



**OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN GENEL VE ÖRGÜTSEL SİNİZM
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
İNCELENMESİ
(GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)**

DOKTORA TEZİ

**TEVFİK UZUN
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK

2015

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN GENEL VE ÖRGÜTSEL SİNİZM TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ (GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)
(The Relationship Between School Principals' Communication Skills And
Teachers' General And Organizational Cynicism Attitudes (Giresun Sample))

DOKTORA TEZİ

Tevfik UZUN

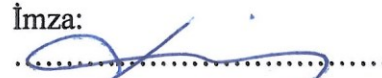
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK

**ERZURUM
KASIM, 2015**

KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK danışmanlığında, Tevfik UZUN tarafından hazırlanan “Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)” başlıklı çalışma 16 / 11 / 2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Pof. Dr. Vehbi ÇELİK

İmza: 

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK

İmza: 

Jüri Üyesi
Doç. Dr. Güven ÖZDEM

İmza: 

Jüri Üyesi
Doç. Dr. Şükrü ADA

İmza: 

Jüri Üyesi
Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

27. 11. / 2015




Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Giresun ili örneği)” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.



Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.



Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

27/11/2015

Ad Soyad: Tevfik UZUN



ÖZET

DOKTORA TEZİ

OKUL MÜDÜRLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN GENEL VE ÖRGÜTSEL SINIZM TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ (GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)

Tevfik UZUN

2015, 292 sayfa

Bu çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2014–2015 eğitim öğretim yılı, Giresun il merkezinde MEB’e bağlı okullarda çalışan 1206 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından dağıtılan formlardan 821 adet geri dönüş olmuştur. Elde edilen 821 formun 15 tanesi çeşitli eksikliklerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma analizi için 806 form değerlendirmeye alınmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada dört bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde, öğretmenlerin demografik özellikleri belirlemek için kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde Wiemann (1977) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği”, üçüncü bölümde Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ve dördüncü bölümde Wrightsman (1992) tarafından geliştirilen “Genel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon analizi, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi, parametrik testlerden bağımsız örneklemeler için t-testi; bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile parametrik testlerin sayıtlarının karşılanamaması durumunda non-parametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin iletişim becerileri en yüksek düzeyde “sosyal rahatlık” boyutunda görülmüştür. Bunu, “anlama-empati” boyutu ve “destekleme” boyutu takip etmektedir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri; sosyal rahatlık, anlama-empati, destekleme boyutu ve alt boyutlar toplamında “iyi” düzeydedir. Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken; hizmet süresi ve çalışılan okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel sinizm düzeyleri “kararsızım” aralığında orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile öğretmenlerin medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi ve çalışılan okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmazken; cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları en yüksek düzeyde “bilişsel” boyutta görülmüştür. Bunu, “davranışsal” ve “duyuşsal” boyut takip

etmektedir. Öğretmenlerin duyuşsal, davranışsal boyut ve alt boyutlar toplamında örgütsel sinizm düzeyleri “katılmıyorum” aralığında düşük düzeyde, bilişsel boyutta ise “kısmen katılıyorum” aralığında orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı fark bulunmazken; çalışılan okul kademesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile örgütsel sinizm tutumları arasında düşük düzeyde potizif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm tutumları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin iletişim becerileri, öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin genel sinizm tutumları da öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, iletişim becerileri, öğretmen, sinizm, genel sinizm, örgütsel sinizm.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS’ COMMUNICATION SKILLS AND TEACHERS’ GENERAL AND ORGANIZATIONAL CYNICISM ATTITUDES (GİRESUN SAMPLE)

Tevfik UZUN

2015, 292 pages

In this study, it is aimed to investigate the relationship between school principals’ communication skills and teachers’ general and organizational cynicism attitudes according to perceptions of teachers. The population of the research constitutes of 1206 teachers working at schools under the Ministry of Education in Giresun Province at 2014–2015 academic year. Of all forms, 821 forms distributed by the researcher returned. The obtained 15 out 821 forms were not assessed due to various shortcomings. 806 forms were included in the evaluation for research analysis. In this descriptive study, relational model was used. A data collection tool consisting of four parts were used in this research. In the first part, personal information has been given to determine the demographics of teachers. In the second part, “Communication Skills Scale” developed by Wiemann (1977), in the third part, “Organizational Cynicism Scale” developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999), and the fourth part, “General Cynicism Scale” developed by Wrightsman (1992) was used. Percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, correlation analysis, simple and multiple linear regression analysis, t-test for independent samples from parametric tests; one-way analysis of variance for independent samples and in case of not meeting the assumptions of parametric tests, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests from non-parametric tests were used for data analysis. According to research results; communication skills of school principals at the dimension of “social convenience” were perceived at the highest level. This is followed by the dimensions of “understanding-empathy” and “support”. According to teachers’ views, communication skills of school principals are “good” level at social convenience, understanding-empathy, support and the total of all sub-dimensions. While there is not a significant difference between teachers’ views about school principals’ communication skills and the variables of teachers’ gender, age, marital status and educational background; there is a significant difference between teachers’ views about school principals’ communication skills and the variables of teachers’ length of service and school level. According to research results; the level of general cynicism of teachers was found “undecided” in the moderate range. While there is not a significant difference between teachers’ attitudes of general cynicism and the variables of teachers’ marital status, educational background, length of service and school level; there is a significant difference between teachers’ attitudes of general cynicism and the variables of teachers’ gender and age. According to research results;

the level of organizational cynicism of teachers at the dimension of “cognitive” was perceived at the highest level. This is followed by “behavioral” and “affective” dimensions. Organizational cynicism levels of teachers at affective, behavioral dimensions and the total of all sub-dimensions were found “disagree” in low range, and at the cognitive dimension it was found “somewhat agree” in moderate level. While there is not a significant difference between teachers’ attitudes of organizational cynicism and the variables of teachers’ gender, age, marital status, educational background and length of service; there is a significant relationship between teachers’ attitudes of organizational cynicism and school level. According to research result, there is a positive relationship at low level between teachers’ attitudes of general cynicism and organizational cynicism. In addition, it has been found that there is a significant negative relationship at moderate level between teachers’ views related to school principals’ communication skills and teachers’ attitudes of organizational cynicism. According to research result; there is a significant negative relationship at low level between teachers’ views related to school principals’ communication skills and teachers’ attitudes of general cynicism. In addition, the communication skills of school principals significantly predict teachers’ attitudes of general and organizational cynicism. Also, teachers’ attitudes of general cynicism significantly predict teachers’ attitudes of organizational cynicism.

Key Words: School principal, communication skills, teacher, cynicism, general cynicism, organizational cynicism

ÖN SÖZ

Eğitim örgütlerinde yaşanan iletişim ve sinizm son dönemlerde araştırmacıların dikkatini çeken konular içerisinde yer almaktadır. Okul müdürlerinin iletişim becerileri, öğretmenlerde sinizm tutumlarının oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin hayata ve kurumlarına karşı olumsuz yaklaşımlarını ifade eden sinizm tutumları; eğitimin amacını, kalitesini ve verimliliğini etkileyebilmektedir. Bu araştırmayla, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin sinizm tutumları arasındaki ilişkiler belirlenerek, öğretmenlerin yaşadıkları sinizm tutumlarını azaltılabileceği, önleyici tedbirlerin alınabileceği ve eğitimde kalite ve verimliliğin artırılabilceği düşünülmektedir.

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında emeği geçen isimleri burada anmak şahşıma onur ve mutluluk vermektedir. Bu araştırmanın yapılmasında büyük katkıları olan, araştırmanın her aşamasında beni destekleyen, cesaretlendiren, yönlendiren; kişiliği ve araştırmacı kimliği ile bana örnek olan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK'a, doktora öğrenimim boyunca desteklerini ve ilgilerini hiçbir zaman esirgemeyen, çalışmamın her noktasında büyük desteklerini gördüğüm, görüş ve düşüncelerinden daima faydalandığım, çok değerli hocalarım Doç. Dr. Sayın Şükrü ADA'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN'a, 'ince eler sık dokur; kılı kır yararım ama sonu iyi olur' deyip tezime çok önemli katkılar sağlayan, bilim insanı, örnek insan Sayın Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT'e; anketlerin uygulanması aşamasında yardımlarını gördüğüm değerli okul müdürleri ve öğretmen arkadaşlarıma, emeği geçen herkese, son olarak araştırmanın başından sonuna kadar, çalışmalarımnda hep yanımda olan, az zaman ayırabildiğim ama çok desteklerini gördüğüm sevgili eşim Fatma UZUN'a ve oğullarım Kayra ve Muhammet Alp UZUN'a sonsuz teşekkür ederim.

Erzurum-2015

Tevfik UZUN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	I
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT	V
ÖN SÖZ.....	VII
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar DİZİNİ	XIV
ŞEKİLLER DİZİNİ	XIX
KISALTMALAR DİZİNİ	XX

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Tanımları.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Yönetim.....	9
2.1.1. Yönetim Kavramının Tanımlanması	9
2.1.2. Eğitim ve Okul Yönetimi.....	11
2.1.3. Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri.....	13
2.2. İletişim	17
2.2.1. İletişim Kavramının Tanımı.....	17
2.2.2. İletişimin Özellikleri	18

2.2.3. İletişimin Fonksiyonları	18
2.2.4. İletişim Süreci	19
2.2.4.1. Kaynak	20
2.2.4.2. İleti (Mesaj)	21
2.2.4.3. Kod, kodlama, kod açma.....	21
2.2.4.4. Kanal	22
2.2.4.5. Alıcı.....	23
2.2.4.6. Algılama (filtre etme) ve değerlendirme.....	23
2.2.4.7. Geri bildirim (Feed back).....	24
2.2.4.8. Gürültü	24
2.2.5. İletişim Türleri	25
2.2.5.1. Sözlü iletişim.....	26
2.2.5.2. Sözsüz iletişim	28
2.2.5.3. Yazılı iletişim	33
2.2.5.4. Örgütsel İletişim.....	35
2.2.6. İletişim Becerileri	42
2.2.6.1. İletişim becerisi kavramının tanımı.....	42
2.2.6.2. Kendini tanıma becerisi.....	43
2.2.6.2.1. Kendini kavrama (Self-Concept)	44
2.2.6.2.2. Kendi farkına varma/Öz farkındalık	44
2.2.6.2.3. Kendine güven / Saygı.....	46
2.2.6.2.4. Kendini açma	46
2.2.6.3. Etkin dinleme becerisi.....	47
2.2.6.4. İkna etme ve etkileme becerisi	49
2.2.6.5. Empati kurma ve anlama becerisi	50
2.2.6.6. Beden dilini kullanma becerisi	51
2.2.6.7. Etkin konuşma becerisi	52
2.2.6.8. Geri bildirimde bulunma becerisi.....	54
2.2.6.9. Okul müdürlerin iletişim becerileri	55
2.3. Genel Sinizm.....	58
2.3.1. Sinizm Kavramının Kökeni	58
2.3.2. Genel (Kişilik) Sinizmin Tanımı ve Siniklerin Özellikleri.....	61
2.3.3. Genel Sinizmin Dayanakları	64

2.4. Örgütsel Sinizm.....	68
2.4.1. Örgütsel Sinizmin Tanımı.....	69
2.4.2. Örgütsel Sinizmin Boyutları	75
2.4.2.1. Örgütsel sinizmin bilişsel (inanç) boyutu	78
2.4.2.2. Örgütsel sinizmin duyuşsal (duygu) boyutu	79
2.4.2.3. Örgütsel sinizmin davranışsal boyutu	80
2.4.3. Örgütsel Sinizm Türleri	81
2.4.3.1. Kişilik (Genel) sinizmi.....	81
2.4.3.2. Toplumsal (Sosyal) sinizm.....	83
2.4.3.3. İş gören (Çalışan) sinizmi	84
2.4.3.4. Örgütsel değişime yönelik sinizm.....	85
2.4.3.5. Mesleki (İş) sinizmi.....	89
2.4.4. Örgütsel Sinizmi Oluşturan Temel Faktörler.....	91
2.4.4.1. Örgütsel sinizmi oluşturan kişisel faktörler	91
2.4.4.1.1. Yaş	91
2.4.4.1.2. Cinsiyet.....	93
2.4.4.1.3. Medeni durum.....	94
2.4.4.1.4. Eğitim durumu	95
2.4.4.1.5. Gelir	96
2.4.4.1.6. Hizmet süresi	97
2.4.4.1.7. Hiyerarşi	98
2.4.4.2. Örgütsel sinizmi oluşturan örgütsel faktörler.....	99
2.4.4.2.1. Örgütsel adalet	99
2.4.4.2.2. Örgütsel politika	101
2.4.4.2.3. Psikolojik sözleşme ihlali	102
2.4.4.2.4. Örgütsel sinizmi oluşturan diğer faktörler	103
2.4.5. Örgütsel Sinizmin Örgütsel Sonuçları	104
2.4.5.1. Örgütsel sinizm ile iş tatmini (Doyumu).....	105
2.4.5.2. Örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık	106
2.4.5.3. Örgütsel sinizm ile örgütsel güven.....	107
2.4.5.4. Örgütsel sinizmi ile örgütsel vatandaşlık	108
2.4.5.5. Örgütsel sinizm ile tükenmişlik	110
2.4.5.6. Örgütsel sinizm ile yabancılaşma.....	111

2.4.6. Örgütsel Sinizmin İle İletişim Arasındaki İlişki	112
2.5. İlgili Araştırmalar.....	113
2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	113
2.5.1.1. İletişim konusunda yurtdışında yapılan araştırmalar	113
2.5.1.2. Sinizm konusunda yurtdışında yapılan araştırmalar	116
2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	122
2.5.2.1. İletişim konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	122
2.5.2.2. Sinizm Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	126
2.5.3. Sinizm ve İletişim Konusunda Yurtdışı ve Yurtiçinde Yapılan Araştırmalara İlişkin Genel Değerlendirme.....	130

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	132
3.1. Araştırmanın Modeli	132
3.2. Evren ve Örneklem	133
3.3. Veri Toplama Süreci	133
3.4. Veri Toplama Araçları	135
3.4.1. İletişim Becerileri Ölçeği.....	136
3.4.2. Genel Sinizm Ölçeği	141
3.4.3. Örgütsel Sinizm Ölçeği.....	144
3.5. Verilerin Analizi	147

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	149
4.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	149
4.2. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar	150
4.2.1. Anlama-Empati Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar ...	151
4.2.2. Sosyal Rahatlık Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar....	153
4.2.3. Destekleme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar	154
4.2.4. İletişim Becerilerinin Demografik Değişkenlere Göre, Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	156

4.3. Genel Sinizm İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar	166
4.3.1. Genel Sinizm Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre, Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	169
4.4. Örgütsel Sinizm İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar	174
4.4.1. Bilişsel (İnanç) Boyuta İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar	175
4.4.2. Duyuşsal (Duygu) Boyuta İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar....	177
4.4.3. Davranışsal Boyuta İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar	178
4.4.4. Örgütsel Sinizm Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre, Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	179
4.5. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	191
4.6. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	195
4.7. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	198
4.8. Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	207
4.9. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	211

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	217
5.1. Sonuçlar	217
5.1.1. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Sonuçlar	217
5.1.1.1. Anlama-Empati Boyutuna İlişkin Sonuçlar	219
5.1.1.2. Sosyal Rahatlık Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	220
5.1.1.3. Destekleme Boyutuna İlişkin Sonuçlar	221
5.1.2. Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	222
5.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Sonuçlar	223
5.1.3.1. Bilişsel (İnanç) Boyuta İlişkin Sonuçlar	224
5.1.3.2. Duyuşsal (Duygu) Boyuta İlişkin Sonuçlar	225
5.1.3.3. Davranışsal Boyuta İlişkin Sonuçlar	226
5.1.4. Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	226

5.1.5. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	227
5.1.6. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	228
5.1.7. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar	229
5.1.8. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar	229
5.1.9. Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar.....	230
5.1.10. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar	231
5.2. Öneriler	232
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	233
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	234
KAYNAKÇA	235
EKLER.....	263
Ek 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	263
Ek 2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Kullanım İzinleri.....	267
Ek 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulama İzni	269
ÖZGEÇMİŞ.....	270

