve iç geçerliliği yeterlidir. Araştırmanın sonunda, ölçeğin okulların şeffaflık seviyelerini belirlemeye uygun, güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, bulgular, ölçeğin okulların şeffaflık seviyelerini belirlemek için yeterli geçerliliğe sahip olduğunu kanıtlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda, Okul Şeffaflık Ölçeğinin oldukça güvenilir, geçerli ve yeterli bir iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ölçekte 5 noktalı Likert tipi bir ölçektir. “Kesinlikle katılmıyorum” seçimi için 1 puan, “Katılmıyorum” seçimi 2 puan, “Kararsızım” seçimi 3 puan, “Katılıyorum” seçimi 4 puan ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçimi 5 puan verilmiştir. Bu 5 puanlık skalada, dört aralık için ($5-1 = 4$) olarak hesaplanan aralık katsayısına göre seçim aralıkları ($4/5 = 0.80$) düzenlenmiştir (Bozbayındır, 2016).

Araştırmamızda “Okul Şeffaflık Ölçeğinin” amacı öğretmenlerin buldukları okullardaki şeffaflık düzeyini saptamak ve öğretmen algıları açısından örgütsel sinizmle olan ilişkisini ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırmada ve orijinal araştırmada kullanılan Okul Şeffaflık Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizinden elde edilen sonuçlar tablo 3.3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.3.4: Okul Şeffaflık Ölçeği'ne ait Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi

	Alt Boyutlar	Cronbach Alpha (R)	
		Bu Araştırmada	Orijinal Araştırmada
Okul Şeffaflık Ölçeği	Uygulamada Şeffaflık Alt Boyutu	.96	.95
	Değerlendirme Şeffaflığı Alt Boyutu	.88	.83
	Bilgi Şeffaflığı Alt Boyutu	.86	.83
	Toplam	.97	.95

Tablo 3.3.4'de görüldüğü üzere; araştırma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda araştırmaya ait soruların yüksek güvenirlikte olduğu gözlenmiştir. Okul Şeffaflık Ölçeğinin mevcut araştırma kapsamında hesaplanan genel güvenirlik katsayısı 0.97 olduğu görülmektedir. Buna dayanılarak araştırmanın Okul Şeffaflık Ölçeğine ait güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket dağıtılmak üzere gereken araştırma izni araştırmacı tarafından alınmıştır. Gereken resmi işlemler tamamlandıktan sonra İstanbul ili Avcılar ilçesinde bulunan 47 devlet okuluna ulaşılabilirlik ve uygulama kolaylığı dikkate alınarak ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Seçilen okullardaki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ölçeğin uygulanmasında gönüllülük esas alınmıştır. Ortalama ölçek doldurma süresi 10 dakikadır. Ancak aynı anda okullarda görev yapan tüm öğretmenlere ulaşmak mümkün olmadığından ölçekler okul idaresinin uygun bulduğu bir memur vasıtasıyla ulaşılamayan öğretmenlere dağıtılıp toplanmıştır.

Toplamda 475 adet form dağıtılmış, bunlardan 349 adet dolu olarak geri dönmüştür. Geri dönen form sayısı 349 öğretmenden oluşan örneklem sayısını karşılamaktadır. Ancak ölçekler değerlendirmeye alındığında demografik bilgilerin eksikliği, hiçbir seçeneği işaretlememe, birden fazla seçeneği işaretleme, soruları boş bırakma v.b. nedenlerden dolayı 13 form değerlendirme dışı bırakılmış 336 form üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Ölçekler, 10.12.2018-25.01.2019 tarihleri arasında dağıtılmış ve toplanmıştır. Ölçekler katılımcılara dağıtılırken öğretmenlerin uygunlukları ve rahat bir şekilde doldurabilmeleri dikkate alınarak dağıtılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen veri toplama aracı, örnekleme giren öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu, Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği ve Okul Şeffaflık Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız değişkenler dikkate alınarak, bilgisayar ortamında SPSS 25 paket programı kullanılarak veri tabanı oluşturularak analiz edilmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce analiz edilebilecek düzeyde güvenilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Güvenilirlik analizi sonucunda ölçeklerin Cronbach's Alpha iç tutarlılık yüksek güvenilirlik olarak bulunmuştur. Bu verilere göre ölçeğin analiz edilebilecek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

Demografik değişkenlere göre dağılımların belirlenmesi amacıyla frekans (f) ve yüzdelere (%) hesaplanmıştır. Ölçeklerin madde toplamları ve boyutları ve alt boyutları bulundu. Ortalamalar ve standart sapmalar hesaplandı. Okul şeffaflığı ve örgütsel sinizm düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip, göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi, One-Way ANOVA analizi ve çoklu karşılaştırmalar için PostHoc-Tukey analizi kullanılmıştır. Okul şeffaflık düzeyleri ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla Spearman Korelasyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerin algılarına göre okul şeffaflık ve örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan anket çalışmasının bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeyleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerini belirlemek için yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.1.5’de verilmiştir.

Tablo 4.1.5: Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikleri

	N	Min.	Max.	\bar{x}	s.s
Örgütsel Sinizm	336	1.00	4.52	2.4536	.54928
N	336				

Tablo 4.1.5 görüldüğü üzere; Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğine verilen cevaplar 1- 4.52 arasındadır, ortalama 2.45 ± 0.54 ’tür. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları düşük seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.6: Cinsiyet Değişkeni ve Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği Independent-Samples t- Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.s	s.h	P
Örgütsel Sinizm	Kadın	210	2.4490	.53208	.03672	.595
	Erkek	126	2.4613	.57890	.05157	

Tablo 4.1.6'da görüldüğü üzere; öğretmenlerin cinsiyetleri ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ya da olmadığını belirlemek için yapılan Independent-Samples t-Testi neticesinde iki değişken arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Bu durum göre kadın ve erkek öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizm algıları aynı seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.7: Yaş Değişkeni ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği One-Way ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	Ser.D.	Kareler Ortalaması	F	P
G. Arası	2.915	5	.583	1.960	.084
Gruplar İçi	98.156	330	.297		
Toplam	101.071	335			

Tablo 4.1.7'de görüldüğü üzere; öğretmenlerin yaşları ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bu durum ile farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizm algıları aynı seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.8: Mesleki Kıdem ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği One-Way ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	Ser. D.	Kareler Ortalaması	F	P
G. Arası	1.772	5	.354	1.178	.320
Gruplar İçi	99.299	330	.301		
Toplam	101.071	335			

Tablo 4.1.8’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bu durum farklı mesleki kıdemleri olan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizm algıları aynı seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.9: Medeni Durum ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği One-Way ANOVA Analizi

	Kareler Toplamı	Ser. D.	Kareler Ortalaması	F	P
G. Arası	.000	1	.000	.001	.979
Gruplar İçi	101.071	334	.303		
Toplam	101.071	335			

Tablo 4.1.9’da görüldüğü üzere; öğretmenlerin medeni durumları ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile medeni durum gruplarındaki öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizm algıları aynı seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.1.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.1.10: Branş ve Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği One-Way ANOVA Testi Analizi

	Kareler Toplamı	Ser. D.	Kareler Ortalaması	F	P
G. Arası	.098	1	.098	.325	.569
Gruplar İçi	100.973	334	.302		
Toplam	101,071	335			

Tablo 4.1.10’da görüldüğü üzere; öğretmenlerin branşları ile örgütsel sinizm algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA testi sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin algularına göre örgütsel sinizm algıları aynı seviyededir.

