

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ
2021-DR-030

RESMİ VE ÖZEL LİSELERDE “YENGEÇ SEPETİ” OLGUSU

HAZIRLAYAN
Barış ÇAVUŞ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA

AYDIN- 2021

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2021

Barış ÇAVUŞ

ÖZET

RESMİ VE ÖZEL LİSELERDE “YENGEÇ SEPETİ” OLGUSU

Barış ÇAVUŞ

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA

2021, XXXII + 235 sayfa

Bu araştırmanın amacı, resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını incelemek ve “yengeç sepeti” olgusu konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için araştırma karma yöntem ile yapılandırılmış, karma yöntem deseni olarak ise açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Yapılan alanyazın taramasında, bu konuda daha önce geliştirilmiş bir ölçme aracına rastlanmamış olması nedeniyle araştırmanın birinci aşamasında araştırmacı tarafından “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” geliştirilmiştir. Lawshe (1975) tekniği kullanılarak geliştirilen ve 27 madde ve 2 alt boyuttan oluşan “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” ile araştırmanın nicel verileri toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Aydın ilinin çeşitli ilçelerindeki resmi ve özel liselerde görev yapan 4929 lise öğretmeni, örneklemini ise uygun örnekleme yoluyla seçilen 391 lise öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını incelemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre; katılımcıların yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin “orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeyleri yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve lise türü (genel-meslek) değişkenine göre anlamlı bir fark göstermezken; branş, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi ve okul türü (resmi-özel) değişkenlerine göre ise anlamlı bir gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise, nicel boyuttan elde edilen bulgular ışığında konuyu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni ile desenlenen araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Aydın ilinin Efeler ilçesindeki resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, çalışma grubundaki öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde

edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgulara göre; katılımcıların görüşleri yengeç davranışları, yengeç davranışlarını sergileyen öğretmenlerin özellikleri, özel liselerde yengeç davranışlarının daha fazla görülmesi, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin yengeç davranışlarına daha fazla maruz kalması ve yengeç davranışlarının en aza indirgenmesi için yapılması gerekenler temaları altında incelenmiştir. Elde edilen temalar ışığında kategori ve alt kategoriler oluşturulmuş, doğrudan alıntılar kullanılarak katılımcıların görüşlerine yer verilmiş ve bu görüşler ilgili alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri SPSS 22.0 ve LISREL 8.80 paket programları, nitel verileri ise NVivo 11 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Karma yöntem, Lise öğretmenleri, Özel lise, Resmi lise, Yengeç sepeti,

ABSTRACT

“CRABS IN A BUCKET” PHENOMENON IN PUBLIC AND PRIVATE HIGH SCHOOLS

Bariş ÇAVUŞ

Doctoral Dissertation at Educational Sciences, Department of Educational Administration

Supervisor: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

2021, XXXII + 235 pages

The purpose of this research was to examine the perceptions of teachers working in public and private high schools regarding “crabs in a bucket” phenomenon and determine the views of teachers views in terms of the phenomenon. In order to achieve this aim, the research was designed with mixed method and explanatory sequential design was used as the mixed method design. In the literature review, since no measurement tool developed previously was found on this subject, “Crab Bucket Scale at Schools” was developed by the researcher in the first stage of the study. By using the “Crab Bucket Scale at Schools”, which was developed with the Lawshe (1975) technique, and which was composed of 27 items and 2 sub-dimensions, the quantitative data of the research was collected and analyzed. The population of the quantitative dimension of the research was composed of 4929 high school teachers working in public and private high schools in various districts of Aydın province in 2020-2021 academic year, and the sample of the research was composed of 391 high school teachers selected through convenient sampling method. Descriptive survey model was used to examine the perceptions of the participants regarding “crabs in a bucket” phenomenon. According to the findings obtained from the quantitative dimension of the research; it was determined that the perception levels of the participants regarding “crabs in a bucket” phenomenon were at moderate level. Besides, it was revealed that the perception levels of the participants regarding “crabs in a bucket” phenomenon did not show a significant difference according to age, gender, marital status, education level and high school type (general-vocational) variables; whereas it was found that their perception levels differed significantly according to branch, professional seniority, seniority at the current school, and school type (state-private). In the final stage of the research, qualitative research design was used to examine the subject in depth in the light of the findings obtained from the quantitative dimension. The study group of the qualitative dimension of the research, which was designed in the phenomenology

design, was composed of high school teachers selected through maximum variation sampling method from the teachers working in public and private high schools in Efeler district of Aydın province in 2020-2021 academic year. By using the semi-structured interview form prepared by the researcher, interviews were conducted with the teachers in the study group, and the data obtained was analyzed by content analysis method. According to the findings obtained from the qualitative dimension of the research; the views of the participants were examined under the themes of crab behaviors, characteristics of teachers exhibiting crab behaviors, why are there more crab behaviors in private high schools, why are the teachers with a professional seniority of 11-15 years more exposed to crab behaviors, and things to do in an effort to minimize crab behaviors. In the light of the themes obtained; categories and subcategories were created, the views of the participants were presented using direct quotations, and these views were evaluated within the framework of the relevant literature. In accordance with the results of the research, suggestions were developed for practitioners and for researchers. The quantitative data of the study was analyzed by using SPSS 22.0 and LISREL 8.80 package programs, and the qualitative data was analyzed by using NVivo 11 package program.

KEY WORDS: Mixed method, High school teachers, State school, Public school, Crabs in a bucket

ÖNSÖZ

Doktoraya gereğinden fazla anlam yüklediğimden midir yoksa doktoranın gerçekten bu anlamı hak ettiğinden midir bilinmez, kendimi bu süreçte zaman zaman aya ilk ayak basan astronot Neil Armstrong gibi hissettim. Ancak onun söyleminin aksine, doktoranın ‘benim için büyük, insanlık için küçük bir adım’ olduğunu düşünüyorum. Bir dersimizde, hocam Prof. Dr. Ahmet Duman, ‘bilimsel çalışma yapmak elindeki bir bardak suyu okyanusa dökmek gibidir’ demişti. İnsan bu sözün doğruluğunu araştırma yaparken, özellikle de tez çalışması gibi kapsamlı bir araştırma yaparken, daha iyi anlıyor. Araştırma yapmak zor zanaat, zor olduğu kadar da keyifli. ‘Bir bardak’ bile olsa, bilime katkı sağlamak paha biçilemez.

Lisansüstü eğitime karar verdiğim ilk andan itibaren desteğini her zaman bana hissettiren, bilgi ve deneyimleriyle bana ışık tutan değerli danışman hocam Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA’ya, olaylara ve olgulara farklı bakış açısıyla araştırmanın her aşamasında bana ve araştırmaya katkılarını hiç esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA’ya, Tez İzleme Komitesi’nde yer alan ve araştırmanın şekillenmesinde katkılarını hiçbir zaman esirgemeyen, önerilerini ve eleştirilerini çok kıymetli bulduğum değerli hocalarım Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM ve Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT’e teşekkürlerimi bir borç bilirim. Yanı sıra, doktora sürecinde kendilerinden ders aldığım ve gelişimime katkı sağlayan tüm hocalarıma da ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Ve ailem... Her koşulda yanımda olan ve beni hep destekleyen dostlarıma, tezimin kilit noktalarında bana destek veren ve omzumdaki yükü hafifleten sevgili ağabeyim Savaş ÇAVUŞ’a ve kıymetli aileme teşekkür ederim. Fikirleriyle, anlayışıyla ve desteğiyle hep yanımda olan eşim Nil GÜLENDE ÇAVUŞ’a ve beni sürekli olarak masa başında çalışırken gören ve muhtemelen ne yaptığımı anlam veremeyen ama yine de her defasında bana sınıksız sarılan, küçücük yüreğiyle kocaman sevgi dağıtan biricik kızım Melin Deniz ÇAVUŞ’a da ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Bariş ÇAVUŞ



Kızıma...

Hayatımıza bir güneş gibi doğan

Melin Deniz'ime...

İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY SAYFASI	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
ÖNSÖZ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xxi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xxvii
EKLER DİZİNİ	xxix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xxxı
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM.....	9
1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
1.1. Kuramsal Çerçeve.....	9
1.1.1. Yengeç Sepeti Olgusu	9
1.1.2. Rekabet Kuramı	17
1.1.2.1. Rekabet ve Sosyoloji.....	18
1.1.2.2. Rekabet ve Psikoloji.....	22
1.1.2.2.1. Sigmund Freud ve Rekabet.....	22
1.1.2.2.2. Alfred Adler ve Rekabet	23
1.1.2.2.3. Erich Fromm ve Rekabet	24

1.1.2.2.4. Karen Horney ve Rekabet.....	25
1.1.3. Rekabet ve Eğitim Yönetimi	28
1.2. “Yengeç Sepeti” Olgusu ile İlgili Araştırmalar.....	30
1.2.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	30
1.2.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	34
1.3. Kavramsal Çerçeve.....	41
2. BÖLÜM	48
2. YÖNTEM.....	48
2.1. Araştırmanın Deseni.....	48
2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	49
2.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Evren ve Örneklem	49
2.2.1.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı	51
2.2.1.2. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	51
2.2.1.3. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı	52
2.2.1.4. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı	52
2.2.1.5. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı	52
2.2.1.6. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	53

2.2.1.7. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı.....	54
2.2.1.8. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	54
2.2.1.9. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
2.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu	55
2.3. Veri Toplama Araçları	57
2.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Veri Toplama Araçları.....	57
2.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	57
2.3.1.2. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği	57
2.3.1.2.1. Ölçek Madde Havuzunun Oluşturulması	59
2.3.1.2.2. Kapsam Geçerliğinin Sağlanması.....	60
2.3.1.2.3. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Çalışmaları.....	66
2.3.1.2.4. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları (Asıl Uygulama)	95
2.3.1.2.5. Ölçekten Alınan Puan Ortalamasının Yorumlanması.....	104
2.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Veri Toplama Araçları	104
2.4. Verilerin Toplanması	105
2.4.1. Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplanması.....	105
2.4.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Geçerlik ve Güvenirlik.....	106
2.5. Verilerin Analizi	107

2.5.1. Araştırmanın Nicel Verilerinin Analizi	107
2.5.2. Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizi	108
2.6. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Geçerlik ve Güvenirlik	110
3. BÖLÜM	113
3. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA	113
3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular.....	113
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	113
3.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	118
3.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	121
3.1.3.1. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular	121
3.1.3.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	122
3.1.3.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular	123
3.1.3.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular	124
3.1.3.5. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	125
3.1.3.6. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	126
3.1.3.7. Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular ..	128
3.1.3.8. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	130
3.1.3.9. Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	131
3.1.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	132
3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	137
3.2.1. “Yengeç Davranışları” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma	139

3.2.2. “Yengeç Davranışı Sergileyen Öğretmenlerin Özellikleri” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	157
3.2.3. “Özel Liselerde Yengeç Davranışlarının Daha Fazla Görülmesi” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	162
3.2.4. “Mesleki Kıdemi 11-15 Yıl Arası Olan Öğretmenlerin Yengeç Davranışlarına Daha Fazla Maruz Kalması” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma	170
3.2.5. “Yengeç Davranışlarının En Aza İndirmesi İçin Yapılması Gerekenler” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma.....	175
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	187
5. KAYNAKLAR.....	200
6. EKLER	225
ÖZGEÇMİŞ.....	235

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Nevrotik Kişinin Güçlü Olmak, Saygınlık Kazanmak veya Zengin Olmak İçin Gösterdiği Çabanın Amaçları ve İşlevleri	26
Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı....	51
Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	51
Tablo 2.3. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 2.4. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı	52
Tablo 2.5. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 2.6. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 2.7. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı.....	54
Tablo 2.8. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	54
Tablo 2.9. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 2.10. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Özelliklerine Göre Dağılımı	56
Tablo 2.11. Uzman Sayısına Göre KGO (kritik) Değerleri.....	61
Tablo 2.12. Uzman Görüşleri Doğrultusunda Hesaplanan Ölçek KGO ve KGİ Değerleri	62
Tablo 2.13. Kapsam Geçerliği Neticesinde Elde Edilen 44 Maddelik Ölçek	65
Tablo 2.14. Açıklayıcı Faktör Analizi'ne Dahil Edilen Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	67

Tablo 2.15. Madde Analizi Sonuçları	69
Tablo 2.16. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) Sonuçları.....	70
Tablo 2.17. Ortak Varyans (Communalities) Tablosu	71
Tablo 2.18. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları	72
Tablo 2.19. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix)	74
Tablo 2.20. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) Sonuçları (2 Faktörlü Yapı).....	76
Tablo 2.21. Ortak Varyans (Communalities) Tablosu	76
Tablo 2.22. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları	78
Tablo 2.23. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (2 faktörlü yapı).....	79
Tablo 2.24. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) Sonuçları.....	80
Tablo 2.25. Ortak Varyans (Communalities) Tablosu	80
Tablo 2.26. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu	82
Tablo 2.27. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix)	83
Tablo 2.28. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Güvenirlik Analizi (AFA Sonrası).....	84
Tablo 2.29. Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne Dahil Edilen Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	85
Tablo 2.30. Madde Analizi Sonuçları	87
Tablo 2.31. Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri.....	93
Tablo 2.32. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Güvenirlik Analizi (DFA Sonrası	94

Tablo 2.33. Ölçek geliştirme çalışması sonucunda elde edilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” (Son Hali)	96
Tablo 2.34. Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri (Asıl Uygulama)	102
Tablo 2.35. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Güvenirlik Analizi (Asıl Uygulama).....	103
Tablo 2.36. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği’ndeki İfadelerin Aritmetik Ortalamalarının Yorumlanması (Asıl Uygulama)	104
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	113
Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler (Devamı)....	114
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler	115
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Örgütsel Etmenler Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler	116
Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”ne ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler	118
Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA).....	118
Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)	123

Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi).....	124
Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi).....	125
Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi).....	126
Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA) ...	127
Tablo 3.11. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA)	129
Tablo 3.12. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)	131
Tablo 3.13. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi).....	132
Tablo 3.14. Yengeç Davranışları Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler	140
Tablo 3.15. Yengeç Davranışı Sergileyen Öğretmenlerin Özellikleri Temasına İlişkin Kategoriler.....	157
Tablo 3.16. Özel Liselerde Yengeç Davranışlarının Daha Fazla Görülmesi	162

Tablo 3.17. Mesleki Kıdemi 11-15 Yıl Arası Olan Öğretmenlerin Yengeç Davranışlarına Daha Fazla Maruz Kalması Temasına İlişkin Kategoriler	170
Tablo 3.18. Yengeç Davranışlarının En Aza İndirilmesi İçin Yapılması Gerekenler Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler	175



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Ölçek Geliştirme Sürecinde Takip Edilen Aşamalar	58
Şekil 2.2. Histogram ve Uç Değer Grafiği	69
Şekil 2.3. Yamaç Birikinti Grafiği.....	74
Şekil 2.4. Yamaç Birikinti Grafiği.....	77
Şekil 2.5. Yamaç Birikinti Grafiği.....	81
Şekil 2.6. Histogram ve Uç Değer Grafiği	87
Şekil 2.7. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	89
Şekil 2.8. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Modifikasyon Sonrası Nihai Model).....	91
Şekil 2.9. Histogram ve Uç Değer Grafiği	97
Şekil 2.10. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Asıl Uygulama)	98
Şekil 2.11. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Asıl Uygulama-Modifikasyon Sonrası Nihai Model)	100
Şekil 2.12. Nitel Verilerin Analizinde İzlenen İçerik Analizi Süreci.....	109
Şekil 3.1. Öğretmenlerin "Yengeç Sepeti" Olgusuna İlişkin Görüşleri	138

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Etik Kurul Kararı.....	225
Ek 2. Araştırma İznine Dair Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yazısı.....	226
Ek 3. Veri Toplama Aracı	227
Ek 4. Görüşme Formu	229
Ek 5. Görüşmeye İlişkin Notlarla İlgili Örnek	232
Ek 6. Kodlama Örneği	233



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği
P	: Anlamlılık düzeyi
N	: Sayı / Frekans
ss	: Standart sapma
%	: Yüzde
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
t	: t değeri
r	: Madde ayırt edicilik düzeyi
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
KGİ	: Kapsam Geçerlik İndeksi
Nu	: Ölçekteki her bir madde
N	: Ölçek maddesine ilişkin görüş bildiren uzman sayısı
X^2	: Ki-kare değeri
sd	: Serbestlik derecesi
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
η^2	: Eta-kare (ANOVA için etki büyüklüğü)
d	: t testi için etki büyüklüğü

GİRİŞ

Kumsalda yürüyen bir adam, avlanan balıkçıya yaklaştığında kova içerisindeki yakalanmış yengeçleri görür. Kovanın üstü açıktır ve kapağı yoktur. Bu durum onu şaşırtır, çünkü yengeçlerin kaçabileceğini düşünür. Balıkçıya sorduğunda “Evet, tek bir yengeç olsaydı, kesinlikle kaçırdı. Ancak, pek çok yengeç varsa, biri kaçmaya çalıştığında diğerleri onu yakalar ve kaçmayacağından emin olur. Geri kalanlar da aynı kaderi yaşarlar.” yanıtını alır. Tek yengeç kapağı olmayan kovadan rahatlıkla çıkabilirken, sayı arttıkça kaçış imkânsızlaşır. Çünkü birbirlerini yukarı itmek yerine, aşağı çekerek engellerler ve sonunda kimse kazanamaz. İşte bu durum, “yengeç sepeti” olgusunun çıkış noktasıdır (Bell, 2017; Duke, 1994; Şahin, 2018; Vibes, 2015).

“Yengeç sepeti” olgusu, “ben yapamıyorsam, sen de yapama” anlayışına dayanan psikolojik bir kavram, bir davranış kalıbıdır. Örgütsel davranış açısından bakıldığında, örgüt içerisinde diğerlerinin yükselmesini, başarılı olmasını, hayallerini gerçekleştirmesini istemeyen bireylerin onları aşağıya çekmek için gösterdiği çabayı ifade eder. Hatta bazı durumlarda işgörenler, diğerlerinin başarısız olmasından dolayı yaşayabileceği büyük çöküntüyü öngördükleri için böyle davranarak onlara iyilik yaptıklarını bile düşünürler. Böyle bir davranış kalıbının örgüt sağlığı için istenmeyen durumlar yaratabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi, biçimsel yapı kadar biçimsel olmayan yapının da etkin olduğu eğitim örgütleri için de durumun farklı olmadığı söylenebilir. Okullarda, öğretmenler öğrenci başarısını artırmak için farklılık yaratmaya çabaladıklarında, kendi kişisel kariyer basamakları için uğraş verdiklerinde karşılımları bireysel, örgütsel ve yönetsel çeşitli sorunlar çıkabilir. “Yengeç sepeti” olgusunun da, temelde bu bireysel ve örgütsel sorunlar çerçevesinde değerlendirilebilecek bir olgu olduğu ifade edilebilir.

Okullarda “yengeç sepeti” olgusunun, ya da benzer bir ifadeyle, okullarda karşılaşılan yengeç davranışlarının, küreselleşme sürecinin ve neo-liberal eğitim politikalarının bir yansıması olarak eğitim sisteminin evrildiği kamu teşvikli özelleştirme politikaları ile birlikte meşru sayılan, giderek artan rekabet ortamı ile kendini gösterdiği söylenebilir. Bu anlamda, devlet okulları ile özel okullar arasındaki ayrımlar daha da belirginleşerek eğitimde fırsat eşitliği ortadan kalkmakta, piyasa koşulları çerçevesinde okullar arasındaki farklar daha da derinleşmektedir. Yanı sıra, birbirine benzer ve farklı nedenlerle, hem devlet okullarında hem

de özel okullarda görev yapan öğretmenler arasındaki ilişkiler de işte bu politikalardan nasibini almakta, körüklenen rekabet ortamı nedeniyle öğretmenler işbirliği yapmaya ve birlikte yükselmeye yönelik bir anlayış benimsemek yerine yükselmeye ya da fark yaratmaya çalışan öğretmenleri aşağı çekmeye çalışan bir bakış açısına daha fazla bürünebilmektedir. Bu bağlamda “yengeç sepeti” olgusunun, hem devlet okulları hem de özel okullar çerçevesinde değerlendirilmesi ve incelenmesi gereken bir olgu olduğu ifade edilebilir.

Problem Durumu

Örgütlerde ana iletişim yolu olarak hiyerarşiyi kullanan biçimsel yapının yanı sıra kişilerarası ilişkiler ağı yoluyla çalışan biçimsel olmayan bir yapı da mevcuttur (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012). Örgütün biçimsel yapısı, yasalar, yönetmelikler gibi yönetsel metinlerce düzenlenen ilişkileri içermekle birlikte belki de en iyi açıklamasını Max Weber’in Bürokratik Örgüt Modeli’nde bulur. Weber’e göre her örgüt işbölümü ve uzmanlaşma, kurallar, düzenlemeler, kariyer yönelimi ve hiyerarşik ilişkiler gibi bürokratik özelliklere sahiptir ve az ya da çok bu özellikleri bünyesinde barındırır. Örgütlerde işlerin farklı görevlere ayrılması ve bunlar arasında eşgüdümün sağlanması da bu biçimsel yapı ile sağlanır (Eren, 2018).

Biçimsel olmayan yapı ise örgüt şemalarında görünmeyen, örgüt içerisindeki kişiler arasında kendiliğinden gerçekleşen ilişkiler ağından oluşur ve örgütsel iletişimin temelini oluşturan bu yapıların birlikte hareket etmesi örgüt için hayati derecede önemlidir (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012; Aydın, 2007; Bursalıoğlu, 2005; Eren, 2018; Thompson, 2003). İşgörenlerin, örgüt içerisinde biçimsel olmayan bu ilişkiler yoluyla birbirine yardım etmeleri, işlerin yapılmasını kolaylaştırmaları olasıyken, önemli bir bilgiyi paylaşmayarak bilgi akışını engellemek, destek olmayarak işi zorlaştırmak, işin yapılmasını engellemek gibi tam aksi davranışlara rastlamak da aynı derecede olasıdır (Eren, 2018; Farris, 1979). Tahmin edilebileceği gibi, örgüt içerisinde işgörenlerin birbirine yardım ederek işlerin yapılmasını kolaylaştırmaları örgütün amaçlarına ulaşması adına arzulanan davranışlar olmasına karşın, bilgi akışına engel olma, diğerlerine destek olmama ve işin yapılmasını engelleme gibi davranışlar güç yitimine (entropi) neden olarak örgütü amaçlarından uzaklaştırabilir. Nitekim, eğitim örgütlerinde de sosyal ilişkiler, işlemlerin gerçekleştirilebilmesi için önemli bir özellik olarak ön plana çıkmaktadır. İyi bir okul yapılandırmanın ön koşulu ve temel dinamiğinin de, öğrencilerin gelişimini sağlayabilecek uyumlu bir çevre oluşturabilmek için okuldaki

öğretmenlerin en iyi biçimde eşgüdümlemesinin sağlanması olduğu ifade edilebilir (Bryk ve Schneider, 2002: 5).

Güç yitimine neden olan bu tip davranışların en temel gerekçesi olarak işgörenlerce güç ve çıkar avantajları elde etmek, ekonomik çıkar sağlamak, kararları etkilemek, yeniliklere ve değişime direnç oluşturmak, üstleri etkilemek, terfi etmek veya yeni bir pozisyon kapmak, diğerinin yükselmesine engel olmak gösterilebilir (Eren, 2018; Farris, 1979). Bu davranış kalıpları arasından özellikle bilgiyi paylaşmama, diğer işgörelere destek olmama, işi zorlaştırma ve hatta işin yapılmasını engellemeye çalışma gibi davranışların diğerlerinin yükselmesine engel olma ile doğrudan ilişkili davranış kalıpları olduğu söylenebilir. Bu anlamda, özellikle son yıllarda örgütsel davranış alanyazınında “yengeç sepeti” kavramının giderek kendisine yer bulmaya başladığı görülmektedir.

Araştırmacılara göre, “yengeç sepeti” olgusunun da özünü oluşturan kıskançlık, çekememezlik gibi nedenler okullarda istenmeyen davranışlara neden olmakta, bu durum eğitim örgütlerinde ortak ve paylaşılmış bir vizyonun olmadığını, bireysel çıkarların ön planda tutulduğunu göstermektedir. İş ortamında bireye yönelik kıskançlıklar, söylentiler, oyunlar ve tuzakların zamanla ilişkilerin bozulmasına yol açtığı, çatışmalara, yabancılaşmaya ve yıldırmaya davranışları sergilenmesine neden olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Arabacı, Sümür ve Şimşek, 2012; Sezerel, 2007; Şimşek, Akgemici, Çelik, Fettahlıoğlu, 2006; Tınaz, 2006). Yanı sıra, “yengeç sepeti” olgusunu eğitim örgütlerinde ilk kez kullanan Duke’a (1994) göre de kimi okullar yengeç sepeti kültürü ile hareket etmekte ve üyelerinin çabalarına aktif biçimde direnç göstermektedir.

Okullarda “yengeç sepeti” olgusundaki gibi bir kültürün oluşması, okul yöneticilerinin liderlik stillerini de etkileyeceğini söylemek mümkündür. Şüphesiz ki etkili bir okul liderine düşen okul içerisindeki hem biçimsel hem de biçimsel olmayan yapıyı ve bu yapıların özelliklerini dikkate alarak verimli ve etkili bir yönetim sağlamaktır (Eren, 2018). Ancak yengeç sepeti kültürü ile hareket eden ve üyelerinin işbirliği yapmadığı, ortak amaçlar etrafında güçlerini birleştirmede, dedikodunun yaygın olduğu, öne çıkan ya da fark yaratmak isteyen üyelerin diğerlerince engellenmeye çalışıldığı okullarda yöneticilerin etkili liderlik stilleri sergilemelerinin kolay olmayacağı düşünülebilir. Bu nedenle, öncelikle “yengeç sepeti” olgusunun özünü oluşturan kıskançlık, çekememezlik gibi istenmeyen davranışların varlığının ve etki derecesinin tespit edilmesinin, bu olgunun yaratabileceği sorunların yönetilmesinde ve çözümlenmesinde atılacak adımların başında olduğu

söylenbilir. Bu anlamda yapılan araştırma, eğitim örgütlerinde var olan olası yengeç davranışlarını ortaya koymayı hedeflemektedir ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler ışığında, bu davranışların en aza indirilebilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri ve tartışmayı içermektedir.

Alanyazın incelenirken “yengeç sepeti” olgusu ile ilgili yapılan taramada; Google Scholar, Eric Educational Resource Information Center Database, EBSCO Search, ProQuest, Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM Keşif gibi veri tabanları kullanılmış, “yengeç sepeti” olgusu hem İngilizce (crabs in a bucket, crabs in a bucket syndrome, crabs in a bucket phenomenon, crab bucket, crab basket, crab behaviors, crabs in a bucket mentality, crab mentality, vb.) hem de Türkçe (yengeç sepeti sendromu, yengeç sepeti olgusu, yengeç davranışları, yengeç anlayışı, yengeç kovası, yengeç kovası gözlemi, vb.) olarak çeşitli anahtar kelimelerle taranmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, “yengeç sepeti” olgusunun çok uzun bir geçmişe sahip olmadığı, konu ile ilgili bilimsel çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu (Duke, 1994; Kumar ve Soubhari, 2014; Miller, 2019; Perry, 2013; Sampath, 1997; Spacey, 2015) ve bu çalışmaların da çoğunun konuyu deneysel olarak incelemeyen, yalnızca kuramsal bilgi sunan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, konuya ilişkin daha önce geliştirilen bir ölçme aracına rastlanmamış olması nedeniyle, bu çalışmada geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin alanyazına kazandırılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, gerçekleştirilen alanyazın incelemesi ışığında elde edilen bulgular çerçevesinde yapılan değerlendirme ile bu araştırma kapsamında olgu, söylemsel ve semantik kaygılardan ötürü “yengeç sepeti” olgusu, yengeç anlayışı, yengeç davranışları gibi kavramlarla ifade edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yukarıdaki bölümde sunulan bilgilerden yola çıkarak, eğitim örgütlerinde var olan olası “yengeç sepeti” olgusunun ortaya çıkarılmasının ve bu anlayışın en aza indirgenmesi için neler yapılabileceği konusunda öneriler okul içi ilişkiler ağının daha etkili biçimde kullanılmasına, dolayısıyla da örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesine önemli katkılar yapacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını incelemek ve “yengeç sepeti” olgusu konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeyleri nedir?

2. Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeyleri;

i. yaş,

ii. cinsiyet,

iii. medeni durum,

iv. branş,

v. eğitim durumu,

vi. mesleki kıdem,

vii. görev yaptığı okuldaki çalışma süresi,

viii. okul türü (resmi-özel okul)

ix. lise türü (genel lise-meslek lisesi) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Açıklayıcı ardışık desen ile desenlenen araştırmada, bu temel amacı gerçekleştirmek için araştırmacı tarafından öncelikle bir “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” geliştirilmiş, geliştirilen ölçek kullanılarak resmi ve özel okullarda görev yapan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler ışığında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile de resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak konu hem devlet okulu hem de özel okul çerçevesinden derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, konunun az çalışılmış bir konu olması ve karma yöntem ile desenlenmiş olması nedeniyle önem arz etmektedir. Yapılan alanyazın incelemesinde, okullarda “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin bir ölçme aracına rastlanmamış olması nedeniyle, araştırmanın ilk aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin alanyazına kazandırılmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda, geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” kullanılarak araştırmanın asıl uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise; öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin görüşleri, daha önce “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin bir davranış kalıbını deneyimleyip deneyimlemedikleri ve böyle bir anlayışın ortadan kaldırılması için ne gibi önerilerinin olabileceği gibi soruları içeren, araştırmacı tarafından hazırlanan bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve konunun derinlemesine irdelenmesi sağlanmıştır. Alanyazın incelemesinde, “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin yapılan bilimsel çalışmaların sayısı oldukça sınırlı olmakla birlikte okullarda “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin daha önce yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır ve gerçekleştirilen araştırmanın bu yönüyle özgün bir çalışma olduğu ve daha sonra yapılacak benzer araştırmalara ışık tutarak bilime katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

“Yengeç sepeti” olgusu, tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütleri için de istenmeyen bir olgudur. Yapılan bu araştırma ile okullarda “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin var olan durum ortaya koyulmuş ve okul kültürü, okul iklimi, öğretmenler arası güven ve öğretmenlerin güdülenmesi gibi eğitim örgütleri için hayati derecede önemli olan çeşitli olguların güçlendirilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca çalışma, öğretmenler arasındaki kıskançlık, dedikodu, psikolojik şiddet ve zorbalık gibi olumsuz ve istenmeyen davranışlara ilişkin veriler sağlamış, araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla da konunun derinlemesine incelenmesi sağlanmış ve konuyla ilişkili yaşanan sorunları en aza indirmek için birtakım çözüm önerileri getirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin öğretmenler örnekleminde kullanılması ve öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin ölçülmesi ile birlikte, öğretmenler arasında konuya ilişkin, belki de yaşadıkları olumsuz okul deneyimlerine ilişkin, farkındalık yaratıldığı

düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, okullarında konuya ilişkin yaşadıkları olası sorunların alanyazında bir karşılığının olduğunun farkına varmalarının ve belki de böyle bir sorunla karşılaştıklarında kendilerini yalnız hissetmemelerinin, aksine mücadele etmelerinin ve çözüm arayışına girmelerinin sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçeğe katılımcıların samimi ve içten yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

Bu araştırmanın nicel bölümünde örnekleme alınan bireylerin evreni yeterli düzeyde temsil ettikleri varsayılmaktadır.

Bu araştırmanın nitel bölümünde kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara katılımcıların verdikleri yanıtların onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

2019 yılının Mart ayından itibaren Türkiye’de etkisini derinden hissettiren Covid-19 pandemisi nedeniyle, bu araştırmanın veri toplama sürecinde yüz yüze ölçek toplama ve görüşmeler gerçekleştirme olanağı elde edilememiş, araştırma verileri çevrimiçi formlar (Google Forms) ve çevrimiçi görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Bu araştırmanın ölçek geliştirme çalışması sürecinde veri toplama aracını yanıtlayan katılımcılar, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinin çeşitli ilçelerinde görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen gönüllü lise öğretmenleri ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın nicel boyutunda geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”ni yanıtlayan katılımcılar, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinin çeşitli ilçelerinde görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen gönüllü lise öğretmenleri ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen görüşmeler, devam eden pandemi süreci nedeniyle, katılımcıların talepleri doğrultusunda çoğunlukla çevrimiçi yöntemle (telekonferans ile) gerçekleştirilmiştir. Bu durum, görüşülen ortamın özellikleri, katılımcının tutumu, görüşmedeki tavır ve hisleri gibi görüşme esnasında gözlemlenebilecek durumları sınırlandırmıştır.

Tanımlar

Bu kısımda, araştırmanın temelini oluşturan “yengeç sepeti” olgusunun tanımı ile birlikte bu olgunun açıklanmasında önemli olduğu düşünülen “rekabet” kavramının tanımına yer verilmiştir. “Yengeç sepeti” olgusu ile ilişkili olduğu düşünülen tüm kavramlar araştırmanın birinci bölümü olan “KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE” başlığı altında detaylı biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

Yengeç sepeti: Bir örgüt içerisindeki bireylerin “ben yapamıyorsam sen de yapama” anlayışıyla hareket ederek farklılık yaratmak, yükselmek isteyen diğer bireyleri aşağı çekmeye çalışmasını anlatan bir metaforu ifade etmektedir.

Rekabet: En temel anlamıyla, diğerlerini geride bırakma çabası ve onların başarısızlığını görme arzusunu ifade etmektedir. Her şeyin alınıp satılabilecek bir metaya dönüştürüldüğü kapitalist bir dünyada rekabetin ve rekabetçiliğin toplumda destek görmesi ve meşrulaştırılması sonucunda bireyler, kendilerini var güçleri ile her alanda diğerlerini geçme çabası içinde bulurlar.

Lise öğretmeni: Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren resmi ve özel ortaöğretim kurumlarındaki tüm öğretmenleri ifade etmektedir.

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Yengeç Sepeti Olgusu

“Yengeç sepeti” olgusu, bireyin kendisinden daha iyi performans gösterenleri aşağı çekmeye çalıştığı davranışsal bir durumu ifade etmektedir. Bir kavram olarak “yengeç sepeti” olgusu, bir balıkçının balık kovasındaki yengeçleri izlemesinden yola çıkarak ortaya koyulmuştur. Balıkçı, içi yengeç dolu kovasını kapakla kapatmak zorunda kalmaz çünkü kovanın içerisindeki bir yengeç kovadan dışarı çıkmaya çabaladığında diğerleri onun ayağından yakalar ve onu tekrar kovaya çekmeye çalışır (Abrugar, 2014; Duke, 1994; Hard ve O’Gorman, 2007; Spacey, 2015).

Filipinler’de anlatılan bu hikâyeye atıfta bulunarak yapılan bu psikolojik tanımlama, ilk olarak Filipinli aktivist yazar Ninitchka Rosca tarafından kullanılmış (Şahin, 2018; Tosun, 2019), daha sonra ise Duke (1994) tarafından birer eğitim lideri olarak öğretmenlerin mesleki gelişiminin önündeki en önemli engellerden biri olarak görülmüş ve kavramsallaştırılarak alanyazına kazandırılmıştır (Duke, 1994; Hard ve O’Gorman, 2007). “Yengeç sepeti” olgusu, genel olarak marjinalleşmiş belirli bir topluluk veya kültür ile özdeşleşen ya da ona ait olan bireylerin, diğerlerinin davranışlarını ve belirli yükselme hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak fırsatları baltalayan zihniyetini ve davranışlarını temsil etmektedir. “Yengeç sepeti” olgusu, bir örgütü ve örgütün saygı ve destek ile ilgili grup içi normlarını ihlal eden rekabetçi bir sosyal etkileşimdir ve örgütlerde eşitsizlik, düşük temsil oranı ve sınırlı yükselme fırsatlarının olduğu kapalı bir iklimden kaynaklanmaktadır (Miller, 2019: 354).

“Yengeç sepeti” olgusu, “*eğer ben yapamıyorsam, sen de yapama*” anlayışını savunan bir tür bencilce, dar görüşlü düşüncüyü tanımlamak için kullanılır ve diğer insanların ileriye gitmesini ve hayallerini gerçekleştirmeye çalışmasını teşvik etmek yerine onları kötülemeyi ve aşağı çekmeyi tercih eden insanların sahip oldukları zayıf kişiliğe atıfta bulunur (Kumar ve Soubhari, 2014). Hatta bazı durumlarda bu kişiler, yukarıya tırmanmaya çalışan kişilere yardım ettiğini bile düşünürler. Onların zarar görmelerinden ya da başarısız olmalarından koruduklarına inanırlar (Yule, 2017). Yukarıya tırmanmaya çalışanlar bir şekilde diğerleri

tarafından aşağıya çekildiği için de sonunda kimse gelişim gösteremez ve yukarıya çıkamaz (Marques, 2009: 29).

Yengeç anlayışına sahip kişiler, gruplarındaki diğer kişileri aşarak başarılı olmaya çalışan üyelerin önemini azaltmayı hedeflerler. Kendileri başarısızken diğerlerinin başarısını izlemek yerine, onların da çökmelerini beklerler. Mutlu anlarda bile eleştirecek noktalar bulabilirler, ama eleştiri duymak istemezler (Şahin, 2018). Abrugar’a (2014) göre “yengeç sepeti” olgusu, birliği, alçak gönüllülüğü ve sorumluk duygusunu teşvik eden bir anlayış değildir ve yengeç anlayışına sahip kişilerin bazı ortak özellikleri vardır:

- Kendilerini aşırı beğenirler ve diğerlerine astlarıymış gibi davranırlar.
- Arkadaşları, dostları veya iş arkadaşları mutlu olduğunda ve kendilerini geliştirdiklerini gördüklerinde paniklerler.
- Kibrin yanı sıra, kıskançlık ve hoşnutsuzluk gibi temel kişilik özellikleri vardır.
- Yaşamdaki temel felsefeleri “Ben yapamıyorsam, sen de yapama”dır.
- Kendileriyle ilgili hep olumlu düşüncelere sahipken, diğerleri ile ilgili hep olumsuz algılara sahiptirler. Hep kendilerindeki iyi şeyleri görürler ancak sıra olumsuz şeylere geldiğinde körmüşçesine davranırlar. Bu durum, diğerleri ile ilgili olduğunda da tam tersi bir anlayışa bürünürler.
- Arkadaşları, dostları veya iş arkadaşları başarısız olduğunda onlara yardımcı olmaktansa, suçlamayı yeğlerler.
- Arkadaşları, dostları veya iş arkadaşlarına rakipleriymiş gibi davranırlar. Takım çalışması, birlik, işbirliği gibi kavramlar onların lügatinde yoktur.
- Merhamet nedir bilmezler. Diğer insanların ne hissettiği konusunda ilgisiz ve bencildirler.
- Her şeyi biliyormuş gibi davranırlar. Hatta kendileriyle tartışmaya bile girilmesine müsaade etmezler çünkü onlara göre kendileri dünyanın en bilgili insanlarıdır.
- Fikirleri ve çözümleri tartışmaktansa, zamanlarının çoğunu insanları konuşmaya harcarlar.
- Ve hiçbir zaman yengeç anlayışına sahip olduklarını kabul etmezler.

Yukarıdan da anlaşılabileceği gibi bu tip davranışlar, diğerlerinin cesaretini kırma, kıskanma, yaptıklarını baltalama, nezaketsiz ve aşırı rekabetçi bir tutum sergileme gibi davranışlar etrafında konumlandırılmaktadır. Cesaret kırma ile ilgili davranışlar, başkasına karşı sert sözler kullanarak onları küçümseme ve eleştirme ile ilgiliyken, nezaketsiz ve aşırı rekabetçi davranışlar ise suçlama, dedikodu, komplo teorileri uydurma ve işbirliği yapmaya direnme gibi davranışları içermektedir (Miller, 2019: 357).

Her örgüt önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmiş işgörenlerden oluşur. Amaçların başarılı biçimde gerçekleştirilebilmesi için işgörenlerin ortak amaçlar etrafında toplanması, örgütlenmesi ve eşgüdümlemesi gerekir. Öyleyse, işgörenleri “yengeç sepeti” olgusundaki gibi bir davranış kalıbına iten sebeplerin ortaya koyulması, örgütün sağlığı için de büyük ölçüde önem arz etmektedir. Bireyleri böyle bir davranışa iten gerekçeyle ilgili Tosun (2019) şunu söylemektedir:

“...Hırs. Hırs psikolojide daha çok tatmin olunması mümkün olunmayan arzular olarak, yani sonu hiçbir zaman gelmeyen ve zamanla insanı kendisine esir eden istekler olarak tanımlanır. Bu durum ise, işte tam olarak yukarıda bahsettiğimiz toplumsal kaosa neden olmaktadır. İnsanlar dışarıda, iş yaşamında, okulda vs. pek çok yerde her gün gördüğü insanları, adeta düşman olarak görmekte ve tıpkı "savaşta kazanmak için her yol mubahtır" mantığında olduğu gibi, "başarılı olmak/kazanmak için her yol mubahtır" demekte ve başarı yolunda ilerleyen, emek vermiş insanlara gönül rahatlığıyla çelme takmaktadır. Bu durum elbette doğal değildir, hastalıklı bir ruh halinin yansımasıdır ama zaten endişe verici olan da, bunu herkes yapınca çok doğal bir şey olarak algılanmasıdır. İnsanların alıştığı tüm durumlar gibi, bir süre sonra ‘yengeç olmak’ da insanlar için alışılmış ve doğal bir durum halini alır...”

Örgütsel davranış açısından önemli bir kavram olmasının yanı sıra “yengeç sepeti” olgusunun, yukarıdaki alıntıdan da anlaşılabileceği gibi, hırs temelli, doğal olmayan, kişisel bir davranış kalıbı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak, bu kişisel davranış kalıbının yaygınlaşması hem örgütsel hem de toplumsal anlamda çeşitli sorunları da beraberinde getirecektir. Bu durumun sebep olabileceği olumsuz durumlarla ilgili Tosun (2019) şunu ileri sürmektedir:

“...Toplumsal güven ve hoşgörü oldukça zarar görecektir. Fakat bunların yanında, toplumu hızlıca toplu bir başarısızlığa götürecek olan diğer bir husus ise, dayanışmanın kolektif yaşamdan soyutlanması, yok edilmesidir. Birbirine güvenmeyen insanların her çabaları bireysel boyutta olacağından ve büyük buluşların öncüsü "fikir alışverişi", adeta başkasının eline koz vermek, başarıyı başkasına teslim etmek gibi görüleceğinden dolayı, bir süre sonra insanlar oldukça bencil bir şekilde çalışma yoluna gideceğinden dolayı, toplum yararına olan pek çok başarının ve buluşun önü net bir

şekilde kesilmiş olacaktır. Bu durum ise, hem ahlaki, hem de maddi olarak hızlı bir çöküş demektir...”

Bu söylem örgüt açısından değerlendirildiğinde, işgörenler arasında yaygınlaşan “yengeç sepeti” olgusunun örgütsel güven açısından oldukça zarar getirebilecek bir olgu olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Örgütsel güvenin bileşenleri olarak kabul edilen bireye güven ve örgüte güven algısı birleşerek örgütsel güven algısını oluşturmaktadır ve birey, diğer bireysel ilişkiler ve davranışlar hakkındaki beklentileri karşılanmadığında güven duygusunu hissetmeyecektir (Polat ve Celep, 2008: 310). Şüphesiz ki birbirine güvenmeyen işgörenler, çabalarını da ortak amaçlar etrafında toplamayacak, takım çalışmasını ve fikir alışverişini sanki diğerlerinin eline güç vermek gibi algılayacaktır. Bireyselleşen işgörenler de örgüt yararına çalışmaktan çok kendi yararına çalışan bir düşünce yapısına bürünecek ve başkalarının önüne geçmesine engel olmayı amaç edinen bireyler haline dönüşecektir. Nitekim bu durum, diğer örgütlerde olduğu gibi, kişilerarası iletişim ağlarının ve biçimsel olmayan örgütsel yapısının işlediği ve bunların işlevselliğinin hayati derecede önemli olduğu eğitim örgütlerinde de farklı olmayacaktır.

Okul ortamında güven olmaksızın eylemler arasında birlikteliği ve başarıyı sağlamak da çok zordur. Okulda güven ortamı olmadığı zaman öğretmenler çabalarını kendilerini korumaya harcayacaklardır (Töremen, 2002; Yılmaz, 2006). Benzer biçimde, öğretmenler kendilerini korumayı amaç edindiklerinde, okulda güven ortamının sağlanamayacağı söylenebilir. Bu nedenle, okulda olumlu etkileşim ortamı oluşturmak, kişiliği ve saygıyı, dürüstlüğü ve rekabeti doğru anlamak güven ortamını sağlayabilmenin önemli işlem basamakları olarak kabul edilmektedir (Kochanek, 2005). Rekabeti doğru anlayabilmek ve öğretmenler arasındaki dürüstlüğü ve saygıyı artırabilmek için “yengeç sepeti” olgusundaki gibi bir davranış kalıbının okul içerisinde en düşük düzeye indirgenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, örgütsel güven ile “yengeç sepeti” olgusunun birbiriyle yakından ilişkili kavramlar olduğu söylenebilir.

Okulda örgütsel güvenin yanı sıra, “yengeç sepeti” olgusunun okul kültürü, okul iklimi, güdüleme, örgütsel bağlılık, yetişkin zorbalığı, yıldırma, çatışma, öğretmen liderliği gibi okul yaşamı için önemli birçok kavramla ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Konunun derinlemesine anlaşılabilmesi için, bu kavramlardan bazılarını kısaca açıklamının ve “yengeç sepeti” olgusu ile olası ilişkileri tartışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu kavramların en önemlilerinden birinin okul kültürü olduğu söylenebilir. Kültür, örgütleri saran toplumsal çevre şartlarının en önemli öğelerinden biridir, bu nedenle örgütlerin yaşama ve gelişmelerini geniş ölçüde etkiler. Örgüt kültürü, örgüt gerçeğinin görülmesine imkân veren düşünsel bir yapı yani bir paradigmadır (Güçlü, 2003: 148). Kültür, örgütün yazılı olmayan duygusal yönüdür ve her örgüt kendine özgü bir kültür geliştirir. Örgüt içerisindeki işgörenler etkileşimde bulundukça, ortak değerler, normlar, inançlar ve düşünme biçimleri ortaya çıkar. Paylaşılan bu yönelimler örgüt kültürünü oluşturur. Kültür, bir örgütü diğerinden ayırır ve işgörelere örgütsel kimlik duygusu aşılar. Eğitim örgütlerinde de durum farklı değildir. Bir okulda da öğretmenler arasında paylaşılan inançlar ve normların davranış üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bireyler, kültür sayesinde kendilerinden daha büyük bir gruba ait olduklarını hissederek ve kültür ne kadar güçlüyse, bireyin grupla özdeşleşmesi ve grubun da birey üzerindeki etkisi o kadar güçlü olur (Hoy ve Miskel, 2012: 27-28). Dolayısıyla okuldaki kültür, paylaşılan normlarıyla, değerleriyle ve inançlarıyla öğretmenlerin davranışlarını etkileme gücüne sahip önemli bir olgudur. Güçlü bir örgüt kültürü olan okulda, öğretmenlerin yengeç anlayışına bürünerek bireyselleşmeleri, ortak amaçları göz ardı etmeleri ve diğer öğretmenlerin başarılı olmalarına engel olmaya çalışmalarının zayıf bir olasılık olduğu düşünülebilir.

Örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran özellikler ve nitelikler seti olarak ifade edilebilir. İklim, örgütün içsel niteliğini ve özellikle de işgörelere yaşantılarını yansıtan örgüt ortamını, çevresini, havasını ve duygusunu kapsar ve işgörelere, örgütün çalışma ortamı hakkında paylaştıkları algılarına işaret eder (Karcıoğlu, 2001: 268-269). Okul iklimi ise, öğretmenlerin okulun genel çalışma çevresiyle ilgili algılamalarını, biçimsel ve biçimsel olmayan örgütü, işgörelere kişiliklerini ve bunu etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir. Aslında bir okulun iklimi, okulun kişiliği olarak düşünülebilir. Yani birey için kişilik neyse, okul için iklim de odur. Okul atmosferinin örgütsel davranış üzerinde önemli bir etkisi olmasından dolayı okul iklimini tanımlamak ve analiz etmek önemlidir (Hoy ve Miskel, 2012: 185). Okul ikliminin, okulun ilişkiler açısından oluşan biçimsel olmayan yönünü, okulun havasını ve işgörelere kişiliklerini kapsayan bir olgu olması nedeniyle bu iklimi olumsuz etkileyebilecek “yengeç sepeti” olgusu ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

“Yengeç sepeti” olgusu ile yakın ilişkili olabilecek kavramlar arasında yetişkin zorbalığı da sayılabilir. Yetişkin zorbalığı, özellikle işyerinde sıkça karşılaşılan bir durumdur ve hem çok geniş parametreleri olan hem de kurnazca yapılan çeşitli taktikleri içinde

barındıran bir olgudur. İşyerinde zorbalık; fikirleri aşağılama, hor görme ve yeterli çaba sarf edilmediğine inanarak suçlama gibi işgörenlerin yaptıkları işle ilgili tehditleri; suçlama, sindirme, değerini düşürmeye çalışma gibi işgörenlerin kişilik özelliklerine yönelik tehditleri; kişinin fırsatlara erişimini engelleme, bilgi almasının önüne geçme gibi yalıtıma yönelik davranışları; iş ile ilgili baskı uygulama, tamamlanması mümkün olmayan görevler verme gibi aşırı iş yükleme; sorumluluğunu azaltma, anlamsız işler verme, sürekli hatırlatmalar yapma gibi istikrarsızlaştırmaya yönelik davranışları içermektedir (Cowie, Naylor, Rivers, Smith ve Pereira, 2002: 34-35; Rayner ve Hoel, 1997: 183). Bu bağlamda incelendiğinde, okullarda öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları yalıtma davranışları, fikirlerinin diğer öğretmenlerce destek görmemesi, istikrarsızlaştırmaya yönelik davranışlar, suçlama ve değerini düşürme gibi olgular yengeç anlayışına sahip diğer öğretmenlerin sergileyebileceği davranış kalıplarıdır. Dolayısıyla, örgüt için olumsuz davranış kalıpları olan yetişkin zorbalığı ile “yengeç sepeti” olgusunun ilişkili kavramlar olduğu söylenebilir.

“Yengeç sepeti” olgusu ile ilişkili olabileceği düşünülen bir diğer kavram ise yıldırma (mobbing) kavramıdır. Leymann’a göre (1990; 1996) iş yerinde yıldırma, çalışma ortamında özellikle bir kişiye karşı sistematik biçimde uygulanan düşmanca ve etik dışı davranışlar, ona karşı sergilenen psikolojik terör eylemlerini ifade eder. Zorbalık ile benzer bir kavram olmakla birlikte, Leymann (1990), zorbalık kavramında fiziksel şiddetin ve tehdidin daha fazla çağrışım yaptığını, yıldırmada ise söylenti, ima, aşağılama, toplumsal soyutlama gibi daha çok psikolojik şiddet eylemlerinden söz edilebileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, önemle belirtilmelidir ki yıldırma, iş yerinde karşılaşılan uyuşmazlıklardan çeşitli yönleriyle farklılık göstermektedir. Öncelikle, yıldırma davranışlarına maruz kalan kişi ile bu davranışı sergileyen birey arasında bir güç dengesizliği olmalıdır ve bu davranışlar belirli bir zaman aralığında sistematik olarak devam etmelidir. Ayrıca, taraflar arasındaki güç dengesizliği nedeniyle yıldırma davranışlarına maruz kalan kişi kendini koruma gücüne sahip değildir (Güven, Kaplan ve Acungil, 2018). Yıldırma davranışlarının sonuçlarına bakıldığında ise; bireyin sürekli eleştirilerek ve sözünün kesilerek iletişim olanaklarının, diğerlerinden soyutlanarak sosyal iletişimlerinin, arkasından konuşularak ve küçümsenerek kişisel itibarının, anlamsız işler verilerek ve yaptığı işin sürekli değiştirilerek mesleki durumunun ve fiziksel şiddet ve tehditlerle, bazen de cinsel tacizlerle, fiziksel sağlığının olumsuz etkilendiği göze çarpmaktadır (Leymann, 1996). Oysa ki “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin davranışlarda, taraflar arasında güç dengesizliği olması gibi bir zorunluluk olmadığı gibi davranışların

sistematik olarak belirli bir süre devam etmesi de gerekli değildir. Ayrıca, “yengeç sepeti” olgusundaki gibi bir davranış kalıbında cinsel tacizin olmadığını söylemek de mümkündür. Ancak, yıldırma davranışlarındaki söylentiler, ima ve aşağılama çabaları gibi psikolojik terör eylemlerinin yengeç davranışlarının doğası ile örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca, engelleme davranışına maruz kalan bireyin sosyal iletişim ağının, kişisel itibarının ve mesleki durumunun da bu davranışlardan etkilenmesi oldukça olasıdır. Bununla birlikte, işyerinde yıldırmanın en fazla görüldüğü alanlardan biri olan eğitim örgütlerindeki (Hubert ve Veldhoven, 2001) aşırı rekabet, kötü liderlik, iletişim ve işbirliğinin zayıflığı gibi etmenlerin yıldırma davranışlarını artırmakla birlikte, uygulanan yıldırma davranışlarının örgütsel güveni zayıflattığı ve iklimi etkilediği, iş doyumunu azaltarak öğretmen performansını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Aytaç, 2015; Cooper ve Penn, 2008; Korkmaz ve Cemaloğlu, 2010). Bu anlamda da okullarda uygulanan yıldırma davranışlarının yapısının yengeç davranışlarının neden ve sonuçlarında ifade edilen psikolojik yapı ile uyumlu olduğu düşünülebilir.

“Yengeç sepeti” olgusu ile ilişkili olduğu düşünülen başka bir kavram ise çatışmadır. Çatışma, etkileşim içerisinde olan birey veya grupların çeşitli anlaşmazlıklar sonucunda yaşadıkları tartışma, gerginlik, uyuşmazlık ve uyumsuzluk durumları olarak tanımlanmaktadır (Gümüşeli, 1994; Güney, 2007; Kılınç, 1996; Özdemir, 2018). Örgütsel bağlamda ise örgüt içerisindeki birey ve grupların çalışma yaşantıları ile ilgili deneyimledikleri tartışmalar, sürtüşmeler, gerginlikler gibi olumsuz durumlar, çatışmanın örgütsel boyutunu ifade etmektedir ve örgüte katılıp işbirliği yapan bireyin yaşanan olumsuzluklar sonucunda örgütün amaçlarına katılmaması ve örgütle uyuşmaması durumunda diğerleri ile yaşadığı problemleri ifade etmektedir. Bu bağlamda örgüt içerisinde çalışanların yaşadıkları çatışmalar sözlü sataşma, şiddet içeren ve kontrol edilemeyen çeşitli fiili hareketler ve saldırganlık biçiminde gerçekleşebilmektedir (Açıkgöz, 2003; Çulpan, 1978’den aktaran Kapıcı ve Radmard, 2016; Yurdunkulu ve Oktay, 2020). Örgütlerde çatışmaya ilişkin görüşler geleneksel, davranışsal ve etkileşimci olarak sınıflandırılmaktadır (Sarpkaya, 2002). Geleneksel görüşe göre çatışma kötü olarak algılanır ve temel amaç çatışmayı yönetmek değil ondan kurtulmaktır. Aksi takdirde örgütte bozulma meydana gelir. Davranışçı görüş, çatışmanın karmaşık örgütlerin doğaları gereği olduğunu ileri sürerken, etkileşimci görüş ise, çatışmanın kaçınılmaz olduğunu ve yoğunlaşan çatışmaların çözülmesinin zorunlu olduğunu kabul etmektedirler. Davranışçı görüş, çatışmayı kabul etmekte; etkileşimci görüş ise uyumlu, barışçı, sakin ve işbirliği içindeki bir grubun değişme

ve yenilik gereksinimlerine karşın durağan, kayıtsız ve tepkisiz olacağı görüşüne dayanarak çatışmayı teşvik etmektedir (Robbins, 1994'ten aktaran Sarpkaya, 2002). Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütleri olan okullarda da çatışmaların yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Bu nedenle çatışmadan kaçmak ve çatışmayı olumsuz bir olgu olarak karşılamak yerine çatışmayı yönetmek üzerine odaklanmak gerekir. Çünkü çatışma etkin olarak yönetildiği takdirde hem örgüt için hem de bireyler için bazı fırsatların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Okulun amaçlarına uygun olarak doğru biçimde yönetilen çatışmaların (Açıkalın, 1998), örgütsel verimliliği ve etkililiği artıracığı, etkin bir şekilde yönetilemeyen çatışmaların ise örgütte durgunluğa ve sorunların karmaşılaşmasına yol açacağı bilinmelidir (Arslantaş ve Özkan, 2012a). Yukarıdaki bilgilerden hareketle, çatışma davranışları ile yengeç davranışları karşılaştırıldığında, her iki davranış kalıbının da eğitim örgütleri için olumsuz olarak nitelendirilebilecek davranışlar olmasının yanı sıra yengeç davranışlarının çatışma öncesi deneyimlenen davranışlar olduğunu söylemek mümkündür. Çatışmadaki saldırganlık ve fiili hareketlerin yengeç davranışlarında olmadığı, engelleme davranışlarının daha çok eleştiri biçiminde gerçekleştiği ve bu eylemlerin sürekliliğinin devamında çatışmayı beraberinde getirebileceği söylenebilir. Ayrıca, “yengeç sepeti” olgusunda özellikle vurgulanan diğerlerinin çabalarına engel olma ve onları aşağıya çekme iken çatışmanın çıkış noktası ise tarafların karşılıklı uyuşmazlıkları ve fikir ayrılıklarıdır.

Eğitim örgütlerinde ilk kez Duke (1994) tarafından kullanılan “yengeç sepeti” olgusu, öğretmen liderliğinin önündeki bir “ayak bağı” olarak görülmüştür. Okullar gibi çok sayıda profesyonelin görev yaptığı örgütlerde en çok arzulanan liderlik, aslında, belirli rollerle kısıtlanmış bir liderlikten öte uzmanlık ve deneyimden kaynaklanan bir liderlik anlayışıdır. Duke (1994) öğretmenlerin, öğretmen liderliğinin parametrelerinin önceden belirlenmiş lider rollerinin ötesine geçebilmeleri için yengeç sepeti kültürünü terk etmeleri gerektiği vurgulamıştır. Ona göre bazı okullar yengeç sepeti kültürü ile hareket eder ve üyelerinin çabalarına aktif biçimde direnç gösterir. Bu bağlamda, öğretmen liderliğinin böyle koşullar altında gelişmesini beklemek yanlış olacaktır.

“Yengeç sepeti” olgusunun toplumda ve örgütlerde görülmesinin nedenlerinden belki de en önemlisinin kapitalizmin egemen olduğu bir dünyada bireyselliğin ve rekabet kültürünün meşrulaştırılması olduğunu öne sürmek yanlış olmayacaktır. Küreselleşen dünyada rekabet, ilerlemenin ve yaratıcılığın önemli bir bileşeni olarak görülmekte ve geniş kitlelerce savunulmaktadır. Oysaki felsefi anlamda rekabet, kendi benliğiyle rekabet etme

şeklinde olmalıdır. Bireyde, diğerleriyle eşit ya da onlardan üstün olma değil, kendi benliğinin önceki ve şu anki durumlarına üstün gelme arzusu olmalıdır. Bu nedenledir ki böyle bir rekabette kıskançlık, kin, gurur ve övünme gibi tehlikeli duygular yoktur (Akkaya, 2008; Gövsa, 1998). Kapitalist sistemin dayattığı meşrulaştırılmış rekabetçi tutumun içinde barındırdığı diğerlerinden daha aşağıda olmama arzusu, “yengeç sepeti” olgusunun doğasındaki “*ben yapamazsam, sen de yapama*” anlayışının da temel varsayımını oluşturmaktadır. “Yengeç sepeti” olgusu her ne kadar hırs, kıskançlık, güven, kültür, okul iklimi, güdüleme, bağlılık, çatışma, yetişkin zorbalığı gibi kavramlarla ilişkilendirilebilse de, çağın sözde modern insanın bir davranış kalıbı olarak belki de en iyi tanımlamasını rekabet kuramı içerisinde bulabileceği söylenebilir. Bu nedenledir ki bu araştırmanın kuramsal çerçevesinde, insan davranışının bir yansıması olan “yengeç sepeti” anlayışı ile ilişkili olduğu düşünülen kavramlar yukarıda öncelikle tartışılmıştır. Bu bölümün devamında ise “yengeç sepeti” olgusunu en iyi açıklayan kuram olduğu düşünülen rekabet kuramı, tarihsel alt yapısı ve sosyolojik ve psikolojik temelleri ile birlikte detaylı biçimde açıklanmış ve “yengeç sepeti” olgusu ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

1.1.2. Rekabet Kuramı

Tarihsel bağlamda incelendiğinde, rekabet kavramının ilk kez bir olgu olarak M.Ö. 5. yüzyılda Yunan sofistler tarafından kaynakları az olan Yunanların nasıl güçlü bir ekonomiye sahip olabildiğini açıklamak için kullanıldığı görülmektedir. M.S. 18. ve 19. yüzyıllarda rekabet kavramının mücadele ve yarışma ile ilişkilendirildiği, biyolojide ise Darwin’in evrim teorisinde vurgulanan doğal seçim mekanizması olan en güçlü olanın hayatta kalması (survival of the fittest) ilkesi ile bağdaştırıldığı göze çarpmaktadır (Lütge, 2019). Rekabeti “işletmeler arasındaki savaş” olarak tanımlayan Adam Smith (2017), başarılı olabilmek için diğerlerinin kaybetmesini gerektiren bir mücadele anlayışına vurgu yapmaktadır (İleri ve Horasan, 2010).

Köken olarak latince *competere* sözcüğüne dayanan rekabet kavramı, bir şekilde kurallara bağlanan yargısal bir mücadeleyi anlatmakla birlikte yalnızca ekonomi temelli bir kavram olarak düşünülmemelidir. Aslında, rekabet çeşitli faydaları ve hedefleri de bünyesinde barındırır ve insanın bir arada yaşamasının temel ilkelerini yansıtır. Bu anlamda ele alındığında, rekabet yalnızca pazar ekonomisinin doğasında var olan bir ilke değil, bunun çok daha ötesindeki bağlamlarda bulunan bir olgudur (Lütge, 2019).

Gelişmeyi ve ilerlemeyi sürdürmede toplumların motivasyon kaynağı, sürekli olarak rekabet dinamizmini canlı tutması olarak görülmektedir. Bu durum ise yaşamın her alanında rekabetçiliğe rastlanılmasını mümkün kılmaktadır. Kendilerine dayatılan rekabetçi kültürü farkına varmadan benimseyen bireyler, yaşamda var olabilmek adına, birbirlerini geride bırakma çabası şeklinde kendisini gösteren bir yarışa girmektedirler. Özellikle rekabetçiliğin toplumda destek gördüğü kapitalist toplumlarda, bireyler, var güçleri ile her alanda birbirlerini geçme çabası içindedirler (Polat, 2019; Riskind ve Wilson, 1982).

1.1.2.1. Rekabet ve Sosyoloji

Sosyolojik bağlamda rekabet, bireylerin belirli bir hedefe bağlanarak hedefe ulaşmak için diğer bireyleri eleme amacı gütmek olarak tanımlanmıştır (Griffin-Pierson, 1990). Stockdale, Galejs ve Wollins (1983) ve Riskind ve Wilson (1982) de rekabetin, bireyin sosyal bir ortamda belirlediği bir hedefe ulaşmak için diğer bireyleri bu hedefe ulaşmaktan men etmek için çabalaması ve başkalarından daha iyi olmayı amaçlaması olduğunu öne sürmüştür. 1903 yılında rekabet üzerine yazdığı makalede ise Simmel rekabeti, basit anlamda bir ekonomik davranış biçimi yerine bireyselleşmenin dışı vurumu olarak tanımlamıştır (Helle, 2008).

Bir olgu olarak rekabeti anlayabilmek için, sosyolojik kökenlerine, toplumsal yapı bağlamında insanoğlunun içinden geçtiği evrelere ve mülkiyet kavramına da bakmakta fayda vardır. Marx'a göre toplum, uzlaşmaz toplumsal sınıflar, işbölümü ve özel mülkiyet biçimleri üzerinde kurulmuş bir yapıdır ve toplumlarda ekonomik sistemin gelişimi tüm toplumların evrimini belirler. Bu bağlamda toplumsal değişimin ana kaynağı, insanların benimsedikleri düşünce ya da inançlardan öte ekonomik etkilerdir. Marx, tarihsel gelişimi, toplumların içinden geçtiği aşamalarla açıklar. Ona göre, toplumların geçtiği aşamalar; ilkel-komünal toplum, köleci toplum, feodal toplum ve kapitalist toplumdur. Bu toplumsal aşamaları ise geleceğin sosyalist toplumu takip edecektir. Üretim biçimlerine dayandırılan ve ekonomik ölçütlere göre yapılan bu sınıflandırmada, ilkel komünal toplumdaki üretim öncesi ve üretim sonrası dönemlere ayrı ayrı değinmekte fayda vardır (Şenel, 1982). Üretim öncesi ilkel komünal toplumlarda cinsiyete dayalı basit bir işbölümü vardır ve toplumsal yapı bu nedenle karmaşık değildir. Erkekler, avcılık ve koruyuculuk, kadınlar ise çocuk bakıcılığı ve toplayıcılık yapar. Bu basit yaşam tarzının kuralları da basittir. Dolayısıyla da toplumsal yapının düzenlenmesine ve kurumsal bir yapıya ihtiyaç yoktur (Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Toplumsal yapıdaki bu basit yaşam biçiminden dolayı ilkel komünal topluluklarında mülkiyet ilişkileri (bireylerle nesneler arasındaki) de hayli kısıtlıdır. Bireysel mülkiyet giysi, süs eşyası ve özel eşyalardan ibarettir (Renfrew ve Bahn, 2013). Sınıfsız bir toplum düzeninin egemen olduğu ilkel-komünal toplumlarda mülkiyet anlayışı da üretim araçlarının ortak mülkiyetine dayalı bir anlayıştır ve bu bağlamda rekabeti gerektiren bir anlayışı bünyesinde barındırmadığı öne sürülebilir.

Toplumsal düzen, Tarım devrimi ile birlikte köklü bir değişime uğramaya başlamıştır (Ünal ve Sarpkaya, 2020). Tarım devrimi sonrası geçilen yerleşik hayat ve çiftçilikle birlikte evlerin, ekilebilir toprakların, büyük ve küçükbaş hayvanların sahipliği gündeme gelmiştir (Renfrew ve Bahn, 2013). Yerleşik hayata geçen insan toplulukları, hayvan evcilleştirme ve tarım ile yaşadığı doğal çevreyi kendi kullanımına göre şekillendirmeye başlamıştır. Doğada bulunmayan “köşe” kavramını yaratarak, barınaktan işlevselliği olan mekân yapımına geçmiştir. Üretim sonrası dönem olarak nitelendirilebilecek bu dönemde insanoğlu, tarım ve hayvancılık öncesi sahip olmadığı toprağı işleyerek vahşi olan hayvanların bir kısmını belirli bir alanda tutmuş, yaşadığı toplulukla birlikte doğaya ve verimli topraklara egemen olma çabasına girişmiştir. İşte bu egemen olma çabası “mülkiyet” kavramının doğmasına yol açmış, bu kavram beraberinde toprak, ürün, köle ve güç elde etme, yağmalama olgularını ortaya çıkarmıştır. Mülkün yağmalanmadan korunması için düzenli askeri güce ihtiyaç duyulmuş, askerlere bakmak için köleler, terziler, aşçılar, silah yapımcıları gibi meslekler ortaya çıkmıştır. İlkel komünal toplum düzenindeki basit işbölümü yerini daha karmaşık bir işbölümüne bırakarak giderek daha fazla toplumsal kurala ihtiyaç duyulan bir düzene evrilmesine neden olmuştur (Ünal ve Sarpkaya, 2020). Bu bağlamda, Tarım devrimi sonrasında yerleşik hayata geçen insanoğlu, mülkiyet anlayışı ile birlikte verimli topraklara egemen olmak için birbiriyle rekabet etmeye başlamış ve ilkel komünal yaşam biçiminden köleci toplum düzenine evrilmiştir.