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Sinizm Tanımları.....	67
Tablo 2.2. Örgütsel Sinizm Tanımları.....	72
Tablo 3.1. $\alpha= 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri.....	134
Tablo 3.2. Araştırmanın Evrenini Oluşturan İlkokul, Ortaokul ve Liseler	135
Tablo 3.3. KMO Değerleri ve Yorumlar	137
Tablo 3.4. İletişim Becerileri Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Verileri	138
Tablo 3.5. Genel Sinizm Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Verileri	142
Tablo 3.6. Örgütsel Sinizm Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Verileri	145
Tablo 3.7. Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları.....	148
Tablo 4.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	149
Tablo 4.2. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	150
Tablo 4.3. İletişim Becerilerinin Anlama-Empati Boyutuna İlişkin Veriler	152
Tablo 4.4. İletişim Becerilerinin Sosyal Rahatlık Boyutuna İlişkin Veriler	154
Tablo 4.5. İletişim Becerilerinin Destekleme Boyutuna İlişkin Veriler	155
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	156
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	157
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	159

Tablo 4.9.	Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Anova Sonuçları	160
Tablo 4.10.	Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	161
Tablo 4.11.	Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	164
Tablo 4.12.	Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Genel Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	167
Tablo 4.13.	Genel Sinizme İlişkin Veriler.....	168
Tablo 4.14.	Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	169
Tablo 4.15.	Yaş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	170
Tablo 4.16.	Medeni Durum Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin t- Testi Sonuçları	172
Tablo 4.17.	Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	172
Tablo 4.18.	Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	173
Tablo 4.19.	Okul Kademesi Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.	174
Tablo 4.20.	Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	174
Tablo 4.21.	Örgütsel Sinizmin Bilişsel Boyutuna İlişkin Veriler	176
Tablo 4.22.	Örgütsel Sinizmin Duyuşsal Boyutuna İlişkin Veriler	177
Tablo 4.23.	Örgütsel Sinizmin Davranışsal Boyutuna İlişkin Veriler.....	178

Tablo 4.24.	Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	179
Tablo 4.25.	Yaş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	181
Tablo 4.26.	Medeni Durum Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	183
Tablo 4.27.	Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	184
Tablo 4.28.	Hizmet Süresi Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	186
Tablo 4.29.	Okul Kademesi Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.....	187
Tablo 4.30.	Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	191
Tablo 4.31.	Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	195
Tablo 4.32.	Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	197
Tablo 4.33.	Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Bilişsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	198
Tablo 4.34.	Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Duyuşsal Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	200

Tablo 4.35.	Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Davranışsal Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	202
Tablo 4.36.	Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	204
Tablo 4.37.	Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	206
Tablo 4.38.	Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Bilişsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	207
Tablo 4.39.	Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Duyuşsal Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	208
Tablo 4.40.	Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Davranışsal Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	209
Tablo 4.41.	Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	210
Tablo 4.42.	İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Bilişsel Sinizm Tutumunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları	211
Tablo 4.43.	İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Duyuşsal Sinizm Tutumunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları	213

Tablo 4.44.	İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Davranışsal Sinizm Tutumunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları	214
Tablo 4.45.	İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları	215



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Temel İletişim Süreci	19
Şekil 2.2. Mesajın Akım Yönü Bakımından Örgütsel İletişim.	39
Şekil 2.3. Johari Penceresi	45
Şekil 2.4. Tutumun Bileşenleri	77
Şekil 3.1. Araştırma Modeli	132
Şekil 3.2. İletişim Becerileri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	140
Şekil 3.3. Genel Sinizm Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	143

KISALTMALAR DİZİNİ

- A.L.** : Anadolu Lisesi
- CAOC** : Örgütsel Değişime Yönelik Sinizm
- İ.H.L.** : İmam Hatip Lisesi
- İ.H.O.** : İmam Hatip Ortaokulu
- İlk** : İlkokul
- KMO** : Kaiser-Meyer-Olkin Testi
- MMPI** : Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri
- M.T.L.** : Mesleki ve Teknik Lise
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- Ort** : Ortaokul
- S. S. L.** : Sanat ve Spor Lisesi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın konusu, problemi, amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma konusuyla ilgili tanımlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırma öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkileri konu almaktadır. Yöneticilerin başarılarında ve örgütlerin verimliliğinde rol oynayan en önemli süreçlerden birisi iletişim sürecidir. İnsanlarla iletişim kurmadan yöneticilikten bahsedilemez. İletişim, yöneticilerin iş yaptırmak için kullandıkları temel araçtır ve iletişim yönetim uygulamaları için şarttır (İlgar, 2005, s. 51). Yaşantımızda önemli bir yere sahip olan iletişim okul hayatının da her bölümünde yer alır. Okul müdürleri, zamanlarının büyük bölümünü iletişim içinde geçirirler. Bu bağlamda iletişim; kişilerarası, kurumsal veya yönetsel süreçleri ve okulların yapısının temelini oluşturduğu için okul yöneticileri iletişimi yalın bir biçimde anlamak zorundadırlar. Bu yüzden iletişim becerileri, etkili bir yönetici için gerekli bir araçtır (Hoy ve Miskel, 2010, s. 341). Okul müdürlerinin, okulun iç çevresi ve dış çevresi arasında iletişim, koordinasyon ve ilişkiler kurma gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Taymaz (2011, s. 76), okul yönetiminin sağlıklı ve açık okul iklimini oluşturmada; iletişim ağı kurmak, insanları etkilemek, çatışmaları yönetmek gibi çalışmalarını yapmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Özden (2013, s. 88) de süreç odaklı okul yöneticisinin okulunda önem vereceği hususlardan birinin de sağlıklı iletişim olduğunu, iletişim kanallarının açık olmasının, okulda birçok sorunun tanımlanmasına ve çözülmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Özden (2013), öte yandan iletişim kanallarının kapalı olması ve iletişimin sağlıklı bir şekilde işlememesinin; vücudun uzuvları arasındaki iletişimi

koparıp canlının hayatının son bulmasına neden olacağı gibi iletişimsizliğin de okulu öldürecek bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Benzer olarak Lunenburg ve Orstein (2013, s. 158–180) de okula giden herkesin okulda çok sayıda iletişim etkinliğinin olduğunu gözlemleyeceğini, iletişimin okulun can damarı ve önemli bir yönetim becerisi olduğunu ve okul yöneticilerinin zamanlarının %70'ten fazlasını iletişim için harcadıklarını belirtmektedirler. Açıkalın, Şişman ve Turan (2011, s. 84)'a göre okul müdürü, iyi bir iletişimcidir, çift yönlü ve diyaloga dayalı iletişime büyük önem verir ve öğretimle ilgili okul kadrosuyla açık iletişimde bulunur. Şişman (2012, s. 144–146), etkili okulun yöneticilerinin öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olduğunu, etkili bir okulda bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinden güçlü, yazılı-sözlü iletişim ve ikna becerilerine sahip olmasının beklenildiğini ifade etmektedir. Özden (2013, s. 117–118) de okul müdürlerinin öğretim liderliği özellikleri belirtirken eğitim hedefleri, öğretim yöntemleri, öğrenci başarısı, öğretim uygulamaları, öğrenme ve öğretme ile ilgili konularda öğretmenlerle fikir alışverişi ve iletişim içerisinde olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bursalıoğlu (2013, s. 41), okul müdürlerinin okulun içinde ve dışında birçok gruba karşı formal ve informal olarak sorumlu bulunduğunu ve bu grupları dengede tutabilmek için müdürlük makamının okulun iletişim ve koordinasyon merkezi gibi çalışması gerektiğini öne sürmektedir.

Şahin (2000) de ilköğretim okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada iletişimi temel bir yönetici yeterliliği olarak bulmuştur. Şahin (2000), okul müdürlerinin; ana dilini doğru ve güzel kullanma, dinleme becerisine sahip olma, kişiler arası ilişkilerde etkili olma, ikna gücüne sahip olma, uygun, açık, öz bir yazılı ve sözlü iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Taş (2009), ise öğretmenlerin okulda iletişim ve koordinasyonun sağlanmasının okul müdürlerinin temel görevleri arasında gördüklerini belirtmektedir. Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012) de okul müdürlerinin yeterlikleri arasında, insanlarla iletişim kurma ve etkili biçimde çalışma becerilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Çelik (2007, s. 3), günümüzde bir okulun başarısını belirleyen en önemli faktörün iletişim olduğunu belirterek, okul müdürlerinin okulun amaçlarını gerçekleştirme yolunda iş yaptırabilmesinin, bu amaçları açık bir şekilde belirlemesiyle ve bunları örgüt üyelerine aktarmasıyla yani iletişim becerileriyle mümkün olacağını vurgulamaktadır. Bu bağlamda okul müdürünün temel yeterlikleri

arasında yer alan iletişim becerilerinin, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmesinde belirleyici olan tutum ve davranışlar üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bundan dolayı, okul müdürleri öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkileyerek ve yönlendirerek okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çaba göstermektedirler. Bu noktada okul müdürlerin iletişim becerilerindeki başarısı sadece olumlu tutumların değil aynı zamanda olumsuz tutumlarında oluşmasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda karşımıza, “engellenme, umutsuzluk ve hayal kırıklığıyla nitelenen genel ve özel bir tutum olmanın yanı sıra bir kişi, grup, ideoloji veya kurumlara yönelik negatif duygular ve güvensizlik” olarak tanımlanan sinizm (Andersson, 1996, s. 1397–1398) ve “bireyin örgütüne ilişkin olumsuz tutumu” (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998, s. 345) anlamına gelen örgütsel sinizm çıkmaktadır. İletişimin tutumları etkilediği, genel sinizmin engellenme, umutsuzluk ve hayal kırıklığıyla nitelenen genel ve özel bir tutum, örgütsel sinizmin de inanç, duygu ve davranışlardan oluşan olumsuz bir tutum olduğu düşünüldüğünde okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin genel sinizm ve örgütsel sinizm tutumlarıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazında iletişim ve değişime yönelik sinizm (Reichers, Wanous ve Austin, 1997), iletişim ile örgütsel değişime yönelik iş gören sinizmi (Qian ve Daniels, 2008) ve örgütsel iletişim ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi (Ayık, 2015; Tınaztepe, 2012) araştırmaya yönelik sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalara göre iletişim hem değişime yönelik sinizmin nedeni hem de onu ortadan kaldıracabilecek bir çözüm süreci olarak değerlendirilmektedir (Reichers ve diğerleri, 1997). Yine iş çevresindeki iletişim süreci-bilgi ve ilişkilerin değişime yönelik işgören sinizmi üzerinde önemli nedensel etkilerinin olduğunu göstermektedir (Qian ve Daniels, 2008). Türkiye’de yapılan sınırlı sayıda araştırmada örgütsel iletişim ile örgütsel sinizm arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Ayık, 2015; Tınaztepe, 2012). Bu bağlamda iletişimin tutumlarla ilişkisinin olması okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin sinik tutumları ve örgütsel sinizm tutum düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı problemini ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmanın problem cümlesi, “Öğretmen algılarına göre ilkokul, ortaokul ve lise müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde düzenlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul müdürlerinin iletişim becerileri düzeyleri nedir?
2. Okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşler;
 - 2.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.5. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 2.6. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin genel sinizm tutumları düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin genel sinizm tutumları;
 - 4.1. Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.2. Yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.3. Medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.4. Eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.5. Hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 4.6. Çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları düzeyleri nedir?
6. Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları;
 - 6.1. Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 6.2. Yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?

- 6.3. Medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 6.4. Eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 6.5. Hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6.6. Çalıştıkları okul kademesine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin genel sinizm ve örgütsel sinizm tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Okul müdürlerinin iletişim becerileri, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını yordamakta mıdır?
11. Öğretmenlerin genel sinizm tutumları, örgütsel sinizm tutumlarını yordamakta mıdır?
12. Okul müdürlerinin iletişim becerileri, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını yordamakta mıdır?
13. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ve öğretmenlerin genel sinizm tutumları birlikte, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Girdisi ve çıktısı insan olan okulların özünde iletişim bulunmaktadır. İletişim; kişilerarası ve yönetsel süreçlerin, okulların yapısının temelini oluşturmaktadır. Okul müdürleri zamanlarının büyük bölümünü okulun paydaşları ile iletişim içinde geçirmektedirler. Okul müdürlerinin; okulun iç çevresi ve dış çevresi arasında etkili iletişim, koordinasyon ve ilişkiler kurma gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesi birtakım iletişim becerilerini (yeterlikleri) gerektirmektedir. Şahin (2000); okul müdürlerinin ana dilini doğru ve güzel kullanma, dinleme becerisine sahip olma, kişiler arası ilişkilerde etkili olma, ikna gücüne sahip

olma, uygun, açık, öz bir yazılı ve sözlü iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmayla okul müdürlerinin iletişim becerileri düzeyleri belirlenerek okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri konusunda eksikliklerinin giderilmesi konusunda yapılabilecekler katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Alan yazında, sinizmin çalışanların iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ile negatif; yabancılaşma ve tükenmişlik ile pozitif ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları, onların iş tatminlerini, örgütsel bağlılık ve vatandaşlık davranışlarını, okuldaki ilişkilerini, eğitim sürecindeki performanslarını, verimliliklerini ve başarılarını olumsuz etkileyebilecektir. Araştırmayla, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin, öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumlarının düzeylerini belirleyen değişkenlerden biri olup olmadığı ortaya konarak sinizmin doğurabileceği olumsuz sonuçlarının önlenmesi konusunda eğitim yöneticilerine bilgi sağlanabileceği düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin müdür-öğretmen ilişkilerinde yaşanan sorunların çözümünde eğitim yöneticilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, iletişim ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik sınırlı sayıda araştırma yapıldığı (Ayık, 2015; Qian ve Daniels, 2008; Reichers ve diğerleri, 1997; Tınaztepe, 2012) görülmektedir. Qian ve Daniels (2008), iş gören sinizmi üzerine var olan literatürün özellikle iletişim alanında sınırlı olduğunu belirterek, iletişimin iş gören sinizminin oluşmasında anahtar rol oynadığını ortaya koymaktadırlar. Bu bağlamda, araştırmanın hem bu alandaki literatüre katkı sağlayıp genişletebileceği hem de okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin sinizm yaşamalarındaki rolünün belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öte yandan Türkiye’de okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin sinizm ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir araştırmaya da ulaşamamıştır. Araştırmanın bu alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Yurt dışında yapılan örgütsel sinizm çalışmalarının 1990 yıllarda yoğunlaşıp ilerleyen yıllarda devam etmesine rağmen Türkiye’deki çalışmaların 2007 yılı ve sonraki yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda özellikle genel sinizm ve örgütsel sinizm kavramının tanımlanması, örgütsel sinizmin nedenleri

ve sonuçları açısından eksiklikler bulunduğu gözlemlenmektedir. Araştırmanın bu bağlamda kuramsal alana katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmayla elde edilen bulguların; hem sinizm konusunu incelemek için farklı iletişim teorileriyle yürütülecek hem de sinizmin bir iletişim problemi olarak yeniden kavramsallaştırılması ile ilgili yapılabilecek yeni araştırmalara katkı sağlayabileceği ön görülmektedir.

İletişim becerileri ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkilerin incelenmesi bağlamında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyini kapsayan bu araştırma, üniversite düzeyinde benzer nitelikli yeni araştırmaların yapılmasında da yol gösterici olabilecektir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- a) Araştırma, Giresun İli merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerle sınırlanmıştır.
- b) Araştırmada elde edilecek veriler, “İletişim Becerileri Ölçeği”, “Genel Sinizm Ölçeği” ve “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ile sınırlıdır.
- c) Araştırma verileri toplama süreci, 2014–2015 eğitim ve öğretim yılı ile sınırlı tutulmuştur.

1.5. Araştırmanın Tanımları

İletişim Becerileri: Başka kişilerde olumlu tepkiler ortaya çıkaran, memnuniyet verici ilişkiler kurmak için bireyi etkinleştiren ve sosyal hayatı kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışlar; saygı ve empatiyi temel alarak, sosyal maskeleri atarak, sözlü ve sözsüz mesajların uyumu içinde düşünce ve duyguları açıklamayı, anlaşılır konuşma yoluyla uygun bir biçimde kendini açmayı ve etkili dinlemeyi içermektedir (Yüksel-Şahin, 2008, s. 1283–1284).

Genel Sinizm: Aşağılama ve zayıf kişiler arası ilişkilerle tanımlanan, insan ilişkileriyle ilgili olarak genellikle olumsuz algıları yansıtan, doğuştan gelen ve kararlı bir kişilik özelliğidir (Abraham, 2000, s. 270–271).

Örgütsel Sinizm: Birinin çalıştığı örgütün doğruluk veya dürüstlükten yoksun olduğuna dair bir inancı, örgüte yönelik negatif duyguları ve örgüte yönelik inançlar ve duygulardan oluşan kötüleyici (aşağılayıcı, küçümseyici) ve eleştirici eğilimleri kapsayan üç bileşenden oluşan negatif bir tutumdur (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998, s. 345).



İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; yönetim, iletişim, genel ve örgütsel sinizm ile ilgili kuramsal çerçeveye ve bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Yönetim

Bu bölümde; yönetim kavramının tanımı, eğitim ve okul yönetimi ve eğitim yöneticilerinin yeterlikleri açıklanmıştır.

2.1.1. Yönetim Kavramının Tanımlanması

Yönetim olgusu, insanların birlikte yaşamaya ve çalışmaya başlamasıyla beraber ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yönetim uygulamaları da insanlık tarihi kadar eskidir (Güney, 2011, s. 6). Genel olarak yerleşik hayata geçilmesiyle birlikte, insan gruplarının yaşamlarını sürdürmeleri için kaynak bulma, kaynakları kullanabilme, topluluğu dış tehditlerden koruma, toplumun devamını sağlamak gibi topluluk içinde farklı görevler ortaya çıkmıştır. Bu görevlerin yapılması, toplumun ihtiyaçlarının karşılanması ve korunması için toplumlar farklı yapılar kurmuş ve bu yapılara görevleri devretmişlerdir. Bu toplumsal yaşamın sevk ve idarisi de etkin bir yönetim gerektirmiştir (Kondakçı ve Zayim, 2013, s. 10). Endüstri Devrimi öncesinde yönetim, siyaset ve devlet yönetimini konu alırken, Endüstri Devrimi ile daha çok ürün ve hizmet üreten örgütleri konu almıştır. Bu bağlamda yönetim, bütün toplum ve örgütlerin amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi için var olan bir süreç olarak görülmektedir. Bu yanıyla yönetim, evrensel bir süreç, toplumsal yaşam kadar eski bir sanat ve gelişmekte olan bir bilimdir. Yönetim kavramı farklı alanlarda farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen en genel tanımıyla,

“örgütsel kaynakları kullanarak, örgütsel amaçları gerçekleştirme etkinliği” olarak ifade edilmektedir (Genç, 2007, s. 22–23). Fayol (2008, s. 6)’a göre yönetim; “geleceği tahmin-planlama, örgütleme, işler için en uygun koordinasyonu sağlama ve kontrol etmek” anlamına gelmektedir. Benzer bir tanıma göre yönetim, “örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi için yönetim fonksiyonları olan planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol faaliyetlerinin tümüdür” (Genç, 2007, s. 22–23). Robbins, Dacenzo ve Coulter (2013, s. 7)’e göre yönetim, “diğer bireylerle birlikte işlerin etkili ve verimli şekilde yapılma sürecidir”. Bu tanımda bazı anahtar sözcükler bulunmaktadır. Süreç, yöneticilerin yürüttüğü, birbiriyle bağlantılı ve süregelen bir dizi eylemi ve işlevi ifade eder. Verimlilik, bir görevi doğru şekilde yapmak ve en az kaynakla en fazla verimi elde etmek anlamına gelirken; etkinlik doğru işi yapmak yani örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak işleri yürütmek anlamına gelmektedir (Robbins ve diğerleri, 2013, s. 6). Güney (2011, s. 7)’e göre de yönetim, “önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için, yararlanılacak araç ve kaynakların örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda, verimli, etkili ve uygun biçimde kullanılmasını kapsayan faaliyetlerin bütünüdür”. Drucker (1999, s. 16–49)’a göre yönetim, tüm kuruluşların en belirgin ve ayırt edici uzvudur ve yönetim kuruluşun elde edeceği sonuçlar için vardır. Yönetim için farklı yaklaşım ve ifadelerde birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımların ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçları uygun biçimde yaşatma,
- İnsan ve madde kaynaklarını sağlama ve etkili bir şekilde kullanma,
- Örgüt için belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama,
- Örgüt çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirmektir (Taymaz, 2011, s. 19)

Örgütlerin belli amaçları bulunmaktadır ve örgütün sahip olduğu kıt kaynakların bu amaçlara yönelik olarak sevk ve idaresi yönetim süreçleriyle ilgilidir. Yönetim süreçleri en geniş ifade ile örgütün hedeflerini gerçekleştirme yolunda kullandığı yöntemleri ve izlediği olay örgüsünü ifade etmektedir (Kondakçı ve Zayim, 2013, s. 13). Fayol (1916), yönetim süreçleriyle ilgili ilk çalışmayı yapan kişidir. Fayol (2008, s. 53–131), yönetim süreçlerini; planlama, örgütleme, kumanda, koordinasyon ve kontrol olarak belirlemiştir. Gulick (1937), Fayol’un yönetim süreçlerini genişleterek yönetim

süreçlerini POSDCORB şeklinde formüle etmiştir. Bu formül yedi yönetsel sürecin baş harflerinden oluşmaktadır: Planlama (planning), örgütleme (organizing), personel (staffing), yöneltme (directing), koordinasyon (coordinating), raporlama (reporting) ve bütçeleme (budgeting) (Hoy ve Miskel, 2010, s. 9–10; Kondakçı ve Zayim, 2013, s. 12). Yönetim süreçlerini Gregg (1957); karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme olarak sıralamaktadır (Bursalıoğlu, 2010, s. 23; Yılmaz, 2014, s. 136). Gregg'in (1957)'in sınıflandırması en çok kullanılan sınıflandırmalardan biridir (Yılmaz, 2014, s. 136).

Yönetim süreci yöneticiler tarafından yürütülmektedir. Yöneticiler, örgütte diğer insanlar aracılığıyla hedeflere ulaşmayı amaçlayan bireylerdir. Hedeflere ulaşmak için kararlar alırlar, kaynakları tahsis edip diğer çalışanların faaliyetlerini yönlendirirler. Yöneticiler bilinçli olarak koordine edilen, iki veya daha fazla kişiden oluşan, bir hedefe veya hedefler bütününe ulaşmak için nispeten sürekli bir temel çerçevesinde işleyen bir örgüt içinde işlerini yapmaktadırlar (Robbins ve Judge, 2012, s. 5). Yönetici kavramı bu noktada, yönetim açısından önemli bir kavram olan yöneticilik kavramını karşımıza çıkarmaktadır. Yöneticilik; işleri, insanlarla birlikte ve diğer insanlar aracılığıyla etkili ve etkin bir şekilde yaptırma süreci olarak ifade edilmektedir (Robbins ve diğerleri, 2013, s. 18).

Yönetim ile ilgili yapılan tanımların ve yönetim süreçlerinin, madde ve insan kaynaklarının etkin kullanımı ile örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine işaret ettiği görülmektedir. Bu bağlamda, girdisi ve çıktısı insan olan ve faaliyet gösteren tüm örgütlere kalifiye insan kaynağı sağlayan eğitim kurumlarının ve okulların yönetimi oldukça fazla önem arz etmektedir.

2.1.2. Eğitim ve Okul Yönetimi

Eğitim yönetimi; eğitim sistemin amaçlarını planlanan düzeyde gerçekleştirmek için çalışan meslek alanı, genel yönetimin eğitim alanına uygulama süreci, kamu yönetiminin özel alanı olarak ifade edilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 52). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan

kararları uygulamaktır (Taymaz, 2011, s. 20). Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi tipik bir okul düzeyine inmekten çok bütün okulları kapsayan eğitim sistemini bir bütün olarak analiz ve sentez etmeyi konu alır. Toplumun eğitim sisteminin felsefesini, felsefenin dayandığı değerleri, amaç, politika, yapı ve görevleri inceler, bunlara dayalı olarak eğitim yöneticinin davranışını aydınlatmaya çalışır (Balcı, 2010, s. 53). Eğitim yönetimi; eğitim sistemini mevcut kaynakları en etkili şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikleri; toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecini içermektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 52). Eğitim yönetimi, eğitim sistemini bütün olarak çözümleme ve birleştirmeyi amaçlar. Toplumun eğitim ihtiyacı, ekonominin nitelikli insan gücü gereksinimini, öğrencilerin gelişmesini sağlamak, maliyetini hesaplamak ve kaynakları bulmak, özellikle geleceğe yönelik gereksinimlerin kestirimlerini ve tasarımlarını yapmak, daha geniş kapsamda uluslararası ilişkilerin insan kaynağına yönelik boyutlarını izlemek ve düzenlemek eğitim yöneticilerinin görevidir. Üst düzeyde eğitim politikalarını belirleyen, planları hazırlayan, orta kademedeki bunları yorumlayanlar eğitim yöneticileridir (Taymaz, 2011, s. 21–22).

Eğitim, insana dönük bir hizmet; okul, eğitim hizmetlerini üreten bir örgüt ve yapı, eğitim ve okul yönetimi de uygulamalı ve disiplinler arası bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ve okul yönetimi alanında gündeme gelen çoğu kavram ve teoriler, işletme yönetimi ve kamu yönetimi gibi diğer alanlardan uyarlanmıştır. Eğitim yönetimi okul yönetimini de kapsayan bir alandır. Eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ifadeleri, okulu ve okul yönetimini de kapsar. Eğitim yönetiminin kapsamı, okul yönetimine göre daha geniştir (Şişman, 2013, s. 200). Okul yönetimi eğitiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını genellikle eğitim sistemin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2013, s. 5). Eğitim sisteminde eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği ayrı ayrı birer meslek alanıdır. Eğitim yönetimi ile okul yönetimini örgütsel yapı içinde belirlemek gerekirse, okullar dışında kalan Milli Eğitim Bakanlığı merkez

ve taşra örgütlerini eğitim yönetimi, bu kurumlarda çalışan yöneticileri eğitim yöneticisi olarak tanımlamak mümkündür (Taymaz, 2011, s. 22).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana yani okula uygulanmasını konu edinir (Şişman, 2013, s. 210). Eğitim yönetimin ağırlık merkezi olan okul yönetiminin önemi, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına göre yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi okulu amaçlarına göre yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2013, s. 6). Bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişi okul yöneticisidir. Her okul yöneticisinin görevi genel eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır (Gürsel, 2012, s. 81). Bazı ülkelerde okul yönetimi kapsamında “okul işletmesinin yönetimi” adında bir alt alan yer almaktadır. Okul işletmesinin yönetimi; finans ve bütçe yönetimi, muhasebe, okul binalarının yapımı, kullanımı ve bakımı, personel yönetimi, taşıma-beslenme-güvenlik hizmetleri, maliyet analizi, veri toplama gibi işlevleri yerine getirmektedirler. Türkiye’de bütün bu işlevlerle birlikte okuldaki diğer hizmetlerin yürütülmesinde okul müdürü sorumludur (Şişman, 2013, s. 210).

2.1.3. Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri

Okul yönetiminin esas görevi, okulu önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun olarak yaşatmak ve gelişmesini sağlamaktır (Çiçek-Sağlam, 2014, s. 175). Başarılı bir okul yöneticisi; eğitim programlarının, öğrenci ve iş gören hizmetlerinin, genel hizmetlerin ve bütçe yönetiminin işletmesini sağlamak durumundadır (Özdem, 2014, s. 299). Okulun yöneticisi olan müdürlerin görevleri arasında okul bütçesi, okul politikaları, okul kuralları, eğitim-öğretim işleri, personel işleri gibi konular bulunmaktadır. Yönetici; okul politikalarının oluşturulmasını sağlar, okulla ilgili düzenlemeleri yapar ve uygular, öğrencilerle ilgili disiplin politikalarını oluşturur, çalışanlarla ilgili istihdam, değerlendirme, geliştirme, ödüllendirme gibi bir dizi işlemi yapar (Şişman, 2013, s. 219). Bu işlemlerin ya da görevlerin yapılması bir takım yeterlilikleri gerektirmektedir. Yeterlilik, bireyin görevlerini yapabilmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi için ihtiyaç duyduğu yetenek, beceri ve bilgileri ifade

etmektedir (Okutan ve Kahveci, 2012, s. 28). Başka bir tanıma göre yeterlilik; bilgi, beceri ve tutumları içeren ve çalışanın kendinden beklenen rolleri beklenen nicelik ve nitelikte gerçekleştirmesidir. Yeterlilik, bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriyi kazanmış olmaktır (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 168). Alinyazında yeterlilik ve beceri kelimelerinin birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bir görevin yerine getirilmesi belli bir bilgi birikimini, belli bir beceriyi ya da yeteneği gerektirmektedir.

Alan yazın incelendiğinde; yönetici yeterliklerinin Katz (1974)'ın belirlediği temel yeterliliklere dayandığı görülmektedir. Katz (1974), Töremen ve Kolay (2003) ve Şişman (2013) yönetici yeterliklerini; teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak belirlemiştir. Teknik yeterlikler, özellikle prosedürler, süreçler, metotlar veya teknikleri içeren aktiviteleri, yeterlikleri ifade etmektedir. Teknik yeterlilik; özel bilgiyi, özel bir uzmanlık alanı içinde analitik beceriyi, araçları kullanma yeteneğini ve özel disiplin tekniklerini içermektedir (Katz, 1974, s. 91). Teknik yeterlikler; yöneticinin örgütte yapılacak işlerle ilgili kaynakları sağlama, yöntem ve süreçleri belirleme, teknolojiye yararlanma gibi konularda sahip olması öngörülen yeterlikleri kapsar (Şişman, 2013, s. 211). İnsani yeterlikler, bir yöneticinin takım lideri olarak işbirliğini sağlama ve bir grubun üyesi olarak etkili çalışma yeteneğini ifade etmektedir. Teknik yeterlikler süreçler veya objelerle gibi şeylerle ilgiliyken, insani beceriler insanın iş yapmasıyla ilgidir. İnsani beceriler, hem yöneticinin kendi tutum ve tavrının, hem de başka insanların inançlarının farkında olmasıdır (Katz, 1974, s. 91). İnsani yeterlikler, insanları motive etme, çalışanların moralini yükseltme, çatışmaları yönetme, iletişim ve eşgüdüm sağlama gibi insanlar arası ilişkiler kapsamında yöneticilerin sahip olmaları beklenen yeterliklerdir. İnsani becerileri yüksek yöneticiler, örgütte insani bir ortam hazırlama, insanlar arası iletişim ve etkileşimi sağlama, örgütsel çatışmayı yönetme gibi konularda beceri sahibidirler (Şişman, 2013, s. 211–212). Kavramsal yeterlikler, bir yöneticinin

örgütü bir bütün olarak görme yeteneğini, örgütün birbirine bağlı değişik fonksiyonlarını anlayabilmesini, bir fonksiyonda meydana gelen değişikliğin diğer fonksiyonları nasıl etkilediğini kavrayabilmesini, bir bütün olarak ülkenin politik, sosyal ve ekonomik gücünü algılayarak toplum ve endüstrinin örgütle ilişkisini görebilmesini içermektedir. Kavramsal yeterlik, bir yöneticinin bir taraftan örgütün değişik bölümleri arasındaki etkili koordinasyonunu içeriyorken bir taraftan da örgütün geleceğini yönetmesini ifade etmektedir (Katz, 1974, s. 93). Kavramsal yeterlikler, örgüt ve yönetimle ilgili konular olarak yöneticinin örgütü çözümleme, örgütsel ve yönetsel sorunları belirleme, bunlara ilişkin veri toplama ve analiz etme, örgütsel sistemler arasındaki ilişkileri görebilme, sorunlara çözmeye yönelik karar verme gibi konularda sahip olması öngörülen yeterliklerdir (Şişman, 2013, s. 211). Yönetici yeterlilikleri konusunda bu sınıflandırmanın dışında, yöneticilerin sahip olması gereken beceriler; sosyal beceri, duygulara yönelik beceriler, saldırgan davranışlarla baş etme becerisi, stres durumlarıyla baş etme becerisi, plan yapma ve problem çözme becerisi, yönetsel beceri, analitik beceri, iletişim becerisi, karar verme becerisi olarak belirtilmektedir (Genç, 2007; Can, 1999). Bu becerilerin temelde Katz (1974)'ın ortaya koyduğu; teknik, insani ve kavramsal becerilere dayandığı görülmektedir.

Okul müdürlerinin de görevlerini yapabilmeleri ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için bir takım beceri, yetenek ve bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu araştırmaların başında, Bursalıoğlu (1981)'nin “Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri” başlıklı araştırması gelmektedir. Araştırmaya göre, bir eğitim yöneticisinin yeterliklerinin başında şunlar gelmektedir: Okulda, bina, tesis ve demirbaşlarının kullanımı ve bakımı, okuldaki işleri planlama, örgütleme, koordine etme, denetleme, okulun işletmecilik ilkelerine göre yönetilmesi, liderlik etme, okul personelinin yönetme, yetki ve sorumluk verme, okulda olumlu bir hava oluşturma, okul-çevre ilişkileri, disiplin ve devamın sağlanması; yardımcı hizmetlerin sağlanması.