4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Şeffaflık Algularına İlişkin Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulamada şeffaflık alt boyut düzeylerini belirlemek için yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.2.11’de incelenmiştir.

Tablo 4.2.11: Okul Şeffaflık Ölçeğinin Alt Boyutu Uygulamada Şeffaflık Boyutunun Betimsel İstatistikleri

	N	Min.	Max.	\bar{x}	s.s
Uygulamada Şeffaflık	336	1.11	5.00	3.8629	.71622
N	336				

Tablo 4.2.11’de görüldüğü üzere; Okul Şeffaflık Ölçeğinin alt boyutu olan uygulamada şeffaflık boyutuna verilen cevaplar 1.1-5.0 arasındadır, ortalama 3.86 ± 0.71 ’dir. Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulamada şeffaflık algıları yüksek seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme şeffaflık alt boyutu düzeylerini belirlemek için yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.2.12’de incelenmiştir.

Tablo 4.2.12: Okul Şeffaflık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Değerlendirmede Şeffaflık Boyutu Betimsel İstatistikleri

	N	Min.	Max.	\bar{x}	s.s
Değerlendirme Şeffaflığı	336	1.00	5.00	3.7686	.81189
N	336				

Tablo 4.2.12’de görüldüğü üzere; Okul Şeffaflık Ölçeğinin alt boyutu olan değerlendirme şeffaflığı boyutuna verilen cevaplar 1.0-5.0 arasındadır, ortalama 3.76 ± 0.81 ’dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmede şeffaflık algıları yüksek seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi şeffaflık alt boyutu algı düzeylerini belirlemek için yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.2.13’de incelenmiştir.

Tablo 4.2.13: Okul Şeffaflık Ölçeğinin Alt Boyutu Olan Bilgi Şeffaflık Boyutu Betimsel İstatistikleri

	N	Min.	Max.	\bar{x}	s.s
Bilgi Şeffaflığı	336	1.00	5.00	3.8452	.75548
N	336				

Tablo 4.2.13’de görüldüğü üzere; Okul Şeffaflık Ölçeğinin alt boyutu olan bilgi şeffaflık boyutuna verilen cevaplar 1.0-5.0 arasındadır, ortalama 3.84 ± 0.75 ’dir. Buradan hareketle araştırmaya katılan katılımcıların bilgi şeffaflığı algıları yüksek seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul şeffaflık algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Independent-Samples t-Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.2.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.14: Cinsiyet Değişkeni ve Okul Şeffaflık Ölçeği Independent-Samples t-Testi Analizi

	Cinsiyet	N	\bar{x}	s.s	s.h	P
Okul Şeffaflığı Toplam	Kadın	210	3.8026	.67455	.04655	.421
	Erkek	126	3.9176	.73192	.06520	
Uygulamada Şeffaflık	Kadın	210	3.8119	.69891	.04823	.643
	Erkek	126	3.9480	.73916	.06585	
Değerlendirme Şeffaflığı	Kadın	210	3.7631	.76645	.05289	.143
	Erkek	126	3.7778	.88556	.07889	
Bilgi Şeffaflığı	Kadın	210	3.8000	.72663	.05014	.619
	Erkek	126	3.9206	.79853	.07114	

Tablo 4.2.14’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul şeffaflık algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan Independent-Samples t-Testi sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bu durum kadın ve erkek katılımcıların algılarına göre okul şeffaflık algıları aynı seviyede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul şeffaflık algı düzeylerinin yaşa göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.2.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.15: Yaş Değişkeni ve Okul Şeffaflık Ölçeği One-Way ANOVA Analizi

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Ser. D.	Kareler Ortalaması	F	P
Okul Şeffaflık Toplam	G. Arası	2.801	5	.560	1.153	.332
	Gruplar İçi	160.302	330	.486		
	Toplam	163.103	335			
Uygulamada Şeffaflık	G. Arası	2.921	5	.584	1.141	.338
	Gruplar İçi	168.924	330	.512		
	Toplam	171.845	335			
Değerlendirme Şeffaflığı	G. Arası	4.841	5	.968	1.479	.196
	Gruplar İçi	215.981	330	.654		
	Toplam	220.821	335			
Bilgi Şeffaflığı	G. Arası	3.972	5	.794	1.400	.224
	Gruplar İçi	187.230	330	.567		
	Toplam	191.202	335			

Tablo 4.2.15’ de görüldüğü üzere; öğretmenlerin yaşları ile Okul Şeffaflık Ölçeği toplamında ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Bu durum ile farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin algılarına göre okul şeffaflık ölçeği algılarının aynı seviyede olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul şeffaflık algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.2.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.2.16: Mesleki Kıdem ve Okul Şeffaflık Ölçeği One-Way ANOVA Testi Analizi

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Ser. D.	Kareler Ortalaması	F	P	Fark Tukey
Okul Şeffaflık Toplam	G. Arası	2.016	5	.403	.826	.532	6-1 6-2 6-5
	Gruplar İçi	161.088	330	.488			
	Toplam	163.103	335				
Uygulamada Şeffaflık	G. Arası	2.144	5	.429	.834	.526	
	Gruplar İçi	169.701	330	.514			
	Toplam	171.845	335				
Değerlendirme Şeffaflığı	G. Arası	7.378	5	1.476	2.281	.046	
	Gruplar İçi	213.443	330	.647			
	Toplam	220.821	335				
Bilgi Şeffaflığı	G. Arası	2.136	5	.427	.746	.590	
	Gruplar İçi	189.066	330	.573			
	Toplam	191.202	335				

(1: 1-3 yıl, 2: 4-6 yıl, 3: 7-10 yıl, 4: 11-15 yıl, 5: 16-20 yıl, 6: 21 yıl üzeri)

Tablo 4.2.16’da görüldüğü üzere; öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile “Okul Şeffaflık Ölçeği” toplamı, “Uygulamada Şeffaflık” ve “Bilgi Şeffaflığı” alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Sadece “Değerlendirme Şeffaflığı” boyutu puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0.05$). Anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan çoklu karşılaştırma testi (PostHoc-TukeyTesti) sonuçlarına göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ($\bar{X}= 3,37$), mesleki kıdemi 1-3 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}= 3,87$), 4-6 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}= 3,85$) ve 16-20 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}= 3,92$) arasında anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul şeffaflık algı düzeylerinin medeni duruma göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.2.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.17: Medeni Durum ve Okul Şeffaflık Ölçeği One-Way ANOVA Testi Analizi

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Ser. D.	Kareler Ortalaması	F	P
Okul Şeffaflık Toplam	G. Arası	.630	1	.630	1.295	.256
	Gruplar İçi	162.474	334	.486		
	Toplam	163.103	335			
Uygulamada Şeffaflık	G. Arası	.876	1	.876	1.711	.192
	Gruplar İçi	170.968	334	.512		
	Toplam	171.845	335			
Değerlendirme Şeffaflığı	G. Arası	.000	1	.000	.000	.995
	Gruplar İçi	220.821	334	.661		
	Toplam	220.821	335			
Bilgi Şeffaflığı	G. Arası	.885	1	.885	1.553	.214
	Gruplar İçi	190.317	334	.570		
	Toplam	191.202	335			