Toplumların kabile biçiminde yaşantıdan şehir ve şehir devletleri biçimine geçtiği, köleliğin ve özel mülkiyetin doğduğu toplumsal yapı köleci toplum olarak adlandırılmaktadır. Sınıflı toplumun ortaya çıkışı ile insanlık tarihi, bazı sınıfların yükselişi ve dolayısıyla da diğerlerinin yok oluşuna ve acımasız bir sınıf mücadelesine tanıklık etmiştir. Köleci toplumun bütün tarihi, sınıflar arası kavgalarla, her şeyden önce kölelerle efendileri arasındaki çatışmalarla doludur. Sınıf mücadelesi, sınıfların ekonomik durumlarının ve çıkar ilişkilerinin kutuplaşmasının sonucudur. Sınıfların çıkarlarına gelince bunlar, belirli bir sınıfın, belirli bir toplumsal üretim sistemindeki durumu ile belirlenir. Efendilerinin mülkü olan, kendileri

mülkten yoksun bulunan ve görülmemiş bir sömürüye boyun eğmek zorunda kalan köleler, kendilerini bu duruma sürükleyen üretim tarzını ve siyasal rejimi kaldırmakta çözümü ararken, efendileri ise bu üretim tarzını ve siyasal rejimi korumuşlardır (Zubritski, Mitropolski ve Kerov, 2006).

Nasıl ki köleci ilişkiler, ilkel topluluğun bağrında ortaya çıktıysa, feodal ilişkiler de kölelik düzeninin bağrında doğmuştur. Büyük toprak mülkiyetinin, küçük köylü işletmelerin hemen hemen tamamını yutmaya başladığı M.S. 4. ve 5. yüzyıllarda, ekonomik ilişkiler zayıflamaya başlamış, köleci ilişkiler yeni üretim biçiminin serbestçe gelişmesinin önünde bir engel haline gelmiştir (Zubritski, Mitropolski ve Kerov, 2006). Üretimin gelişmesiyle özel mülkiyet ilişkileri ve buna bağlı olan sosyo-ekonomik eşitsizlik giderek ortaklaşa topluluğa etkide bulunmuş ve onu çözmüştür (Aydemir ve Genç, 2014). Bu bağlamda, köleci toplum düzeni feodalizm tarafından çözülmüştür. Feodalizm toprağın ve toprak üzerindeki egemenliğin parçalara ayrıldığı üretim ve yönetim sistemidir (Göze, 2000). Feodalizmin ekonomik yönü tarım etkinliğine ve en önemli mülkiyet olan toprağa dayanmaktadır. Feodalizmin sosyal yönünü ise, toprağı işleyen serfler, yani toprağı dayalı köylüler ile senyörler, yani toprak sahipleri arasındaki ilişki tayin eder (Aydemir ve Genç, 2014; Bulut, 2006; Kılıç ve Demirçelik, 2011). Feodalizm, kapitalizm öncesinde Ortaçağ Avrupası'nda yönetimde egemenliği sınırlı kraldan daha fazla söz sahibi olan, ülke yönetimini elinde bulunduran, uhrevi ve dünyevi tüm alanlarda nüfuzunu rakipsiz biçimde gerçekleştiren kilisenin ve soylu toprak sahiplerinin egemenliğine dayanan bir toplum düzenidir (Kılıç ve Demirçelik, 2011; Nikitin, 1990).

Feodal toplum asırlarca devam etmiş olan köleci toplumun son bulmasıyla doğmuştur. Bu toplum esas itibarıyla bir tarım toplumdur ve tarımda serf emeği köle emeğinin yerini alır. Feodal toplumun üretim ilişkilerinin temeli, feodal beyin toprak üzerindeki mülkiyet hakkı ile dolaysız üretici olan serf üzerindeki sınırlı mülkiyet hakkı altında yatmaktadır (Nikitin, 1990). Bu noktada, sınırlı mülkiyet kavramını açıklamak önemlidir. Feodal toplumda, köleci toplumdan farklı olarak, toprak sahibinin serfler üzerinde öldürme yetkisinin olmadığı fakat onları özgürce alıp satabildiği bir yarı mülkiyet kastedilmektedir. Ayrıca, feodal toplumda serflerin de sınırlı bir mülkiyet hakkı vardır ve sahip oldukları iş araçları ile öncelikle toprak sahiplerine hizmet ettikten sonra ürettiklerinin geri kalanını kendilerine alırlar (Kılıç ve Demirçelik, 2011).

Feodalizm, köleci toplumun üretici güçlerinin daha üstün bir gelişme düzeyine tanıklık etmiştir. Bu dönemde, tarım tekniği ilerlemeye başlamış, saban ve diğer demir aletler geniş ölçüde yaygınlaşmıştır. Yeni tarım dallarının ortaya çıkması, toprağın iyileştirilmesinde yeni yöntemlerin uygulanması ve üretim güçlerinin gelişimi ile birlikte kapitalist ilişkiler, feodal ekonominin bağrında bütün toplum ölçüsünde boy vermeye başlamıştır (Güran, 1999; Zubritski, Mitropolski ve Kerov, 2006). Üretici güçler, düşük üretkenliğin tarımsal üretimi artıramamasından dolayı feodal üretim ilişkilerinin dar kalıpları ile çatışmıştır. Feodalite döneminde basit mal üretimi, gittikçe yaygınlık kazanmıştır. Bu üretim, kişisel emek ve üretim araçlarının özel mülkiyeti üzerine kurulmuştur. Meta üreticileri, kırdaki olduğu gibi kentte de, sonu zenginler ve yoksullar olarak farklılaşmalarına varan azgın bir rekabete girmişlerdir. Pazarın genişlemesiyle durumu az çok iyi olan üretici gittikçe artan bir biçimde, durumu bozulan zanaatkar ve köylüleri işçi olarak tutmaya başlamıştır. Böylece zanaatkar ve köylüler, ticari sermayenin bağımlılığı altına girmişlerdir. Kapitalist ilişkilerin, feodal rejimin bağrında, yavaş yavaş oluşması işte böyle gerçekleşmiştir (Aydemir ve Genç, 2014; Eaton, 1990; Nikitin, 1990). Ayrıca, Amerika kıtasının keşfi ve Ümit Burnu'nun dönülmesi de yükselen burjuvazi için yeni sahalara açmıştır. Doğu Hindistan ve Çin pazarları, Amerika'nın kolonileştirilmesi ve diğer kolonilerle ticaretin başlaması genel olarak ticarete, denizciliğe ve endüstriye daha önce bilinmeyen itici bir güç sağlamış ve böylelikle zayıflayan feodalite yerini üretim ilişkilerine dayanan kapitalist topluma bırakmıştır (Kimmel, 2014).

Kapitalist sistemin gelişmesiyle sermaye birikiminde büyük artış başlamış ve kapitalistler tarafından kar olgusu ticaretin temeli haline getirilmiştir. Ayrıca, ticaretin genişlemesi ve sermaye birikiminin büyük ölçüde artması emeğin satın alınması ya da kiralanması sürecini başlatmıştır. Bunun yanında, her şey alınıp satılmaya, değer para ile ölçülmeye ve servet, başarının ölçüsü sayılmaya başlamış bu da rekabeti meşrulaştırmıştır (Yılmaz, 2004). Dolayısıyla dünya pazarı olgusu, kapitalizmin bir sonucu değil bir nedeni olarak öne sürülmektedir. Dünya pazarının bu nedensel gücü, etkisini bireyler üzerinde de hissettirir ve tüm uluslarda aynı anda “mülkiyetsiz” yığın olgusunu üretmiş ve evrensel rekabetin doğmasına neden olmuştur. Artık bireyler arasında rekabetten doğan evrensel bir ilişki vardır (Marx, 1978) ve kapitalist anlayış, bireyler yaratmayı hedeflediği gibi tüm bireyleri eş zamanlı olarak aynı yapmak gibi ironik bir amaç da bünyesinde barındırır. İdeolojik bağlamda kapitalizm, bireysellik için gerekli koşulları oluşturur fakat aynı zamanda da bireysel özerklik ihtimalini ortadan kaldıran maddi koşulları da yaratır (Kimmel, 2014).

Herşeyin alınıp satılabilecek birer metaya dönüştüren kapitalist bir dünyada bireylerin rekabet etmekten vazgeçmelerini istemek, rekabetin doğasındaki “bireysellik” prensibine aykırı bir durumdur. Bireylerin rekabet etmemesini sağlamak ancak ve ancak tüm iş gücünün eşit biçimde örgütlendiği sosyalist bir bağlamda mümkün olabilir. Bireyin öz ilgisinin güdümlendiği rekabet olgusunu kapitalizmin egemen olduğu bir dünyada herkes tarafından paylaşılan ortak bir toplumsal ilgi çerçevesinde eşgüdümlemek oldukça güçtür (Helle, 2008). Simmel’e (1903) göre de rekabetin toplumsal bağlamda işlevsel olabilmesinin ön koşulu, yasal ve ahlaki kaynaklarla desteklenen çözümlemelerle yönetilmesi gerekliliğidir. Bu anlamda Simmel, sosyoloji ile etik ilişkisine vurgu yapmaktadır ve insanlar tarafından deneyimlenen gerçekliğin sosyal bir yapısının olduğunu, hem yasal hem de etik kaynakların insan davranışlarını düzenlediğini öne sürmektedir (Helle, 2008).

1.1.2.2. Rekabet ve Psikoloji

Psikoloji bilimi içerisinde yer alan çeşitli kuramlar incelendiğinde, rekabet konusunun daha çok Psikoanalitik kuramcılar tarafından ve özellikle “Neofreudyenler” olarak adlandırılan bir grup kuramcı tarafından ele alındığını görmek mümkündür. Sigmund Freud, Alfred Adler ve Erich Fromm kuramları içerisinde rekabeti kısmen ele alsa da özellikle Karen Horney’nin kuramında rekabetin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Gençtan, 2014; Bilbey Akbayırlı, 1998; Polat, 2019). Adı geçen kuramcıların rekabet olgusuna ilişkin bakış açıları ayrı ayrı bu bölümde anlatılmaya çalışılmıştır.

1.1.2.2.1. Sigmund Freud ve Rekabet

Psikoseksüel kuramın kurucusu olan Freud’un ortaya koyduğu ego savunma mekanizmaları hakkında bilgi sahibi olmak bireyin davranışlarının, tutumlarının ve kimliğinin daha net anlamlandırılması konusunda fikir vermektedir. İnsanda var olan kaygının işlevselliğine bakıldığında ise, bu kaynağın işlevinin kişi veya toplum tarafından kabul görmeyecek içgüdüsel dürtülerin algılanmasını bilinç düzeyine çıkmadan engellemek olduğu görülmektedir. Kişiyi yıkıcı seviyede var olan kaygıdan koruma adına ego savunma mekanizmaları geliştirilmektedir. Savunma mekanizmaları id, süperego ve dış dünyadan gelen ve kişi için tehdit oluşturan durumları savuşturmak ve bu tehditlerle beraber oluşan kaygıyı azaltmak amacıyla kullanılan mekanizmalardır. Kişiyi kaygıdan koruma özelliğine ilaveten sözü edilen bu işlevlerin sağlıklı şekilde yürütülmesinde de destekçi görülmektedir. Bu mekanizmalar, dürtünün davranışa dönüşmesine engel olmak, yaşanan kaygının etki

gücünü azaltılmasına destek olmak gibi işlevleri bulunmaktadır (Polat, 2019; Yerlikaya ve İnanc, 2013).

Freud'un ortaya koyduğu ego savunma mekanizmaları, rekabet olgusunun incelenmesi için önemlidir (Horney, 1980; Gençtan, 2014). Savunma mekanizmalarının yansıması sonucu ödünleme (telafi ya da tazmin), rekabeti, özellikle de nevrotik rekabeti (nevrotik rekabet "Karen Horney ve Rekabet" bölümünde detaylı biçimde açıklanmaktadır) oldukça iyi açıklamaktadır. Ödünleme mekanizmasını kullanan kişi, eksik yönlerini bir başka alanda çok iyi olmaya çalışarak kapatmaya çalışır. Ayrıca, içinde yaşadığımız toplumda rekabet ve diğerlerinden daha iyi yapma isteğinin, toplumların gelişimine katkı sağlayan önemli bir olgu olarak değerlendirilebilmesine rağmen olumsuz ödünleme biçimindeki rekabet, yalnızca kişinin daha iyisini yaparak saygınlık kazanma çabasından öte diğerlerinin de kendisinden iyi yapmasını engellemeye çalışma çabasını içermektedir (Gençtan, 2014). Freud'a göre saygınlık kazanma çabaları narsistlik eğilimin bir parçasıdır ve güç elde etme ve üstünlük kurma isteğiyle birlikte oluşan düşmanlık duygusu yalnızca cinsel bir temele dayandırılarak açıklanamaz (Horney, 1980; Gençtan, 2014). Dahası, kendisi aşırı beğenerek diğerlerine üstünlük kurma ve saygınlık kazanma dürtüsü ile hareket eden bireyler yalnızca düşmanlık duygusu geliştirmekle kalmaz, buna bağlı olarak da diğer insanları daha az sevme eğilimi gösterirler ve bu duyguyu dışa vurarak diğerleriyle işbirliği yapmaktan kaçınırlar (Yanbastı, 1990).

1.1.2.2.2. Alfred Adler ve Rekabet

Adler (2010) kişiliği kişinin başta kendisine karşı geliştirmiş olduğu tutumlar olmak üzere çevresindeki insanlara ve topluma karşı tutumlarının toplamı olarak tanımlar. Adler'e göre insanı diğer canlılardan farklı kılan en önemli vasfı, bütünsel bir kimlik taşıması ve taşıdığı bu kimliğin özgünlüğünü gerçekleştirme ve sürdürme eğilimi göstermesidir. Kişinin alışılmış yaşam biçimi halini alan davranış düzenlemeleri, kişinin hayatında yüce bir gaye olma özelliği taşıyan genel bir amaca ulaşabilmesi uğruna geliştirilir (Gençtan, 2014; Polat, 2019).

Adler, rekabeti ise güç, üstünlük ve para kazanma hırsını besleyen nevrotik bir tutum olarak görmektedir. Nevrotik kişinin, eksik duygularından kurtulup üstünlüğe ulaşmak için gösterdiği çaba benmerkezcilik ile sonuçlanır ve kişi, üstünlüğünü sağlayabilmek uğruna diğer insanlara zarar verebilecek girişimlerde bulunabilir. Nevrotik kişi üstün olmak

zorundadır ve kendi amaçlarını diğer insanlara karşı gerçekleştirmeye çalışır (Bilbey Akbayırlı, 1998; Gençtan, 2014). Ayrıca, güçsüzlüğe karşı geliştirilen ödünleme mekanizmaları, insan doğasının bir özelliğidir ve bu duygular nevrotik insanda aşağılık kompleksine dönüşerek abartılmış ödünleme mekanizmalarının kullanılmasına neden olmaktadır (Yanbastı, 1990).

1.1.2.2.3. Erich Fromm ve Rekabet

Fromm'a göre (2011) karakter yalnızca bireyin etkili ve tutarlı davranmasını sağlamamakta aynı zamanda kişinin kendisini topluma uyarlamasının da temelini oluşturmaktadır. Bu bakış açısıyla Fromm günümüzün modern toplumlarında var olan beş sosyal karakter tipi belirlemiştir. Tanımladığı sosyal karakter tipinden biri olan pazarlayıcı yönelme, modern zamanın gelişmesiyle ortaya çıkmış olup rekabetçiliğin bir diğer ifadesidir. Çağımızda insanlar maddi başarı sağlamak için hizmet verdikleri kişilerin ya da işverenlerin kişisel onaylarına bağımlıdırlar. Çünkü çağdaş toplumda bir kişinin başarılı olabilmesi için, kişinin o iş için gerekli olan eğitim altyapısına, o işteki becerisine ve kendisine verilen işi yapabilme koşullarına sahip olması yeterli olmamakta; birey aynı zamanda rakiplerinden bir adım önde olabilmek için kişiliğini zaman zaman başkalarıyla yarıştırmak gibi bir konumda bırakılmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında çağdaş toplumlarda kişinin başarılı olması büyük ölçüde kendisini pazarda ne kadar iyi tanıtip o oranda sattığına, kişiliği ile ilgili ne kadar iyi rol yaptığına, fiziksel görüntüsünün insanlardaki etki derecesine bağlı olmaktadır.

Çağımız toplumlarının gittikçe tüketme endeksli hareket ettiğini, bunun da kapitalizmin bireyleri salt tüketen birer robot şekline dönüştürmesinden kaynaklandığını düşünen Fromm (1987)'a göre insanlar ne kadar çok şeye sahip olurlarsa olsunlar asla sahip oldukları şeyler onlara yeterli gelmeyecektir. Bu tür insanlar, kendilerini diğerlerine göre içten içe daha rekabetçi hissetmekte ve giderek büyüyen bir kaygı taşımaktadırlar. Ancak, hissettikleri bu kaygı ve soyutlanmışlık, onları rekabet etmekten alıkoymamakla birlikte giderek büyüyen hırsla sebep olmakta, bu durum ise zamanla toplumsal bilinci yitirmesine ve bozulmuş rekabet anlayışına neden olmaktadır. Çünkü, kapitalist toplumun bozulmuş yapısı rekabeti desteklemekte ve insanları yapay gereksinimlere yönlendirerek bireysel hırsın tutsağı haline getirmektedir (Bilbey Akbayırlı, 1998; Polat, 2019).

1.1.2.2.4. Karen Horney ve Rekabet

Freud'un takipçisi olan Horney, Freud'un insan davranışlarının iç ve fizyolojik olaylardan kaynaklandığı görüşüne karşı çıkararak yeni bir kuram oluşturmuş ve kuramında özellikle sosyo-kültürel etmenler ve bozuk insan ilişkilerinin nevrotik davranışların oluşumundaki önemi üzerinde durmuştur (Bilbey Akbayırlı, 1998; Yanbastı, 1990).

1937 yılında yayınlanan “Çağımızın Nevrotik İnsanı (The Neurotic Personality of Our Time)” adlı kitabıyla tanınan Horney “nevrotik” kavramını şu şekilde tanımlamaktadır (Horney, 1980: 28):

“Bugün <nevrotik> kelimesini oldukça rahat bir şekilde kullanırız; şu var ki, bu kelimeyi kullanırken ne demek istediğimizi her zaman açık ve seçik olarak bilmeyiz. Çoğu zaman <nevrotik> deyimini kullanmak, herhangi bir kimseyi beğenmediğimizi biraz daha incelmış, daha bilgiç bir dille belirtmekten başka bir şey değildir: Daha önce tembel, alıngan, çevresindekilerden çok şey bekleyen ya da kuşkucu olarak nitelenen kimselere bugün <nevrotik> denilmektedir. Ama yine de bu terimi kullandığımız zaman ne demek istediğimiz konusunda belli bir fikrimiz vardır ve bu terimin tam anlamını bilmesek de, niçin onu seçmiş olduğumuzu belirleyecek birtakım kriterlerimiz de bulunmaktadır.... Nevrotik kimseler göstermiş oldukları tepkiler bakımından ortalama bireylerden ayrılırlar. Sözgelisi, aşağı derecede bir işte kalmak isteyen, ücretinin artırılması önerisini reddeden ve üstleriyle özdeşleşmek istemeyen bir genç kıızı; ya da işine daha çok zaman ayıracak olursa daha çok para kazanabileceği halde haftada otuz dolar ile yetinen ve bu paranın elverdiği ölçüde hayatın tadını çıkarmaya bakan, zamanının çoğunu kadınlarla geçiren ya da birtakım teknik hobilere harcayan bir sanatçıyı, ister istemez nevrotik olarak görme eğilimindeyizdir. Bu gibi kimseleri nevrotik olarak nitelemiş olmamızın nedeni, toplum içerisinde ön sırada yer almak, başkalarını geçmek ve yaşamak için gereken en az paradan daha çoğunu kazanmak istemeyi gerektiren bir davranış kalıbının çoğumuz tarafından benimsenmesi, hem de bu konuda başka bir davranış kalıbına yer vermeyecek şekilde benimsenmiş olmasıdır. Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere, bir kimsenin nevrotik olup olmadığını belirleyebilmek için kullanmış olduğumuz kriterlerden biri, o kimsenin davranışlarının çağımızın benimsemiş olduğu herhangi bir davranış kalıbına uygun olup olmadığını araştırmaktır...”

Bu bağlamda, nevrotikliği normalden sapma olarak kabul eden Horney'e (1980) göre, “nevrotik” kavramı, başlangıçta yalnızca tıbbi bir anlam taşımakla birlikte bugün bu kelimeyi kültürel kapsamını hesaba katmadan kullanılamaz. Normal kavramı da kültürden kültüre değişir, hatta ve hatta aynı kültür içerisinde de zamana göre değişir. Dahası, normallik anlayışı toplumun çeşitli sınıflarına göre de değişir:

“...Söz gelişi, feodal sınıfın bireyleri, bir erkeğin av ve savaş zamanlarının dışında bütün zamanını tembel tembel geçirmesini normal olarak gördükleri halde, aynı tavrı takman burjuva sınıfından bir kimse kesinlikle anormal olarak nitelenecektir. Toplum içerisinde, Batı kültüründe olduğu gibi, kadınla erkeğin mizaçlarının farklı olduğu inancına dayanan bir cinsel ayırım var olduğu zaman, normal kavramı böyle bir cinsel ayırma göre de değişecektir: Söz gelişi, kırkına yaklaşan bir kadının yaşlanmak korkusunu kafasından sokup atamaması normal olarak görülebileceği halde, bir erkeğin, hayatının bu döneminde yaşlılık konusunda aşırı bir duyarlık göstermesi nevrotik olarak nitelenecektir...”

Bunların dışında, güçlü olma, saygınlık kazanma, mülk edinme yolları da kültürden kültüre değişir. Bütün bunlar miras yolu ile elde edilebileceği gibi, cesaret, beceriklilik, hastaları iyileştirme, tabiatüstü güçlerle ilişki kurma yeteneği, ruhsal dengesizlik gibi insanın içerisinde bulunduğu kültürel grubun değer verdiği bazı nitelikler sayesinde de kazanılmış olabilirler. Bununla birlikte, güç, saygınlık ve zenginliğe bireysel cabalarla ulaşmak gerektiği zaman, başkaları ile rekabetçi bir mücadeleye girmek zorunluluğu doğar. Bu rekabet ekonomik bir merkezden bütün öteki alanlara doğru yayıldığı gibi sevgiye, sosyal ilişkilere ve oyun gibi faaliyetlere de el atar. Bu bakımdan bir kültür içerisinde yaşayan herkes için rekabet bir sorundur ve nevrotik çatışmaların çekirdeği olarak bu sorun ile her zaman karşı karşıya kalınır (Horney, 1980).

Nevrotik kişinin güçlü olmak, saygınlık kazanmak veya zengin olmak için gösterdiği çabanın amaçları ve işlevleri Tablo 1.1’de gösterilmiştir (Horney, 1980):

Tablo 1.1. Nevrotik Kişinin Güçlü Olmak, Saygınlık Kazanmak veya Zengin Olmak İçin Gösterdiği Çabanın Amaçları ve İşlevleri

Amaçlar	Neye karşı güvenlik sağladığı	Düşmanlık duygusunun ne şekilde ortaya çıktığı
Güçlü olma	Çaresizlik ve güçsüzlük	Başkalarına söz geçirme ve egemen olma eğilimi
Saygınlık kazanma	Kendini küçük görme ve aşağılanma	Başkalarını küçük düşürme ve aşağılama eğilimi
Zenginlik	Yoksulluk ve sefalet	Başkalarını bireylerden yoksun bırakma eğilimi

Tablo 1.1’de de görülebileceği üzere, Horney’e göre (1994) insanlar, kendilerine özgü gizil güçlerini geliştirmek için çabalamaktadır. Bu çaba dış çevre tarafından engellendiğinde patolojik davranışlar ortaya çıkar. Çevresel koşulların negatif olması, bireyin kendi kimliğini

gerçekleştirmesini engeller ve bireyde aşağılık duyguları yaratarak kendine yabancılaşmasına, devamında toplumdan soyutlanmasına neden olur. Kendine yabancılaşan birey, bu halden çıkabilme adına kendisine güvenli bir alan sağlayabilecek bir şeye ihtiyaç duyar ve idealleştirilmiş bir benlik imgesi geliştirir. Zayıflık, yetersizlik ve değersizlik duygularını ödünlemek için kişi benlik imgesini sınırsız güçlerle ve yüceltilmiş becerilerle donatır. Nevrotik kişi, idealleştirdiği benlik imgesinin gerçekliğine inanmaya ve kendini idealleştirdiği benlik imgesiyle özdeşleştirmeye başlar. Sürecin devamında engellendiğini düşündüğü zamanlar için nevroitik bir hırs geliştirir ve bu da rekabeti tetikler.

Horney'e (1980: 184-188) göre, nevroitik rekabet ile normal rekabet arasında üç fark vardır:

- İlk olarak, nevroitik bir insan hiç gerekli olmayan durumlarda bile hep kendini başkaları ile kıyaslar. Başkalarını geçme çabası rekabet içeren bütün durumlar için zorunlu olmakla birlikte nevroitik bir insan, kendisine hiçbir şekilde rakip olma olasılığı bulunmayan ve kendisiyle ortak bir amacı olmayan kişilerle bile boy ölçüşmeye kalkmaktadır.
- Nevrotik rekabet ile normal rekabet arasındaki ikinci fark, nevroitik bir insanın harisliğinin yalnızca başkalarından daha fazla bir şeyler ortaya koymak ya da daha fazla başarı kazanmak isteğini değil, tek ve biricik olma isteğini de kapsamış olmasıdır. Başkalarından daha üstün olup olmadığını düşünmüş olabilir, şu var ki amacı her zaman en üstün olmaktır. Amansız bir harislikle harekete geçmiş olduğunu tam olarak fark etmiş olabilir, ama daha çok harisliğini ya tam olarak baskı altına almıştır, ya da bir dereceye kadar örtbas etmiştir.
- Normal rekabet ile nevroitik rekabet arasındaki üçüncü fark, nevroitik bir insanın harisliğinin “Hiç kimse benim kadar güzel, benim kadar yetenekli, benim kadar başarılı olmayacak!” cümlesi ile dile getirilebilecek düşmanca bir tavır kapsamasıdır. Her şiddetli rekabette düşmanca bir tavır vardır çünkü rekabet edenlerden birinin zaferi ötekinin yenilgisi demektir. Gerçekten de, bireyselliğe dayanan bir kültürde o derece şiddetli bir rekabet vardır ki, tek başına ele alındığı zaman bunu nevroitik bir özellik olarak niteleyip niteleyemeyeceğimize karar vermek bile bazen güçtür.

“Hiç kimse değil ama ben güzel, ben yeterli, ben başarılı olacağım” anlayışıyla ve nevroitik rekabet duygusuyla hareket eden birey için, başkalarının başarısızlığını görmek, kendi başarısından daha önemli hale gelir. Daha yerinde bir deyimle, nevroitik bir harislik

gösteren insan, başkalarını başarısızlığa uğratmanın sanki kendi başarısından daha önemliymiş gibi olduğuna dair bir inanç geliştirir ve bu doğrultuda davranır (Horney, 1980).

1.1.3. Rekabet ve Eğitim Yönetimi

Bireyin diğerine üstünlük kurma çabasını ifade eden rekabetin dayanak noktası, diğer kişi ya da grubun mutsuzluğuna rağmen mutlu olma çabasını da bünyesinde barındırmasıdır (Nelson ve Dawson, 2015). Diğerleriyle rekabet içine giren bireyin kendi üstünlüğünü sağlayabilmek adına diğerlerinin kaybetmesini ve bu nedenle mutsuz olmasını rekabetin doğasının bir sonucu olarak görür. Bu anlamda bireyin, diğerlerinin mutsuzluğunu isteyecek kadar bencilleşmesi ve dolayısıyla da bireyselleşmesi hiç şüphesiz ki küreselleşen dünyanın değişen toplumsal yapısının bir yansıması olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda günümüz rekabet anlayışı ile küreselleşme olgusunun neden-sonuç ilişkisi içinde birbirine bağlı olduğu ve birbirinden ayrı düşünölemeyeceği de açıktır.

Rekabet kavramı eğitim ve eğitim yönetimi bağlamında incelendiğinde de tüm dünyayı etkisi altına alan küreselleşme olgusundan bağımsız düşünmenin mümkün olmadığını öne sürmek yanlış bir yaklaşım olmayacaktır (Nelson ve Dawson, 2015). Eğitim yönetimi alanı, küreselleşme süreci ile birlikte hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci içine girmiş (Eser, 2014; Yıldız, 2008), televizyon, bilgisayar ve bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişme ve değişmelerle birlikte “küresel bir köy” haline gelen dünyada (McLuhan, 1964), toplumların yaşanan gelişme ve değişmelere ayak uydurabilmeleri için küresel alanda yaşanan rekabeti dikkate almaları adeta bir zorunluluk olarak kendini dayatmaya başlamıştır (Eser, 2014). Bu bağlamda, neredeyse tüm dünyada yaygınlık kazanan neo-liberal politikaların en çok etkilendiği alanlar sağlık ve sosyal güvenlik sistemleri ile birlikte eğitim sistemleri olmuştur ve eğitim-öğretim süreçleri küreselleşme sürecinden önemli oranda etkilenmiştir. Bilgisayar, video ve internet gibi teknolojilerin eğitim-öğretimde kullanılması klasik eğitim-öğretim sistemini de önemli oranda değiştirmiş, bir yandan kullandığı malzemeler ve özel okullar ile eğitim-öğretim gittikçe büyük bir pazar haline gelirken, diğer yandan iş ve hizmet alanları da daha acımasız bir rekabetin yaşandığı, daha fazla aktörün yer aldığı, daha nitelikli elemanların ancak iş bulabildiği bir pazar haline gelmiştir (Eser, 2014). Kapitalizm ile birlikte ön planda tutulan kamusal nitelikli hakların “piyasa”ya açılması, son yılların temel hedefi olarak belirlenmiş, diğer ölkelerde olduğu gibi kapitalizmi en derinden hisseden ve toplumsal değişimi deneyimleyen Türkiye’de de bu temel hedef doğrultusunda,

eğitim alanına yönelik özel yatırımlar artmış ve eğitim kar amacı güden bir “sektör” halini almıştır. Öyle ki, kamu bütçesi çerçevesinde yapılan düzenlemelerle, eğitime yönelik kamusal kaynaklarda sürekli olarak kesintiye gidilmiş, bu şekilde özel sermayenin önü açılmıştır. Özellikle 1990 sonrası ekonomik krizlerin sıklaşması ekonomide olduğu gibi eğitim hizmetlerinde de büyük yapısal sorunlara neden olmuş, çözüm olarak eğitimin özelleştirilmesi, merkezdeki “yük”ün yerel yönetimlere devri gibi çözümleri gündeme getirmiştir. Tüm yurttaşların eğitim hakkından eşit derecede yararlanmasına yönelik düzenlemeler yapmak yerine eğitim, ekonomik gücü olanların daha iyi olanaklardan yararlanabileceği (Dinçer, 2007; Eser, 2014; Yıldız, 2008), ekonomik gücü olmayanların ise vasat sayılabilecek bir süreçten geçeceği fırsat eşitliğinin ortadan kalktığı bir yapı haline bürünmüştür.

Küreselleşme sürecinin bir şans ve insanlık için bir fırsat olduğunu öne süren görüşler olduğu gibi bunun tam aksini öne sürerek küreselleşmenin getirdiği dayatmaların toplumlar için çok önemli riskler taşıdığını savunan karşıt görüşler olduğunu da görmek mümkündür (Çalık ve Sezgin, 2005; Dinçer, 2007; Doğan, 2002; Eser, 2014; Sayılan, 2007). Hiç şüphesiz ki ortaya atılan her tezin bir de antitezi olacaktır ancak sağlık, güvenlik ve eğitim hizmetlerini tüm yurttaşlarına sağlamanın devletin en temel görevi olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, küreselleşme sürecinin getirdiği neo-liberal politikaların özellikle eğitim alanında fırsat eşitliğini ortadan kaldırmakta, güçlüyü daha güçlü, zayıfı ise daha zayıf kılarak adeta kendi kaderine terk etmekte olduğu savunulabilir.

Küreselleşmenin getirdiği neo-liberal politikaların eğitime yansıması kendini eğitimde özelleştirme politikaları ve eğitim kurumlarında pompalanan rekabet kültürü olarak göstermekte olup, yapılan kimi akademik çalışmalar da bu neo-liberal eğitim politikaların etkilerinden nasibini almıştır. Öyle ki rekabet ile eğitim ilişkisi incelendiğinde, yapılan çalışmaların çoğunlukla özel okulların kullandıkları rekabet stratejilerinin belirlenmesi, rekabet avantajı ya da okulların rekabet gücü üzere yapıldığını görmek mümkündür (Aydın, 2014; Balcı, 2011; Cevher, 2013; Çavuşoğlu, 2007; Gür, 2011; Omar, 2017; Petek, 2018). Diğer çalışmalar ise öğrenciler arasındaki rekabete vurgu yaparak öğrenenlerin rekabetçi tutumlarını ve rekabete ilişkin bakış açılarını incelemektedir (Akkaya, 2008; Biçen Kartal, 2018; Bilbey Akbayırlı, 1998; Bilici, 2019; Birel, 2012; Gibson, Kincade ve Frasier, 2013; Hwang ve Chang, 2016; Kurumanoğlu Yüksel, 2019; Özçelik, 2020; Polat, 2019; Üresin, 2012; Yenidünya, 2005) ki bu bağlamda rekabetçi tutumun da neo-liberal eğitim politikalarının dayattığı yarışın bir sonucu olduğunu öne sürmek yanlış olmayacaktır.

Günümüz eğitim anlayışı içerisinde her birey, büyük bir kontrol ve baskı altında eleştirelilikten ve dayanışmadan “uzlaşmaya” ve “rekabet” edebilmeye yönlendirilmekte, öğrenenler de neo-liberalizmin üstün değerlerine göre eğitim görmektedir. Bu değerlerin ve bunları temel alan bir eğitim sisteminin demokratik bir toplumsal yaşamın gerçekleşeceği ortamı ve iklimi sağlayacağı şüphelidir (Yıldız, 2008).

Her ne kadar günümüz toplumsal yapısında rekabetin insanın doğasında var olduğu ve onun bir parçası olduğu düşünülse de insanların ve toplumların ihtiyaç duyduğu şey kıskançlığın ve nefretin olduğu bir rekabet anlayışı değil etkileşimin yoğun olduğu ve işbirliğine dayalı bir yaşamdır. Ashley Montagu bu konu hakkında şöyle der: “Üyelerinin işbirliği olmadan hiçbir toplum hayatta kalamaz. İnsan toplumu da üyelerinin işbirliği sayesinde hayatta kalmayı başarabilmiştir.” (Johnson ve Johnson, 1981; Kohn, 1986’dan aktaran Ökmen, Şahin, Boyacı ve Kılıç, 2019). Bu nedenledir ki başarılı ve sağlıklı bir eğitim; kendini kanıtlama ve başarıma kaygısı oluşturan, bencilliği ve rekabeti destekleyen eğitim ortamlarında değil, birlik ve güven duygusu oluşturan, çalışmak, üretmek, azmetmek, sabırla adım adım ilerlemek gibi değerleri destekleyen eğitim ortamlarında gerçekleşebilecektir (Ökmen, Şahin, Boyacı ve Kılıç, 2019).

1.2. “Yengeç Sepeti” Olgusu ile İlgili Araştırmalar

Bu kısımda ilk olarak, “yengeç sepeti” olgusu üzerine yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Alanyazın incelemesinde “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin ulaşılabilen akademik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olması nedeniyle, “yengeç sepeti” olgusu ile ilişkili olduğu düşünülen kavramlar üzerine yapılan diğer araştırmalar da bu kısımda özetlenmiştir. “Yengeç sepeti” olgusu ve ilişkili kavramlar üzerine yapılan araştırmalar, “Yurtdışında Yapılan Araştırmalar” ve “Türkiye’de Yapılan Araştırmalar” alt başlıkları altında ayrı ayrı aşağıda sunulmuştur.

1.2.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Miller (2019) tarafından örgütlerdeki “yengeç sepeti” olgusunun varlığını ve bu olgunun grup içi, gruplar arası ve örgütsel dinamiklerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, nitel araştırma deseni kullanılmış ve iki aşamalı bir yaklaşım kullanılarak araştırma verileri elde edilmiştir. Birinci aşamada gerçekleştirilen netnografi çalışması ile çevrimiçi “blog”larda “blogger”ların (internet sitelerinde uygun yazı ve içerik sağlayan

kişiler) konu ile ilgili yazdığı görüşler incelenmiş ve araştırmanın ön çalışması gerçekleştirilmiştir. Basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle seçilen 18 “blogger”ın görüşlerinin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar genel anlamıyla “yengeç sepeti” olgusunun anlamı, yengeç davranışının nedenleri, sonuçları ve bireylerin içinde bulunduğu gruplara ilişkin beklentileri ve toplumsal normlar” olarak sıralanmıştır. “Blogger”lar genel anlamda “yengeç sepeti” olgusunu bireyin başarı çabalarının ve gayretlerinin değerini azaltan ve eleştirilerin ötesine geçen nefret davranışları olarak tanımlamışlardır. “Yengeç sepeti”nin toplum odaklı bir davranış kalıbından geldiği ve diğer toplumlara, etnik gruplara ya da ırklara genellenebilir olduğu düşünülmekle birlikte, bu tip davranışların toplumsal birlik duygusunu azalttığı, bireysel ve örgütsel başarıyı engellediği ve bireyleri mutsuzlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, bireylerin içinde bulunduğu gruplara ilişkin beklentileri ve toplumsal normlar; birlik duygusu, işbirliği, desteğin hissettirilmesi, sevgi ve hassasiyet beklentisi olarak kategorize edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması olan tematik inceleme bölümünde ise, bireylerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçüte dayalı örnekleme ile seçilen 50 kadın ve 50 erkek Afro-Amerikalı ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen temalar; “yengeç sepeti” olgusunun tanımlanması, “yengeç davranışları”, “yengeç davranışının nedenleri” ve sonuçları olarak sunulmuştur. “Yengeç sepeti” davranışlarını bireysel, örgütsel ve toplumsal olarak 3 kategori altında toplayan çalışma, bu tip davranışların nedenleri arasında çatışma ve rekabet, karşısındakinin yaptıklarını değersizleştirme çabası ve onu rakibi olarak görme olduğunu bulgulamış, örgütlerde bu tip davranışların varlığının gruplar arasındaki işbirliği ve desteğin altını oyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kumar ve Soubhari (2014) tarafından yapılan ve yengeç sepeti olgusunun iş stresi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan nicel araştırmada, Hindistan’ın Mangalore kentindeki özerk üniversitelerde görev yapan 100 akademisyen ve 50 eğitim yöneticisi araştırmanın örnekleme dahil edilmiş, yapılan analiz sonucunda; diğerlerinin hislerini göz ardı etme davranışlarının bireylerde iş stresini en çok etkileyen etmen olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yengeç sepetindeki gibi bir anlayışın bireylerde yerleşmiş olmasının rekabet, işbirliği yapmama, kıskançlık ve iş yerinde komplo teorileri gibi düşünce ve davranışları yarattığı vurgulanmış ve düşmanlık kıskançlık, hırs, takıntı, saygısızlık ve nefret gibi davranışların bireylerde güvensizliği tetiklediği ortaya koyulmuştur. İşyerinde deneyimlenen bu tip stresli durumların da işgörenlerde belirli fiziksel ve zihinsel sorunlara neden olduğu araştırmada bulgulanmıştır.

Marques (2009) tarafından yapılan kuramsal çalışmada “yengeç sepeti” olgusunun kadınların yükselmesinin önündeki en önemli etmenlerden biri olduğu vurgulanmış, işyerindeki bu “cam tavan”ın diğer kadınlardan kaynaklandığı öne sürülmüştür. Marques’e göre örgüt içerisinde kadın işgörenler diğer kadınların iyi işler yapması ve yükselmesi karşısında birer düşman gibi davranmakta ve zaten kariyer basamaklarını tırmanmakta erkeklere kıyasla çok daha fazla mücadele vermesi gereken kadınların başarı çabaları diğer “yengeç” kadınlar tarafından baskılanmaktadır.

Mougey (2004) tarafından yapılan ve kadın yöneticilerin eğitim liderliğine giden kariyer basamaklarında yükselirken karşılaştıkları yatay zorbalık davranışlarının ortaya koyulmasını amaçlayan çalışmada da kıskançlığın kadın yöneticilerin karşılaştıkları yatay zorbalık davranışlarının en önemli öncüllerinden biri olduğu vurgulanmış, yatay zorbalığın eğitimde var olduğu, kadınların ve kadın yöneticilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı, kadın liderlerin gelişim sürecinde yatay zorbalığın yıkıcı etkilerinin olabileceği, yatay zorbalığın örgütsel etkililiği azalttığı ve kadınların diğer kadınların başarılarıyla ilgili yargılarda bulunarak kendi durumlarını da değerlendirdikleri ve dedikodu, söylenti ve yalanlarla diğerlerinin çabalarının önemini azaltmaya ve yaptıklarını küçümsemeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Riley, Duncan ve Edwards (2011) tarafından Avustralya’daki okullardaki işgören zorbalığını ve zorbaca davranışları ile mücadele etmede okul liderlerinin rolünü ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, hem kamu hem de özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %99.6’sı öğretmenlik hayatı boyunca en az bir defa zorbaca davranışlara maruz kaldığını belirterek sürekli bu davranışa maruz kaldıklarında sağlık problemleri yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgudan hareketle, Avustralya’daki okullarda görev yapan öğretmenlerin zorbaca davranışlara maruz kaldığı gerçeğinin kabul edilmesi ve bu davranışların öğretmenlerde zihinsel ve fiziksel sağlık problemlerine neden olduğu ifade edilerek bu davranışların okullarda en aza indirgenebilmesi için okul liderlerine büyük bir sorumluluk düştüğü ve okul liderlerinin zorbalıkla mücadele etme konusunda eğitim alması gerektiği ileri sürülmüştür. Böyle bir profesyonel gelişimin okulda bir anti-zorbalık kültürü oluşturulmasında önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.

Psunder (2011) tarafından okullarda yıldırma davranışları önlenmesi ile ilgili öğretmenlerin önerdikleri stratejilerin belirlenmesini amaçlayan nitel çalışmada, görüşlerine

başvurulan 223 Slovenyalı öğretmen kişiler arası ilişkiler, örgütsel iklim, yıldırma ile ilgili eğitim ve tutarlılık ile ilgili çeşitli stratejilerin uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre, görüşme yapılan öğretmenler; öğretmenler arasında iyi ilişkilerin geliştirilmesi, bu ilişkilerin iyi biçimde yönetilmesi, yıldırma ile ilgili eğitimin verilmesi, biçimsel ve biçimsel olmayan sosyalleşme mekanizmalarının kullanılması, bireysel profesyonellik ve tutarlılığın olması, yönetim ile çalışanlar arasında daha fazla iletişim olması ve yıldırma davranışları meydana geldiğinde hızlı biçimde müdahale edilmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Buka ve Karaj (2012) tarafından akademide yıldırma davranışlarının incelendiği nicel araştırmada, Arnavutluk'taki 4 farklı devlet ve özel üniversitede görev yapan akademisyenler araştırma kapsamına alınmış, akademisyenlerin %91'i son altı ay içerisinde en az bir defa yıldırma davranışına maruz kaldığını ifade etmiştir. Akademisyenler, yaşadıkları yıldırma davranışları sonucunda düşük motivasyon, endişe ve depresyon gibi psikolojik sorunların yanı sıra uykusuzluk, yorgunluk ve baş ağrısı gibi fizyolojik sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Saiti (2015) tarafından yapılan ve Yunanistan'daki okullardaki potansiyel çatışmaların kaynaklarını ve çatışmaların yönetimi ile ilgili uygun yaklaşımları ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, iki farklı bölgeden 414 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okullarda çatışmaların sıklıkla yaşanan önemli bir sorun olduğu, çatışmaların kaynağının ise genellikle kişilerarası ve örgütsel nedenler olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda en yüksek düzeyde algılanan nedenler öğretmenler arasında uyum eksikliğinin olması ve yöneticilerin etkili okul liderliği yapamaması olarak öne sürülmektedir. Araştırmada ayrıca, bütünleştirme, işbirliği ve uyum stratejilerinin çatışmaların yönetiminde en çok önerilen stratejiler olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre, bir okul lideri, ancak çatışmaları yönetmenin okul performansının etkililiğini sürdürmekle ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğunu anladığında, yapıcı çatışmaların teşvik edebilir ve böylece okulların tam potansiyellerine ulaşabilecekleri bir çerçeve oluşturmaya yardımcı olabilir.

Catana (2016) tarafından yapılan ve çatışmaların öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ve yönetildiğinin incelendiği araştırma karma desen ile desenlenmiş, araştırmanın nicel boyutunda çatışmanın nasıl algılandığına yönelik bir ölçek, nitel boyutunda ise odak grup görüşmeleri aracılığıyla araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler tarafından en sık ifade edilen çatışma nedenlerinin ilgi ve amaç farklılıkları, farklı bakış açıları, farklı deneyimler gibi kişilerarası nedenler ile birlikte

adil olmayan görev dağılımı, iletişim yetersizliği, okul kaynaklarının adil biçimde dağıtılmaması, nesnel olmayan performans değerlendirme gibi örgütsel nedenler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında, çatışma mekanizmalarının anlaşılmasının çatışma yönetiminde ve çatışmaların çözülmesinde en önemli unsur olduğu vurgulanarak, açık bir okul ikliminin öğretmenlerin akademik performansını bütüncül olarak artıracığı ileri sürülmüştür.

Bu bölümde bahsedilen yurtdışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, “yengeç sepeti” olgusu üzerine yapılan akademik çalışmalar oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Öyle ki, alanyazın taraması sonucunda erişilen ve “yengeç sepeti” olgusu üzerine yapılan tüm çalışmalar yukarıda sunulmuştur. Yanı sıra, “yengeç sepeti olgusu” ile ilişkili olduğu düşünülen zorbalık, yıldırma, çatışma gibi kavramlarla ilgili yapılan bazı çalışmalara da yer verilmiştir. Bu çalışmalarda, yengeç davranışlarının nedenleri ve sonuçlarına odaklanılmış, genel olarak bu tip davranışların rekabet, kıskançlık, olumsuz eleştiri, işbirliği yapmama gibi bireysel ve adil olmayan dağıtım, örgütsel destek görememe, yetersiz liderlik gibi örgütsel nedenlerden kaynaklandığı, sonuçlarının ise hem bireye hem de örgüte zarar verdiği vurgulanmıştır. Bireysel anlamda fiziksel ve zihinsel, olumsuz sonuçları olduğu ifade edilen yengeç davranışlarının öğretim liderliğinde ve öğretmenlerin yükselmesinde önemli bir engel teşkil ettiği de yapılan araştırmalarda ortaya konulmuştur.

1.2.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Aydın ve Oğuzhan (2019) tarafından yapılan ve yengeç anlayışının, acil sağlık çalışanlarında tatminsizlik, devamsızlık ve motivasyonu etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla yapılan olgubilimsel çalışma Samsun ilinde bir kamu hastanesinin acil servis çalışanları ile yürütülmüştür. Acil servis departmanında çalışan 80 işgörene “yengeç sepeti” olgusu ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıkları ve daha önce böyle bir durumu deneyimleyip deneyimlemedikleri sorulmuş, “yengeç anlayışını” deneyimleyen 16 işgören amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş ve kendileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılar, böyle bir davranış sergileyen bireylerin bunu en çok benmerkezcilik ve kıskançlık nedenleriyle sergilediklerini, ayrıca kariyerde yükselme çabası, hırs ve yetersizlik gibi nedenlerin de bu tip davranış sergilemelerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bu davranışların nasıl önlenebileceğine yönelik sorulan soruya katılımcılar çeşitli öneriler getirmiş, öncelikle yönetimlerin işgörenlerine daha adil

davranmaları gerektiği önerilmiştir. Ayrıca, işe alım süreçlerinde liyakat ve yeterliğe de önem verilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Dahası, kurumlar ve yönetimler işgörenlerine bireysel gelişim için fırsatlar tanımalı, örgüt içerisinde bir güven ortamı oluşturulmalı ve işgörenler arasındaki iletişime ve huzur ortamına gereken önem verilmelidir. Böyle bir ortamı oluşturabilmek için ise yöneticiler, işgörelere objektif davranmalı, olası sorunların tartışılabileceği ortamlar oluşturulmalı ve düzenli toplantılar düzenlenmelidir.

Akyürek (2020) tarafından yapılan ve okullardaki dedikodu ve söylenti durumunun varlığının ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği araştırmada, öğretmenlerin dedikodu ve söylenti durumuna ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının aktif ve yaygın bir biçimde işlediği biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca, öğretmenler tarafından okul içi dedikodu ve söylenti konularının varlığının, okul dışı dedikodu ve söylenti konularından daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında geliştirilen önerilere göre; tüm okul paydaşlarının sağlıklı etkileşim ve iletişimlerinin sosyal etkinliklerle sağlanması yoluyla okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının olumlu etkilerinden faydalanabilecek bir okul atmosferleri oluşturulabileceği ve üniversite işbirliği ile çeşitli eğitimler düzenlenebileceği önerilmiştir.

Arabacı, Sünkür ve Şimşek (2012) tarafından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan nitel çalışmada, öğretmenlerin eğitim örgütlerinde dedikodu ve söylentinin varlığına inandıkları, dedikodunun kıskançlık, çekememezlik gibi nedenlerden dolayı ortaya çıktığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Dedikodu ve söylenti mekanizmasına maruz kalan öğretmenlerin ise en çok gösterdikleri tepkilerin üzüntü duyma ve öfkelenme olduğu tespit edilmiştir.

Levent ve Türkmenoğlu (2019) tarafından okul yöneticilerinin okullardaki dedikodu ve dedikodu yönetimine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan nitel çalışmada, öğretmen-öğrenci ilişkilerine yönelik, haftalık ders programı, mesleki yeterlilikler, özel hayat, göre ve sorumluluklar, kişilik özellikleri, maddi durumlar ve yöneticilerin adaletsiz uygulamalarına yönelik dedikodu yapıldığı tespit edilmiş ve okullarda dedikodunun gruplaşmalara ve çatışmaya neden olduğu, öğretmenlin performansını düşürdüğü ve güvensiz bir okul ortamı oluşmasına yol açtığı ortaya koyulmuştur. Araştırmada görüşme yapılan okul yöneticileri ayrıca, yönetimde şeffaflığın, eleştiriye ve iletişime açık olmanın, yöneticilerinin

arabulucuk yapmasının, öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanmasının ve adaletli davranmanın okullarda dedikodunun yönetimi için önemli etkenler olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Özdemir ve Erdem (2020) tarafından akademik örgütlerde kıskançlığın nedenlerinin ve sonuçlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen nitel çalışmada, bir devlet üniversitesinden 20 akademisyen ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşme yapılan akademisyenler akademide özellikle akademik terfi, başkalarının yükselmesini istememe, unvan kavgaları ve kadro alamama gibi konular çerçevesinde kıskançlığın yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda kıskanç akademisyenlerin, diğerlerinin yaptıkları işleri itibarsızlaştırma adına sıklıkla eleştirdiğini ve hatta resmi şikâyetlerle suçlamalarda bulunduklarını, proje ve benzeri akademik çalışmaların aşağılanıp değersizleştirdiklerini vurgulamışlardır. Bunun sonucu olarak, kıskanılan ve engellemelere maruz kalan kişilerin mutsuz ve huzursuz olduğu, bu kişilerin performans ve verimin düştüğü ve hatta işten ayrılma gibi olumsuz durumların yaşandığı akademisyenlerin görüşleri ışığında ortaya koyulmuştur.

Coşkun (2019) tarafından devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin işyeri saldırganlığına ilişkin görüşlerini, öğretmenlerin sergilediği işyeri saldırganlığı davranışlarının düzeyini, nedenlerini, örgütsel adalet ile ilişkisini ve nasıl önlenebileceğini belirlemek amacıyla yapılan ve keşfedici ardışık desen yöntemi ile desenlenen araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin işyeri saldırganlığını “genel saldırganlıktan farklı olarak iş ortamında çalışanlardan diğer çalışanlara yönelik olarak öfke duygularıyla sergilenen, mağdurun rahatsızlık duyduğu tüm eylemlerdir” şeklinde tanımladığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin işyeri saldırganlığını oldukça düşük düzeyde gözlemledikleri, kalabalık okullarda ise işyeri saldırganlığı ve gizli işyeri saldırganlığı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran, yaşlı öğretmenlerin daha genç öğretmenlere nazaran açık işyeri saldırganlığını daha yüksek düzeyde gözlemledikleri; ortaokulda çalışan öğretmenlerin işyeri saldırganlığı, açık ve gizli işyeri saldırganlığı puanları anlamlı düzeyde düşükken, mesleki eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerin genel eğitim veren okullardakilere göre işyeri saldırganlığını daha yüksek düzeyde yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca, işyeri saldırganlığının bireysel, örgütsel, sistemsal ve toplumsal sebepleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Kılıç, Şahin, Albayrakoğlu ve Arseven (2016) tarafından öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen davranışlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi amacıyla yapılan nitel çalışmada; adil olmama, dışlama, kıskanma, önyargılı olma, kendini mesleki anlamda kusursuz olarak görmeme, mesleki paylaşımlardan kaçınma gibi olumsuz öğretmen davranışlarının adalet, saygı-hoşgörü-samimiyet, alçak gönüllülük, doğruluk, ölçülülük, sorumluluk, merhamet-sabır, örnek olma, çalışkanlık-başarılı olma, fedakârlık-dayanışma değerlerini zedelediği tespit edilmiştir.

Abay (2009) tarafından öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan nicel çalışmada, psikolojik şiddet ile algılanan sosyal destek arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, başkalarının yanında yüksek sesle azarlanması, işle ilgili aldığı kararların yanlışmış gibi sorgulanması, başkaları tarafından yapılan hatalardan sorumlu tutulması, başkalarının yapmak istemediği işlerle görevlendirilmesi, hakkında dedikodu çıkarılması, kendisinin bulunmadığı ortamlarda başkalarına kötülenmesi, onur kırıcı şakalar yapılması gibi davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; örgütlerde yaşanan psikolojik şiddet davranışları ile erken dönemde mücadele edilmesi ve çalışanların bu konuda bilinçlendirilmesi, psikolojik şiddet algısını azaltıcı yönde etkisi olan sosyal desteğin öneminin de vurgulanması gerektiği önerilmektedir.

Uslukaya ve Demirtaş (2020) tarafından okullarda dışlanma olgusunun öğretmenlerin görüşleri ışığıyla analiz edilmesi ve bileşenlerinin ortaya koyulması amacıyla yapılan nitel araştırmadan elde edilen bulgulara göre dışlanmayı deneyimleyen katılımcılar açısından dışlamanın görmezden gelme, fikirlerin önemsenmemesi, gruba almama ve iletişim kurmama boyutları çerçevesinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, dışlanmanın hem dışlanmaya maruz kalanlardan hem de dışlanmayı uygulayanlardan kaynaklandığına ve işyerinde dışlamanın bireysel ve örgütsel anlamda olumsuz sonuçlara neden olabildiğine yönelik bulgular da elde edilmiştir. Araştırmada dışlanmanın, öfke, üzüntü, kıskançlık, yalnızlık, tükenmişlik gibi bireysel sonuçların yanı sıra performans düşüşü, örgütsel bağlılığın azalması, personel devamsızlığı ve tayin gibi örgütsel sonuçlarının da olabileceği ortaya koyulmuştur.

Çimen ve Karadağ (2020) tarafından özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları ve gelecek kaygıları üzerine görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan nitel çalışmada, farklı hizmet sürelerine sahip 12 özel okul öğretmeni ile görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenler genel olarak özel okulların çalışma şartlarının üzerlerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu düşünmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler ayrıca, özel okulda öğretmenlik yapmayı isteyerek seçmediklerini, sosyal ve ekonomik anlamda plan yapamadıklarını ve gelecek kaygısı taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada ayrıca, velilerin öğretmenlerden beklentilerinin oldukça yüksek olduğu, bu beklentilerin çoğu zaman öğretmen ile okul yönetimi arasındaki ilişkiyi de belirleyebildiği bulgulanmıştır. Bununla birlikte, özel okulların insan yetiştirme politikalarına önem vermek yerine veli memnuniyeti politikaları geliştirmek üzerine şekillendirildiği ifade edilerek, veli beklentileri bağlamında öğrenci başarısının ise ulusal sınavlardan yüksel puan alma ile eşdeğer tutulduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, gelecek kaygılarının azaltılması için iş güvencelerinin sağlanması, özlük haklarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

Koç ve Urasoğlu Bulut (2009) tarafından resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yıldırımaya maruz kalma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlere uygulanan yıldırma davranışlarının daha çok yaşam kalitesine yönelik olduğu, erkek öğretmenlerin ve genç öğretmenlerin yıldırma davranışlarına daha fazla maruz kaldığı ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin ise devlet okulunda görev yapan öğretmenlere oranla daha fazla yıldırma davranışları ile karşılaştıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmacılara göre, özellikle özel okullarda, resmi okullardakinin aksine çalışanlar arasında rekabetin daha fazla olduğu, öğretmenlik tecrübesi, eğitim düzeyi, özverili çalışma, yaratıcılık gibi özelliklerin özel okullardaki kadroya dâhil olma süresini etkilediği, her an için öğretmenlerin işten ayrılma kaygısı yaşadıkları ve bu kaygı ve rekabet duygusunun özel okullarda yıldırmanın daha fazla görülmesine neden olduğu öne sürülmüştür.

Kızıltan (2019) tarafından öğretmenlerin okullarda yaşadıkları yıldırımaya ilişkin çeşitli zorluklar ve tehditlerin ortaya koyulmasını amaçlayan nitel çalışmada, tamamı Karabük'te bulunan ve farklı, lise ve dengi eğitim kurumlarında görev yapan 27 lise öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcılara, yıldırımaya ilişkin karşılaştıkları muhtemel tehditler ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenler açısından önem arz eden, sorun niteliğindeki yıldırma tehditlerinin öğrencilerin tutumları, diğer öğretmenlerin iletişim şekilleri ve okul yönetimlerinin yönetim tarzları olduğu ortaya koyulmuştur. Araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu ise; diğer öğretmenlere dair olarak ön plana çıkarılan yıldırımaya ilişkin hususlar içerisinde, kıdem farkının bir baskı

aracı olarak kullanılması, ders içerik ve saatlerinin belirlenmesi konusunda çıkarlara odaklanması, öğrencileri kullanmak sureti ile diğer öğretmenlerin kötü gösterilmesi ve okul yönetimi ile iyi ilişkiler kurmak sureti ile belirli bir öğretmen kesiminin baskı altına alınmaya çalışılması hususları ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, araştırmaya göre yöneticiler, çözüm üretme konusunda yetersiz kalmaları neticesinde, aslında sorunun tırmanması adına dolaylı bir etki yaratmakta, özellikle de kendilerine yıldırma konusunda şikâyet ile gelen öğretmenler karşısındaki tutumlarının yetersiz ve çözüm odaklı olmaması eleştirilmekte ve yıldırma üzerinde tetikleyici bir etki yaratma potansiyeli olması yönünde eleştirilmektedirler. Öte yandan yöneticiler, araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerine göre, baskın bir figür olduklarını gösterme konusundaki eğilimleri ile birlikte aslında son derece büyük bir tehdide de dönüşmektedirler. Bu tehdit, okul içerisindeki otoritenin sağlamlaştırılması konusunda atılan adımları içermekle birlikte bu adımlar dahilinde yöneticiler, katılımcı öğretmenlerin söylemlerine göre hakaret, sözlü taciz, aşağılama ve yer yer fiziksel anlamdaki müdahalelere varan unsurları da yönetim tarzı olarak kullanmaktadırlar.

Güven, Kaplan ve Acungil (2018) tarafından kamu ve özel birçok örgütü derinden etkileyen yıldırma sorunsalının Türkiye’de özel ve kamu üniversitelerinde görev yapan işgörenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada, 422 akademisyenden gelen dönütler ışığında katılımcıların yıldırmaya ilişkin genel ve kurumsal algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, akademik ortamda yüksek oranda yıldırma olduğu ve kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlere göre daha fazla yıldırma davranışlarına maruz kaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye’de görev yapan akademisyenlerin yıldırma davranışları konusunda kendilerini rahatsız hissettikleri, bu rahatsızlığın hem özel hem kamu üniversitelerinde çalışan akademik personelin unvanları açısından da her düzeyde akademik personeli kapsadığı ortaya koymuştur.

Güllüoğlu (2013) tarafından Kayseri’de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin belirlenmesini ve çatışma durumlarında uyguladıkları çatışma yönetimi stratejilerinin tespit edilmesini amaçlayan çalışmada, katılımcılar okul yönetimlerinin çatışma yönetiminde en önemli etken olduğunu ifade ederek öğretmenlerle işbirliği, karara katılımın sağlanması, örgüt hedefleri ile bireysel beklenti, istek ve ihtiyaçların örtüşmesi, özgür bir çalışma ortamı için gerekli koşulların yaratılması ve açık bir okul ikliminin oluşmasının gerektiği belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından, öğretmenlerin birbirlerini tanıma olanağı bulabilecekleri motivasyon tekniklerine

başvurulması, okulda görev dağılımından kaynaklanan çatışmaları ortadan kaldırabilmek için ve çalışanların görevlerini daha iyi yerine getirebilmelerine destek olabilmek için görev tanımlamalarının net çizgilerle belirlenmesi, okulda taraflı davranma ve gruplaşma nedeniyle yaşanan çatışmaları azaltmak için, okul yönetiminin çalışanlar arasında grup çalışmalarını desteklemesi ve okuldaki uygulamalar ve görevler konusunda eşit görev dağılımını sağlamak adına öğretmenlerin işbirliği ve fikir alışverişi yapmaya özendirilmesi önerilmektedir.

Zembat (2012) tarafından yapılan ve öğretmenlerin çatışmalarının altında yatan nedenlerin ve yaşanan çatışmalara ilişkin çözüm önerilerinin incelendiği çalışmada, 36 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmanın verileri toplanmış, elde edilen bulgulara göre veriler, öğretmen-okul yöneticisi, öğretmen-öğretmen ve öğretmen- aile olmak üzere üç kategori temelinde analiz edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin aileler, yöneticiler ve meslektaşları ile çatışma yaşadıkları, öğretmenlerin çatışma çözümünde sıklıkla tümleştirme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları ortaya koyulmuştur. Araştırmada ayrıca, rekabetin ve bilgi paylaşımı eksikliğinin öğretmenler arasında çatışmaya en çok neden olan durum olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre, öğretmenler arasında bilgi paylaşımının olmaması aralarında yaşanan rekabetten kaynaklanmakta ve bu rekabet öğretmenlerin ekip çalışması yapmasını engellemektedir.

Sucuoğlu (2015) tarafından yapılan ve öğretmenlerin çatışma nedenlerini ve çatışma yönetimi yaklaşımlarını değerlendirmektir. Bu kapsamda öğretmenlerin çatışma konuları ve nedenleri, çatışmayı kimlerle yaşadıkları, çatışma yönetimi stratejilerini ne derecede kullandıkları belirlemek amacıyla yapılan nicel çalışmada, lise öğretmenlerinin en çok diğer öğrenciler ve öğretmenlerle çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yaşanan çatışmalar daha çok görev dağılımı, olumsuz bireysel tutumlar, iletişim yetersizliği, taraflı davranma, siyasi konular ve sendikal faaliyetler, baskı, kendini ispatlama çabası çıkarıcılık ve yaranma gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgular ışığında; işbirliği çerçevesinde uygulanabilir kurallar konulması, okullarda ortaya çıkan çatışmayı, etkili ve verimli yönetebilmek ve aynı zamanda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmelerini sağlayabilmek için çatışma yönetimi stratejilerini anlamalarını ve uygulayabilmelerini amaçlayan çeşitli seminer ve grup çalışmaları düzenlenmesi önerilmektedir.

Bu bölümde bahsedilen Türkiye’de yapılan çalışmalar çerçevesinde, “yengeç sepeti” olgusu ile doğrudan ilişkili akademik çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yuakrıda bahsedilern ve “yengeç sepeti” olgusu üzerine yapılan çalışmanın, sağlık personeli ile gerçekleştirilmiş nitel bir çalışma olduğu göze çarpmaktadır ve sağlık personelinin görüşleri ışığında yengeç davranışlarının nedenlerini ortaya koymayı ve çözüm önerileri getirmeyi amaçlamaktadır. Her ne kadar ilgili çalışma ile bu araştırma benzer bir amacı gerçekleştirme yönünden benzerlik gösterse de çalışma grubu ve araştırma deseni açısından farklılık arz etmektedir. Ayrıca, yengeç davranışları ve “yengeç sepeti” olgusu ile ilişkili olduğu düşünülen kavramlar üzerine Türkiye’de yapılan benzer çalışmaların sonuçlarından elde edilen bulgular ışığında, eğitim örgütlerinde bu tip davranışların var olduğu ve sıkça gözlemlendiği, bu davranışların yalnızca liselerde değil üniversiteler de dahil olmak üzere tüm eğitim kurumlarında hatta tüm örgütlerde gerçekleştiği görülmektedir. Bu araştırmaların odak noktası ise, eğitim örgütlerinde bu tip davranışların rekabet, kıskançlık gibi bireysel nedenlerden kaynaklandığı ve hem bireysel hem de örgütsel, olumsuz sonuçlarının olabileceği, bireye ve örgüte zarar verebileceği varsayımdır.

Yurtdışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, Türkiye’de “yengeç sepeti” olduğu ile ilgili doğrudan yapılan çalışmaların sayısının yurtdışında yapılan araştırmalara kıyasla görece az olduğu görülmektedir. Ancak, hem yurtdışında hem de Türkiye’de yapılan araştırmaların ortak noktasının, örgütlerde bu tip davranışın bireysel ve örgütsel nedenlerden kaynaklandığı varsayımı olduğu söylenebilir. Son olarak, yurtdışında yapılan çalışmaların genel olarak örgütlerdeki davranışlara odaklandığı, özellikle eğitim örgütlerinde yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, Türkiye’de de eğitim örgütlerinde “yengeç sepeti” olgusu ile ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır ve bu yönüyle bu araştırmanın, yurtiçi alanyazınına katkı sağlaması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.3. Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda, “yengeç sepeti” olgusu ile birlikte “yengeç sepeti” olgusunun açıklanmasında önemli olduğu düşünülen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Yengeç Sepeti: En temel anlamıyla yengeç sepeti olgusu, ya da yengeç anlayışı, diğerlerini aşağıya çekme arzusunu ifade etmektedir. İlk olarak 90’lı yıllarda Filipinler’de toplumsal bir söylem olarak ortaya çıkan yengeç sepeti olgusu, şayet biri başarılı olmak için

abalar ve yukarı çıkmaya alışışa, diğerklerinin onu aşağı çekmeye çalışacağı varsayımı üzerinde konumlandırılmaktadır. Yengeç anlayışına sahip kişiler, temel olarak kıskançlık, aşırı rekabetçi ve diğerklerinin yaptıklarının değerini düşürme davranışları sergileyerek onları aşağı çekmeyi amaçlarlar (Bullock, 2017).

Yengeç sepeti olgusu, yengeç sepeti gözlemine dayanan bir metafordur. Balıkçı, içi yengele dolu kovasının kapağını kapatma ihtiyaı duymaz çünkü bir yengeç dışarı çıkmak istediğinde diğerkleri onu kolundan tutarak aşağı çekmeye çalışır. Yengeç hala abalıyorsa, diğerkleri bir araya gelerek yengecin kolunu kırabilir ve hatta onu öldürebilir. Bu, “ben yapamıyorsam sen de yapama” anlayışına dayanan olumsuz bir düşünce biçimidir. (Bell, 2017; Bullock, 2017; Duke, 1994).

Yengeç anlayışına sahip kişiler, kendileri ile aşırı gurur duyarlar ve diğerklerine astlarıymış gibi bakarlar. Öyle ki kibirlerinin esintisi uzaktan bile hissedilebilir. Bu kibrin yanı sıra, kıskançlık, kabalık ve sürekli eleştiri yengeç anlayışına sahip kişilerinin olmazsa olmazları gibidir. Kmsedikleri kişilerin yükselmeye çalıştıklarını hissettiklerinde paniğe kapılırlar ve onları aşağı çekmek için uğraşırlar. Kendileri ile ilgili sürekli olarak olumlu düşünürken, diğerkleri ile ilgili hep olumsuz düşüncelere sahiptirler. Kendilerindeki sadece olumlu yönleri görme eğilimindedirler ve zamanlarının çoğunu fikirleri ve çözümleri tartışmak yerine insanları konuşmaya ve eleştirmeye harcarlar. Yanı sıra, kendilerinin eleştirilmesinden de hoşlanmazlar. Tutkulu değillerdir ve diğerk insanları önemsemezler. Dolayısıyla da işbirliği ve takım çalışmasına istekli değillerdir (Abrugar, 2014; Anguillian, 2018; Bell, 2017).