Şahin (2000, s. 254–259), bir ilköğretim okulu müdürünün görevini etkili şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken yeterlikleri: Öğretim liderliği, insan kaynaklarının yönetimi, okul-çevre ilişkileri, iletişim, öğrenci işleri, okul işletmeciliği, kişilik özellikleri, olarak belirlemiştir. Araştırmaya göre katılımcılar tarafından en fazla

kabul gören yeterlik maddeleri şunlardır: “demokratik kişilik”, “insana saygılı olma”, “adil olma”, “aday öğretmenleri is basında yetiştirme”, “ana dilini doğru ve güzel kullanma”, “dinleme becerisine sahip olma”, “bedensel ve ruhsal sağlık”, “çevredekilere güven verme”, “yeni fikirlere ve değişime açık olma” ve “okul-çevre arasında etkili bir iletişim kurma”.

Dönmez (2002, s. 27–45), ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterliklerini şu şekilde ortaya koymaktadır: Amaçlara ulaşmak için gerekli adımları anlayacak bir vizyona sahip olma, öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme, personeli nasıl değerlendireceğini bilme, değişimin devam ettiğini ve okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama, eğilimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme, işi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme, çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme, okulla ilgili herkesi katılım için nasıl güdüleceğini bilme, okulun bulunduğu bölgedeki ahlakî değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme.

Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012), okul yöneticilerinin yeterliliklerini Aydın (1998)’ın okul yöneticilerinden beklenen görev ve sorumluluklar ile ilgili olarak önerdiği başlıklardan oluşturmuşlardır. Buna göre okul yöneticilerinin yeterlikleri; iletişim kurma-etkili biçimde çalışma, yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama, mesleğe hizmet, etkili bir örgüt yönetimi, eğitim programının ve ortamlarının yönetimi olarak ortaya konmuştur.

Uslu (2013), eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlere göre okul yöneticilerinin; örgütün yapısı, yönetim süreçleri, finansman, vb. teknik; motivasyon, işbirliği oluşturabilme, bireysel farklılıkları gözetme, vb. insancıl; yönetim kuramları, eğitim felsefesi, liderlik kuramları, vb. kavramsal yeterliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Araştırmaya göre yeterliklerle ilgili temel sorunların ise eğitim felsefesi, iletişim, finans ve yönetim süreçleriyle ilgili olduğu ortaya konulmaktadır.

Özetle iyi bir okul müdürü, yönetim süreçlerinden etkin yararlanmalı, okulun paydaşları ile sağlıklı ilişkiler ve iletişim kurabilmeli, iç paydaşlar için vizyon oluşturup onlara liderlik edebilmeli, okulun fiziksel ve ekonomik ihtiyaçlarını belirleyip giderebilmeli, eğitim ve öğretimle ilgilenmeli, insan kaynakları yönetimini bilmeli, bu

işlemlerin yürütücülüğü ve takipçiliğini yapmalı, söz, tutum ve davranışlarıyla çevresine örnek olmalıdır.

2.2. İletişim

Bu bölümde; iletişim kavramının tanımı, iletişimin özellikleri, fonksiyonu, iletişim süreci, türleri, becerileri açıklanmıştır.

2.2.1. İletişim Kavramının Tanımı

İletişim kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde literatürde farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. İletişim kavramı, Latince duygu, düşünce, fikirlerin paylaşılması anlamına gelen “communis” kelimesinden türemiştir (Debasish ve Das, 2009, s. 4) ve kavram; “tutum, bilgi, düşünce ve davranışların, kaynaktan hedefe iletilmesi anlamına gelmektedir” (Tutar ve Yılmaz 2008, s. 16). İletişim, “temel anlamda bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması olmakla birlikte, aynı zamanda kişi ya da grupların davranış ve tutumlarını etkilemeye yönelik bir eylemdir” (Gürüz ve Temel-Eğimli 2011, s. 5). Debasish ve Das (2009, s. 5)’a göre iletişim, “bir insanın içinde mesaj oluşturmaları ve insanlar arasında anlam alışverişidir. İletişim kültürel sembollerden ve çeşitli içeriklerden oluşan devamlı bir süreçtir. Bu süreçte sözlü, sözsüz ve görsel semboller amaçlı olarak kullanılır”. Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğünde iletişim, “emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin açıklamaların ve sorunların bireyden bireye, gruptan gruba aktarılma, iletilme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 75). Wood (2011, s. 3–4)’a göre “iletişim, insanların semboller aracılığı ile anlam yaratmak ve yorumlamak için etkileşim içinde olduğu sistematik bir süreçtir”. Fielding (2006, s. 10)’e göre de “iletişim, katılımcıların birlikte semboller değişimi aracılığı ile anlam yarattığı bir işlemdir. Bu tanım iletişimin bir işlem olması, insanların birlikte çalışması, anlam yaratılması ve sembollerin değişimi olmak üzere 4 ana noktayı vurgulamaktadır.” İletişim, “toplumun temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç, bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik, sosyal süreçler bakımından zorunlu bir bilim, sosyal uyum için gerekli bir sanat” olarak değerlendirilmektedir (Tutar ve Yılmaz 2010, s. 16). Başka bir tanıma göre iletişim; “bir davranışı etkileme ya da harekete geçirme, güdüleme amacı

ile iki ya da daha fazla kişinin birbirleri ile bilgi alışverişinde bulunması ve bu bilgilerin anlaşılması işlemidir” (Bridge, 2003, s. 8). “Davranış bilimciler ve yönetim bilimciler iletişimi, insanların birbirlerinin duygu, fikir ve davranışlarına önem verdikleri bir süreç veya bir bilgi ve düşünce alışverişi olarak adlandırmaktadır” (Güney 2007, s. 265). Fiske (2003)’ye göre “iletişim çok az kişinin doyurucu biçimde tanımlayabildiği bir insan etkinliğidir. İletişim yüz yüze konuşmadır, televizyondur, enformasyon yaymadır, saç biçimimizdir, edebi eleştiridir ve listeye sonsuz sayıda ekleme yapılabilir”. Taymaz (2013, s. 42)’a göre iletişim; “insan davranışını değiştirmek amacı ile her türlü kavram ve sembolün iletilme sürecidir”. Robbins ve diğerleri (2013, s. 328) de iletişimi “bir kişiden bir başka kişiye anlam ve anlayışın aktarılması” olarak tanımlamaktadır.

2.2.2. İletişimin Özellikleri

İletişimin birçok özelliği bulunmaktadır. İletişim; dinamik bir süreçtir, semboliktir, durumsaldır, sürekli, sistemattiktir, ilişkileri koordine eder, kültürle bağlantılıdır, işbirliğine dayalıdır, ahlakla ilgilidir, bilinçli olarak gerçekleşebileceği gibi bilinçsiz olarak da gerçekleşebilir, karşılıklı etkileşim ve işlemdir (Debasish ve Das, 2009, s. 5–8). Zıllıoğlu ve Yüksel (2004, s. 3–5)’e göre de iletişimin temel özellikleri şunlardır:

1. İletişim her zaman her yerdedir.
2. İletişimde temel amaç çevre üzerinde etkili olmaktır.
3. İletişim anlamların paylaşımıdır.
4. İletişim değişik katmanlarda gerçekleşir.

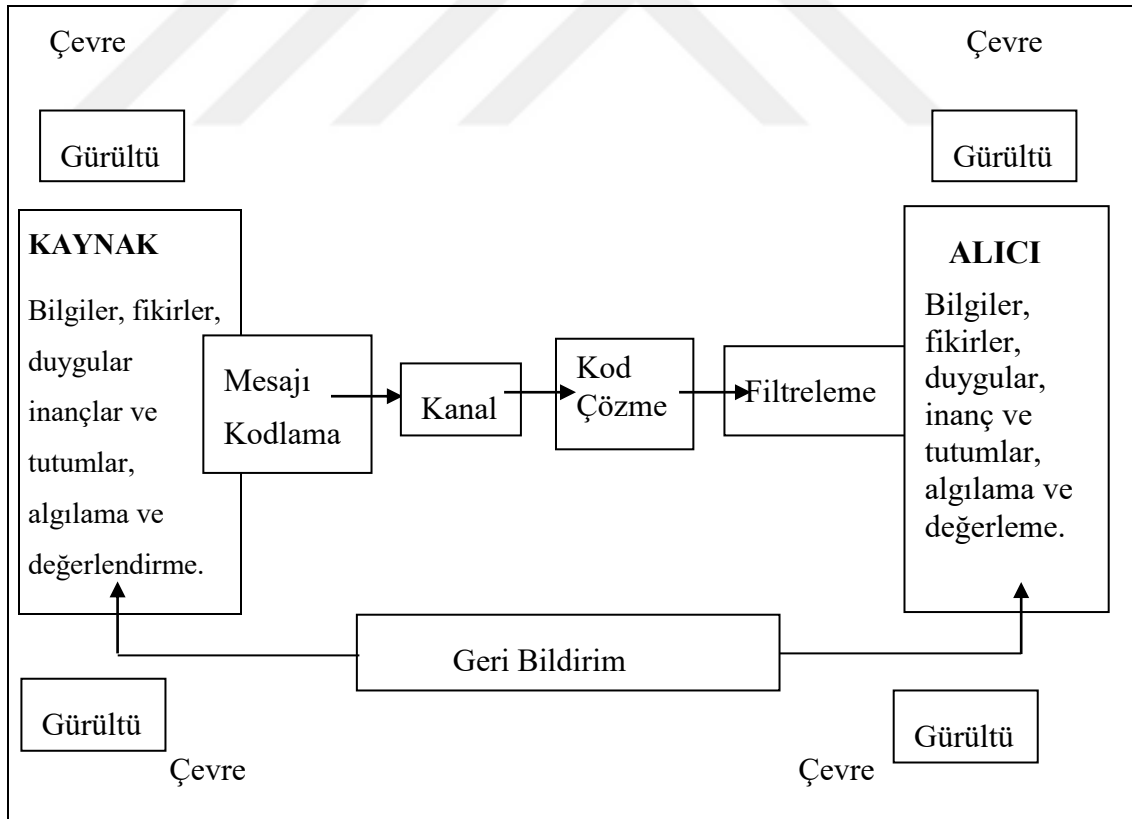
2.2.3. İletişimin Fonksiyonları

İletişimin fonksiyonları şöyle sıralanabilir: İletişim bilgi taşır, sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardım eder, etkileşimi sağlar, kararları taşır, geri bildirim imkân tanır (Çağlar ve Kılıç, 2011, s. 4–5). Bunun yanında iletişimin; “bilgilendirme, denetleme, yönlendirme, bilgi ve becerileri iletme, eğitme, duyguları dile getirme, toplumsal ilişki kurma, sorun çözüm kaygı azaltma, eğlendirme, uyarma, gerekli rolleri üstlenme olarak sıralanabilecek bireysel, örgütsel ve toplumsal fonksiyonları bulunmaktadır” (Tutar ve

Yılmaz, 2010, s. 138). İletişim, insan davranışlarını değiştirmek, gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri gerçekleştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak ve etkili koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Taymaz, 2011, s. 42). Scott ve Mitchell'e göre iletişim, bir grup ya da örgüt içinde kontrol, motivasyon, duygusal ifade ve bilgi olmak üzere dört önemli fonksiyona sahiptir (Robins ve Judge, 2012, s. 342).

2.2.4. İletişim Süreci

Davranış bilimleri açısından iletişim, bilgi, fikir kanı, düşünce ve duyguların bireyden bireye aktırılma sürecidir. İletişim süreci kaynak ve alıcı arasında mesaj alışverişidir (Güney, 2011, s. 221). Bu sürecin başlıca öğeleri şunlardır: Kaynak, mesaj, kodlama-kod açma, kanal, alıcı, algılama-değerlendirme ve geri bildirimdir. Temel iletişim süreci şekil 2.1'de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Temel İletişim Süreci [Tutar ve Yılmaz, 2008'den alınmıştır].

2.2.4.1. Kaynak

İletişim sürecinde bir mesajı oluşturan ve gönderen; kişi, grup veya organizasyon kaynak olarak adlandırılmaktadır (Fielding, 2006, s. 503). “İletişim sürecinin temelinde kaynak bulunmaktadır. Kaynak, iletişimi başlatan, iletmek istediği duygusu, düşüncesi, fikirleri vb. bir mesajı olan kişi ya da kişilerdir” (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2011, s. 9). “Kaynak bir televizyon, bilgisayar, cep telefonu, bir konferansta konuşmacı, bir köşe yazarı olabilir. Kaynak konumundakiler her ortamda konuşma, yazma, yoluyla aktardıkları düşüncelerle hedefteki kişi/kişileri etkilemeye çalışmaktadır. İletiyi gönderen kaynak tek bir kişi olabildiği gibi, daha fazla kişiden de oluşabilir” (Tuna, 2012, s. 7). “Etkili iletişimde kaynağın bir takım sorumlulukları vardır. Bu sorumluluğun önemli unsurları:

- Alıcıya uygun, açık ve anlaşılır mesajlar oluşturmak,
- Mesajı en iyi ve etkili olacak yolla (kanalla) alıcıya ulaştırmak,
- Geri bildirimleri doğru algılamak ve değerlendirmektir” (Kırmızı, 2007, s. 14).

Kaynağın iletişim sürecindeki başarısını etkileyen birtakım faktörler vardır. Bunlar:

1. “Kendisi, alıcısı ve ileteceği konu hakkındaki bilgi ve becerileri,
2. Kendine, alıcısına ve ileteceği konuya karşı tutumu,
3. Yetişmiş olduğu ve yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın etkileri,
4. Dile dayalı becerileri,
5. Kaynağın güvenilirliği, inanılabilirliği ve çekiciliği” (Ergin, 2012, s. 30–42)

Kaynağın taşınması gereken bir takım özellikler bulunmaktadır. Bunlar şöyle özetlenebilir:

1. Kaynak bilgili olmalıdır,
2. Kaynak kodlama özelliğine sahip olmalıdır,
3. Kaynak düzlem ve rolüne uygun davranmalıdır,
4. Kaynak tanınmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 29–30).

2.2.4.2. İleti (Mesaj)

İleti, “kaynaktan alıcıya gönderilen bir uyarı, bir düşünce, duygu, kanı ya da bilginin kaynak tarafından kodlanmış halidir” (Yüksel, 2013, s. 15). “Düşünce, duygu ya da bilginin kodlanmış biçimi olarak tanımlanan mesaj, bir duygu veya düşünceyi aktarmayı isteyen kaynağın ürettiği sözel, görsel ve işitsel simgelerden oluşan somut bir üründür” (Bahar, 2012, s. 11). Fielding (2006, s. 503) de bir kaynaktan alıcıya gönderilen yapılandırılmış veya yapılandırılmamış herhangi bir bilgiyi mesaj olarak tanımlamaktadır. Yapılandırılmış mesaj, örneğin bir rapor gibi, özel bir alıcıya hedef alabilir. Yapılandırılmamış mesaj ise, örneğin sözsüz iletişim unsurları gibi, özel bir alıcıyı hedef almayabilir.

İletilerin seçilmesi, alıcıya uygun ve onun anlayacağı bir biçimde açık bir şekilde ifade edilmesi, iletişim sürecinin kalitesi ve işleyişi adına önemlidir. Bu noktada iletinin iyi bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. İletiler aslında bir takım şekiller, figürler, sesler, görsel unsurlardır (Tuna, 2012, s. 8). Mesajlar, sözel olan ve olmayan mesajlar olmak üzere iki gruba ayrılır. Her iki gruptaki mesajların taşınması gereken bir takım özellikler vardır:

1. Mesaj anlaşılır olmalıdır,
2. Mesaj açık olmalıdır,
3. Mesaj doğru zamanda iletilmelidir,
4. Mesaj uygun kanalı izlemelidir,
5. Mesaj kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 32–33).