Tablo 4.2.17’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin medeni durumları ile Okul Şeffaflık Ölçeği bütününde ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile medeni durumu gruplarındaki katılımcıların algılarına göre okul şeffaflık algıları aynı seviyededir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul şeffaflık algı düzeylerinin branşlara göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.2.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.18: Branş ve Okul Şeffaflık Ölçeği One-Way ANOVA Testi Analizi

Ölçek	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Ser. D.	Kareler Ortalaması	F	P
Okul Şeffaflık Toplam	G. Arası	.237	1	.237	.486	.486
	Gruplar İçi	162.867	334	.488		
	Toplam	163.103	335			
Uygulamada Şeffaflık	G. Arası	.508	1	.508	.991	.320
	Gruplar İçi	171.336	334	.513		
	Toplam	171.845	335			
Değerlendirme Şeffaflığı	G. Arası	.488	1	.488	.740	.390
	Gruplar İçi	220.333	334	.660		
	Toplam	220.821	335			
Bilgi Şeffaflığı	G. Arası	.429	1	.429	.751	.387
	Gruplar İçi	190.774	334	.571		
	Toplam	191.202	335			

Tablo 4.2.18’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin branşları ile Okul Şeffaflık Ölçeği bütününde ve alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını saptamak için yapılan One-Way ANOVA sonucunda iki değişken arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile farklı branş gruplarında bulunan öğretmenlerin algılarına göre okul şeffaflık düzeyleri aynı seviyede olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Örgütsel Sinizm Algılarının Okul Şeffaflık Algılarının İlişkilerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeylerinin okul şeffaflık algılarına göre farklılaşma durumlarını belirlenmesi için Korelasyon testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.3.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.3.19: Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği ile Okul Şeffaflık Ölçeği Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

Değişkenler		Okul Şeffaflık Ölçeği			
		Okul Şeffaflık Ölçeği	Uygulamada Şeffaflık	Değerlendirme Şeffaflığı	Bilgi Şeffaflığı
Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği	r	-.425**	-.413**	-.390**	-.355**
	p	.000	.000	.000	.000
	N	336	336	336	336

** $p < 0.01$

Tablo 4.3.19’da görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği ile Okul Şeffaflık Ölçeği alt boyutları olan uygulamada şeffaflık, değerlendirme şeffaflığı ve bilgi şeffaflığı puanları arasındaki ilişkiye ait istatistiksel değerlendirme yer almaktadır. Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği puanları ile Okul Şeffaflık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0.01$). Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği puanları ile uygulama şeffaflığı alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0.01$). Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği puanları ile değerlendirme

şeffaflığı alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0.01$). Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği puanları ile bilgi şeffaflığı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p<0.01$).



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucu, elde edilen bulguların farklı çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılması ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın amacı, okullarda şeffaflık ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre belirlenmesidir. Dolayısıyla araştırmanın alt amaçları kapsamında yapılan analizlerin sonuçları ve benzer araştırma sonuçları ile tartışması yapılmıştır.

5.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algılarına İlişkin Tartışmalar

Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin sinizm algıları üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Söz konusu bulgu literatürde olduğu gibi, örgütsel sinizmin cinsiyet açısından herhangi bir değişiklik göstermediği gerçeği ile bağdaştığı düşünülmektedir. Andersson ve Bateman (1977), Bateman, Sakano ve Fujita (1992), Mirvis ve Kanter (1991), Reichers ark. (1997), Wanous ark. (2000) ve Tokgöz ve Yılmaz (2008) tarafınca gerçekleştirilen çalışmaların bulguları da bu doğrultudaki bulgumuzu destekler niteliktedir. Söz konusu bulgu, öğretmenlikte öğretmenlerin mesleki açıdan rollerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermemesi görüşü ile benzerlik göstermesinden kaynaklanabilir. Yavuz ve Bedük (2016) yaptıkları çalışmada Örgütsel sinizmi cinsiyete göre değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir. Kalağan ve Güzeller (2010), Tokgöz ve Yılmaz (2008), Helvacı ve Çetin (2012), Özgan ve diğerleri (2011), Özcan ve Polat (2014), Güçlü ve diğerleri (2013) ve Balay ve diğerleri (2013) söz konusu araştırmaya benzeyen çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği neticesine varmışlardır. Literatürde yapılan araştırmanın sonucunu destekler nitelikte çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Araştırmamızda katılımcıların sinizm algılarının yaşa göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulguyu destekler nitelikte Andersson, (1996); Batteman ark., (1992); Mirvis ve Kanter, (1991); Tokgöz ve Yılmaz, (2008) yaptıkları çalışmalarda

yaş ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını gözlemlemişlerdir. Literatürde yapılan araştırmalar ile çalışmamız paralellik göstermektedir.

Araştırmamızda katılımcıların sinizm algıları mesleki kıdeme ve medeni duruma göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Kalağan ve Güzeller (2010)'in gerçekleştirdikleri araştırmanın amacı, öğretmenlerin demografik özellikleri bakımından örgütsel sinizm düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Söz konusu çalışma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Antalya'da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 325 öğretmene uygulanmıştır. Çalışma kapsamında Güzeller ve Kalağan'ın 2008 yılında geliştirdiği örgütsel sinizm ölçeğinden yararlanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre daha fazla sinik davranış sergiledikleri görülmüştür. Yapılan bir diğer çalışmada ise örgütsel sinizm ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, James (2005) ve Naus (2007) araştırmalarının sonucu ile paralellik göstermektedir. Yavuz ve Bedük (2016) yaptıkları çalışmada örgütsel sinizmin medeni duruma göre değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit etmemişlerdir.

Levent ve Keser (2016) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sinizm düzeyi nitel boyut ve nicel boyut olmak üzere iki boyutta analiz edilmiştir. Nicel boyut dört faktör altında analiz edilmiş olup, faktörler genelinde, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyinin düşük ve orta düzeyde olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu sonucun nitel analizlerle elde edilen bulgular ile de desteklendiğini tespit etmişlerdir. Yapılan bu çalışmada da örgütsel sinizmle ilgili araştırmamızdaki bulgular örtüşmektedir.

Özgan vd. (2011) tarafınca yapılmış olan bir diğer araştırmada, veri toplama aracı olarak Brandes'in 1999 yılında geliştirmiş olduğu ölçekten yararlanılmış olup, veriler Kilis'te ilköğretim kurumlarında çalışan 296 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin demokratik özellikleri ile sinizm düzeyleri arasından anlamlı bir ilişkiye saptanmamış olduğu, ancak yaş ve branş ile sinizm düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmış olduğu görülmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Okul Şeffaflık Algılarına İlişkin Tartışmalar

Araştırmamızda katılımcıların şeffaflık algıları cinsiyete göre değişmemekte sadece uygulama şeffaflığı alt boyutunda farklılıklar göstermektedir. Okul şeffaflık ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmaması ile Kalman ve Gedikoğlu'nun (2014) araştırmasının bulgularına göre, erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin hesap verebilirliğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmamasının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Argon vd.'lerinin (2015), araştırmalarında ise, öğretmen görüşlerinde kadın ve erkek öğretmenler benzer görüş bildirdikleri için cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Elde edilen sonuçlar bu araştırmanın bulgularını da destekler niteliktedir. Cinsiyet değişkeni şeffaflıkta tüm boyutlar için ayırt edici olmasa da belli boyutlarda fark oluşturabilir. Diğer yandan Salduz (2013) ise çalışmasında erkek katılımcıların hesap verebilirliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada kadın öğretmen sayısının fazla oluşu bu farkı doğurmuş olabilir. Bu sonuç, araştırma bulguları ile ters düşmektedir. Literatürde farklı sonuçlara rastlanmasının sebebi araştırmaların yapıldığı yerlerin ve okulların işleyişinin farklılık göstermesi olabilir.