Rekabet: Bir kavram olarak rekabet, çeşitli aktörlerin mücadeleci bir çaba içerisine girme durumu olarak tanımlanmaktadır (Ltge, 2019). Diğerklerinden aşağı kalmamak ve onları geçmek için aynı durumda olanları taklit etme eğiliminin rekabetin doğasında olduğu varsayılır (Akkaya, 2008). Bu rekabetçi tutum, dünyaya hakim olan kapitalist düzen tarafından meşrulaştırılmış bir davranış kalıbıdır ve ilerlemenin sözde önemli bir etkenidir. Sosyolojik anlamda rekabet, bireylerin belirli bir hedefe bağlanarak hedefe ulaşmak için diğerk bireyleri eleme amacı gütmek olarak tanımlanmıştır (Griffin-Pierson, 1990). Psikolojik bağlamda ise belki de en iyi tanımlamasını psikanalist Karen Horney’nin “nevrotik insan” davranışında bulan rekabet anlayışı, “Hiç kimse değil ama ben güzel, ben yeterli, ben başarılı olacağım” anlayışının bir yansımasıdır ve nevrotik rekabet duygusuyla hareket eden birey

için, başkalarının başarısızlığını görmek, kendi başarısından daha önemli hale gelir. Daha yerinde bir deyimle, nevrotik bir harislik gösteren insan, başkalarını başarısızlığa uğratmanın sanki kendi başarısından daha önemliymiş gibi olduğuna dair bir inanç geliştirir ve bu doğrultuda davranır (Horney, 1980).

Kıskançlık: En temel anlamıyla kıskançlık, diğerlerinin kendinden daha iyi olmamasını sağlama arzusu olarak tanımlanabilir (Miller, 2019). Oxford İngilizce Sözlüğe göre “şüphe, kurgu ya da mevcut bir rekabetin farkında olmaktan doğan bir ruh hali” olarak tanımlanan kıskançlık, kişinin kendisinde olmayana başkasının sahip olduğunu bilme durumunu ifade etmektedir (Taştan ve Aydın Küçük, 2019). Sosyal karşılaştırma kuramı bağlamında değerlendirildiğinde ise kıskançlık, sosyal karşılaştırmanın bir çıktısıdır ve yengeç sepeti olgusunun altında yatan temel nedenlerden biridir (Miller, 2019).

Dedikodu: Bir örgüt içerisinde çok genel bir sosyal olgu olan dedikodu, bir grup örgüt üyesinin diğer bir işgören ile ilgili resmi olmayan ve değerlendirmeye dayalı sohbeti olarak tanımlanabilir. Bu tanıma ışığında, dedikodunun resmi olmayan bir iletişim kanalı olduğu, olumlu veya olumsuz olarak değerlendirilebileceği ve dedikodusu yapılan bireyin o ortamda bulunmadığı söylenebilir. Olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilmesine rağmen, olumsuz anlamına daha çok vurgu yapılmaktadır ve birey ile ilgili iş temelli olumsuz sohbet olarak nitelendirilebilir (Ellwardt, Labianca ve Wittek, 2012; Ye, Zhu, Deng ve Mu, 2019).

Yıldırma: Yıldırma, ya da uluslararası kabul görmüş adıyla mobbing, bir kişinin ya da bir grubun hedef seçilmiş kişiye karşı uyguladıkları ısrarlı, sistematik, aşağılayıcı söz ve davranışlardır. Gücün kötüye kullanılması sonucu, hedef seçilen kişi kendini tehdit altında, dışlanmış, aşağılanmış ve yaralanmış hisseder, kendine olan güveni sarsılır, yeteneklerinden şüphe etmeye başlar ve büyük stres altında kalır. Yaşadıkları çeşitli psikolojik rahatsızlıklara, bedensel hastalıklara yol açar, hatta çalışamaz hale gelir. Sonuç olarak ise işten ayrılması ya da atılması oldukça olasıdır (Karcıoğlu ve Çelik, 2012).

Çatışma: Çatışma, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak tanımlanabilir. Örgütü kapalı bir sistem olarak gören klasik ve neo-klasik yönetim anlayışına göre örgütün işleyişini bozan bir durum olarak görülen çatışma, modern yönetim anlayışında kaçınılmaz bir olgu ve iyi yönetildiğinde, örgütü yeniliğe, değişime ve yaratıcılığa götürebilecek bir durum olarak görülmektedir (Koçel, 2014).

Yetişkin Zorbalığı: İşyerinde kimi işgörenlerin diğerlerine tavırlarıyla, zararlı tutum

ve davranışlarıyla, sarf ettiği sözlerle ve diğer davranışlarla gösterdiği olumsuz tutum yetişkin zorbalığı olarak tanımlanmaktadır. Zorbalık davranışı gösteren birey, diğerinin temel insani haklarına saygısızca bir tutumla saldırarak bir birey olarak karşısındakinin değerini düşürmeye çalışır (Blanton, Lybecker ve Spring, 1998). Zorbalığa maruz kalan işgörenler, kendi iş ortamını olumsuz olarak algırlar ve işleriyle ilgili daha az kontrole sahip olmakla birlikte, örgütsel amaçlara yönelik daha az davranış sergileme eğilimi gösterirler (Agervold ve Mikkelsen, 2004: 338).

Psikolojik Şiddet: Bir veya birkaç kişi tarafından, diğer bireye sistematik olarak düşmanca ve ahlak dışı biçimde, etik olmayan bir davranış sergilemesiyle ortaya çıkan bir çeşit psikolojik terördür (Leymann, 1990). Bireyin saygısız ve düşmanca bir davranışın hedefi haline gelmesiyle başlayan süreç, işine karşı kayıtsızlaşması, isteksizleşmesi, yılgınlığı ve dolayısıyla da performansının düşmesi ve hatta işten ayrılması gibi sonuçları da beraberinde getirmektedir (Einarsen, 1999).

İşyeri Arkadaşlığı: İşyeri arkadaşlığı, işyerinde bireylerce paylaşılan fikirler ve duygular aracılığıyla oluşturulan arkadaşlık bağı olarak tanımlanmaktadır (Bilgin ve Kıral, 2019: 74). Ne tür bir örgüt, iletişim ve etkileşim ağı, fikir ya da düşünce yapısı olursa olsun, bireyler neredeyse yaşamlarının yarısını işyeri ortamında geçirdikleri için böyle bir bağ kaçınılmaz olarak işyeri arkadaşlığının doğmasına olanak tanır çünkü bireyler, sosyal ihtiyaçlarından dolayı arkadaşlık kurma gereksinimi duyarlar. Örgüt içerisindeki bu tür arkadaşlıklar ise işi benimseme, iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi çeşitli iş ile ilgili çıktılarla da ilişkilidir (Bilgin ve Kıral, 2019: 74; Nielsen, Jex ve Adams, 2000: 628).

Örgütsel Davranış: Örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için işgörenlerin yaptıkları bilinçli etkinliklerdir. Nasıl ki insan, yaşamasını davranışına borçluysa, örgüt de yaşamasını işgörenlerinin davranışlarına borçludur (Başaran, 2008: 17).

Örgütsel Güven: Örgütsel rollere, örgüt içi ilişkililere, deneyimlere dayanarak örgüt üyelerinin, bireylerin niyetleri ve davranışları hakkındaki olumlu beklentileri, örgüt içerisinde oluşan güven iklimi olarak ifade edilmektedir (Kalemci Tüzün, 2007).

Psiko-sosyal iş ortamı: Örgüt içerisindeki psikolojik hava ve sosyal çevreyi vurgulayan bu kavram çeşitli çalışmalarda vurgulanmış (Agervold ve Mikkelsen, 2004; Einarsen vd., 1994; Zapf, 1999; Hoel ve Salin, 2003) ve zayıf bir psiko-sosyal iş ortamının

kişilerarası çatışmayı ve zorbalığı artırabileceği ortaya koyulmuştur. Dahası, zayıf bir psiko-sosyal iş ortamı nedeniyle stres yaşayan işgörenlerin iş performanslarının düşebileceği ve sosyal normları ihlal edebileceği belirtilmiştir (Agervold ve Mikkelsen, 2004).

Sosyal Kimlik Kuramı: Sosyal kimlik, bireyin belirli bir sosyal kategori ya da gruba ait olma ihtiyacını vurgular. Sosyal kimlik kuramına göre birey, kendisini ve diğerlerini örgüt içerisinde çeşitli sosyal kategorilere koyar (Ashforth ve Mael, 1989: 20; Stets ve Burke, 2000: 224-225). Birey, örgüt içerisinde kendi yetenek ve yeterliklerini değerlendirme ihtiyacı duyar ve bir akran grubu ya da sosyal imlemler seçme eğilimi gösterir. Akran grubu, kendisiyle benzer karakteristik özellikler gösteren bir arkadaş grubunu nitelerken, imlem ise sosyal karşılaştırma amacıyla bireyin kişisel performans standartlarını ve kariyer gelişimini değerlendirmesine olanak sağlayan başka bir işgöreni ifade etmektedir. Bireyin örgüt içerisinde kendi içinde bulunduğu grubu nasıl algıladığı ve diğer gruplarla kıyasladığında nasıl gördüğü bireyin o ortam içerisindeki sosyal kimliğini de ortaya koyar. Böyle bir karşılaştırma, gruplar arası karşılaştırmayı da tetikler ve bu tür sosyal karşılaştırmalar uygun olmayan davranışlara ve kıskançlığa neden olabilir (Miller, 2019, 354).

Sosyal Karşılaştırma Kuramı: Sosyal karşılaştırma kuramı, bireyin kendi yetenek ve fikirlerini yargılamak için bir dış standarda ihtiyaç duyduğunda kendini diğerleriyle karşılaştırma ihtiyacını vurgulamaktadır. Ayrıca birey, sosyal yaşamda karşılaştırmayı, bir başa çıkma mekanizması olarak kendini yükseltme, olumsuz etkiyi yönetme ve üst basamaklara tırmanma ihtiyacını karşılayabilmek için kullanır. Diener ve Fujita'ya (1997) göre sosyal karşılaştırma yalnızca olumsuz durumlarla baş etmek için değil aynı zamanda da öz benliği yükseltme amacıyla işe koşulur (White vd., 2006: 36-37).

Okul Kültürü ve İklimi: Okul kültürü, okul içerisindeki paylaşılan inançları, duyguları, davranışları, sembolleri, norm ve değerleri anlatmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Kültür, örgüt içerisindeki işgörenleri ve o örgütün amaçlarını birbirine bağlar. Eğer kültür bu birleştirici rolünü yerine getiremiyorsa zayıftır ve böyle bir durumda örgüt üyelerinin örgüte ve birbirlerine olan bağlılıkları azalır. Bu durum ise istenmeyen davranışlara neden olur (Eren, 2014). Okul iklimi ise, okul içerisindeki çevresel özelliklerin bütünüdür. İklim, okul içerisindeki bir bölümün, okul binasının veya okul bölgesinin çevresine karşılık gelebilir ve açık, canlı, sıcak, uysal, gayri resmi, soğuk, katı, kapalı gibi sıfatlarla ifade edilebilir. Kültür ile iklim kavramları birbirleriyle örtüşen kavramlar olarak görülmekle birlikte, kültür köklerini sosyoloji ve antropolojiden alırken iklim psikoloji ile ilişkilidir

(Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Demokratik Okul: En genel anlamıyla demokrasi, siyasal gücün halkın yetkisinde olması demektir ve halkın egemenliğine dayanan yönetim biçimini anlatmaktadır. Ancak demokrasiyi sadece bir yönetim biçimi olarak tanımlamak kavramın önemi vurgulamada yetersiz kalacaktır. Çünkü demokrasi bir yaşam felsefesi ve yaşayış biçimi (Ertürk, 1981), bir değerler sistemidir (Büyükkaragöz, 1995). Demokratik bir toplum olmanın temel koşulu demokratik bir eğitimidir ve demokratik bir eğitimin en önemli işlevi, insan zihninde köklü demokrasi düşüncesini geliştirerek, demokrasiyi insanın doğal bir davranış ve düşünce biçimi haline getirmektir (Hotaman, 2010; Okutan, 2010). Demokratik bir eğitim oluşturmak için demokratik okullara ihtiyaç vardır ve demokratik okul oluşturma sürecinde okul yaşamı içerisinde demokratik yapı ve süreçlerin oluşturulması esastır (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010). Apple ve Beane (1995) demokratik okulun özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Farklı görüşlere değer vermek.
- Bireysel ve grup düzeyinde sorunların çözümüne odaklanmak.
- Farklı görüşleri, sorunları ve politikaları değerlendirmek için eleştirel düşünce ve analizlerden yararlanmak.
- Başkalarının refahı ve “genel iyi” için duyarlı olmak.
- Demokrasi değerlerini yaşamak ve bu değerlerin insan hayatında yol gösterici olmasını sağlamak.
- Sosyal bir kurum olarak okulun, örgüt yapısı bağlamında yaşamın demokratik yönünü desteklemesi ve sürdürmesidir (aktaran Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010).

Güdüleme: Örgütsel bağlamda güdüleme, işgörenleri belirli bir yöne, bir gaye veya amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı olarak tanımlanabilir (Eren, 2014). Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için işgörenlerin işlerine güdülenmiş, istekli ve azimli çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir güdüleme, birey-iş-örgüt-çevre uyumunun sağlanmasına bağlıdır (Balcı, 1989).

Tükenmişlik: Tükenme kavramı, ilk olarak gönüllü sağlık çalışanları arasında görülen

yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakmayla bağdaştırılan bir durumu tanımlamak için Freudenberger tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. Uzun dönemli iş stresinin tükenmişliğe yol açtığını söyleyen Maslach tükenmişliği “profesyonel bir kişinin mesleğinin özgün anlamı ve amacından kopması, hizmet verdiği insanlar ile artık gerçekten ilgilenemiyor olması” biçiminde tanımlamıştır (Kaçmaz, 2005).

Örgütsel Bağlılık: Örgütsel bağlılık, işgörenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık duygusunun, örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmakta, bu çerçevede, örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün veya hizmet kalitesine olumlu yönde katkıda bulunduğu ileri sürülmektedir (Bayram, 2005).

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını incelemeyi ve “yengeç sepeti” olgusu konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalar, bir araştırma problemini anlayabilmek için bir çalışma içerisinde nicel ve nitel yöntemlerin bir araya getirilerek analiz edilmesi ve “harmanlanması” sürecini içeren araştırmalardır (Creswell, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2011; Smith, 2006). Karma yöntem araştırmalarda temel varsayım, yalnızca iki ayrı – nicel ve nitel – araştırma akımını bir araya getirmek değil, bu iki akımı birleştirmek, bütünleştirmek ve birbirine bağlamaktır (Creswell, 2012). Araştırmada, karma yöntem deseni olarak *açıklayıcı ardışık desen* kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desende amaç, ilk olarak nicel araştırma yöntemi ile veri toplamak ve sonrasında elde edilen nicel sonuçları daha derinlemesine açıklayabilmek için nitel araştırma yöntemini kullanmaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Creswell, 2009, 2014). Araştırmada ilk olarak “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” geliştirilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında bu konuda daha önce geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmamış olması nedeniyle geliştirilen ölçeğin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” kullanılarak araştırmanın asıl uygulaması gerçekleştirilmiş, araştırmanın nicel verileri toplanarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler ışığında araştırmanın nitel boyutu desenlenerek araştırma probleminin ayrıntılı biçimde açıklanması sağlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını incelemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, önceden belirlenen bir evren içerisinde alınan örnekleme inceleyerek, o evrenin eğilim, tutum ve düşünceleri hakkında niceliksel betimlemeler yapan bir tarama modelidir ve araştırmacı, örneklemden elde edilen bulgular aracılığıyla evren

hakkında çıkarımlarda bulunur (Creswell, 2009; Neuman, 2007).

Araştırmanın nitel boyutunda ise, elde edilen nicel verileri derinlemesine incelemek amacıyla olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, araştırmacının katılımcılar tarafından tanımlanan bir olgu hakkındaki insan deneyimlerinin anlamını, yapısını ve özünü tanımladığı bir sorgulama izlemidir (Creswell, 2009; Patton, 2002). Yaşanan deneyimleri anlamak, olgubilimin bir yöntem olduğu kadar bir felsefe olduğunu da ortaya koyar ve işlem süreci, anlam kalıpları ve ilişkileri geliştirmek için kapsamlı ve uzun süreli katılım yoluyla az sayıda katılımcının incelenmesini içerir (Creswell, 2009). Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular ışığında, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını derinlemesine incelemek ve karşılaştıkları yengeç davranışlarını, yengeç davranışının nedenlerini, yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin özelliklerini ve yengeç davranışlarının önlenmesi adına önerilerini ortaya koymak amacıyla olgubilim desenin kullanılması karar verilmiştir.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma, karma yöntem ile desenlenmiş bir araştırma olduğundan; nicel boyut için evren ve örneklem, nitel boyut için ise çalışma grubu belirlenmiştir ve alt başlıklar halinde ayrı ayrı aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın asıl uygulamasının evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Aydın ilinde bulunan resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden elde edilen en güncel istatistiki bilgilere göre, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinde 121 resmi, 50 özel ortaöğretim kurumunda toplam 4929 öğretmen görev yapmaktadır. Evrenin tamamına ulaşamayacak olmasından dolayı evrenden örneklem alma yoluna gidilmiş, araştırmanın nicel verileri olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yoluyla toplanmıştır. Olasılık dışı örnekleme, araştırmacılar tarafından bir evren örnekleme kesin olarak tanımlanamadığında ya da evren örneklem listesi ulaşılabilir olmadığında kullanılmaktadır (Nachimas ve Nachimas, 1996). Olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme ise, ulaşılması kolay ve araştırmaya katılmak isteyen, gönüllü bireyler ile oluşturulan örneklem alma yöntemidir. Uygun örneklemede muhtemel katılımcılara araştırmaya katılmak için uygun olup

olmadıkları sorulur veya araştırmaya katılması kolay bir katılımcı grubu oluşturulur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bu yöntemde amaç, isteyen herkesin örnekleme dahil edilmesidir (Ural ve Kılıç, 2011).

Araştırma verilerinin toplanmasında uygun örnekleme yönteminin kullanılmasının temel nedeni, ilk olarak 2019 yılının Aralık ayında Çin Halk Cumhuriyeti'nde görülen ve sonrasında dünyaya yayılan, 2020 yılının Mart ayından itibaren de Türkiye'de etkisini derinden hissettirmeye başlayan Covid-19 pandemisi (Wikipedia, 2020) nedeniyle 16 Mart 2020 tarihinden itibaren Türkiye'de tüm ilk ve orta dereceli okulların yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerinin sonlandırılarak uzaktan eğitime geçilmesi ve bu olağanüstü durumun 2020-2021 eğitim-öğretim yılında da devam etmesi nedeniyle okullarda öğretmenlere ulaşamaması ve verilerin çevrimiçi ölçek formu aracılığıyla toplanmak zorunda kalınmasıdır. Araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi form, 2020 yılının Kasım ayında en yaygın kullanılan anlık mesajlaşma uygulaması olan WhatsApp ve ana akım sosyal medya (Facebook ve Twitter) araçları kullanılarak araştırmanın evrenini oluşturan, Aydın ilinde görev yapan lise öğretmenlerine gönderilmiş, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden formu doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın asıl uygulamasının verileri yaklaşık 2 hafta süren çevrimiçi veri toplama süreci sonucunda toplanmıştır. Araştırmacılara göre, 5000 kişiden oluşan evreni $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde 357 kişinin temsil edebileceği varsayılmaktadır (Anderson, 1990'dan akt. Can, 2014; Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Cohen, Manion ve Morrison, 2000'den akt. Erkuş, 2005). Verilerin analiz sürecinde, olası veri kayıplarını (uç değer, eksik ya da hatalı yanıtlanma, vs.) dikkate alarak 357 kişilik örneklemin %10 fazlasının toplanması hedeflenmiş, yaklaşık 2 haftalık veri toplama süreci sonunda elde edilen veri sayısı 392'ye ulaştığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın evrenini temsil etmek için gerekli örneklem sayısının üzerinde bir katılımcı sayısına ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 391 [normallik sınamasında uç değer olduğu tespit edilen 1 veri analizden çıkartılmıştır; bkzn. *Bölüm 2.3.1.2.4. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları (Asıl Uygulama)*] lise öğretmenin çeşitli demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, okul türü ve lise türü) göre dağılımı tablolar halinde aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

2.2.1.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin yaş değişkenine göre dağılımı Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Yaş	30 yaş ve altı	45	11.5
	31-35 yaş arası	56	14.3
	36-40 yaş arası	80	22.5
	41-45 yaş arası	75	19.2
	46-50 yaş arası	77	19.7
	51 yaş ve üzeri	58	14.8
	Toplam	391	100.0

Tablo 2.1’e bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 45’inin (%11.5) 30 yaş ve altı, 56’sının (%14.3) 31-35 yaş arası, 80’inin (%22.5) 36-40 yaş arası, 75’inin (%19.2) 41-45 yaş arası, 77’sinin (%19.7) 46-50 yaş arası ve 58’inin (%14.8) 51 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir.

2.2.1.2. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	261	66.8
	Erkek	130	33.2
	Toplam	391	100.0

Tablo 2.2’ye bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 261’inin (%66.8) kadın, 130’unun (%33.2) ise erkek olduğu ve kadın katılımcıların sayısının erkek katılımcılardan görece yüksek olduğu görülmektedir.

2.2.1.3. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre dağılımı Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Medeni Durum	Evli	303	77.5
	Bekar	88	22.5
	Toplam	391	100.0

Tablo 2.3'e bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 303'ünün (%77.5) evli, 88'inin (%22.5) ise bekar olduğu ve evli katılımcıların sayısının bekar katılımcılardan oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

2.2.1.4. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin branş değişkenine göre dağılımı Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Branş	Sayısal	144	36.8
	Sözel	247	63.2
	Toplam	391	100.0

Tablo 2.4'e bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 144'ünün (%36.8) sayısal branş, 247'sinin (%63.2) ise sözel branşta görev yaptığı ve sayısal branşta görev yapan katılımcıların sayısının sözel branşta görev yapan katılımcılardan görece düşük olduğu görülmektedir.

2.2.1.5. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Eğitim Durumu	Lisans	299	76.5
	Lisansüstü	92	23.5
	Toplam	391	100.0

Tablo 2.5’e bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 299’unun (%76.5) lisans eğitimi mezunu, 92’sinin (%23.5) ise lisansüstü eğitimi mezunu olduğu ve lisans eğitimi mezunu olan katılımcıların sayısının lisansüstü eğitimi mezunu olan katılımcılardan oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

2.2.1.6. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı Tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2.6. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	105	26.9
	11-15 yıl arası	52	13.3
	16-20 yıl arası	70	17.9
	21-25 yıl arası	76	19.4
	26 yıl ve üzeri	88	22.5
	Toplam	391	100.0

Tablo 2.6’ya bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 105’inin (%26.9) mesleki kıdeminin 10 yıl ve altı, 52’sinin (%13.3) 11-15 yıl arası, 70’inin (%17.9) 16-20 yıl arası, 76’sının (%19.4) 21-25 yıl arası ve 88’inin (%22.5) ise 26 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin sayısının mesleki kıdem değişkenine göre birbirine görece yakın olduğu söylenebilir.

2.2.1.7. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre dağılımı Tablo 2.7’de verilmiştir.

Tablo 2.7. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	210	53.7
	6-10 yıl arası	98	25.1
	11 yıl ve üzeri	83	21.2
Toplam		391	100.0

Tablo 2.7’ye bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 210’unun (%53.7) görev yaptığı okuldaki çalışma süresinin 5 yıl ve altı, 98’inin (%25.1) 6-10 yıl arası ve 83’ünün (%21.2) ise 11 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

2.2.1.8. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin görev yaptığı okul türü değişkenine göre dağılımı Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2.8. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Okul Türü	Resmi	313	80.1
	Özel	78	19.9
	Toplam	391	100.0

Tablo 2.8’e bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 313’ünün (%80.1) resmi okulda, 78’inin (%19.9) ise özel okulda görev yaptığı ve resmi okulda görev yapan katılımcıların sayısının özel okulda görev yapan katılımcılardan oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

2.2.1.9. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin görev yaptığı lise türü değişkenine göre dağılımı Tablo 2.9’da verilmiştir.

Tablo 2.9. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Lise Türü	Genel Lise	252	64.5
	Meslek Lisesi	139	35.5
	Toplam	391	100.0

Tablo 2.9’a bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin 252’sinin (%64.5) genel lisede, 139’unun (%35.5) ise meslek lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak, genel lisede görev yapan katılımcıların sayısının meslek lisesinde görev yapan katılımcılardan görece yüksek olduğu söylenebilir.

2.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın desenine uygun olarak, araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular ışığında konuyu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam’a (2013) göre, nitel araştırma bir anlamda insanların deneyimlerini araştırmak, gözlemlemek, yorumlamak ve anlam kazandırmak için bir yapı sunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, küçük bir çalışma grubu oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Maksimum çeşitlilik, genellenmenin aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak durumun var olup olmadığını belirlemek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 119). Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Aydın ilinin çeşitli ilçelerindeki resmi ve özel liselerde görev yapan 8 resmi lise öğretmeni ve 8 özel lise öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan lise öğretmenlerinin özelliklerine göre dağılımı Tablo 2.10’da verilmiştir.

Tablo 2.10. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin Özelliklerine Göre Dağılımı

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Brans	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi	Görev Yaptığı Okul Türü	Görev Yaptığı Lise Türü
Ayça Öğretmen	35	Kadın	Evli	İngilizce	Lisans	10	5	Özel Lise	Genel Lise
Selim Öğretmen	46	Erkek	Evli	Biyoloji	Lisans	24	10	Resmi Lise	Meslek Lisesi
Damla Öğretmen	32	Kadın	Bekar	İngilizce	Yüksek Lisans	8	8	Özel Lise	Genel Lise
Hasan Öğretmen	39	Erkek	Evli	Fizik	Lisans	7	6	Resmi Lise	Meslek Lisesi
Sedat Öğretmen	41	Erkek	Evli	Bilgi Teknolojileri	Yüksek Lisans	15	2	Resmi Lise	Genel Lise
Berrin Öğretmen	45	Kadın	Evli	İngilizce	Lisans	23	21	Resmi Lise	Meslek Lisesi
Nuray Öğretmen	36	Kadın	Evli	İngilizce	Lisans	10	3	Özel Lise	Meslek Lisesi
Nazım Öğretmen	60	Erkek	Evli	Felsefe	Lisans	39	10	Özel Lise	Genel Lise
Fusun Öğretmen	40	Kadın	Evli	Edebiyat	Lisans	12	4	Resmi Lise	Meslek Lisesi
Abdullah Öğretmen	38	Erkek	Evli	Edebiyat	Yüksek Lisans	13	4	Resmi Lise	Meslek Lisesi
Nilgün Öğretmen	33	Kadın	Evli	İngilizce	Yüksek Lisans	11	8	Resmi Lise	Meslek Lisesi
Serpil Öğretmen	58	Kadın	Bekar	Resim	Lisans	36	1	Özel Lise	Genel Lise
Zihni Öğretmen	42	Erkek	Evli	Coğrafya	Yüksek Lisans	17	4	Resmi Lise	Genel Lise
Can Öğretmen	31	Erkek	Bekar	Coğrafya	Lisans	3	3	Özel Lise	Meslek Lisesi
Semra Öğretmen	30	Kadın	Bekar	Edebiyat	Lisans	8	8	Özel Lise	Genel Lise
Handan Öğretmen	31	Kadın	Evli	Tarih	Lisans	6	1	Özel Lise	Genel Lise

Tablo 2.10’da da görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise öğretmenlerinin 8’i resmi lisede, 8’i ise özel lisede görev yapmaktadır. Araştırmada, katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulmasına özen gösterilerek, gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin yaşlarının 30 ile 60 arasında değiştiği görülmektedir. Dahası, katılımcıların 9’u kadın, 7’si erkektir ve 12 katılımcının evli, 4 katılımcının ise bekar olduğu göze çarpmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise öğretmenlerinden 5’inin İngilizce öğretmeni, 3’ünün Edebiyat öğretmeni, 2’sinin Coğrafya öğretmeni olduğu, Biyoloji, Fizik, Bilgi Teknolojileri, Felsefe, Resim ve Tarih branşlarından ise 1’er lise öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Katılımcıların 11’i lisans mezunu iken 5’i ise yüksek lisans mezunudur. Lise öğretmenlerinin mesleki kıdemi 3 yıl ile 39 yıl arasında değişmekle birlikte görev yaptığı okuldaki çalışma sürelerinin ise 1 ile 21 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları lise türü sorulduğunda, yalnızca genel lisede mi yoksa meslek lisesinde mi çalıştığı sorulmuş, gizliliği sağlamak adına katılımcılardan görev yaptıkları lisenin adının istenmemesine özen gösterilmiştir. Bu bağlamda, çalışma grubunu oluşturan lise öğretmenlerinin 8’inin genel lisede, 8’inin ise meslek lisesinde görev yaptığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” kullanılmıştır.

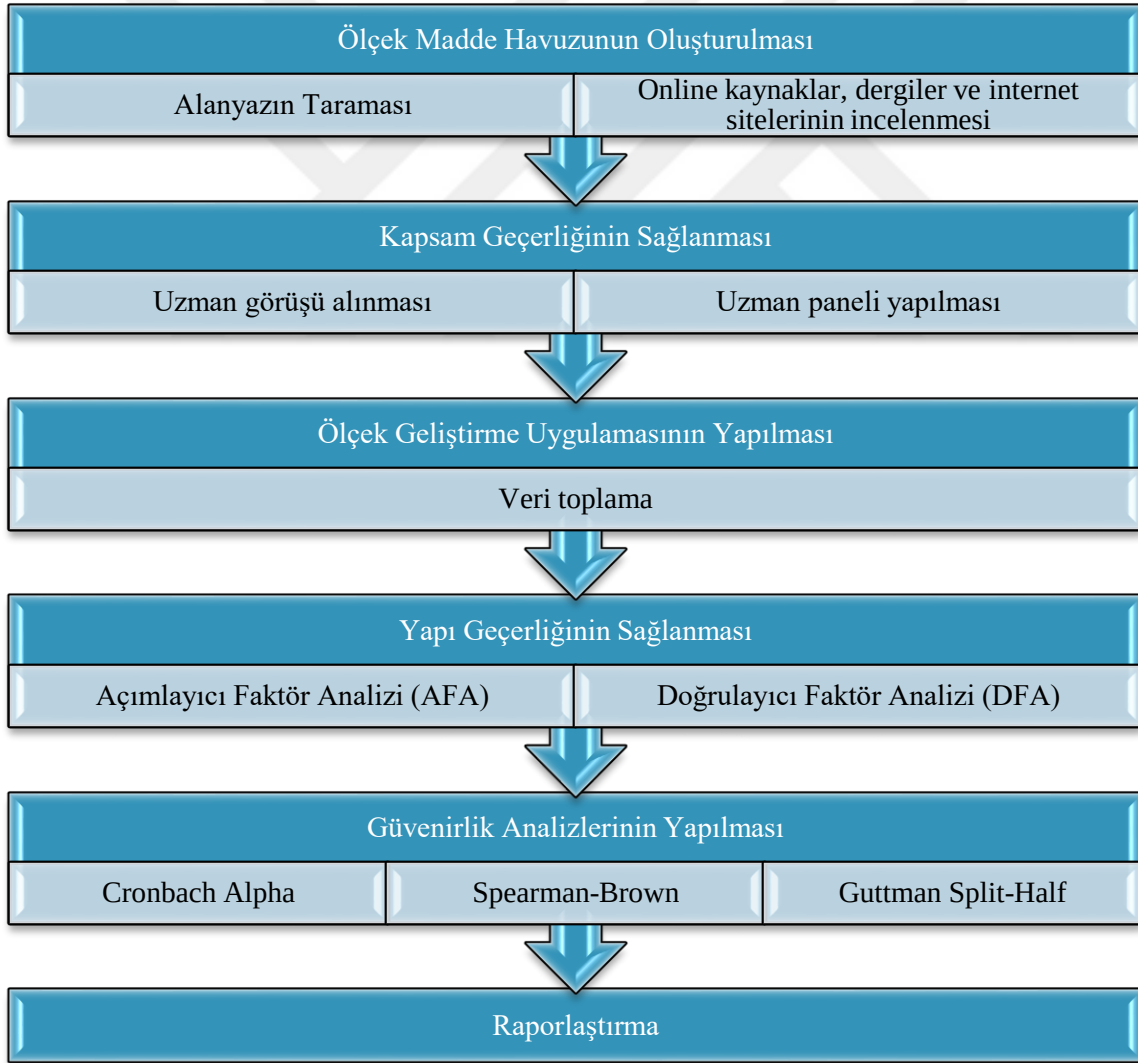
2.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan kişisel bilgi formu, örnekleme oluşturan lise öğretmenlerinin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, okul türü ve lise türü) belirlemek amacıyla geliştirilmiş 9 maddelik formdur.

2.3.1.2. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği

Araştırmada, resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Okullarda Yengeç

Sepeti Ölçeği” geliştirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, ölçek geliştirme sürecinde izlenmesi gereken adımlar ile ilgili çeşitli araştırmacıların birbirine benzeyen ve birbirinden farklılaşan yaklaşımları olduğunu görmek mümkündür (Balcı, 2001; Benson, Lavelle, Spence, Christopher ve Dean, 2020; Carpenter, 2018; Clark ve Watson, 1995; DeVellis, 2014; Gupta ve Sengar, 2020; Gül ve Sözbilir, 2015; Hinkin, 1995; Karakoç ve Dönmez, 2014; Karasar, 2009; Nunnally ve Bernstein, 1994; Sundu ve Yaşar, 2020; Tay ve Jebb, 2017; Worthington ve Whittaker, 2006). Ayrıca, ölçek geliştirme çalışmalarında farklı geçerlik ölçütleri kullanılmakla birlikte, ortak olarak sıklıkla kapsam geçerliği ve yapı geçerliği kullanıldığı görülmektedir (Erişen, 2001; Güleş, 2013; Akgül, 2017). Bu ortak noktalardan hareketle, araştırmada takip edilen ölçek geliştirme aşamalarına ilişkin bir model oluşturulmuş ve Şekil 2.1’de sunulmuştur.



Şekil 2.1. Ölçek Geliştirme Sürecinde Takip Edilen Aşamalar

Şekil 2.1’de de görüldüğü üzere, “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin geliştirme sürecinde ilk olarak ulaşılan kaynaklar ve alanyazına dayalı olarak ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturma sürecini takiben, kapsam geçerliği sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmış ve sonrasında uzman paneli yapılmıştır. Daha sonra, kapsam geçerliği sağlanan ölçek ile ölçek geliştirme uygulaması yapılmış ve yapı geçerliğini sağlamak amacıyla toplanan veri ile Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğinin sağlanması süreçlerini takiben güvenirlik analizi yapılmış ve son olarak, elde edilen tüm veriler alanyazın ışığında raporlaştırılmıştır. Bu bağlamda, ölçek geliştirme aşamasında takip edilen süreç alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

2.3.1.2.1. Ölçek Madde Havuzunun Oluşturulması

Araştırmacılara göre, madde havuzunun oluşturulmasında amaca uygun olarak farklı yöntemler kullanılabilir. Ölçek geliştirmeye ilişkin yaklaşım ister tümdengelimsel isterse de tümevrimsal olsun, iyi bir ölçek geliştirmede en önemli hususlardan biri yapının iyi biçimde kavramsallaştırılmasıdır. Bu, yapının detaylı bir alanyazın taraması ile olgunun ne olup ne olmadığını ortaya koyulmasını, başka bir ifadeyle, yapının betimlenip tanımlanmasını gerektirmektedir (Erkuş, 2012; Tay ve Jebb, 2017). Buradan hareketle, araştırmada geliştirilmek istenen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin madde havuzunu oluşturabilmek amacıyla “yengeç sepeti” olgusu ile ilgili yerli ve yabancı alanyazın detaylı biçimde taranmıştır. Tarama yapılırken, bilimsel dergi ve makaleler, ulaşılabilen tezler ve kitapların yanı sıra internet haber siteleri ve online kaynaklar da kullanılmıştır. Alanyazın incelemesinde, “yengeç sepeti” olgusunun çok uzun bir geçmişe sahip olmadığı, konu ile ilgili bilimsel çalışmanın sayısının oldukça sınırlı olduğu ve daha çok haber sitelerinde ve dergilerinde konunun irdelendiği tespit edilmiştir. Ulaşılan bilimsel çalışmaların çoğu da konuyu deneysel olarak incelemeyen, yalnızca kuramsal bilgi sunan çalışmalardır (Duke, 1994; Kumar ve Soubhari, 2014; Miller, 2019; Perry, 2013; Sampath, 1997; Spacey, 2015). “Yengeç Sepeti” olgusunu boyutları bağlamında tartışan ve bu anlamda ulaşılabilen ender çalışmalardan olan Miller (2019) tarafından yapılan araştırma, bireyi “yengeç anlayışı”na iten nedenlerin bireysel, toplumsal ve örgütsel olabileceğini öne sürerek bireysel unsurların kişiler arası kıskançlık, gücenme, güvensizlik, bencillik, gurur ve kibir gibi unsurlar olduğunu belirtmiştir. Toplumsal unsurları ırkçılık ve köle mantalitesi çerçevesinde ele alan araştırmacı, örgütsel unsurların ise kıt kaynaklardan ötürü “rekabetçi” olarak tanımlanabilecek kurumlarda örgütsel yapıdan dolayı bireylerin, tıpkı cam tavan sendromundaki gibi, liderlik

görevlerinde yeterince temsil edilmemelerinden kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Alanyazın taraması sonucunda ulaşılan kaynaklarda sunulan bilgilerden yola çıkarak 45 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek madde havuzu oluşturulurken, bazı ifadeler olumsuz ifade edilirken (örn. YENGEC3 “Okulumda, yaptığım işleri haksız yere eleştiren öğretmenler vardır.”), bazı ifadeler ise kasıtlı olarak “ters kodlu” (örn. YENGEC33 “Okuldaki işleyişle ilgili önerilerim okul yöneticileri tarafından dikkate alınır.”) verilmiştir. Ölçek madde havuzu oluştururken, ters kodlu ifadeler yazmada temel amaç olumlu cevap verme, doğrulama ya da kabul etme yanlılığından kaçınmaktır (DeVellis, 2014: 83; Tay ve Jebb, 2017). Bir sonraki aşamada, oluşturulan 45 maddelik madde havuzu kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü almak üzere Ege Bölgesi’nde bulunan üç farklı devlet üniversitesinin Eğitim Fakülteleri’nde görev yapan 14 öğretim üyesine gönderilmiştir.

2.3.1.2.2. Kapsam Geçerliğinin Sağlanması

Önceki bölümde de ifade edildiği üzere, ölçek madde havuzu oluşturulması aşamasında oluşturulan 45 maddelik madde havuzu kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü almak üzere Ege Bölgesi’nde bulunan üç farklı devlet üniversitesinin Eğitim Fakülteleri’nde görev yapan 14 öğretim üyesine gönderilmiştir. Araştırmacılara göre, kapsam geçerliğinin tespiti için yapılacak hesaplamalarda nesnel sonuçlar elde edilebilmesinde uzmanların niteliği ve sayısı büyük önem taşımaktadır ve bu sayı en az 5, en çok 40 olmalıdır (Ayre ve Scally 2014; Lawshe, 1975; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Lawshe tekniği (1975) temel alınarak yürütülen süreçte ilk olarak uzmanlara, maddeler hakkındaki görüşlerini almak amacıyla “Kalmalı”, “Revize edilmeli” ve “Kaldırılmalı” şeklinde hazırlanmış 3 dereceli bir form gönderilmiş ve uzmanlardan her bir maddeyi değerlendirerek uygun gördükleri seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. Yanı sıra, her bir maddenin altına boşluk bırakılarak uzmanlardan gerekli gördüklerinde maddeler ile ilgili açıklama ve düzeltme yapmaları istenmiştir. Formun son kısmında ise madde önerileri olup olmadığı sorulmuş ve varsa ilgili alana yazmaları istenmiştir. Bu süreç sonunda, 11 uzmandan geri bildirim alınmış, 3 uzmandan ise herhangi bir dönüt alınamamıştır.

Elde edilen uzman görüşlerinin çözümlenmesinde, yapılan ölçek geliştirme çalışmalarında da sıklıkla yararlanılan ve Lawshe (1975) tarafından geliştirilerek Ayre ve Scally (2014) ile Wilson, Pan ve Schumsky (2012) tarafından revize edilen kapsam geçerlik hesaplama tekniği kullanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen verilerin

öncelikle Kapsam Geçerlik Oranları (KGO), sonrasında ise Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) hesaplanmıştır ve yapılan hesaplamalar Microsoft Excel 2016 kullanılarak elde edilmiştir. KGO, -1 (mutlak red) ile +1 (mutlak kabul) arasında bir değere sahip olup uzmanların tamamı ölçekteki herhangi bir maddeyi “Kalmalı” olarak derecelendirirse o maddenin KGO değeri 1 olur (Ayre ve Scally 2014; Lawshe, 1975; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Lawshe (1975), pozitif bir değere sahip her bir madde için $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlilik ölçütüne [KGO (kritik) = CVR (critical)] bakılması gerektiğini belirtmiştir. KGO (kritik), ölçekteki her bir maddeye uygun denilme oranının şans eseri olma durumunun ortadan kalkması ve bir maddenin gerçekten uygun olup olmadığına karar verilebilmesi için ihtiyaç duyulan KGO değeri olarak tanımlanmaktadır. Uzman sayısına göre hesaplanan KGO (kritik) değerler ile ilgili hesaplamalar Tablo 2.11’de verilmiştir.

Tablo 2.11. Uzman Sayısına Göre KGO (kritik) Değerleri

Uzman Sayısı	KGO (kritik) değeri	Uzman Sayısı	KGO (kritik) değeri
5	1.000	23	.391
6	1.000	24	.417
7	1.000	25	.440
8	.750	26	.385
9	.778	27	.407
10	.800	28	.357
11	.636	29	.379
12	.667	30	.333
13	.538	31	.355
14	.571	32	.375
15	.600	33	.333
16	.500	34	.353
17	.529	35	.314
18	.444	36	.333
19	.474	37	.297
20	.500	38	.316
21	.429	39	.333
22	.455	40	.300

Tablo 2.11’den de anlaşılaçağı gibi, araştırmada geri bildirim alınan 11 uzmanın madde değerlendirmelerinden elde edilmesi gereken KGO (kritik) değerinin .636 ve üzeri olması ve bu değer altında kalan her bir maddenin ölçekten çıkartılması gerekmektedir. Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) ise her bir maddenin KGO’sunun tespitiyle ölçekte tutulacak ve ölçekten çıkartılacak maddelere karar verildikten sonra, yalnızca ölçekte yer almasına karar verilen maddelerin KGO değerlerinin ortalamasının hesaplanması ile elde edilen değerdir (Lawshe, 1975). Araştırmada, uzman görüşleri ile elde edilen görüşler doğrultusunda her bir madde için hesaplanan KGO değerleri ile ölçeğin bütününe yönelik KGO (kritik) ve KGI değeri Tablo 2.12’de verilmiştir.

Tablo 2.12. Uzman Görüşleri Doğrultusunda Hesaplanan Ölçek KGO ve KGI Değerleri

Madde	Kalmalı	Revize Edilmeli	Çıkartılmalı	Madde KGO
1	10	1	-	.818
2	10	1	-	.818
3	8	1	2	.455*
4	9	2	-	.636
5	8	3	-	.455*
6	9	2	-	.636
7	10	-	1	.818
8	8	3	-	.455*
9	10	1	-	.818
10	10	-	1	.818
11	9	2	-	.636
12	10	1	-	.818
13	10	1	-	.818
14	10	1	-	.818
15	10	1	-	.818
16	10	1	-	.818
17	11	-	-	1.000
18	11	-	-	1.000
19	11	-	-	1.000
20	11	-	-	1.000
21	9	2	-	.636
22	10	1	-	.818
23	10	1	-	.818
24	9	2	-	.636
25	11	-	-	1.000
26	8	2	1	.455*
27	10	1	-	.818
28	9	2	-	.636
29	11	-	-	1.000
30	8	3	-	.455*
31	10	1	-	.818
32	9	2	-	.636
33	11	-	-	1.000
34	11	-	-	1.000
35	9	2	-	.636
36	10	1	-	.818
37	9	2	-	.636
38	9	2	-	.636
39	8	3	-	.455*
40	10	1	-	.818
41	10	1	-	.818
42	10	1	-	.818
43	11	-	-	1.000
44	8	3	-	.455*
45	11	-	-	1.000
Toplam Uzman Sayısı		11		
Kapsam Geçerlik Oranı (KGO Kritik)		.636		
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI)		.818		

* Kapsam Geçerlik Oranı (KGO Kritik) değerinin altında kalan maddeler (<.636)

Tablo 2.12’de görüldüğü üzere, toplam 11 uzmanın maddelere ilişkin görüşleri üzerinden KGO değerleri elde edilmiş, sıfırdan büyük değere sahip maddelerin KGO değerlerinin istatistiksel olarak anlamlılığına, başka bir ifadeyle, ölçekte kalıp kalmayacağına

KGO (kritik) değeri ile karşılaştırarak karar verilmiştir. Tablo 2.12'den de anlaşılabileceği gibi, çalışmaya katılan 11 uzman için KGO (kritik) değeri .636 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ölçekte yer alan 45 maddeden 7'sinin (3, 5, 8, 26, 30, 39 ve 44. maddeler) KGO değerinin KGO (kritik) değerinden küçük ($<.636$) olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, KGO (kritik) değerinin altında bir değere sahip olan ilgili 7 madde geliştirilen ölçekten çıkarılmış, dolayısıyla ölçekte 38 madde kalmıştır. Ölçeğe ait KGİ değeri, ölçekten ilgili 7 maddeyi çıkardıktan sonra hesaplanmış ve .818 olarak tespit edilmiştir. Lawshe'ye (1975) göre, KGİ ile KGO (kritik) değerleri karşılaştırıldığında, KGİ değeri KGO (kritik) değerinden küçük ise ölçekte kalan maddeler kapsam geçerliğine sahip değildir. Başka bir ifade ile, elde edilen KGİ değerinin KGO (kritik) değerinden büyük olması [$KGİ > KGO$ (kritik)] ölçekte kalan maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir (Ateş Çobanoğlu, 2013; Batdı, 2013; Lawshe 1975; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu bağlamda incelendiğinde, çalışmada elde edilen KGİ değeri (.818) KGO (kritik) değerinden (.636) büyük olduğundan 38 maddelik ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada kapsam geçerliğini derinleştirmek için, uzman görüşü aşamasından sonra uzman paneli oluşturulması kararlaştırılmıştır. Worthington ve Whittaker' a (2006) göre, birden fazla alan uzman grubunun ölçek madde niteliğini değerlendirmesi ölçek geliştirme sürecinde kritik öneme sahip bir aşamadır. Erkuş'a (2012) göre ise, uzman görüşleri istatistiki yöntemler yoluyla ve panel tartışmasıyla alınabilir. Bu yöntemlerden biri veya ikisi birlikte kullanılabilir. Araştırmada kapsam geçerliğini derinleştirmek amacıyla kurulan uzman paneli, uzmanların uygunluğu göz önünde bulundurularak 2020 yılının Şubat ayında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 5 Eğitim Bilimleri uzmanı ile gerçekleştirilmiştir. Uzman panellerinde, tercihen farklı akademik seviyelerden en az 5 uzman olması, konuya bağlı olarak uzman bulmanın zor olduğu durumlarda bile en az 3 uzmana ulaşılması gerektiği belirtilmektedir (Gilbert ve Prion, 2016; Lawshe, 1975; Lynn, 1986). Uzmanlara, araştırma süreci ve panelde tartışılacak hususlar ile ilgili önceden bilgi verilerek konu ile ilgili bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Ayrıca, uzman paneli oturumu başladığında, öncelikle araştırmacı tarafından araştırma konusu kısaca tanıtılmış, madde havuzu oluşturma sürecinden bahsedilmiş ve oluşturulan maddeler ile uzman görüşü aşaması detaylıca anlatılmıştır. Lynn'e (1986) göre, uzmanların araştırma konusu ile ilgili ve genel anlamda bilgisi ve uzmanlığı olsa da yalnızca ölçeği onlara vermek ve değerlendirmelerini istemek tek başına yeterli bir yöntem değildir. Uzmanlara, bir dizi detaylı bilgi verilmeli, bilgiler ölçek

maddeleri ile ilişkilendirilmeli ve ölçeğin geneli ile ilgili anlayışa sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, uzman panelinde tartışılan hususlar şunlardır:

- Uzman görüşü sonrası elde edilen 38 maddelik ölçekteki her bir maddenin anlaşılabilirliğinin tartışılması ve gerekli görülen maddelerde uygun kavramsal ve dilbilgisel değişikliklerin yapılması,
- Uzman görüşü aşamasında uzmanlar tarafından önerilen 19 maddenin ölçeğe eklenmesinin uygun olup olmadığına karar verilmesi,
- Ve ölçeğin ölçme biçiminin belirlenmesi.

Yaklaşık 3 saatlik bir zaman diliminde gerçekleştirilen uzman panelinde, öncelikle uzmanlara 38 maddeden oluşan (uzman görüşü sonrası) ölçek verilmiş ve kendilerinden her bir ölçek maddesini kavramsal ve dilbilgisel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan tartışmalar ile birlikte ölçeğin çeşitli maddelerinde küçük değişiklikler yapılmıştır. Sonrasında, uzman görüşü aşamasında uzmanlar tarafından önerilen 19 maddenin ölçeğe eklenmesinin uygun olup olmadığını karar vermek amacıyla araştırmacı tarafından önceden hazırlanan ve her bir madde için “Kalmalı”, “Revize edilmeli” ve “Kaldırılmalı” seçenekleri bulunan “Madde Önerileri Formu” uzmanlara verilmiştir (Lawshe, 1975). Kerlinger (1973), uzman panelindeki uzman sayısı kaç olursa olsun, geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğinin değerlendirilmesi için yapılandırılmış bir prosedürün kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda uzman panelinde, Lawshe (1975) tarafından geliştirilen ve Ayre ve Scally (2014) ile Wilson, Pan ve Schumsky (2012) tarafından revize edilen kapsam geçerlik hesaplama tekniği kullanılmıştır (bkz. Tablo 2.11). Uzman görüşünde önerilen 19 maddenin değerlendirilmesinde, her bir madde için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplaması kullanılmıştır ve araştırmacılara göre, 5 uzmandan oluşan bir panelde değerlendirilen her bir maddenin ölçeğe dahil edilebilmesi için madde Kapsam Geçerlik Oranı’nın (KGO) 1.000 olması, diğer bir ifadeyle, tüm uzmanlar tarafından “Kalmalı” biçimde ifade edilmesi gerekmektedir (Ayre ve Scally, 2014; Gilbert ve Prion, 2016; Lawshe, 1975; Lynn, 1986; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012). Uzman panelindeki 5 uzman tarafından yapılan tartışma ve değerlendirme sonucunda, 6 maddenin (23, 24, 25, 26, 43 ve 44. Maddeler; bkz. Tablo 2.13) ölçeğe eklenmesine karar verilmiştir (kabul edilen her bir madde için KGO değeri=1.000). Ayrıca, araştırmacı tarafından madde havuzu oluşturulması aşamasında alanyazına dayalı olarak karar verilen 2 alt boyutlu kuramsal yapının uygun

olduğu ve ölçeğin 5'li Likert tipi [(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum] ölçek olması gerektiği de uzman panelinde fikir birliği ile kabul edilen diğer hususlardır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen uzman görüşü (38 madde) ve uzman paneli (6 madde) aşamaları neticesinde elde edilen 44 maddelik ölçek Tablo 2.13'te verilmiştir.

Tablo 2.13. Kapsam Geçerliği Neticesinde Elde Edilen 44 Maddelik Ölçek

Madde No	Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği
1.	Okulumda, benden bilgi saklayan öğretmenler vardır.
2.	Okulumda, anlamsız işleri bana yüklemeye çalışan öğretmenler vardır.
3.	Okulumda, yaptığım işleri haksız yere eleştiren öğretmenler vardır.
4.	Okulumda, hakkımda dedikodu yapan öğretmenler vardır.
5.	Okulumda, kendime yakın görmediğim öğretmenler vardır.
6.	Okulumda, fikirlerimi açıkça paylaşacak kadar güven duymadığım öğretmenler vardır.
7.	Okulumda, fikirlerimi küçümseyen öğretmenler vardır.
8.	Okulumda, benimle rekabet eden öğretmenler vardır.
9.	Okulumda, sırlarımı paylaşabileceğim öğretmenler vardır.
10.	Okulumda, incitici şakalarına maruz kaldığım öğretmenler vardır.
11.	Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.
12.	Okulumda, bireyler arası farklılıklara saygı duymayan öğretmenler vardır.
13.	Okulumda, sorularına bilerek tatmin edici cevaplar vermeyen öğretmenler vardır.
14.	Okuldaki işleyişle ilgili bir önerim olduğunda hemen karşıt fikirlerle karşılaşırım.
15.	Bir sorunu çözmek için okulumdaki öğretmenlerle birlikte çalışabilirim.
16.	Kendimi, okulun bir parçası gibi hissetmem.
17.	Okul için bir şeyler yapmaya çalıştığımda yalnız kaldığımı hissederim.
18.	Okulumda, bana astlarıymışım gibi davranan öğretmenler vardır.
19.	Okulumda, bir başarı elde ettiğimde beni kıskanan öğretmenler vardır.
20.	Okulumda, yapamadıkları işleri benim de yapmamı istemeyen öğretmenler vardır.
21.	Okulumda, bir başarısızlık yaşadığımda bana destek olmayan öğretmenler vardır.
22.	Okulumda, yaşadığım sorunlar karşısında beni suçlayıcı davranan öğretmenler vardır.
23.	Okulumda, bir yenilik sunduğumda önümü kesmeye çalışan öğretmenler vardır.*
24.	Okulumda, yöneticimin beni takdir etmesinden hoşlanmayan öğretmenler vardır.*
25.	Okulumda, mesleki gelişimimi engellemeye çalışan öğretmenler vardır.*
26.	Okulumda, çalışkanlığımı takdir eden öğretmenler vardır.*
27.	Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir.
28.	Okul yönetimi, beklentilerimi dikkate almaz.
29.	Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.
30.	Öğretmenler arasındaki samimiyetten okul yönetimi rahatsız olmaz.
31.	Okulumuzun güçlü bir kültürü vardır.
32.	Okulumda, sorunların çözülmesine odaklanmak yerine dedikodu üretilir.
33.	Okuldaki işleyişle ilgili önerilerim okul yöneticileri tarafından dikkate alınır.
34.	Okul toplantılarındaki olumsuz hava fikirlerimi açıkça ifade etmeme engel olur.
35.	Okulumda, yaptığım işlerden dolayı takdir edilirim.
36.	Toplantılarda, sesimi duyurmak için çaba sarf etmek zorunda kalırım.
37.	Okula ilişkin yaptığım işlerde kurumsal destek görmem.
38.	Okuldaki kritik görevlerin özellikle bana verilmediğini hissederim.
39.	Okulumdaki olanaklara erişimde kurumsal engellerle karşılaşırım.
40.	Okulumda, yaptığım işler değersizleştirilir.
41.	Okulumda, fikirlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim bir güven ortamı vardır.
42.	Okulumda, farklı görüşlere saygı gösterilen bir ortam vardır.
43.	Okulumda, bireysel gelişim desteklenir.*
44.	Okulumda, hizmet içi eğitimlerle kendimizi geliştirmemiz desteklenir.*

*Uzman paneli neticesinde ölçeğe eklenmesine karar verilen maddeler

2.3.1.2.3. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Yapı Geçerliği ve Güvenirlik Çalışmaları

Açımlayıcı Faktör Analizi

“Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan analizler için kapsam ve görünüş geçerliği sağlanan ölçek, araştırmanın amacına uygun olarak Aydın ilinin farklı ilçelerinde görev yapan lise öğretmenlerine uygulanmış ve araştırmanın ölçek geliştirme aşaması için uygun bir veri seti oluşturulmuştur. Oluşturulan veri setinde bulunan veri sayısının ne kadar olması gerektiği konusunda alanyazında farklı görüşler ile karşılaşmak mümkündür. Nunnally (1978) 300 kişilik bir örneklemin ölçek geliştirme çalışmalarında yeterli olduğunu öne sürerken, Comrey ve Lee (1992) ile Worthington ve Whittaker (2006) 200-300 arasında katılımcıdan oluşan bir örneklem grubunun uygun olduğunu, Gorsuch (1983) örneklem sayısının en az 100 olması gerektiğini ve Cattell (1978) ise en az 250 kişiden oluşan bir örneklem grubuna ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Öte yandan, Bryman ve Cramer (2001), Gorsuch (1983), Tavşancıl (2010), Yiğit ve Kurnaz (2010) ve Büyüköztürk (2002) veri setinin ölçek madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda yapılan çalışmada, kapsam geçerliği sonunda elde edilen ve 5’li Likert ölçeği [(1) *Kesinlikle Katılmıyorum*, (2) *Katılmıyorum*, (3) *Kararsızım*, (4) *Katılıyorum*, (5) *Kesinlikle Katılıyorum*] biçiminde hazırlanan 44 maddelik ölçeğin yapı geçerliği sınamasında veri setinin madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğine karar verilmiştir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmasında yapı geçerliğinin sağlanması için analize Açımlayıcı Faktör Analizi ile başlayıp sonrasında ise belirlenen yapının yeni bir örneklem kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Cabrera-Nguyen, 2010; Costello ve Osborne, 2005; Henson ve Roberts, 2006; Worthington ve Whittaker, 2006). Dahası, Henson ve Roberts (2006), Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi’nin aynı örneklem kullanılarak yapılmasının yanıltıcı sonuçlar verebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle çalışmada, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için 320 kişiden oluşan bir veri seti, Doğrulayıcı Faktör Analizi (AFA) için ise 298 kişiden oluşan ayrı bir veri seti kullanılmıştır.

“Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ilk olarak 320 katılımcıdan elde edilen veriden oluşan veri setine Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi’ne dahil edilen katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.14’te verilmiştir.

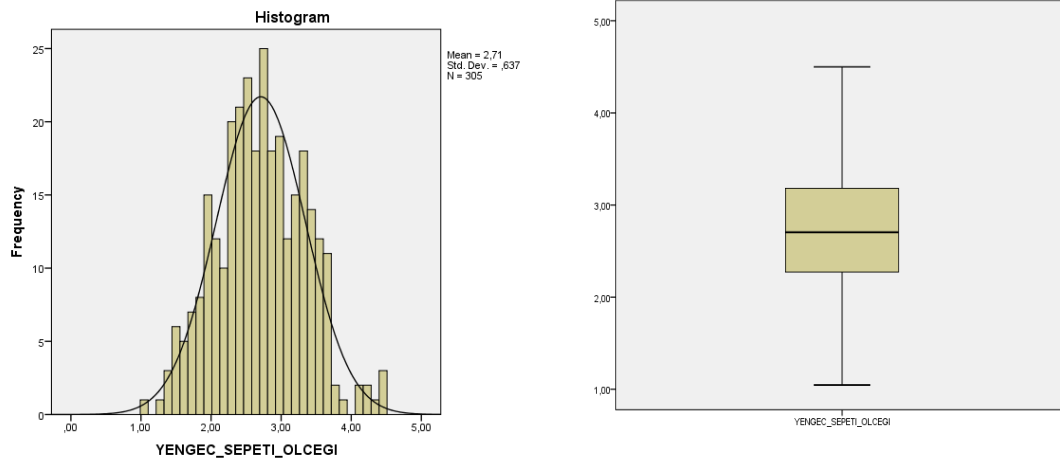
Tablo 2.14. Açımlayıcı Faktör Analizi'ne Dahil Edilen Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Yaş	30 yaş ve altı	65	20.3
	31-40 yaş arası	165	51.6
	41-50 yaş arası	64	20.0
	51 yaş ve üzeri	26	8.1
	Toplam	320	100
Cinsiyet	Kadın	267	83.4
	Erkek	53	16.6
	Toplam	320	100
Medeni Durum	Evli	233	72.8
	Bekar	87	27.2
	Toplam	320	100
Branş	Sayısal	20	6.2
	Sözel	300	93.8
	Toplam	320	100
Eğitim Durumu	Lisans	270	84.4
	Lisansüstü	50	15.6
	Toplam	320	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	68	21.2
	6-10 yıl arası	72	22.5
	11-15 yıl arası	64	20.0
	16-20 yıl arası	63	19.7
	21 yıl ve üzeri	53	16.6
	Toplam	320	100
Görev Yapılan Okulda Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	238	74.4
	6-10 yıl arası	49	15.3
	11 yıl ve üzeri	33	10.3
	Toplam	320	100
Okul Türü	Resmi	309	96.6
	Özel	11	3.4
	Toplam	320	100
Lise Türü	Genel lise	188	58.8
	Meslek lisesi	132	41.2
	Toplam	320	100

Tablo 2.14 incelendiğinde, Açımlayıcı Faktör Analizi'ne dahil edilen katılımcıların 65'inin 30 yaş ve altında (%20.3), 165'inin 31-40 yaş aralığında (%51.6), 64'ünün 41-50 yaş aralığında (%20.0) ve 26'sının 51 yaş ve üzerinde (%8.1) olduğu görülmektedir. Katılımcıların 267'si kadın (%83.4), 53'ü ise erkektir (%16.6). Ayrıca, katılımcıların 233'ünün evli (%72.8), 87'sinin bekar (%27.2) olduğu; 20'sinin sayısal bir dersin öğretmeni (%6.2), 300'ünün ise sözel bir dersin öğretmeni (%93.8) olduğu; ve 270'i lisans mezunu (%84.4) iken 50'sinin lisansüstü eğitim aldığı (%15.6) tespit edilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi'ne dahil edilen katılımcılar mesleki kıdem değişkeni bağlamında incelendiğinde, 68'inin 5 yıl ve altı (%21.2), 72'sinin 6-10 yıl arası (%22.5), 64'ünün 11-15 yıl arası (%20.0), 63'ünün 16-20 yıl arası (%19.7) ve 53'ünün 21 yıl ve üzeri (%16.6) kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılar görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde ise, 238'inin çalışma süresinin 5 yıl ve altı (%74.4), 49'unun çalışma süresinin

6-10 yıl arası (%15.3) ve 33'ünün çalışma süresinin 11 yıl ve üzeri (%10.3) olduğu tespit edilmiştir. Dahası, katılımcıların 309'u resmi lisede (%96.6), 11'i özel lisede (%3.4) görev yapıyorken; 188'i genel lisede (%58.8), 132'si ise meslek lisesinde (%41.2) görev yapmaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) öncesinde, 320 veriden oluşan veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği bir dizi normallik testi ile analiz edilmiştir. İlk olarak, kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan uzman görüşü ve uzman paneli neticesinde oluşturulan 44 maddelik ölçekteki ters kodlu 13 maddenin (9, 15, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 41, 42, 43 ve 44. maddeler) yeniden kodlama işlemi yapılmıştır. Daha sonra, veri setindeki çok yönlü uç değerleri belirleyebilmek amacıyla Mahalanobis Uzaklıkları hesaplanmış (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014), yapılan analiz sonucunda 14 verinin uç değer olduğu saptanmıştır. Uç değerler çıkarıldıktan sonra kalan 306 veri üzerinden normallik sınaması yapılmış, merkezi eğilim ölçüleri ile yapılan normallik sınamasında ortalama (mean: 2.71), ortanca (median: 2.71) ve tepedeğerin (mode: 2.52) birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Can' a (2014: 82) göre, bu üç değer ne kadar birbirine yakınsa, dağılım o derece normal dağılım özellikleri sergiliyor demektir. Betimsel istatistikler ile yapılan normallik sınamasından elde edilen bulgulara göre; ölçeğin çarpıklık (.207) ve basıklık (.091) değerleri ± 1.00 sınırları içerisinde, bu değerlerin standart hataya oranlarının (sırasıyla; 1.48 ve .32) ± 1.96 sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen sonuca göre de ölçek normal dağılım göstermektedir (Sig. 200; $p > .05$). Ancak, betimsel istatistikler ile birlikte yapılan uç değer sınamasında 1 verinin (108 kodlu veri) uç değer olduğu tespit edilmiş ve bu veri, kullanılan veri setinden çıkarıldıktan sonra normallik yeniden sınanmıştır. 305 veriden oluşan veri seti ile yapılan normallik testi sonuçlarına göre; merkezi eğilim ölçüleri ile yapılan normallik sınamasında ortalama (mean: 2.71), ortanca (median: 2.70) ve tepedeğerin (mode: 2.52) birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Betimsel istatistikler ile yapılan normallik sınamasından elde edilen bulgulara göre; ölçeğin çarpıklık (.122) ve basıklık (-.123) değerleri ± 1.00 sınırları içerisinde, bu değerlerin standart hataya oranlarının (sırasıyla; .87 ve -.44) ± 1.96 sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen sonuca göre de ölçek normal dağılım göstermektedir (Sig. 200; $p > .05$). Normallik testleri sonucunda elde edilen Histogram ve Uç Değer Grafiği Şekil 2.2'de verilmiştir.



Şekil 2.2. Histogram ve Uç Değer Grafiği

Verilerin normal dağılım gösterdiğini belirledikten sonra, Açımlayıcı Faktör Analizi öncesinde 44 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyonları ile alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları hesaplanmış ve Tablo 2.15'te sunulmuştur.

Tablo 2.15. Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu*	t (Alt %27 – Üst %27)**
YENGEC1	.582	11.317****
YENGEC2	.567	11.867****
YENGEC3	.588	12.506****
YENGEC4	.662	14.429****
YENGEC5	.429	7.249****
YENGEC6	.511	9.044****
YENGEC7	.641	14.200****
YENGEC8	.583	11.056****
YENGEC9	.083***	1.841
YENGEC10	.454	9.152****
YENGEC11	.632	13.371****
YENGEC12	.638	13.256****
YENGEC13	.667	17.261****
YENGEC14	.653	14.260****
YENGEC15	.345	6.348****
YENGEC16	.494	9.519****
YENGEC17	.655	15.260****
YENGEC18	.673	15.626****
YENGEC19	.720	17.626****
YENGEC20	.628	12.927****
YENGEC21	.762	20.233****
YENGEC22	.753	19.370****
YENGEC23	.763	18.358****
YENGEC24	.737	17.644****

*n=305 **n1=n2=83 ***r<.30 ****p<.01

Tablo 2.15. Madde Analizi Sonuçları (Devamı)

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu*	t (Alt %27 – Üst %27)**
YENGEC25	.755	16.577****
YENGEC26	.220***	3.157
YENGEC27	.452	7.502****
YENGEC28	.630	12.482****
YENGEC29	.552	9.970****
YENGEC30	.506	9.747****
YENGEC31	.561	11.441****
YENGEC32	.721	17.570****
YENGEC33	.570	10.915****
YENGEC34	.566	11.166****
YENGEC35	.575	9.673****
YENGEC36	.571	10.754****
YENGEC37	.622	11.611****
YENGEC38	.482	7.970****
YENGEC39	.535	9.870****
YENGEC40	.686	13.535****
YENGEC41	.736	15.654****
YENGEC42	.693	13.504****
YENGEC43	.665	13.447****
YENGEC44	.510	9.618****
*n=305 **n1=n2=83 ***r<.30 ****p<.01		

Tablo 2.15'e göre, madde toplam korelasyonları hesaplanmış ölçekteki iki maddenin (9. ve 16. maddeler) madde ayırt ediciliğinin düşük olduğu ($r<.30$) ve yine aynı iki maddenin alt%27 ve üst%27'lik grup madde ortalama puanlarının anlamlı olmadığı ($p>.01$) belirlenmiştir. Ölçekteki diğer tüm maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .345 ile .763 arasında değiştiği ve t değerlerinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, bu iki madde ölçekten çıkarılarak 42 madde üzerinden Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmasına karar verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi sürecinde, öncelikle veri yapısının faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2.16'da verilmiştir.

Tablo 2.16. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		.952
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare değeri	8808.184
	Serbestlik derecesi	861
	Sig.	.000

Tablo 2.16’da görüldüğü üzere, yapılan analizde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .952, Bartlett’s Küresellik Testi’nin ise anlamlı olduğu ($\chi^2=8808.184$; $p<.01$) görülmüştür. Araştırmacılara göre, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir ve bu değer 1’e yaklaştıkça iyileşmekte, .50’nin altında ise kabul edilemez oranı ifade etmektedir. Bu değer .90’ın üzerinde olması ise mükemmel olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2010). Bartlett’s küresellik testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini sınar ve test sonucunun anlamlı olması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği hipotezini destekler (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Otrar ve Arın, 2015; Tavşancıl, 2010). Bu bağlamda incelendiğinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin mükemmel, Bartlett’s küresellik testinin anlamlı olduğu ve dolayısıyla verilerin faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiş ve analize devam edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak, temel bileşenler analizi (Principle Component Analysis) ile elde edilen ortak varyans (communalities) değerleri analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 2.17’de verilmiştir.