2.2.4.3. Kod, kodlama, kod açma

Kod, bir kültürün üyelerince bilinen bir anlam sistemidir. Kodlar, simgelerin nasıl kullanılacağını belirleyen kuralları kapsar. Kod anlamlı hale getirilmiş semboller bütünüdür (Serttaş-Ertike, 2012, s. 5). Kodlama ise bir mesajın, iletişim kanallarının özelliklerine göre bir simgeleştirme sistemi aracılığıyla fiziksel olarak iletilebilecek veya taşınabilecek biçime çevrilmesidir. Kodlama simgelerin anlama dönüştürülmesi, diğer bir ifadeyle bilginin düşüncenin, duygunun veya kanının iletme uygun ve hazır

bir ileti biçimine dönüştürülmesidir (Ekici, 2013, s. 12). Kod açma ise alıcıya ulaşan ve alınan iletinin, yorumlanarak anlamlı bir biçime sokulmasıdır. İletişim sürecinde iletiler ancak kod açma yoluyla anlam kazanır. İletişim sürecinde kodlama kaynak, koda açma ise alıcı tarafından gerçekleştirilmektedir (Yüksel, 2013, s. 18).

2.2.4.4. Kanal

İletişim sürecinde kanal, mesajın kaynaktan alıcıya ulaşmasını sağlayan ortam, yöntem ve teknikler olarak adlandırılmaktadır (Mısırlı, 2007, s3). Kanalı mesajın iletildiği yol ve araç olarak da tanımlamak mümkündür. Temel kanallar ışık dalgaları, ses dalgaları, radyo dalgaları, telefon kabloları, sinir sistemleri ve benzerleridir (Fiske, 2003, s. 35). İletişimin gerçekleşmesi ve etkili olabilmesi için kanal seçimi önemlidir. İletişim sürecinde kanal belirlenirken, kaynak alıcıya ne veya neyi anlatmak istiyorsa ona uygun kanalı seçmelidir. Aksi takdirde iletişimde istenilen amaçlar gerçekleştirilemez (Sezgin ve Aksöz, 2009, s. 21). İletişim kanalları konusunda yapılan sınıflamaların bazıları şunlardır:

1. Kişiler arası iletişim kanalları, kaynak ile alıcının yüz yüze gelmesi durumunda kullanılmaktadır. Bunlar, söz, yazı, resim, fotoğraf ve hareket gibi unsurlardır.
2. Kitle iletişim kanalları, kaynak tarafından kodlanan bir iletinin; televizyon, radyo, film, gazete gibi kitle iletişim araçları iletilmesi durumunda kullanılır.
3. Beş duyunun (görme, duyma, dokunma, tatma, oku) iletişim kanalı olarak kullanılması (Yüksel, 2013, s. 20–21)

İletişimde kanal seçilirken dikkat edilecek bir takım unsurlar da bulunmaktadır. Bunlar:

1. Ulaşılmak istenen amaç,
2. Alıcının özellikleri (demografik özellikleri, ilgileri vb.),
3. Zaman ve mekân sınırları (Mesajın yüz yüze, telefonla ve gürültülü bir ortamda olması gibi),
4. Olanaklar (Gürdal, 2008, s. 22).

2.2.4.5. Alıcı

İletişim sürecinin temel öğelerinden biri olan alıcı; kaynak tarafından gönderilen bir mesajı alan kişi, grup ya da örgüt olarak tanımlanmaktadır (Fielding, 2006, s. 503). Alıcı, kaynağın gönderdiği mesajı algılaması ve uygun bir cevap vermesi beklenen kişi ya da varlık olarak da tanımlanabilir. Bir posta alıcısı, bir kitabın ya da derginin okuru, radyo dinleyicisi, televizyon izleyicisi, ders dinleyen öğrenciler hedefe örnek gösterilebilir (Güven, 2013, s. 9). Başarılı bir iletişimde gönderici kadar alıcının da sorumluluğu vardır. Başarılı bir iletişim, kaynağın doğru şekilde kodlayıp doğru kanalla gönderdiği mesajı aynı şekilde, alıcının da doğru algılaması ve mesajın doğru anlaşıldığının geri bildirimle, kaynağa aktarılmasıyla gerçekleşebilir (Kırmızı 2007, s. 17). İletişim sürecinin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için alıcılarda bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

1. Alıcı mesajı algılayabilmelidir,
2. Alıcı bilgili olmalı,
3. Geri besleme yeteneğine sahip olmalı,
4. Alıcı seçici olmamalı,
5. Alıcı bulunduğu düzleme uymalı,
6. Alıcının kaynak olma özelliği olmalı (Sezgin ve Akgöz, 2009, s. 23; Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 39–40).

2.2.4.6. Algılama (filtre etme) ve değerlendirme

Algılama; çevreden gelen uyarıların (ses, görüntü, tat, koku, his) duyu organlarımız aracılığıyla farkına varmaktır. Çevreden gelen uyarıların bir anlam ifade etmesi için birey tarafından algılanması gerekir (Bahar, 2012, s. 14). Çevreden bireye gelen uyarılar bireyin zihnine filtrelerden geçerek ulaşır. Filtreler, bireye ulaşan bilgileri bireyin kendi amaç, değer yargıları, inanç ve tutumları ekseninde değerlendirme ölçütleridir (Sezgin ve Akgöz, 2009, s. 25). Bireyler bu kriterlere uygun olarak mesajları süzerler ve alırlar. İletişim sürecinin başarısı, alıcının mesajı algılaması ve doğru değerlendirilmesine bağlı görülmektedir.

2.2.4.7. Geri bildirim (Feed back)

Geri bildirim veya geri besleme iletişim sürecin son aşamasıdır. İletişim sürecinde kaynağın kodlayarak alıcıya ulaştırdığı mesaja karşılık alıcının verdiği mesaj geri bildirim olarak adlandırılmaktadır (Işık ve Biber, 2010, s. 30). Geri bildirim, gönderdiğimiz mesajın alıcılar tarafından ne şekilde ve yönde yorumlanmakta olduğunu bildirdiği için çok önemli bir aşamadır (Güney, 2011, s. 230). Geri besleme yoluyla kaynak, alıcının beklenti ve terkinlerine göre yeniden şekillendirme imkânı bulmaktadır (Işık ve Biber, 2010, s. 31). Geri bildirim dört şekilde iletilmektedir:

1. Pozitif-Negatif Geri Bildirim: Kaynağın mesajına ilişkin övgünün ya da olumluluğun bildirilmesine pozitif geri bildirimi; mesajın eleştirilmesi ise negatif geri bildirimi ifade etmektedir.
2. Hemen-Gecikmiş Geri Bildirim: Geri bildirim mesaj hemen alındıktan sonra gerçekleşirse etkinliği artmakta, gecikmesi durumunda azalmakta ve yanlış anlamalara yok açmaktadır.
3. Düşük Kontrol- Yüksek Kontrol Geri Bildirim: Geri bildirim spontan olarak ve dürüst bir şekilde gerçekleştiği gibi (düşük kontrol); belirli bir amaca hizmet etmek amacıyla dikkatli bir şekilde düzenlenmiş olabilir (yüksek kontrol)
4. Eleştirel-Destekleyici Geri Bildirim: İletişimde gönderilen geri bildirim eleştirel ya da yargılayıcı ise eleştirel geri bildirim, destekleyici ise destekleyici geri bildirim gerçekleşmektedir (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2011, s. 60–61).

2.2.4.8. Gürültü

İletişim sürecini değerlendirirken üzerinde durulması gereken diğer bir olgu da gürültüdür. Gürültü, iletişim sürecinde değiş-tokuş edilen iletilerde kaynak ve hedef tarafından ön görülmemiş, istenmeyen ve iletişimin kötü işlemesine ya da tümüyle engellenmesine neden olan unsurlara denir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004, 39). Fiziksel, psikolojik ve semantik olmak üzere üç tür gürültü bulunmaktadır:

1. Fiziksel gürültü: İletilenlerin iletilmesini engelleyen fiziksel unsurlardır. Araba sesi, telefondaki sesler, konuşmacının aksanı vb.

2. Psikolojik gürültü: İletinin iletilmesini etkileyen/engelleyen psikolojik özellikler. Alıcı ya da kaynağın ön yargıları, kapalı düşünce yapısına sahip olması iletişimde engel yaratmaktadır.
3. Semantik gürültü: Kaynağın gönderdiği mesajın, kaynağın istediği biçimde algılanmasını etkileyen gürültüdür. Kişilerin farklı kültürel özelliklere sahip olmaları ve farklı dil konuşmaları örnek verilebilir (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2011, s. 62–63).

2.2.5. İletişim Türleri

İletişim kavramıyla ilgili çeşitli etkenler göz önüne alınarak birçok sınıflandırma yapılmaktadır. Zıllıoğlu ve Yüksel (2004) tarafından yapılan sınıflamaya göre iletişim, bir toplumsal ilişkiler sistemi olarak, grup ilişkilerinin yapısına göre, kullanılan kanallara ve araçlara göre, kullanılan kodlara göre, zaman ve mekan boyutlarına göre beş farklı türde incelenmiştir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004, s. 5–6).

- Bir toplumsal ilişkiler sistemi olarak: Kişiler arası iletişim, Grup iletişimi; Örgüt iletişimi.
- Grup İlişkilerinin Yapısına Göre: Biçimsel olmayan (informal) / yatay iletişim; Biçimsel (formal) / dikey iletişim.
- Kullanılan Kanallara ve Araçlara Göre: Görsel iletişim, İşitsel iletişim, Görsel-İşitsel iletişim, Dokunma ile iletişim, Telekomünikasyon, Kitle İletişimi.
- Kullanılan Kodlara Göre: Sözlü iletişim, Yazılı iletişim, Sözsüz iletişim.
- Zaman ve Mekan Boyutlarında: Yüz yüze iletişim, Uzaktan İletişim.

Alim Kaya (2010) tarafından yapılan sınıflamaya göre de iletişim, etkilerine göre iletişim (olumlu-olumsuz), yönüne göre iletişim (tek yönlü-çift yönlü), kullanılan kod ve sistemlere göre iletişim (sözlü-yazılı-sözsüz), ilişki sistemlerine göre (kişi içi-kişilerarası-grup içi-kitle iletişimi), bireylerin konumlarına göre iletişim (yatay-dikey iletişim), zaman ve mekan boyutuna göre iletişim (yüz yüze-uzaktan) olmak üzere kategorize edilmiştir (Alim Kaya 2010, s. 16). Tutar ve Yılmaz (2008) da iletişim türlerinin; sözlü iletişim, sözsüz iletişim, yazılı iletişim ve elektronik iletişim olmak

üzere sınıflandırılabilirliğini belirtmektedir. Ayrıca iletişim; kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimi, örgüt iletişimi ve kitle iletişimi olarak da sınıflandırılabilir (Tutar ve Yılmaz 2008, s. 53).

İletişimin en genel sınıflandırma şekli, mesaj iletmede kullanılan kodlara göre sınıflandırmadır. Bu bağlamda iletişim türleri sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olarak sınıflandırılmaktadır. Bu tez içinde iletişim türleri olarak, sözlü, yazılı, sözsüz ve örgütsel iletişim türleri incelenecektir.

2.2.5.1. Sözlü iletişim

Sözlü iletişim, sözcüklerle gerçekleştirilen iletişimdir. İnsanlar arasındaki her türlü karşılıklı konuşma ve yazışmalar sözlü iletişim kapsamına girmektedir (Işık ve Biber, 2010, s. 32). Sözlü iletişimin en önemli unsuru dildir. Bu nedenle sözlü iletişim için dil ile iletişim kavramı da kullanılır. Dil, duygu ve düşüncelerin semgesel ifadesidir (Kırmızı, 2007, s. 58). Wood (2009) da dilin en temel tanımının sembolik yetenek tanımı olduğunu belirtmektedir. Semboller; düşünceleri, duyguları, ilişkileri, insanları ve deneyimleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Wood, 2009, s. 103). Bu bağlamda dil, bir semboller sistemidir.

Sözlü iletişim, “dil ve dil ötesi” olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. İnsanların karşılıklı konuşmaları, mektuplaşmaları, mailleşmeleri “dil ile iletişim” kabul edilir. Dil ötesi iletişim ise sesin niteliği ile ilgilidir; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, kelimelerin vurgusu ve duraklamaları ifade eder (Dökmen, 1998, s. 27).

Sözel iletişimin bir takım prensipleri vardır: kültürü ve dili yansıtır, kullanılan noktalamalar anlamı şekillendirir, dilin anlamları öznedir ve dilin kullanımı kurallıdır (Wood, 2009, s. 98–102).

Sözlü iletişimin belli başlı türleri; miting, panel, konferans, röportaj, münazara, açık oturum, anket, basın toplantısı, bilgilendirme toplantısı, brifing, söyleşi, nutuk, şura, tartışma, kurultay, çalıştay, demeç, diyalog, forum, mülakat, münazara ve seminerlerdir (Serttaş-Ertike 2012, s. 14).

Sözlü iletişimin bir takım avantajları bulunmaktadır. Bunlar

1. Söz, mimik ve beden dili ile birlikte kullanılır.

2. Etkin sonuçları anında görmek mümkündür.
3. İletişim esnasında geri bildirim alınır ve düzeltme yapılır.
4. İletişimden beklenen fayda anında gözlemlenir.
5. İkna araçları ile hemen düzeltme yapılır.
6. Kişi formasyonu ve disiplini önemlidir.
7. Kontrol döngüsü kurmak kolaydır.
8. Katılım sağlanarak doğruya ulaşılır.
9. Güven tesis etmek kolaydır.
10. Eğitim öğretim faaliyetleri daha iyi yapılır (Ahmet Kaya, 2011, s. 8).

Sözlü iletişimin bir takım dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlar:

1. Sözlü iletişimin belge özelliği yoktur.
2. Olumsuz tepkilere maruz kalmak kolaydır.
3. Deneyimsizlik iletişimi zorlaştırır.
4. Olumsuz tepkiler olanaklıdır.
5. Zamanı kullanmak zordur (Ahmet Kaya, 2011, s. 8).

Sözel iletişim karşılıklı konuşmayı ifade eden ve konuşma becerilerini konu alan bir kavramdır. Konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaptıklarımızı karşımızdakilere sözel iletişimin sözel boyutuyla aktarma işidir. Konuşma, insanlar arası iletişimi sağlayan ve anlatmaya yarayan bir işaretler sistemi ve örgütüdür (Yüksel, 2013, s. 134). Konuşmalar yapıldığı yere ve duruma göre hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma olarak ikiye ayrılmaktadır. Hazırlıklı konuşma, yapılacak konuşmaya ilgili konunun, dinleyici, mekân ve zaman bilgisine sahip olarak ve hazırlanılarak yapılan konuşmalardır. Hazırlıksız konuşma ise, konuşma konusunun, tarihinin, yerinin önceden bilinmediği konuşmalardır (Öztürk ve Öztekin, 2010, s. 88). Sözel iletişimde başarı olmak ya da etkin ve güzel bir konuşma için bazı ilkeler bulunmaktadır. Bunlar:

1. Sözler kesin olmalıdır,
2. Örneklerden yararlanılmalıdır,

3. Sözler kesin olmalıdır,
4. Abartılı konuşulmamalıdır,
5. Etkili ve güzel konuşulmalıdır.
6. Konuşma açık ve anlaşılır olmalıdır,
7. Konuşma canlı, açık ve doğal üslupla olmalıdır.
8. Kelimeler doğru telaffuz edilmelidir
9. Jest ve mimikler etkin kullanılmalıdır (Mısırlı, 2007, s. 39–41).

2.2.5.2. Sözsüz iletişim

İletişim süreci kaynak ve alıcı arasında mesaj alışverişi veya bilgi akışı, konuşma veya yazma biçiminde sözlü gerçekleştirebileceği gibi belirli anlamlar yüklü olarak bazı bedeni hareketlerle de gerçekleştirilir (Güney, 2011, s. 211). Bedeni hareketlerle gerçekleşen iletişime sözsüz iletişim denir. Sözsüz iletişim; saç şekli ve giyimle, göz teması ve yüz ifadeleriyle, beden hareketleri ve duruşuyla, dokunma ve el-kol hareketleriyle açıklanabilir (Finset ve Piccoli, 2011, s. 107). Güneş (2011, s. 714)’e göre sözsüz iletişim, konuşulan sözü içermeyen ifade, enformasyon verme veya davranış olarak tanımlanabilir. Sözsüz iletişim, iletişimin sözler dışındaki tüm yönüdür. Sözsüz iletişim sadece jestler ve beden hareketlerini değil aynı zamanda sözcüklerin ses düzeyi, tonlama, duraklama ve vurgulamalarının nasıl söyleneceğini de kapsamaktadır (Wood, 2009, s. 122).