Araştırmamızda katılımcıların şeffaflık algıları yaşa göre değişmediği gözlemlenmiştir. Bülbül (2011), araştırmasında yaşı 51 ve üstü olan katılımcıların, daha olumlu düzeyde görüş bildirdiklerini ifade ederken, Doğan (2015), akademisyenlerin yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlikle ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, akademisyenlerin görüşleri arasında genel olarak 50-54 yaş grubundaki akademisyenler lehine anlamlı bir farklılık saptamıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarına zıt düşecek niteliktedir.

Araştırmamızda katılımcıların şeffaflık algıları mesleki kıdeme göre değişmemekte sadece değerlendirme şeffaflığı alt boyutunda farklılıklar göstermektedir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlerin 4-6, 7-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul şeffaflık algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Bülbül'ün (2011) araştırma sonucuna göre kıdem değişkenine ilişkin, anlamlı farklılıklar olduğu ve bu görüş farklılıklarının genel olarak kıdem yılı 11-15 arasında olan katılımcılarla diğer katılımcı gruplar arasında olduğunu belirtmiştir. Argon vd. (2015), bu sonuçtan farklı olarak Türk milli eğitim sisteminde şeffaflık ölçeğinin standartlar boyutunun ise 11- 15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6- 10 ve 16 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olarak algılandığı söylenebilir.

5.1.3. Örgütsel Sinizm ile Okul Şeffaflığı Arasındaki İlişki

Araştırmamızda öğretmenlerin “Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği” ve “Uygulamada Şeffaflık” alt boyutuna verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. “Öğretmenlerin Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği” ve “Değerlendirme Şeffaflığı” alt boyutuna verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. “Öğretmenlerin Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği” ve “Bilgi Şeffaflığı” alt boyutuna verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Klein (2012) yönetimde şeffaflığın, karşılıklı ilişkileri geliştirerek yönetim ile öğretmenler arasındaki çatışmanın azalmasına katkıda bulunacağı gibi öğretmenlerin işe adanmışlıklarını da arttıracaklarını belirtmiştir. Karaevli ve Levent (2014) araştırmalarında yaptıkları görüşmeler sonrasında şeffaflık kavramında; okulda görev alan her çalışan ile kurulan olumlu ilişkiler ve eşitlik ilkesi çerçevesinde okulun iyileştirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin profesyonel ve akademik gelişimlerinin sağlanması anlayışının öne çıktığını saptamışlardır. Ayrıca yaptıkları araştırma bulgularına göre okul yönetiminde şeffaflığın; öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağladığı gibi mentorluk faaliyetlerinin sağlıklı işleyişi, etkili iletişim ve sürdürülebilir güven ortamının oluşturulması açılarından da olumlu yansımaları olduğu söylenebilir.

Argon vd., (2015) yaptığı araştırmalarda “Örgütsel Sinizm” ve “Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları” ölçeklerinin toplam ve alt boyutları arasında negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu elde etmişlerdir. Bu iki ölçeğin tüm alt ölçeklerinin ikili korelasyonları incelendiğinde, afektif standartlar ve davranışsal sorgulama boyutları hariç tüm boyutlarda negatif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Bu ilişkiler incelendiğinde, bilişsel boyut ile sorumluluk boyutu ve standartlar boyutu arasında negatif ve orta düzeyde; duygusal boyut ile sorumluluk boyutu, negatif ve orta seviye arasında, sağlama boyutu negatif ve düşük seviye arasında; Davranış boyutu ile provizyon boyutu arasında anlamlı ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlediler. Ölçeklerin toplam değerleri incelendiğinde, Türk Milli Eğitim Sisteminde sinizm ölçeği ile hesap verebilirlik uygulama ölçekleri arasında düşük negatif bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ölçekler arasındaki ters ilişki okullardaki örgütsel sinizmin hesap verebilirlikle azaltılabileceğini ortaya

koymaktadır. Sorumlu, şeffaf, sorgulayıcı idareleri arttırarak, öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutumları azaltılabilir.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul şeffaflık algıları yüksek düzeyde, örgütsel sinizm algılarının düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sinizm algılarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Okul şeffaflık algılarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar saptanmamış olup, sadece mesleki kıdem değişkeninde değerlendirme şeffaflığı alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma analizlerine göre, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemdeki öğretmenlerin 4-6, 7-10, 11-15 ve 16-20 yıllar arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okul şeffaflık algılarının daha düşük olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algı düzeyleri ile okul şeffaflık algı düzeyleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Buradan hareketle öğretmenlerin okul şeffaflık algılarının artması, örgütsel sinizmi düşürürken, azalması örgütsel sinizmin artmasına neden olabilir. Günümüz okul yönetimlerinde şeffaflığın; öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağı, öğretmenlerin kurumuna karşı olumsuz tutumlar sergilemesini azaltabileceği, iletişimi arttıracığı ve güven ortamının oluşmasına fayda sağlayacağı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “uygulayıcılara yönelik öneriler” ve “araştırmacılara yönelik öneriler” biçiminde iki başlıkta sıralanmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda probleme ilişkin aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Öğretmenlerin örgütle ilgili kararlara katılımı sağlanabilir ve yönetim sürecindeki sorumluluklar paylaşılabilir.
2. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine, örgütsel sinizme neden olabilecek durumlarda gerekli bilgi ve destek sağlanabilir.