Tablo 2.17. Ortak Varyans (Communalities) Tablosu

Madde No	Bsşlangıç (Initial)	Çıktı (Extraction)
YENGEC1	1.000	.586
YENGEC2	1.000	.624
YENGEC3	1.000	.675
YENGEC4	1.000	.701
YENGEC5	1.000	.674
YENGEC6	1.000	.739
YENGEC7	1.000	.663
YENGEC8	1.000	.645
YENGEC10	1.000	.522
YENGEC11	1.000	.715
YENGEC12	1.000	.596
YENGEC13	1.000	.576
YENGEC14	1.000	.548
YENGEC15	1.000	.500
YENGEC16	1.000	.549
YENGEC17	1.000	.551
YENGEC18	1.000	.616
YENGEC19	1.000	.792
YENGEC20	1.000	.621
YENGEC21	1.000	.702
YENGEC22	1.000	.693
YENGEC23	1.000	.713
YENGEC24	1.000	.751
YENGEC25	1.000	.703
YENGEC27	1.000	.655
YENGEC28	1.000	.639

Tablo 2.17. Ortak Varyans (Communalities) Tablosu (Devamı)

Madde No	Bsşlangıç (Initial)	Çıktı (Extraction)
YENGEC29	1.000	.753
YENGEC30	1.000	.562
YENGEC31	1.000	.656
YENGEC32	1.000	.631
YENGEC33	1.000	.611
YENGEC34	1.000	.596
YENGEC35	1.000	.547
YENGEC36	1.000	.517
YENGEC37	1.000	.699
YENGEC38	1.000	.557
YENGEC39	1.000	.672
YENGEC40	1.000	.681
YENGEC41	1.000	.690
YENGEC42	1.000	.632
YENGEC43	1.000	.614
YENGEC44	1.000	.471

Tablo 2.17’de görüldüğü üzere, ölçekteki 42 maddenin tamamının ortak varyans değerlerinin .30’dan yüksek olduğu, elde edilen en düşük varyans değerinin ise .471 (44. madde) olduğu tespit edilmiştir. Değerlerin yüksek olması sebebiyle bu aşamada herhangi bir madde eleme işlemine gidilmeden faktör analizine devam edilmiş ve açıklanan varyans miktarları ile faktör sayılarına ilişkin analiz sonuçları incelenerek elde edilen bulgular Tablo 2.18’de sunulmuştur.

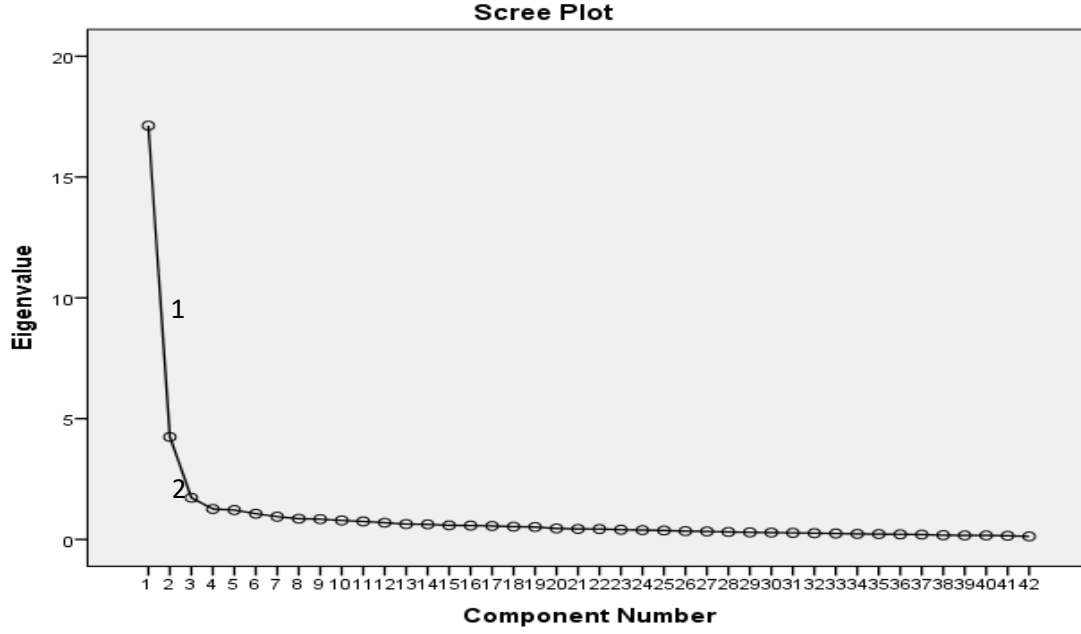
Tablo 2.18. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary. %	Küm. %	Top.	Vary. %	Küm. %	Top.	Vary. %	Küm. %
1	17.126	40.775	40.775	17.126	40.775	40.775	9.486	22.587	22.587
2	4.241	10.098	50.873	4.241	10.098	50.873	7.719	18.380	40.966
3	1.728	4.114	54.988	1.728	4.114	54.988	2.795	6.654	47.620
4	1.259	2.998	57.986	1.259	2.998	57.986	2.692	6.410	54.030
5	1.218	2.899	60.885	1.218	2.899	60.885	2.258	5.376	59.406
6	1.065	2.536	63.421	1.065	2.536	63.421	1.686	4.015	63.421
7	.944	2.247	65.668						
8	.858	2.043	67.710						
9	.841	2.003	69.714						
10	.785	1.870	71.583						
11	.744	1.772	73.355						
12	.694	1.653	75.008						
13	.635	1.511	76.519						
14	.624	1.486	78.005						
15	.584	1.392	79.397						
16	.574	1.366	80.762						
17	.559	1.330	82.093						
18	.530	1.262	83.355						

Tablo 2.18. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları (Devamı)

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary. %	Küm. %	Top.	Vary. %	Küm. %	Top.	Vary. %	Küm. %
19	.518	1.233	84.588						
20	.455	1.083	85.671						
21	.436	1.038	86.709						
22	.431	1.026	87.734						
23	.404	.961	88.695						
24	.385	.916	89.611						
25	.371	.882	90.493						
26	.344	.818	91.311						
27	.332	.792	92.103						
28	.309	.736	92.839						
29	.293	.698	93.538						
30	.285	.678	94.216						
31	.273	.649	94.865						
32	.259	.616	95.481						
33	.245	.584	96.065						
34	.231	.550	96.615						
35	.220	.525	97.140						
36	.211	.503	97.643						
37	.201	.479	98.123						
38	.177	.421	98.544						
39	.168	.400	98.944						
40	.166	.396	99.340						
41	.152	.362	99.701						
42	.125	.299	100.000						

Tablo 2.18 incelendiğinde, 42 madde ile, özdeğeri (eigenvalue) 1'in üzerinde alınarak yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin ilk etapta 6 faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak 6 faktörlü bu yapının uygun olduğuna karar vermek için ilgili tablo tek başına yeterli değildir. Faktör yapısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli bir husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıdır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Başlangıç özdeğerlerindeki varyansa katkı sağlama yüzdeleri incelendiğinde, ilk iki bileşenin varyansa önemli ölçüde katkı sağladığı, üçüncü bileşenden itibaren bu oranın önemli oranda azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre, böyle bir durumda faktör yapısının iki olmasına karar verilebilir ancak Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot) ile Döndürülmüş Bileşenler Matrisi'nin (Rotated Component Matrix) de incelenmesinde yarar vardır (Carpenter, 2018; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; DeVellis, 2014; Hoyle ve Duvall, 2004). Bu bağlamda, analiz sonucunda erişilen Yamaç Birikinti Grafiği Şekil 2.3'te verilmiştir.



Şekil 2.3. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.3'teki Yamaç Birikinti Grafiği'nde her iki nokta aralığının bir faktörü gösterdiği düşünüldüğünde, üçüncü noktadan sonra eğimin plato yaptığı ve eğim yataylaştıkça bileşenlerin varyansa yaptığı katkının azaldığı görülmektedir. Bu bakımdan incelendiğinde, grafiğin 2 faktörlü bir yapı oluşturulmasını desteklediği söylenebilir. Ayrıca, faktör sayısına karar verirken dikkat edilmesi gereken bir başka husus ise, Döndürülmüş Bileşenler Matrisi'nde (Rotated Component Matrix) oluşan faktörleşme düzeyidir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablo 2.19'da verilmiştir.

Tablo 2.19. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix)

Madde No	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
YENGEC19	.853					
YENGEC24	.810					
YENGEC11	.776					
YENGEC20	.764					
YENGEC21	.732					
YENGEC8	.714					
YENGEC23	.713					
YENGEC25	.704					
YENGEC13	.653					
YENGEC22	.644					
YENGEC12	.630					
YENGEC4	.624					
YENGEC3						

Tablo 2.19. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix) (Devamı)

Madde No	Faktör					
	1	2	3	4	5	6
YENGEÇ14						
YENGEÇ32						
YENGEÇ7						
YENGEÇ18						
YENGEÇ29		.842				
YENGEÇ27		.780				
YENGEÇ37		.725				
YENGEÇ28		.709				
YENGEÇ33		.694				
YENGEÇ30		.657				
YENGEÇ31		.640				
YENGEÇ43		.638				
YENGEÇ39		.625				
YENGEÇ44		.618				
YENGEÇ41						
YENGEÇ40						
YENGEÇ35						
YENGEÇ42						
YENGEÇ17						
YENGEÇ38			.653			
YENGEÇ36						
YENGEÇ10						
YENGEÇ15				.660		
YENGEÇ16						
YENGEÇ34						
YENGEÇ6					.756	
YENGEÇ5					.740	
YENGEÇ2						
YENGEÇ1						

Tablo 2.19 incelendiğinde, birinci faktör altında 12 maddenin, ikinci faktör altında 10 maddenin, üçüncü ve dördüncü faktörler altında 1'er maddenin, beşinci faktör altında 2 maddenin olduğu ve altıncı faktör altında hiçbir maddenin faktörleşmediği görülmektedir. Ayrıca, ölçekteki faktör yükü .60 ve üzeri olan değerlerin faktörleşmesi temelinde yapılan analiz sonucunda, 16 maddenin de hiçbir faktör altında yer almadığı yani faktör yükünün .60'ın altında kaldığı görülmektedir. Araştırmacılara göre, bir ölçekteki alt boyutların faktörleşebilmesi için aynı boyutta en az 3-4 madde olması gerekmekte, madde sayısı bunun altına düştüğünde, faktör yapısını belirleyebilmek için analizin belirli bir kuramsal temel ışığında karar verilen faktör sayısı ile yeniden yapılması gerekmektedir (Carpenter, 2018; Clark ve Watson, 1995). Bu bağlamda, hem yukarıda sözü edilen gerekçelerden yola çıkarak hem de bu gerekçeler ile ölçeğin geliştirme sürecinde belirlenen kuramsal yapıda beklenen faktör sayısının birbiri ile tutarlı olması nedeniyle (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) analizin 2 faktörlü yapı ile yeniden gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ilk olarak elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik

Testi (Bartlett's Test of Sphericity) sonuçları Tablo 2.20'de verilmiştir.

Tablo 2.20. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) Sonuçları (2 Faktörlü Yapı)

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		.952
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare değeri	8808.184
	Serbestlik derecesi	861
	Sig.	.000

Tablo 2.20'de görüldüğü üzere, yapılan analizde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin mükemmel (.952), Bartlett's Küresellik Testi'nin ise anlamlı olduğu ($\chi^2=8808.184$; $p<.01$) görülmüştür. Bu bağlamda incelendiğinde, verilerin faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiş (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Şencan, 2005; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Tavşancıl, 2010) ve analize devam edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak, temel bileşenler analizi (Principle Component Analysis) ile elde edilen ortak varyans (communalities) değerleri analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 2.21'de verilmiştir.

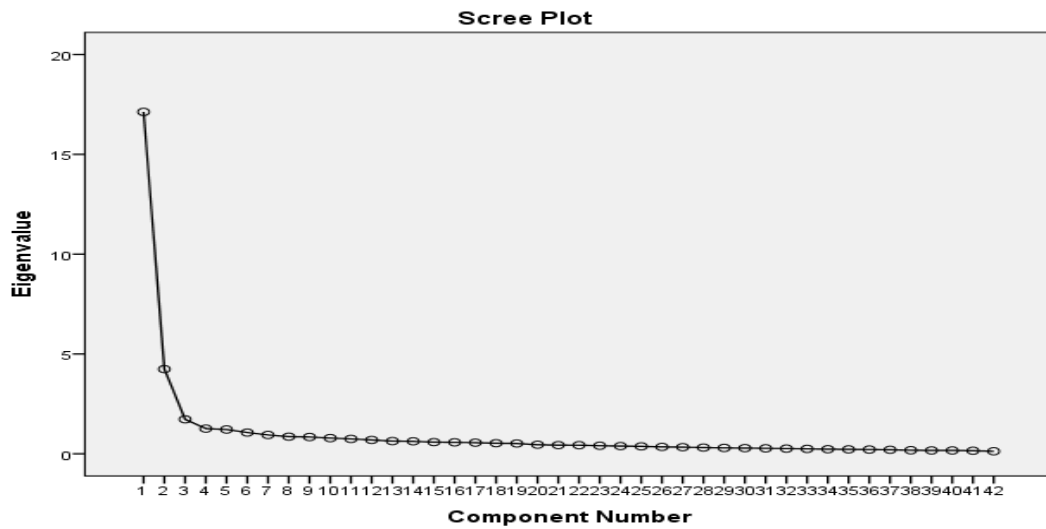
Tablo 2.21. Ortak Varyans (Communalities) Tablosu

Madde No	Başlangıç (Initial)	Çıktı (Extraction)
YENGEC1	1.000	.430
YENGEC2	1.000	.447
YENGEC3	1.000	.511
YENGEC4	1.000	.619
YENGEC5	1.000	.272
YENGEC6	1.000	.358
YENGEC7	1.000	.556
YENGEC8	1.000	.620
YENGEC10	1.000	.263
YENGEC11	1.000	.623
YENGEC12	1.000	.507
YENGEC13	1.000	.544
YENGEC14	1.000	.482
YENGEC15	1.000	.130
YENGEC16	1.000	.354
YENGEC17	1.000	.491
YENGEC18	1.000	.481
YENGEC19	1.000	.708
YENGEC20	1.000	.557
YENGEC21	1.000	.653
YENGEC22	1.000	.612
YENGEC23	1.000	.646
YENGEC24	1.000	.690
YENGEC25	1.000	.649

Tablo 2.21. Ortak Varyans (Communalities) Tablosu (Devamı)

Madde No	Bşlangıç (Initial)	Çıktı (Extraction)
YENGEC27	1.000	.502
YENGEC28	1.000	.628
YENGEC29	1.000	.613
YENGEC30	1.000	.380
YENGEC31	1.000	.430
YENGEC32	1.000	.563
YENGEC33	1.000	.600
YENGEC34	1.000	.397
YENGEC35	1.000	.470
YENGEC36	1.000	.407
YENGEC37	1.000	.622
YENGEC38	1.000	.281
YENGEC39	1.000	.463
YENGEC40	1.000	.603
YENGEC41	1.000	.635
YENGEC42	1.000	.548
YENGEC43	1.000	.585
YENGEC44	1.000	.436

Tablo 2.21’de görüldüğü üzere, ölçekteki 42 maddenin ortak varyans değerlerinin .130 (15. madde) ile .708 (19. madde) arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu analiz sonucunda, bazı maddelere ait değerlerin nispeten düşük olduğu gözlenmiş ancak yalnızca bu tabloya bakarak madde çıkarmak yerine, ilgili maddelerin işleyip işlemediği konusunda ilerleyen tablolar ile değerlendirme yapmanın yerinde olduğuna karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu nedenle, bu aşamada herhangi bir madde eleme işlemine gidilmeden faktör analizine devam edilmiş ve analiz sonucunda elde edilen Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot) Şekil 2.4’te sunulmuştur.



Şekil 2.4. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 2.4'teki Yamaç Birikinti Grafiği'nde her iki nokta aralığının bir faktörü gösterdiği düşünüldüğünde, üçüncü noktadan sonra eğimin plato yaptığı ve eğim yataylaştıkça bileşenlerin varyansa yaptığı katkının azaldığı görülmektedir. Bu bakımdan incelendiğinde, grafiğin 2 faktörlü bir yapı oluşturulmasını desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte, 2 faktörlü yapıya ilişkin açıklanan varyans miktarları ile ilgili analiz sonuçları da incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 2.22'de sunulmuştur.

Tablo 2.22. Açıklanan Toplam Varyans Miktarları

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary. %	Küm. %	Top.	Vary. %	Küm. %	Top.	Vary. %	Küm. %
1	17.126	40.775	40.775	17.126	40.775	40.775	11.347	27.016	27.016
2	4.241	10.098	50.873	4.241	10.098	50.873	10.020	23.857	50.873
3	1.728	4.114	54.988						
4	1.259	2.998	57.986						
5	1.218	2.899	60.885						
6	1.065	2.536	63.421						
7	.944	2.247	65.668						
8	.858	2.043	67.710						
9	.841	2.003	69.714						
10	.785	1.870	71.583						
11	.744	1.772	73.355						
12	.694	1.653	75.008						
13	.635	1.511	76.519						
14	.624	1.486	78.005						
15	.584	1.392	79.397						
16	.574	1.366	80.762						
17	.559	1.330	82.093						
18	.530	1.262	83.355						
19	.518	1.233	84.588						
20	.455	1.083	85.671						
21	.436	1.038	86.709						
22	.431	1.026	87.734						
23	.404	.961	88.695						
24	.385	.916	89.611						
25	.371	.882	90.493						
26	.344	.818	91.311						
27	.332	.792	92.103						
28	.309	.736	92.839						
29	.293	.698	93.538						
30	.285	.678	94.216						
31	.273	.649	94.865						
32	.259	.616	95.481						
33	.245	.584	96.065						
34	.231	.550	96.615						
35	.220	.525	97.140						
36	.211	.503	97.643						
37	.201	.479	98.123						
38	.177	.421	98.544						
39	.168	.400	98.944						
40	.166	.396	99.340						
41	.152	.362	99.701						
42	.125	.299	100.000						

Tablo 2.22 incelendiğinde, 2 faktörlü yapının toplam varyansı açıklama oranının %50.873 olduğu, ilk faktörün toplam varyansın %27.016'sını, ikinci faktörün ise toplam varyansın %23.857'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Analizin bundan sonraki aşamasında, 2 faktörlü yapıda maddelerin hangi faktörde toplandıklarını incelemek amacıyla Varimax Dik Döndürme Tekniği ile elde edilen Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix) incelenmiş, ulaşılan matris Tablo 2.23'te sunulmuştur.

Tablo 2.23. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (2 faktörlü yapı)

Madde No	Faktör	
	1	2
YENGEÇ19	.815	
YENGEÇ24	.789	
YENGEÇ8	.787	
YENGEÇ11	.781	
YENGEÇ4	.770	
YENGEÇ20	.727	
YENGEÇ7	.723	
YENGEÇ25	.718	
YENGEÇ21	.711	
YENGEÇ3	.702	
YENGEÇ23	.689	
YENGEÇ13	.681	
YENGEÇ12	.665	
YENGEÇ2	.648	
YENGEÇ22	.635	
YENGEÇ1	.616	
YENGEÇ32	.611	
YENGEÇ14	.606	
YENGEÇ6		
YENGEÇ18		
YENGEÇ5		
YENGEÇ10		
YENGEÇ29		.779
YENGEÇ28		.769
YENGEÇ37		.769
YENGEÇ33		.767
YENGEÇ43		.710
YENGEÇ40		.709
YENGEÇ27		.709
YENGEÇ41		.689
YENGEÇ39		.662
YENGEÇ35		.651
YENGEÇ44		.646
YENGEÇ42		.615
YENGEÇ31		.613
YENGEÇ17		
YENGEÇ30		
YENGEÇ36		
YENGEÇ16		
YENGEÇ34		
YENGEÇ38		
YENGEÇ15		

Tablo 2.23 incelendiğinde, .60 faktör yükü baz alınarak ve Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak elde edilen Döndürülmüş Bileşenler Matrisi'nde 19, 24, 8, 11, 4, 20, 7, 25, 21, 3, 23, 13, 12, 2, 22, 1, 32 ve 14. maddelerin birinci faktörde toplandığı; 29, 28, 37, 33, 43, 40, 27, 41, 39, 35, 44, 42 ve 31. maddelerin ikinci faktörde toplandığı; ve 6, 18, 5, 10, 17, 30, 36, 16, 34, 38 ve 15. maddelerin faktör yüklerinin .60'ın altında kalmasından dolayı herhangi bir faktörde yer almadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, herhangi bir faktör altında yer almayan, yük değeri düşük ilgili maddeler birer birer analiz dışı bırakılarak ve her defasında Döndürülmüş Bileşenler Matrisi gözden geçirilerek analiz tekrarlanmıştır. Yapılan tekrarlı analizler sonucunda ulaşılan nihai bulgular [Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity), Ortak Varyans (Communalities) Tablosu, Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot), Açıklanan Toplam Varyans Tablosu ve Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix)] aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.24. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği		.944
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-kare değeri	997.591
	Serbestlik derecesi	351
	Sig.	.000

Tablo 2.24'te görüldüğü üzere, yapılan analizde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin mükemmel (.944), Bartlett's Küresellik Testinin ise anlamlı olduğu ($\chi^2=997.591$; $p<.01$) görülmüştür. Bu bağlamda incelendiğinde, verilerin faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiş (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2010) ve analize devam edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak, temel bileşenler analizi (Principle Component Analysis) ile elde edilen ortak varyans (communalities) değerleri analiz edilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 2.25'da verilmiştir.

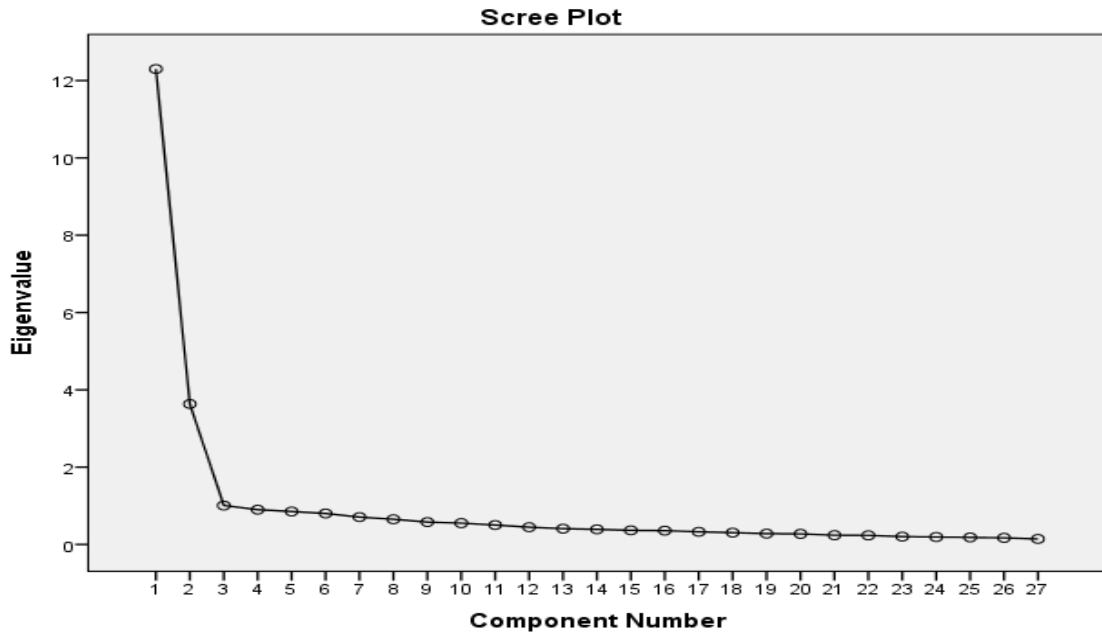
Tablo 2.25. Ortak Varyans (Communalities) Tablosu

Madde No	Başlangıç (Initial)	Çıktı (Extraction)
YENGEÇ3	1.000	.507
YENGEÇ4	1.000	.591
YENGEÇ7	1.000	.531
YENGEÇ8	1.000	.629
YENGEÇ11	1.000	.647
YENGEÇ12	1.000	.509
YENGEÇ13	1.000	.549
YENGEÇ14	1.000	.484

Tablo 2.25. Ortak Varyans (Communalities) Tablosu (Devamı)

Madde No	Bsşlangıç (Initial)	Çıktı (Extraction)
YENGEÇ19	1.000	.745
YENGEÇ20	1.000	.582
YENGEÇ21	1.000	.676
YENGEÇ22	1.000	.617
YENGEÇ23	1.000	.677
YENGEÇ24	1.000	.718
YENGEÇ25	1.000	.662
YENGEÇ27	1.000	.541
YENGEÇ28	1.000	.660
YENGEÇ29	1.000	.661
YENGEÇ31	1.000	.445
YENGEÇ33	1.000	.614
YENGEÇ35	1.000	.487
YENGEÇ37	1.000	.652
YENGEÇ39	1.000	.490
YENGEÇ40	1.000	.599
YENGEÇ41	1.000	.622
YENGEÇ43	1.000	.582
YENGEÇ44	1.000	.454

Tablo 2.25'te görüldüğü üzere, tekrarlanan analizlerle birlikte ölçekten çıkarılan maddeler sonrasında kalan 27 maddenin tamamının ortak varyans değerlerinin .30'dan yüksek olduğu, elde edilen en düşük varyans değerinin ise .445 (31. madde) olduğu tespit edilmiştir. Değerlerin yüksek olması sebebiyle bu aşamada başka herhangi bir madde eleme işlemine gidilmeden faktör analizine devam edilmiş ve elde edilen Yamaç Birikinti Grafiği Şekil 2.5'te sunulmuştur.



Şekil 2.5. Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 2.5'teki Yamaç Birikinti Grafiği'nde her iki nokta aralığının bir faktörü gösterdiği düşünüldüğünde, üçüncü noktadan sonra eğimin plato yaptığı ve eğim yataylaştıkça bileşenlerin varyansa yaptığı katkının azaldığı görülmektedir. Bu bakımdan incelendiğinde, grafiğin 2 faktörlü bir yapı oluşturulmasını desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte, 2 faktörlü yapıya ilişkin açıklanan varyans miktarları ile ilgili analiz sonuçları da incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 2.26'da sunulmuştur.

Tablo 2.26. Açıklanan Toplam Varyans Tablosu

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Top.	Vary. %	Küm. %	Top.	Vary. %	Küm. %	Top.	Vary. %	Küm. %
1	12.298	45.548	45.548	12.298	45.548	45.548	8.826	32.688	32.688
2	3.633	13.456	59.004	3.633	13.456	59.004	7.105	26.317	59.004
3	1.007	3.731	62.735						
4	.899	3.330	66.065						
5	.853	3.160	69.225						
6	.802	2.969	72.195						
7	.708	2.622	74.817						
8	.651	2.412	77.229						
9	.580	2.147	79.377						
10	.551	2.040	81.416						
11	.503	1.863	83.280						
12	.446	1.653	84.932						
13	.408	1.511	86.444						
14	.390	1.443	87.887						
15	.365	1.352	89.239						
16	.358	1.324	90.563						
17	.326	1.206	91.769						
18	.305	1.131	92.901						
19	.279	1.033	93.933						
20	.273	1.012	94.945						
21	.239	.884	95.830						
22	.235	.872	96.702						
23	.202	.749	97.451						
24	.193	.714	98.165						
25	.183	.677	98.842						
26	.171	.633	99.474						
27	.142	.526	100.000						

Tablo 2.26 incelendiğinde, 27 madde ve 2 faktörden oluşan yapının toplam varyansı açıklama oranının %59.004 olduğu, ilk faktörün toplam varyansın %32.688'ini, ikinci faktörün ise toplam varyansın %26.317'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar, %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının yeterli kabul edileceğini belirtmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; Tavşancıl, 2010). Analizin bundan sonraki aşamasında, 2 faktörlü yapıda maddelerin hangi faktörde

toplandıklarını incelemek amacıyla Varimax Dik Döndürme Tekniği ile elde edilen Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix) incelenmiş, ulaşılan matris Tablo 2.27’de verilmiştir.

Tablo 2.27. Döndürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix)

Madde No	Faktör	
	1	2
YENGEÇ19	.844	
YENGEÇ24	.815	
YENGEÇ11	.797	
YENGEÇ8	.793	
YENGEÇ4	.752	
YENGEÇ20	.750	
YENGEÇ25	.748	
YENGEÇ21	.745	
YENGEÇ23	.725	
YENGEÇ7	.713	
YENGEÇ3	.702	
YENGEÇ13	.690	
YENGEÇ12	.670	
YENGEÇ22	.666	
YENGEÇ14	.621	
YENGEÇ29		.807
YENGEÇ28		.784
YENGEÇ37		.783
YENGEÇ33		.773
YENGEÇ27		.735
YENGEÇ43		.698
YENGEÇ40		.691
YENGEÇ39		.676
YENGEÇ41		.675
YENGEÇ35		.658
YENGEÇ44		.652
YENGEÇ31		.625

Tablo 2.27 incelendiğinde, .60 faktör yükü baz alınarak ve Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak elde edilen Döndürülmüş Bileşenler Matrisi’ne göre; ölçeğin 2 faktörlü bir yapıdan oluştuğu, birinci faktörün 18, 24, 11, 8, 4, 20, 25, 21, 23, 7, 3, 13, 12, 22, ve 14. maddelerden, ikinci faktörün ise 29, 28, 37, 33, 27, 43, 40, 39, 41, 35, 44 ve 31. maddelerden oluştuğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, daha önce de ifade edildiği gibi ölçeğin 2 faktörlü yapısının toplam varyansın %59.004’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan tekrarlı analizler sonucunda, ölçekten toplam 17 madde çıkartılarak (sırası ile 9, 26, 6, 18, 5, 10, 30, 17, 36. 15, 32, 34, 16, 38, 1, 2 ve 42. maddeler), ölçeğin 27 maddeden (birinci alt boyut için 15 madde; ikinci alt boyut için 12 madde) oluştuğu belirlenmiş ve Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlandırılmıştır. Ayrıca belirtilmelidir ki ölçek maddelerinin oluşturması ve uzman görüşü süreçlerinde de ölçeğin 2 alt boyuttan oluştuğu; birinci alt boyutun “*bireysel etmenler*”, ikinci

alt boyutun ise “*örgütsel etmenler*” şeklinde isimlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda, ölçeğin analiz öncesi yapısında öngörülen boyutlar ve boyutlar altındaki maddeler ile analiz sonrası 2 boyutlu yapı ve boyutlar altında faktörleşen maddelerin birbiri ile örtüşmesinin de alt boyutların belirtilen şekilde isimlendirilmesi adına anlamlı olduğu söylenebilir.

Açıklayıcı Faktör Analizi Sonrası Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Ölçek geliştirme sürecinin bundan sonraki aşamasında; ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi’ne geçmeden önce, her iki analizde de farklı veri setleri kullanıldığı için Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen 27 madde ve 2 faktörlü yapının güvenirlilik analizi yapılmıştır. Creswell (2009) güvenilirliği, ölçüm aracının tutarlı ve tekrarlanabilir sonuçlar sunması şeklinde tanımlarken; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2010) ise bir değişkenin çoklu ölçümleri arasındaki tutarlılık derecesinin bir değerlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Ölçeğin güvenirlilik düzeyini belirlemek amacıyla ölçeğin geneli ve 2 alt boyut için Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2.28’de sunulmuştur.

Tablo 2.28. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Güvenirlilik Analizi (AFA Sonrası)

Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği	Cronbach Alpha	Spearman-Brown	Guttman Split-Half
Bireysel Etmenler Alt Boyutu	.951	.925	.914
Örgütsel Etmenler Alt Boyutu	.927	.917	.915
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Genel	.953	.746	.727

Tablo 2.28’den de anlaşılabacağı üzere, “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Açıklayıcı Faktör Analizi sonrası güvenirlilik analizi kapsamında alt boyutlar ve ölçeğin geneli için ayrı ayrı Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre; ölçeğin “Bireysel Etmenler” alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .951, Spearman-Brown katsayısının .925 ve Guttman Split-Half katsayısının .914 olduğu; ölçeğin “Örgütsel Etmenler” alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .927, Spearman-Brown katsayısının .917 ve Guttman Split-Half katsayısının .915 olduğu; ölçeğin genelinin Cronbach Alpha katsayısının .953, Spearman-Brown katsayısının .746 ve Guttman Split-Half katsayısının .727 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan tüm değerlerin .700’ün üzerinde olması nedeniyle (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014; Erkuş, 2012; Tavşancıl, 2010), ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenirliliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi

“Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi’ne dahil edilen katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.29’da verilmiştir.

Tablo 2.29. Doğrulamalı Faktör Analizi’ne Dahil Edilen Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

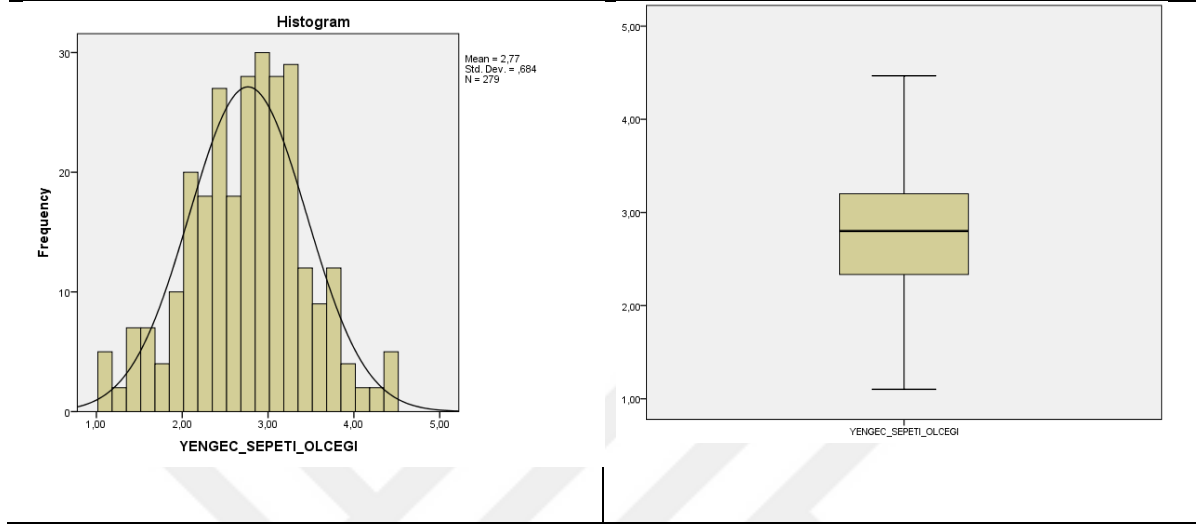
Demografik Değişken	Değişken Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
Yaş	30 yaş ve altı	46	15.4
	31-40 yaş arası	157	52.6
	41-50 yaş arası	76	25.6
	51 yaş ve üzeri	19	6.4
	Toplam	298	100
Cinsiyet	Kadın	212	71.1
	Erkek	86	28.9
	Toplam	298	100
Medeni Durum	Evli	222	74.5
	Bekar	76	25.5
	Toplam	298	100
Branş	Sayısal	47	15.8
	Sözel	251	84.2
	Toplam	298	100
Eğitim Durumu	Lisans	252	84.6
	Lisansüstü	46	15.4
	Toplam	298	100
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	49	16.5
	6-10 yıl arası	77	25.6
	11-15 yıl arası	56	18.8
	16-20 yıl arası	59	19.9
	21 yıl ve üzeri	57	19.2
	Toplam	298	100
Görev Yapılan Okulda Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	207	69.5
	6-10 yıl arası	64	21.5
	11 yıl ve üzeri	27	9.0
	Toplam	298	100
Okul Türü	Resmi	275	92.3
	Özel	23	7.7
	Toplam	298	100
Lise Türü	Genel lise	159	53.4
	Meslek lisesi	139	46.6
	Toplam	298	100

Tablo 2.29 incelendiğinde, Doğrulamalı Faktör Analizi’ne dahil edilen katılımcıların 46’sının 30 yaş ve altında (%15.4), 157’sinin 31-40 yaş aralığında (%52.6), 76’sının 41-50 yaş aralığında (%25.6) ve 19’unun 51 yaş ve üzerinde (%6.4) olduğu görülmektedir. Katılımcıların 212’si kadın (%71.1), 86’sı ise erkektir (%28.9). Ayrıca, katılımcıların 222’sinin evli (%74.5), 76’sının bekar (%25.5) olduğu; 47’sinin sayısal bir dersin öğretmeni (%15.8), 251’inin ise sözel bir dersin öğretmeni (%84.2) olduğu; ve 252’si lisans mezunu

(%84.6) iken 46'sının lisansüstü eğitim aldığı (%15.4) tespit edilmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi'ne dahil edilen katılımcılar mesleki kıdem değişkeni bağlamında incelendiğinde, 49'unun 5 yıl ve altı (%16.5), 77'sinin 6-10 yıl arası (%22.6), 56'sının 11-15 yıl arası (%18.8), 59'unun 16-20 yıl arası (%19.9) ve 57'sinin 21 yıl ve üzeri (%19.2) kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılar görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde ise, 207'sinin çalışma süresinin 5 yıl ve altı (%69.5), 64'ünün çalışma süresinin 6-10 yıl arası (%21.5) ve 27'sinin çalışma süresinin 11 yıl ve üzeri (%9.0) olduğu tespit edilmiştir. Dahası, katılımcıların 275'i resmi lisede (%92.3), 23'ü özel lisede (%7.7) görev yapıyorken; 159'u genel lisede (%53.4), 139'u ise meslek lisesinde (%46.6) görev yapmaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) öncesinde, 298 veriden oluşan veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği bir dizi normallik testi ile analiz edilmiştir. İlk olarak, Açıklayıcı Faktör Analizi sonrasında elde edilen 27 maddelik ölçekteki ters kodlu 8 maddenin (27, 29, 31, 33, 35, 41, 43 ve 44. maddeler) yeniden kodlama işlemi yapılmıştır. Daha sonra, veri setindeki çok yönlü uç değerleri belirleyebilmek amacıyla Mahalanobis Uzaklıkları hesaplanmış (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014), yapılan analiz sonucunda 16 verinin uç değer olduğu saptanmıştır. Uç değerler çıkarıldıktan sonra kalan 282 veri üzerinden normallik sınaması yapılmış, merkezi eğilim ölçüleri ile yapılan normallik sınamasında ortalama (mean: 2.77), ortanca (median: 2.80) ve tepedeğerin (mode: 2.70) birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Can' a (2014: 82) göre, bu üç değer ne kadar birbirine yakınsa, dağılım o derece normal dağılım özellikleri sergiliyor demektir. Betimsel istatistikler ile yapılan normallik sınamasından elde edilen bulgulara göre; ölçeğin çarpıklık (-.053) ve basıklık (.084) değerleri ± 1.00 sınırları içerisinde, bu değerlerin standart hataya oranlarının (sırasıyla; -.36 ve .29) ± 1.96 sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen sonuca göre de ölçek normal dağılım göstermektedir (Sig. 200; $p > .05$). Ancak, betimsel istatistikler ile birlikte yapılan uç değer sınamasında 3 verinin (71, 149, 273 kodlu veriler) uç değer olduğu tespit edilmiş ve bu veriler, kullanılan veri setinden çıkarıldıktan sonra normallik yeniden sınanmıştır. 279 veriden oluşan veri seti ile yapılan normallik testi sonuçlarına göre; merkezi eğilim ölçüleri ile yapılan normallik sınamasında ortalama (mean: 2.77), ortanca (median: 2.80) ve tepedeğerin (mode: 2.93) birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Betimsel istatistikler ile yapılan normallik sınamasından elde edilen bulgulara göre; ölçeğin çarpıklık (-.115) ve basıklık (-.026) değerleri ± 1.00 sınırları içerisinde, bu değerlerin standart hataya oranlarının (sırasıyla; -.78

ve $-.08) \pm 1.96$ sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen sonuca göre de ölçek normal dağılım göstermektedir (Sig. 200; $p > .05$). Normallik testleri sonucunda elde edilen Histogram ve Uç Değer Grafiği Şekil 2.6'da verilmiştir.



Şekil 2.6. Histogram ve Uç Değer Grafiği

Verilerin normal dağılım gösterdiğini belirledikten sonra, Doğrulayıcı Faktör Analizi öncesinde 27 maddelik ölçeğin madde toplam korelasyonları ile alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları hesaplanmış ve Tablo 2.30'da sunulmuştur.

Tablo 2.30. Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu*	t (Alt %27 – Üst %27)**
YENGEC3	.598***	11.871****
YENGEC4	.612***	12.686****
YENGEC7	.689***	13.969****
YENGEC8	.642***	11.482****
YENGEC11	.636***	13.751****
YENGEC12	.593***	9.692****
YENGEC13	.687***	15.750****
YENGEC14	.619***	12.464****
YENGEC19	.698***	15.127****
YENGEC20	.719***	15.272****
YENGEC21	.744***	17.452****

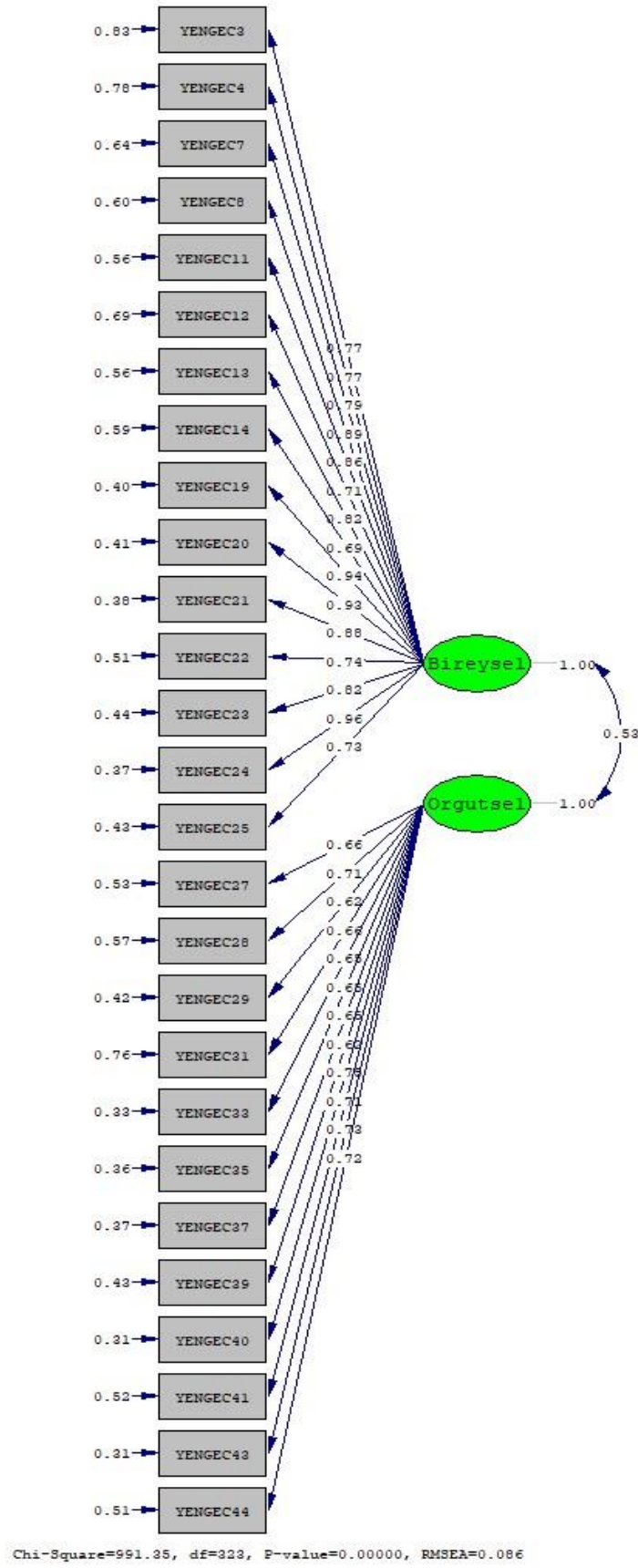
* $n=279$ ** $n1=n2=75$ *** $r > .30$ **** $p < .01$

Tablo 2.30. Madde Analizi Sonuçları (Devamı)

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu*	t (Alt %27 – Üst %27)**
YENGEC22	.680***	14.496****
YENGEC23	.727***	19.008****
YENGEC24	.689***	16.136****
YENGEC25	.689***	14.258****
YENGEC27	.519***	8.260****
YENGEC28	.532***	9.231****
YENGEC29	.489***	7.957****
YENGEC31	.481***	8.502****
YENGEC33	.559***	9.489****
YENGEC35	.561***	8.940****
YENGEC37	.559***	9.980****
YENGEC39	.506***	8.306****
YENGEC40	.686***	12.250****
YENGEC41	.620***	12.764****
YENGEC43	.686***	13.045****
YENGEC44	.529***	8.685****
*n=279 **n1=n2=75 ***r>.30 ****p<.01		

Tablo 2.30'a göre, madde toplam korelasyonları hesaplanmış ölçekteki 27 maddenin tamamının madde ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ($r>.30$) ve yine tüm maddelerin alt%27 ve üst%27'lik grup madde ortalama puanlarının anlamlı olduğu ($p<.01$) belirlenmiştir. Ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının .481 ile .744 arasında değiştiği ve t değerlerinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan madde analizi neticesinde, 27 madde üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmasına karar verilmiştir.

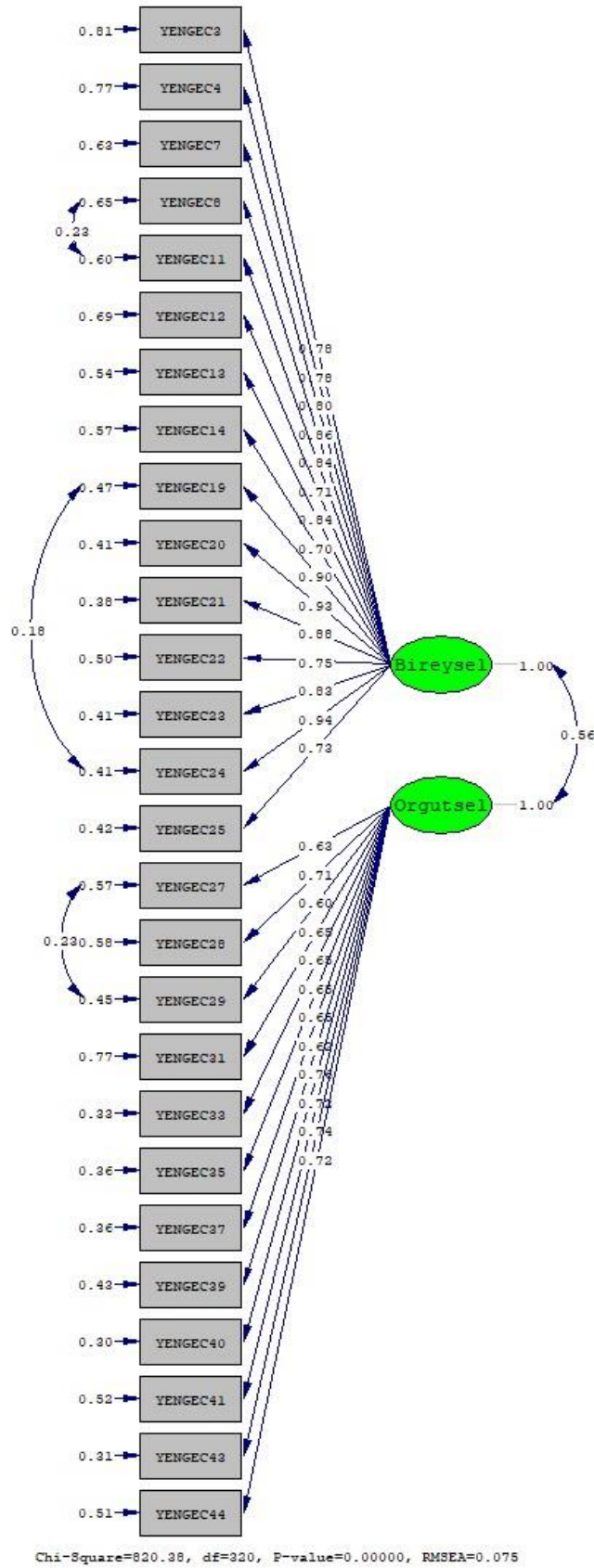
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile elde edilen 2 faktör ve 27 maddeden oluşan yapı, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. İlk analiz sonucunda elde edilen modele ilişkin bulgular Şekil 2.7'de verilmiştir.



Şekil 2.7. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 2.7 incelendiğinde, RMSEA (Root Mean Square Error Approximation) değerinin .086 düzeyinde bir uyum indeksi ortaya koyduğu görülmektedir. RMSEA'nın .050'ten küçük olması mükemmel, .080'den küçük olması iyi, .10'dan küçük olması zayıf uyuma işaret ederken (Brown, 2014; Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidel, 2013), yapılan ilk analizden elde edilen modelin RMSEA değerinin zayıf bir uyum indeksi ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca modele göre, 279 kişilik örneklemin 323 serbestlik dereceli değeri 991.35 olarak bulunmuştur. Uyum indeksi için bu iki değer birbirine oranlandığında, Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (X^2/sd) 3.06 ($991.35/323$) olduğu görülmektedir. 3'ün üzerindeki bu değer orta düzey uyuma karşılık gelmekle birlikte, araştırmacılara göre modelin mükemmel uyum göstermesi için bu değer 3'ün altında olması gerekmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Elde edilen değerlerin iyi uyum göstermemesi nedeniyle modifikasyon önerilerinin incelenmesine karar verilmiştir.

Modifikasyon önerileri (The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance) incelendiğinde; sırasıyla YENGEC27 ile YENGEC29 [Ki-kare (Azalma)= 58.3], YENGEC19 ile YENGEC24 [Ki-kare (Azalma)= 40.1] ve YENGEC8 ile YENGEC11 [Ki-kare (Azalma)= 36.3] arasında yapılacak modifikasyonların Ki-kare'ye önemli ölçüde katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Yanı sıra, yapılacak olan modifikasyonlar sonucunda pek çok uyum indeksinde iyileşme beklenmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2014) göre, yapılacak olan modifikasyon sayısı birden fazla ise, bu modifikasyonların birer birer yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, incelenen modifikasyon önerileri birer birer uygulanarak Doğrulamalı Faktör Analizi tekrarlanmış, elde edilen nihai model Şekil 2.8'de sunulmuştur.



Şekil 2.8. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Modifikasyon Sonrası Nihai Model)

Şekil 2.8’de görüldüğü gibi, Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği’nin 2 faktörlü yapısının yapı geçerliliğine ilişkin modifikasyon sonrası elde edilen nihai modele göre, sırasıyla YENGEC27 ile YENGEC29 [Ki-kare (Azalma)= 58.3], YENGEC19 ile YENGEC24 [Ki-kare (Azalma)= 40.1] ve YENGEC8 ile YENGEC11 [Ki-kare (Azalma)= 36.3] arasında yapılan modifikasyonların Ki-kare’ye önemli ölçüde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre, faktörler arası hataları ilişkilendirmek yanlış yorumlamalara yol açsa da aynı faktör içerisindeki hataları ilişkilendirmek gerçekçi bir görüşü yansıtan genel bir uygulamadır ve modifikasyon yapılan maddelerdeki birbirine benzeyen ifadeler hataların ilişkilendirilmesini teşvik etmektedir (Bollen ve Lennox, 1991; Brown, 2014; Hansen, 2019). Çalışmada yapılan modifikasyonların aynı faktör içerisinde olmasının bu bağlamda anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, YENGEC27 “*Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir.*” ile YENGEC29 “*Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.*”, YENGEC19 “*Okulumda, bir başarı elde ettiğimde beni kıskanan öğretmenler vardır.*” ile YENGEC24 “*Okulumda, yöneticimin beni takdir etmesinden hoşlanmayan öğretmenler vardır.*” ve YENGEC8 “*Okulumda, benimle rekabet eden öğretmenler vardır.*” ile YENGEC11 “*Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.*” arasında yapılan modifikasyonların ilgili maddelerdeki benzer ifadelerin ilişkilendirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, önemle belirtilmelidir ki yapılan tekrarlı DFA denemelerinde, modifikasyon önerilerindeki birbirine benzeyen, yukarıda da belirtilen ifadeler çıkarılarak analiz yeniden gerçekleştirilmiş, ancak birbirine benzeyen maddelerin çıkarılmasının RMSEA’ya ve diğer uyum indekslerine olumlu katkı sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle, ilgili maddeler arasında modifikasyonlar yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Modifikasyon sonrasında ulaşılan ve Şekil 3.8’de sunulan Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği’ne ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 2.31’de verilmiştir.

Tablo 2.31. Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksleri	Elde Edilen Değerler	Uygunluk
χ^2 (Chi-Square)	820.38	Uygun Değer
Sd (Degree of Freedom)	320	Uygun Değer
χ^2 / Sd	2.56	Mükemmel Uyum
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	.075	İyi Uyum
NFI (Normed Fit Index (NFI))	.96	Mükemmel Uyum
NNFI (Non-Normed Fit Index)	.97	Mükemmel Uyum
CFI (Comparative Fit Index)	.97	Mükemmel Uyum
IFI (Incremental Fit Index)	.97	Mükemmel Uyum
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	.057	İyi Uyum
GFI (Goodness of Fit Index)	.82	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI))	.79	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 2.31’de görüldüğü üzere, Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği’nin 2 faktörlü yapısının yapı geçerliliğine ilişkin modifikasyon sonrası elde edilen nihai modele göre 279 kişilik örneklemin 320 serbestlik dereceli değeri 820.38 olarak bulunmuştur. Uyum indeksi için bu değerler birbirine oranlandığında, Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 2.56 (820.38/320) olduğu görülmektedir ($p < .01$). Büyük örneklerde χ^2/Sd oranının 3’ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Modeldeki RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) incelendiğinde ise .075 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. Araştırmacılara göre, RMSEA’nın .050’den küçük olması mükemmel, .080’den küçük olması ise iyi uyuma işaret etmektedir (Brown, 2014; Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu bağlamda incelendiğinde, elde edilen değer iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

Elde edilen uyum indekslerinden; NFI (Normed Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) incelendiğinde, NFI’nın .96, NNFI, CFI ve IFI’nın .97 olduğu tespit edilmiştir. NFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık geldiğinden (Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) ölçek için yapılan analizin NFI, NNFI, CFI ve IFI’sının mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir.

Diğer bir uyum indeksine göre, Standardize Edilmiş RMR’nin uyum indeksinin .057 olduğu tespit edilmiştir. Bu indeksin .050’nin altında olması mükemmel uyuma, .80’in altında olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve

Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda, ölçek için yapılan analizin standardize edilmiş RMR'sinin iyi uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

Son olarak, GFI'nın (Goodness of Fit Index) .82 ve AGFI'nın (Adjusted Goodness of Fit Index) .79 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda, ölçek için yapılan analizin GFI ve AGFI'sının kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği görülmektedir. Yapı geçerliği kapsamında uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi'nden elde edilen bulgular ışığında, Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'nin lise öğretmenleri örnekleminde incelenen uyumunun iyi olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonrası Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Doğrulayıcı Faktör Analizi ile tamamlanan yapı geçerliği aşamasından sonra, ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonrası güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçeğin geneli ve 2 alt boyut için Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2.32'de sunulmuştur.

Tablo 2.32. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Güvenirlik Analizi (DFA Sonrası)

Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği	Cronbach Alpha	Spearman-Brown	Guttman Split-Half
Bireysel Etmenler Alt Boyutu	.948	.907	.904
Örgütsel Etmenler Alt Boyutu	.924	.886	.886
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Genel	.949	.706	.701

Tablo 2.32'den de anlaşılacağı üzere, “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonrası güvenilirlik analizi kapsamında alt boyutlar ve ölçeğin geneli için ayrı ayrı Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre; ölçeğin “Bireysel Etmenler” alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .948, Spearman-Brown katsayısının .907 ve Guttman Split-Half katsayısının .904 olduğu; ölçeğin “Örgütsel Etmenler” alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .924, Spearman-Brown katsayısının .886 ve Guttman Split-Half katsayısının .886 olduğu; ölçeğin genelinin Cronbach Alpha katsayısının .949, Spearman-Brown katsayısının .706 ve Guttman Split-Half katsayısının .701 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan tüm değerlerin .700'ün üzerinde olması nedeniyle (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014; Erkuş, 2012; Tavşancıl, 2010), ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

2.3.1.2.4. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları (Asıl Uygulama)

Doğrulayıcı Faktör Analizi (Asıl Uygulama)

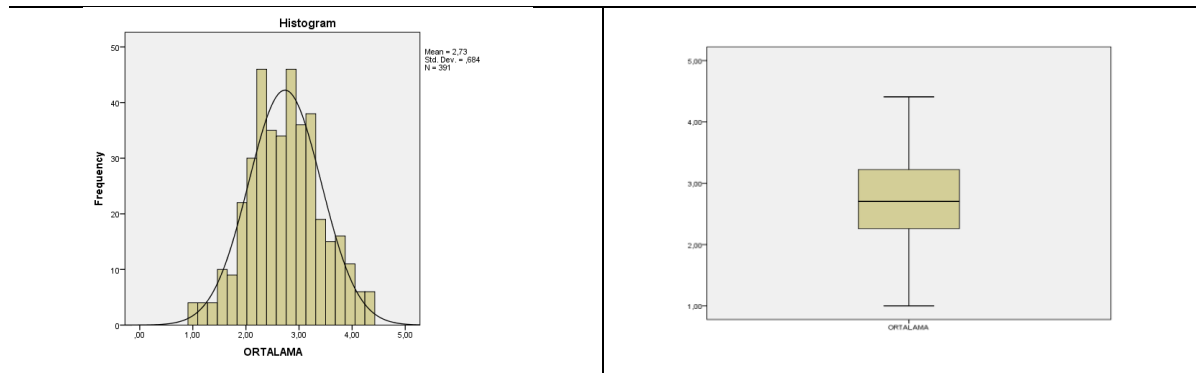
Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın örneklemini oluşturan lise öğretmenlerine uygulanan “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”ne ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları verilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulguları sunmadan önce, hem içerik bağlamında oluşabilecek karmaşaları önleyebilmek amacıyla hem de yapılan ana uygulamaya ilişkin geçerlik çalışmalarında son haliyle kullanıldığı için, yukarıdaki bölümde detaylı biçimde verilmeye çalışılan ölçek geliştirme süreci neticesinde elde edilen, 2 alt boyut ve 27 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipi [(1) *Kesinlikle Katılmıyorum*, (2) *Katılmıyorum*, (3) *Kararsızım*, (4) *Katılıyorum*, (5) *Kesinlikle Katılıyorum*] biçiminde tasarlanan “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin son halini bu bölümde de verme gereği hissedilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması sonucunda elde edilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” Tablo 2.33’te sunulmuştur.

Tablo 2.33. Ölçek geliştirme çalışması sonucunda elde edilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” (Son Hali)

Alt Boyut	Madde No (Ölçek Geliştirme Süreci)	Madde No (Son Hali)	Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği
Bireysel Etmeler Alt Boyutu	3.	1.	Okulumda, yaptığım işleri haksız yere eleştiren öğretmenler vardır.
	4.	2.	Okulumda, hakkımda dedikodu yapan öğretmenler vardır.
	7.	3.	Okulumda, fikirlerimi küçümseyen öğretmenler vardır.
	8.	4.	Okulumda, benimle rekabet eden öğretmenler vardır.
	11.	5.	Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.
	12.	6.	Okulumda, bireyler arası farklılıklara saygı duymayan öğretmenler vardır.
	13.	7.	Okulumda, sorularına bilerek tatmin edici cevaplar vermeyen öğretmenler vardır.
	14.	8.	Okuldaki işleyişle ilgili bir önerim olduğunda hemen karşı fikirlerle karşılaşırım.
	19.	9.	Okulumda, bir başarı elde ettiğimde beni kıskanan öğretmenler vardır.
	20.	10.	Okulumda, yapamadıkları işleri benim de yapmamı istemeyen öğretmenler vardır.
	21.	11.	Okulumda, bir başarısızlık yaşadığımda bana destek olmayan öğretmenler vardır.
	22.	12.	Okulumda, yaşadığım sorunlar karşısında beni suçlayıcı davranan öğretmenler vardır.
	23.	13.	Okulumda, bir yenilik sunduğumda önümü kesmeye çalışan öğretmenler vardır.
	24.	14.	Okulumda, yöneticimin beni takdir etmesinden hoşlanmayan öğretmenler vardır.
	25.	15.	Okulumda, mesleki gelişimimi engellemeye çalışan öğretmenler vardır.
Örgütsel Etmeler Alt Boyutu	27.	16.	Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir.
	28.	17.	Okul yönetimi, beklentilerimi dikkate almaz.
	29.	18.	Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.
	31.	19.	Okulumuzun güçlü bir kültürü vardır.
	33.	20.	Okuldaki işleyişle ilgili önerilerim okul yöneticileri tarafından dikkate alınır.
	35.	21.	Okulumda, yaptığım işlerden dolayı takdir ediliyim.
	37.	22.	Okula ilişkin yaptığım işlerde kurumsal destek görmem.
	39.	23.	Okulumdaki olanaklara erişimde kurumsal engellerle karşılaşırım.
	40.	24.	Okulumda, yaptığım işler değersizleştirilir.
	41.	25.	Okulumda, fikirlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim bir güven ortamı vardır.
	43.	26.	Okulumda, bireysel gelişim desteklenir.
	44.	27.	Okulumda, hizmet içi eğitimlerle kendimizi geliştirmemiz desteklenir.

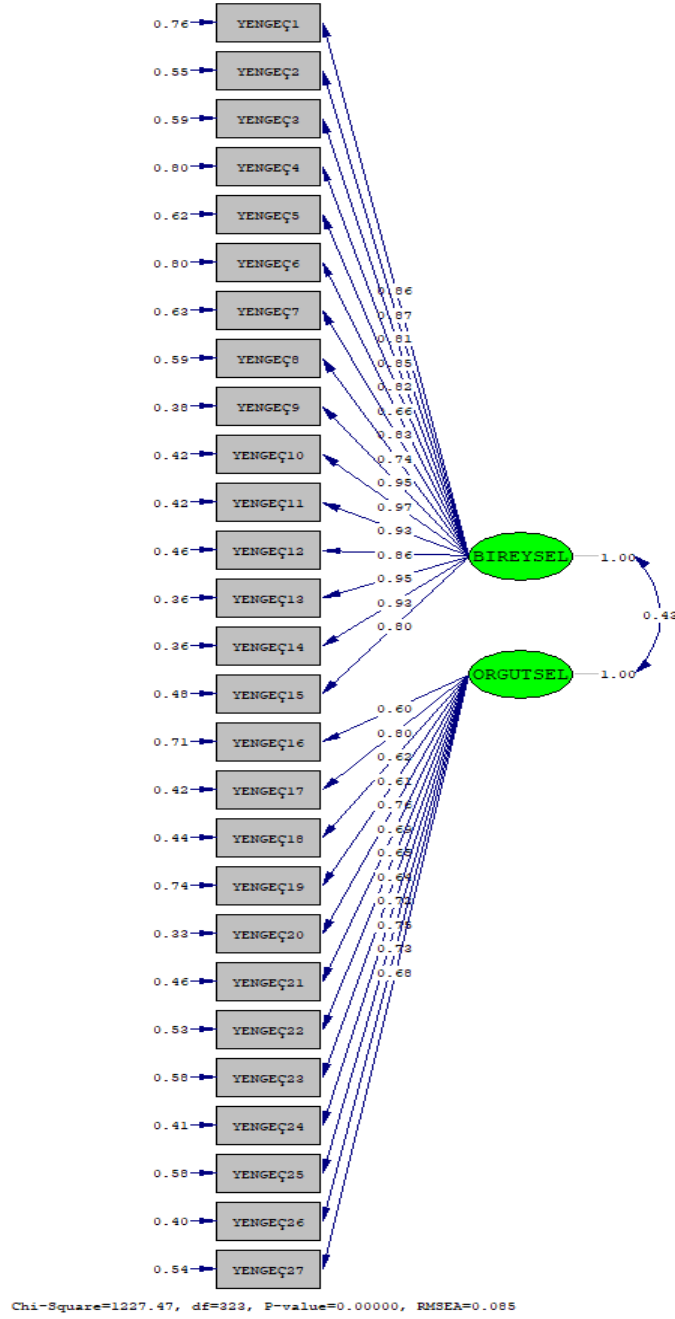
Araştırma kapsamında geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin 2 faktörlü yapısının lise öğretmenleri örneklemindeki geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA öncesinde, 392 katılımcıdan oluşan lise öğretmenleri

örneklemeden elde edilen verinin normal dağılım gösterip göstermediği bir dizi normallik testi ile analiz edilmiştir. İlk olarak, 27 maddelik ölçekteki ters kodlu 8 maddenin (16, 18, 19, 20, 21, 25, 26 ve 27. maddeler) yeniden kodlama işlemi yapılmıştır. Daha sonra, veri setindeki çok yönlü uç değerleri belirleyebilmek amacıyla Mahalanobis Uzaklıkları hesaplanmış (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014), yapılan analiz sonucunda uç değer bir verinin olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle, 392 kişilik örneklem üzerinden normallik sınaması yapılmış, merkezi eğilim ölçüleri ile yapılan normallik sınamasında ortalama (mean: 2.74), ortanca (median: 2.70 ve tepedeğerin (mode: 3.22) birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Can' a (2014: 82) göre, bu üç değer ne kadar birbirine yakınsa, dağılım o derece normal dağılım özellikleri sergiliyor demektir. Betimsel istatistikler ile yapılan normallik sınamasından elde edilen bulgulara göre; ölçeğin çarpıklık (.091) ve basıklık (-.156) değerleri ± 1.00 sınırları içerisinde, bu değerlerin standart hataya oranlarının (sırasıyla; .73 ve -.63) ± 1.96 sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen sonuca göre de ölçek normal dağılım göstermektedir (Sig. .108; $p > .05$). Ancak, betimsel istatistikler ile birlikte yapılan uç değer sınamasında 1 verinin (195 kodlu veri) uç değer olduğu tespit edilmiş ve bu veri, örneklemden çıkarıldıktan sonra normallik yeniden sınanmıştır. 391 kişilik örneklem ile yapılan normallik testi sonuçlarına göre; merkezi eğilim ölçüleri ile yapılan normallik sınamasında ortalama (mean: 2.73), ortanca (median: 2.74) ve tepedeğerin (mode: 3.22) birbirine yakın olduğu saptanmıştır. Betimsel istatistikler ile yapılan normallik sınamasından elde edilen bulgulara göre; ölçeğin çarpıklık (.052) ve basıklık (-.226) değerleri ± 1.00 sınırları içerisinde, bu değerlerin standart hataya oranlarının (sırasıyla; .42 ve -.91) ± 1.96 sınırları içerisinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen sonuca göre de ölçek normal dağılım göstermektedir (Sig. 124; $p > .05$). Normallik testleri sonucunda elde edilen Histogram ve Uç Değer Grafiği Şekil 2.9'da verilmiştir.