En geniş tanımıyla sözsüz iletişim; “duyguları ve düşünceleri, ifade etmede başvuru, konuşulan ve başvuru kelimelerin dışında kalan tüm vücut hareketlerini, susma eylemini ve sesin tonu, tınısı, hızı vb. vokal temelli özellikleri, seçilen aksesuarları ve bunların renk ve modellerini, mekân kullanış ve kişilerarası ilişkilerde iletişim partnerleri ile arada tutulan mesafeye ilişkin tüm uygulamaları, fiziksel özelliklerden, müzik, renk ve kokuların duygular üzerindeki etkilerini, zamanı kullanış ve algılayış biçimlerinden, dokunarak kurulan iletişime kadar geniş bir yelpazedeki insan eylemlerini içeren, birçok alt dalı olan ve disiplinler arası incelenmesi gereken bir iletişim biçimidir (Ker-Dincer, 2012, s. 8).”

Sözsüz iletişim türü içinde yer alan kodların bazı özellikleri vardır. Bunlar; iletişim yokluğunu olanaksız kılma, duygu ve coşkuları yetkin biçimde dile getirme, kişilerarasındaki ilişkileri tanımlama ve belirleme, sözlü iletişimin içeriği hakkında bilgi verme, güvenilir iletiler aktarma ve kültüre göre biçimlenmedir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004 s. 61–62). Verderber, Verderber ve Sellnow (2010, s. 68)’a göre sözsüz iletişimin dört özelliği bulunmaktadır: Sözsüz iletişim kaçınılmazdır, duygularımızın birincil ileticisidir, çok kanalıdır ve belirsizdir. Krizan, Merrier, Logan ve Williams (2010, s. 454)’a göre sözsüz iletişim; istemsiz olarak gerçekleşebilme, sözlü iletişime göre daha dürüst olma, ilk izlenimi yaratma veya ilk izlenime yardımcı ve her zaman var olma gibi özelliklere sahiptir. Tutar ve Yılmaz (2010, s. 62-64) ise sözsüz iletişimin özelliklerini şöyle sıralamıştır: Sözsüz iletişim etkilidir, sözsüz iletişim duyguları belirtir, sözsüz iletişim çift anlamlıdır, sözsüz iletişim belirsizdir, iletişimsizliği ortadan kaldırır, duyguları coşkun biçimde dile getirir, insan ilişki düzeyini belirler, sözel içerikler hakkında bilgi verir, güvenilir iletiler sağlar, kültüre göre biçimlenir. Morreale, Spitzberg ve Barge (2006, s. 111–113), sözsüz iletişimin fonksiyonlarını; kelimeleri tekrar etmek ve yerine geçmek, kelimeleri tamamlamak ve yerine geçmek, sözlü etkileşimi düzenlemek, sözlü ve sözsüz mesajlar çeliştiğinde çelişkiyi ortaya koymak, pek çok etkileşim ve ilişkinin sosyal, duygusal görünümünü tanımlamak olarak belirtmektedir.

Sözcükler, iletişimin birincil araçlarıdır ancak sözsüz iletişimde sözcükler kullanılmamaktadır, sözcüklerin yerine bazı unsurlar kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalara göre sözsüz iletişimin unsurları ya da türleri çeşitli kaynaklarda: Beden dili (Kinesics), Ses çeşitliliği (Paralanguage), Fiziksel görünüm (Physical Appearance), Dokunma (Haptics), Yönlendirilebilen objeler ve çevresel özellikler (Artifacts), Mesafe ve mekan kullanımı (Proxemics), Zaman kullanımı (Chronemics), Sezsizlik (Silence) olarak belirtilmiş, beden dilinin unsurları da: Yüz ifadeleri (Facial Expressions), Jestler (Gestures), Duruş (Posture) ve Göz teması (Eye Contact) olarak ortaya konulmuştur (Calero, 2005; Ker-Dincer, 2012; Krizan ve diğerleri, 2010; Pease, 2003; Steinberg, 2007; Tayfun 2007; Verderber ve diğerleri, 2010; Wood, 2011).

Sözsüz iletişim unsurları içerisinde en çok mesaj aktarıcı unsurlardan biri beden dilidir. Sözsüz iletişim açısından anlam taşıyan beden dili (kinesics), duygu ve

düşüncelerin kişinin karşısındakine iletirken kullandığı hareketler, jestler (gestures- el ve kol hareketleri), mimikler (facial expressions – yüz ifadeleri) ve vücut duruşundan (posture) oluşan değerler bütünüdür (Tayfun, 2007, s. 133). Bir başka ifadeyle hareketlerle değer ve önem kazanan, ses tonu ile desteklenen ve kelimelerle son şeklini alan karmaşık bir iletişim sürecidir (Ker-Dincer, 2012, s. 48). Beden dili jestler ve mimiklerle gerçekleşir. Yüz kaslarının bir anlam ifade eden ya da anlam yaratmak için kullanımı mimikleri, diğer bir ifadeyle yüz ifadesini; baş, el, kol, ayak, bacak hareketleri ya da bedeninin tümünü kullanmak jestleri oluşturur (Yüksel, 2006, s. 41). Beden dili kullanımıyla ilgili pek çok bilgi aktaran kaynakta ortak bazı mesajlar verilmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz. Beden dili kültürden kültüre değişmektedir, beden dili kadın ve erkek arasında değişiklik gösterebilmektedir, beden dili hayvanlar âleminde de gözlenebilmektedir, beden dili kişiden kişiye değişebilmektedir (Kaşıkçı, 2002, s. 27).

Yüz ifadeleri, bir şeyi anlatmak için alın, kaş, göz ve ağzın kullanılmasını ifade etmektedir. Yüz ifadeleri nasıl hissettiğimiz gösterir. Örneğin bir kişi eğer kırılmışsa kırılganlığını yüzü ile gösterecektir. Olumlu ve uygun yüz ifadesi sözel mesajların etkisinin artmasına yardım eder ve sözlü mesajlara anlam katar. Kişilerarası iletişimde gözlerin önemli bir yeri vardır. Gözler, en doğru ve içten duyguların aynasıdır. Bu yüzden bir şeyler konuşuyorken göz teması kurulmazsa insanlar karşı tarafa güvenmezler. Duyguların ve tutumların en doğru belirleyicisi gözlerdir. (Rizvi, 2005, s. 100) Yüz ifadeleri ve gözlerle; kızgınlık, öfke, sevgi, şefkat, mutluluk, endişe, üzüntü, keder, kırılganlık, mutsuzluk, önemseme, dinleme gibi duygu ve tutumları yansıtan mesajlar verilebilmektedir. Beden dilinin önemli unsurlarından biri de vücut duruşu ve jestlerdir. Jestler, baş hareketleri ve vücut duruşu, kullandığımız kelimelerin anlamını, söylediklerimizi ve yarattığımız izlenimi güçlendirir. Vücut duruşuyla; sıkıntı, reddetme, heyecan, savunma, düşünceli olma, özgüven, üstünlük, utanma, tehdit gibi duygu ve niyetler yansıtılabilmektedir. Vücut duruşu; duygu, ruh hali ve düşünceleri bilinçsiz olarak yansıtırsa jestler de anlam ve duyguları bilinçli bir şekilde ifade etmektedir. Jestlerle, etkin dinleme, ilgilenme, güven, mesafe koyma, teslimiyet, saldırganlık gibi anlamlar ortaya konulmaktadır (Ribbens ve Thompson, 2001, s. 18–26).

Sözsüz iletişimin önemli unsurlarından olan ses çeşitliliği (Paralanguage), iletişim sürecinde sesin kullanılma biçimini ifade etmektedir. Paralanguage, sözcük içermeyen sözlü iletişimdir ve ses perdesi, ritmi, ses yüksekliği ve sesin tonunun değişmesi gibi ses özellikleri ve mırıldanma gibi sesleri içermektedir (Wood, 2011, s. 137). Sözlü iletişimde konuşan kişilerin seslerinin tonu, ritmi yüksekliği alçalması, monotonluğu, tınısı gibi özellikleri duyguları yansıtan ve çoğu zaman söylenenlerin anlamına ışık tutan sözsüz iletişim öğeleridir (Yüksel, 2006, s. 37). Ses özellikleriyle karşı tarafa güven, güvensizlik, özgüven, özgüven eksikliği, karalılık, karasızlık, güçlülük, zayıflık, içtenlik, inanç, yalan gibi mesajlar verilebilmektedir.

İnsanların nasıl iletişim kuracaklarını ve devam ettireceklerini belirleyen faktörlerden biri de fiziksel görünümleridir (Physical Appearance). Bir kişinin genel görünüşü birkaç şeye bağlıdır. Kişisel temizlik ve bakım görünümüne katkı sağlayan iki önemli faktördür. Görünüm ilk izlenimi oluşturur; temiz, düzenli, özenli olmayan bir görünüm veya beceriksiz bir yürüyüş ve yanlış elbise seçimi olumsuz bir izlenim yaratır. Kıyafetler, aksesuarlar, bakım ve makyaj fiziksel görünümüne önemli katkılar sağlar. Olumlu fiziksel görünüm oluşturmada takı, ayakkabı, kravat, el çantası, evrak çantası gibi aksesuar seçimi ve uyumu da önemlidir. Ne giydiğimiz çevreye bizim hakkımızda bir şeyle iletirmektedir (Debasish ve Das, 2009, s. 190). Fiziksel görünüş üzerine insanları cinsiyete, ırka, yaşa, boya, kiloya göre kolayca sınıflayabiliriz. Giyim şekli de dini, ırkı, sosyal sınıfı hatta mesleği yansıtabilir. Giyim şekli ve bakım; olgunluk ve üstünlük izlenimi yaratmak için ve fiziksel çekiciliği artırmak için de kullanılabilir (Patterson, 2010, s. 40–42). Fiziksel görünüm ve giyimde gizli olan sözsüz mesajlar; insanları etkilemekte, birbirlerine nasıl davranacağını belirlemekte ve iletişimin sürecinin gidişatına yön verebilmektedir.

Sözsüz iletişim unsurlarından olan dokunma (Haptics), fiziksel dokunma yoluyla iletişimi ifade etmektedir. Heslin ve Alper (1983), dokunmanın kültürden kültüre farklılık göstereceğini ifade ederek dokunmanın beş türü olduğunu belirtmiştir. Bunlar mesleki ve işlevsel dokunma (doktor ve dişçinin hastasına dokunması gibi), sosyal ve nazik dokunma (el sıkışma gibi), arkadaşça sıcak dokunma (karşılama ve vedalaşma gibi), aşk ve yakınlık dokunuşu, cinsel dokunuştur. Dokunmanın ideal olanı, öpme, kucaklama, okşama, sırtını sıvazlama, tokalaşma benzeri; övme, takdir etme, sevgi gibi

olumlu duygu yoğunlaşması olarak ortaya çıktığı durumlardır. Ancak zaman zaman itme, vurma, tekme, tokat şeklinde şiddet içeren olumsuz davranış biçimi olarak da görülebilmektedir (Tayfun, 2007, s. 167).

Yönlendirilebilen objeler ve çevresel özellikler (Artifacts); sembolleri, simgeleri ve renkleri içermektedir. İletişimde, çevre içindeki objelerden ve çevre üzerinden de mesajlar iletilmektedir. Sözsüz iletişimde, sıcaklık, gürültü, mobilya düzenlemesi, bina tasarımı, resimler, çiçekler gibi pek çok çevresel işaret bulunmaktadır. Ayrıca insanların taşıdıkları sırt çantaları, evrak çantaları, cep telefonları da iletişimi etkileyebilmektedir (Guerero ve Farinelli, 2009, s. 246). Artifacts, kontrol ettiğimiz fiziksel çevreyi düzenlemek için kullandığımız nesne ve objelerdir. İnsanlar evimize, işyerimize girdiğinde çevremizi nasıl düzenlediğimize ve hangi objeleri seçtiğimize dikkat etmektedir. Çevremizi düzenlediğimiz obje ve nesneler karşı tarafa sözsüz mesajlar vermektedir. Bu nesne ve objeler tarafların etkileşimleri etkilemektedir (Verderber ve diğerleri, 2010, s. 75). Renkler sözsüz iletişim mesaj taşıyan önemli bir unsurdur. Renklerin iletişimde toplumsal, kültürel, sosyal ve siyasal anlamları bulunmaktadır. Belli renklerdeki giyim kuşam, toplumsal statüyü belirlemekte ve iletişimin düzenlemesine yardımcı olmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 66–67). Renkler bazen duyguların, bazen belli düşünce ve ideolojilerin, bazen de bireylerin toplum hiyerarşisindeki konumlarının simgesi olarak iletişimde belli bir rol oynar ve sözsüz iletişimin bir biçimini oluştururlar (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004, s. 69) .

Mesafe ve mekân kullanımı (proxemics), insanların iletişimde alan (yer) kullanımını ifade etmektedir. Kişilerarası ilişkilerde aramızdaki fiziksel mesafe iletişimin boyutunu etkilemektedir. Cüceloğlu (2006, s. 36)'na göre insanlar içinde bulundukları mekânı gelişigüzel kullanmazlar, birbirlerine olan duygularına göre, konuşurken aralarındaki uzaklık artmakta ya da azalmaktadır. Edward T. Hall (1990) mekân kullanımında; içli-dışlı (mahrem) mesafe (0–35 cm), samimi (kişisel) mesafe (40–80 cm), sosyal mesafe (80 cm-2m) ve genel topluma açık mesafe (2m ve üzeri) olmak üzere dört mesafe tespit etmiştir. İnsanların hangi mesafelerde ne tür tepkiler göstereceği kişiden kişiye kültürden kültüre değişiklik gösterse de, belirlenecek sınırların kişilerarası iletişimde etkililiği olduğu gerçeği bilinmektedir (Tayfun, 2007, s. 161). Kişiler arasında uygun kabul edilen mesafe genellikle kültürel normlara bağlıdır.

Bazı Avrupa ülkelerinde iş ilişkilerindeki fiziksel mesafe, Kuzey Amerika’da samimiyeti ifade etmektedir. Eğer karşınızdaki kişi size uygun kabul edilenden daha fazla yaklaşıyorsa, sinirliliği ya da ilgiyi gösterirken, az yaklaşması hoşnutsuzluğu ya da ilgisizliği göstermektedir (Robbins ve Judge, 2011, s. 348). Kişilerin çevresindeki mekân kullanma biçimleri onların sosyal yeri ve mevki hakkında da fikirler vermektedir (Cüceloğlu, 2006, s. 39).

Sözsüz iletişimin önemli unsurlarından olan chronemics, zamanın kullanımı ile ilgili çalışma alanıdır (Steinberg, 2007, s.100). West ve Turner (2010, s. 171)’a göre bir kişinin çalışma zamanını kullanması olan chronemics, insanın ilişki ve diyaloglarında zamanı nasıl algıladığını anlamamız için bize yardım etmektedir. Tutar ve Yılmaz (2010, s. 64)’a göre zaman, güç ve itibardır. Size ne kadar zaman ayrılırsa o kadar güç ve itibar sahibisiniz demektir. Endüstri toplumlarının çoğunda zaman paradır ve toplumda yüksek verimliliğin belirgin özelliğidir. İnsanlar randevu ve işine sürekli geç gelenlere karşı hoşgörüsüzdür ve onların kaba ve sorumsuz olduklarını düşürürler. Ancak zamanın kullanımı ve esnekliği toplum ve kültüre göre değişebilmektedir (Steinberg, 2007, s. 102). İletişim sürecinde insanlara ayrılan zamanın süresi; değer-değersizlik, önem,-önemsizlik, itibar-itibarsızlık gibi mesajlar iletmektedir. İş zamanında yapıp-yapmama, işe ve randevuya zamanında gelip-gelmeme durumları da, sorumlu-sorumsuz, özenli-özensiz gibi nitelemelere sebep olmaktadır.

Sözsüz iletişimin önemli unsurlarından olan “silence”, susma ve sessiz kalmayı ifade etmektedir. T.J. Bruneau (1973); psikolinguistik susma, etkileşimsel susma ve sosyokültürel susma olarak üç tip susma türü olduğunu belirtmektedir. Susmanın ya da sessiz kalmanın değişik nedenleri vardır ve bunlar rastlantısal değildir. Her susmanın, iletişimde değişik yorumlara ve sonuçlara yol açabilecek, kendine özgü bir anlamı vardır. Bunların doğru anlamını belirlemede, iletişim ortamı, kişiler arasındaki ilişkilerin özellikleri ve beden dili etkili olmaktadır (Yüksel, 2005, s. 156–157).

2.2.5.3. Yazılı iletişim

Yazılı iletişim, insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak aktarılması olarak tanımlanabilir. Yazılı iletişim, çeşitli hedef kitleler ve çeşitli amaçlar için etkili yazma becerisini gerektirmektedir. Yazılı iletişimde alıcıların özelliklerine

göre yazı biçiminin ve içeriğinin oluşturulması önem arz etmektedir (Küçük, 2012, s. 80). Yazılı iletişim; mektuplar, memorandumlar, raporlar, özetler, makaleler, tutanaklar, basın bildirileri, basılı notlar, raporlar, mektuplar, bültenler, yıllıklar, kısa mesajlar ve elektronik postalar gibi yazılı mesajları içermektedir (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 69).