3. Örgütsel sinizmi azaltmak için, yöneticiler şeffaf ve net bir yönetim yaklaşımını geliştirebilir.
4. Okul yöneticileri tarafından, örgüt içinde adil ve demokratik bir ortam oluşturularak öğretmenlerin kuruma olan güvenlerinin artması sağlanabilir.
5. Öğretmenlerin örgütsel sinizmini azaltmak için şeffaflığın ön planda olduğu okul kültürü oluşturulabilir.
6. Öğretmenler örgütle ilgili devam eden değişiklikler hakkında bilgilendirilmeli, ani ve sürpriz değişiklikleri çok aza indirerek bilgi boşluklarının oluşmasına izin verilmemelidir.
7. Öğretmenlerin kendilerini ifade edebildiği bir ortam (istek ve şikayet kutuları, anketler, grup görüşmeleri, grup toplantıları) sağlanabilir.
8. Eğitim sistemi öğretmenlere ve yöneticilere açık ve net bir şekilde sunularak, kararların nasıl alınacağı ve uygulamaların onları nasıl etkileyeceği konusunda sistematik olarak bilgilendirmeler yapılabilir.
9. Örgütün tüm paydaşları arasında etkili ve şeffaf bilgi akışını sağlayacak yönetim sistemi oluşturulabilir.
10. Okul yöneticileri tarafından döküman kontrolü odaklı denetim yerine rehberlik ve destekleyici denetim sağlayarak, stres ve kaygıyı azaltarak öğretmenlerin motivasyonları artırılabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmaya benzer yapılacak araştırmalarda bölgenin coğrafi yapısı, ekonomik yapısı, sosyal ve kültürel yapısı da dikkate alınarak farklı bölgelerde yapılabilir.
2. Nicel verilere ek olarak, gözlem ve mülakatlara dayalı nitel veriler kullanılarak daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
3. Bu alanda yapılacak çalışmalar için diğer okul personeline (yardımcı hizmetler, memurlar), velilere ve müfettişlerin görüşlerine başvurulabilir.
4. Benzer araştırma özel okullarda yapılabilir, ayrıca devlet ve özel okullarda karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). Organizational Cynicism: Bases And Consequences. *Genetic, social, and general psychology monographs, 126(3)*: 269.
- Açıklın, A. & Özkan, M. (2015). Bir Öğrenim Çevresi Olarak Okulu Yönetmek. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Açıklın, A., Şişman, M., & Turan: (2015). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Pegem A Yayıncılık.
- Ada, Ş. & Yarım, M. A. (2017). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları: Erzurum İli Örneği. *Iğdir University Journal of Social Sciences, (13)*.
- Ajzen, I. (1994). *Attitudes*. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of Psychology (2. Ed.)*. New York: Wiley.
- Akçakaya, M. & Hasanoğlu, M. (2009). 21. Yüzyılda Kamu Personeli: Etik Sorunlar ve Yeni Arayışlar. *Kamu Etiği Sempozyum Bildirileri, 2*: 569-586.
- Akman, G. (2013). Sağlık Çalışanlarının Örgütsel ve Genel Sinizm Düzeylerinin Karşılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Bilim Dalı, (Yüksek Lisans Tezi)*.
- Akpınar, M. (2011). Gün Işığında Yönetim Açısından Türk Kamu Yönetiminde Açıklık ve Şeffaflık Sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16(2)*: 235-261
- Alan, H., & Fidanboy, C.Ö. (2013). Sinizm, Tükenmişlik ve Kişilik Arasındaki İlişkiler: Bilişim Sektörü Çalışanları Kapsamında Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*: 165-176
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E., & Salalı, E. T. (2014). Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki. *Journal of Teacher Education and Educators, 3(1)*: 25-52.
- 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: The International*

Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 18(5), 449-469.

- Argon, T., Uylas, S.D, Yerlikaya, S. (2015). Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik Uygulamaları ve Örgütsel Sinizme Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7 (2), 204 – 219
- Armenakis, A. A., Harris, G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating Readiness For Organizational Change. *Human Relations*, 46(6): 681-703.
- Atiyas, İ. & Sayın, R. (2001). Kamu Maliyesinde Saydamlık. İstanbul: Türkiye Ekonomik Ve Sosyal Etüdler Vakfı Yayınevi, 28.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54): 181-209.
- Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Balkin, J. M. (1999). How Mass Media Simulate Political Transparency. *Journal For Cultural Research*, 3(4): 393-413.
- Başaran, İ. E. (1996). Eğitim Yönetimi.(5. Baskı) Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bateman, T. S., Sakano, T., & Fujita, M. (1992). Roger, Me, And My Attitude: Film Propaganda And Cynicism Toward Corporate Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 77(5): 768.
- Bedeian, A. G. (2007). Even if the Tower Is “Ivory,” It Isn’t “White:” Understanding the Consequences of Faculty Cynicism. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1): 9-32.
- Bentham, J., & Božovič, M. (1995). *The panopticon writings*. Verso Trade.
- Berrone, P., Surroca, J., & Tribó, J. A. (2007). Corporate Ethical Identity As A Determinant Of Firm Performance: A Test Of The Mediating Role Of Stakeholder Satisfaction. *Journal of Business Ethics*, 76(1): 35-53.
- Bessire, D. (2005). Transparency: A Two-Way Mirror? *International Journal of Social Economics*, 32(5): 424-438.

- Bozbayındır, F. (2016). Developing Of A School Transparency Scale: A Study On Validity And Reliability. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Boztepe, H. (2013). Halkla İlişkiler Perspektifinden Güven Kavramı: Katılımcılık, Seffaflık ve Hesap Verebilirlik İlkelerinin Kamu Kurumlarına Yönelik Güvenin Olusmasındaki Rolü/Concept Of Trust From The Perspective Of Public Relations: Role Of Participation, Transparency And Accountability Principles On Trust Building Towards Public Institutions. *Istanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (45): 53.
- Brandes, P.M. (1997). *Organizational Cynicism: Its Nature, Antecedents, and Consequences*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Cincinnati.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components of Attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1(47): 307–311.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2003). Building Trusting Relationships For School Improvement: Implications For Principals And Teachers. Oregon, Usa: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Burmann, C. (2013). *Strategische Flexibilität und Strategiewechsel als Determinanten des Unternehmenswertes*. Springer-Verlag.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek*. Pegem A Yayınevi Tic. Limited Őti.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Okulda Yönetim Süreçleri ve İşleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara, Pegem Akademi.
- Bülbül, D., (2018). *Devlet Bütçesi (Teori, Politika ve Uygulama)*, Turhan Kitabevi, Ankara
- Bülbül, M. (2011). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Hesap Verebilirlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*.(10. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.
- Cartwright, S., & Holmes, N. (2006). The Meaning Of Work: The Challenge Of Regaining Employee Engagement And Reducing Cynicism. *Human resource management review*, 16(2): 199-208.
- Çetin, M., & Özcan, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20): 21-38.
- Çulpan, R. (1980). Bürokratik Sistemin Yozlaşması. *Amme İdaresi Dergisi*, 13(2): 31-45.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 1(106): 1047-1085.
- De Vries, Ketz Manfred. (2005). Global Executive Leadership Inventory. Retrivedfrom<http://Eu.Wiley.Com/Wileycda/Section/Id-822137.Html>
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *Academy of Management review*, 23(2): 341-352.
- Delken, M. (2004). *Organizational Cynicism: A Study Among Call Centers*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). University of Maastricht.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Dwivedi, O. P., Jabra, J. G., & Stone, B. (Eds.) (1989). *Public Service Accountability: A Comparative Perspective*. Hartford, CT: Kumarian Press
- Doğan, D. (2015). Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarında Hesap Verebilirlik ve Akademik Özgürlük. Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Elmore, R. F. (2005). Accountable Leadership. *The Educational Forum*, 1(69): 134-142.
- Erdağ, C. (2013). Okullarda Hesap Verebilirlik Politikaları: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- 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 Bildiri Kitabı*, 514-524.
- Eryılmaz, B. (2008). Etik Kültürü Geliştirmek. *Türk İdare Dergisi*, 458: 1-12.
- Eryılmaz, B. (2015). Kamu Yönetimi, Umuttepe Yayınları, 8. Baskı, Kocaeli.
- Fairbanks, J., Kenneth D. Plowman, & Brad L. Rawlins. (2007). Transparency in Government Communication. *Journal of Public Affairs*, 7(1): 23-37
- Fındık, M. & Eryeşil, K., (2012). "Örgütsel Sinizmin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma", *International Iron Steel Symposium*, Karabük, Türkiye.
- Firestone, W. A., & Gonzalez, R. A. (2013). Educational Tug-Of-War: Internal And External Accountability Of Principals In Varied Contexts. *Journal of Educational Administration*, 51(3): 383-406.
- Firestone, W. A., & Shipps, D. (2005). *How do leaders interpret conflicting accountabilities to improve student learning?* In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (81-100), New York: Teachers College Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes And Predicting Social Behavior*.
- Florini, A. M. (2007) *The Battle Over Transparency*. In: Florini A (Ed.) *The Right To Know: Transparency For An Open World*. New York: Columbia University Press, 1-16.
- Fuhrman, S. (Ed.). (2001). *From The Capitol To The Classroom: Standards-Based Reform In The States* (Vol. 100). National Society for the Study of Education.
- Fung, A., Graham, M., Weil, D., & Fagotto, E. (2007). Transparency Policies: Two Possible Futures. *Taubman Center Policy Brief*, Cambridge University Press.
- Gedikoğlu, T. (2012). Yükseköğretimde Hesap Verebilirlik. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3): 142-150.