Şekil 2.9. Histogram ve Uç Değer Grafiği

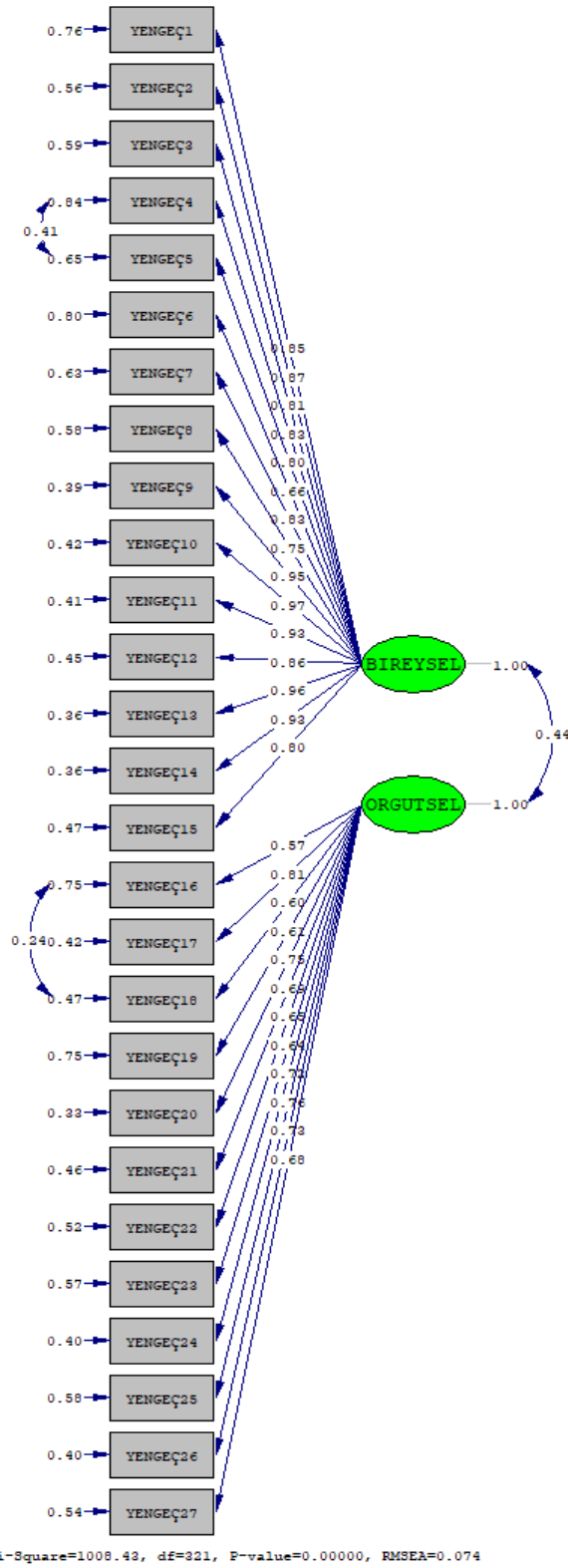
Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin 2 faktörlü yapısının lise öğretmenleri örneklemindeki geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Şekil 2.10’da verilmiştir.



Şekil 2.10. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği’ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Asıl Uygulama)

Şekil 2.10 incelendiğinde, RMSEA (Root Mean Square Error Approximation) değerinin .085 düzeyinde bir uyum indeksi ortaya koyduğu görülmektedir. RMSEA'nın .050'ten küçük olması mükemmel, .080'den küçük olması iyi, .10'dan küçük olması zayıf uyuma işaret ederken (Brown, 2014; Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidel, 2013), yapılan ilk analizden elde edilen modelin RMSEA değerinin zayıf bir uyum indeksi ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Ayrıca modele göre, 391 kişilik örneklemin 323 serbestlik dereceli değeri 1227.47 olarak bulunmuştur. Uyum indeksi için bu iki değer birbirine oranlandığında, Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (X^2/sd) 3.80 (1227.47/323) olduğu görülmektedir. Araştırmacılara göre modelin iyi uyum göstermesi için bu değerin 5'in altında, mükemmel uyum göstermesi için ise 3'ün altında olması gerekmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Elde edilen ilk değerlerden hareketle, modifikasyon önerilerinin incelenmesine karar verilmiştir.

Modifikasyon önerileri (The Modification Indices Suggest to Add an Error Covariance) incelendiğinde; sırasıyla YENGEC4 ile YENGEC5 [Ki-kare (Azalma)= 122.8] ve YENGEC16 ile YENGEC18 [Ki-kare (Azalma)= 60.9] arasında yapılacak modifikasyonların Ki-kare'ye önemli ölçüde katkı sağlayacağı tespit edilmiştir. Yanı sıra, yapılacak olan modifikasyonlar sonucunda pek çok uyum indeksinde iyileşme beklenmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2014) göre, yapılacak olan modifikasyon sayısı birden fazla ise, bu modifikasyonların birer birer yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda, incelenen modifikasyon önerileri birer birer uygulanarak Doğrulayıcı Faktör Analizi tekrarlanmış, elde edilen nihai model Şekil 2.11'de sunulmuştur.



Şekil 2.11. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları
(Asıl Uygulama-Modifikasyon Sonrası Nihai Model)

Şekil 2.11’de görüldüğü üzere, Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği’nin 2 faktörlü yapısının yapı geçerliliğine ilişkin modifikasyon sonrası elde edilen nihai modele göre, sırasıyla YENGEC4 ile YENGEC5 [Ki-kare (Azalma)= 122.8] ve YENGEC16 ile YENGEC18 [Ki-kare (Azalma)= 60.9] arasında yapılan modifikasyonların Ki-kare’ye önemli ölçüde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre, faktörler arası hataları ilişkilendirmek yanlış yorumlamalara yol açsa da aynı faktör içerisindeki hataları ilişkilendirmek gerçekçi bir görüşü yansıtan genel bir uygulamadır ve modifikasyon yapılan maddelerdeki birbirine benzeyen ifadeler hataların ilişkilendirilmesini teşvik etmektedir (Bollen ve Lennox, 1991; Brown, 2014; Hansen, 2019). Çalışmada yapılan modifikasyonların aynı faktör içerisinde olmasının bu bağlamda anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca, YENGEC4 “Okulumda, benimle rekabet eden öğretmenler vardır.” ile YENGEC5 “Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.” ve YENGEC16 “Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir.” ile YENGEC18 “Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.” arasında yapılan modifikasyonların ilgili maddelerdeki benzer ifadelerin ilişkilendirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, önemle belirtilmelidir ki yapılan tekrarlı DFA denemelerinde, modifikasyon önerilerindeki birbirine benzeyen, yukarıda da belirtilen ifadeler çıkarılarak analiz yeniden gerçekleştirilmiş, ancak birbirine benzeyen maddelerin çıkarılmasının RMSEA’ya ve diğer uyum indekslerine olumlu katkı sağlamadığı görülmüştür. Bu nedenle, ilgili maddeler arasında modifikasyonlar yapılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bununla birlikte, asıl uygulama çerçevesinde yapılan DFA’da uygulanan iki modifikasyonun, ölçek geliştirme sürecinde yapılan DFA’da uygulanan modifikasyonlarla aynı olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda incelendiğinde, ölçek geliştirme sürecinde elde edilen analiz sonuçları ile asıl uygulama neticesinde elde edilen analiz sonuçlarının birbiri ile örtüştüğü söylenebilir.

Modifikasyon sonrasında ulaşılan ve Şekil 2.11’de sunulan “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”ne ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 2.34’te verilmiştir.

Tablo 2.34. Elde Edilen Uyum İyiliği Değerleri (Asıl Uygulama)

Uyum İndeksleri	Elde Edilen Değerler	Uygunluk
χ^2 (Chi-Square)	1008.43	Uygun Değer
Sd (Degree of Freedom)	321	Uygun Değer
χ^2 / Sd	3.14	İyi Uyum
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	.074	İyi Uyum
NFI (Normed Fit Index (NFI))	.96	Mükemmel Uyum
NNFI (Non-Normed Fit Index)	.97	Mükemmel Uyum
CFI (Comparative Fit Index)	.97	Mükemmel Uyum
IFI (Incremental Fit Index)	.97	Mükemmel Uyum
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	.060	İyi Uyum
GFI (Goodness of Fit Index)	.84	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI))	.81	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 2.34’te görüldüğü üzere, Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği’nin 2 faktörlü yapısının yapı geçerliliğine ilişkin modifikasyon sonrası elde edilen nihai modele göre 391 kişilik örneklemin 321 serbestlik dereceli değeri 1008.43 olarak bulunmuştur. Uyum indeksi için bu değerler birbirine oranlandığında, Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 3.14 (1008.43/321) olduğu görülmektedir ($p < .01$). Büyük örneklerde χ^2/Sd oranının 5’in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Modeldeki RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) incelendiğinde ise .074 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. Araştırmacılara göre, RMSEA’nın .050’den küçük olması mükemmel, .080’den küçük olması ise iyi uyuma işaret etmektedir (Brown, 2014; Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu bağlamda incelendiğinde, elde edilen değer iyi uyuma karşılık geldiği söylenebilir.

Elde edilen uyum indekslerinden; NFI (Normed Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) ve IFI (Incremental Fit Index) incelendiğinde, NFI’nın .96, NNFI, CFI ve IFI’nın .97 olduğu tespit edilmiştir. NFI, NNFI, CFI ve IFI uyum indekslerinin .95 ve üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık geldiğinden (Sümer, 2000; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) ölçek için yapılan analizin NFI, NNFI, CFI ve IFI’sinin mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir.

Diğer bir uyum indeksine göre, Standardize Edilmiş RMR’nin uyum indeksinin .060 olduğu tespit edilmiştir. Bu indeksin .050’nin altında olması mükemmel uyuma, .80’in altında olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve

Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda, ölçek için yapılan analizin Standardize Edilmiş RMR'sinin iyi uyuma karşılık geldiği görülmektedir.

Son olarak, GFI'nın (Goodness of Fit Index) .84 ve AGFI'nın (Adjusted Goodness of Fit Index) .81 olduğu görülmektedir. GFI ve AGFI indekslerinin .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda, ölçek için yapılan analizin GFI ve AGFI'sının kabul edilebilir uyuma karşılık geldiği görülmektedir. Yapı geçerliği kapsamında uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizi'nden elde edilen bulgular ışığında, Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'nin lise öğretmenleri örnekleminde incelenen uyumunun iyi olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik Analizi (Asıl Uygulama)

Doğrulamalı Faktör Analizi ile tamamlanan geçerlik analizinden sonra, ölçeğin asıl uygulamasının güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçeğin geneli ve 2 alt boyut için Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2.35'de sunulmuştur.

Tablo 2.35. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Güvenirlilik Analizi (Asıl Uygulama)

Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği	Cronbach Alpha	Spearman-Brown	Guttman Split-Half
Bireysel Etmenler Alt Boyutu	.952	.921	.921
Örgütsel Etmenler Alt Boyutu	.916	.877	.877
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Genel	.944	.747	.726

Tablo 2.35'den de anlaşılaacağı üzere, Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği'nin asıl uygulamasının Doğrulamalı Faktör Analizi sonrası güvenirlik analizi kapsamında alt boyutlar ve ölçeğin geneli için ayrı ayrı Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman Split-Half katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre; ölçeğin “Bireysel Etmenler” alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .952, Spearman-Brown katsayısının .921 ve Guttman Split-Half katsayısının .921 olduğu; ölçeğin “Örgütsel Etmenler” alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının .916, Spearman-Brown katsayısının .877 ve Guttman Split-Half katsayısının .877 olduğu; ölçeğin genelinin Cronbach Alpha katsayısının .944, Spearman-Brown katsayısının .747 ve Guttman Split-Half katsayısının .726 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan tüm değerlerin .700'ün üzerinde olması nedeniyle (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014; Erkuş, 2012; Tavşancıl, 2010), asıl uygulama sonrası yapılan güvenirlik analizi neticesinde ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Yanı sıra, elde edilen

bu değerler ölçek geliştirme aşamasındaki ilgili değerler ile karşılaştırıldığında, güvenilirlik katsayılarının birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, geçerlik ve güvenilirlik analizleri neticesinde elde edilen tüm bulgular, “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin lise öğretmenleri örneklemini için geçerli ve güvenilir bir ölçek aracı olduğunu işaret etmektedir.

2.3.1.2.5. Ölçekten Alınan Puan Ortalamasının Yorumlanması

“Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nden alınabilecek puanın aritmetik ortalama değeri 1-5 arasında değişmekte olup ölçekten alınan puanın ortalaması ne kadar düşükse öğretmenlerin yengeç sepeti olgusuna ilişkin algı düzeyleri de aynı ölçüde düşük, alınan puan ortalaması ne kadar yüksekse algı düzeyleri o kadar yüksektir. Bu araştırmanın nicel boyutu için yapılan asıl uygulama sonucunda ölçekteki ifadelerin aritmetik ortalamaları yorumlanırken kümeleme analizi yöntemi (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) kullanılmış, öğretmenlerin yengeç sepeti olgusuna ilişkin algı düzeyleri “düşük”, “orta” ve “yüksek” olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Kümeleme analizi sonucunda oluşan puan aralıkları Tablo 2.36’da sunulmuştur.

Tablo 2.36. Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği’ndeki İfadelerin Aritmetik Ortalamalarının Yorumlanması (Asıl Uygulama)

Katılma Derecesi	Puan Aralığı
Düşük	1.00 – 2.22
Orta	2.23 – 3.83
Yüksek	3.84 – 5.00

Yapılan kümeleme analizi neticesinde, araştırmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen asıl uygulama sonucunda elde edilen aritmetik ortalamaların; 1.00-2.22 arası “düşük”, 2.23-3.83 arası “orta” ve 3.84-5.00 arası “yüksek” olarak yorumlanması uygun görülmüştür.

2.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel boyutunun verileri, konuyu derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır (Ek 4). Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda ve nicel boyutundan elde edilen bulgular ışığında hazırlanan görüşme soruları, eğitim yönetimi alanında uzman 6 akademisyene (3 doçent, 1 doktor öğretim üyesi, 2 araştırma görevlisi doktor) ve 2 lise öğretmenine (1 özel lise öğretmeni, 1 resmi lise öğretmeni) gönderilmiş, böylece görüşme

sorularının görünüş ve kapsam geçerliği ile amaca hizmet etme durumunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, 5 sorudan oluşan (sonda sorular hariç) yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Sonrasında ise, Aydın ilinde görev yapan 2 lise öğretmeni (1 özel lise öğretmeni, 1 resmi lise öğretmeni) ile pilot uygulama yapılmıştır. Özel lise öğretmeni ile yapılan görüşme yaklaşık 25 dakika, resmi lise öğretmeni ile yapılan görüşme ise yaklaşık 23 dakika sürmüştür. Görüşmelerde katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmış, alınan ses kayıtları veri kaybını engelleyebilmek adına görüşmenin yapılan günün akşamında yazıya geçirilmiştir. Yapılan pilot uygulama neticesinde sorularda gerekli görülen düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Sonda sorular hariç 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci kısmına “*kişisel bilgiler*” (yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, okul türü, lise türü) bölümü de eklenmiştir. Kişisel bilgilerin görüşme formundaki sorulardan sonra yer almasının iki temel nedeni vardır. Birincisi, yanıtlama yanlılığının önüne geçme çabasıdır. Katılımcıların kişisel bilgilerinin görüşme sorularından önce sorulmasının, deneyimleri ile ilgili vereceği yanıtlara etki edebileceği varsayılmıştır. İkincisi ise, görüşme süresince katılımcıların mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, okul türü vb. demografik bilgileri, deneyimlerini anlatırken söyleme olasılığının olmasıdır. Bu bağlamda araştırmacı, görüşme esnasında katılımcıların söylemlerine odaklanarak kişisel bilgileri ile ilgili notlar almış, yalnızca gerekli durumlarda katılımcılara kişisel bilgilerini sormuştur. Ayrıca, görüşme formunun son bölümünde araştırmacı, “*görüşmeye ilişkin notlar*” bölümüne yer vermiş, gerekli durumlarda (kayıt dışı söylenenler, olası temalar ve önemli olduğu düşünülen kavramlar, katılımcının tutumu vb.) notlar almış ve bu sayede alt metinlere ulaşılması hedeflenmiştir (Ek 5).

2.4. Verilerin Toplanması

2.4.1. Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplanması

Araştırma için gerekli etik kurulu raporu alındıktan sonra, ilk olarak araştırmanın ölçek geliştirme aşamasının gerçekleştirilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanan ve kapsam geçerliği sağlanan ölçek, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aydın ilinin çeşitli ilçelerinde bulunan resmi ve özel liselerde görev yapan lise öğretmenlerine uygulanmış ve ölçek geliştirme aşaması için veriler toplanmıştır. Toplanan veriler analiz edildikten ve araştırmanın ölçek geliştirme aşaması tamamlandıktan sonra elde

edilen 27 maddelik ölçek asıl uygulama için 2020-2021 eğitim öğretim yılında Aydın ilinin çeşitli ilçelerinde bulunan resmi ve özel liselerde görev yapan lise öğretmenlerine uygulanmış ve elde edilen veriler uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Her ne kadar veri toplama sürecine araştırmacı tarafından yüz yüze veri toplayarak başlandıysa da 2020 yılının Mart ayından itibaren Türkiye’de etkisini derinden hissettirmeye başlayan Covid-19 pandemisi (Wikipedia, 2020) nedeniyle 16 Mart 2020 itibariyle Türkiye’de tüm ilk ve orta dereceli okulların yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerinin sonlandırılması ve uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle araştırmanın nicel verileri çevrimiçi yöntemle (Google Forms aracılığıyla) toplanmıştır.

2.4.2. Araştırmanın Nitel Verilerinin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutu için veri toplamak amacıyla, nicel verilerin analizinden sonra elde edilen bulgular ışığında bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve hazırlanan form kullanılarak maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Aydın ilinin çeşitli ilçelerinde görev yapan 8’i resmi lise öğretmeni, 8’i özel lise öğretmeni olmak üzere toplam 16 lise öğretmeninden oluşan çalışma grubuyla görüşmeler yapılarak araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler toplanmıştır. Görüşmelerden 4’ü yüz yüze yapılırken, devam eden pandemi sürecinden dolayı yüz yüze görüşmeyi kabul etmeyen 12 katılımcıyla görüşmeler çevrimiçi yöntemle (telekonferans yoluyla) gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme, önceden öğretmenle iletişime geçilerek ve randevu alınarak yapılmış ve görüşmeler öğretmenlerin müsait olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak kaydedilen görüşmelerde, katılımcılara görüşme soruları yöneltilmeden önce “yengeç sepeti” olgusu ile ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Böylece katılımcıların konuya ilişkin doğru bilgiye sahip olmaları ve daha sağlıklı yanıtlar vermeleri amaçlanmıştır. Araştırmacı, görüşme sorularını katılımcılara yöneltirken bir yandan da görüşme ile ilgili notlar almıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin süresi 15 ile 70 dakika arasında değişmektedir.

Her ne kadar devam eden pandemi sürecinden dolayı görüşmelerin çoğunun çevrimiçi yöntemle yapılmış olması araştırmacıya özellikle zaman tasarrufu açısından kolaylık sağlamış gibi görünse de, aslında bu durum görüşme esnasında yeterli gözlem yapamama güçlüğünü de beraberinde getirmiştir. Bilindiği üzere, nitel araştırmalarda katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme süresince yapılan gözlem de önemli bir yer tutmaktadır. Gözlemler, içerik hakkında

bilgi sağlamak ve ortaya çıkan bulguları kanıtlamak için görüşmelerle birlikte kullanılabilir (Merriam, 2013: 113). Ancak, araştırmacı tarafından yeterli sayılabilecek oranda gözlem yapılamadığından görüşülen ortamın özellikleri, katılımcının tutumu, görüşmedeki tavrı ve hisleri gibi hususların yeterince değerlendirilemediği düşünülmektedir ki bu durum “araştırmanın sınırlılıkları” bölümünde de ifade edilmiştir. Yine de araştırmacı tarafından gerekli durumlarda katılımcının tutumu ve görüşmedeki tavrı ile ilgili bazı notlar alınmış, alınan notların temaların ve kategorilerin oluşturulması, verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde işe koşulması sağlanmıştır. Ayrıca, görüşmelerin araştırmacı tarafından daha nitelikli gerçekleştirilmesini sağlamak adına ve kaydedilen görüşmelerin görüşme gününün akşamında yazıya aktarılmasına özen gösterilmesi nedeniyle bir günde en çok iki görüşme yapılmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, veri toplama süreci yaklaşık 2 hafta sürmüş, veri toplama sürecinin sonrasında ise verilerin analizine geçilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

2.5.1. Araştırmanın Nicel Verilerinin Analizi

Araştırma karma desen bir çalışma olduğundan, bu bölümün ilk kısmında da bahsedildiği üzere, ölçeğin geliştirme, uygulama ve analiz süreci araştırmanın nicel kısmını oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde oluşturulan madde havuzunun kapsam geçerliği Lawshe (1975) tarafından geliştirilen, Ayre ve Scally (2014) ile Wilson, Pan ve Schumsky (2012) tarafından revize edilen kapsam geçerlik hesaplama tekniği kullanılarak sağlanmıştır. Alanyazında Lawshe tekniği olarak anılan yöntemle yapılan hesaplamalar Microsoft Excel 2016 kullanılarak elde edilmiştir. Kapsam geçerliği sağlanan ölçek kullanılarak elde edilen verilerin yapı geçerliğinin sağlanmasında; Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için SPSS 22.0 paket programı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için LISREL 8.80 programı kullanılmıştır. Ölçeğin asıl uygulama süreci tamamlandığında ise elde edilen nicel veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde kullanılacak testleri belirlemek amacıyla, hem ölçek geliştirme sürecinde hem de asıl uygulama sürecinde ilk olarak toplanan verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadıkları test edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği merkez eğilim ölçüleri, frekans dağılım grafikleri, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılarak belirlenmiştir. Normalliğin sınanmasında; merkezi eğilim ölçüleri değerlerinin birbirine yakın olmasına,

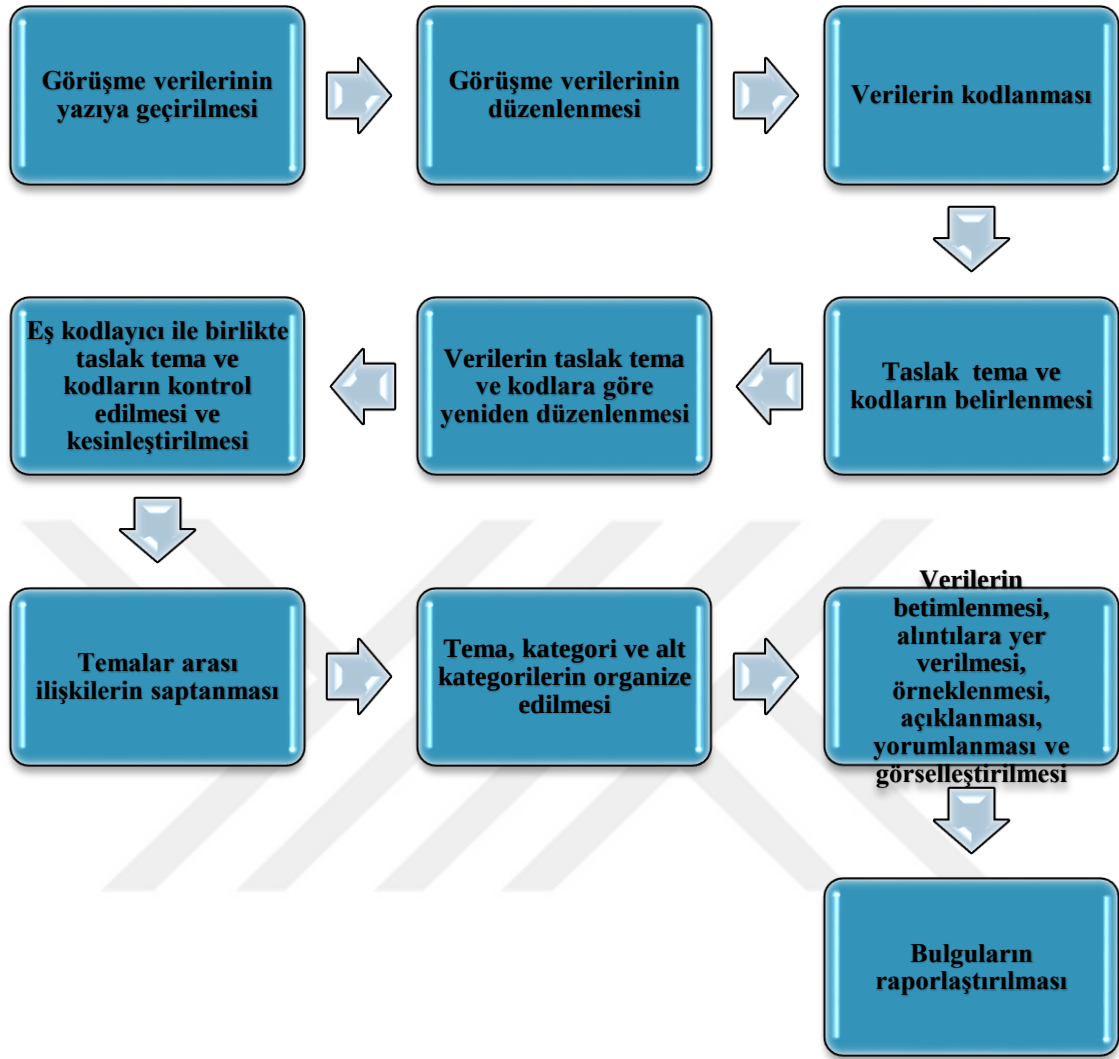
çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 arası bir değer almasına, çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesinin ± 1.96 arası bir değer almasına ve Kolmogorov-Smirnov testlerinin anlamlı olmasına bakılmış, bu koşullar sağlandığında verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Leech, Barrett ve Morgan, 2005).

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeyleri betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma) kullanılarak analiz edilmiştir. Yanı sıra, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarının bazı demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, okul türü ve lise türü) göre farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Karşılaştırılan grup ortalamaları arasındaki farkın büyüklüğü etki büyüklüğü hesaplanarak ortaya koyulmuştur. Ayrıca, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen anlamlı farkın hangi durumdan kaynaklandığını bulmak amacıyla Levene Varyans Eşitliği Testi kullanılmış, grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığından, daha tutucu ve az hata kabul eden bir test olan Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen istatistiki bilgilerin anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

2.5.2. Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizi

Araştırmanın nitel kısmında ise, nicel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilen veriler ışığında bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuş, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Aydın ilinin çeşitli ilçelerinde görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen lise öğretmenlerinden oluşan çalışma grubu ile görüşmeler yapılarak elde edilen veriler çözümlenmiş ve konunun derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla veriler tümevarımcı analiz yolu ile tanımlanmaya ve verilerin içinde gizli olabilecek gerçekler ortaya koyulmaya çalışılır. Bu amaç doğrultusunda, toplanan veriler içerisinden birbirine benzeyen veriler önce kavramlaştırılır, ortaya çıkan kavramlar mantıklı biçimde düzenlenir ve daha sonra da veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu bağlamda, araştırmanın nitel verilerin analizinde izlenen

içerik analizi süreci Şekil 2.12’de verilmiştir.



Kaynak: “Collins, 1999’dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013: 271”den uyarlanmıştır.

Şekil 2.12. Nitel Verilerin Analizinde İzlenen İçerik Analizi Süreci

Şekil 2.12’den de anlaşılacağı üzere, içerik analizi sürecinde ilk olarak görüşme verilerinin dinlenerek yazıya geçirilmesi gerçekleştirilmiştir. Yazıya geçirme sürecinde, veri kaybını engelleyebilmek ve görüşmede alınan notları da verilere yansıtılabilmek adına her bir görüşmenin, görüşme yapılan günün akşamında yazıya geçirilmesine özen gösterilmiştir. Verilerin yazıya geçirilmesinden sonra, araştırmacı tarafından görüşme verileri düzenlenmiş ve ilk kodlama işlemi yapılmıştır. Görüşme soruları ışığında gerçekleştirilen taslak tema ve kodların belirlenmesi aşamasından sonra veriler yeniden düzenlenmiştir. Eş zamanlı olarak, uzman teyidinin sağlanabilmesi adına (Denzin ve Lincoln, 2008) görüşmelerden 4 tanesi eş kodlayıcı olarak belirlenen bir alan uzmanı akademisyene gönderilmiş ve kendisinden

görüşme verilerini kodlaması, tema ve kategoriler halinde sınıflandırması istenmiştir. Eş kodlayıcıdan gelen geri bildirim doğrultusunda kendisi ile bir çevrimiçi görüşme (telekonferans) yapılarak araştırma verileri ile ilgili bir tartışma gerçekleştirilmiş, tema ve kategoriler kontrol edilerek son hali verilmiştir. Sonrasında ise, araştırmanın desenine de uygun olarak, çalışmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular ışığında hazırlanan görüşme soruları ve 3. alt problem de göz önünde bulundurularak, elde edilen tema, kategori ve alt kategoriler organize edilmiş, şemalarla görselleştirilmesi sağlanmış, alıntılarla desteklenerek örneklendirilmiş ve yorumlanmıştır. En son aşamada ise elde edilen tüm bulgular raporlaştırılmıştır. Yapılan tüm kodlama, tema ve kategorilere ayırma işlemleri NVivo 11 paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

2.6. Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardandır (Merriam, 2013). Bu bağlamda bu bölümde, araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veri toplama aracının oluşturulmasından bulguların raporlanmasına kadar geçen süreçte araştırmacı tarafından gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik ile ilgili işlemler “araştırmacının rolü” ile birlikte tartışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için veri toplamak amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından, ilgili alanyazın ve araştırmanın amacı ışığında, araştırmanın desenine uygun olarak nicel boyuttan elde edilen bulgular da değerlendirilerek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form, görünüş ve kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla eğitim yönetimi alanında uzman 6 akademisyene (3 doçent, 1 doktor öğretim üyesi, 2 araştırma görevlisi doktor) ve 2 lise öğretmenine (1 özel lise öğretmeni, 1 resmi lise öğretmeni) gönderilmiş, böylece görüşme sorularının amaca hizmet etme durumunun uzmanlar tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler ile birlikte taslak görüşme formu yeniden gözden geçirilmiş ve sondalar hariç 5 sorudan oluşan bir görüşme formu elde edilmiştir. Sonrasında ise, 2 katılımcı ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yapılan değerlendirmeler ve düzenlemeler sonucunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanması sürecinde, katılımcılarla yapılan görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından sık sık katılımcı teyidi alınmış, görüşmeler sonrasında ise gerekli görülen durumlarda da çözümlenen veriler katılımcılara iletilerek araştırmacı tarafından verilerin algılanışının kendilerine doğru gelip gelmediği sorulmuş, görüşmelerin bazı noktalarını yeniden incelemeleri istenmiş ve kendilerinden geri bildirimler alınmıştır. Görüşme yapılan kişilerden uygun görülenlere ulaşılmasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında kendilerinden geri bildirim istenmesini öngören katılımcı teyidinin, bu bağlamda araştırmanın iç geçerliğine katkı sağladığı düşünülmektedir (Denzin ve Lincoln, 2008; Merriam, 2013).

Katılımcıların görüşme sorularına içten ve samimi biçimde yanıt verebilmelerini sağlayabilmek adına görüşme başında kendilerinin kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı söylenmiş, veri kaybını engelleyebilmek ve verileri en iyi biçimde değerlendirebilmek adına görüşmenin kaydedilmesi hususunda kendilerinden izin alınmış ve görüşmeler bu sayede kaydedilmiştir. Dahası, yanıtlama yanlılığını önleyebilmek amacıyla, görüşme esnasında katılımcıların yaş, cinsiyet, branş vb. demografik bilgileri görüşmenin sonuna bırakılmış, görüşme esnasındaki söylemlerden ve satır aralarından katılımcıların kişisel bilgileri elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, sadece katılımcı ile yaptığı görüşme esnasında ulaşamadığı bir kişisel bilgi olduğunda, görüşmenin en son kısmında ilgili bilgiye erişmek amacıyla bazı sorular sormuştur. Ayrıca, verilerin değerlendirilme ve raporlaştırma aşamasında katılımcıların her birine bir kod isim verilmiş, gerçek isimleri araştırmanın hiçbir yerinde kullanılmamıştır. Bu bağlamda izlenen yolun, araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir (Merriam, 2013).

Nitel araştırmalarda, incelenen olay ya da olgu hakkındaki anlayışlara ulaşmaya çalışırken kullanılabilecek başka bir strateji de veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılımdır. Ancak nitel araştırmalarda, araştırmanın kendine özgü özellik ve boyutlarına bağlı olarak katılımcı sayısı değişkenlik gösterebilmektedir. Burada dikkat edilecek husus, araştırmacının verilerin ve ortaya çıkmaya başlayan bulguların birbirini tekrar etmeye başladığını, yani doyum noktasına ulaştığını hissetmesidir (Merriam, 2013). Bu bağlamda araştırmacı, süreci dikkatli biçimde takip ederek verilerin doyum noktasına ulaştığını hissedene kadar görüşmeleri devam ettirmiştir. Olası veri kaybını engelleyebilmek ve görüşmede alınan notları da verilere yansıtabilmek adına her bir görüşmeyi görüşmenin yapıldığı günün akşamında yazıya geçiren araştırmacı, bir yandan da içerik analizine başlamış, verileri ilişkilendirerek olası kod ve temaları gözden geçirmiştir. Bunu yaparken de

verilerdeki ortak ögeleri ve tekrarlanan ifadeleri ilişkilendirmeye gayret gösteren araştırmacı, 10. katılımcıdan itibaren alınan yanıtların birbirini tekrar etmeye başladığını hissetmeye başlamış ve bir müddet daha görüşmelere devam ettikten sonra 16. katılımcı ile yapılan görüşme ile birlikte verilerin doyum noktasına ulaştığını düşünerek görüşmeleri sonlandırmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğine katkı sağladığı düşünülen başka bir unsur ise uzman teyididir. Uzman teyidi, araştırmanın ham verilerinin başka bir alan uzmanı tarafından gözden geçirilmesini ve değerlendirilmesini, başka bir ifadeyle verilere dayanarak ortaya koyulan bulguların uygun ve mantıklı olup olmadığının denetlenmesini içermektedir (Merriam, 2013). Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri toplandıktan ve ilk kodlamalar yapıldıktan sonra, eş zamanlı olarak bazı görüşmeler araştırmacı tarafından eş kodlayıcı olarak belirlenen bir alan uzmanına gönderilmiş ve kendisinden görüşme verilerini sınıflandırması istenmiştir. Eş kodlayıcıdan gelen geri bildirim doğrultusunda veriler yeniden bir değerlendirmeye tabi tutulmuş, kendisi ile bir çevrimiçi görüşme (telekonferans) yapılarak araştırma verileri ile ilgili bir tartışma gerçekleştirilmiş, tema ve kategoriler kontrol edilerek son hali verilmiştir. Eş kodlayıcı ile gerçekleştirilen kodlama işlemine ilişkin örnek Ek 6'da verilmiştir.

Verilerin raporlandırmasında ise, katılımcı görüşlerini yansıtabilmek ve araştırmanın geçerliğine katkı sağlayabilmek amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara ve örneklere yer verilmiş, katılımcıların görüşlerinin olduğu gibi, değiştirilmeden yansıtılması sağlanmıştır (Creswell, 2009, 2012, 2014; Merriam, 2013). Dahası, araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulguların da araştırmanın problem durumunun açıklandığı kuramsal ve kavramsal çerçeve ile uyumlu olduğu görülmektedir. Araştırmanın ilgili bölümünde “yengeç sepeti” olgusu, rekabet kuramına dayandırılarak kıskançlık, hırs, dedikodu, yetişkin zorbalığı gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular ışığında yapılan analiz ve değerlendirmede, katılımcıların “yengeç davranışı” olarak nitelendirilen davranışları benzer kavramlarla ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun, araştırmanın güvenilirliğine önemli derecede katkı sağladığı düşünülmektedir (Golafshani, 2003; Maxwell, 2008; Merriam, 2013; Shenton, 2004).

3. BÖLÜM

3. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma karma yöntem ile desenlenen bir araştırma olması dolayısıyla, araştırmanın amacı (Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını incelemek ve “yengeç sepeti” olgusu konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek) ve alt problemleri doğrultusunda toplanan nicel ve nitel verilerin sırasıyla çözümlenmesi, bulguların sunulması ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin ‘yengeç sepeti’ olgusuna ilişkin algı düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek amacıyla araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin maddelerine verdikleri yanıtlara göre, ölçeğin her bir maddesinden alınan puanların betimsel istatistikleri (aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları) Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Madde No	Madde	N=391 $\bar{X}$	ss
6	Okulumda, bireyler arası farklılıklara saygı duymayan öğretmenler vardır.	3.49	1.11
2	Okulumda, hakkımda dedikodu yapan öğretmenler vardır.	3.39	1.15
5	Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.	3.27	1.14
14	Okulumda, yöneticimin beni takdir etmesinden hoşlanmayan öğretmenler vardır.	3.14	1.17
4	Okulumda, benimle rekabet eden öğretmenler vardır.	3.14	1.24
10	Okulumda, yapamadıkları işleri benim de yapmamı istemeyen öğretmenler vardır.	3.06	1.17
1	Okulumda, yaptığım işleri haksız yere eleştiren öğretmenler vardır.	3.03	1.22
9	Okulumda, bir başarı elde ettiğimde beni kıskanan öğretmenler vardır.	3.01	1.14
3	Okulumda, fikirlerimi küçümseyen öğretmenler vardır.	2.98	1.11
11	Okulumda, bir başarısızlık yaşadığımda bana destek olmayan öğretmenler vardır.	2.96	1.13

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Geneline İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler (Devamı)

Madde No	Madde	N=391 $\bar{X}$	ss
7	Okulumda, sorularıma bilerek tatmin edici cevaplar vermeyen öğretmenler vardır.	2.80	1.15
12	Okulumda, yaşadığım sorunlar karşısında beni suçlayıcı davranan öğretmenler vardır.	2.79	1.10
8	Okuldaki işleyişle ilgili bir önerim olduğunda hemen karşıt fikirlerle karşılaşırım.	2.79	1.07
13	Okulumda, bir yenilik sunduğumda önümü kesmeye çalışan öğretmenler vardır.	2.76	1.13
25	Okulumda, fikirlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim bir güven ortamı vardır.	2.62	1.07
19	Okulumuzun güçlü bir kültürü vardır.	2.59	1.06
17	Okul yönetimi, beklentilerimi dikkate almaz.	2.54	1.03
15	Okulumda, mesleki gelişimimi engellemeye çalışan öğretmenler vardır.	2.48	1.06
26	Okulumda, bireysel gelişim desteklenir.	2.46	.96
22	Okula ilişkin yaptığım işlerde kurumsal destek görmem.	2.46	.97
23	Okulumdaki olanaklara erişmede kurumsal engellerle karşılaşırım.	2.40	.99
20	Okuldaki işleyişle ilgili önerilerim okul yöneticileri tarafından dikkate alınır.	2.38	.95
27	Okulumda, hizmet içi eğitimlerle kendimizi geliştirmemiz desteklenir.	2.37	1.00
21	Okulumda, yaptığım işlerden dolayı takdir edilirim.	2.37	.96
24	Okulumda, yaptığım işler değersizleştirilir.	2.25	.96
16	Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir.	2.19	1.03
18	Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.	2.12	.91
OKULLARDA YENGEÇ SEPETİ ÖLÇEĞİ (GENEL)		2.73	.68

Tablo 3.1’den de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin geneline ilişkin algılarına yönelik ölçek maddeleri arasında en yüksek düzeyde algıladıkları ifade “Okulumda, bireyler arası farklılıklara saygı duymayan öğretmenler vardır.” ($\bar{X}=3.49$; orta) ifadesidir. Bunu sırasıyla, “Okulumda, hakkımda dedikodu yapan öğretmenler vardır.” ($\bar{X}=3.39$; orta) ve “Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.” ($\bar{X}=3.27$; orta) ifadeleri takip etmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarına yönelik ölçek maddeleri arasında en düşük düzeyde algıladığı madde “Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.” ($\bar{X}=2.12$; düşük) ifadesidir ve bunu sırasıyla, “Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir” (

$\bar{X}=2.19$; düşük) ve “Okulumda, yaptığım işler değersizleştirilir.” ($\bar{X}=2.25$; orta) ifadeleri takip etmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Yengeç Sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde ($\bar{X}=2.73$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Madde No	Madde	N=391 $\bar{X}$	ss
6	Okulumda, bireyler arası farklılıklara saygı duymayan öğretmenler vardır.	3.49	1.11
2	Okulumda, hakkımda dedikodu yapan öğretmenler vardır.	3.39	1.15
5	Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.	3.27	1.14
14	Okulumda, yöneticimin beni takdir etmesinden hoşlanmayan öğretmenler vardır.	3.14	1.17
4	Okulumda, benimle rekabet eden öğretmenler vardır.	3.14	1.24
10	Okulumda, yapamadıkları işleri benim de yapmamı istemeyen öğretmenler vardır.	3.06	1.17
1	Okulumda, yaptığım işleri haksız yere eleştiren öğretmenler vardır.	3.03	1.22
9	Okulumda, bir başarı elde ettiğimde beni kıskanan öğretmenler vardır.	3.01	1.14
3	Okulumda, fikirlerimi küçümseyen öğretmenler vardır.	2.98	1.11
11	Okulumda, bir başarısızlık yaşadığımda bana destek olmayan öğretmenler vardır.	2.96	1.13
7	Okulumda, sorularıma bilerek tatmin edici cevaplar vermeyen öğretmenler vardır.	2.80	1.15
12	Okulumda, yaşadığım sorunlar karşısında beni suçlayıcı davranan öğretmenler vardır.	2.79	1.10
8	Okuldaki işleyişle ilgili bir önerim olduğunda hemen karşıt fikirlerle karşılaşırım.	2.79	1.07
13	Okulumda, bir yenilik sunduğumda önümü kesmeye çalışan öğretmenler vardır.	2.76	1.13
15	Okulumda, mesleki gelişimimi engellemeye çalışan öğretmenler vardır.	2.48	1.06
BİREYSEL ETMENLER ALT BOYUTU		3.01	.88

Tablo 3.2’den de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik ölçek maddeleri arasında en yüksek düzeyde algıladıkları ifade “Okulumda, bireyler arası farklılıklara saygı duymayan öğretmenler vardır.” ($\bar{X}=3.49$; orta) ifadesidir. Bunu

sırasıyla, “Okulumda, hakkımda dedikodu yapan öğretmenler vardır.” ($\bar{X}=3.39$; orta) ve “Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.” ($\bar{X}=3.27$; orta) ifadeleri takip etmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik ölçek maddeleri arasında en düşük düzeyde algıladığı madde “Okulumda, mesleki gelişimi engellemeye çalışan öğretmenler vardır.” ($\bar{X}=2.48$; orta) ifadesidir ve bunu sırasıyla, “Okulumda, bir yenilik sunduğumda önümü kesmeye çalışan öğretmenler vardır” ($\bar{X}=2.76$; orta) ve “Okuldaki işleyişle ilgili bir önerim olduğunda hemen karşıt fikirlerle karşılaşırım.” ($\bar{X}=2.79$; orta) ifadeleri takip etmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde ($\bar{X}=3.01$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Örgütsel Etmenler Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Madde No	Madde	N=391 $\bar{X}$	ss
25	Okulumda, fikirlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim bir güven ortamı vardır.	2.62	1.07
19	Okulumuzun güçlü bir kültürü vardır.	2.59	1.06
17	Okul yönetimi, beklentilerimi dikkate almaz.	2.54	1.03
26	Okulumda, bireysel gelişim desteklenir.	2.46	.96
22	Okula ilişkin yaptığım işlerde kurumsal destek görmem.	2.46	.97
23	Okulumdaki olanaklara erişmede kurumsal engellerle karşılaşırım.	2.40	.99
20	Okuldaki işleyişle ilgili önerilerim okul yöneticileri tarafından dikkate alınır.	2.38	.95

Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Örgütsel Etmenler Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler (Devamı)

Madde No	Madde	N=391 $\bar{X}$	ss
27	Okulumda, hizmet içi eğitimlerle kendimizi geliştirmemiz desteklenir.	2.37	1.00
21	Okulumda, yaptığım işlerden dolayı takdir edilirim.	2.37	.96
24	Okulumda, yaptığım işler değersizleştirilir.	2.25	.96
16	Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir.	2.19	1.03
18	Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.	2.12	.91
ÖRGÜTSEL ETMENLER ALT BOYUTU		2.40	.72

Tablo 3.3’ten de anlaşılabilceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik ölçek maddeleri arasında en yüksek düzeyde algıladıkları ifade “Okulumda, fikirlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim bir güven ortamı vardır.” ($\bar{X}$ =2.62; orta) ifadesidir. Bunu sırasıyla, “Okulumuzun güçlü bir kültürü vardır.” ($\bar{X}$ =2.59; orta) ve “Okul yönetimi, beklentilerimi dikkate almaz.” ($\bar{X}$ =2.54; orta) ifadeleri takip etmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik ölçek maddeleri arasında en düşük düzeyde algıladığı madde “Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.” ($\bar{X}$ =2.12; düşük) ifadesidir ve bunu sırasıyla, “Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir” ($\bar{X}$ =2.19; düşük) ve “Okulumda, yaptığım işler değersizleştirilir.” ($\bar{X}$ =2.25; orta) ifadeleri takip etmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde ($\bar{X}$ =2.40) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin geneline ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”ne ve Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	N=391	ss
		$\bar{X}$	
Bireysel Etmenler Alt Boyutu	15	3.01	.88
Örgütsel Etmenler Alt Boyutu	12	2.40	.72
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği Genel	27	2.73	.68

Tablo 3.4’ten de anlaşılabilceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler Alt Boyutu’na ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{X} = 3.01$) Örgütsel Etmenler Alt Boyutu’na ilişkin algı düzeylerinden ($\bar{X} = 2.40$) yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin geneline ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde ($\bar{X} = 2.73$) olduğu tespit edilmiştir.

3.1.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar göz önüne alındığında; öğretmenler okullarında farklılıklara saygı duymayan öğretmenlerin olduğunu, diğer öğretmenlerin kendileriyle kıyaslayarak rekabet ettiğini, kendilerini kışkırttığını ve hakkında dedikodu yaptığını, yaptıkları işleri haksız yere eleştirdiğini en yüksek düzeyde ifade etmişlerdir. Bu durum, okul içinde öğretmenlerin diğer öğretmenlerin olumsuz davranışlarına maruz kaldığı ve bunun da öğretmenlerde olumsuz duygular ve yaşantılar geliştirmelerine neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde, Kumar ve Soubhari (2014) tarafından yapılan ve yengeç sepeti olgusunun iş stresi üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan nicel araştırmada, diğerlerinin hislerini göz ardı etme davranışlarının bireylerde iş stresini en çok etkileyen etmen olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun, araştırmadan elde edilen ve en yüksek düzeyde vurgulanan “bireylerarası farklılıklara saygı duymayan öğretmenlerin olması” bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca, yengeç sepetindeki gibi bir anlayışın bireylerde yerleşmiş olmasının rekabet, işbirliği yapmama, kıskançlık ve nefret gibi davranışları da tetiklediği ortaya koyulmuştur. Aydın ve Oğuzhan (2019) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre ise katılımcılar, “yengeç sepeti” olgusundaki gibi bir davranış sergileyen bireylerin bunu en çok benmerkezcilik, kıskançlık, hırs ve yetersizlik gibi nedenlerle sergilediklerini düşünmektedir. Mougey (2004) tarafından yapılan ve kadın yöneticilerin eğitim liderliğine

giden kariyer basamaklarında yükselirken karşılaştıkları yatay zorbalık davranışlarının ortaya koyulmasını amaçlayan çalışmada da kıskançlığın kadın yöneticilerin karşılaştıkları yatay zorbalık davranışlarının en önemli öncüllerinden biri olduğu vurgulanmıştır.

“Yengeç sepeti” olgusu üzerine yapılmış deneysel çalışmaların az olması nedeniyle, araştırmanın kuramsal çerçevesinde de yer verilen ve “yengeç sepeti” olgusu ile ilişkili olduğu düşünülen çeşitli kavramlar üzerine yapılmış çalışmalardan elde edilen bulgulara da yer verilmesine karar verilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, benzer kavramlarla yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterdiğini belirtmek mümkündür. Örneğin, Akyürek (2020) tarafından okullardaki dedikodu ve söylenti durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada, okullarda dedikodu ve söylenti mekanizmasının aktif ve yaygın olarak işlediği bulgulanmıştır. Levent ve Türkmenoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada da dedikodunun okul içerisinde var olduğu ve okuldaki güven ortamını zedelediği, öğretmenler arasında çatışmalara neden olduğu, güdülenme düzeylerini düşürdüğü ve öğretmenleri itibarsızlaştırdığı bulgularına ulaşılmıştır. Arabacı, Sünkür ve Şimşek (2012) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin eğitim örgütlerinde dedikodu ve söylentinin varlığına inandıkları, dedikodunun kıskançlık ve çekememezlik gibi nedenlerden dolayı ortaya çıktığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç, Şahin, Albayrakoglu ve Arseven’in (2016) değerler eğitimi çerçevesinde öğretmen davranışlarını inceledikleri çalışmada ise, öğretmenlerin meslektaşlarını kıskandıklarını ve onlar hakkında dedikodu yaptıkları, bunun da saygı, hoşgörü ve samimiyeti zedelediği ortaya koyulmuştur.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna, örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Her ne kadar lise öğretmenlerinin algı düzeyleri bu bağlamda birbirine yakın olsa da öğretmenlerin bireysel etmenler boyutuna ve bireysel etmenler boyutunun altındaki ifadelere ilişkin algılarının örgütsel etmenler boyutuna ilişkin algılarından görece yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öyle ki, ölçeğin bireysel etmenler boyutu altındaki ifadelerin neredeyse tamamının araştırmaya katılan lise öğretmenleri tarafından örgütsel etmenler boyutu altındaki ifadelerden daha yüksek derecede algılandığı görülmektedir. Bu durum, lise öğretmenleri örnekleminde “yengeç sepeti” olgusunun açıklanmasında örgütsel etmenlere kıyasla bireysel etmenlerin daha etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca, ölçeğin bireysel etmenler boyutunun altında yer alan maddelerdeki “diğer öğretmenler” vurgusundan yola çıkarak, okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları “yengeç sepeti” olgusunun kaynağının birlikte çalıştıkları meslektaşları olduğu söylenebilir.

Benzer bir çalışmada, Coşkun (2019) tarafından devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin işyeri saldırganlığına ilişkin görüşlerini, öğretmenlerin sergilediği işyeri saldırganlığı davranışlarının düzeyini, nedenlerini, örgütsel adalet ile ilişkisini ve nasıl önlenebileceğini belirlemek amacıyla karma desen bir araştırma gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin gözlemledikleri işyeri saldırganlığı davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin gizli işyeri saldırganlığı boyutunda daha yüksek olduğu ve en yüksek düzeyde algılanan ifadelerin ise takdir edilmeyi hak eden öğretmenlere övgü sunulmaması, onlar hakkında dedikodu yapılması ve onların görüşlerinin göz ardı edilmesi gibi ifadelerin olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, Baron, Neuman ve Geddes (1999) ve Kaukiainen ve diğerleri (2001) tarafından yapılan çalışmalarda da katılımcıların gizli saldırganlık olarak nitelendirdikleri sözlü ve pasif saldırganlığa açık saldırganlıktan daha fazla maruz kaldığı tespit edilmiştir. Dahası, Uslukaya ve Demirtaş (2020) tarafından işyerinde dışlama olgusunu, bu süreci deneyimleyen öğretmenlerin görüşleri ışığında analiz etmek amacıyla yapılan çalışmada işyerinde dışlamanın bireysel ve örgütsel anlamda olumsuz sonuçlar doğurabileceği ve bireysel yansımalarının örgütsel yansımalarından görece daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Nanto ve Boydak Özan (2016) tarafından öğretmenlerin okullarda maruz kaldıkları yıldırma durumlarını incelemek amacıyla yapılan çalışmada da öğretmenlerin diğer öğretmenler tarafından kendi öğrencileri üzerinden sıkça eleştirildiği, itibarsızlaştırıldığı, kıskanıldığı ve hakkında dedikodu yapıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu bağlamda incelendiğinde, öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırma davranışlarının daha çok diğer öğretmenlerden geldiği, dolayısıyla da bireysel etmenlerin yıldırma davranışları üzerinde daha fazla etkili olduğu söylenebilir. Aynı çalışmada öğretmenler, okul yönetiminin fazla iş yükü vermesinin, kanuni birtakım haklarının kullanılmasına izin vermemesinin ve zaman zaman yönetimin çifte standart uygulamasının da yıldırma durumunu yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun ise, bireysel etmenlerden daha az olmakla birlikte, örgütsel etmenler bağlamında değerlendirilebileceği söylenebilir. Ayrıca, örgütlerde çatışmayı konu alan çalışmalarda da kişisel uyumsuzluklar, fikir ve amaç ayrılıkları, değer ve algılayıştaki farklılıklar ve çıkarlar ile ilgili etmenler bireysel nedenlerden kaynaklanan çatışmalar olarak değerlendirilmekte iken (Eren, 2018; Rollinson, Broadfield ve Edwards, 1998), kaynakların sınırlı olması, işlevsel bağımlılık, rekabetçi ödül sistemi ve yönetimin görüş ve uygulamalarındaki farklılıklar ise örgütsel yapıdan kaynaklanan çatışmalar olarak görülmektedir (Başaran, 2008; Ertürk, 2000; Güllüoğlu, 2013; Robbins, 2001) ve her iki durumda da yaşanan çatışmalar işgörenlere ve dolayısıyla da örgüte zarar vermektedir.

3.1.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeyleri; i. yaş, ii. cinsiyet, iii. medeni durum, iv. branş, v. eğitim durumu, vi. mesleki kıdem, vii. görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, viii. okul türü, ix. lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu bölümde, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeyleri, ilgili bağımsız değişkenlere göre ayrı ayrı değerlendirilmiş ve aşağıda sunulmuştur.

3.1.3.1. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA)

Değişken	Alt Boyut	Var. Kay.	Kare. Top.	sd	Kare. Ort.	F	P	Anlamlı Fark
YAŞ	Bireysel Etmenler	Gruplar Arası	4.921	5	.984	1.281	.271	-----
		Grup İçi	295.750	385	.768			
		Toplam	300.672	390				
	Örgütsel Etmenler	Gruplar Arası	.842	5	.168	.325	.898	-----
		Grup İçi	199.220	385	.517			
		Toplam	200.062	390				
	Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği (Genel)	Gruplar Arası	2.294	5	.459	.981	.429	-----
		Grup İçi	180.079	385	.468			
		Toplam	182.373	390				

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.5’ten de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(5-385)} = 1.281$; $p > .05$]. Yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden 30 yaş ve altında olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.85$), 31-35 yaş arası

olanların puan ortalaması ($\bar{X}=3.20$), 36-40 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=3.00$), 41-45 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.97$), 46-50 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=3.10$) ve 51 yaş ve üzeri olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.87$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 3.5'ten elde edilen bir diğer bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(5-385)}=.325$; $p>.05$]. Yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden 30 yaş ve altında olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.39$), 31-35 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.49$), 36-40 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.36$), 41-45 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.34$), 46-50 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.41$) ve 51 yaş ve üzeri olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.40$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 3.5'ten elde edilen başka bir bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin geneline ilişkin algıları da yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(5-385)}=.981$; $p>.05$]. Yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden 30 yaş ve altında olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.65$), 31-35 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.88$), 36-40 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.72$), 41-45 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.69$), 46-50 yaş arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.79$) ve 51 yaş ve üzeri olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.67$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

3.1.3.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Bireysel Etmenler	KADIN	261	3.02	.82	389	.406	.685
	ERKEK	130	2.98	.99			
Örgütsel Etmenler	KADIN	261	2.40	.69	389	-.007	.994
	ERKEK	130	2.40	.76			
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği (Genel)	KADIN	261	2.74	.64	389	.286	.775
	ERKEK	130	2.72	.77			

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.6’den de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonuçlarına göre, lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(389)} = .286$; $p > .05$]. Ayrıca, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = .406$; $p > .05$] ve örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -.007$; $p > .05$] da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

3.1.3.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)

Alt Boyut	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Bireysel Etmenler	EVLİ	303	2.99	.85	389	-.866	.387
	BEKAR	88	3.08	.81			
Örgütsel Etmenler	EVLİ	303	2.36	.68	389	-1.833	.068
	BEKAR	88	2.52	.73			
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği (Genel)	EVLİ	303	2.71	.67	389	-1.471	.142
	BEKAR	88	2.83	.70			

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.7’den de anlaşılacağı gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonuçlarına göre, lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algıları medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(389)} = -1.471$; $p > .05$]. Ayrıca, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -.866$; $p > .05$] ve örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -1.833$; $p > .05$] da medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

3.1.3.4. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)

Alt Boyut	Branş	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Bireysel Etmenler	SOZEL	247	2.93	.86	389	-2.294	.022*
	SAYISAL	144	3.13	.89			
Örgütsel Etmenler	SOZEL	247	2.38	.71	389	-.539	.590
	SAYISAL	144	2.42	.73			
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği (Genel)	SOZEL	247	2.69	.68	389	-1.885	.060
	SAYISAL	144	2.82	.69			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.8’den de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonuçlarına göre, lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algıları branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(389)} = -1.885$; $p > .05$]. Ayrıca, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -.539$; $p > .05$] da branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 3.8’den elde edilen diğer bir bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir [$t_{(389)} = -2.294$; $p < .05$]. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = .024$), bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005’den aktaran Can, 2014: 121). Buna göre, sayısal branşta görev yapan lise öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3.13$), sözel branşta görev yapan lise öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2.93$) anlamlı derecede yüksek olduğu gözlenmiştir.

3.1.3.5. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Bireysel Etmenler	LİSANS	299	2.99	.85	389	-.577	.564
	LİSANSUSTU	92	3.05	.96			
Örgütsel Etmenler	LİSANS	299	2.37	.69	389	-1.211	.228
	LİSANSUSTU	92	2.48	.80			
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği (Genel)	LİSANS	299	2.72	.65	389	-.923	.357
	LİSANSUSTU	92	2.80	.79			

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.9’den de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına göre, lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algıları eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(389)} = -.923$; $p > .05$]. Ayrıca, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -.577$; $p > .05$] ve örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -1.211$; $p > .05$] da eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

3.1.3.6. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA)

Değişken	Alt Boyut	Var. Kay.	Kare. Top.	sd	Kare. Ort.	F	P	Anlamlı Fark
MESLEKİ KIDEM	Bireysel Etmenler	Gruplar Arası	7.333	4	1.833	2.412	.049*	1-2**
		Grup İçi	293.339	386	.760			2-3**
		Toplam	300.672	390				2-5**
	Örgütsel Etmenler	Gruplar Arası	2.532	4	.633	1.237	.295	-----
		Grup İçi	197.530	386	.512			
		Toplam	200.062	390				
	Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği (Genel)	Gruplar Arası	3.441	4	.860	1.856	.118	-----
		Grup İçi	178.933	386	.464			
		Toplam	182.373	390				

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

** Gruplar arasında anlamlı fark vardır (1: 10 yıl ve altı; 2: 11-15 yıl arası; 3: 16-20 yıl arası; 4: 21-25 yıl arası; 5: 26 yıl ve üzeri).

Tablo 3.10'dan da anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(4-386)} = 2.412$; $p < .05$]. Yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden mesleki kıdemi 10 yıl ve altı olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.94$), 11-15 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 3.31$), 16-20 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.88$), 21-25 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 3.09$) ve 26 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 2.93$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .02$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005'den aktaran Can, 2014: 157). Ayrıca, bu farkın hangi durumdan kaynaklandığını bulmak amacıyla; grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığından (Sig. .396; $p > .05$) ve gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğundan, daha tutucu ve az hata kabul eden bir test olan Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır (Can, 2014: 152; Hilton ve Armstrong, 2006: 36). Yapılan Scheffe testi sonucunda, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olanların puan ortalamasınının ($\bar{X} = 3.31$), 10 yıl ve altı olan lise öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 2.94$) 16-20 yıl arası olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 2.88$) ve 26 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından (

$\bar{X} = 2.93$) anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.10'dan elde edilen bir diğer bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(4-386)} = 1.237$; $p > .05$]. Yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden mesleki kıdemi 10 yıl ve altı olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.43$), 11-15 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.49$), 16-20 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.28$), 21-25 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.31$) ve 26 yıl ve üzeri olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.46$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 3.10'dan elde edilen başka bir bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin geneline ilişkin algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(4-386)} = 1.856$; $p > .05$]. Yapılan ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden mesleki kıdemi 10 yıl ve altı olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.72$), 11-15 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.95$), 16-20 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.61$), 21-25 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.74$) ve 26 yıl ve üzeri olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.72$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

3.1.3.7. Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA)

Değişken	Alt Boyut	Var. Kay.	Kare. Top.	sd	Kare. Ort.	F	P	Anlamlı Fark
GÖREV YAPTIĞI OKULDAKİ ÇALIŞMA SÜRESİ	Bireysel Etmenler	Gruplar Arası	10.129	2	5.065	6.764	.001*	1-3**
		Grup İçi	290.542	388	.749			
		Toplam	300.672	390				
	Örgütsel Etmenler	Gruplar Arası	2.870	2	1.435	2.824	.061	-----
		Grup İçi	197.192	388	.508			
		Toplam	200.062	390				
	Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği (Genel)	Gruplar Arası	5.661	2	2.831	6.215	.002*	1-3**
		Grup İçi	176.712	388	.455			
		Toplam	182.373	390				

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

** Gruplar arasında anlamlı fark vardır (1: 5 yıl ve altı; 2: 6-10 yıl arası; 3: 11 yıl ve üzeri).

Tablo 3.11’den de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algıları görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-388)}=6.764$; $p<.05$]. Yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve altı olanların puan ortalaması ($\bar{X}=2.88$), 6-10 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X}=3.05$) ve 11 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X}=3.29$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.03$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005’den aktaran Can, 2014: 157). Ayrıca, bu farkın hangi durumdan kaynaklandığını bulmak amacıyla; grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığından (Sig. .309; $p>.05$) ve gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğundan, daha tutucu ve az hata kabul eden bir test olan Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır (Can, 2014: 152; Hilton ve Armstrong, 2006: 36). Yapılan Scheffe testi sonucunda, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasının ($\bar{X}=3.29$), 5 yıl ve altı olanların puan ortalamasından ($\bar{X}=2.88$) anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.11’den elde edilen bir diğer bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin

algıları görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2-388)} = 2.824$; $p > .05$]. Yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve altı olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.32$), 6-10 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.51$) ve 11 yıl ve üzeri olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.46$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Tablo 3.11’den elde edilen bir diğer bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin geneline ilişkin algıları görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{(2-388)} = 6.215$; $p < .05$]. Yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve altı olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.63$), 6-10 yıl arası olanların puan ortalaması ($\bar{X} = 2.81$) ve 11 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 2.92$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = .03$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005’den aktaran Can, 2014: 157). Ayrıca, bu farkın hangi durumdan kaynaklandığını bulmak amacıyla; grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığından (Sig. .369; $p > .05$) ve gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğundan, daha tutucu ve az hata kabul eden bir test olan Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır (Can, 2014: 152; Hilton ve Armstrong, 2006: 36). Yapılan Scheffe testi sonucunda, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olanların puan ortalamasının ($\bar{X} = 2.92$), 5 yıl ve altı olanların puan ortalamasından ($\bar{X} = 2.63$) anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.1.3.8. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)

Alt Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Bireysel Etmenler	RESMİ	313	2.97	.88	389	-1.872	.062
	ÖZEL	78	3.17	.84			
Örgütsel Etmenler	RESMİ	313	2.37	.71	389	-1.447	.149
	ÖZEL	78	2.50	.73			
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği (Genel)	RESMİ	313	2.70	.68	389	-2.012	.045*
	ÖZEL	78	2.87	.69			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.12’den de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklemeler için t testi sonuçlarına göre, lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algıları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir [$t_{(389)} = -2.012$; $p < .05$]. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ($d = .023$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005’den aktaran Can, 2014: 121). Buna göre özel lisede görev yapan lise öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3.17$), resmi lisede görev yapan lise öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2.97$) anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.12’den elde edilen başka bir bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -1.872$; $p > .05$] ve örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -1.447$; $p > .05$] lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

3.1.3.9. Lise Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13. Araştırmaya Katılan Lise Öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin Bireysel Etmenler ve Örgütsel Etmenler Alt Boyutları ile Ölçeğin Geneline İlişkin Algılarının Lise Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-testi)

Alt Boyut	Lise Türü	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Bireysel Etmenler	GENEL LİSE	252	3.00	.88	389	-.338	.736
	MESLEK LİSESİ	139	3.03	.87			
Örgütsel Etmenler	GENEL LİSE	252	2.34	.70	389	-1.873	.062
	MESLEK LİSESİ	139	2.49	.73			
Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği (Genel)	GENEL LİSE	252	2.71	.68	389	-1.111	.267
	MESLEK LİSESİ	139	2.78	.69			

p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3.13’ten de anlaşılabileceği gibi, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonuçlarına göre, lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algıları lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(389)} = 1.111$; $p > .05$]. Ayrıca, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -.338$; $p > .05$] ve örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının [$t_{(389)} = -1.873$; $p > .05$] da lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

3.1.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutları ile ölçeğin geneline ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. “Yengeç sepeti” olgusu ile ilişkili olduğu düşünülen rekabet, kıskançlık işyeri saldırganlığı, yıldırma ve çatışma gibi kavramların incelendiği çalışmalarda, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösteren ve farklılaşan bulgular olduğu görülmüştür. Örneğin; Çavuşoğlu’nun (2007) küresel rekabet ortamında yaratıcılık kültürü ve yönetimine ilişkin değerlendirmeyi konu alan araştırmasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken, Yenidünya (2005) tarafından yapılan çalışmada rekabetçi tutumun yaş, cinsiyet ve lise türü değişkenlerine göre, Akkaya (2008) tarafından yapılan araştırmada da yaş ve lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulgulanmıştır. Polat (2019) tarafından yapılan araştırmada ve Bilbey Akbayırlı (1998)

tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında ise, rekabetçi tutumun cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Abaslı (2018) tarafından örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada da öğretmenlerin örgütsel dışlanmaya ilişkin algı düzeylerinin yaş, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Dahası, Coşkun (2019) tarafından yapılan ve okullarda öğretmenlerin gözlemledikleri işyeri saldırganlığı davranışlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada da öğretmenlerin işyeri saldırganlığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş ve okul türü (genel-mesleki) değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Abay (2009), Aktop (2006), Mikkelsen ve Einarsen (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da katılımcıların psikolojik şiddete ilişkin algı düzeyleri cinsiyet, yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermezken, Öğretmen (2013) tarafından okulda psikolojik tacizin iş doyumu üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin psikolojik şiddete ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet ve lise türü değişkenlerine göre, Hacıcaferoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yıldırmaya ilişkin algılarının yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre, Mimaroğlu Bucuklar (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yıldırmaya ilişkin algılarının yaş değişkenine göre, Uğurlu, Çağlar ve Güneş (2012) tarafından yapılan çalışmada ise yine öğretmenlerin yıldırmaya ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Öte yandan, Akpunar (2016) tarafından yapılan ve lise öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının incelendiği araştırmada öğretmenlerin algılarının cinsiyet, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgulanmıştır. Dahası, Fettahlıoğlu (2008) tarafından üniversitelerde yıldırma davranışlarına ilişkin yapılan araştırmada akademisyenlerin algılarının ve Alkan, Yıldız ve Bakır (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Alkan, Yıldız ve Bakır'ın (2011) çalışmasında ise, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre de anlamlı olarak farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Çatışmaya yönelik davranışların incelendiği araştırmalarda ise, Savran (2009) ve Özkara ver Tunç (2020) öğretmenlerin yaşadıkları çatışma durumunda kullanılan yönetim stratejilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya koyulmuştur.

Araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak ölçeğin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulgulanmıştır. Buna göre; bireysel etmenler boyutunda, sayısal branşta görev yapan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin sözel branşta görev yapan lise öğretmenlerinin algı düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, farklı branşlardaki lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarının bireysel nedenlerden dolayı farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, sayısal branşta görev yapan lise öğretmenlerin algılarının yüksek olmasının, matematik ve fen bilimleri gibi sayısal branş derslerinin sınav odaklı rekabetçi yapısından kaynaklandığı söylenebilir ve bu bulgu, sayısal branş derslerindeki rekabetçi yapının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Benzer bir araştırmada, Akpunar (2016) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre, lise öğretmenlerin yıldırıma ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Potuk (2017), Ertürk (2005) ve Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak ölçeğin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulgulanmıştır. Bu farkın hangi durumdan kaynaklandığını bulmak için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin 10 yıl ve altı olanlardan, 16-20 yıl arası olanlardan ve 26 yıl ve üzeri olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak ölçeğin bireysel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algılarının görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulgulanmıştır. Bu farkın hangi durumdan kaynaklandığını bulmak için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testinin sonuçlarına göre; ölçeğin genelinde ve bireysel etmenler boyutunda,

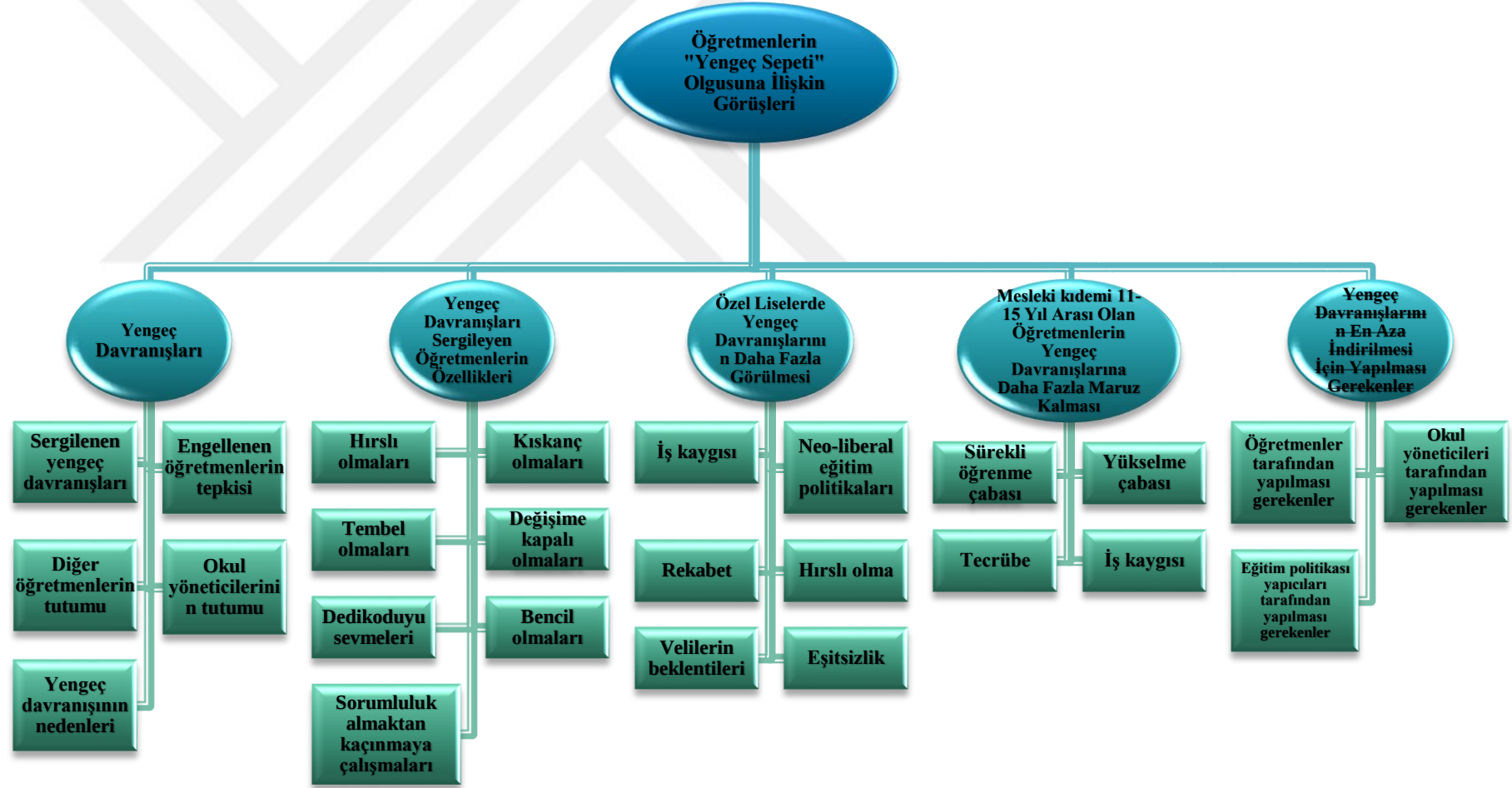
görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin, 5 yıl ve altı olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, kıdemi görece yüksek olan öğretmenlerin yengeç davranışlarına kıdemi düşük olan öğretmenlerden daha fazla maruz kaldığı söylenebilir. Araştırmacıya göre, bu durum nispeten kıdemli öğretmenlerin meslekte belirli bir tecrübeye ulaşmış olmalarından dolayı bu tip davranışlara ilişkin farkındalık düzeylerinin artmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca, mesleklerinin ilk yıllarında ve görev yaptıkları okullardaki ilk zamanlarında öğretmenler, okula alışma, okul kültürünü tanıma, meslektaşları ile ilişkilerini geliştirme gibi kaygılar ve süreçler nedeniyle diğer öğretmenlere kıyasla daha geri planda kalıyor ve nispeten böyle bir davranışa daha az maruz kalıyor olabilir. Yine de, araştırmadan elde edilen bu bulgunun, daha derinlemesine analiz edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bölükbaşı (2015) tarafından okullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik tacize ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada da öğretmenlerin işyerinde psikolojik taciz algılarının kıdeme göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, yapılan araştırmadan farklı olarak, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre işyerinde psikolojik tacize daha fazla maruz kaldığı tespit edilmiştir. Benzer çalışmalarda, Akpunar (2016) ve Potuk (2017) öğretmenlerin yıldırmaya ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını bulgulamıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgura göre, kıdemli öğretmenlerin yıldırmaya ilişkin algıları düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Öte yandan, Fettahlıoğlu (2008) tarafından üniversitelerde yıldırma davranışlarına ilişkin yapılan araştırmada, akademisyenlerin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı ancak bu araştırmadan farklı olarak, üniversitede kıdemi düşük olanların yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının kıdemi yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile akademisyenlerin kıdemi arttıkça psikolojik şiddet davranışlarına maruz kalma riskinin de azaldığı söylenebilir. Benzer bir araştırmada da, mesleki kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin yıldırmaya ilişkin algılarının daha kıdemli öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiş ve öğretmenler okul içinde acımasızca yapılan eleştirilerle ve aşağılanmalarla psikolojik şiddete maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir (Özdemir, 2015). Öte yandan, Alkan, Yıldız ve Bakır (2011) ve Hacıcaferoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının çalışma süresi değişkenine göre, Ugurlu, Çağlar ve Güneş (2012) tarafından yapılan çalışmada ise mesleki kıdem ile okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak ölçeğin geneline ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulgulanmıştır. Buna göre özel lisede görev yapan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin resmi lisede görev yapan lise öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıya göre, elde edilen bu bulgunun nedenlerinin çok boyutlu olabileceği ve daha derinden incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Özel lisede görev yapan öğretmenlerin yengeç davranışlarına daha fazla maruz kalması, küreselleşme ile birlikte son yıllarda etkisini derinden hissettiren özelleştirme politikalarının eğitime yansımalarının bir sonucu olarak, özel okul sayılarındaki hızlı artış ve bu okullarda rekabet kültürünün daha şiddetli yaşanmasının bir uzantısı olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte, Eğitim Fakülteleri’nin sürekli artan öğrenci kontenjanları, yeni açılan üniversitelerde dahi ilk açılan fakültelerden birinin Eğitim Fakültesi olması, her geçen yıl artan mezun öğretmen adayı sayısı, buna rağmen öğretmen atamalarında aynı oranda bir nicel artış olmaması ve atama sürecinde yaşanan çeşitli sorunlar, mezun öğretmen adaylarının iş bulamamasına neden olmaktadır ve bu durum işsiz kalmamak adına onların daha düşük ücretle ve iş kaygısı içerisinde çareyi özel okullarda “çalışmaya çalışmak” zorunda kalmasına itmektedir. İşte bu sürecin de bir sonucu olarak, devlet okullarına kıyasla özel okullarda daha şiddetli bir rekabet kültürünün oluştuğu düşünülebilir. Öyle ki, Kurumanoğlu Yüksel (2019) tarafından yapılan ve öğrenciler arasındaki rekabete ilişkin öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan nicel çalışmada okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre, özel okullarda görev öğretmenlerin resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde rekabetin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini daha çok gözlemleyebildikleri ve rekabetçi bir tutum sergilemedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasının özel okulların rekabetçi misyon ve vizyonlarının, veli baskısının, öğrencilerin rekabetçi eğitim ortamında zarar görmelerinin sonucu öğretmenlerin bu duruma tepkili olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Kurumanoğlu Yüksel, 2019). Dahası, Mimaroglu Bucuklar (2009) tarafından eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin onların tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada da öğretmenlerinin yıldırma davranışına maruz kalma düzeyleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermekle birlikte, dershanede çalışan öğretmenlerin yıldırma davranışına maruz kalma düzeyleri devlet okulunda çalışan öğretmenlerden anlamlı

derecede yüksek bulunmuştur. Benzer bir araştırmada da, özel okullarda çalışan öğretmenlerin yıldırıma ilişkin algılarının resmi okullarda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir (Koç ve Urasoğlu Bulut, 2009). Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgudan farklı olarak, akademide yıldırma üzerine yapılan bir araştırmada ise, Güven, Kaplan ve Acungil (2018) devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin yıldırıma ilişkin algı düzeylerinin özel üniversitelerde çalışanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, devlet üniversitelerindeki akademisyenlerin iş yerinde görmezden gelindiğini düşünenlerin ve işte yaşadıklarından dolayı işten mutsuz ayrıldığını ifade edenlerin oranı özel üniversitelerdeki akademisyenlere göre daha fazladır. Bunun kaynağının ise üniversitelerde kariyer basamaklarının daha net olması, akademik ünvana ve kadroya ilişkin akademisyenlerin kaygılarının daha yüksek olması gibi nedenlerden dolayı akademisyenler arasında kıskançlık, rekabet gibi istenmeyen davranışların yaşanma olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin araştırma sorusu, üçüncü alt problemde de ifade edildiği üzere, *“Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin görüşleri nelerdir?”* olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu olarak belirlenen resmi ve özel lise öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerle elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen tema ve kategoriler Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Öğretmenlerin "Yengeç Sepeti" Olgusuna İlişkin Görüşleri

Şekil 3.1’de de görüldüğü üzere, resmi ve özel lisede görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin görüşleri yapılan içerik analizi sonucunda;

- Yengeç davranışları,
- Yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin özellikleri,
- Özel liselerde yengeç davranışlarının daha fazla görülmesi,
- Mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin yengeç davranışlarına daha fazla maruz kalması,
- Yengeç davranışlarının en aza indirmesi için yapılması gerekenler,

olmak üzere 5 tema altında incelenmiştir. Her bir tema ile temaya ilişkin olarak ulaşılan kategori ve alt kategoriler ayrı ayrı şemalaştırılmış ve elde edilen bulgular detaylı biçimde açıklanarak tartışılmıştır.

3.2.1. “Yengeç Davranışları” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan resmi ve özel lise öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle ulaşılan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen “Yengeç Davranışları” temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler Tablo 3.14’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.14. Yengeç Davranışları Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Yengeç Davranışları	Sergilenen Yengeç Davranışları	Yıkıcı eleştirilerin yapılması Yapılan işlerin küçümsenmesi Dedikodu yapılması İşin zorlaştırılması
	Engellenen Öğretmenlerin Tepkisi	Geri çekilme Direnç gösterme İletişimi kesme
	Diğer Öğretmenlerin Tutumu	Engellenen öğretmene destek verme Duruma sessiz kalma Grup üyeliğine göre davranma Engellenen öğretmene karşı durma İkili oynama
	Okul Yöneticilerinin Tutumu	Duruma sessiz kalma İkili oynama Engellenen öğretmene karşı durma Engellenen öğretmene destek verme
	Yengeç Davranışının Nedenleri	Rekabet İş kaygısı İşten kaçmaya çalışma Farklı sendikalara üye olma Akademik yetersizlik

Tablo 3.14’te görüldüğü üzere, “Yengeç davranışları” teması altında sergilenen yengeç davranışları, engellenen öğretmenlerin tepkisi, diğer öğretmenlerin tutumu, okul yöneticilerinin tutumu ve yengeç davranışının nedenleri kategorilerine ulaşılmıştır. Sergilenen yengeç davranışları kategorisi altında yıkıcı eleştirilerin yapılması, yapılan işlerin küçümsenmesi, dedikodu yapılması ve işin zorlaştırılması alt kategorilerine ulaşılırken; engellenen öğretmenlerin tepkisi kategorisi altında geri çekilme, direnç gösterme ve iletişimi kesme alt kategorilerine; diğer öğretmenlerin tutumu kategorisi altında engellenen öğretmene destek verme, duruma sessiz kalma, grup üyeliğine göre davranma, engellenen öğretmene karşı durma ve ikili oynama alt kategorilerine; okul yöneticilerinin tutumu kategorisi altında duruma sessiz kalma, ikili oynama, engellenen öğretmene karşı durma ve engellenen öğretmene destek verme alt kategorilerine; ve yengeç davranışının nedenleri kategorisi altında ise rekabet, iş kaygısı, işten kaçmaya çalışma, farklı sendikalara üye olma ve akademik yetersizlik alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan lise öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, kimi öğretmenler okul ortamında yengeç davranışlarına maruz kaldıklarını ifade ederken kimi öğretmenler ise kendileri böyle bir davranışa maruz kalmasa da bu davranışın başka öğretmenlere yapıldığını gözlemlediğini ifade etmiştir. Katılımcıların söylediklerinden

hareketle, en sık yıkıcı eleştiriler yaparak engelleme davranışları sergilendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Örneğin, ben branşım gereği tiyatro çalışması, şiir çalışması gibi çalışmalar yaptırıyorum öğrencilere ve çok da severek yaparım bunu, öğrencilerin de çok severek yaptığı bir etkinliktir tiyatro ve şiir çalışmaları. Sene sonunda da bir tiyatro gösterisi, bir şiir dinletisi hazırlarız. Bu etkinliği hazırlarken belli bir ek ders ücreti alırsınız 6 saat kadar. İşte bazı öğretmenler ‘bak sırf bunun için işte 6 saat ek ders için tiyatro hazırlıyor, sırf para için bu çalışmayı yapıyor’ şeklinde eleştirir. Bir aktiviteye bir etkinliğe bir projeye katıldığın zaman, diğerleri bunu ya kıskanır ya da para için yaptığını söyler, yani bu tür davranışları sergileyen öğretmenimiz var.” (Abdullah Öğretmen)

“Branşım ile ilgili bir öneride bulunmuştum zümre içinde. Kur sistemi yaparsak öğrencilerin daha iyi dil öğrenebileceğini söyledim. Bir öğretmen ‘kur sistemi mi olur bizim okulda? Hiçbir işe yaramaz, benden daha iyi bilemezsin ben kaç yıldır buradayım zümre başkanlığı da yaptım’ diyerek kestirip attı ve beni susturmaya çalıştı. Hatta ‘fikirleniniz size kalsın’ bile dedi.” (Nuray Öğretmen)

“Açıkçası şöyle biz kendimiz zümre olarak projeler planlıyoruz, projeler yaptık ve biz heyecanla bunları diğer öğretmen arkadaşlarımızla paylaşırsanız açıkçası çoğu zaman hep olumsuz eleştiriler aldık.” (Füsün Öğretmen)

Yıkıcı eleştirilerin yanı sıra, görüşme yapılan öğretmenler yapmaya çalıştıkları işlerin yengeç anlayışındaki öğretmenler tarafından küçümsendiğini de sıkça ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Özellikle hevesini baltalayan insanlar var yapmak istediğin başarmak istediğin durumlarda senin başarılarını küçümseyenler var... Sözle bunu ifade edenden çok davranışla ifade eden var. Zaten bir şekilde görev paylaşımında ortada yapılması gereken bir iş olduğunda, bu görevi aksatarak yapmayarak küçümseyerek engel olmaya çalışan arkadaşlarım oldu.” (Nilgün Öğretmen)

“Açık net bir örnek vereyim: Mesela biyoloji öğretmeni deneme sınav sonuçlarını öğrencileri ile kontrol ediyor. Biyolojide kaç tane yapmışlar, kimyada kaç tane yapmışlar hani kendini ön plana çıkarma çabası oluyor ve diğer öğretmeni de sınıfta tartışıyor öğrencilerle.” (Handan Öğretmen)

“Bu tip öğretmenlerin, mesela yeni bir kavramla ya da yeni bir etkinlik uygulama fikriyle ortaya çıktığında seni baltalayan tavır ve davranışlar içine girdiğini söyleyebilirim. Genelde ‘bu ne işe yarar, niye yapalım ki’ gibi yaklaşım içine girebiliyorlar...” (Damla Öğretmen)

Görüşme yapılan bazı öğretmenler ise yengeç anlayışındaki öğretmenlerin diğer öğretmenler hakkında dedikodu yaparak onları aşağı çekmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. İlgili alt kategori ile ilgili bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bir öğretmen arkadaş, benim okul yönetimine yardımımı ve işi öğrenme çabamı sanki müdür yardımcısı olmak istediğime yorup kendine rakip görmüş ki aslında o yönetici olmak istiyordu ve sonunda oldu da, diğer öğretmen arkadaşlarımdan beni uzaklaştırmaya çalıştı, öyle şeyler söylemiş ki. Bu nedenler hatta okul yönetimi beni yalnızlaştırmak adına ders programımı birlikte olduğum, okula gidip geldiğim arkadaşlardan ters yapmaya cüretinde bile bulundu. Bunu açık açık arkadaşlarıma bile ifade etmiş yönetim.” (Nilgün Öğretmen)

“Daha çok kendileri çok az çalışan ya da az gayret sarf eden, herhangi bir kariyer için çabalamayan, sadece ben devlet memuruyum ve bu şekilde devam ederim diye düşünen öğretmenlerimiz daha çok kendini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan arkadaşlarımıza karşı baskılar oluşturuyorlar, olmayan şeyleri olmuş gibi, bu öğretmenler yapmış gibi göstermeye çalışıyorlar.” (Zihni Öğretmen)

“Daha çok sizin yapmaya çalıştığınız işleri de kendi fikriymiş gibi beyan eden, öğretmenler odasında kendi yakın çevresine sizinle alakalı bir şeyler söyleyen ya da ne bileyim işte sizin yapmadığınız davranışları sanki yapmış gibi gösteren ya da en kötüsü de öğrencilere olmayan şeyleri olmuş gibi lanse eden öğretmenler var çalıştığım okulda.” (Nuray Öğretmen)

Yengeç anlayışı ile hareket eden öğretmenlerin sergiledikleri davranışlarla ilgili kimi öğretmen ise işlerinin bu tip öğretmenler tarafından zorlaştırılmaya çalışıldığını ifade ederek şu görüşleri bildirmişlerdir:

“İlk görev yaptığım yerde mesela, daha yeni mezunum, aynı zümremde çok kıdemli bir öğretmen, sırf kendi yerini sağlamlaştırabilmek adına bence, beni aniden gelir gelmez derse soktu ve bu iyi niyetli değildi... Sonuçta özel okuldayız, sanki öğrencilere karşı tecrübesizliğimi kullandı, genç ve dinamik olmamdan çekindi belki de. ‘Bak bak yapamıyor işte’ dedirtmeye çalıştı diye düşünüyorum.” (Semra Öğretmen)

“Ben mesela öğretmen arkadaşlarımla toplantı planlamıştım tez çalışmamla ilgili. Bu sadece benim için değil bütün arkadaşlar için de faydalı bir şeydi, herkes birbirinden yeni bir şey öğrenip derste gidip uygulayacaktı. Buna yönelik ‘yansıtma’ toplantısı yapacaktık. Bu toplantıyı yapmam engellendi. Bana dendi ki ‘bu araştırmayı akşam işten sonra yap’. Şimdi özel okulda da şöyle bir mantık vardır herkes bilir, kimse 5’ten sonra kalmak istemez okulda, gün içerisinde zaten insanların cılkı çıkıyor. 8’den 5’e kadar bir dakika oturmadığın günler oluyor yani. ‘5’ten sonra kal’ demek ‘bu da sana eziyet olsun’ demek aslında. Bu tarz bir şeye maruz kaldım.” (Damla Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ışığında okullarda sergilenen yengeç davranışları ile birlikte bu davranışlara maruz kalan öğretmenlerin nasıl tepki verdiklerine ilişkin bulgulara da ulaşılmış, öğretmenlerin çoğunlukla geri çekilme davranışı sergiledikleri, ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda, bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ben öncelikle algılayamadım. Yavaş yavaş geri çekildim çünkü benim herhangi bir amacım yoktu. Ben sadece kendimi geliştirmek istiyordum okul yönetimi ile ilgili, işleyiş ile ilgili. Kendi yüksek lisans alanım da yönetim olduğu için. Bir yanlış var herhalde dedim, arkadaş daha fazla gönüllüydü ben de dedim kendimi biraz çekeyim.” (Nilgün Öğretmen)

“...arkadaşım zaten çok duygusaldı. Duygularıyla hareket etmeyi severdi. Karşısındaki gibi davranmadı onun için, kendini çekti, ‘olsun

hallederiz bir şekilde' dedi." (Ayça Öğretmen)

Öğretmenlerin ifadeleri ışığında, kimi öğretmenler maruz kaldıkları engelleme davranışları karşısında geri çekilmeyerek direnç göstermiş, karşılaştıkları sorunu okul yönetimi ile paylaşarak kendilerine yapılan karşısında sessiz kalmadıklarını, hatta çözüm arayışına gittiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"İdareci ile, direkt okul yönetimi ile durumu ilk önce paylaştı bu öğretmen arkadaş. Sorunu anlattı, bu maruz kaldığı durumu anlattı." (Selim Öğretmen)

"Bu davranışın kurbanı olan öğretmen bunu açıkçası kurucular ile konuştu. Benim bunu yaşayan aslında iki tane öğretmen arkadaşım var. İkisine de şahit oldum. Biri yaşça oldukça büyüktü bunu yapan öğretmenin biri de kendi yaşlılarınlaydı. Durum hep yönetime, kurucu müdürlere aksetti." (Handan Öğretmen)

"... 'hocam aman bize iş yükü getiriyorsun dediler' ama ben öğretmenlik işinin daha çok vicdana hitap ettiğini düşündüğüm için ısrarımı sürdürdüm kur sistemi ile ilgili... Karşıt fikirler daha da eleştiri boyutunu aldı. Ben de durumu idareye anlattım, ısrar ettim yani. Öğrencinin yararına olacak bir şey çünkü." (Nuray Öğretmen)

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise, engelleme davranışına maruz kaldığını ifade ederek çözümü bu davranışı sergileyen öğretmen ile iletişimi kesmekte bulduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

"...Ben ilk başta anlamadım. Bilmediğim için özel sektörün durumunu çok da açıkçası bir şey yapmadım, algılayamadım. Ama daha sonra tepkimi selamı sabahı keserek gösterdim sadece 'merhaba merhaba'. Yani artık sadece profesyonel anlamda bir ilişki kurmayı tercih ediyorum o öğretmenle." (Semra Öğretmen)

Araştırmada, sergilenen yengeç davranışlarına ilişkin bu tip davranışları gözlemleyen, başka bir ifadeyle, engelleme davranışlarının yapıldığına şahit olan öğretmenlerin nasıl bir

tutum sergilediklerine ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Bu bağlamda bazı öğretmenlerin, engellenen öğretmene destek olarak, olumlu bir davranış sergiledikleri ortaya koyulmuştur. Destek verme davranışına ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...ve daha sonra işte zaten bizim okul küçük bir okul olduğu için her şey herkes tarafından rahatlıkla duyulup öğrenilebildiği için diğer arkadaşlar da tabi ki duydu ama haksızlığa uğradığını düşündüğü arkadaşının yanında tavır sergiledi.” (Selim Öğretmen)

“Okul arkadaşlarım hep yanımda oldu, destek oldu. Yeri geldiğinde okul yönetimine karşı da beni savundular...” (Nilgün Öğretmen)

“...öğretmenler destek oluyorlar bu konuda her zaman, ne olursa olsun. Yani arkadaşlık ön planda oluyor. Daha sonra yine bu konuya ilgisi olan ya da kendini geliştirmeye çalışan arkadaşlara da yine destek olanlar oldu.” (Zihni Öğretmen)

“Diğer öğretmen arkadaşlar da ona tepki koydular. Adil davranılmama durumuna karşı hem idareciye hem de o öğretmen arkadaşına karşı herkes tepkisini gösterdi. O konuda öğretmen arkadaşlarımız gerçekten haklarını savundular, hem idareye karşı hem de bunu yapan öğretmen arkadaşına karşı...” (Selim Öğretmen)

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, engelleme davranışlarına ilişkin kimi öğretmenlerin tepki göstermeyerek duruma sessiz kalmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumla ilgili kimi öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Çoğu etliye sütliye karışmak istemeyen, işte ne öbür tarafa ne bu tarafa yanaşmak istemeyen birçok öğretmenimiz var. İşte ‘bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın’ tarzında olan arkadaşlar da var... ‘Problem senin problemin’ ya da ‘bu çalışma senin çalışman, beni ilgilendirmez’ anlayışına gidebiliyorlar.” (Abdullah Öğretmen)

“Genelde ‘çok etliye sütliye karışmayayım’, ‘aman ön plana çıkmayayım, aman yöneticiler duymasın, benim adım karışmasın’ diyenler var. Dolayısıyla sessiz kalıyorlar ve tabi onlar da aslında ortak oluyorlar.” (Serpil)

Öğretmen)

“Birçoğu fark ediyor bunu ama kimisi fark etmemiş gibi yapıyor. ‘Aman, ben karışmayayım başkasının arasındaki sorunlara’ tarzında...”
(Zihni Öğretmen)

“Diğerlerinin tepkisi hep sessizlik. Zaten toplumda benim en çok yani yaralı parmak olarak gördüğüm, en acı kısmı bu işin. Hiç kimse kendine bir zarar gelmediği sürece bir şeye sesini çıkartmıyor, yani haksızlık kendine yapılmadığı sürece. Yani, ‘bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın’ felsefe haline gelmiş.” (Berrin Öğretmen)

Araştırmaya katılan öğretmenler, engellenmeye çalışılan öğretmene kimi öğretmenlerin destek verip kimilerinin ise duruma sessiz kaldığını söylemenin yanı sıra bazı öğretmenlerin ise öğretmenin karşısında durarak engelleme davranışını sergileyen öğretmene destek çıkar görünmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum ile ilgili öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Olumsuz olarak tabii ki etki yaptılar. Zorbalık yapanın yanında olmayı tercih ettiler. İşlerine öyle geldi de diyebilirim.” (Serpil Öğretmen)

“...bu tip öğretmenler bir de çevresinden kendini destekleyecek, kendi gibi yetersiz öğretmenler bulabiliyor. Bu tip öğretmenler aslında bir grup olarak diğer öğretmenleri baskılıyor. Ne oluyor bu sefer? Onlar bir güç oluyor. Yani, yönetici de bir öğretmenle ilgili 5-6 kişiden aynı şeyleri duyduğunda, işveren olarak olumsuz düşünce geliştiriyor o öğretmenle ilgili iyi olan öğretmenle ilgili yani. Özel okul mantığı işte biraz da.” (Nazım Öğretmen)

Görüşme yapılan kimi öğretmen ise, öğretmenlerin tutumlarında arkadaşlık ilişkilerini ve çıkar ilişkilerini ön planda tuttuğunu ifade ederek grup üyeliğinin öğretmen tutumlarıyla ilgili belirleyici etken olduğunu söylemişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Örnekler üzerinden gidersek; örneğin bir Avrupa Birliği projesinde çalıştık bir grup olarak. Okul yönetimi de işin içinde tabi bizim çalışmalarımız sırasında. Bu çalışmalarımız esnasında, 2 yıllık bir süre zarfında çeşitli

engellere maruz kaldık diğer bu projeyi istemeyen veya projenin içinde olmayan arkadaşlar tarafından. Evet bu tür engellemelere maruz kaldık.”
(Abdullah Öğretmen)

“Açıkçası gruplaşmalar oluyor, özellikle özel okullarda çok fazla gruplaşma oluyor. Bundan dolayı, bu hareketlere tepki gösteren öğretmenler olduğu gibi destekleyen öğretmenler de doluyor, belli bir grup olarak yani arka çıkan öğretmenlerde oluyor.” (Handan Öğretmen)

Görüşme yapılan bazı öğretmenler de böyle bir durum karşısında kimi öğretmenlerin tutumlarını kendi çıkarına göre değiştirebildiğini belirterek ikili oynamayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Herkes aslında kendi çıkarı doğrultusunda tepki gösterdi. Ne zaman kendi çıkarına, kendi özel sınırlarına müdahalede bulunuldu, o zaman seslerini çıkardılar ya da çok ciddi problemler oldu o zaman belki müdahalede bulundular. Onun haricinde daha çok seyirci kalmayı, kapalı kapılar ardında hakkında konuşmayı tercih ediyorlar... Kesinlikle kendi çıkarı doğrultusunda hangi seçenek doğru ise kendince onun peşinde koşup ‘al gülüm ver gülüm’ hesabı ‘sen benim işimi gör, ben de senin işini göreyim, ben de senin projeni destekleyeyim, ben de seni yaptıklarını onaylayayım’ şeklinde taraf tutuyorlar.” (Nilgün Öğretmen)

“...alttan alttan işte diğer arkadaşlarından, kime karşı tavır almak istiyorsa öncelikle kendine yandaş ya da taraftar toplamaya çalışıyorlar. Öyle bir meyiller oluyor işte. İkili görüşmelerle kendine destek birkaç öğretmen ayarlamaya çalışıyorlar.” (Selim Öğretmen)

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan yengeç davranışlarına karşı sergilenen tutumlarla ilgili elde edilen bir başka bulgu da okul yöneticilerinin tutumuna ilişkin bulgulardır. Bu bağlamda okul yöneticileri, engellenen öğretmene destek vermek yerine çoğunlukla duruma sessiz kalma, ikili oynama veya engellenen öğretmene karşı bir tutum sergilemeyi tercih etmektedir. Okul yöneticilerinin engelleme davranışına ilişkin duruma sessiz kalması ile ilgili görüşme yapılan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...tabi sessiz kalıyor okul yönetimi de bu tarz durumlarda sessiz kalmayı tercih ediyor.” (Abdullah Öğretmen)

“...genelde daha küçük okullarda idare çok fazla kendini geliştirmeye çalışan öğretmenin arkasında durmuyor. ‘Aman, başımız ağrmasın. Biz de yapmayalım, biz de başka bir şeyle uğraşmayalım’ modunda idareci.” (Zihni Öğretmen)

“Yöneticilerin hiçbir zaman yapıcı bir tepkileri olmadı. Ya kulaklığını kapadılar ya da seyirci kaldılar.” (Berrin Öğretmen)

“...yöneticiler de tıpkı öğretmenler gibi, aynı şekilde sessiz kalıp izlemeyi tercih ettiler.” (Nuray Öğretmen)

Kimi öğretmenler, engelleme davranışına ilişkin okul yöneticilerinin ikili oynamayı tercih ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Yani çok böyle sert ya da objektif bir değerlendirme yaptıklarını çok görmedim. Çünkü yöneticilerin de işine geliyordu bu bana göre. Yani ‘tavşana kaç, taziye tut’ misali. Hem onu hem de diğerini kontrol altında tutmak işte, her iki tarafa da oynayan ikiyüzlü davranışlar yöneticilerin yaptığı bana göre.” (Nazım Öğretmen)

“...yöneticiler hem düşük maaşla çalıştırdığı öğretmeni kaybetmemek adına (özel okulda) hem de tecrübeli öğretmeni kaybetmemek adına ikili davrandılar. Sanki her ikisi de işte haklıymış gibi davrandılar her iki öğretmenimizden de olmayalım diye düşündüler bence.” (Nuray Öğretmen)

“...yani yöneticiler korkuyor. Koltuğu kaptıracağından korkuyor. Onun için de her iki tarafa da oynuyorlar. Çözüm üretmeden her iki tarafı da idare ediyorlar.” (Damla Öğretmen)

Görüşme yapılan kimi öğretmenler de okul yöneticilerinin engelleme davranışına maruz kalan öğretmenin karşısında durmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bu tip öğretmenler bu gücü kesinlikle okul yönetiminden aldılar. Kesinlikle yani okul yönetiminin haklının yanında yer almaması, gerekeni yapmaması, etik davranmaması onlara bu gücü verdi.” (Nilgün Öğretmen)

“...bugün git yarın gel böyle kedinin fareyle oynadığı gibi oynadı benimle (zümre başkanı). Yöneticilerden destek alamıyorsun çünkü onlar da onunla aynı mantıkta. Farklı bir şey yapmadılar yani. Ama zümre arkadaşlarım çok üzüldüler tabi ki.” (Damla Öğretmen)

“Yöneticiler de onun (engelleme davranışı sergileyen öğretmenin) safında yer aldılar çünkü onun tarafında olmak çok şey ifade ediyor. Yani okul idaresi ne isterse onlara yaptırabiliyor...” (Serpil Öğretmen)

Görüşme yapılan bazı öğretmenler ise, okul yöneticilerinin engelleme davranışına maruz kalan öğretmenlere destek olduklarını söylemişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...ama biraz daha kültürü olan okullarda, yani eskiden beri var olan köklü okullarda ya da daha büyük okullarda tam tersine bu durum. İdare, çalışan öğretmene, kendini geliştirmeye çalışan öğretmene destek oluyor. Bunu fark ettim.” (Zihni Öğretmen)

“...evet, okul yönetimi de bilgi sahibiydi. Bilgileri topladım, onları götürdüm yöneticilere, yazılı olarak sundum, okumalarını araştırmalarını istedim. Sonra, araştırdıklarında bana hak verdiler ve kur sistemini getirdiler okula. Diğer öğretmenlerin istememesine rağmen yaptılar bunu.” (Nuray Öğretmen)

Araştırmaya katılan lise öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, yengeç davranışının nedenlerine ilişkin katılımcıların görüşlerinin daha çok rekabet ve iş kaygısı alt kategorileri altında toplandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenler genellikle “resmi lise”, “özel lise” ayrımına dikkat çekmiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin işini kaybetme gibi bir kaygısı olmadığı ancak yükselmek, yönetimde söz sahibi olmak gibi kaygılarla diğer öğretmenlerle rekabet ettiği vurgulanırken, özel okullarda ise rekabet ve iş kaygısının genellikle birbiriyle iç içe geçen etmenler olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda

öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özel okulda oldukları için bir yarış içinde oluyor öğretmenler. Sonuçta her sene sonunda sizin adınıza bir karar veriliyor, devam ya da ayrılma kararı gibi. Eee ekmek aslanın ağzında. Bu süreçte yani gerçekten yaptıklarınızı gösteremiyorsanız bence bu da size böyle davranmaya sürükleyebilir diye düşünüyorum... Hani özel kurumda olduğunuz zaman işinizi kaybetme korkusu da var. Kendilerinin başarısız olduğu durumları bu şekilde üstünü kapatmak isteyenler de olabilir. Yani aslında bir iş korkusu da insanları buna sürükleyebilir diye düşünüyorum.” (Ayça Öğretmen)

“... burada çok fazla kurum var özel sektörde. Milli Eğitim’de de çok fazla atama olmadığı için burada iş kaygısı özellikle özel eğitim kurslarında ve okullarda daha fazla. Bu da bir ekstra neden olabilir belki.” (Handan Öğretmen)

“...devlet okullarında yok ama özel okullarda, yani ücret sözleşmesinin her yıl yapıldığı kurumlarda bunun daha fazla olduğunu gördüm. Yani insanların gelecek kaygısı herhalde bu tür bir yan yollara sapmasına neden oldu diye düşünüyorum.” (Nazım Öğretmen)

“Devlet okullarında doğru dürüst ödüllendirme bile yok yaptığın işlerde. Yapılan ödüllendirmeler de boş, göstermelik aslında. İnsanın işine yaramayacak şeyler, plaket falan. Onun için öğretmenlerde de bir rahatlık var, prosedürü yerine getireyim işime bakayım. Özel okullarda ise tam tersi, rekabet var işini kaybetme korkusu var.” (Hasan Öğretmen)

“...işte anlattığım gibi ben yaşadım. Beni rakibi olarak gördü bir arkadaş, ben müdür yardımcısı olmak istiyorum zannetti ama tam tersi kendi olmak istediği için bu tip davranışlarda bulundu. Rekabet yani bence bu davranışın nedeni.” (Nilgün Öğretmen)

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, yengeç davranışlarının nedenlerine ilişkin elde edilen diğer bir bulgu da işten kaçmaya çalışmalarıdır. Buna göre, öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bir ‘adam sendecilik’ var, ‘ne gerek var zaten maaşımızı alıyoruz, ek çalışmaya ne gerek var’ diye düşünüyorlar sanki ve fark yaratmaya çalışana da ‘neyin peşindesin’ gibi mesela saldırıyorlar ya da kötü davranıyorlar. Kimse ekstra bir şey yapsın istemiyorlar.” (Serpil Öğretmen)

“...daha çok yani ‘ben bir şey yapmayayım ama benim de yerim pozisyonum sarsılmasın, okulda çalışmaya devam edeyim’ bakış açısında olan insanlar bunlar. Onun için böyle davranıyorlar bence... Yani, yeni bir şeyler yapan insanları istemiyorlar çünkü kendisi de yapmak zorunda kalacak. Herkes bunu yapmaya başladığında ve o yapmadığında bu sefer bunu yapmayan kişi olarak biraz göze batacak, rahatı bozulacak... Mesela konferansa gitmek istiyorum branşımın alakalı, sunum yapmak istiyorum. ‘Ne gerek var?’ diyor ‘sen yaparsan ben de yapmak zorunda kalırım. Beni bu yaşımdan sonra sürüklemeye oralara. Boş ver sen de yapma” diyor (gülerek).” (Damla Öğretmen)

“...ben ya da başka bir arkadaş projelerde yer aldığına ya da buna çabaladığında, ama o almadığı zaman o göze batıyor. Onun için projelerde görev almayalım teklifinde bulunuyor.” (Sedat Öğretmen)

Görüşme yapılan öğretmenlere göre, farklı sendikalara üye olma da yengeç davranışının nedenleri arasında gösterilebilecek bir olgudur. Bu bağlamda, öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...bu arkadaş da o da işte farklı bir fraksiyonda, şöyle söyleyeyim hani milli duygularının çok üst seviyede olduğunu düşünüyor ama bence değil (gülerek). Olsa zaten bu şekilde davranmaz. İşte anlattım ya benim proje kapsamında öğrencilerle birlikte yaptığım astığım İngilizce metinleri görselleri yırtıyor atıyor panodan. Arkadaşım da diyor ki ‘hocam ne yapıyorsunuz? Arkadaşımız şu an burada değil biliyorsunuz o arkadaşımızın projesiydi, öğrencileri ile yaptı. Bilgisi var mı?’ diyor. O da diyor ki ‘Olması mı gerekir? Zaten astığı günden beri ben çok rahatsız oluyorum. Biz Amerikan emperyalizmi baskısı altında bir millet miyiz? Duvarı, panoda kendi dilimizde şeyler olur, İngilizce yazılar olmaz’ gibi işte neyse böyle saçmıyor. Sonra da işte güya niye yapmış, benimkileri söküp oraya Göktürkçe yapıştırmış

o da yeni bir proje yapmış da ona yer açmış... Yönetime söylediği bu.” (Berrin Öğretmen)

“...bazı okullarda tamamen sendika grupları içerisinde de olabiliyor böyle şeyler. Yani, yenilikçi olan ve yenilikçi olmayan tamamen kendi sendika özelliklerine göre bir yapılanmada olabiliyor bazen. Ve insanlar bunu biliyor ve sanki buna göre davranıyor. Bilmem anlatabildim mi? (gülerek)” (Zihni Öğretmen)

Görüşme yapılan bazı öğretmenler ise, akademik yetersizliğin engelleme davranışlarının sergilenmesinde önemli bir etmen olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...bunu daha çok yapanlar da zaten akademik olarak kendini yetersiz gören öğretmenler... Sınıfta anlatımı yetersizse kendini öğrenciye karşı yetersiz hissediyorsa, bu tür eksiği olan öğretmenlerin bazı suçlamaları daha çok yapabildiğine tanık oldum ben.” (Nazım Öğretmen)

“Açıkçası bence bu öğretmenler kendileri de yapmak istiyor bir şeyler ama bunu yapmak ya da böyle proje çalışmaları, etkinlikler yapmak falan büyük bir çaba ve zaman gerektiriyor aslında. ‘Bunu ben yapamadım başkaları da yapmasın’ gibi düşünüyorlar herhalde bunları yaparken de tabi ki aslında örtük bir mesaj da veriyorlar yani ‘Ben yapamadım, yapamıyorum’ diyorlar.” (Fusun Öğretmen)

Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan lise öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, okullarda öğretmenlerin diğer öğretmenlere yıkıcı eleştiriler yaparak, yaptıkları işleri küçümseyerek, onların hakkında dedikodu yaparak ve işlerini zorlaştırmaya çalışarak yengeç davranışı sergiledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okul içinde diğer öğretmenlerin aşırı eleştiri, yapılan işi küçümseme gibi olumsuz tutumlarının öğretmenlerde olumsuz algılara neden olduğu söylenebilir. Aydın ve Oğuzhan (2019) tarafından gerçekleştirilen ve olgubilim deseniyle desenlenen nitel araştırmada, görüşme yapılan katılımcılar işyerinde yengeç davranışları sergileyen bireylerin, onları olumlu ya da olumsuz etkilemese bile, diğerlerinin başarılı olmalarını görmeye katlanamayarak aşağı çekmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre, yengeç anlayışındaki bireyler diğerlerinin

yaptığı işleri ve başarılı olma çabalarını küçümseyerek onları engellemeye çalışmışlardır. Benzer biçimde, Özdemir ve Erdem (2020) tarafından üniversitelerde kıskançlığın nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymak amacıyla yapılan olgubilim çalışmada da görüşme yapılan akademisyenler kıskanç akademisyenlerin diğerlerinin yaptıkları işleri itibarsızlaştırma adına sıklıkla eleştirdiğini ve hatta resmi şikâyetlerle suçlamalarda bulunduklarını, proje ve benzeri akademik çalışmaları küçümseyip değersizleştirdiklerini vurgulamışlardır.

Araştırmada ayrıca, diğerlerinin yükselmesini engelleyebilmek adına angarya olarak görülen işlerin yanı sıra en zor işlerin de onlara verilmesini sağlamak için ekstra çaba sarf ederek rakip olarak gördükleri akademisyenlerin önüne engeller de koyabildiklerini öne sürmüşlerdir. Namie ve Namie'ye (2003) göre de mantıksız görevlerin verilmesi ve başarıların eleştirilmesi, küçümseme davranışlarının sergilenmesi ve bir başarı elde edildiğinde olduğundan daha az gösterme çabası gibi davranış kalıpları örgütlerde en çok uygulanan yıldırma davranışlarıdır (Cemaloğlu, 2007; Yüçetürk, 2003). Öte yandan, Jennifer, Cowie ve Ananiadou (2003) de mesleki çalışmaları küçümseme, dedikodu yapma, angaryaları veya yapılması zor ya da imkansız olan işleri verme, yapılan iş ile ilgili kısa zaman aralıkları belirleme gibi davranışların yıldırma eylemleri bağlamında değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Nitekim, Ekinci'nin (2012) çalışmasında da diğerlerinin yaptığı işlerin haksız biçimde eleştirilmesi ve başarıların küçümsemesi, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en sık vurgulanan yıldırma davranışları arasında gösterilmektedir. Bozbayındır ve Eken (2018), Çelebi ve Taşçı Kaya (2014) ve Toker Gökçe (2012) gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda da, diğerlerinin fikirlerini ve başarılarını küçümseme, onları göz ardı etme, aşağılama, iş yükleme ve arkalarından konuşma gibi davranışların okullarda en sık uygulanan yıldırma davranışları olduğu ortaya çıkmıştır. Cooper, Hoel ve Faragher (2004) ise, öğretmenlerin göz ardı edilerek, dışlanarak, şiddete maruz kalarak, dedikodusu yapılarak ve çabaları eleştirilerek yıldırma maruz kaldıklarını ifade etmiştir. Özlenen Esemene (2015) tarafından yapılan çalışmada da özellikle özel liselerde öğretmenlere kendi görevlerinin dışında görevler verilerek iş yüklerinin artırılması ve işlerinin zorlaştırılması yoluyla yıldırma uygulandığı görüşme yapılan öğretmenlerce vurgulanmıştır. Köse ve Uzun (2020) tarafından yapılan ve öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerini öğretmen görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlayan olgubilim çalışmada da, kurumdaki diğer öğretmenlerle ilgili nedenler öğretmenlerin kendini işe verememesi ile ilişkilendirilmiş ve bir

tema altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında; öğretmenler arasındaki samimi olmayan iletişim, üretken ve çalışkan öğretmenlerin diğer öğretmenlerce küçümsenmesi ve hevesinin kırılması, dedikodu ve gruplaşmalar, kıskançlık, kimi öğretmenlerin sorumluluktan kaçarak sorumluluğu başkasına yıkmaya çalışması gibi nedenler öğretmenlerin kendini işe verememelerinin kurumdaki öğretmenlerle ilgili nedenler olarak katılımcılarca vurgulanmıştır.

Araştırma kapsamında lise öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, sergilenen yengeç davranışları karşısında buna maruz kalan öğretmenlerin daha çok geri çekilme davranışı sergiledikleri, kimi öğretmenin sessiz kalmayarak kendine yapılane tepki gösterdiği, kiminin ise iletişimi kesmeyi uygun gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak, öğretmenlerin karşılaştıkları yengeç davranışlarına karşı koymaktan çok kayıtsız kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Aydın ve Oğuzhan (2019) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar yengeç anlayışındaki gibi bir davranışa maruz kaldıklarını hissettiklerinde kendilerini bu duruma sokan bireylerle iletişimlerinin olumsuz etkilendiğini ifade ederek, onların egolarını tatmin etmek ya da durumla mücadele etmek yerine daha çok iletişim kurmayı bırakmayı veya daha resmi iletişimi yeğlediklerini ifade etmişlerdir. İlgili araştırmada ayrıca, görüşme yapılan katılımcılar böyle bir davranışla karşılaştıklarında kendi hayalleri ve idealleri için uğraşmayı bıraktıklarını, kızgın ve umutsuz hissettiklerini söylemişlerdir. Çatışma yönetim stillerine ilişkin yapılan kimi çalışmadan elde edilen bulguların da bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Öyle ki, Altuntaş (2008) tarafından yapılan çalışmada kıdemli öğretmenler yaşadıkları problemler karşısında daha çok kaçınma stilini tercih ederek durumu yok sayarken, Yaman ve Türker (2011) ve Özdemir'in (2015) çalışmalarında ise genç öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara sessiz kalmayarak hükmetme stilini kullandıkları ve sorunlara çözüm yolu aradıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada, görüşme yapılan lise öğretmenlerinden elde edilen bulgular ışığında, karşılaşılan yengeç davranışları bağlamında diğer öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tutumuna ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Öyle ki yengeç davranışını gözlemleyen diğer öğretmenler daha çok engellenen öğretmene destek verirken yöneticilerin ise daha çok duruma sessiz kalmayı ya da ikili oynayarak hem bu tip bir davranışa maruz kalan öğretmenin yanındaymış gibi görünüp hem de bu davranışı sergileyene tepki göstermedikleri ortaya koyulmuştur. Bunun yanında, diğer öğretmenlerden de duruma sessiz kalanlar olduğu gibi, grup üyeliğine göre davranmayı tercih eden öğretmenler olduğu, bazı öğretmenlerin ise

engellenen öğretmene karşı bir tavır da sergilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yengeç davranışına maruz kalan bireylerin çalışma ortamında kendini yalnız hissetmemesinin, arkadaşlarından ve yönetimden destek görmesinin hem bireysel hem de örgütsel anlamda olumlu etki yaratacağı söylenebilir. Bu tip davranışları gözlemleyenleri izleyiciler olarak tanımlayan Tınaz (2006), yıldırma sürecinde izleyicilerin rolünün önemine vurgu yaparak yıldırmaya maruz kalan bireyin süreçle mücadele etmesini ve güdülenmesini çevreden gelecek desteğin artıracağını öne sürmektedir (Altuntaş, 2010). Ayrıca Tınaz (2006), izleyicileri ortaklar, ilgisizler ve karşıtlar olarak üç grupta toplamış ve davranış tarzlarını; diplomatik izleyiciler, yordakçı izleyiciler, fazla ilgili izleyiciler, bir şeye karışmayan izleyiciler ve ikiyüzlü izleyiciler olarak sınıflandırmış, bu bağlamda izleyicilerin yıldırma sürecinde bu yönleriyle olumsuz rol oynayabileceğini ifade etmiştir. Kızıltan (2019) ise, yaptığı nitel araştırmadan elde ettiği bulgular ışığında, okuldaki diğer öğretmenler ve yöneticilerin yıldırma davranışına karşı sergiledikleri tutum ile yıldırma için birer etki unsuru olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Buna göre, diğer öğretmenler ve yöneticiler başkalarının faaliyetlerine göz yummak suretiyle dolaylı olarak yıldırma eylemlerine katılmaktadır.

Araştırmada katılımcı lise öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen “yengeç davranışları” teması altında ulaşılan bir diğer bulgu da yengeç davranışının nedenlerine ilişkin görüşlerdir. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmenler, rekabet ve iş kaygısının okullarda yengeç davranışlarına neden olan en önemli unsurlar olduğunu ifade ederek kimi öğretmenlerin de işten kaçmaya çalıştıkları için, farklı sendika üyelikleri olması nedeniyle veya akademik yetersizliklerinden dolayı yengeç davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Aydın ve Oğuzhan (2019) tarafından yapılan nitel çalışmada da görüşme yapılan bireyler işyerinde yengeç davranışlarının görülmesinin temelinde kıskançlık ve hırs gibi kişilik özelliklerinin olduğu, bunun yanı sıra bireylerin yetersizlik hissinin, özgüven ve iletişim eksikliğinin de yengeç anlayışındaki gibi bir davranış sergilemelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, yengeç sepeti ile ilgili olduğu düşünülen bazı kavramlarla benzer sonuçların da elde edildiğini söylemek mümkündür. Örneğin, Eşenli ve Aktel (2019) tarafından yapılan ve nitel araştırma deseni ile desenlenen araştırmada kamu sektöründe çalışanların birbirini çekememesi gibi nedenlerden dolayı yıldırma davranışları ile karşılaşılırmaktayken, özel sektörde ise rekabet düzeyinin fazla olmasından dolayı iş ile ilgili çatışmaların ortaya çıktığı vurgulanmıştır. Özel sektörün rekabetçi iş ortamı, çalışanların iş korkusu gibi etmenler insanlar arasındaki ilişkileri gerginleştirebilmekte ve yıldırma

davranışlarına zemin oluşturmaktadır. Bununlar birlikte, örgütlerde bir motivasyon aracı olarak kullanılan ödüllendirme sistemi de tarafları birbiriyle rekabet etmeye iten örgütsel yapıdan kaynaklanan bir çatışma nedeni olarak görülmektedir. Böyle bir rekabette kaybeden tarafın algısı adaletsizce yapılan taraflı bir değerlendirme şeklinde olursa çatışma da kaçınılmaz olacaktır (Başaran, 2008). Başka bir çalışmada ise Özdemir ve Erdem (2020), görüşme yapılan akademisyenlerden elde edilen veriler ışığında kıskançlığı bireysel, örgütsel, yönetici kaynaklı ve diğer nedenler olmak üzere dört tema altında sınıflandırmıştır. Bireysel nedenler arasında kıyaslama ve karşılaştırma yapma, diğerlerinin yaptıklarını beğenmeme, popüler olma ve göz önünde olma nedeniyle rakip olarak görme ve ön plana çıkmasını ve akademik anlamda yükselmesini istememe ve çekememe gibi bireysel nedenler gösterilirken özellikle diğer nedenler arasında ideolojik farklılıklar ve oryantal kültürden kaynaklı nedenler katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu bağlamda görüşme yapılan akademisyenler, aynı görüş, aynı düşünce, aynı parti gibi ideolojik ve kültürel nedenlerden dolayı bazı insanların akademi içerisinde ayrıcalıklar elde ettiğini düşünmektedir. Bu araştırmada da görüşme yapılan resmi ve özel lise öğretmenleri zaman zaman farklı sendikalara üye olmaktan kaynaklı yengeç davranışlarına maruz kaldıklarını ya da gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Özdemir ve Erdem'in (2020) araştırmasında ayrıca, öne sürülen kendine rakip olarak görme, akademik anlamda yükselmesini istememe, çekememe ve diğerlerinin yaptıklarını beğenmeme davranışlarının bu araştırmadan elde edilen rekabet, akademik yetersizlik ve aşırı özgüven gibi yengeç davranışı nedenleriyle örtüştüğü söylenebilir. Zembat (2012) tarafından öğretmenlerin çatışmalarının altında yatan nedenlerin ve yaşanan çatışmalara ilişkin çözüm önerilerinin incelendiği olgubilim çalışmada ise, rekabetin ve bilgi paylaşımı eksikliğinin öğretmenler arasında çatışmaya en çok neden olan durum olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre ayrıca, öğretmenler arasında bilgi paylaşımının olmaması aralarında yaşanan rekabetten kaynaklanmakta ve bu rekabet öğretmenlerin ekip çalışması yapmasını engellemektedir. Sucuoğlu (2015) ve Güllüoğlu (2013) tarafından öğretmenlerin çatışma nedenlerinin incelendiği çalışmalarda da, olumsuz bireysel tutumlar, siyasi konular ve sendikal faaliyetler gibi etmenler öğretmenlerin diğer öğretmenlerle çatışma yaşamasına neden olan önemli etmenler olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca yapılan kimi araştırmalarda öğretmenlerin çatışma yaşama nedenleri arasında kendini ispatlama çabası ve yetersizliğin de olduğu da göze çarpmaktadır (Özgan, 2006; Yurdunkulu ve Oktay, 2020).

3.2.2. “Yengeç Davranışı Sergileyen Öğretmenlerin Özellikleri” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan resmi ve özel lise öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle ulaşılan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen “Yengeç Davranışı Sergileyen Öğretmenlerin Özellikleri” temasına ilişkin kategoriler Tablo 3.15’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.15. Yengeç Davranışı Sergileyen Öğretmenlerin Özellikleri Temasına İlişkin Kategoriler

Tema	Kategoriler
Yengeç Davranışı Sergileyen Öğretmenlerin Özellikleri	Hırslı Olmaları
	Kıskanç Olmaları
	Tembel Olmaları
	Değişime Kapalı Olmaları
	Dedikoduyu Sevmeleri
	Bencil Olmaları
	Sorumluluk Almaktan Kaçınmaya Çalışmaları

Tablo 3.15’te görüldüğü üzere, “Yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin özellikleri” teması altında hırslı olmaları, kıskanç olmaları, tembel olmaları, değişime kapalı olmaları, dedikoduyu sevmeleri, bencil olmaları ve sorumluluk almaktan kaçınmaya çalışmaları kategorilerine ulaşılmıştır. Olumsuz olarak değerlendirilebilecek bu kişilik özellikleri ile ilgili görüşme yapılan öğretmenler, yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin daha çok hırslı ve kıskanç bireyler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Hırs yani. Benim aklıma ilk gelen şey hırslı olmaları. Bu insanlarda hani temelden var olan bir güdü olduğu için aslında hırslarına yenik düşme olarak görüyorum ben bunu. Belki diğer kişilerin, isteyerek ya da istemeyerek, neler hissettiklerini çok düşünmediklerini, çok farkına varamadıklarını düşünüyorum. Yani aslında hırslarının peşlerinden gidiyorlar.” (Ayça Öğretmen)

“Kesinlikle hırslı olduklarını ve önüne ne çıkarsa hiçbir şekilde onları amaçlarından saptıramayacağını, engellemeyeceğini, ne çıkarsa çıksın önlerine bu engelleri aşip emellerine ulaşmak isteyeceklerini düşünüyorum. Hırslılar kesinlikle. Ve kesinlikle kıskançlar ve daha çok böyle bir şeyler de yapmaya uğraşan tipte öğretmenler için söyleyebilirim, ‘en iyisi benim en güzeli benim, başkası daha iyi yapamaz daha güzel yapamaz’ fikrinde olan insanlar bu tür insanlar” (Nilgün Öğretmen)

“Yaptığınız işin ucu bana dokunursa korkusu var veya ‘o iyi bir yere gelir’ ya da ‘ben geride kalırım’. Veya ‘bir takdir kazanır ben kazanmam’. Bir tür kıskançlıktır aslında bu. ‘O kazanır ben kazanamam, o takdir alır ben alamam’ gibi davranışlar nedeniyle engel olmaya çalışan, yapılan işlere veya kendi yaptığın bir aktiviteye engel olmaya çalışan, bariz göstermese bile bunu hissettiğin hissettiğimiz öğretmen arkadaşlar oluyor yani” (Abdullah Öğretmen)

“Özellikle çok kıskanç olan öğretmenler var. Yani kıskançlar, dedikodu olayı da çok fazla oluyor, bu da rahatsız edici boyutlara ulaşabiliyor. (Handan Öğretmen)

“...başkalarının daha başarısız olmasını isteyenler, yani bu durumda bunun altında psikolojik bir neden yatıyor demek ki diye düşünüyorum. Yani bu bir kıskançlık ya da kendi başarısını başkalarının başarısızlığı üzerine kurma çabası. Bu bir kişisel gelişim meselesi aslında.” (Berrin Öğretmen)

Bununla birlikte, görüşme yapılan öğretmenler, yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin daha çok hırslı ve kıskanç bireyler olduklarını vurgularken, neden böyle bir davranış kalıbı sergilediklerine de değinmiştir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...işte ‘müdür olacağım, şu olacağım bu olacağım’. Bir hırsın içerisine girebiliyor, bu hırsla da bu tür davranışlara, ne bileyim, arkadaşlarına yönelik çeşitli olumsuz davranışlara meyil edebiliyor. Temelinde hırs ve kıskançlık yatıyor diyebiliriz.” (Selim Öğretmen)

“Hırs şöyle olabilir, okulda en iyi ben değilsem kimse olmasın hırsı olabilir ama bizim hırstan kastımız genelde en iyi olma yolundadır. Ama bu tip öğretmenler o yönden hırslı değiller.” (Sedat Öğretmen)

“Ben açıkçası hırslı olduklarını da düşünüyorum. Sonuçta yapılan bir işe karşı eğer tepki veriliyorsa karşı tarafında sanki böyle bir isteği olabilir diye düşünüyorum. Çünkü zaten eğer tepki vermezse, ‘aman ya tamam kendileri yapıyor bir şeyler uğraşsınlar’ gözüyle bakar ama bence dediğiniz gibi hırslı diye düşünüyorum bu tip öğretmenleri. Hırslı kelimesi çok uygun bence çünkü kendilerinde bir iş başarmak için yeterli gücü bulamadıklarında, ‘başkaları neden yapsın’ diye bence engelleme hareketinde olabilir yani hırslı kelimesi daha uygun gibi geliyor bana” (Fusun Öğretmen)

Görüşme yapılan özel lise öğretmenleri ise, yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin hırslı ve kıskanç olduğunu ifade ederken bunun nedenleri ile ilgili şunları söylemiştir:

“Tabi içlerinde hırs da olduğu kıskançlıkta olduğu aşikâr. Yani her türlü bence burada faktör var çünkü eğer bir öğretmenin, hele hele kendi branşınızda bir öğretmenin öğrenciler tarafından sizden daha çok tutulduğunu, ona daha çok soru sorduğunu, iyi olduğunu hissederseniz, şimdi bir kere onun sizden daha iyi ücret aldığınızı düşünüyorsunuz burada hemen bir tepki oluşturuyorsunuz... Ayrıca, öğrenci de öğretmene soru sorar yani sen dersine gidiyorsun diye sana sormak zorunda değil. Bu sefer o öğrenciye kızıp gitmeler öğrenciye laf sokmalar öğrenciyi sınıfta küçük düşürmeler falan. Bu tür çok çirkin şeylere tanık oldum ben yani hocam. Yani bunda hırs olabilir, kendisinden daha çok para aldığını düşünüyor olabilir, kıskanıyor olabilir. Yani dediğim gibi birçok neden var bence.” (Nazım Öğretmen)

“Hırslılar yani. Yönetime kendini iyi göstermek, böyle başarılı olmak ve velilere şovlar yapmakla meşguller. Bu yüzden diğer öğretmeni kötüleyip, işte ‘en çok sevilen benim, en çok istenen ve aranan öğretmen benim’ çabasına giriyorlar” (Nuray Öğretmen)

Görüşme yapılan lise öğretmenleri, yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin hırslı ve kıskanç olmalarının yanı sıra, tembel ve bencil de olduklarını, dedikodu yapmayı sevdiklerini, değişime kapalı olduklarını ve sorumluluk almaktan kaçınmaya çalıştıklarını da ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin söylemleri aşağıdaki gibidir:

“Kişilik özelliği biraz da adamsendecilik; benim üzerime bir şey gelmesin, ben çalışmayayım. Buna bağlı olarak da ‘sen çalışırsan öne geçersen’ kaygısı da olabilir... Ayrıca, dedikodu yapmayı da severler, birbirlerinin arkasından da yapacak kadar düzgün kişiliklerinin olmadıklarını düşünüyorum.” (Serpil Öğretmen)

“...ve maalesef kendi alışkanlıklarına aşırı derecede bağlı olan, belki biraz da tükenmişliği olan öğretmenler olabilir. ‘Aman gidişatımız iyi başımıza iş çıkarmayalım. Bana iş buyurmasınlar. Yeniyi güzeli denemeyelim, mevcuttan şaşmayalım’ tarzında gelenekselci öğretmen arkadaşlarımız da var.” (Nilgün Öğretmen)

“Bu öğretmenler genelde ‘aman bana dokunmayın’ diyorlar. Bunun için çaba sarf etmiyorlar... En az çalışıp en fazla parayı kazanmak isteyen kişiler olarak görüyoruz. Özellikle bencil olduklarını da söyleyebiliriz. Öğrencilerle iletişimlerinin de çok iyi

olmadığını aynı şekilde. Sadece okulun kapısından çıktığında benim artık öğrenciyle işim yoktur modunda gibi. Düz yani bir öğretmenden çok bir memur havasında görüyoruz onları... ” (Zihni Öğretmen)

“Var olan bilgileri ile bütün mesleki hayatını kapatmak istiyorlar. Yani bu değişime dönüşüme ayak direliyorlar. Kesinlikle mesela yeni bir teknik bir uygulama yapmak istediğinde, onu öğrenmek kendisi için zor. Örneğin “Zoom’ uygulamasını öğrenmek bile çok zor bu kişiler için. Dolayısıyla bu online ders transformasyonunda da genellikle bu online dersleri kendi başlarından atmaya çalıştılar.” (Damla Öğretmen)

“...eğitim ortamında yaptığım herhangi bir sosyal aktivite için de geçerli. Kendilerini dâhil etmek istediğinizde dâhil olmak istemeyen, bunu iş yükü olarak gören ama siz yaparken de takdir etmeyen hatta engel olmaya çalışan insanlar bunlar.” (Berrin Öğretmen)

Görüşme yapılan lise öğretmenlerin yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin özellikleri ile ilgili ifadeleri değerlendirildiğinde, bu tip öğretmenlerin özellikle hırslı ve kıskanç olduklarını düşündükleri göze çarpmaktadır. Kişide olumsuz bir ruh hali barındıran kıskançlık hissi, kişilerarası ilişkileri belirlerken bireylerin sadece özel hayatlarında deneyimledikleri bir duygu değildir. Kıskançlık, aynı zamanda bireylerin iş yerindeki ilişkilerinde de ilişkilerin boyutunu etkileyen ve değiştirebilen bir duygu durumudur (Weiss ve Cropanzano, 1996). Kıskançlık ve hırs gibi kişilik özellikleri, bir örgüt içerisinde çalışanların performansını olumsuz etkileyen ve örgütün amaç ve hedeflerine uygun olmayan, örgüt üyelerince bilinçli ve planlı olarak yazılı veya sözlü olarak gerçekleştirilen üretkenliğe aykırı çalışma davranışları arasında gösterilmektedir (Gruys ve Sackett, 2003; Spector ve Fox, 2002; Taştan ve Aydın Küçük, 2019). Bireye ve örgüte yönelik olmak üzere iki boyutta incelenen (Robinson ve Bennet, 1995) üretkenliğe aykırı çalışma davranışlarının bireysel boyutunda, kişiler arası ilişkilerde bireylerin bastırdıkları bilinçaltı duyguların kızgınlıkla dışa vurumu gerçekleşebilmekte, bu durum kendini diğerlerini küçümseme, kıskanma, dedikodu yapma, alay etme ve hatta psikolojik tacizde bulunma gibi pek çok olumsuz davranış kalıbı olarak göstermektedir (Kanten ve Ülker, 2014). Bu araştırmada da görüşme yapılan katılımcılar yengeç davranışı sergileyen bu tip öğretmenleri değerlendirirken, onların kıskanç ve hırslı olmasının yanı sıra tembel ve bencil de olduklarını, dedikodu yapmayı sevdiklerini, değişime kapalı olduklarını ve sorumluluk almaktan kaçınmaya çalıştıklarını da ifade etmişlerdir. Aydın ve Oğuzhan (2019) tarafından yapılan ve yengeç anlayışının çalışanlardaki

etkisinin incelendiği olgubilim çalışmada da, görüşme yapılan katılımcılar yengeç davranışı sergileyen bireylerin bencil, kıskançlık, hırslı, yetersiz ve tatminsiz bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Arabacı, Sünkür ve Şimşek (2012) tarafından öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı eğitim örgütlerinde dedikodu ve söylentinin varlığına inandığını ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenler dedikodunun en çok kıskançlık ve çekememezlik gibi nedenlerden kaynaklandığını düşündüklerini söylemişlerdir. Bir başka çalışmada ise Levent ve Türkmenoğlu (2019), eğitim örgütlerinde dedikodunun varlığını yöneticilerin bakış açısıyla incelemiş, elde edilen bulgulara göre ise okullarda dedikodunun öğretmenler tarafından yapıldığı ve en çok da öğrenci-öğretmen ilişkileri, ders programı ve mesleki yeterliklerle ilgili dedikodunun yapıldığı katılımcılarca ifade edilmiştir. Dahası, yükseköğretim kademesinde olmakla birlikte, Özdemir ve Erdem (2020) tarafından yapılan ve akademide kıskançlığın nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan çalışmada kıskançlığın itibarsızlaştırma, engelleme, dışlama gibi sonuçları olabileceği ortaya koyulmuş, akademide kıskanç öğretim elemanlarının iftiracı ve dedikoducu olabildikleri ve diğerlerini engellemek adına işleri onların üzerine yıkmaya çalışabildikleri vurgulanmıştır. Ayrıca, yıldırma davranışları sergileyen kişiler ise diğerlerinin yaptıklarını kıskanan aşırı denetleyici bireyler olmakla birlikte kendi eksikliklerini, korku ve güvensizliklerini bir başkasını küçük düşürerek ya da yaptığını küçümseyerek telafi etmeye çalışan, kendini üstün gören ve başarıya ve çalışkan kişilere karşı hoşgörüsüz bireylerdir. Bununla birlikte, yıldırmaya hedef olan kişiler de çoğunlukla diğerlerinden daha üstün mesleki özelliklere sahip, yetkinlikleri yüksek, başarı yönelimli bireylerdir (Cemaloğlu, 2007). Öztürk, Sökmen, Yılmaz ve Çilingir'e (2008) göre de yıldırma eyleminde bulunan kişiler genellikle kendine güveni olmayan, kıskanç ve kuşkucu bireylerdir. Tınaz'a (2006) göre de bencil ve kendini beğenmiş bireylerin ve sürekli diğerlerini eleştirenlerin örgütlerde yıldırma davranışları sergileme eğilimi daha yüksektir. Bu bağlamda incelendiğinde, ilgili çalışmalardan elde edilen bulguların, bu çalışmada elde edilen ve *“yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin özellikleri”* teması altında kategorileştirilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Hiç şüphesiz ki, diğer örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de örgütün amaçlarına ulaşması öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin yüksek olmasıyla doğrudan ilişkilidir. Ancak, yengeç anlayışındaki gibi bir davranış kalıbının öğretmenler arasında yaygınlaşması, bu davranışın sıklıkla öğretmenler tarafından sergilenmesi, örgüt içerisinde çatışmalara yol

açabileceği gibi bu davranışa maruz kalan öğretmenlerin güdülenme düzeylerini de olumsuz etkileyebilir. Öyle ki, Ertürk ve Aydın (2017) tarafından öğretmenlerin güdülenme düzeylerini artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgulara göre de, meslektaş kaynaklı nedenler öğretmenlerin güdülenme düzeyini olumsuz etkileyen etmenler arasında gösterilmektedir. Buna göre, öğretmenlerin olumsuz eleştirileri ve gruplaşmalar, kıskançlık, bencillik gibi kişilik özellikleri ve öğretmenler arasındaki rekabet öğretmenlerin güdülenme düzeyini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, Köse ve Uzun (2020) tarafından yapılan ve öğretmenlerin kendini işe verememe nedenlerini öğretmen görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlayan olgubilim çalışmada da, kurumdaki diğer öğretmenlerle ilgili nedenler öğretmenlerin kendini işe verememesi ile ilişkilendirilmiş ve bir tema altında incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında; öğretmenler arasındaki samimi olmayan iletişim, üretken ve çalışkan öğretmenlerin diğer öğretmenlerce küçümsenmesi ve hevesinin kırılması, dedikodu ve gruplaşmalar, kıskançlık, kimi öğretmenlerin sorumluluktan kaçarak sorumluluğu başkasına yıkmaya çalışması gibi nedenler öğretmenlerin kendini işe verememesinin kurumdaki öğretmenlerle ilgili nedenleri olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