Yazılı iletişimin birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, iletilerin kaydedilmiş olmasıdır. Bir diğeri, yazılı iletişimde; anlaşılmayan bir mesajın tekrar okunmasının ve üzerinde çalışılmasının mümkün olmasıdır. Yine, mesajların çoğaltılarak pek çok kişiye ulaşabilmesi, ayrıntılı talimatlar içerdiğinde, sözlü iletişime göre daha güvenilir olması gibi avantajları bulunmaktadır (Hodgetts, 1997, s. 277).

Yazılı iletişimin kendine has bir takım özellikleri bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir.

1. Bilginin kalıcı olmasını sağlar.
2. Bilginin aynen aktarılmasını sağlar.
3. İletişimin kalıcı olarak kaydedilmesini sağlar.
4. Uzun iletilerin aktarılması için en ideal yoldur.
5. Kesin, açık ve kapsamlı bir şekilde iletişim kurmayı sağlar.
6. Aynı anda birçok kişiye iletilerin aktarılmasını sağlar (Küçük, 2012, s. 80).

Yazılı iletişimin bir takım dezavantajları da bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Geri bildirimi anında almak imkânsızdır.
2. Mesajları oluşturmak daha uzun alır.
3. Yüz yüze iletişimde sağlanan avantajlardan (beden dili, vurgu, tonlama vb.) yoksundur.
4. Mesajlar yazılı olduğu için istenmeyen kişilerin eline geçebilir (Tuna ve Tuna, 2007, s. 142).

Tüm yazılı metinlerde, amacına göre, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri bulunmalı, bu bölümler mantıklı bir biçimde ayrılmalıdır. Her bölümün bir amacı

olmalı, içerik açık ve net biçimde anlaşılmalı, ikilemlere yer verilmemelidir (Serttaş-Ertike, 2012, s. 21).

2.2.5.4. Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişim, örgütün işleyişini ve amacını gerçekleştirmek için örgütü oluşturan çeşitli bölümler arasında ve örgüt ile çevresi arasında devamlı bir bilgi, düşünce alışverişi sağlayan toplumsal bir süreçtir (Güney, 2011, s. 214–215). Başka bir tanıma göre örgütsel iletişim, örgütteki insanların eylemlerini, örgüt amaçlarına uygun olarak eşgüdümlemek, üretim ilişkilerini koordine etmek amacıyla örgüt üyeleri tarafından simgelerin üretimi, iletimi ve yorumu olarak tanımlanmaktadır (Tutar, 2003, s. 116). Örgütsel iletişimin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Örgütsel iletişim, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesiyle ilgilidir.
2. Örgütsel iletişim, örgütü oluşturan birimler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasını sağlar.
3. Örgütsel iletişim, toplumsal ve sosyal gelişmelere uyum sağlamaya çalışan bir sistemdir.
4. Örgütsel iletişim, örgütün verimli ve etkin olarak yönetilmesine imkân sağlayan araçtır,
5. Örgütsel iletişim, örgütün dinamik bir yapı içinde yer almasından dolayı tek yönlü değildir (Güney, 2011, s. 215)

Örgütler birçok birimden oluşan yapılardır. Bu birimler arasındaki işbirliği iletişim sayesinde sağlanmaktadır. Örgütsel iletişim örgüt içinde bazı amaçları gerçekleştirmek için kurulmaktadır. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir:

1. Örgütsel politika ve kararları iş görenlere duyurmak ve anlatmak,
2. Çalışma düzeni, hedefler, ücret, ödül, ceza, terfi gibi konularda iş görenlere bilgi vermek,
3. Örgütün yıllık bütçesi, gelirleri ve faaliyetleri ve projelerinin ilgili kişilere duyurulması

4. Örgütün yeni teknoloji ve yönetim anlayışlarına ilişkin bilgi vermek,
5. Örgütün bölümleri ve yöneticilerini tanıtmak,
6. Örgütün dış çevrede tanıtılmasını sağlamak (Genç, 2007, s. 348).

Örgütler iç ve dış çevreleriyle iletişim kurarken çeşitli yöntemler kullanır. Örgüt içi iletişim iletişimin yapısal özelliği ve mesaj akımı yönünden iki şekilde aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır:

1. Yapısal işleyişi bakımından iletişim

a) Biçimsel (formel) iletişim

b) Doğal (informel) iletişim

2. Mesajın akım yönü bakımından iletişim

a) Dikey İletişim

a.1. Yukarıdan aşağıya iletişim

a.2. Aşağıdan yukarıya iletişimi

b) Yatay İletişim

c) Çapraz (Diyagonal) İletişim (Genç, 2007, s. 351; Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 145).

Örgütsel iletişimin altyapısı oluşturulurken, örgütün hiyerarşik basamakları ortaya konmalıdır. Hiyerarşik yapının ortaya konması dikey, yatay ve çapraz iletişim basamakların ortaya çıkarır. İletişim alt yapısını oluşturmak;

a. Örgütsel iletişim sürecine hız ve içerik kazandırır,

b. Yetki çatışması oluşmasını engeller,

c. İş görenlerin ve yönetimin eksiksiz bilgilendirilmesini sağlar,

d. Takım çalışmasını kolaylaştırır,

e. Bireysel ve kurumsal performansı artırır,

f. Birimler arası iletişim verimliliğini artırır,

g. Dış hedef kitle ve özellikle müşterilerle iletişimde kolaylık sağlar (Serttaş-Ertike, 2012, s. 62).

Örgütsel iletişim; yapısal işleyişi bakımından biçimsel (formel) ve doğal (informel) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Biçimsel iletişim, örgütte örgütsel kurallar içinde işleyen ve örgütün amaçları doğrultusunda belli kalıplara göre işleyen iletişimdir (Tutar ve Yılmaz, 2008, s145). İletişim, biçimsel bir grupta örgütleyicinin önerdiği bir şekilde gerçekleşiyorsa bu biçimsel iletişimi ifade etmektedir (Genç, 2007, s. 352). Biçimsel iletişim sistemi, biçimsel örgüt yapısına bağlı olarak ortaya çıkan iletişim ilişkilerini ve kanalları içerir. Bu kanallar, örgüt içindeki ve örgüt çevresi arasındaki bilgi ve mesaj alışverişini sağlamak üzere örgütlenme sürecinde belirlenmiştir. Örgütteki hiyerarşik yetki yapısı ile ilgili olan biçimsel iletişim sistemi örgüt içindeki ve örgüt çevresi arasındaki bilgi akışını sağlayan kanalları gösterir (Ünal-Çolak, 2012, s. 130). Biçimsel iletişimde bilgi, mesaj ve talimatlar aşağıya, yukarıya ve yanlara formal iletişim kanallarıyla aktarılır. Bu kanallara dikey, yatay ve çapraz iletişim kanalları denilmektedir (Bahar, 2012, s. 107). Bu kanallara mesajın akım yönü bakımından iletişim kanalları başlığı altında yer verilecektir.

Biçimsel olmayan iletişim (doğal/informel), örgütün standart iletişim kanalları dışında gerçekleşen, etkili bir iletişim sistemi olmadığından kendiliğinden ortaya çıkan bir iletişim biçimidir (Serttaş-Ertike, 2012, s. 68). Doğal iletişim, düzenlenmeyen, resmi yollarla önceden belirlenmeyen bir iletişim olduğu kadar söylentileri, dedikoduları ve kasıtlı haberleri de içeren bir iletişim biçimidir (Tutar, 2003, s. 134). İletişimin biçimsel bir grup içinde, örgütleyicinin düzenlediği şeklin dışında ve biçimsel olmayan grup ilişkisine bağlı olarak gerçekleşmesi doğal iletişimi ifade etmektedir (Genç, 2007, s. 352). Örgütlerde bir takım informal iletişim kanalları bulunmaktadır. Bunlar:

1. Örgüt içindeki informal gruplaşmalar, dostluk arkadaşlık ilişkileri ile örgüt dışındaki sosyal birliktelikler,
2. Açık ve çok yönlü olarak, değişik departman ve kişiler arasında duygusal ve düşünsel nedenlerle kurulan ilişkiler,
3. Merak, dedikodu, rivayet, söylenti, yakıştıma ve uydurma haberlerin yayılmasını sağlayan birlikteliklerdir (Tutar, 2003, s. 136).

Doğal iletişimin bir örgüte birçok yararı bulunmaktadır. Bunlar:

1. Biçimsel iletişimi desteklemek,

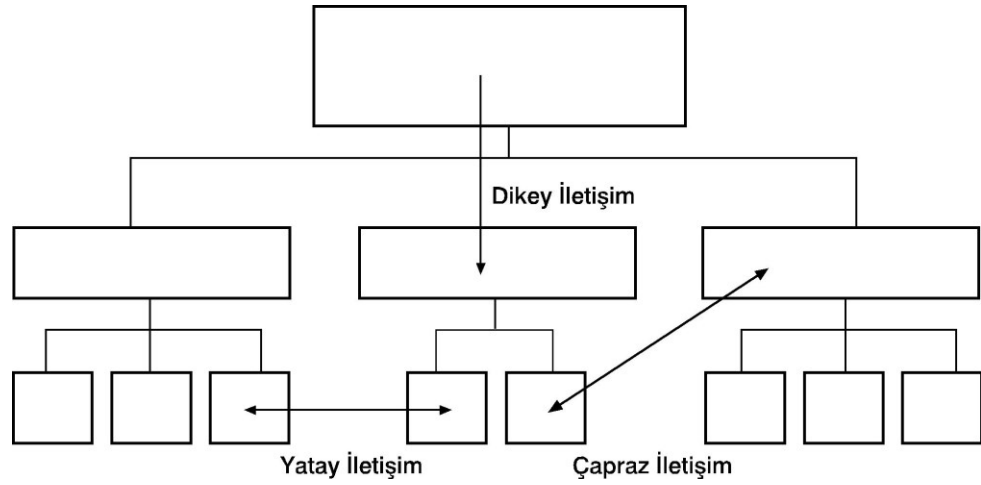
2. Örgüt kültürünü pekiştirmek, çalışanları motive etmek,
3. Çalışanların işe ve örgüte bağlılıklarını artırmak,
4. Dilek ve şikâyetlerin üst makamlara ulaşmasını sağlamak,
5. Ekip çalışmasını güçlendirmek,
6. Dış çevredeki değişikliklerin zamanında haber alınmasını sağlamak (Serttaş-Ertike, 2012, 69, Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, s. 344).

Doğal iletişimin bir örgüt için bir takım sakıncaları da bulunmaktadır. Bunlar:

1. Doğal iletişim kontrol altına alınmadığı zaman, kurumun yönetsel düzenine zarar verip, biçimsel iletişimin yerini alacak boyutlara ulaşabilir.
2. Söylenti ve dedikodu ortamları iş düzeninin bozulmasına neden olabilir. Bu durum çalışanlarda kaygı, endişe, korku, huzursuzluk gibi moral çöküntülerine yol açar,
3. Doğal grupların çok güçlü olduğu örgütlerde, bu grupların çıkarlarına ters düşen durumlarda aldıkları kararlar ve eylemler örgüte zarar verebilir (Tutar, 2003, s. 138–139)
4. Değişim ve gelişim karşısında, kendi çıkarlarını korumak üzere biçimsel olmayan grupların geliştirdiği söylentiler direnişe yol açabilir,
5. Çalışanların örgüte bağlı ve yöneticilere güvenlerini zayıflatabilir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, s. 112).

Doğal iletişim, birçok yararı olduğu kadar örgüte zarar verebilecek yanları da bulunmaktadır. Bu iletişim sistemini örgütlerde tamamen ortadan kaldırmak mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda doğal iletişimin örgüt yaralarına işlemesi için yönetilmesi gerekmektedir.

Örgütsel iletişim; mesajın akım yönü bakımından dikey, yatay ve çapraz olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Mesajın akım yönü bakımından iletişim şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Mesajın Akım Yönü Bakımından Örgütsel İletişim.

İletişim, hiyerarşik yapı içinde üst konumdaki yöneticiler ile ast konumundaki çalışanlar arasında karşılıklı olarak işlemektedir. Yöneticiler çeşitli emir ve talimatları yukarıdan aşağıya iletmekte, çalışanlarda kendine verilen emir ve talimatların sonuçlarını, talep veya önerilerini üst kademeye dikey bir hat şeklinde iletmektedir. Bu bağlamda dikey iletişim üstler ve astlar arasında gerçekleşen iletişim olarak ifade edilmektedir. Dikey iletişimin, hiyerarşi basamakları boyunca yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya olmak üzere iki yönü bulunmaktadır.

Yukarıdan aşağıya iletişim; işletmenin hiyerarşik yapısı içinde en üst kademedeki yöneticiden başlayıp, hiyerarşik yapıyı izleyerek aşağıdaki çalışanlara kadar uzanan iletişim olarak tanımlanmaktadır (Mısırlı, 2007, s. 16). Bu iletişim işle ilgili emirlerin genellikle yazılı olarak astlara ulaştırılması şeklinde işlemektedir. Bir anlamda formal iletişim türü olarak da kabul edilen bu yöntemde astlara resmi kanaldan bilgi ve emirler ulaştırılır (Işık ve Biber, 2010, s. 37). Bu iletişim biçimi, grup liderleri ve yöneticiler tarafından çalışanlara amaçların bildirilmesi, iş talimatlarının sunulması, politika ve prosedürlerin açıklanması, dikkate alınması gereken problemlerin belirlenmesi ve performans konusunda geri bildirim sağlanmasında kullanılmaktadır (Robbins ve Judge, 2012, s. 344). Daniel Katz ve L. Khan yukarıdan aşağıya iletişimin beş temel amacını şu şekilde belirtmektedir: Belli iş talimatları vermek, işin anlaşılmasını ve diğer örgütsel görevlerle ilişkisini beraberinde getirmek, astlara onların performansı için geri besleme

sağlamak, örgütün amaçlarının çalışanlara iletilmesini sağlamak (Hodgetts, 1997, s. 270). Yukarıdan aşağıya iletişimde iletilen mesajlar; işletme politikaları, usulleri, kuralları, emirler, bilgi talepleri ve belli bir konuda grup birliği sağlayacak bilgilerdir (Can, 2005, s. 333). Yukarıdan aşağıya iletişimde yöneticilerin dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar şunlardır:

1. Örgüt içinde yöneticilerin iletişim biçimleri yönetim anlayışlarının belirleyicisi olduğu için, yöneticiler mevcut iletişim becerilerini artırmalıdır.
2. Yöneticiler, astlarıyla ilişki kurarken otoritelerini sürekli kullanmamalıdır,
3. Yöneticiler astlarını iletişimle ilgi olarak bilgilendirmeli ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yönelik eğitimler sağlamalıdır.
4. Yöneticiler astlarına yetersiz ve eksik bilgi vermemelidir. Eksik bilgi ile asılsız söylentiler ve dedikodular üretmektedir.
5. Zaman kaybını en aza indirmek için modern bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılmalıdır.
6. Yöneticiler üst düzeyde alınan kararların uygulanmasında, örgüt, birimler ve astlar tarafından nasıl yorumlanacağına önem vermelidir (Tuna ve Tuna, 2007, s. 152–153).

Aşağıdan yukarıya iletişim, astlardan üstlere yönelen iletişimi ifade etmektedir. Yukarıya doğru iletişim astlara kendi üstlerine bilgi taşımak için bir rotadır (Hodgetts, 1997, s. 272). Çalışanların düşüncelerini, beklentilerini, tutumlarını, önerilerini, sorunlarını, tepkilerini, üst kademelerine iletilmesini içeren bir süreçtir. Bu süreçte çalışanların üst yönetimine, onları bilgilendirmek ve etkilemek amacıyla bilgiler aktarmaktadır (Gürdal, 2008, s. 42). Aşağıdan yukarıya iletişimde amaç, çalışanların gerekli bilgileri üstlere vermesidir. Yukarıya doğru iletişimde astlar genellikle yazılı iletişim araçlarıyla üstlerine bilgiler vermektedir. Bu araçlar rapor, bilgilendirme yazıları, çalışma sonuçları olabilir (Sezgin ve Akgöz, 2009, s. 31). Aşağıdan yukarıya doğru iletişimde dört tür mesaj taşınmaktadır:

1. Çalışanların performans ve iş ile ilgili sorunlarını yansıtan mesajlar,
2. Örgütsel uygulamalar hakkında tutum ve anlayışı ileten mesajlar,

3. Amaç başarımıyla ilgili faaliyetler ve görevlere ilişkin mesajlar,
4. Aksayan personelle ilgili bilgi akışını sağlayan mesajlar (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, s106–107).