- Giray, N. (2006). Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme/Problem Çözme Yeterliliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Goldner, F. H., Ritti, R. R., & Ference, T. P. (1977). The Production Of Cynical Knowledge In Organizations. *American Sociological Review*, 539-551.
- Göker: D., & Gündüz, Y. (2017). Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1): 83-93.
- Graham, M. (2001). *Information as Risk Regulation: Lessons from Experience*. Regulatory Policy Program, Center for Business and Government, John F. Kennedy School of Government.
- Griffith, A., & Rask, K. (2007). The influence of the US News and World Report collegiate rankings on the matriculation decision of high-ability students: 1995–2004. *Economics of Education Review*, 26(2): 244-255.
- Guastello: J., Rieke, M. L., Guastello, D. D., & Billings: W. (1992). A Study Of Cynicism, Personality, And Work Values. *The Journal of Psychology*, 126(1): 37-48.
- Gül, K. (2008). Kamu Yönetiminde ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(4): 71-94.
- Halıcı, A. (2000). İşletme İşlevleri Açısından İş Etiği ve İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda İşlem Gören İşletmelere Yönelik Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Helvacı, M. A., & Çetin, A. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies*, 7(3): 1475-1497.
- Helvacı, M.A. (2013) Yönetimde Yeni Yaklaşımlar. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The Connecting Link Between Organizational Theory And Philosophic Alethics. *Academy of management Review*, 20(2): 379-403.
- Houston, B. K., & Vavak, C. R. (1991). Cynical Hostility: Developmental Factors, Psychosocial Correlates, And Health Behaviors. *Health Psychology*, 10(1): 9.

- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. Beta Basım Yayım.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Who controls teachers' work? Cambridge, MA: Harvard University Press.*
- İnaç, H., & Ünal, F. (2007). Türkiye’de Kamu Yönetiminin Denetlenmesinde Yönetimde Açıklığın Önemi ve Uygulanma Düzeyi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (18): 41-62.*
- 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: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 24(5): 627-647.*
- Jordan, M. H., Schraeder, M., Field, H. S., & Armenakis, A. A. (2007). Organizational Citizenship Behavior, Job Attitudes, And The Psychological Contract. *Military Psychology, 19(4): 259-271.*
- Kalağan, G. (2009). Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki. *Akdeniz Üniversitesi, Antalya.*
- Kalağan, G., & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(27): 83-97.*
- Kalkan, A. & Alparslan, A. M. (2009). Şeffaflık, İletişim ve Hesap Verebilirliğin Yerel Yönetim Başarılarına Etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 1(1): 25-40.*
- Karaevli, Ö. & Levent, A. F. (2014). Okul Yönetiminde Şeffaflığın Farklı Kariyer Evrelerinde Bulunan Öğretmenler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 40(40): 89-108*
- Karagöz, B. K., (2006). Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Karakaş, M., & Çak, M. (2007). Yolsuzlukla Mücadelede Uluslararası Kuruluşların Rolü. *Maliye Dergisi, 153: 74-101.*

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım, 81-83.
- Karip, E., & Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18): 193-207.
- Kaya, Y. K.,(1993). Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama, Ankara.
- Kirby, S. N., & Stecher, B. M. (2004). *Organizational Improvement And Accountability: Lessons For Education From Other Sectors*. Santa Monica: The Rand Corporation.
- Klein, J. (2012). The Open-Doorpolicy: Transparen Cyminimizes Conflicts Between School Principals And Staff. *International Journal of Educational Management*, 26(6): 550-564.
- Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği. (Genişletilmiş 6. Baskı). İstanbul: *Beta Yayınları*.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar Çözümler ve Öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).
- Kutaniş R. Bayraktaroğlu S. & Özdemir Y. (2005) Etik Davranışların Yöneliminde Cinsiyet Faktörü: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. Iı. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi: 211-218.
- Kutaniş, R. Ö. & Dikili, A. (2010). *Değişim Boyutunda Örgütlerde Sinizm*. Örgütsel Davranışta Güncel Konular içinde D. Özler (Ed.), Ekin Basım Yayın Dağıtım, Bursa, 269-285.
- Kutaniş, R.Ö. & Çetinel, E., (2010). “Adaletsizlik Algısı Sinizmi Tetikler Mi? ” Bir Örnek Olay, 17.Yönetim ve Organizasyon Kongresi Kongre Kitabı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 1(26): 693-699.
- Levent, A. F. & Keser, S. (2016). Examining the organizational cynicism among teachers at schools: A mixed methods study. *Academic Journals*, 11(21): 2009-2020.
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1): 211-217.

- Michener, G. & Bersch, K. (2013). Identifying Transparency. *Information Polity: The International Journal Of Government & Democracy In The Information Age*, 18(3): 233-242.
- Mirvis, P. H. & Kanter, D. L. (1989). Cynicism: The New America Malaise. *Business and Society Review*, 4: 13-19.
- Møller, J. (2009). School Leadership In An Age Of Accountability: Tensions Between Managerial And Professional Accountability. *Journal of Educational Change*, 10(1): 37-46.
- Murray, K. & White, J. (2005). Ceos' Views On Reputation Management. *Journal Of Communication Management*, 9(4): 348-358.
- Nartgün, Ş. S. & Kartal V., (2013). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Sessizlik Hakkındaki Görüşleri, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2): 47-67, Bartın, Türkiye.
- Ng, P. T. (2010). The Evolution And Nature Of School Accountability In The Singapore Education System. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 22(4): 275-292.
- Ökmen, M., & Parlak, B. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Yerel Yönetimler: İlkeler, Yaklaşımlar ve Mevzuat*. Alfa Aktüel.
- Örücü, D. & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Akademik Durumu: Nitel Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2): 167-197.
- Özalp İ., Ağlargoç O., Paşaoğlu D. & Şakat N. (2012). Yönetim ve Organizasyon-I. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdemir, M. (2011). Kamu Yönetimi ve İşletme Yönetimi Arakesitinde Bir Bilim: Eğitim Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2): 29-42.
- Özdemir, M. (2012). Kamu Yönetiminde Etik. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7): 177-193.
- Özgan, H., Külekçi, E., & Özkan, M. (2011). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Sinizm ile Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 4(1).