3.2.3. “Özel Liselerde Yengeç Davranışlarının Daha Fazla Görülmesi” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan resmi ve özel lise öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle ulaşılan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen “Özel Liselerde Yengeç Davranışlarının Daha Fazla Görülmesi” temasına ilişkin kategoriler Tablo 3.16’da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.16. Özel Liselerde Yengeç Davranışlarının Daha Fazla Görülmesi

Tema	Kategoriler
Özel Liselerde Yengeç Davranışlarının Daha Fazla Görülmesi	İş Kaygısı
	Neo-liberal Eğitim Politikaları
	Rekabet
	Hırslı Olma
	Velilerin Beklentileri
	Eşitsizlik

Tablo 3.16’da görüldüğü üzere, “Özel Liselerde Yengeç Davranışlarının Daha Fazla Görülmesi” teması altında iş kaygısı, neo-liberal eğitim politikaları, rekabet, hırslı olma, velilerin beklentileri ve eşitsizlik kategorilerine ulaşılmıştır. Özel ya da resmi lise ayrımı

olmaksızın, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını, özel liselerde yengeç davranışlarının daha fazla görülme nedenlerinin en başında iş kaygısı olduğunu öne sürmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Kesinlikle iş kaygısı. Çünkü devlet okulundaki öğretmen hiç kendini değiştirmese de o orada yıllarca çalışacak. Kariyer basamakları ile ilgili herhangi bir kaygısı da yoksa oraya gidecek gelecek. Aynı dersi on yıl da verse yirmi yıl da verse yüzyıl da verse kimse bir şey demeyecek, onu kimse eleştirmeyecek. Bir veli baskısı yok, öğrenci baskısı yok, yönetim baskısı yok, bir genel merkez baskısı yok, yani Milli Eğitim Bakanlığı’ndan onun üzerinde mesleki gelişim açısından kurulan bir baskı yok. Dolayısıyla, örneğin yan sınıftaki arkadaşı ya da diğeri kendini geliştirmiş, master yapmış, çalışmış, okumuş umurunda değil. O yüzden, ucu ona dokunmayacağı için ellemez, istediği gibi yükselsin yükselmesin onu ilgilendirmez. Ancak özel okulda dinamikler tamamen farklı. Senin performansına çok önem veriliyor. Mesela, bir öğretmenden 1 ay içerisinde 10 tane veli şikâyet ediyorsa ertesi yıl onunla sözleşme imzalanmaz ya da iyi geçinemiyorsa arkadaşlarıyla ya da işte memnuniyet yoksa herhangi bir şekilde onunla sözleşme imzalanmaz. Ayrıca, bütün herkes çok hırslıdır ve ne bileyim mesela bir öğretmen kitap bastırırsa, öbürlerinin alan ile ilgili bir hikâye kitabı varsa örneğin ve sen de öyle oturuyorsan, sen o grubun içerisinde bir sonraki sene yer almazsın. Bu nettir yani”. (Damla Öğretmen)

“...özel okulda kalabilmek ve orda tutunabilmek için, yani işini devam ettirebilmek için bu tür çekişmelerin olabileceğini düşünüyorum ve yani tahmin de edebiliyorum özel okullarda bu tarz şeylerin daha yüksek olmasını buna bağlıyorum.” (Selim Öğretmen)

“Özel okulda öğretmenin özellikle iş garantisi problemi nedeniyle daha fazla görülebilir. Resmi okullardaki öğretmenler kendilerini geliştirmeseler bile, belli projeleri üretmeseler bile, belli bir standartta kalsalar bile maaşlarını alacaklarını veya işten atılmayacaklarını, çıkarılmayacaklarını bildikleri için bu tür kendilerini geliştirme yollarına uğraşmıyorlar. Ama özel okullarda bu tür eylemlere girişmediğin sürece tutunamıyorsun. Yani illa kendini geliştirmek zorundasın. Projeler üretmek zorundasın. Kendini göstermen gerekir. Bu tür durumlar özel okullarda daha çok görülür.” (Abdullah Öğretmen)

“Bence en önemli nedenlerinden biri garanti bir iş içerisinde kendilerini görmemeleri. Devlette okulunda ‘rahatım yapsam da rahatım yapmasam da rahatım’ anlayışı çok

yaygın ama özelde öyle değil. Özelde siz senenin sonunu düşünmek zorundasınız. Senenin sonunda bir sonraki sene de devam edebilmek için aktifliğinizi ortaya çıkarmak zorundasınız. Bence en önemli nedeni bu.” (Ayça Öğretmen)

Bu durumun işin doğası gereği böyle olması gerektiğini ifade eden bir katılımcı, yengeç davranışındaki gibi bir davranış kalıbının özel liselerde daha fazla görülmesinin ‘normal’ olduğunu öne sürerek özel lisedeki öğretmenlerin iş kaygısını şu şekilde açıklamıştır:

“Bazen işin doğası gereği bunun olması gerekiyor. Neden diyeceksiniz? Çünkü özel sektörde birisi başarılı olduğu zaman otomatikman diğerleri gölgede kalmış olacak. Bu öğretmenlerin, biliyorsunuz iş garantileri de olmadığı için onların seviyesine yetişmek için bir çaba sarf etmeleri gerekiyor. Doğal olarak tabi ki kendilerine ekstradan bir iş yükü çıkmaması için başarılı olanları aşağıya çekmeleri normal yani.” (Hasan Öğretmen)

Araştırma kapsamında görüşme yapılan bazı öğretmenler, özel liselerde yengeç davranışlarının daha yaygın olması durumuna daha geniş bir çerçeveden bakmışlar ve son yıllardaki eğitimde özelleştirme politikalarına gönderme yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri “neo-liberal eğitim politikaları” kategorisi altında toplanmış olup görüşme yapılan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Ben açıkçası eğitime ticari olarak bakılmasından hoşnut değilim. Hiç de olumlu bulmuyorum hem öğretmen açısından hem öğrenci açısından. Çünkü artık öğrencinin de bir kaygısı kalmıyor eğitim anlamında. Aslında bu davranışların temelinde de bu özelleştirme politikaları ve öğretmenlerin arasındaki bu düşmanca rekabetin sebebinin de yine bu özelleştirmeden kaynaklı iş kaygısı olduğunu düşünüyorum.” (Handan Öğretmen)

“Neo-liberal politikalar uyguluyor özel okullar. Yani devamlı bir performans kaygısı var, bir yarış var, beğenilme kaygısı var. Çünkü işini kaybedebilirsin bunun sonunda. Dolayısıyla da araştırmanızın sonucundaki bulgu çok mantıklı çünkü özelde iş kaygısı var ama devlette yok. Kaygı yoksa ‘ne yaparsa yapsın öteki’ dersin ama özel okulda ‘ya o benim gibi aşağıya gelecek ya da ben de onunla birlikte yükseleceğim’ tutumu vardır. Ama maalesef özellikle taşrada, küçük yerlerde, Aydın gibi yerlerde, hep böyle yengeç tutumu vardır.” (Damla Öğretmen)

“Özel okulların durumu ortada. Türkiye'nin gerçeği bu. Eğitim durumu da ortada, o nedenle gençlere fazlasıyla baskı yapılıyor fazlasıyla yüklenme var çünkü onlar görmezden gelmek durumundalar. Öğretmenler ekstra bir şeyler yapma çabasındalar ya da başkalarını engelleme davranışlarında bulunuyorlar çünkü diğerlerinin öne geçmesini engellemeleri gerekiyor. Çünkü sistem bunu gerektiriyor.” (Serpil Öğretmen)

“Günümüzde eğitim anlamında da yani devlet okullarında ciddi bir erozyon var. Son yıllarda bir şehirde kaliteli olan okul sayısı, yani çok böyle büyük şehirleri saymazsak tabi İstanbul, Ankara, İzmir gibi, bir elin parmaklarını geçmiyor. Özel okullar tabi daha fazla ilgileniyor öğrencileri ile. Sosyal etkinliklere daha çok önem veriyorlar. Bunun dışında ki yani devlet okullarının imkânları da etüt, spor tesisi anlamında biraz daha yetersiz olabiliyor... Son yıllarda özel okul sayısı çok fazla arttı. Devletin biraz da bu amacı aslında. Yani kendi omuzundaki yükü atmak istiyor gibi... E tabi öğretmen sayısı da çok fazla. Bir milyondan fazla öğretmen var sadece devlette, özelde de çok sayıda öğretmen var. Kadro bekleyen açıkta olan da çok öğretmen adayı var. Hani bir öğretmenin görevine son verdiğinde başka birisini bulması da kolay. Hani ‘ben sana bu maaşı veriyorum kabul edersen çalışırsın kabul etmezsen senin yerini rahatlıkla doldurabilirim’ anlayışı hakim.” (Can Öğretmen)

Özel okulların kendine özgü bir kültürü ve yapısı olduğu belirten kimi öğretmenler, özel okullardaki rekabetçi yapıya dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda, görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Özel okulda bir rekabet ortamı var şüphesiz. Devlet okullarında böyle bir rekabet olmaz. Neden olmaz? Çünkü onu değerlendirecek ya da yarın başarısız olduğu için onun karşısına gelebilecek bir fatura çıkmayacak. Ama özel okulda öyle değil çünkü özel okulda her yıl bir iş sözleşmeniz oluyor. İş sözleşmemiz dolayısıyla orada zemin daha kaygan. Yani ‘senin nasıl ayağını kaydırırım, nasıl kendime daha sağlam yer bulurum’ derdinde. İşte böyle endişesi olduğu için de e tabi bu tür rekabetler çok yüksek.” (Nazım Öğretmen)

“Rekabet! Rekabet kelimesi daha uygun gibi geliyor bana. Özellikle özel kurumlarda ama bizim resmi kurumlarda bunları çok yaşamıyoruz, rekabet yok diyebiliriz yani... Düşmanca bir rekabete dönebilir diye düşünüyorum özel okullarda. Baktığımızda özellikle özel kurumların bu hani düşmanca dediğiniz şey tabi ki sürekli bir savaş halinde öğretmenler, bir yarış halindeler. Kesinlikle büyük bir yarış var ve bu yarış

da yaparken dediğiniz gibi her şeyi kullanabilirler. Bazen düşmanca bir rekabet bile olabilir.” (Fusun Öğretmen)

Özel okullarda öğretmenler arasındaki bu rekabeti velilerin tutumları ile bağdaştıran bazı katılımcılar yüksek veli beklentilerinden dolayı okullarda bir rekabet kültürü oluştuğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Özel okullarda tabi biraz daha rekabetçi bir yapı var. Biraz da maddi temeller üzerine dayalı eğitim anlayışı var, yani öğretmenin biraz daha adını ön plana çıkarması, isim ve çevre yapması önemli gibi duruyor. Bazı isimler kendi adlarını ön plana çıkartmak için diğer hocaları tabiri caizse kötüleyebilir veya alanında yetersiz olduğunu ifade edebiliyor diye düşünüyorum... Devlet okullarında biraz daha samimi ortam olduğunu düşünüyorum. Tabi daha rahat devlet okulları yani özel okulda öğretmeni çok zorluyorlar, öğretmenden çok şey istiyorlar. Yani veliler özel okullara ciddi paralar veriyorlar. Dolayısıyla da okuldan ciddi beklentileri oluyor, öğretmenlerden beklentileri oluyor. Bu da bir nevi rekabeti körüklüyor diyebiliriz.” (Can Öğretmen)

“Velilerin beklentileri de çok yüksek. Ben açıkçası buraya ilk geldiğimde bana bir öğretmen şunu söylemişti ve çok şaşırmıştım; Eskiden, bundan 5 sene önce falan dersine giren öğretmenlerin velilerin evlerine, her akşam bir velinin evine öğrenci ile ilgili konuşmaya gidiyorlarmış. Ben bunu duyduğumda gerçekten şok olmuştum. Çok garip gelmişti bana. Çok iç içe burada öğretmenler velilerle. Veliye bildiğiniz yani elinizi veriyorsunuz ama kolunuzu kaptırıyorsunuz gibi bir durum var burada. Sanırım okulların tutumu yani özel eğitim kurumlarının tutumu da çok etkili, sürekli olarak veliye yaranma çabasından dolayı bizim mesleğimizi birazcık ayaklar altına alınıyor sanki. Bu da öğretmenlerin davranışlarını, tutumlarını etkiliyor ister istemez.” (Handan Öğretmen)

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin daha hırslı olduğunu ifade eden bazı öğretmenler, bu hırsı çalışkanlıkla bağdaştırmış, öğretmenlerin olumlu çabalarından ötürü yengeç davranışlarına daha fazla maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çevrede şöyle bir algı var; özel okul öğretmeni biraz daha farklıdır, daha başarılıdır, daha hırslıdır, daha çalışkandır. Belki bu öğretmene yapıştırılmış bir etiket de olabilir. Tabii ki bunun da bazı sonuçları olabiliyor. O zaman çevresindeki arkadaşdır ya da

farklı biridir buna hiç bakmadan onu ezmek için – bu mecazi anlamda ezmek için – bu tarz şeylerde başvurabiliyor diye düşünüyorum.” (Ayça Öğretmen)

“Çok idealist bir öğretmen arkadaşım var. O, okulun ondan beklediğinden kat ve kat fazlasını yapıyor. O kadar ki öğrencileri ile teke tek ilgileniyor. Mesela benim kızımın da öğretmeni, öyle olunca diğer arkadaşlarının tepkisini alıyor ve yalnız kalıyor... Tabi yani onun içinde durdurulamaz bir enerjisi var ve çok idealist dediğim gibi, kendini paralıyor. Yani, gecesi gündüzü yok. Hiçbir öğretmen bu özel okulda ekstra ders yapmıyor ama o gece gündüz ekstra ders koyuyor. Hafta sonuna ek çalışma koyuyor. İdarenin bilgisi bile yok, o derece yani. Takip ediyorum ben de, ‘sen biraz da kendine vakit ayır abartma’ diyorum hatta. ‘Ya ne yapayım’ diyor ‘yetişmedi, çocuklarıma da kıyamıyorum’ diyor. O kadar seviyor öğrencilerini, durduramıyor kendini, içinden geliyor. Böyle olunca da etrafındakiler de tabi bunun altında bir şey arıyorlar. ‘Ne yapmaya çalışıyorsun? Kime yaranmaya çalışıyorsun?’ diyorlar. Yani insanlar da bunun altında bir şeyler arıyorlar.” (Berrin Öğretmen)

Görüşme yapılan bir öğretmen ise, özel okuldaki aşırı iş yüküne değinerek özel okul ile devlet okulu arasındaki eşitsizliğe vurgu yapmıştır. Katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Resmi okulda çalışan bir öğretmenin bir kere iş güvenliği var. İşten atılma korkusu yok. Sadece verilen görevi yerine getirdi mi onun dışında artık bir sorumluluğu yok. Ama özel okulda böyle değil durum. Her an size bir ek görev, ek bir iş yükü çıkarabilirler. Yapmak zorundasınız. ‘Ben yapamam’ diyemezsin. Ben de bunu eşitsizlik olarak görüyorum. Kişi o duyguyu yaşıyor adaletsizliği yaşıyor. İşte bu tip eşitsizlikler bu davranışları doğuruyor diye düşünüyorum veya özel okullarda daha çok görülmesine neden oluyor da diyebiliriz.” (Hasan Öğretmen)

Araştırma kapsamında görüşme yapılan lise öğretmenlerinden elde edilen bulgular ışığında, katılımcılar özel okullarda yengeç davranışlarının daha fazla görülmesinin daha çok iş kaygısı temelli olduğunu, bunu neo-liberal eğitim politikalarının etkilerinin ve bu politikaların yarattığı rekabetin takip ettiğini vurgulamışlardır. Elde edilen bulgulardan hareketle, özel okullarda yengeç davranışlarının daha fazla görülmesini küreselleşme süreci ve küreselleşme ile tüm dünyada yaşanan kültürel, ekonomik ve sosyal değişimlerle birlikte açıklamak ve bu değişimlerin eğitime yansısı bağlamında tartışmak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Küreselleşmenin eğitime yansısı, kendini özelleştirme politikaları ve eğitimin piyasalaştırması olarak göstermektedir. Giroux’ya (2001) göre eğitimde rekabet

piyasa koşullarının etkisiyle gittikçe artmakta, insan beklentilerinin yükseldiği bir piyasa anlayışına doğru ilerlemektedir. Böyle bir ortamda devlet okulları da dahil olmak üzere tüm eğitim kurumları özel işletme mantığı ile yönetilmektedir ve küresel pazarda piyasa şartlarına göre hareket ederek daha rekabetçi olan kurumlar hayatta kalmaktadır. Eğitimin bir kamu hizmeti olmaktan çıkarılması ve özelleştirme politikalarının körüklenmesi, eğitimi parası olanların daha iyi bir eğitim alabileceği bir azınlık eğitimi haline getirmektedir (Şahin, 2002; Yirci ve Kocabaş, 2013).

Ezilenlerin pedagojisi adlı eserinde Freire (2003), eğitimin ancak herkesi kapsadığında amacına ulaşabileceğini savunarak “bankacı eğitim” olarak adlandırdığı ve eğitimin ticari bir meta olarak algılandığı, okulların düşünmeyi ve eylemi denetleyen, insanı dünyaya uymaya yönelten bir yapı halini aldığı, öğrenenlerin ise eleştirel düşünürlerden olmaktan çıkartılarak edilgen birer nesne haline getirildiği eğitim sistemini eleştirir. Bu bağlamda, özelleştirmeyi benimseyen bir eğitim anlayışı da eğitimcilerin sadece neyi öğreteceğine değil nasıl öğreteceğini de müdahale eden bir anlayışı beraberinde getirmektedir (Giroux, 2001). Ball ve Youdell (2008) ise, eğitimde akademik kaygı ve değerlerin yerini piyasa değerlerinin aldığını vurgulayarak herkesi kapsayan bir anlayışı yerine seçilmişlerin hiyerarşisine dayanan bir anlayışın, toplum ihtiyaçları yerine müşteri memnuniyetinin, dayanışma ve işbirliğinin yerini rekabetin, sosyal niteliklerin yerine performans göstergelerinin önemli olduğu bir eğitim anlayışının ön planda olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buradan hareketle, her şeyi alınıp satılabilen birer metaya dönüştüren küreselleşme süreci ile birlikte etkisini derinden hissettiren neo-liberal eğitim politikaları, “özel sektör” mantığı ile hızla özel okul sayısının artmasına neden olduğu gibi okulların yönetim süreçlerini ve dolayısıyla da okul içi ilişkileri de derinden etkilemiştir. Özel okullarda, piyasanın getirdiği rekabetçi mantığa uygun olarak dışarıda aynı işi yapabilecek işsiz öğretmen ordusunun varlığı, öğretmenlerin her an işini kaybetme korkusuyla hareket etmesine neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, okulda kalıcı olabilmek adına kendini ispatlama olarak adlandırılan bir sürece ve ortama itilmektedir. Dolayısıyla da öğretmenler, piyasa anlayışını ve bu anlayışın getirdiklerini içselleştirerek buna uygun stratejiler geliştirmek ve uygulamak zorunda bırakılmaktadır (Tomruk Ünal, 2020).

Yukarıda da bahsedildiği üzere, neo-liberal eğitim politikalarıyla birlikte eğitim anlayışındaki dönüşüm sonucunda okullarda, özellikle de özel okullarda, öğretmenler arasındaki iletişim ve insan ilişkileri sarsılarak giderek daha rekabetçi bir kültürün oluşmasına

zemin hazırlanmıştır. Nitekim, Eşenli ve Aktel'e (2019) göre, özel sektörün özündeki bu rekabetçi ve tutunmacı yapı, insanlar arasındaki ilişkinin katı ve saldırgan bir boyuta ulaşmasına neden olabilmekte ve yıldırma davranışlarını tetiklemektedir. Özlenen Esem (2015) tarafından yapılan çalışmada görüşme yapılan özel lise öğretmenleri, yıldırmaya maruz kalmasalar da bu olguya meslek hayatlarının bir döneminde mutlaka tanık olduklarını ifade etmişlerdir. Özlenen Esem'e (2015) göre bu bulgu, özel liselerde bu tür davranışlarının gözlemlenmesinin daha olası olduğu gerçeğini yansıtmaktadır. İlgili araştırmada, özel liselerde yıldırma davranışlarının oluşmasında özel okulların doğasındaki rekabet kültürünün ve öğretmenler arasındaki öne çıkma çabasının olduğunu öne süren öğretmenler, bu tür davranışlar sergileyen öğretmenlerin nispeten sessiz kalan öğretmenleri silik olarak nitelendirdiğini ve o kişilere karşı yıldırma uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya göre özel okullardaki bu rekabet kültürü eğitim kurumlarını olumsuz olarak etkilemekte ve öğretmenleri bireyselliğe ve yalnızlığa itmektedir.

Artan rekabet ortamında özel okulların öğrencileri birer 'müşteri' olarak algılaması ve "müşteri memnuniyeti" kaygısı (Ball ve Youdell, 2008), veli katılımının hesap verebilirlik ilkesi üzerine kurulu olmasına neden olarak (Biesta, 2004) veli-öğretmen ilişkilerini de derinden etkilemiştir. Bu araştırmadan elde edilen ve "veli beklentileri" kategorisinde ifade edilen "velilerin özel okullara ciddi paralar harcaması ve bu nedenle okuldan ciddi beklentileri olması" bulgusu ile yukarıda bahsedilen "müşteri" anlayışının bu anlamda uyuyduğunu söylemek mümkündür. Yanı sıra, Çimen ve Karadağ (2020) tarafından özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları ve gelecek kaygıları üzerine görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan nitel çalışmada da velilerin öğretmenlerden beklentilerinin oldukça yüksek olduğu, bu beklentilerin çoğu zaman öğretmen ile okul yönetimi arasındaki ilişkiyi de belirleyebildiği bulgulanmıştır. Çalışmada ayrıca, özel okulların insan yetiştirme politikalarına önem vermek yerine veli memnuniyeti politikaları geliştirmek üzerine şekillendirildiği ifade edilerek, veli beklentileri bağlamında öğrenci başarısının ise ulusal sınavlardan yüksek puan alma ile eşdeğer tutulduğu ortaya konulmuştur.

Araştırma kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde özel okullarda yengeç davranışlarının daha fazla görülmesine ilişkin elde edilen başka bir bulgu da devlet okullarındaki iş güvencesine karşın özel okullardaki iş kaygısı dolayısıyla öğretmenlerin iş yükünün artırılması, çalışma koşullarının zorlaştırılması ve söylenen her şeyi yapmak zorunda bırakılmaları nedeniyle eşitliksizliğin derinleşmesidir. Bu bağlamda Çimen ve Karadağ

(2020), özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarının sorgulanması gerektiğini öne sürmektedir. Yapılan başka bir çalışmada, özel okulda çalışan öğretmenler zorunlu oldukları ve işsiz kalmak istemedikleri için özel okulda çalıştıklarını ifade ederek çalışma şartlarından memnun olmadıkları için gelecek kaygısı taşıdıklarını da ifade etmişlerdir (Uğraş, 2009). Ayrıca, Çimen ve Karadağ (2020) ve Yılmaz ve Altinkurt (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da, görüşme yapılan özel okul öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çalışma koşullarını olumsuz değerlendirdiği, yalnızca okulda değil okul dışında da fazla mesai yapmak zorunda bırakıldıkları ve zor çalışma koşullarına karşın düşük ücret aldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışma koşulları bağlamında devlet okulları ve özel okullar arasındaki eşitsizliğin yapılan çalışmalarla da ortaya koyulmaya çalışıldığı ve elde edilen bulguların bu araştırmada ulaşılan bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

3.2.4. “Mesleki Kıdemi 11-15 Yıl Arası Olan Öğretmenlerin Yengeç Davranışlarına Daha Fazla Maruz Kalması” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan resmi ve özel lise öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle ulaşılan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen “Mesleki Kıdemi 11-15 Yıl Arası Olan Öğretmenlerin Yengeç Davranışlarına Daha Fazla Maruz Kalması” temasına ilişkin kategoriler Tablo 3.17’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.17. Mesleki Kıdemi 11-15 Yıl Arası Olan Öğretmenlerin Yengeç Davranışlarına Daha Fazla Maruz Kalması Temasına İlişkin Kategoriler

Tema	Kategoriler
Mesleki Kıdemi 11-15 Yıl Arası Olan Öğretmenlerin Yengeç Davranışlarına Daha Fazla Maruz Kalması	Sürekli Öğrenme Çabası Yükselme Çabası Tecrübe İş Kaygısı

Tablo 3.17’de görüldüğü üzere, “Mesleki Kıdemi 11-15 Yıl Arası Olan Öğretmenlerin Yengeç Davranışlarına Daha Fazla Maruz Kalması” teması altında sürekli öğrenme çabası, yükselme çabası, tecrübe ve iş kaygısı kategorilerine ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin yengeç davranışlarına daha fazla maruz kalmasını, öğretmenlerin yıllar içerisindeki artan öğrenme çabasına bağlamışlardır. Öğretmenlerin “sürekli öğrenme çabası” kategorisine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bence genelde ilk 5 yıl bir acemilik oluyor, 5 yıldan sonra kendini yavaş yavaş geliştirmeye başlıyorsun. 10 yıldan sonra bu kendini geliştirme olayı da arttıkça, yani çabalar arttıkça sanırım dediğiniz gibi kendini geliştirmek için uğraşırken bazılarının sana engel olması o zamanlarda artıyor gibi.” (Zihni Öğretmen)

“Bu tür insanlar artık iş öğretmek, öğrenmek istiyor. Bir şeyler üretmek istiyor. Üretmek isteyince de bence başarılı gibi gözüküyorlar ve göze batıyorlar. Ondan dolayı engellenmeye çalışılmış olabilirler.” (Hasan Öğretmen)

“Kartopu gibi düşünüyorum ben. Sürekli bir devinim halindeyiz aslında. O devinim çoğaldıkça kendini yenileme daha da artıyor. Eğer değişime ve yeniliklere açıksanız, zannediyorum bu duygu biraz daha 10. yıldan itibaren oluyor diye düşünüyorum, hani insan ilişkilerinde daha iyi öğrenmek gibi, sürekli bir şeyler öğrenmeye çabalayabiliyorsunuz. Bence durağan olmamasının getirdiği bir şey olabilir. Onun ışığında da böyle meslek doyumunu aldığımız bir dönem olabilir yani. Bundan kaynaklı olarak da göze batıyor olabilir.” (Füsün Öğretmen)

“Bu gruptaki öğretmenlerin hem deneyimi var, hem de çağa ayak uydurmaya çalışan öğretmenler olabiliyor o grup. Değişen ve yenilenen bir toplum düzeni içerisindeyiz, eğitimde bundan etkileniyor. İnsan sermayesi sonuçta. Dolayısıyla bu grup öğretmenler, 11-15 yıl arası kıdeme sahip bu öğretmenler de bir nevi yeni nesil öğretmenler aslında kendini yenilemeye çalışanlar dolayısıyla onlar daha fazla bu davranışlara maruz kalmış olabilirler.” (Damla Öğretmen)

Mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin yengeç davranışlarına daha fazla maruz kalmasının, öğretmenlerin işinde yükselme çabasının bir sonucu olduğunu ifade eden bazı katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

“10 yıllık, 15 yıllık öğretmen bazı şekillerin farkındadır. Öğretmen olarak gücünün farkındadır, yapabileceklerinin farkındadır. İlerlemek ister, müdürlük, müdür yardımcılığını, şube müdürlüğü gibi konularda ilerlemek ister ama 30 yıllık bir öğretmen müdür yardımcısı olmak istemez ya da şube müdürlüğü sınavına girmek istemez. Yani 10-15 yıl arası bence ilerlemek için kendini geliştirmek için ideal bir aralık. Böyle olunca da bu tip davranışlara maruz kalması çok olası diye düşünüyorum.” (Sedat Öğretmen)

“...ama o kıdemler de o yıllar arasında artık hani ailelerini oturtuyorlar gibi artık öğretmenler. Gerek kadın gerekse de erkek için çocuktur vesaire bu tür telaşları yavaş

yavaş atlatmış oluyorlar. İşte o zaman da artık kendi kariyerleri ile ilgili bir şeyler yapma çabasında olabiliyorlar ve yaptıkları şeyden belki de biraz sıkılıyorlar bazı şeyleri değiştirmek adına yenilik peşinde oluyorlar. Ben o yüzden de bu tip davranışlara daha çok maruz kaldıklarını düşünüyorum.” (Nilgün Öğretmen)

“İlk başlarda zaten birçok şeyi bildiğini düşünüyorsun ama bilmediğini görüyorsun, öğrenmeye çabalıyorsun. Belli bir zaman sonra da artık taşlar yerine oturuyor. Olgunluk safhası dediğiniz dönem oluyor o dönemde. O zaman da başarılarınıza başarı katmak istiyorsunuz, daha çok çalışmayı istiyorsunuz. Herkesten destek bekliyorsunuz ama yakınlarınızdan bile zaman zaman destek göremediğinizi görüyorsunuz. Böyle bir dönem bence, bunla çok bağlantısı var diye düşünüyorum.” (Serpil Öğretmen)

“11-15 yıl arasındaki öğretmenlerde, idarecilik olsun, daha iyi okullara atanma çabası olsun, daha çok görüldüğünü düşünüyorum... İlk 5 yıldan sonra asıl öğretmenliğe başlıyorsun bence. Ondan sonra mesleki deneyimin de arttıktan sonra, ne bileyim idarecilik konusunda olsun ya da başka bir konuda olsun zaten biz bu öğretmenlikte yükselebileceğimiz iki nokta var hocam ya müdür yardımcısı olursun ya işte ne bileyim müdür olursun okula. İşte çekişmeler buradan kaynaklı olabilir.” (Selim Öğretmen)

Görüşme yapılan bazı öğretmenler ise, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin yengeç davranışlarına daha fazla maruz kalmasını yıllar geçtikçe farkındalıklarının artmasına bağlayarak, tecrübenin önemli bir etmen olduğunu öne sürmüşlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Mesela 8-10. yıllarına geldiğinde artık sen de belli bir deneyime sahip oluyorsun. Birçok şey artık daha rahat oluyor senin için; sınıfa girme, sınıf yönetimi, iletişim, problemlili öğrencilerle iletişim vesaire. Bunlar artık senin için böyle hani gündelik basit su içmek gibi bir şey oluyor. Daha fazla kendini geliştirmeye zaman ayırmak istiyorsun yani daha üst perdeden şeyler çalışmaya başlıyorsun artık mesleki gelişim anlamında. Dolayısıyla bu tarz yengeç sepeti davranışlarına daha çok odaklanabiliyorsun, daha çok farkına varabiliyorsun veya daha çok canını yakıyor senin. Neden böyle diyorsun yani hani kabullenemiyorsun bu davranışı.” (Damla Öğretmen)

“...çünkü kendini geliştirme isteğın artık daha da üst düzeye çıkmış durumda oluyor, en azından belirli bir tecrübeye sahip oluyorsun ve kendini bundan sonra niye ve hangi alanda geliştireceğini anlıyorsun. belki de o yıllar arasında bu farkındalıktan ve çabadan ötürü sana yapılanları da daha net görebiliyorsun.... Daha çok fark ediyorsun, bir de dışarıyı da gözlemleme şansınız artıyor. Sadece dersine, sınıf odaklanmıyorsun. Bütün okul yönetimine de odaklanmaya başlıyorsun ya da bütün okuldaki öğretmenlere de odaklanmaya başlıyorsun diye düşünüyorum.” (Zihni Öğretmen)

“Öncesi için belki ilk yıllar için tecrübesiz görünebilirler. ‘Zaten ne kadar tecrübesi var ki’ şeklinde olabiliyor. Hani belki ‘biraz daha burada pişsin’ ya da ‘benden öğrenebilecek çok şeyi var’ düşüncesi oluşabiliyor diye düşünüyorum diğer öğretmenlerde. Ama daha sonrası için, artık 15 yıllık öğretmenler iş tecrübeleri anlamında belki bir tehdit olarak da görülüyor olabilir diye düşünüyorum.” (Ayça Öğretmen)

Görüşme yapılan bir özel okul öğretmeni ise, mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin bu tip davranışlar sergilediğini iddia ederek, özellikle iş kaygısından dolayı daha tecrübeli öğretmenlerle bir yarış içerisine girdiklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“30 yaşın altında olan, yani işte meslekte 3 yıllık 4 yıllık maksimum tecrübeye sahip olan arkadaşlar da dediğim gibi yine hırs, kıskançlık gibi duygularla ve özellikle iş kaygısı ile önünü kesmeye çalışıyorlar tecrübeli öğretmenlerin ve daha iyi bildiklerini iddia ediyorlar. Daha iyi bu işi yapabileceklerini, işte kendileri de genç oldukları için özellikle lisede öğrencilerle daha samimi daha sıcak ilişkiler kurabildiklerini, otoriter değil de daha arkadaş canlısı yaklaşılabildiklerini düşünüyorlar. Yönetimin gözüne girmeye, kendilerine bu şekilde yer edinmeye çalışıyorlar. Mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenler böyle 10 yıllık 15 yıllık öğretmenlere karşı aslında bu davranışları sergiliyorlar.” (Nuray Öğretmen)

Araştırma kapsamında görüşme yapılan lise öğretmenlerinden elde edilen bulgular ışığında, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin kendini geliştirme ve sürekli öğrenme çabası içinde olmaları nedeniyle yengeç davranışlarına maruz kaldığı, tecrübenin de bu davranışlarla karşılaşmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir. Cımbız ve Küçüker (2015) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının

öğretmenler arasında olumsuz duygu ve tutumlara neden olduğu görüşme yapılan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılara göre, kariyer basamaklarında yükselme uygulaması kıskançlığa ve birbirini çekememeye yol açtığı gibi öğretmenlerin birbirlerini bilgi, deneyim ve tecrübe açısından da sorgulamalarına ve öğretmenler arasında gruplaşmalara neden olmaktadır. Öğretmenler, aynı okul içerisinde bir öğretmenin diğerinden üstün olmadığını düşünmekle birlikte, diğerlerinin kariyer basamaklarında yükselme çabalarını olumsuz algıladıkları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin belirli bir kıdem aralığında daha fazla öğrenme ve yükselme çabasının olması onların profesyonel anlamda kazandıkları deneyimle ve farkındalıkla ilişkili olabilir. Öyle ki, mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin yengeç davranışlarına görece daha az maruz kalmaları, meslekte tecrübesiz olmaları ve okulun kültürüne uyum sağlayabilmek adına karşılaştıkları sorunlara ilişkin uyma davranışı sergilemeleri gibi nedenlere bağlı olabilir. Daha kıdemli öğretmenler ise, mesleki doyumlarından ötürü rekabet ve kazanma davranışları sergilemekten çekiniyor olabilir. Nitekim, öğretmenlerin çatışma davranışları ve yönetim stillerine ilişkin yapılan benzer çalışmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Altuntaş (2008) tarafından yapılan çalışmada, daha kıdemli öğretmenler karşılaştıkları problemler karşısında daha çok kaçınma stilini tercih ederken, Yaman ve Türker (2011), Özdemir'in (2015) ve Yurdunkulu ve Oktay (2020) ise çalışmalarında mesleki kıdemi nispeten az olan genç öğretmenlerin hükmetme stilini "kıdemli" öğretmenlerden anlamlı derecede fazla kullandıkları tespit edilmiştir. İleri yaştaki kıdemli öğretmenlerin rekabet etmeye ve yükselmeye ilişkin kaygılarının kıdeme bağlı olarak azaldığı ifade edilebilir. Genç ve nispeten tecrübesiz öğretmenlerin ise tecrübe eksikliğine dayalı olarak kendilerini kabul ettirme ve varlıklarını hissettirme adına daha rekabetçi bir yapı benimseyebilecekleri ve otorite kurmaya çalışabilecekleri düşünülebilir (Özdemir, 2015). Görüşme yapılan bir öğretmenin, özel okullarda daha genç ve deneyimsiz öğretmenlerin özellikle iş kaygısına dayalı olarak ve çok şey bildiklerini iddia ederek daha tecrübeli öğretmenlerin önünü kesmeye çalışmasına ilişkin söylemlerinin, yukarıda belirtilen çalışmayla örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte, Özlenen Esem (2015) tarafından yapılan ve özel ve lise öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada görüşme yapılan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin 'yükselme dönemi'nde yani belirli bir tecrübeye erişince bu tip davranışlara maruz kalılabileceğini ifade ederek kıskançlık ve çekememezliğin bu dönemlerde öğretmenlerin bu tip davranışlara maruz kalmasına neden olabileceğini öne sürmüşlerdir.

3.2.5. “Yengeç Davranışlarının En Aza İndirmesi İçin Yapılması Gerekenler” Temasına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan resmi ve özel lise öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle ulaşılan verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen “Yengeç Davranışlarının En Aza İndirilmesi İçin Yapılması Gerekenler” temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler Tablo 3.18’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 3.18. Yengeç Davranışlarının En Aza İndirilmesi İçin Yapılması Gerekenler Temasına İlişkin Kategoriler ve Alt Kategoriler

Tema	Kategoriler	Alt Kategoriler
Yengeç Davranışlarının En Aza İndirilmesi İçin Yapılması Gerekenler	Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler	İşbirliği içinde olma İlkeli olma Mesleği sevme Yol gösterici olma
	Okul Yöneticileri Tarafından Yapılması Gerekenler	Adil ve tarafsız davranma Paylaşılan hedefler belirleme Aidiyet Cesur olma Başarıyı ödüllendirme Sürekli öğrenmeyi teşvik etme Zümreleri işlevsel hale getirme
	Eğitim Politikası Yapıcıları Tarafından Yapılması Gerekenler	Yönetici atamalarında liyakat İşe alma yöntemlerinin düzenlenmesi Koşulların iyileştirilmesi Performans değerlendirme

Tablo 3.18’de görüldüğü üzere, “Yengeç davranışlarının en aza indirilmesi için yapılması gerekenler” teması altında öğretmenler tarafından yapılması gerekenler, okul yöneticileri tarafından yapılması gerekenler ve eğitim politikası yapıcıları tarafından yapılması gerekenler kategorilerine ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından yapılması gerekenler kategorisi altında işbirliği içinde olma, ilkeli olma, mesleği sevme ve yol gösterici olma alt kategorilerine ulaşılırken; okul yöneticileri tarafından yapılması gerekenler kategorisi altında adil ve tarafsız davranma, paylaşılan hedefler belirleme, aidiyet, cesur olma, işe alma yöntemleri, tarafsız olma, başarıyı ödüllendirme, sürekli öğrenmeyi teşvik etme ve zümreleri işlevsel hale getirme alt kategorilerine; eğitim politikası yapıcıları tarafından yapılması gerekenler kategorisi altında ise yönetici atamalarında liyakat, koşulların iyileştirilmesi ve performans değerlendirme alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Araştırmada, görüşme yapılan lise öğretmenlerinin değerlendirmeleri ışığında, okullarda yengeç davranışlarının en aza indirilmesi hususunda okuldaki öğretmenler

tarafından sergilenmesi gereken bir takım tutum ve davranışlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmenler daha çok okulda öğretmenlerin işbirliği içinde olması ve birbirine destek olması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmeni desteklemek, haklı olana hakkını vermek ve işbirliği yapmak gerek. Hem tutum olarak hem de davranış olarak, destek olduğunu göstermek, ifade etmek gerek diye düşünüyorum.” (Handan Öğretmen)

“Öğretmenler adına düşündüğümüz zaman, öğretmenler arasında kesinlikle işbirliği olmak zorunda... Yapılacak işlerde herhangi biri ön plana çıkmak istiyorsa veya çıkıyorsa, bunun desteklenmesi gerektiğine inanıyorum engel olunmadan.” (Serpil Öğretmen)

“Bu davranışı en aza indirmek için okulda birlik olmayı becerebilmek ve bence çalışan, fark yaratmaya çabalayan öğretmenleri desteklemek gerekiyor. Okulda bir proje varsa, çalışan birileri varsa bunu hep bir arada yapmak gerekiyor, öğretmenleri desteklemek ve desteklemeye ikna etmek gerekiyor...” (Nilgün Öğretmen)

“...dediğim gibi hiç kimsenin birbirinden üstün olma gibi bir durum yok aslında, herkes birçok konuda birbiriyle eşit. Bu bakımdan daha güzel şeyler yapabiliriz aslında, herkes birbirinden bir şeyler öğrenebilir. Hani bu yengeç anlayışındaki gibi birinin bacaklarından tutup aşağı çekmeye çalışmak yerine, bir araya gelip beraber üretebiliriz. Çünkü herkes eğitimci en başta, herkes kendini yenileyebilir ve değişime açık olabilir ve olmalıdır da.” (Füsün Öğretmen)

Görüşme yapılan öğretmenler ayrıca, yengeç anlayışındaki gibi bir davranış kalıbının okullarda görülmesini en aza indirebilmek için okullarda görev yapan öğretmenlerin ilkeli olması ve buna göre davranması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre, bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Diğer öğretmenlerin yapabileceği iyi tek bir şey var; ilkeli olmak, yani yanlışla yanlış diyebilmek, doğruya doğru diyebilmek. Bunu yapabilme cesaretine zaten sahip olduğun, bütün sorunlar çözülebilir...” (Hasan Öğretmen)

“...ayrıca ilkeleri olması gerektiğini düşünüyorum öğretmenlerin. İlkeleri doğrultusunda da bir amaç bulmaya çalışmadıklarını düşünüyorum çünkü ilkeleri ve buna bağlı olarak amaçları olan öğretmenlerin her zaman başarıya ulaşacağına

inaniyorum.” (Serpil Öğretmen)

Okullarda yengeç davranışını en aza indirebilmek için öğretmenlerin yapması gerekenler hususunda araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin bir diğer önerisi de öğretmenlerin mesleği sevmesidir. Bu bağlamda, bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenler mesleği sevmeli. Yani şu an gördüğümüz, bu pandemi sürecinde de bunu çokça görüyoruz, çok fazla itiraz ediyoruz. Mesleği sevmeyen bir grup var aslında, bu çoğunlukta da öğretmen olmak için çok fazla çaba harcayan, sınava giren, 3 kere 5 kere deneyen, 1 yıl sonra da her şeyine itiraz eden bir kitleyle karşılaşıyoruz. Yani okula gelmek istemiyor, öğrenci ile vakit geçirmek istemiyor, proje yapmak istemiyor, ekstra iş yapmak istemiyor. Bu tür insanları aslında öğretmenlikten uzak tutmak gerekiyor. Bu biraz sert olacak ama yani, sadece örneğin tarih bilen birisi tarih öğretmeni olmamalı. Sadece kıstası bu olmamalı. Öğretmeyi de sevmeli çalışmayı da sevmeli...”

“...öğretmenin de yaptığı işte hem kararlı hem istekli olması gerekli. Sadece dersimi vereyim gideyim anlayışında değil de işte işini de sevmeli manevi doyumunu da hissetmeli.” (Füsün Öğretmen)

Son olarak, okullarda yengeç davranışını en aza indirebilmek için öğretmenlerin yapması gerekenler hususunda görüşme yapılan bir öğretmen ise okulda daha tecrübeli öğretmenlerin yol gösterici olması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre, görüşme yapılan öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...daha tecrübeli öğretmenlerin de yapması gereken bence yol gösterici olmak. Öğretmenliğin bir süreç olduğunu ve işte tecrübe kazanmanın bir süreci olduğunu herkesin öğrenmesi sağlamalıdır. Bizim onlardan (tecrübeli öğretmenlerden), onların bizden öğrenebileceği birçok şey var. Bunu da anlatmak gerektiğini düşünüyorum.” (Nuray Öğretmen)

Araştırmada kapsamında görüşme yapılan lise öğretmenleri, okullarda yengeç davranışlarının en aza indirilmesi hususunda okul yöneticileri tarafından da yapılması gerekenler olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, öğretmenler okul yöneticilerinin daha çok adil ve tarafsız olmasını ve adil davranmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bazılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Herkes eŖit Ŗekilde yakın olmaları ve etik davranmaları önemli. Duygular ve çıkar iŖin içine girdiğinde sıkıntılar kesinlikle yaŖanabiliyor, bunu gözlemledim. Özellikle okul idaresi, kendi çıkarına uygun olan kiŖilerin yükselmesine destek olurken, kendi gibi düşünmeyen farklı gördükleri kiŖilere engel olabiliyor...” (Nilgün Öğretmen)

“Tabii ki öğretmenler odasındaki problemlerin sorunların çözülmesi lazım yani bunu da okul yöneticileri yapabilir. Adil ders paylaŖımı olabilir veya iŖte ders sayısı az olan öğretmenin okula gideceği günleri ayarlamak olabilir...” (Can Öğretmen)

“Adaletsizlik her sorunu doğuran bir olgu bence. Yani açıkçası yaŖadığımız sokakta olsun, evde olsun, çalıştığımız yerde olsun, hastanede olsun, her yerde aklınıza gelebilecek her noktada eğer adalet sağlanabilirse bence sorun kalmaz.” (Semra Öğretmen)

“Yönetim çok bambaŖka olmalı. Yani yönetim bir kere çok Ŗeffaf olabilmeli, yönetim tarafsız olabilmeyi mutlaka başarakabilmeli ve yönetimin hiç sorgusuz sualsiz tek bir hedefi olmalı o da her Ŗeyi daha ileriye götürebilmek.” (Berrin Öğretmen)

“Aslında herkes eŖit burada, ortak bir davranıŖ biçimine girebiliriz. Ancak idareci bizi burada desteklerse ve yapılan iŖlerin ne kadar istekli ve kararlı olduğu da görürse, bize karŖı adil olabilirse...” (Füsün Öğretmen)

Görüşme yapılan lise öğretmenlerin görüşleri ışığında, yengeç davranıŖlarını en aza indirebilmek için okul yöneticileri tarafından yapılması gerekenler hususunda sıkça vurgulanan baŖka bir ifade de paylaŖılan hedefler belirlemedir. Bu bağlamda, bazı öğretmenlerin ifadeleri aŖağıdaki gibidir:

“...herkesin aynı hedefte ve yenilikçi, deđiŖimci ve yaptığı iŖte kararlı olan öğretmenler olması çok önemlidir ve burada tabi idarenin öğretmenlerin paylaŖılan hedefleri olması gerekir. Bu da idareye düşer en başta.” (Füsün Öğretmen)

“...yöneticiler adına düşündüğümde de alınan kararlar öğretmen adına değil öğretmen ile birlikte alınmalı ve ortak değerler belirlenmeli çünkü bu hepimiz bir aile gibiyiz okulda...” (Serpil Öğretmen)

Okul yöneticilerinin paylaŖılan hedefler belirlemede eğitim ve seminerlerin etkin rol oynayabileceği düşünen bir öğretmen okul kültürüne vurgu yaparak paylaŖılan hedefler belirlemenin yengeç kovaŖından hep birlikte çıkmayı sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenın ifadesi aşğıdaki gibidir:

“Bu tür davranışların daha çok seminerlerle, hizmet içi eğitimle önüne geçilebilir. Yani seminer verilebilir, hizmet içi eğitimler verilebilir. Çünkü ortak hareket etme, ortak okul kültürü oluşturulması lazım. Bence en önemlisi budur. Hep birlikte çıkma, işte o kovadan hep birlikte çıkma fikri ortaya atılmalı yani biri çıkarken diğerleri onun ayağından çekmek yerine herkes o kovadan belki birbirini yukarı çekebilme eylemi içerisine girmeliler. Bu tür engel olan kişiler için idare özel seminerler özel konuşmalar, hizmet içi eğitimler hazırlayabilir ve böylece bütün okula belli bir vizyon, misyon kazandırılabilir. Bu tür eylemlerle hep birlikte hareket ettiğimiz zaman daha iyi sonuçlar elde edeceğimizi düşünüyorum.” (Abdullah Öğretmen)

Yengeç davranışlarını en aza indirebilmek için okul yöneticileri tarafından yapılması gerekenlerle ilgili görüşme yapılan öğretmenlerin vurguladığı bir başka husus da öğretmen aidiyetidir. Öğretmenlere göre, okulda görev yapan öğretmenlerin kendini okula ait hissetmesi her şeyden önce okul yöneticilerinin çabasının sonucudur. Bu bağlamda, görüşme yapılan öğretmenlerin ifadeleri aşğıdaki gibidir:

“benim aklıma tek bir kavram getiriyor; aidiyet kavramı. Eğer siz bir yere aitseniz öğretmenler odasına, kurumunuza aitseniz arkadaşlık kavramına orada sahipseniz olur... Hani bunu yönetim oluşturabilirse bence öğretmen de zaten içinde var olanı ortaya çıkarabilir diye düşünüyorum.” (Ayça Öğretmen)

“...öğretmenlikte ait olduğunuzu hissettiğiniz anda aslında başarılar ve işler, çabalar da peşinden geliyor... Önceki senelerde tiyatro, okur ve edebiyat sokağı gibi etkinlikler yapmıştık ama mesela hiç teşekkür ve takdir görmemiştik idarecilerimizden. Belki de onlar bu şekilde davranmasaydı kendimizi okula ait hissedebilirdik. Belki tayin bile istemeyebilirdik.” (Fusun Öğretmen)

Öğretmenin okula aidiyetinin öğretmenler odasındaki barıştan geçtiğini ifade eden bir öğretmen, öğretmenler odasındaki problemlerin giderilmesine yönelik çabaların aidiyeti de beraberinde getireceğini öne sürerek şunları ifade etmiştir:

“En başta öğretmenler arasındaki problemler giderilmeli. Kaynaşmayı artırıcı etkinlikler yapılmalı. Örneğin seminerlerle ve etkinliklerle öğretmenlerin kaynaşması sağlanmalı. Kahvaltı, müze gezisi ve benzeri şeyler yapılabilir, bir doğa gezisi gibi mesela, yani bunlara önem verilebilir. Tabi çok da kolay bir şey değil yani,

öğretmenlerin kendi arasında çok fazla problem var birbirlerini çekememe durumları oluyor. Bu anlamda hem idare ile öğretmenlerin sıkı bir bağının olması gerekir hem de sağlıklı bir iletişimlerinin olması gerekir, yani iletişimi güçlendirmek lazım. Öğretmenlerin okula ait hissettirilmesinin sağlanması lazım.” (Can Öğretmen)

Öğretmen görüşleri ışığında, okul yöneticilerinin cesur davranması okuldaki yengeç davranışlarını en aza indirebilmek için yöneticiler tarafından gösterilmesi gereken başka bir çabadır. Buna göre, görüşme yapılan kimi öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Yönetim daha cesur olabilir. Yani yönetim bazı konularda cesur davranmıyor bence. Ne olabilir mesela? Günümüzde idareciler en çok koltuğunu kaybetmekten korkuyor. Belki idarecilikten vazgeçme olabilir cesur davranış. Bunlardan sıyrılmak gerekiyor, cesur olması gerekiyor idarenin. Öğretmenlerin faydasına ise ya da öğrencilerin veya toplumun faydasına ise bu yolda direnmek gerekiyor.” (Sedat Öğretmen)

“...mesela bu dedikodu olaylarında, öğretmenler arasında hani gidip başka bir öğretmeni idareye şikayet ettiğinde eğer kurum dik durup buna tepki gösterirse, cesur davranırsa, bir olur iki olur ama üçüncüde olmaz diye düşünüyorum.” (Handan Öğretmen)

Okullarda yengeç davranışlarının en aza indirebilmesi için okul yöneticilerinin yapması gereklerle ilgili görüşme yapılan bir öğretmen yöneticilerin başarılı olan öğretmenleri desteklemesi ve ödüllendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...Bazı insanlar yaptıklarını çok rahat satar, karşı tarafa çok rahat geçirir. Ama bazıları başarılıdır, uğraşır ama bunu çok ortaya çıkarmaz. İşte yönetimin bunu ayırt etmesi gerekiyor. Evet, ikisi de başarılı, biri çok ön planda biri arka planda ama kim ne kadar başarılı bunu ayırt etmesi gerekiyor. Bu aslında üzerine düşen en önemli şeylerden biri diye düşünüyorum... Ödül de hak edene gerekli şekilde verilirse bu rekabete veya kıskançlığa yol açmaz diye düşünüyorum. O zaman sadece kendi ile yarışır, yanındaki ile yarışmak yerine.” (Ayça Öğretmen)

Görüşme yapılan bir diğer lise öğretmeni, okul yöneticilerinin sürekli öğrenmeyi teşvik etmesi ve buna yönelik davranması gerektiğini ifade ederek şunları söylemiştir:

“Burada kişisel gelişim devreye giriyor. Yani kişisel gelişimi herkeste arttırmak gerekiyor diye düşünüyorum. Bu nasıl olacak? İdareciler herkesi sürekli öğrenme

konusunda teşvik etmeli, o yönde motive etmeli. Kişisel gelişim sürekli olarak vurgulanmalı, hem kişinin hem de toplumun yararına olacak şekilde” (Berrin Öğretmen)

Görüşme yapılan başka bir öğretmen ise, zümrelerin işlevsel hale getirilerek yengeç davranışlarının azaltılabileceği yönünde görüş bildirmiştir. Buna göre, öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Zümreleri işlevsel hale getirebilirler. Birbirleri ile paylaşarak, birbirlerini geliştirerek ya da işte gelişen birine bir şeyler sorup ondan faydalanıp onunla birlikte gelişmeye devam ederek yapılabilir bu. Zümrelerde bu anlamda sorunlar da var bence. Yönetim bu sorunları giderebilir, öğrenen kendini geliştiren insanları kullanabilir ve teşvik edebilirler. Çünkü bir şeyler öğrenmeye meraklı insanlar bunu kendinde saklı tutmazlar. Bence gerçekten ondan bir şeyler öğrenmek istediğinde seve seve sana da gösterir ve öğretirler.” (Damla Öğretmen)

Araştırmada, görüşme yapılan lise öğretmenleri, okullarda yengeç davranışlarını en aza indirebilmek için politika yapıcılara da bir takım sorumluluklar düştüğünü ifade etmişlerdir. Bu anlamda, öğretmenler en çok yönetici atamalarında liyakate ve öğretmenlerin işe alınma yöntemlerine vurgu yaparak hem yönetici hem de öğretmen atama kriterlerinde yeniden düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtmişlerdir. Yönetici atamalarında liyakate ilişkin öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“...idarecilerin de çoğuna baktığımızda, işte günümüzde özellikle sendikal problemlerden dolayı hak edenlerin bile idareci olamadığı ya da hak etmeyenlerin idareci olabildiğini biliyoruz. Bir başka problem de daha doğru dürüst öğretmenliğe bile alışmamış ya da öğretmenliği kendi içerisinde içselleştirememiş birinin idareci olması en büyük problem diye düşünüyorum. O yüzden, belirli bir kıdem ve belirli özelliklerin mutlaka bulunması gerekiyor idarecilerde. Yani, orada sadece mevzuat sınavını kazanan, mevzuatı bilen birisinin bulunması yeterli değil. İnsan ilişkilerinin de çok iyi olması gerekiyor.” (Zihni Öğretmen)

“...Göreve gelen idarecilerin görevlerini hak ederek gelmeleri çok önemli...” (Nilgün Öğretmen)

“Bir kere öncelikle atanan yöneticiler altındaki kişilerden donanım açısından yüksek olmak zorunda. Yani bu sadece eğitim anlamında değil, yani dünya görüşü açısından

da eğitim durum açısından da diyalog açısından da sorun çözebilme ve iletişim açısından da. Yani yönetici profesyonel olmak zorunda. Eğer kişi profesyonel değilse, o zaman işlevsel bir yöneticilik yapamıyor... Bu durum da liyakatsizlikle alakalı, adam kayırmacılık ile alakalı, yandaşlık ile alakalı. Yani herkes bunu yapıyor desek yanlış olur tabi yani her yerde liyakatsizlik var her yerde kayırmacılık var desek günaha girmiş oluruz ama genel anlamda okullarda durum bu diye düşünüyorum.” (Hasan Öğretmen)

Eğitim politikası yapıcıları tarafından yapılması gerekenlere ilişkin, öğretmenlerin işe alınma yöntemlerinde düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade eden öğretmenlerin görüşleri ise aşağıdaki gibidir.

“Bu durum biraz da insan kaynağı problemi... Gelişime açık, yaşam boyu öğrenme ilkelerini kendine felsefe edinmiş bireyler işe alınabilir. Bu tarz felsefelerden uzak olan bireyleri artık yavaş yavaş emekliye ayırarak temizlenebilir. Kadrolarını bu kişilerden oluşturduğunda, dolayısıyla bir öğretmen olarak öğrenme aşkı ve hevesi olan insanları bir araya getirdiğinde, bu tarz zümreler kurduğunda zaten kendiliğinden bence bu sorun ortadan kalkacaktır ama bu fosil bireyleri kurumlar yaşatmaya devam ederse, çok zor çok zor çözülmesi.” (Damla Öğretmen)

“...yani belirli koşulları belirli şartları taşımayan insanların bile öğretmen olabildiklerini görebiliyoruz... Ülkemizdeki işsizlik probleminden dolayı öğretmenlik en çok revaçta olan mesleklerden bir tanesi. Öğretmenlik mesleğine bakış açısı bile değişti. Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol mantığı var. Öyle olunca da sadece bir meslek olarak görenler sisteme dahil olabiliyor... Bence gerçekten öğretmen olmak isteyenler, tabii ki belli şartları taşıdığı sürece, öğretmen olabilirse bence daha istekli biçimde ve zevkle işine gelir ve bu işte kendini geliştirmeye çalışır. Okuluna ve öğrencilerine faydalı olur hem de.” (Zihni Öğretmen)

Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise, özel okullar ile resmi okullar arasındaki eşitsizliklere nispeten farklı bir çerçeveden bakarak bazı koşulların iyileştirilebileceğini ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlere sağlanan bazı imkanların özel okullarda çalışan öğretmenlere de sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenin ifadesi aşağıdaki gibidir:

“...bu eğitim sisteminin büyük bir yararı, özel okullar ve resmi ile okulların arasında büyük bir fark var... Verilen değer anlamında şartlar eşitlenebilir mesela. En

basitinden, benim eşim devlette öğretmen. Müze kartı almasına gerek yok, öğretmen kimliği ile girebiliyor. Ben de öğretmenim ben de 4 yıllık bir fakülte mezunuyum ama ben özel okulda olduğum için aynı haklardan yararlanamıyorum. Yani bu en basit örneklerden bir tanesi.” (Nuray Öğretmen)

Görüşme yapılan bir diğer öğretmen ise, öğretmenlerin zaman zaman, yıl içerisinde belirli kriterlere göre değerlendirilebileceğini ifade ederek öğretmen değerlendirme sistemi etkili biçimde kullanıldığında, öğretmenler arasında sorun yaratan öğretmenlerin de görüntülenebileceğini düşünmektedir.

“...mesela her yıl ya da yılda birkaç kere öğretmeni öğrenciye ve diğer öğretmenlere değerlendirecek bir sistem olmalı. Ama bunu yaparken profesyonel yardım alacak bunu hazırlayanlar. Geçerliliği ve güvenilirliği yüksek olmalı böyle bir değerlendirme kriterinin. Bu anket gibi olabilir mesela. Şimdi düşünün; ben sizi kötülüyorum sürekli öğretmen olarak ama öğretmenlerin ve öğrencinin değerlendirmesinde çok iyi puan alıyorsunuz. O zaman kime inanır bir kurum yöneticisi. Kime inanmalıdır. O zaman elinde bir veri de olur diye düşünüyorum. Ve böyle davranan öğretmenler, yani sürekli birilerini kötüleyenler, işte o zaman cesaret edemezler böyle davranışlara diye düşünüyorum.” (Nazım Öğretmen)

Elde edilen veriler ışığında, okullarda yengeç anlayışındaki gibi davranışların en aza indirilebilmesi için en önemli görevin okul yöneticilerine ve eğitim politikası yapıcılara düştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim, araştırma kapsamında görüşme yapılan lise öğretmenleri okul yöneticilerinin adil ve tarafsız olması, herkesçe paylaşılan hedeflerin belirlenmesi, öğretmen aidiyetinin sağlanması, başarının ödüllendirilmesi ve sürekli öğrenmenin teşvik edilmesi gerektiği yönünde görüş bildirerek bunların okul yöneticileri tarafından sağlanması gereken unsurlar olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, eğitim politikası yapıcılarının da yönetici atamalarında liyakate önem vermesi, işe alma yöntemlerini ve performans değerlendirme sistemini düzenlenmesi ve öğretmenlerin koşullarını iyileştirmesi gerektiği de yine görüşme yapılan öğretmenlerce vurgulanmıştır. Aydın ve Oğuzhan (2019) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılara yengeç anlayışı hususunda ne yapılması gerektiği sorulduğunda, katılımcılar işyerinde adil ve güvenli bir çalışma ortamının olması, çalışanların gelişiminin yönetimce desteklenmesi, eğitimlerle çalışanlarının farkındalıklarının artırılması, yöneticilerin tarafsız olması, başarıya ve yeterliğe önem verilmesi ve iş yerinde iletişimin yeniden inşa edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İlgili araştırmada sözü geçen

görüşlerin yönetsel bağlamda ele alınması gereken hususlar olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Güllüoğlu (2013), yönetimin çatışma yönetiminde önemli etkenlerin başında olduğunu öne sürerek, okul yöneticilerinin etkili liderlik ve çatışma yönetim becerilerinin olması, öğretmenler arasında işbirliği olması ve öğretmenlerin karara katılımının sağlanması, kişisel beklentiler ile örgütsel hedeflerin uyuşması gibi etmenlerin yaşanan çatışmaları en aza indirebileceğini öne sürmüştür. Benzer bir çalışmada, Kızıltan (2019), araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yıldırma davranışları yaratma konusunda etkisi olduğunu düşündüklerini ifade ederek yöneticilerin süreç yönetimi, iletişim becerisi, okul içi uygulamalar ve sorunların çözümü konularında son derece başarısız olmaları ile birlikte yıldırma davranışları sergileyen tarafı dolaylı olarak teşvik ettiğini öne sürmüştür. Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel (2010) ise, psiko-şiddetin varlığının, yönetimin buna izin vermesi ve göz yumması ya da destek vermesiyle katlanarak arttığını öne sürerek yönetici atamalarında uzmanlığın yanında, kişilik özelliklerinin, adalet, hoşgörü, iletişim becerileri, saygı ve duygusal zeka gibi özelliklerin de dikkate alınması gerektiğini, yaşanan rekabetin boğucu olmaması için etik ilkelerin gözetilmesi ve birlikte kazanma odaklı rekabetin özendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir çalışmada ise, kıskançlığın yıldırma davranışlarının en önemli nedenlerinden biri olduğunu ifade eden katılımcılara göre terfi, yetki ve ödüllendirme gibi çatışma yaratacak konularda yöneticilerin adil olması gerekmektedir (Karcıoğlu ve Çelik, 2012). Yönetsel etkenlerin yıldırma davranışlara yol açan en önemli etken olduğunu öne süren araştırmacılar (Eşenli ve Aktel, 2019; Tutar, 2004), yönetimin yetersizliğinden dolayı örgüt içerisinde çatışmaların çoğaldığını, farklı görüşler arasındaki rekabetin arttığını ve dolayısıyla da her şeyden sorumlu tutulacak birisinin arandığını vurgulamışlardır. Okullarda ortaya çıkan çatışmaların etkili ve verimli biçimde yönetilebilmesi için, okul yönetiminin işbirliğini teşvik etmesi, süreci adil biçimde yönetmesi, ortak seminerler ve grup çalışmaları ile öğretmenler arasında paylaşılan hedefler belirlemeye çalışması gerekmektedir. Ayrıca, görevlendirmeler bağlamında da okullarda ortaya çıkan sorunları ve çatışmaları giderebilmek için adil biçimde görev ve sorumluluk dağılımları gerçekleştirilmedir (Sucuoğlu, 2015); çünkü yöneticilerin sorunlar karşısındaki adil ve tarafsız tutumları ile birlikte örgüt içerisinde oluşabilecek güven ortamı, açık bir iklim ve şeffaf iletişim ağı sayesinde taraflar arasındaki sorunlar daha kolay çözümlenebilecektir (Karcıoğlu ve Çelik, 2012).

Örgüt kültüründeki ortak dilin bireyler tarafından yeterince geliştirilememesi ve uygun iletişim araçlarının kullanılamaması nedeniyle bireylerin ve grupların iletişiminin kopuk olması da çatışmalara yol açtığı gibi (Koçel, 2014), örgütlerde kurum kültürünün yerleşmemiş olması, yöneticilerin yıldırma konularına ilgisizliği, çalışanlara örgütte önem verilmemesi, etik değerlerin zayıflığı, iletişim eksikliği ve yıkıcı rekabet, yıldırma davranışlarını körüklemektedir (Kırel, 2007). Bu durum da örgüte olan güveni, dolayısıyla, çalışanların örgüte bağlılığını, motivasyonunu, tatminini azaltacak, çalışma ortamını stresli bir hale getirerek, iş verimliliğini düşürecektir. Bireyin kıskançlık, hırs, rekabet, saldırganlık gibi psikopatolojik davranışlar göstermesi ve örgütlerin de bu tür kişilere zemin hazırlaması örgütte travmalara yol açacaktır. Bu nedenlerle örgütlerin duygusal iklimin kontrolüne, duyarlılık eğitimlerine ve kişisel gelişim desteğine önem vermeleri gerekmektedir (Kırel, 2007). Benzer araştırmalarda da öğretmenlerin meslektaşları ile yaşadıkları çatışmaların engellenebilmesi için empatiye ve uzlaşmacı tavırlar geliştirmeye yönelik hizmet içi programlar geliştirilmesi gerektiği öne sürülmüştür (Sucuoğlu, 2015; Zembat, 2012). Nitekim, Rollinson, Broadfield ve Edwards (1998) iletişim ve etkileşim süreçlerindeki aksamaların ve tikanlıkların bir sonucu olarak örgüt içerisinde çatışmaların ortaya çıktığını vurgulamıştır. Zembat (2012) ise, öğretmenler arasında eşitlik, ekip çalışması ve etkili iletişimin yaşanan çatışmalarda uygulanması gereken önemli çözüm önerilerinden olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda incelendiğinde, ilgili araştırmaların bulgularının bu çalışmada elde edilen işbirliği içinde olma, adil tarafsız davranma, zümreleri işlevsel hale getirme gibi bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Yukarıda da ifade edildiği üzere, yengeç davranışlarının en aza indirilebilmesi için yapılması gerekenlerle ilgili vurgulanması gereken başka bir bulgunun da “yönetici atamalarında liyakat” alt kategorisi altında incelenen bulgu olduğu düşünülmektedir. Hiç şüphesiz ki “bir okul, müdürü kadar okuldur” (Açıkalın, 1998). Okullarda öğretimle ilgili sorunların giderilmesi, çıkan çatışmaların etkili biçimde yönetilebilmesi okul yöneticisinin bilgi ve becerisi ile ilgili bir durumdur. Bu bağlamda yaşanan sorunlarla ilgili okul yöneticisinin etkili liderlik becerileri sergilemesi beklenir (Aksu, Gemici ve İşler, 2006; Arslantaş ve Özkan, 2012b; Özdemir ve Sezgin, 2002). Klasik yönetim anlayışının bir sonucu olarak yaşanan sorunları görmezden gelip yok saymaktansa çağdaş bir yönetim anlayışı benimseyerek çatışmaları işlevsel hale getirmek için çaba harcamalıdır (Sarpkaya, 2002). Bununla birlikte, günümüzde bir okul yöneticisinin okulda yaşanan kriz durumuyla başa

ıkması, vizyon sahibi olması, çalışanları gdleyebilmesi, geçerli ve güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir (elikten, 2001). Yönetici adaylarının göreve gelmeden önce seçme ve yerleştirilme aşamasında, yukarıda bahsedilen etkili liderlik özelliklerine sahip olup olmadıklarının ölçülebileceği bir atama sistemine ihtiyaç olduğu söylenbilir. Bu bağlamda bundan önceki atama dönemlerinde, özellikle mevzuata yönelik yazılı sınavlarla yöneticilerin seçilmesi, atamalarda sendikal ilişkilerin ön planda tutulması gibi etkenlerin okul yöneticilerinin “liyakati” ile ilgili olumsuz durumlara yol açtığı düşünülmektedir. Yine de, 5 şubat 2021 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Ve Görevlendirme Yönetmeliği”nde yer verilen “Bakanlık ğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce eğitim yönetimi alanında düzenlenen program sonunda başarılı olanlara verilen Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak” ifadesi, okul yöneticisi olmak isteyen öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında eğitim almasını zorunlu kılmaktadır ki bu durum, bu anlamda atılmış olumlu bir adım olarak değerlendirilebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını incelemek ve “yengeç sepeti” olgusu konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Açıklayıcı ardışık desen kullanılan araştırmanın desenine uygun olarak, ulaşılan sonuçlar “Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin sonuçlar” ve “Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin sonuçlar” olmak üzere iki alt başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlara göre;

- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarına yönelik ölçek maddeleri arasında en yüksek düzeyde algıladıkları ifade “Okulumda, bireyler arası farklılıklara saygı duymayan öğretmenler vardır.” ifadesidir. Bunu sırasıyla, “Okulumda, hakkımda dedikodu yapan öğretmenler vardır.” ve “Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.” ifadeleri takip etmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarına yönelik ölçek maddeleri arasında en düşük düzeyde algıladığı madde “Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.” ifadesidir ve bunu sırasıyla, “Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir” ve “Okulumda, yaptığım işler değersizleştirilir.” ifadeleri takip etmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin orta olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik ölçek maddeleri arasında en yüksek düzeyde algıladıkları ifade “Okulumda, bireyler arası farklılıklara saygı duymayan öğretmenler vardır.” ifadesidir. Bunu sırasıyla, “Okulumda, hakkımda dedikodu yapan öğretmenler vardır.” ve “Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır” ifadeleri takip etmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik ölçek maddeleri arasında en düşük düzeyde algıladığı madde

“Okulumda, mesleki gelişimimi engellemeye çalışan öğretmenler vardır.” ifadesidir ve bunu sırasıyla, “Okulumda, bir yenilik sunduğumda önümü kesmeye çalışan öğretmenler vardır” ve “Okuldaki işleyişle ilgili bir önerim olduğunda hemen karşıt fikirlerle karşılaşırım.” ifadeleri takip etmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik ölçek maddeleri arasında en yüksek düzeyde algıladıkları ifade “Okulumda, fikirlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim bir güven ortamı vardır.” ifadesidir. Bunu sırasıyla, “Okulumuzun güçlü bir kültürü vardır.” ve “Okul yönetimi, beklentilerimi dikkate almaz.” ifadeleri takip etmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerine yönelik ölçek maddeleri arasında en düşük düzeyde algıladığı madde “Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.” ifadesidir ve bunu sırasıyla, “Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir” ve “Okulumda, yaptığım işler değersizleştirilir.” ifadeleri takip etmektedir. Genel olarak bakıldığında ise, araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna, örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar lise öğretmenlerinin algı düzeyleri bu bağlamda birbirine yakın olsa da öğretmenlerin bireysel etmenler boyutuna ve bireysel etmenler boyutunun altındaki ifadelere ilişkin algılarının örgütsel etmenler boyutuna ilişkin algılarından görece yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öyle ki, ölçeğin bireysel etmenler boyutu altındaki ifadelerin neredeyse tamamının araştırmaya katılan lise öğretmenleri tarafından örgütsel etmenler boyutu altındaki ifadelerden daha yüksek derecede algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçeğin bireysel etmenler boyutunun altında yer alan maddelerdeki “diğer öğretmenler” vurgusundan yola çıkarak, okullarda öğretmenlerin karşılaştıkları “yengeç sepeti” olgusunun kaynağının birlikte çalıştıkları meslektaşları olduğu söylenebilir.

- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna, örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna, örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna, örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak ölçeğin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; bireysel etmenler boyutunda, sayısal branşta görev yapan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin sözel branşta görev yapan lise öğretmenlerinin algı düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna, örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak ölçeğin bireysel etmenler alt boyutuna ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; bireysel etmenler boyutunda, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin 10 yıl ve altı olanlardan, 16-20 yıl arası olanlardan ve 26 yıl ve üzeri olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin örgütsel etmenler alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak ölçeğin bireysel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algılarının görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; ölçeğin genelinde ve bireysel etmenler boyutunda, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin, 5 yıl ve altı olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile, öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki çalışma süreleri arttıkça “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler ve örgütsel etmenler alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak ölçeğin geneline ilişkin algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre özel lisede görev yapan lise öğretmenlerinin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerinin resmi lisede görev yapan lise öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği”nin bireysel etmenler alt boyutuna, örgütsel etmenler alt boyutuna ve ölçeğin geneline ilişkin algı düzeylerinin lise türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlara göre;

- Resmi ve özel lisede görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin görüşleri, yapılan içerik analizi sonucunda;
- Yengeç davranışları,
- Yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin özellikleri,
- Özel liselerde yengeç davranışlarının daha fazla görülmesi,

- Mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin yengeç davranışlarına daha fazla maruz kalması,
- Yengeç davranışlarının en aza indirmesi için yapılması gerekenler, olmak üzere 5 tema altında incelenmiştir.
- “Yengeç davranışları” teması altında; sergilenen yengeç davranışları, engellenen öğretmenlerin tepkisi, diğer öğretmenlerin tutumu, okul yöneticilerinin tutumu ve yengeç davranışının nedenleri kategorilerine ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, kimi öğretmenler okul ortamında yengeç davranışlarına maruz kaldıklarını ifade ederken kimi öğretmenler ise kendileri böyle bir davranışa maruz kalmasa da bu davranışın başka öğretmenlere yapıldığını gözlemlediğini ifade etmiştir. Katılımcıların söylediklerinden hareketle, en sık yıkıcı eleştiriler yaparak engelleme davranışları sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yıkıcı eleştirilerin yanı sıra, görüşme yapılan öğretmenler yapmaya çalıştıkları işlerin yengeç anlayışındaki öğretmenler tarafından küçümsendiğini de sıkça ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan bazı öğretmenler ise yengeç anlayışındaki öğretmenlerin diğer öğretmenler hakkında dedikodu yaparak onları aşağı çekmeye çalıştıklarını vurgularken, yengeç anlayışı ile hareket eden öğretmenlerin sergiledikleri davranışlarla ilgili kimi öğretmen ise işlerinin bu tip öğretmenler tarafından zorlaştırılmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ışığında; okullarda sergilenen yengeç davranışları ile birlikte bu davranışlara maruz kalan öğretmenlerin nasıl tepki verdiklerine ilişkin, öğretmenlerin çoğunlukla geri çekilme davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri ışığında, kimi öğretmenler maruz kaldıkları engelleme davranışları karşısında geri çekilmeyerek direnç göstermiş, karşılaştıkları sorunu okul yönetimi ile paylaşarak kendilerine yapılan karşısında sessiz kalmadıklarını, hatta çözüm arayışına gittiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise, engelleme davranışına maruz kaldığını ifade ederek çözümü bu davranışı sergileyen öğretmen ile iletişimi kesmekte bulduğunu ifade etmiştir.
- Araştırmada, sergilenen yengeç davranışlarına ilişkin bu tip davranışları gözlemleyen, başka bir ifadeyle, engelleme davranışlarının yapıldığına şahit olan öğretmenlerin nasıl

bir tutum sergilediklerine ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Bu bağlamda bazı öğretmenlerin, engellenen öğretmene destek olarak, olumlu bir davranış sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, engelleme davranışlarına ilişkin kimi öğretmenlerin ise tepki göstermeyerek duruma sessiz kalmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, engellenmeye çalışılan öğretmene kimi öğretmenlerin destek verip kimilerinin ise duruma sessiz kaldığını söylemenin yanı sıra bazı öğretmenlerin ise öğretmenin karşısında durarak engelleme davranışını sergileyen öğretmene destek çıkar görünmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan kimi öğretmen ise, öğretmenlerin tutumlarında arkadaşlık ilişkilerini ve çıkar ilişkilerini ön planda tuttuğunu ifade ederek grup üyeliğinin öğretmen tutumlarıyla ilgili belirleyici etken olduğunu söylemişlerdir. Görüşme yapılan bazı öğretmenler de böyle bir durum karşısında kimi öğretmenlerin tutumlarını kendi çıkarına göre değiştirebildiğini belirterek ikili oynamayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

- Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan yengeç davranışlarına karşı sergilenen tutumlarla ilgili elde edilen bir başka bulgu da okul yöneticilerinin tutumuna ilişkin bulgulardır. Bu bağlamda okul yöneticileri, daha çok duruma sessiz kalma, ikili oynama veya engellenen öğretmene karşı bir tutum sergilemeyi tercih etmektedir. Görüşme yapılan bazı öğretmenler ise, görece az olmakla birlikte, okul yöneticilerinin engelleme davranışına maruz kalan öğretmenlere destek olduklarını ifade etmişlerdir.
- Araştırmaya katılan lise öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, yengeç davranışının nedenlerine ilişkin katılımcıların görüşlerinin daha çok rekabet ve iş kaygısı alt kategorileri altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmenler genellikle “resmi lise”, “özel lise” ayrımına dikkat çekmiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin işini kaybetme gibi bir kaygısı olmadığı ancak yükselmek, yönetimde söz sahibi olmak gibi kaygılarla diğer öğretmenlerle rekabet ettiği vurgulanırken, özel okullarda ise rekabet ve iş kaygısının genellikle birbiriyle iç içe geçen etmenler olduğu ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, yengeç davranışlarının nedenlerine ilişkin elde edilen diğer bir bulgu da işten kaçmaya çalışmalarıdır. Dahası, görüşme yapılan öğretmenlere göre, farklı sendikalara üye olma ve akademik yetersizliğin de yengeç davranışının nedenleri arasında gösterilebilecek bulgular olduğu

sonucuna ulaşılmıştır.

- “Yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin özellikleri” teması altında; hırslı olmaları, kıskanç olmaları, tembel olmaları, değişime kapalı olmaları, dedikoduyu sevmeleri, bencil olmaları ve sorumluluk almaktan kaçınmaya çalışmaları kategorilerine ulaşılmıştır. Olumsuz olarak değerlendirilebilecek bu kişilik özellikleri ile ilgili görüşme yapılan öğretmenler, yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin daha çok hırslı ve kıskanç bireyler olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan lise öğretmenleri, yengeç davranışı sergileyen öğretmenlerin hırslı ve kıskanç olmalarının yanı sıra, tembel ve bencil de olduklarını, dedikodu yapmayı sevdiklerini, değişime kapalı olduklarını ve sorumluluk almaktan kaçınarak işleri başka öğretmenlere yıkmaya çalıştıklarını da ifade etmişlerdir.
- “Özel Liselerde Yengeç Davranışlarının Daha Fazla Görülmesi” teması altında iş kaygısı, neo-liberal eğitim politikaları, rekabet, hırslı olma, velilerin beklentileri ve eşitsizlik kategorilerine ulaşılmıştır. Özel ya da resmi lise ayrımı olmaksızın, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına yakını, özel liselerde yengeç davranışlarının daha fazla görülme nedenlerinin en başında iş kaygısı olduğunu öne sürmüştür. Bazı öğretmenler ise, özel liselerde yengeç davranışlarının daha yaygın olması durumuna daha geniş bir çerçeveden bakmışlar ve son yıllardaki eğitimde özelleştirme politikalarına gönderme yaparak özel liselerde yengeç davranışlarının daha fazla görülmesinde neo-liberal eğitim politikalarının etkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Dahası, özel okulların kendine özgü bir kültürü ve yapısı olduğu belirten kimi öğretmenler, özel okullardaki rekabetçi yapıya dikkat çekmişlerdir. Özel okullarda öğretmenler arasındaki bu rekabeti velilerin tutumları ile bağdaştıran bazı katılımcılar yüksek veli beklentilerinden dolayı okullarda bir rekabet kültürü oluştuğunu dile getirmişlerdir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin daha hırslı olduğunu ifade eden bazı öğretmenler, bu hırslı çalışkanlıkla bağdaştırmış, öğretmenlerin olumlu çabalarından ötürü yengeç davranışlarına daha fazla maruz kaldığını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan bir öğretmen ise, özel okuldaki aşırı iş yüküne değinerek özel okul ile devlet okulu arasındaki eşitsizliğe vurgu yapmıştır.
- “Mesleki Kıdemi 11-15 Yıl Arası Olan Öğretmenlerin Yengeç Davranışlarına Daha Fazla Maruz Kalması” teması altında sürekli öğrenme çabası, yükselme çabası, tecrübe ve iş kaygısı kategorilerine ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları,

mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin yengeç davranışlarına daha fazla maruz kalmasını, öğretmenlerin yıllar içerisindeki artan öğrenme çabasına bağlamışlardır. Bazı öğretmenler ise, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin işinde yükselme çabasının bir sonucu olarak bu tip davranışlara maruz kaldığını ifade ederken, bazı öğretmenler ise, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlerin yengeç davranışlarına daha fazla maruz kalmasını yıllar geçtikçe farkındalıklarının artmasına bağlayarak, tecrübenin önemli bir etmen olduğunu öne sürmüşlerdir. Görüşme yapılan bir özel okul öğretmeni ise, mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin bu tip davranışlar sergilediğini iddia ederek, özellikle iş kaygısından dolayı daha tecrübeli öğretmenlerle bir yarış içerisinde girdiklerini ifade etmiştir.

- “Yengeç davranışlarının en aza indirilmesi için yapılması gerekenler” teması altında öğretmenler tarafından yapılması gerekenler, okul yöneticileri tarafından yapılması gerekenler ve eğitim politikası yapımcıları tarafından yapılması gerekenler kategorilerine ulaşılmıştır.
- Araştırmada, görüşme yapılan lise öğretmenlerinin değerlendirmeleri ışığında, okullarda yengeç davranışlarının en aza indirilmesi hususunda okuldaki öğretmenler tarafından sergilenmesi gereken bir takım tutum ve davranışlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmenler daha çok okulda öğretmenlerin işbirliği içinde olması ve birbirine destek olması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler ayrıca, yengeç anlayışındaki gibi bir davranış kalıbının okullarda görülmesini en aza indirebilmek için okullarda görev yapan öğretmenlerin ilkeli olması ve buna göre davranması gerektiğini belirtmişlerdir. Dahası, bu hususta araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin bir diğer önerisi de öğretmenlerin mesleği sevmesidir. Son olarak, okullarda yengeç davranışını en aza indirebilmek için öğretmenlerin yapması gerekenler hususunda görüşme yapılan bir öğretmen ise okulda daha tecrübeli öğretmenlerin yol gösterici olması gerektiğini ifade etmiştir.
- Araştırmada kapsamında görüşme yapılan lise öğretmenleri, okullarda yengeç davranışlarının en aza indirilmesi hususunda okul yöneticileri tarafından da yapılması gerekenler olduğunu ifade etmiştir. Buna göre, öğretmenler okul yöneticilerinin daha çok adil ve tarafsız olmasını ve adil davranmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan lise öğretmenlerin görüşleri ışığında, yengeç davranışlarını en aza indirebilmek

için okul yöneticileri tarafından yapılması gerekenler hususunda sıkça vurgulanan başka bir ifade de paylaşılan hedefler belirlemedir. Okul yöneticilerinin paylaşılan hedefler belirlemede eğitim ve seminerlerin etkin rol oynayabileceği düşünen bir öğretmen, okul kültürüne vurgu yaparak paylaşılan hedefler belirlemenin yengeç kovalarından hep birlikte çıkmayı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Yengeç davranışlarını en aza indirebilmek için okul yöneticileri tarafından yapılması gerekenlerle ilgili görüşme yapılan öğretmenlerin vurguladığı bir başka husus da öğretmen aidiyetidir. Öğretmenlere göre, okulda görev yapan öğretmenlerin kendini okula ait hissetmesi her şeyden önce okul yöneticilerinin çabasının sonucudur. Öğretmenin okula aidiyetinin öğretmenler odasındaki barıştan geçtiğini ifade eden bir öğretmen, öğretmenler odasındaki problemlerin giderilmesine yönelik çabaların aidiyeti de beraberinde getireceğini öne sürerek Öğretmen görüşleri ışığında, okul yöneticilerinin cesur davranması okuldaki yengeç davranışlarını en aza indirebilmek için yöneticiler tarafından gösterilmesi gereken başka bir çabadır. Görüşme yapılan bir öğretmen yöneticilerin başarılı olan öğretmenleri desteklemesi ve ödüllendirilmesi gerektiğini ifade ederken; bir diğer öğretmen, okul yöneticilerinin sürekli öğrenmeyi teşvik etmesi ve buna yönelik davranması gerektiğini vurgulamış; başka bir öğretmen ise, zümrelerin işlevsel hale getirilerek yengeç davranışlarının azaltılabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

- Araştırmada, görüşme yapılan lise öğretmenleri, okullarda yengeç davranışlarını en aza indirebilmek için politika yapıcılara da bir takım sorumluluklar düştüğünü ifade etmişlerdir. Bu anlamda, öğretmenler en çok yönetici atamalarında liyakate ve öğretmenlerin işe alınma yöntemlerine vurgu yaparak hem yönetici hem de öğretmen atama kriterlerinde yeniden düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri ise, özel okullar ile resmi okullar arasındaki eşitsizliklere nispeten farklı bir çerçeveden bakarak bazı koşulların iyileştirilebileceğini ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlere sağlanan bazı imkanların (örneğin; müze kartı kullanımı gibi) özel okullarda çalışan öğretmenlere de sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Görüşme yapılan bir diğer öğretmen ise, öğretmenlerin zaman zaman, yıl içerisinde belirli kriterlere göre değerlendirilebileceğini ifade ederek öğretmen değerlendirme sistemi etkili biçimde kullanıldığında, öğretmenler arasında sorun yaratan öğretmenlerin de görüntülenebileceğini düşündüğünü ifade etmiştir.

•

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde geliştirilen öneriler, “Uygulayıcılara yönelik öneriler” ve “Araştırmacılara yönelik öneriler” olarak aşağıda sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma kapsamında geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” kullanılarak, “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeyleri yüksek olan öğretmenler belirlenebilir ve bu öğretmenlerin, örneğin bir proje ile, bir araya getirilmesi sağlanabilir. Bu bağlamda, mesleki öğrenme toplulukları oluşturulabilir ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunları paylaşımları sağlanabilir. Dahası, alan uzmanlarından alınabilecek akademik destek ile öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara birlikte çözüm önerileri getirilebilir.
- Okullarda karşılaşılan yengeç davranışlarının en aza indirilebilmesi için yöneticilere önemli görevler düştüğü bulgusundan yola çıkarak; bu araştırma kapsamında geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” kullanılarak, “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeyleri yüksek ve düşük olan okullar belirlenebilir ve ilgili okulların yöneticilerinin bir araya gelmesi sağlanabilir. Böylelikle, iyi uygulamalar ile gelişime ihtiyaç duyan okullar bir araya getirilebilir, olumlu ve olumsuz durumlar beyin fırtınası yöntemi kullanılarak tartışılabilir ve yaşanan olası sorunlara birlikte çözüm önerileri getirilebilir.
- Okullarda, bireyler arası farklılıklara daha fazla önem verilmesini ve daha fazla saygı gösterilmesini sağlayabilmek adına, öğretmenler arasındaki işbirliğini artırıcı etkinlikler düzenlenebilir. Bu anlamda, farklı düşünce yapılarına sahip olduğu düşünülen öğretmenlerden amaçlı çalışma grupları oluşturularak Tübitak, Erasmus+ gibi proje çalışmalarının gerçekleştirilmesi, bilgi yarışmaları, ulusal ve uluslararası bilimsel etkinlikler, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik yarışmalar gibi etkinliklere öğrencilerin hazırlanması özendirilebilir ve öğretmenlerin çabalarının belirli amaçlar doğrultusunda eşgüdümlemesi sağlanabilir.
- Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sosyal koşullarının iyileştirilmesi konusunda çalışmalar yürütülebilir. Bu bağlamda, devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yararlandıkları imkanlardan (müze ve ören yerine ücretsiz giriş, ulaşım hizmetlerinden indirimli yararlanma, öğretmen evlerinde indirimli konaklama vb.) özel okul öğretmenlerinin de yararlanması sağlanabilir.

- Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş kaygılarını ve örgüt içinde yaşadıkları olumsuz rekabeti azaltabilmek adına, öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Bu anlamda, özel okulların daha uzun vadeli iş sözleşmesi yapması, öğretmen maaşlarında taban fiyat uygulamasının getirilmesi gibi öneriler geliştirilebilir ve ilgili yönetmeliklerde yapılacak değişikliklerle, bahsedilen iyileştirmeler politika yapıcılar tarafından garanti altına alınabilir.
- Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin önerilerinden yola çıkarak, okullarda “yengeç sepeti olgusuna ilişkin karşılaşılan sorunların çözümünde en büyük rolün okul yöneticilerine düştüğü söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri, “açık kapı” politikası uygulayarak öğretmenlerce sürekli ulaşılabilir olmalı, onların sorunlarını dinlemeli ve nesnel davranarak sorunlara çözüm önerileri getirmelidir.
- Okullarda sergilenen yengeç davranışlarının öğretmenler arası iletişimi olumsuz etkilediği görüşlerinden yola çıkarak, iletişimi güçlendirici sosyal etkinlikler gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin birlikte vakit geçirebileceği sosyal ortamlar (doğum günü, özel günler, öğretmenler günü kutlaması, dönem sonu etkinlikleri, vb.) oluşturulması sağlanabilir. Öğretmenler odasındaki barış ortamı ve güçlü iletişim, okul iklimine önemli katkılar sağlayabilir.
- Kıdemli öğretmenler ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirmek adına okullarda “danışman öğretmen” sistemi uygulanabilir. Bu sayede kıdemi nispeten düşük öğretmenlerin öğrenme çabaları ile kıdemli öğretmenlerin tecrübeleri arasında eşgüdüm sağlanabilir.
- Okullarda karşılaşılan yengeç davranışlarının en aza indirilebilmesi ve yaşanan sorunların iyi yönetilmesi için okul yöneticilerinin etkili liderlik becerilerine sahip olması gerektiği gerçeğinden yola çıkarak, yönetici atamalarında liyakata önem verilmesi, atanacak yeni yöneticilerden problem çözme ve çatışmaları yönetme gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olanların atamalarının yapılması önerilebilir. Bu anlamda, üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi anabilim dalları ile Bakanlık Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün eşgüdümlü biçimde çalışması sağlanarak, okul yöneticileri eğitim programı hazırlanabilir ve yönetici atama sürecinde ilgili eğitim programının işe koşulması sağlanabilir.

- Mevcut okul yöneticilerinin de üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim yönetimi anabilim dalları ile Bakanlık Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün eşgüdümlü çalışmaları neticesinde hazırlanacak eğitim programını almaları sağlanabilir, hatta bu programdan başarılı olan yöneticilerin görevlerine devam etmeleri, başarısız olanların ise ilgili eğitim programını yeniden almaları ya da yöneticiliğe devam etmemeleri sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algı düzeylerini ve bu olguya ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmaya benzer araştırmalar, farklı okul kademelerindeki öğretmenler ile gerçekleştirilebilir.
- Benzer bir çalışma, Türkiye’de farklı bir bölgede yer alan bir ilde, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen bir örneklem grubuyla gerçekleştirilebilir.
- Konunun uluslararası boyutunu ölçebilmek ve değerlendirmelerde bulunabilmek için, “yengeç sepeti” olgusunu konu alan karşılaştırmalı araştırmalar farklı ülkelerde benzer sosyo-ekonomik yapıları olan bölge ve okullarda gerçekleştirilebilir ve ülkelerin konuya ilişkin benzer ve farklı noktaları ortaya koyulabilir.
- Neo-liberal eğitim politikalarının bir yansıması olarak, tıpkı ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde olduğu gibi, üniversite seviyesinde de özelleştirme politikalarının son yıllarda ivme kazandığı gerçeğinden yola çıkarak, akademiye “yengeç sepeti” olgusu devlet ve vakıf üniversitelerinin karşılaştırılacağı benzer çalışmalarla incelenebilir ve olası benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulabilir.
- Akademiye kariyer basamaklarının öğretmenlere kıyasla daha net olduğu gerçeğinden ve akademik kıskançlığın daha şiddetli olabileceği varsayımından yola çıkarak, “yengeç sepeti” sepeti olgusuna ilişkin benzer çalışmalar üniversitelerde akademisyenler ile gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda bu araştırmada geliştirilen “Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği” üniversitelere uyarlanarak kullanılabilir.
- Örgütsel davranış açısından önemli bir kavram olarak değerlendirilebilecek “yengeç sepeti” olgusu ile ilişkili olabileceği düşünülen tükenmişlik, örgütsel adalet, örgüt kültürü, sinizm, umutsuzluk, yabancılaşma gibi kavramlar arasındaki ilişki düzeyi

ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilecek araştırmalarla ortaya koyulabilir.

- Okullarda yengeç davranışlarına maruz kalan bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak, öğretmenlerin yaşadığı olası psikolojik, fizyolojik, sosyal ve akademik sorunlar durum çalışması yöntemi kullanılarak derinlemesine analiz edilebilir.
- Alanyazında “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin oluşturulmuş bir kurama rastlanmamış olmasından dolayı, konuya ilişkin “gömülü kuram” araştırmaları yapılabilir.



5. KAYNAKLAR

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşıma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Abay, A. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik şiddet algıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Abrugar, V. Q. (2014). *10 signs that a person has a crab mentality* (<https://faq.ph/10-signs-that-a-person-has-a-crab-mentality/> adresinden 10 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.).
- Açıkalın, A. (1998). Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adler, A. (2010). *İnsanı tanıma sanatı*. (Çev. Kamuran Şipal). İstanbul: Say Yayınları.
- Agervold, M., ve Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress*, 18(4), 336-351.
- Akgül, M. (2017). *PISA sınavları bağlamında öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemleri: Karşılaştırılmalı bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akkaya, S. (2008). *Ortaöğretim (Lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Akpınar, E. N. (2016). Öğretmenlerin mobbing algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 295-308.
- Aksu, A., Gemici, Y., ve İşler, H. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin görüşler. *Milli Eğitim*, 35(172), 55-71.
- Aktop, N. G. (2006). *Öğretim elemanlarının duygusal tacize ilişkin görüşleri ve deneyimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyürek, M. İ. (2020). Okullarda dedikodu ve söylenti durumunun incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 174-190.

- Alkan, E., Yıldız, S. M., ve Bakır, M. (2011). Mobbingin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(3), 270-280.
- Altuntaş, C. (2010). Mobbing kavramı ve örnekleri üzerine uygulamalı bir çalışma. *Journal of Yaşar University*, 5(18), 2995-3015.
- Altuntaş, M. (2008). *Resmi kurum ortaöğretim öğretmenlerinin çatışma yönetimi stillerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: The Farmer Press.
- Anguillian (2018). *Is crab in the bucket mentality preventing our development?* (<https://theanguillian.com/2018/10/is-crab-in-the-bucket-mentality-preventing-our-development/> adresinden 28 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.).
- Apple, M. W., ve Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: ASCD
- Arabacı, B. İ., Sünkür, M., ve Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(2), 171-190.
- Arslantaş, H. İ., & Özkan, M. (2012b). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Arslantaş, H. İ., ve Özkan, M. (2012'a). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 231-240.
- Ashforth, B. E., ve Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20-39.
- Ateş Çobanoğlu, A. (2013). Eğitsel websitelerini değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Aydemir, C., ve Genç, S. Y. (2014). Orta çağın sosyoekonomik düzeni: Feodalizm. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 226-241.

- Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2020). *İstatistikler*. (<https://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181> adresinden 16 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.).
- Aydın, G. Z., ve Oğuzhan, G. (2019). The “crabs in a bucket” mentality in healthcare personnel: A phenomenological study. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 12(2), 618-630. doi: 10.17218/hititsosbil.628375.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, O. (2014). *To determine and analyze factors providing competitive advantage to Turkish foundation universities*. Doctoral Dissertation, Okan University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Ayre, C., ve Scally, A. (2014). Critical values for Lawshe’s content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Aytaç, T. (2015). Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları mobbinge ilişkin hizmet süresinin etkisi: Bir meta-analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(2), 161-182.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler (Üçüncü Basım). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balcı, E. (1989). Yönetimde güdüleme, ödüller ve Türk eğitim sistemindeki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 127-135.
- Ball, S. J., ve Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education (Education International)*. London: Institute of Education.
- Baron, R. A., Neuman, J. H., ve Geddes, D. (1999). Social and personal determinants of workplace aggression: Evidence for the impact of perceived injustice and the Type A behavior pattern. *Aggressive Behavior*, 25(4), 281-296.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.

- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bell, S. (2017). *The parable of the crab bucket* (<https://www.stevenshenager.edu/blog/the-parable-of-the-crab-bucket> adresinden 12 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır).
- Benson, T., Lavelle, F., Spence, M., Elliott, C. T., ve Dean, M. (2020). The development and validation of a toolkit to measure consumer trust in food. *Food Control*, 110.
- Biçen Kartal, B. Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde akademik başarının rekabetçi tutum ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Biesta, G. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained? *Educational Theory* 54(3), 233–254.
- Bilbey Akbayırlı, Y. (1998). *Bir ölçek geliştirme çalışması: Rekabetçi tutum ölçeği (RTÖ): Geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgin, Y. N., ve Kırıl, B. (2019). The relation between workplace friendship and school culture perception of teachers. *European Journal of Education Studies*, 5(9), 73-93.
- Bilici, H. S. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları, sosyal problem çözme becerileri ve rekabet stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Birel, S. (2012). *Lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre rekabetçi tutum, psikolojik belirtiler ve problem çözme beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Blanton, B. A., Lybecker, C., ve Spring, N. M. (1998). A horizontal violence position statement. *London: Retrieved September*.
- Bollen, K., ve Lennox, R. (1991). Conventional wisdom on measurement – A structural equation perspective. *MIS Quarterly*, 28(2), 305–314.

- Bozbayındır, F., ve Eken, M. (2018). Study on mobbing behaviors experienced by teachers. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 2218-2238.
- Bölükbaşı, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik taciz (mobbing)'e ilişkin algıları: Güngören, İstanbul örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Brown, T. A. (2014). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford Press.
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen & J. S. Long (Editörler), *Testing structural equation models* içinde (ss. 132–162). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bryk, A., ve Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for windows*. New York: Routledge, Taylor & Francis e-Library.
- Buka, M., ve Karaj, T. (2012). Mobbing in the academe: The case of Albanian universities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(10), 31-31.
- Bulloch, H. C. (2017). Ambivalent moralities of cooperation and corruption: Local explanations for (under) development on a Philippine island. *The Australian Journal of Anthropology*, 28(1), 56-71.
- Bulut, N. (2006). Mülkiyet konusundaki temel yaklaşımlar ve Türk Anayasasında mülkiyet. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Hukuk Fakültesi Dergisi*, 10(3-4), 15-26.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış [New structure and behavior in school management]. *Ankara: PegemA*.
- Büyükkaragöz, S. (1995). Demokratik eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 20, 9-16.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103.
- Can, A. (2014). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44.
- Catana, L. (2016). Conflicts between teachers: causes and effects. *New Approaches in Social and Humanistic Sciences*, 89-93.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psiko-şiddet arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 77-87.
- Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig*, 42, 111-126.
- Cevher, E. (2013). *Vakıf üniversitelerinde uygulanabilecek rekabet stratejileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Christensen, R., Johnson, R. B. ve Turner, L. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz* (Çev. Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cımbız, A. T., & Küçük, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 8(38), 670-682.
- Clark, L. A., ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (Beşinci baskı). Londra: Routledge Falmer.
- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooper, C. L., Hoel, H., & Faragher, B. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 367-387.

- Cooper, H. A., ve Penn, B. E. (2008). Crowds and violence: Negotiating with mobs. *Journal of Police Crisis Negotiations*, 9(1), 3-33
- Costello, A., ve Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7).
- Coşkun, B. (2019). *Devlet okullarında öğretmenlerin işyeri saldırganlığı davranışları ve örgütsel adalet ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P. K., ve Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and violent behavior*, 7(1), 33-51.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4. Baskı)*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research (2. Baskı)*. California: Sage Publications.
- Çalık, T. ve Sezgin F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi (okullarda araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, N., ve Taşçı Kaya, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldıрма): Nitel Bir Araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-66.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.

- Çimen, B., ve Karadağ, E. (2020). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine nitel bir çalışma. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 21(2), 518-541.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çulpan, R. (1978). Bireysel ve örgütsel davranış: Beklentiler dengesi modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(1), 12-23.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2008). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. The USA: Sage Publications.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed. Tarık Totan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Diener, E., ve Fujita, F. (1997). Social comparisons and subjective well-being. B. P. Buunk, & F. X. Gibbons (Editörler), *Health, coping, and well-being: Perspectives from social comparison theory* içinde (ss. 329–357). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dinçer, A. (2007). Neoliberalizm eğitim sistemini sermaye lehine yeniden yapılandırıyor. E. Oğuz & A. Yakar (Editörler), *Küreselleşme ve Eğitim* içinde (ss. 321–331). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 87–98.
- Duke, D. L. (1994). Drift, detachment, and the need for teacher leadership. D.R. Walling (Ed.) *Teachers as Leaders: Perspectives on the professional development of teachers*, 255-273. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Eaton, J. (1990). *Ekonomi politik*. İstanbul: Bilim ve Sosyalizm Yayınları.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1-2), 16-27.
- Einarsen, S., Raknes, B. I., Matthiesen, S. B., ve Hellesøy, O. H. (1994). *Bullying and harsh interpersonal conflicts*. Søreidgrend: Sigma Forlag.
- Ekinci, Ö. (2012). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yıldırma davranışları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Ellwardt, L., Labianca, G. J., ve Wittek, R. (2012). Who are the objects of positive and negative gossip at work? A social network perspective on workplace gossip. *Social Networks*, 34(2), 193-205.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, Z. (2018). Biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt yapılarının sosyal ağ analizi: Öneri ve güven ağları örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. Doi: 10.16986/HUJE.2018041879
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2005). Bilimsel araştırma sarmalı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, A. (2005). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin okul ortamında maruz kaldıkları yıldırma eylemleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*, İstanbul: Beta Basım Yayın,
- Ertürk, R., ve Aydın, B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 582-603.
- Ertürk, S. (1981). *Diktacı tutum ve demokrasi*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Eser, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Muş Alpaslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-224.
- Eşenli, G., ve Aktel, M. (2019). Yönetimde örgüt kültürü ile mobbing ilişkisinin yeri ve önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(3), 525-549.
- Farris, G. F. (1979). The informal organization in strategic decision-making. *International Studies of Management & Organization*, 9(4), 37-62.
- Fettahlıoğlu, Ö. O. (2008). *Örgütlerde psikolojik şiddet (mobbing): Üniversitelerde bir uygulama*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (Çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fromm, E. (1987). *İtaatsizlik üzerine denemeler* (Çev. Ayşe Sayın). İstanbul: Yaprak Yayınları.
- Fromm, E. (2011). *Özgürlükten kaçış* (Çev. Şemsa Yeğin). İstanbul: Payel Yayınları.
- Gençtan, E. (2014). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gibson, F. Y., Kincade, D. H., ve Frasier, P. Y. (2013). Using classroom competitions to prepare students for the competitive business world. *The Journal of Effective Teaching*, 13(1), 64-77.
- Gilbert, G. E., ve Prion, S. (2016). Making sense of methods and measurement: Lawshe's Content Validity Index. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(12), 530-531.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. The USA: Greenwood Publishing Group.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (İkinci baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gövsal, İ. A. (1998). *Çocukta duygusal gelişim*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Göze, A. (2000). *Siyasal düşünceler ve yönetimler*. İstanbul: Beta.
- Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data*. New Jersey: Pearson.
- Griffin-Pierson, S. (1990). The Competitiveness Questionnaire: A Measure of Two Components of Competitiveness. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 23(3), 108-15.
- Gruys, M. L., ve Sackett, P. R. (2003). Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 11(1): 30-42.
- Gupta, K. P., ve Sengar, R. (2020). Organisational communication in higher educational institutions: scale development and validation. *International Journal of Education Economics and Development*, 11(1), 1-26.

- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 147-159.
- Gül, Ş., ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40, 85-102.
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri’de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin ve çatışma yönetimi stratejilerinin analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218.
- Gümüşeli, A.İ. (1994). *İzmir ilköğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gür, A. (2011). *Rekabet gücünün artırılmasında nitelikli işgücü ihtiyacı ve mesleki eğitim*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güran, T. (1999). *İktisat Tarihi*. İstanbul: Acar Matbaası.
- Güven, A., Kaplan, Ç., ve Acungil, Y. (2018). Türkiye’de özel ve kamu üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin mobbing algısı. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 10(18), 43-58.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). A survey on the relationship between the levels of intimidation (mobbing) behaviors of the branch teachers employed in the secondary education and the demographic characteristics. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111-128.
- Hair, J., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis* (Yedinci baskı). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hansen, K. (2019). Accent Beliefs Scale (ABS): Scale Development and Validation. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(1), 148-171.

- Hard, L., ve O'Gorman, L. (2007). 'Push-Me' or 'Pull-You'? An Opportunity for Early Childhood Leadership in the Implementation of Queensland's Early Years Curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 50-60.
- Helle, H. (2008). Soziologie der Konkurrenz—Sociology of Competition by Georg Simmel. *Canadian Journal of Sociology*, 33(4), 945-978.
- Henson, R. ve Roberts, J. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Hilton, A., ve Armstrong, R. A. (2006). Statnote 6: Post-hoc ANOVA tests. *Microbiologist*, 2006, 34-36.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of management*, 21(5), 967-988.
- Hoel, H., ve Salin, D. (2003). Organizational antecedents of workplace bullying. S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Editörler), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice* içinde (ss. 203-218). Londra: Taylor & Francis.
- Hooper, D., Coughlan, J., ve Mullen, M. (2008). Evaluating model fit: A synthesis of the structural equation modelling literature. A. Brown (Editör), *7th European Conference on research methodology for business and management studies* içinde (ss. 195-200). Londra: Regents College.
- Horney, K. (1980). *Çağımızın tedirgin insanı* (Çev. Ayda Yörükan). İstanbul: Tur Yayınları.
- Horney, K. (1994). *Psikanalizde yeni yollar* (Çev. Selçuk Budak). Ankara: Öteki Matbaası.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 29-42.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hoyle, R. H., ve Duvall, J. L. (2004). Determining the number of factors in exploratory and confirmatory factor analysis. *Handbook of quantitative methodology for the social sciences*, 301-315.

- Hubert, A. B., ve M. Veldhoven. (2001). Risk sectors for undesirable behaviour and mobbing. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 415-424
- Hwang, G., ve Chang, S. (2016). Effects of a peer competition-based mobile learning approach on students' affective domain exhibition in social studies courses. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1217-1231.
- İleri, H., ve Horasan, A. (2010). Küresel rekabet ortamında işletmelerin teknoloji ve ar-ge yönetimlerinin rekabete etkileri üzerine araştırma ve örnek bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 13(1-2), 171-190.
- Jennifer, D., Cowie, H., ve Ananiadou, K. (2003). Perceptions and experience of workplace bullying in five different working populations. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International society for research on Aggression*, 29(6), 489-496.
- Jex, S. M., ve Britt, T. W. (2014). *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach*. John Wiley & Sons.
- Johnson, R. T., ve Johnson, D. W. (1981). Cooperation in learning: Ignored but powerful. *Ljctum*, 5, 11-16.
- Jöreskog, K. G., ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kalemci Tüzün, İ. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 93-118.
- Kanten, P., ve Ülker, F. (2014). Yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde işe yabancılaşmanın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 16-40.
- Kapıcı, S., & Radmard, S. (2016). Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 55-79.
- Karakoç, A. G. D. F. Y., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Karcıoğlu, F., ve Çelik, Ü. H., (2012). Mobbing (Yıldırma) ve Örgütsel Bağlılık Etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 59-75.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Björkqvist, K., Österman, K., Lahtinen, A., Kostamo, A., ve Lagerspetz, K. (2001). Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective well-being of employees. *Aggressive Behavior*, 27(5), 360-371.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of behavioral research* (İkinci baskı). New York: Holt, Rinehart ve Winston.
- Kılıç, A., Şahin, Ş., Albayrakoğlu, Ö., ve Arseven, Z. (2016). Öğretmen görüşlerine göre öğretmen davranışlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 9(3), 441-460.
- Kılıç, R., ve Demirçelik, M. (2011). Mülkiyet kavramının tarihsel gelişimi sürecinde ortaçağ ve reform hareketi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 181-190.
- Kılınç, T. (1996), *Çatışma işletmeler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın
- Kirel, Ç. (2007). Örgütlerde mobbing yönetiminde destekleyici ve risk azaltıcı öneriler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 317-334.
- Kızıltan, E. (2019). *Öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbing eylemlerine yönelik nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Kimmel, M. S. (2014). Uluslararası bir bağlamda devrim: Jeopolitik rekabet ve kapitalist dünya ekonomisi (Çev. F. Çakı). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(2), 1-40 (Eserin orijinali 1990 yılında Philadelphia: Temple University Press tarafından yayımlandı).
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (İkinci baskı). New York, NY: Guilford Press.
- Kochanek, J. R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practices*. California: Corwin Press.

- Koç, M., ve Urasoğlu Bulut, H. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: Cinsiyet, yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 64-80.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kohn, A. (1986). *No contest: The case against competition*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Korkmaz, M., ve Cemaloğlu, N. (2010). The relationship between organizational learning and workplace bullying in learning organizations. *Journal of Educational Research Quarterly*, 33(3), 3-38
- Köse, A., ve Uzun, M. (2020). Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenleri üzerine fenomenolojik bir çözümleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 680-728.
- Kumar, Y., ve Soubhari, M. T. (2014). “The crab-bucket effect and its impact on job stress”– An exploratory study with reference to autonomous colleges.
- Kurumanoğlu Yüksel, M. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin öğrenciler arası rekabete ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Levent, F., ve Türkmenoğlu, G. (2019). Okul yöneticilerinin dedikodu ve dedikodu yönetimine ilişkin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 787-814.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplace. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology*, 5(2), 165-184.
- Lunenburg, F. C., ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Lütge, C. (2019). *The Ethics of Competition: How a Competitive Society is Good for All*. Edward Elgar Publishing.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385.
- Marques, J. (2009). Sisterhood in short supply in the workplace: It's often the women who hold back their female colleagues. *Human Resource Management International Digest*, 17(5), 28-31.
- Marx, K. (1978). *Marx-Engels reader*. Robert Tucker (Ed.) New York: Norton.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media*. New York: Mentor.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mikkelsen, E.G., ve Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The Role of state negative affectivity and generalized self-efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 397-405.
- Miller, C. D. (2019). Exploring the crabs in the barrel syndrome in organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(3), 352-371.
- Mimaroğlu Bucuklar, N. (2009). *Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin tükenmişlikleri ve bazı değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mougey, M. (2004). *Exploring female K-12 administrators' experiences with horizontal violence: A multiple case study*. Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln, Amerika Birleşik Devletleri.
- Nachmias, C. F. ve Nachmias, D. (1996). *Research methods in the social sciences* (Beşinci baskı). Londra: St. Martin's Press Inc.
- Namie, G., ve Namie, R. (2003). Anti-bullying advocacy: An unrealized EA opportunity. *Journal of Employee Assistance*, 33(20), 9.

- Nanto, Z., ve Boydak Özan, M. (2016). Öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma durumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 112-128.
- Nelson, R., ve Dawson, P. (2015). Competition, education and assessment: Connecting history with recent scholarship. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 304-315. Doi: 10.1080/02602938.2015.1105932.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson.
- Nielsen, I. K., Jex, S. M., ve Adams, G. A. (2000). Development and validation of scores on a two-dimensional workplace friendship scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 628-643.
- Nikitin, P. (1990). *Ekonomi politik* (çev. Hamdi Konur). Ankara: Sol Yayınları.
- Nunnally, J. C., ve Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (Üçüncü baskı). New York: McGraw Hill.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.
- Omar, H. M. (2017). *Quality standards of high education and its contribution to achieve competitive advantage*. Master Thesis, Bingöl University Graduate School of Social Science, Bingöl.
- Otrar, M., ve Arğın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.
- Öğretmen, H. (2013). *Mobbingin iş doyumuna etkisi: Mersin ili Tarsus ilçesinde görev yapan öğretmenler üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Ökmen, B., Şahin, Ş., Boyacı, Z., ve Kılıç, A. (2019). Rekabete dayalı eğitim anlayışı bağlamında bilgi yarışmalarına bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 253-266. Doi: 10.17244/eku.441169.

- Özçelik, M. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve rekabet düzeylerinin farklı erken çocukluk eğitimi programları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2015). *Öğretmenlerin psikolojik şiddet (mobbing) algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, N. (2018). Okullarda öğretmenlerin yaşadığı çatışma ve çatışma yönetim stilleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(2), 93-116.
- Özdemir, S., ve Erdem, R. (2020). Akademinin yeşil gözlü canavarı: kıskançlığın nedenleri ve sonuçları üzerine fenomenolojik bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(1), 19-39
- Özdemir, S., ve Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep örneği)*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özkara, E., ve Tunç, B. (2020). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3).
- Özlenen Esem, D. (2015). *Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin mobbing uygulamaları ile ilgili algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Öztürk, H., Sokmen, S., Yılmaz, F., ve Çilingir, D. (2008). Measuring mobbing experiences of academic nurses: Development of a mobbing scale. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20(9), 435-442.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Perry, K. (2013). Kicking the Bucket: It's All about Living. *Educational Perspectives*, 45, 7-16.
- Petek, L. (2018). *Rekabet stratejileri ve eğitim sektöründe bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü, İstanbul.

- Polat, E. (2019). *11-14 yaş ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri ve rekabetçi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 307-331.
- Potuk, A. (2017). *Mobbing davranışı, örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Psunder, M. (2011). Mobbing prevention and intervention strategies in educational institutions: Teachers' view. *New Educational Review*, 26(4), 205-215.
- Rayner, C., ve Hoel, H. (1997). A summary review of literature relating to workplace bullying. *Journal of community & applied social psychology*, 7(3), 181-191.
- Renfrew, C., ve Bahn, P. (2013). Arkeoloji: Anahtar kavramlar (Çev. S. Somuncuoğlu). *İstanbul: İletişim Yayınları*.
- Resmi Gazete (2021). *Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği* (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> adresinden 01 Mart 2021 tarihinde alınmıştır).
- Riley, D., Duncan, D. J., ve Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration*.
- Riskind, J. H., ve Wilson, D. W. (1982). Interpersonal Attraction for the Competitive Person: Unscrambling the Competition Paradox 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 12(6), 444-452.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (Çev. Ayşe Öztürk). Eskişehir: ETAM A.Ş.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Robinson, S. L., ve Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of management journal*, 38(2), 555-572.

- Rollinson, D., Broadfield, A., ve Edwards D. J. (1998) *Organisational behavior and analysis: An integrated approach*. Financial Times/Prentice Hall.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
- Sampath, N. (1997). “Crabs in a bucket”: Reforming male identities in Trinidad. *Gender & Development*, 5(2), 47-54.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 414-429.
- Savran, M. (2009). *Ankara merkez resmi ve özel ortaöğretim okullarında çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin örgüt içindeki çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve eğitimdeki değişim. E. Oğuz & A. Yakar (Editörler), *Küreselleşme ve Eğitim içinde* (ss. 59–82). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Scherer, R. F., Luther, D. C., Wiebe, F. A., ve Adams, J. S. (1988). Dimensionality of coping: Factor stability using the ways of coping questionnaire. *Psychological Reports*, 62(3), 763-770.
- Sezerel, H. (2007). *Örgütlerde mobbingin etkileri ce Tülomsaş-Türkiye Lokomotif ve Motor Sanayi A.Ş.’de bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Simmel, G. (1903). The metropolis and mental life. *The urban sociology reader*, 23-31.
- Smith, A. (2017). *Ulusların zenginliği* [1776]. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Smith, M. L. (2006). Multiple methodology in education research. J. Green, J. G. Camilli, & P. B. Elmore (Editörler), *Handbook of complementary methods in education research içinde* (ss. 457–476). New Jersey: Erlbaum.

- Spacey, S. (2015). *Crab Mentality, Cyberbullying and “Name and Shame” Rankings*. (<https://www.srl.to/u5e2dNha/Crab%20Mentality%2C%20Cyberbullying%20and%20Name%20and%20Shame%20Rankings.pdf>. adresinden 01 Mart 2019 tarihinde alınmıştır).
- Spector, P. E., ve Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human resource management review*, 12(2), 269-292.
- Stets, J. E., ve Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237.
- Stockdale, D. F., Galejs, I., ve Wolins, L. (1983). Cooperative-competitive preferences and behavioral correlates as a function of sex and age of school-age children. *Psychological reports*, 53(3), 739-750.
- Sucuoğlu, E. (2015). Devlet lisesi öğretmenlerinin çatışma nedenleri ve çatışma yönetimi yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 16-28.
- Sundu, M., ve Yaşar, O. (2020). Doğal Karar Verme Ölçeği (DKVÖ): Kavramsal Tanım ve Ölçek Geliştirme Çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 21(1), 101-115.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, K. (2002). Eğitimde özelleştirme ve özel eğitim kurumlarının sorunları. *Eğitim Araştırmaları*. 8, 44-53.
- Şahin, P. (2018). *Yengeç sepeti sendromu* (<https://kariyerheybesi.wordpress.com/2018/07/31/yengcec-sepeti-sendromu/> adresinden 10 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Şenel, A. (1982). *İlkel topluluktan uygar topluma geçiş aşamasında ekonomik, toplumsal, düşünsel yapıların etkileşimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587.
- Şişman, M., Güleş, H., ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Taştan, S., ve Aydın Küçük, B. (2019). Üretkenliğe aykırı çalışma davranışlarını açıklayan psikososyal yapılar olarak işyerinde kıskançlık duygusu ve strese yönelik esnekliğin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(1), 55-79.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Tay, L., ve Jebb, A. (2017). Scale Development. In S. Rogelberg (Ed), *The SAGE Encyclopedia of Industrial and Organizational Psychology*, 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, G. (2003). *Between hierarchies and markets: the logic and limits of network forms of organization*. Londra: Oxford University Press on Demand.
- Tınaz, P. (2006). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Çalışma ve Toplum*, 3, 11-22.
- Toker Gökçe, A. (2012). Mobbing: İş yerinde yıldırma özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 272-286.
- Tomruk Ünal, N. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Karabük.
- Tosun, E. (2019). *Hırslı toplumların hastalığı: Yengeç sepeti sendromu* (<https://bilgitukenmez.blogspot.com/2019/03/hrsl-toplumlarn-hastalg-yengec-sepeti.html> adresinden 10 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.).
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), 556-573.

- Tutar, H. (2004). İşyerinde psikolojik şiddet sarmalı: nedenleri ve sonuçları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 85-108.
- Uğraş, K. (2009). *Özel dershanelerde çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurlu, C. T., Çağlar, Ç., ve Güneş, H. (2012). Ortaöğretim okullarında yıldırma (mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 718-749.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uslukaya, A., ve Demirtaş, Z. (2020). Öğretmen algılarına göre işyerinde dışlama: Eğitim kurumlarında nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), 229-256.
- Ünal, A., ve Sarpkaya, R. (2020). *Eğitim hukuku: Herkese nitelikli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Üresin, B. (2012). *Beden eğitimi derslerinde uygulanan bireysel rekabetçi ve işbirlikli hedef yönelimlerinin ilköğretim 2. kademesinde okuyan öğrencilerin beden eğitimi derslerine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vibes, J. (2015). *Crabs in a bucket: As an analogy for modern human society* (<http://www.trueactivist.com/crabs-in-a-bucket-as-an-analogy-for-modern-human-society/> adresinden 12 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.).
- Weiss, H. M., ve Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organization Behavior*, 19, 1-74.
- White, J. B., Langer, E. J., Yariv, L., ve Welch, J. C. (2006). Frequent social comparisons and destructive emotions and behaviors: The dark side of social comparisons. *Journal of adult development*, 13(1), 36-44.
- Wikipedia (2020). *Covid-19 pandemisi*. (https://tr.wikipedia.org/wiki/COVID-19_pandemisi adresinden 16 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.).

- Wilson, F., Pan, W., ve Schumsky, D. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.
- Worthington, R. L., ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yaman, E., ve Türker, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin çatışma yönetim stratejileri ve öfke ifade düzeyleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-12.
- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö., ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1136-1151.
- Yanbastı, G. (1990). *Kişilik kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ye, Y., Zhu, H., Deng, X., ve Mu, Z. (2019). Negative workplace gossip and service outcomes: An explanation from social identity theory. *International Journal of Hospitality Management*, 82, 159-168.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yerlikaya, E., ve İnanç, B. (2013). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yeşilyurt, S., ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.
- Yılmaz, S. (2004). Sermaye birikimi modelleri çerçevesinde Türkiye’de sermaye birikimi sorunu. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Yiğit, N., ve Kurnaz, M. A. (2010). Fizik tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 29-49.
- Yirci, R., ve Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: Kavramsal bir analiz. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1523-1539.
- Yule, J. (2017). *Crabs in a bucket syndrome* (https://www.linkedin.com/pulse/crabs-bucket-syndrome-justin-yule/?trk=aff_src.aff-ilpar_c.partners_pkw.10078_net.mediapartner_plc.Skimbit%20Ltd._pcrid.449670_learning&veh=aff_src.aff-lilpar_c.partners_pkw.10078_net.mediapartner_plc.Skimbit%20Ltd._pcrid.449670_learning&irgwc=1adresinden 10 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.).
- Yurdunkulu, A., ve Oktay, A. (2020). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Durumları ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Düzce-Merkez Örneği). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 285-302.
- Yücetürk, E. (2003). Örgütlerde Durdurulamayan Yıldırma Uygulamaları: Düş mü? Gerçek mi? *Bilgi Yönetimi*, 17.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group-related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 1, 70-85.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-215.
- Zubritski, Y., Mitropolsk, D., ve Kerov, V. (2006). *İlkel, köleci ve feodal toplum* (Çev. Sevim Belli). Ankara: Eriş Yayınları.

6. EKLER

Ek 1. Etik Kurul Kararı

ADÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 12/03/2020-E.17616



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : 84982664-100
Konu : Etik Kurul Kararı (Barış ÇAVUŞ)

Sayın Prof.Dr. Ruhi SARP KAYA
Anabilim Dalı Başkanı

Danışmanlığını Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'nın yaptığı Barış ÇAVUŞ'a ait "Resmi ve Özel Liselerde Yengeç Sepeti Olgusu" isimli çalışması için, 05.03.2020 tarih 2020/04 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu toplantımızda alınan karar aşağıda belirtilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Doç.Dr. Sezai KOÇYİĞİT
Kurul Başkanı

KARAR I:

Danışmanlığını Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'nın yaptığı Barış ÇAVUŞ'a ait "Resmi ve Özel Liselerde Yengeç Sepeti Olgusu" isimli çalışma başvurusu görüşüldü.

Danışmanlığını Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'nın yaptığı Barış ÇAVUŞ'a ait "Resmi ve Özel Liselerde Yengeç Sepeti Olgusu" isimli çalışma başvurusunun **Etik Kurulumuzca oy birliği ile kabulüne karar verildi.**

Evrakı Doğrulamak İçin: <https://ebys.adu.edu.tr/enVision/Dogrula/ND58E7B>

Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs Aytepe Mevkii 09010 Efeler/Aydın
Telefon No: 0256 214 20 23 Faks No: 0256 214 10 61
E-Posta: egitimetik@adu.edu.tr İnternet Adresi: site.adu.edu.tr/etikkurulu/caek/

Bilgi İçin: Öznur ASATEKİN
Unvan: Büro Personeli

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Araştırma İznine Dair Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yazısı



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-8965766
Konu : Araştırma İzni

06.07.2020

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü)

AYDIN

Ülkemizin içinde bulunduğu Covid-19 virüs salgını sebebiyle öğretmen ve öğrencilerimiz okullarında bulunmadıklarından ve bu sürecin daha ne kadar süreceği bilinmediğinden, tez çalışması yapan öğrencilerinizin çalışmalarının yarıda kalmaması açısından araştırma izin taleplerinin 2020/2 sayılı genelge hükümlerine uymak şartıyla, uzaktan telekonferans yöntemiyle yada diğer e iletişim araçlarıyla yapılabilecek olup, bu şekilde yapılacak başvurular kabul edilecektir. Araştırma çalışması talebi olan öğrencilere duyurulması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İl Milli Eğitim Müdürü

Yazı İşleri Müdürlüğü GELEN EVRAK	
Tarih	08.07.2020
Dosya No	605.01.01
Kayıt No	18238
Havale Edildiği Birim	...

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aydın'dır
06.07.2020
V.H.K.



Adres: Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için: A.ÇERÇİ-Şef
Elektronik Ağ: www.aydin.meb.gov.tr	Tel: 0256 215 10 28 - 1413 Dahili
e-posta: yuksekogretimuyurtisi09@meb.gov.tr	Faks: 0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eb93-ff35-3c59-9d3a-d8b6 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Veri Toplama Aracı

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin algılarını incelemek ve “yengeç sepeti” olgusu konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. “Yengeç sepeti” olgusu, “eğer ben yapamıyorsam, sen de yapama” anlayışını savunan bir tür bencillece, dar görüşlü düşüncüyü tanımlamak için kullanılır ve diğer insanların ileriye gitmesini ve hayallerini gerçekleştirmeye çalışmasını teşvik etmek yerine onları kötülemeyi ve aşağı çekmeyi tercih eden insanların bakış açılarını anlatır.

Araştırma Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümü doktora programı çerçevesinde yürütülmektedir. Araştırmada amaç kişi veya kurumları iyi veya kötü olarak değerlendirmek olmayıp, araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi, herhangi bir kişi veya kuruluşa da verilmeyecektir.

Araştırma ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde “okullarda yengeç sepeti ölçeği”, ikinci bölümde ise kişisel bilgiler yer almaktadır. Ölçeklerdeki her yargıya ilişkin gerçek düşüncenize uyan derecelendirme seçeneğini işaretlemeniz, okullarda yengeç sepeti olgusuna ilişkin algıyı ortaya koymada önemli bir etken olacak ve bilime ışık tutacaktır. Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete **İSİM YAZMAMANIZ** önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Barış ÇAVUŞ

Bölüm I: Okullarda Yengeç Sepeti Ölçeği						
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okulumda, yaptığım işleri haksız yere eleştiren öğretmenler vardır.					
2	Okulumda, hakkımda dedikodu yapan öğretmenler vardır.					
3	Okulumda, fikirlerimi küçümseyen öğretmenler vardır.					
4	Okulumda, benimle rekabet eden öğretmenler vardır.					
5	Okulumda, beni kendileriyle kıyaslayan öğretmenler vardır.					
6	Okulumda, bireyler arası farklılıklara saygı duymayan öğretmenler vardır.					
7	Okulumda, sorularına bilerek tatmin edici cevaplar vermeyen öğretmenler vardır.					
8	Okuldaki işleyişle ilgili bir önerim olduğunda hemen karşıt fikirlerle karşılaşırım.					
9	Okulumda, bir başarı elde ettiğimde beni kıskanan öğretmenler vardır.					
10	Okulumda, yapamadıkları işleri benim de yapmamı istemeyen öğretmenler vardır.					
11	Okulumda, bir başarısızlık yaşadığımda bana destek olmayan öğretmenler vardır.					
12	Okulumda, yaşadığım sorunlar karşısında beni suçlayıcı davranan öğretmenler vardır.					
13	Okulumda, bir yenilik sunduğumda önümü kesmeye çalışan öğretmenler vardır.					
14	Okulumda, yöneticimin beni takdir etmesinden hoşlanmayan öğretmenler vardır.					
15	Okulumda, mesleki gelişimimi engellemeye çalışan öğretmenler vardır.					
16	Öğretmenler arasındaki iyi iletişim, okul yönetimi tarafından desteklenir.					
17	Okul yönetimi, beklentilerimi dikkate almaz.					
18	Öğretmenler arasındaki işbirliği, okul yönetimi tarafından desteklenir.					
19	Okulumuzun güçlü bir kültürü vardır.					
20	Okuldaki işleyişle ilgili önerilerim okul yöneticileri tarafından dikkate alınır.					

Lütfen arka sayfaya geçiniz!

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Okulumda, yaptığım işlerden dolayı takdir ediliyim.					
22	Okula ilişkin yaptığım işlerde kurumsal destek görmem.					
23	Okulumdaki olanaklara erişimde kurumsal engellerle karşılaşırım.					
24	Okulumda, yaptığım işler değersizleştirilir.					
25	Okulumda, fikirlerimi rahatlıkla paylaşabileceğim bir güven ortamı vardır.					
26	Okulumda, bireysel gelişim desteklenir.					
27	Okulumda, hizmet içi eğitimlerle kendimizi geliştirmemiz desteklenir.					

Bölüm II: Kişisel Bilgiler

Yaş:..... Cinsiyet:..... Medeni durum:..... Branş:.....

Eğitim durumu (son mezun olunan derece):..... Mesleki kıdem:.....

Görev yaptığı okuldaki çalışma süresi:..... Okul türü (resmî-özel): Lise türü (genel lise/meslek lisesi):

Ek 4. Görüşme Formu

ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA “YENGEÇ SEPETİ” OLGUSUNA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba Öğretmenim,

Öncelikle benimle görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Yaptığım çalışma ile resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin “yengeç sepeti” olgusuna ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlıyorum. “Yengeç sepeti” olgusu, bir yengeç kovası gözleminden yola çıkarak ortaya konulmuş psikolojik bir kavram, bir davranış kalıbıdır. Balıkçı, içi yengeç dolu kovasını kapakla kapatmak zorunda kalmaz çünkü kovanın içerisindeki bir yengeç kovadan dışarı çıkmaya çabaladığında diğerleri onun ayağından yakalar ve onu tekrar kovaya çekmeye çalışır. Bu bağlamda, “yengeç sepeti” olgusu, “*eğer ben yapamıyorsam, sen de yapama*” anlayışını savunan bir tür bencilce, dar görüşlü düşünceyi tanımlamak için kullanılır ve diğer insanların ileriye gitmesini ve hayallerini gerçekleştirmeye çalışmasını teşvik etmek yerine onları kötülemeyi ve aşağı çekmeyi tercih eden insanların davranışlarını anlatır.

Size yönelteceğim sorulara verdiğiniz yanıtlar yalnızca bu araştırma için kullanılacak, kişisel bilgileriniz çalışmanın hiçbir yerinde yer almayacaktır. Şayet izniniz olursa, görüşmenin akışını kesintiye uğratmamak ve veri kaybını engelleyebilmek amacıyla görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Sorulara geçmeden önce sizin sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Görüşme Tarihi ve Saati: _____

1. BÖLÜM

Görüşme soruları

1. Görev yaptığınız okulda öne çıkan, başarılı olan, yükselmek isteyen öğretmenleri engellemeye yönelik davranışlar sergileyen öğretmenler var mı?

Cevap Evet ise;

Sonda;

- Bunu nasıl fark ettiniz?
- Bu tip davranışlar sergileyen öğretmenlerin neler yaptığını gözlemlediniz?
- Bu durumda diğer öğretmenlerin/okul yöneticilerinin tepkisi nasıldı?
- Bu tip davranışlar sergileyen öğretmenlerin belirgin bir takım özellikleri olduğunu düşünüyor musunuz?
- Bazı öğretmenlerin bu tip davranışlar sergilemesinin altında belirli nedenlerin olduğunu düşünüyor musunuz?

2. Siz daha önce bu tip davranışlara maruz kaldınız mı?

Cevap Evet ise;

Sonda;

- a. Bu davranışları yapanlar kimlerdi?
- b. Tam olarak neler yaptıklarını ve sizi nasıl engellemeye çalıştıklarını anlatır mısınız?
- c. Sizce neden sizi engellemeye çalıştılar?
- d. Bu durum karşısında siz nasıl davrandınız?
- e. Diğer öğretmenlerin/okul yöneticilerinin tepkisi nasıldı?
- f. Yaklaşık olarak mesleğinizin hangi yıllarında bu tip bir davranışa maruz kaldınız?
- g. Bu davranışları sergileyenlerin işini kolaylaştıran kişiler/etmenler var mıydı? Varsa kimler/neler bu kişilerin işlerini kolaylaştırıyordu? Biraz açıkla mısınız?

Cevap Hayır ise;

Sonda;

- a. Bu tip bir davranışın başkasına yapıldığını gözlemlediniz mi?

Cevap Evet ise;

- i. Bu davranış yapan kimdi?
- ii. Bu davranışa maruz kalan kişiyi nasıl engellemeye çalıştılar?
- iii. Sizce neden engellemeye çalıştılar?
- iv. Bu durum karşısında o nasıl davrandı?
- v. Yaklaşık olarak mesleğinizin hangi yıllarında bu tip bir davranışa maruz kaldı?

3. Sizce okullarda bu tip davranışları engelleyebilmek için neler yapılabilir?

Sonda;

- a. Bu durumla ilgili öğretmenler neler yapabilir?
- b. Yönetime düşen görevler nelerdir?

4. Geniş bir örnekleme sorduğumuzda, özel lisede görev yapan öğretmenlerin engelleme davranışlarına resmi lisede görev yapan öğretmenlerden daha fazla maruz kaldığını bulduk. Sizce bunun nedenleri neler olabilir?

5. Yine aynı örnekleme sorduğumuzda, 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin engellenme davranışlarına daha fazla maruz kaldığını bulduk. Sizce bunun nedenleri neler olabilir?

6. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

2. BÖLÜM

Demografik Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet:

Medeni durum:

Eğitim durumu:

Okul Türü:

Lise türü:

Branş:

Mesleki kıdem:

Görev yaptığı okuldaki çalışma süresi:

Görüşmeye ilişkin notlar:

Ek 5. Görüşmeye İlişkin Notlarla İlgili Örnek

Öğretmen

6. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Kızın öğretmeninde bahsetti. Depresyona giriyor.
Güvenlik
Atılım
Bu nedenle şu kadar

2. BÖLÜM

Demografik Bilgiler

Yaş:

Cinsiyet: K

Medeni durum: E

Eğitim durumu: Lise

Okul Türü: Devlet Okulu

Lise türü: Meslek

Brans:

Mesleki kıdem: 23

Görev yaptığı okuldaki çalışma süresi:

Görüşmeye ilişkin notlar:

Öğretmenin sınıfına 62k rapor yaptı. (Sadece forlu)
→ Güterek bir kütüphane yaptı. - proje çalışması ile ilgili
Yasadışı problemlerde yöneticiler testler olmasını.
Yöneticilerin de karşı tarafı tuttukları raporları.
Doküman problemler yapması. (Sadece çalışma için)
Durum Çözümü?
Kadın kadının dışındadır - Öğretmenler testler olmasını
- Ne para var
- Bunu niye yapıyoruz
- Ben niye yapıyoruz

Ek 6. Kodlama Örneği

Örnek İfade	Araştırmacının Kodları	Eş Kodlayıcının Kodları	Görüş Birliğine Varılan Kodlar
“...Karşıt fikirler daha da eleştiri boyutunu aldı. Ben de durumu idareye anlattım...”	Direnç gösterme (Engellenen Öğretmenlerin Tepkisi Kategorisi)	Mücadele etme	Direnç gösterme
“...Özellikle bencil olduklarını da söyleyebiliriz. Öğrencilerle iletişimlerinin de çok iyi olmadığını aynı şekilde. Sadece okulun kapısından çıktığında benim artık öğrenciyle işim yoktur modunda gibi...”	Bencil olmaları (Yengeç Davranışları Sergileyen Öğretmenlerin Özellikleri Teması)	Egosantrik davranış biçimi	Bencil olmaları
“...biraz da adamsendecilik; benim üzerine bir şey gelmesin, ben çalışmayayım...”	İşleri başkasına yüklemeye çalışmaları (Yengeç Davranışları Sergileyen Öğretmenlerin Özellikleri Teması)	Sorumluluk almaktan kaçınma	Sorumluluk almaktan kaçınmaya çalışmaları
“...biraz daha rekabetçi bir yapı var...yani öğretmenin biraz daha adını ön plana çıkarması, isim ve çevre yapması önemli gibi duruyor...”	Rekabet (Özel Liselerde Yengeç Davranışlarının Daha Fazla Görülmesi Teması)	İşbirliğinden uzak rekabetçi iş yapısı	Rekabet
“...belki de o yıllar arasında bu farkındalıktan ve çabadan ötürü sana yapılanları da daha net görebiliyorsun...”	Tecrübe (Mesleki Kıdemi 11-15 Yıl Arası Olan Öğretmenlerin Yengeç Davranışlarına Daha Fazla Maruz Kalması Teması)	İşe ve çalışma ortamına ilişkin farkındalığın artması	Tecrübe
“...öğretmenler arasında kesinlikle işbirliği olmak zorunda... Yapılacak işlerde herhangi biri ön plana çıkmak istiyorsa veya çıkıyorsa, bunun desteklenmesi gerektiğine inanıyorum engel olunmadan.”	Destek olma (Öğretmenler Tarafından Yapılması Gerekenler Kategorisi)	Diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olmak	İşbirliği içinde olma