- Özgener, Ş., Ögüt, A., & Kaplan, M. (2008). İşgören-İşveren İlişkilerinde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Sinizm. *Örgütsel Davranışta Seçme Konular: Organizasyonların Karanlık Yönleri ve Verimlilik Azaltıcı Davranışlar*, (İçinde, M. Özdevecioğlu, H. Karadal (Ed.)(1. Baskı sy. 54-68) Ankara: İlke Yayınevi.
- Özkalp, E., & Kırel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış* (4. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Pagano, B., & Pagano, E. (2004). *The Transparency Edge: How Credibility Can Make Or Break You In Business*. McGraw Hill Professional.
- Pak, T. N. (2010). The Evolution And Nature Of School Accountability In The Singapore Education System. *Educational Assessment Evaluation Accountability, 1*(22): 275-292.
- Pamukçu, F. (2011). Finansal Raporlama ile Kamuyu Aydınlatma Ve Şeffaflıkta Kurumsal Yönetimin Önemi, *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 50: 133-148.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Piotrowski, S. J., & Van Ryzin, G. G. (2007). Citizen Attitudes Toward Transparency In Local Government. *The American Review of Public Administration, 37*(3): 306-323.
- Provezis, S. (2010). Regional Accreditation And Student Learning Outcomes: Mapping The Territory. *NILOA Occasional Paper*, 6.
- Pugh, S. D., Skarlicki, D. P., & Passell, B. S. (2003). After The Fall: Layoff Victims' Trust And Cynicism In Re-Employment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*(2): 201-212.
- Rawlins, W. K. (2009). Narrative Medicine And The Stories Of Friends. *Journal of Applied Communication Research, 37*(2): 167-173.
- Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding And Managing Cynicism About Organizational Change. *Academy of management perspectives, 11*(1): 48-59.

- Resick, C. J., Hanges, P. J., Dickson, M. W., & Mitchelson, J. K. (2006). A Cross-Cultural Examination Of The Endorsement Of Ethical Leadership. *Journal of Business Ethics*, 63(4): 345-359.
- Sabine, C. D. (1973). *Accountability: Systems Planning İn Education*. Homewood, Il: Leon Lessinger & Assoc: ETC Publication.
- Sağır, T. & Oğuz, E. (2012) Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Geliştirilmesi, *International Journal Of Human Sciences*. 9(2): 1094-1106.
- Salduz, E. (2013). Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Samsun, N. (2003). *Hesap Verilebilirlik ve İyi Yönetişim, İyi Yönetişimin Temel Unsurları*, T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Daire Başkanlığı Yayını, Ankara, Ayrıntı Basımevi.
- Simon, W. E. (1979). *Time for Truth. Media Transparency: the Money behind the Media*.
- Sohn, Y. J. & Lariscy, R. (2012). Resource-Based Crisis Management: The İmportant Role of the CEO's Reputation. *Journal of Public Relations Research*, 24(4): 318-337.
- Stanley, D. J. Meyer, J. P., & Topolnytsky, L. (2005). Employee Cynicism And Resistance To Organizational Change. *Journal of Business and Psychology*, 19(4): 429-459.
- Şengül, R. & Yazkan, E. (2007). *Yönetişim Modeli Olarak Kalkınma Ajansları. Küresel Esintiler ve Yerel Etkiler Sarmalında Türk Kamu Yönetimi*. (Edt: A. Yılmaz ve Y. Bozkurt), Gazi Kitabevi, Ankara.
- Taşçılar, F. (2009). "Siyaset Kültüründe Etiğin Yeri". Kamu Etiği Sempozyum Bildirileri 2. 25- 26 Mayıs 2009. Ankara: Desen Ofset, 631-637.
- Tayfun, A. & Çatır, O. (2014). Hemşirelerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 347-365.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim Sisteminde Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Taymaz, H. (2009). Okul Yönetimi, Ankara, Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticileri İçin Okul Yönetimi, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H., (2003). İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tepav (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) (2006). Bir Olgu Olarak Yolsuzluk: Nedenler, Etkiler ve Çözüm Önerileri. Ankara: Tepav.
- Tokgöz, N., & Yılmaz, H. (2008). Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 283-303.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. (1998). Trust In Schools: A Conceptual And Empirical Analysis. *Journal Of Educational Administration*, 36(4): 334-352.
- Turan, R. (2017). Tarih Dersleri ve İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. *Pegem Atf İndeksi*, 283-299.
- Tutan, A. A. (2006). *İşletmelerde İş Etiğinin Değerlendirilmesi ve Bir Kamu Kurumunda Uygulanması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Veysel, O., Şahin, H. M., & Şahin, E. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Sinizme İlişkin Algılarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(4): 298-313.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Austin, J. T. (2000). Cynicism About Organizational Change: Measurement, Antecedents, Andcorrelates. *Group & Organization Management*, 25(2): 132-153.
- Wanous, J.P, Reichers, A., & Austin, J., (1994). "Organizational Cynicism: An InitialStudy", *Academy Of Management Best Papers Proceedings*, 269-273.
- Yalçınkaya, A. G. A. (2014). Türkiye'de örgütsel sinizm: 2007-2012 yılları arasındaki çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 16(3): 106-130.
- Yatkın, A. (2015). Kamuda Etik Yönetimi (1. Baskı) . Ankara: Nobel Yayınları.

- Yavuz, A., Bedük, A. (2016). Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Bir Kamu Bankasının Konya Şubelerinde Örnek Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 301-313.
- Yetim, A. & Ceylan, Ö.Ö. (2011) Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Bir Araştırma. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(1): 682-696.
- Yıldız, K., Akgün, N., & Yıldız: (2013). İşe Yabancılaşma ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6): 1253-1284.
- Yılmaz, A., & Bozkurt, Y. (2007). Küresel Esintiler ve Yerel Etkiler Sarmalında Türk Kamu Yönetimi. *Gazi Kitabevi, Ankara, Temmuz*.
- Yüksel, C. (2010). Devlette Etik “Dünyada ve Türkiye’de Kamu Yönetiminde Etik, Yasal Altyapı ve Uluslararası Uygulamalar” (1. Baskı). İstanbul: Boğaziçi ÜniversitesiYayınevi.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen Yetiştirmede Hesap Verebilirlik Bağlamında Kpss Sonuçlarının Değerlendirilmesi (Evaluation Of Kpss Turkish National Teacher Examination Results As Accountability İn Teacher Education)[Özel Sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 404-420.

EKLER

EK 1. Okul Şeffaflık Ölçeği İzni



Re: Okul Şeffaflık Ölçeği

1 ileti

FATİH BOZBAYINDIR <fatihbozbayindir@gmail.com>
Alıcı: Volkan Gökçe <volkan77.gkce@gmail.com>

14 Mar 2018 Çar, 13:38

Mehaba Volkan hocam;

Okul şeffaflık ölçeğinin Türkçe formu ektedir. Çalışmalarınızda kaynak (atıf yapma) göstererek kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar

12 Mart 2018 16:25 tarihinde Volkan Gökçe <volkan77.gkce@gmail.com> yazdı:

12 Mar 2018 ÖS 2:36 tarihinde "Volkan Gökçe" <volkan77.gkce@gmail.com> yazdı:

Sayın Hocam;

Adım Volkan Gökçe İstanbul Avcılar Alsancak Ortaokulu'nda Okul Müdürü olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tez konumu Okul Şeffaflığı ile ilgili düşünmekteyim. TOAD de

2016 yılında yaptığınız makale çalışmanızı inceledim. Çalışmanın konusu olan Okul Şeffaflık Ölçeği ile ilgili Türkçe Uyarlama çalışmanız var mı?

--

Yrd.Doç.Dr. Fatih BOZBAYINDIR
Gaziantep Üniversitesi
Nizip Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

OKUL ŞEFFAFLIK ÖLÇEĞİ.docx
14 KB

EK 2. Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği İzni



Ölçek İzni

2 ileti

Volkan Gökçe <volkan77.gkce@gmail.com>

25 Ağu 2018 Cmt, 13:01

Alici: tuba.sagir@hotmail.com

Sayın Tuba Hanım merhabalar, iyi çalışmalar dilerim.
Adım Volkan GÖKÇE İstanbul'un Avcılar ilçesine bağlı Ali Karay Ortaokulunda Müdür olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimler Ana Bilim dalı Eğitim Yönetimi Bilim dalında yüksek lisans yapıyorum. Tez konumu örgütsel sinizm ile ilgili düşünüyorum. Eğer izin verirsiniz, 2012 yılında Ebru Hanım ile geliştirdiğiniz "Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm" ölçeğini bilimsel kurallar çerçevesinde kullanmak istiyorum.
İyi çalışmalar dilerim hocam saygılar.

Tuba Sağır Akpolat <tuba.sagir@hotmail.com>

26 Ağu 2018 Paz, 00:07

Alici: Volkan Gökçe <volkan77.gkce@gmail.com>

Sayın Hocam
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar iyi günler dilerim.

25 Ağu 2018 13:01 tarihinde Volkan Gökçe <volkan77.gkce@gmail.com> yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 3. MEB Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.24122789
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

14/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 26.11.2018 tarihli ve 22564580 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 10.12.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Volkan GÖKÇE'nin "**Okullarda Şeffaflık İle Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi**" konulu tezi kapsamında, İlimiz genelinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

OLUR
<...>
Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Feridun AKKAYA

Tel: 0 (212) 455 04 00
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a7a4-7fc8-37b0-98a5-5d8f kodu ile teyit edilebilir.

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım;

Yüksek lisans çalışması kapsamında, siz değerli öğretmenlerin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Aşağıda bulunan anket maddelerine vereceğiniz yanıtlar araştırmanın sonuçları ve niteliği açısından çok önemli olup başka herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Cevaplarınızdan doğru şekilde yararlanılabilmesi için, tüm ifadelerin boş bırakılmadan işaretlenmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeyi yaparken samimi ve açık olmanız çalışmanın sonuçları açısından önemlidir. Cevaplarınız bilimsel çalışma amacıyla kullanılacağı için, isim yazmanıza gerek yoktur.

Şimdiden teşekkür ederim...

Öğrt. Volkan GÖKÇE

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen size uygun olan ifadeyi (X) işareti ile belirleyiniz

1. Cinsiyetiniz ?

Kadın ()

Erkek ()

2. İşe yerleştirme tipiniz?

Kadrolu ()

Vekil ()

Ücretli ()

3. Yaşınız?

20-25 ()

26-30 ()

31-35 ()

36-40 ()

46 ve 50 ()

50 ve üzeri ()

4. Medeni durumunuz?

Evli ()

Bekâr ()

5. Branşınız?

Sınıf ()

Branş ()

6. Meslekteki Kıdeminiz?

1-3 yıl ()

4-6 yıl ()

7-10 yıl ()

11-15 yıl ()

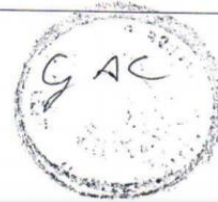
16-20 yıl ()

21 yıl ve yukarı ()

7. Okuldaki Göreviniz

Öğretmen ()

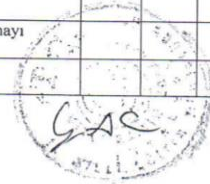
Yönetici ()



EK 5.Öğretmene Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği

BÖLÜM II

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Okul dışındaki çevreme zaman zaman işimden yakınırım.					
2. Okul dışındaki çevrele 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 azaldığını hissediyorum.					
7. Tayin/ Atama dönemini çalıştığım 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 katkılarımla 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 bazılarında daha yakın olması okul yönetiminin yanlış davrandığına inanmamı neden olur.					
15. Okul yöneticisinin otoriter tutumu okulda patron-işçi yapılanmasına 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 sinirlerim.					
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					



EK 6. Okul Şeffaflık Ölçeği

BÖLÜM III						
Madde No			Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
			(1)	(2)	(3)	(4)
1	Uygulamada Şeffaflık	Okulumuzda kararların uygulamasında çalışanların katılımına önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
2		Okulumuzda, çalışanların fikir ve önerilerini açıklamaya olanak tanıyan açık bir iletişim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
3		Okulumuzdaki uygulamalar alınan kararlar doğrultusunda yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
4		Okulumuzda kararların uygulanmasında adil davranılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
5		Okulumuzda alınan kararların çalışanları nasıl etkileyeceği dikkate alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)
6		Okulumuzda tüm çalışanların ilişkileri açık ve nettir.	(1)	(2)	(3)	(4)
7		Okulumuzda değerlendirmeler, çalışanları bilgilendirmeye yönelik bir anlayışla yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)
8		Okulumuz, uygulamaların neden yapıldığının paylaşıldığı bir kültüre sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)
9		Okulumuzda yasa ve yönetmelikler adil bir şekilde uygulanır.	(1)	(2)	(3)	(4)
10		Okulumuzda çalışanların sorumlulukları net ve açıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)
11		Okulumuzdaki görevlendirmelerin gerekçeleri açıklanır.	(1)	(2)	(3)	(4)
12		Okulumuzda kararlar çalışanların katılımı ile alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)
13		Okulumuzda kaynak dağılımı şeffaf bir şekilde yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
14		Okulumuzda çalışanların değerlendirilmesi adil bir şekilde yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
15		Okulumuzda yapılan faaliyetlerin sonuçları açıklanır.	(1)	(2)	(3)	(4)
16		Okulumuzda çalışanlar taleplerini rahat bir şekilde açıklayabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)
17		Okulumuzda ders programları tüm çalışanların katılımı ile yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
18	Değerlendirme şeffaflığı	Okulumuzda çalışanlara niçin ödül verildiği açıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)
19		Okulumuzda ödül alan kişinin çalışmaları çalışanlar tarafından bilinir.	(1)	(2)	(3)	(4)
20		Okulumuzda ödüller adil bir şekilde verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)
21		Okulumuzda sicil notları gerekçeleri açıklanarak verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
22	Bilgi şeffaflığı	Çalışanlar okuldaki ilke ve kurallar hakkında bilgi sahibidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
23		Okulla ilgili alınan kararlar çalışanlara duyurulur.	(1)	(2)	(3)	(4)
24		Okuldaki uygulamalar hakkında çalışanlar bilgilendirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)
25		Çalışanlar, okulla ilgili gelir ve giderler hakkında bilgi sahibidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
26		Veliler, okulla ilgili gelir ve giderler hakkında bilgi sahibidir.	(1)	(2)	(3)	(4)