Yine Katz ve Khan’a göre aşağıdan yukarıya iletişimde; a) Bireyin kendisi, performansı ve sorunları hakkında bilgiler, b) Diğer çalışanların sorunları hakkında bilgiler, c) Örgütsel politikalar ve uygulamalar hakkında bilgiler, d)Yapılan işlerin nasıl yapıldığı ve nasıl yapılacağı hakkında bilgiler üst kademelere doğru aktarılmaktadır (Tutar, 2003, s. 128).

Aşağıdan yukarıya iletişimde bazı engeller yaşanmaktadır. Bu engeller;

1. Üst yönetime kolay erişilememesi,
2. İletişim sürecinde bilgilerin farklılaşması,
3. Yöneticinin bu tür iletişime karşı göstermiş olduğu davranış,
4. Çalışanların statüleri
5. İşletmenin gelenekleri (Mısırlı, 2007, s. 17).

Aynı iş grubunda, aynı iş grubunun üyeleri arasında, aynı düzeydeki yöneticiler arasında veya yatay olarak eşit hiyerarşideki çalışanlar arasında gerçekleşen iletişim yatay iletişim olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2012, s. 344). Başka bir tanıma göre yatay iletişim, aynı kademedeki yönetici ya da çalışanların bağlı oldukları üst kademeye başvurmadan, karşılıklı olarak kendilerini ilgilendiren konularda iş birliği yapmaları, belirli işlerde koordinasyon sağlamaları ve ortak amaçlar doğrultusunda hareket etme sürecindeki iletişimidir (Ünal-Çolak, 2012, s. 132). Örgüt içinde yatay iletişim koordinasyonu sağlama, örgüt kültürünü güçlendirme, ortak amaç etrafında hareket etme açısından önem arz etmektedir. Yönetimin koordinasyon fonksiyonu, ancak yatay iletişimin etkili ve verimli işletilmesiyle sağlanabilir (Bahar, 2012, s. 116). Yatay iletişimin temel amacı, örgütsel koordinasyon ve problemlerin çözümüne katkı sağlamaktır. Yine yatay iletişim, örgütsel faaliyetleri koordine etmek, aynı seviyedeki diğer yöneticileri ikna etmek, faaliyetler ve duygular konusunda bilgi edinmek amacıyla kurulmaktadır (Tutar, 2003, s. 148).

Örgütlerde iletişim bazen dikey ve yatay bir yol izleyebileceği gibi bazen de çapraz bir yol izleyebilir. Çapraz iletişimde bir bölümdeki çalışanlarla, başka bir bölümdeki ast ve üstler arasında yada bir bölümdeki yöneticinin, kendi bölümü dışındaki iş görenlerle doğrudan bilgi alışverişi gerçekleştirmesi söz konusudur (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 149). Bu bağlamda örgütsel hiyerarşinin farklı kademeleri arasında hiyerarşi takip etmeden kurulan iletişim, çapraz iletişim olarak tanımlanmaktadır. Çapraz iletişim, karmaşık dikey iletişim kanallarının sakıncalarının giderilmesi ve olağanüstü durumlarda kısa sürede sağlanması gereken işbirliğini açısından önemlidir (Genç, 2007, s. 355). Bu iletişimde amaç, farklı birimlerde çalışanların birbirlerinin uzmanlığından yararlanma isteğidir. Çünkü örgütlerde işlerin yapılabilmesi için birimler arasında bilgi akışının sağlanması gerekir. Çapraz iletişim sayesinde birimler arasında yardımlaşma duygusu oluşur (Tuna ve Tuna, 2007, s. 153). Ancak sadece belli konularda bilgi alış verişi amacını taşıyan çapraz iletişim kanallarının sık kullanılması da yetki karmaşası sorunu doğurabilir (Genç, 2007, s. 355).

2.2.6. İletişim Becerileri

Bu alt bölümde; iletişim becerisi tanımı, iletişim becerileri ve okul müdürlerinin iletişim becerilerine yer verilmiştir.

2.2.6.1. İletişim becerisi kavramının tanımı

Kişilerarası iletişimin sağlıklı işleyişi, tarafların iletişim becerilerine bağlıdır. Bu beceriyi kazanmak için birey gerek kendisinin, gerekse karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlayıp, bunların nedenlerini ve kaynaklarını değerlendirebilme yeteneğine sahip olmalıdır (Bıçakçı, 2004, s. 69). Sağlıklı kişilerarası ilişki kurabilme bilgi ve becerilerine sahip olmamak, kişilerarasında iletişim yoksunluğuna ya da iletişim kopukluğuna neden olmaktadır (Yüksel, 2004, s. 342). İletişim, hayatın her alanında karşımıza çıkan, bilgi, deneyim ve sorunlarımızı paylaşmamıza imkân veren en etkili tek araçtır. Bu aracın iyi kullanılması iletişime giren kişilerin beceri ve yetenekleri ile doğru orantılıdır. İletişim becerisi olarak tanımlayacağımız bu yetenekle, taraflar birbirlerini anlama ve kendilerini anlatmayı başarabilirler. Bu beceri geliştirilmez ise tam anlaşma sağlanamaz, dolayısıyla kalıcı ortaklıklar, birliktelikler oluşturulamaz

(Metin, 2011, s. 199–200). “İletişim becerileri başka kişilerde olumlu tepkiler ortaya çıkaran, memnuniyet verici ilişkiler kurmak için bireyi etkinleştiren ve sosyal hayatı kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır”. Bu davranışlar saygı ve empatiyi temel alarak, sosyal maskeleri atarak, sözlü ve sözsüz mesajların uyumu içinde düşünce ve duyguları açıklamayı, anlaşılır konuşma yoluyla uygun bir biçimde kendini açmayı ve etkili dinlemeyi içermektedir (Yüksel-Şahin, 2008, s. 1283–1284). Deniz (2003, s. 8) de iletişim becerisini, ‘kişinin gönderdiği mesajları doğru bir biçimde kodlaması ve iletmesi, aldığı mesajları hatasız şekilde anlamlandırmasına yarayan etkili tepki verme ve etkin dinleme becerilerinin tümüdür’ şeklinde tanımlamaktadır.

Bireylerin kendilerini anlatabilmelerine ve başkalarını anlayabilmelerine, sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmalarına yardımcı olan başlıca iletişim becerileri arasında; kendini tanıma, kendini kavrama, kendi farkına varma, kendine güven/ saygı, kendini açma, etkin dinleme, etkin konuşma; empati kurabilme; beden dilini etkili kullanma, ikna etme ve etkileme, geri bildirimde bulunmaktadır (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2013; McKay, Davis ve Fanning, 2012; Yüksel-Şahin, 2011).

2.2.6.2. Kendini tanıma becerisi

Kişilerarası ilişkilerde ve iletişimde başarılı olmak için öncelikli olarak bireyin kendisini tanıması, kendini tanıma becerilerine sahip olması gerekmektedir. Kendini tanımayan ve tepkilerini anlamlandıramayan insan, sürekli bir mutsuzluk durumu yaşar ve çevresine de bunu yansıtır. Duygusal dalgalanmaların etkisi altında tutarsız tavırlar sergileyen bir insanla başarılı iletişim kurmak ve sürdürmek olanaksızdır. Bu bağlamda başkalarıyla iletişim kurmanın, onları anlamının ön koşulu kişinin kendisiyle barışık olması ve kendini tanımasıyla mümkündür (Bıçakçı, 2004, s. 69–70). Kendini tanımanın bir bölümü kişinin kendisiyle iletişiminden geçmektedir. Kişinin kendisi ile iletişimi, onun içsel iletişimidir. Kişinin; ihtiyaçlarının, değerlerinin, tutum davranış ve yeteneklerinin farkına varması, düşündüklerini ve hissettiklerini kavramaya çalışması kendisiyle geliştirdiği iç iletişimiyle mümkündür (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 103). Bu bir anlamda kişinin kendini hesaba çekmesi ve tanıması olarak değerlendirilebilir. İçsel iletişimin birtakım işlevleri bulunmaktadır:

- İçsel iletişim kişinin ihtiyacını giderir.

- İçsel iletişim kişinin dış çevreyle iletişimini planlamasında ilk aşama olarak işlev görür.
- İçsel iletişim kişinin kendisi ile hesaplaşmasını sağlar.
- İçsel iletişim kişinin çevresi ile etkili iletişimini sağlar.
- İçsel iletişim kişilerin uyumsuzluk ve tutarsızlıklarını gidermesine yardımcı olur.
- İçsel iletişim kişinin yanlış iletişimini önler.
- İçsel iletişim kişinin kendisi ile yalnız kalmasını sağlar.
- İçsel iletişim kişinin kendisi ile çelişkili, uyumsuz tutum ve davranışlarını değerlendirerek çözüme ulaştırır (Aziz, 2012, s. 58–59; Güngör, 2013, s. 133–144).

Bu bağlamda kişinin kendini tanıması; insanın duygularını, düşüncelerini, tutumlarını, istek ve beklentilerini, hedeflerini, güçlü ve zayıf yanlarını, yetenek ve becerilerini tanımasını ifade etmektedir. Kişi ancak kendi ile iletişim kurduğu zaman kendini tanıyabilir. Kendini tanıyan birey gerçek duygu ve düşüncelerinin farkına varabilirken, kendini tanımayan bireyler ise gerçek duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu anlayamamaktadırlar (Öztekin ve Öztekin, 2010, s. 67). Kendini tanımanın; kendini kavrama, kendinin farkına varma/Öz farkındalık, kendine güven/saygı, kendini açma-öz anlatım gibi boyutları bulunmaktadır (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2013, s. 4)

2.2.6.2.1. Kendini kavrama (Self-Concept)

Kendini kavrama, kişinin kendisi hakkında hissettikleri ve düşündükleridir. Kişinin kendini kavraması dört kaynak aracılığı ile gelişmektedir. Birincisi kişinin diğerleri tarafından açığa çıkarılan imajı, ikincisi, kendisi ve diğerleri arasında yaptığı karşılaştırmalar, üçüncüsü kültür yoluyla öğrendikleri, dördüncüsü de kendi düşünceleri ve davranışlarını değerlendirmesi ve yorumlamasıdır (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2013, s. 5)

2.2.6.2.2. Kendi farkına varma/Öz farkındalık

Öz farkındalık kişinin kendisi hakkında ne derece bilgi sahibi olduğunu gösterir. Kişi neyi neden yaptığı hakkında kendisini anlayabiliyorsa ve bunu açıklayabiliyorsa kendisinin farkındadır. Kişinin kendisi hakkında bildiklerini ve farkında olduklarını ortaya koyması ve bilmediklerini öğrenerek geliştirebilmesi için Johari penceresi oldukça önem taşır (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2013, s. 6). Johari Penceresi iki veya daha fazla insan arasında bilinen ve paylaşılan, ya da bilinmeyen ve paylaşılmayan iletişimi inceleyen bir yöntemdir. Penceresinin iki boyutu vardır. Birinci boyutu bireyin kendisi ile ilgili bildiklerini içermektedir. İkinci boyutu ise diğerlerinin birey hakkında edindikleri bilgilerden oluşmaktadır (Kılıç ve Önen, 2011, s. 4). Joseph Luft ve Harry Ingram tarafından geliştirilen Johari penceresi modelinde iki boyutun altında dört pencere vardır ve her biri bireylerin davranış, duygu, ihtiyaç ve tercihlerine işaret etmektedir. Kişinin hangi pencerede olduğu diğerleriyle kuracağı iletişimi etkilemektedir (Uysal, 2003, s. 137).

		Kendinizce	
		Bilinen	Bilinmeyen
Başkalarınca	Bilinen	Açık Bölge	Kör Bölge
	Bilinmeyen	Gizli Bölge	Bilinmeyen Bölge

Şekil 2.3. Johari Penceresi [Wood, 2012'den alınmıştır]

Açık Bölge: Birey hakkındaki bilgilerin hem kendisi ve hem de başkalarınca bilindiği bölgedir.

Kör Bölge: Birey hakkındaki bilgilerin başkaları tarafından bilindiği fakat kendisi tarafından bilinmediği bölgedir.

Gizli Bölge: Birey hakkında bireyin bildiği fakat başkalarının bilmediği gizli bilgilerin olduğu bölgedir.

Bilinmeyen (Kapalı) Bölge: Birey hakkındaki bilgilerin ne birey ne de başkaları tarafından bilinmediği bölgedir (Wood, 2012, s. 54).

Sosyal ilişkileri güçlü olan insanların açık bölgeleri genişlemektedir. Bu tip insanların davranış ve tutumlarının diğer insanlardan etkilenmesi, çevrenin arzu ve isteklerine duyarlı olma durumu daha güçlü olabilir. Sosyal ilişkileri güçlü olmayan insanlarda açık bölge az, kör bölge daha geniştir. Bu insanlar başkaları ile ilişki kurmaktan çekinen, içlerine kapanık ve kendilerine güvenleri az olan kişilerdir. Bu kişilerin yönetim alanında başarısız kalacağı ileri sürülmektedir (Güney, 2011, s. 237).

2.2.6.2.3. Kendine güven / Saygı

Bireyin kendine olan özgüveni ve saygısı, iletişim etkinliği ve yetkinliği noktasında büyük önem taşımaktadır. Kendine güvenen ve kendine saygı duyan bir bireyin iletişim tarzıyla, bu özelliklerden yoksun bir bireyin iletişim tarzı arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır (Öztekin ve Öztekin, 2010, s. 67). Yüksek düzeyde kendine güveni olan kişiler; sözlü ve sözsüz ifadelerinde bunu ortaya koyarlar. Kendi düşüncelerini net bir şekilde ifade eder, göz temasını kendinden emin bir şekilde kurabilirler. Kişinin yaşamda başarılı olabilmesi için kendine güvenin olması gerekmektedir (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2013, s. 5). Kendine güvenen bireylerde güvenli davranış ortaya çıkar. Güvenli davranış, kendini beğenmişlik ve saldırganlığa varmayacak şekilde bireyin kendine güvenmesi, bu sayede iç ve dış çatışmaları bilinçlikle ele alarak diğerleriyle ilişkisinde kendini yeniden yapılandırması ve çevresine olumlu getirilerle ve uzlaşma sağlayarak hâkim olması ve değişim yaratmasıdır (Minibaş-Poussard, 2002, s. 448).

2.2.6.2.4. Kendini açma

Kendini açma kişilerarası ilişkilerin sürdürülmesinde önemli becerilerden biridir. Kişilerarası ilişkilerde bireylerin birbirlerini tanıyıp, anlayabilmelerine önemli katkıları olan kendini açma, ilişkilerin daha rahat kurulmasına, geliştirilmesine ve güvenle sürdürülmesinde önemli bir roller oynamaktadır. Kişilerarası ilişkilerde yüz yüze iletişimin ve paylaşımın sürdürebilirliği, bu süreci yaşayan bireylerin kendini açma davranışını ne kadar gösterdikleriyle ilişkilendirilmektedir (Çetinkaya, 2010, s. 152). Kendini açma bireyin karşıdaki kişiye kendisiyle ilgili bilgi iletmesidir. Kendini açma çoğu insana reddedileceği ya da onaylanmayacağı düşüncesiyle korkutucu bir durum

gibi gelebilir. Oysaki kendini açma ilişkileri heyecanlı hale getirir ve yakınlık sağlar. İlişkilere açıklık getirir ve ilişkileri hareketlendirir (McKay ve diğerleri, 2012, s. 23) . Kendini açma, bir kişinin kendine ait özelliklerini, iyi ya da kötü yönlerini, sevinç, mutluluk ve üzüntülerini, duygu ve düşüncelerini, arzu, istek ve beklentilerini, yetenek ve becerilerini kendince en uygun kişi veya kişilerle, sözel olan veya olmayan yollarla paylaşmasıdır (Çetinkaya, 2009, s. 14). Wood (2012, s. 198)'a göre de kendini açma, başka insanların değişik yollarla elde edemeyeceği kendimizle ilgili kişisel bilgilerin açıklanmasıdır. Kendini açma karşılıklıdır. Kişiler kendileri hakkında bilgiler paylaştıklarında, iletişim kurdukları kişinin de kendi hakkındaki bilgileri paylaşmasını beklemektedirler (Gürüz ve Temel Eğinli, 2013, s. 15). Kendini açma insanlar arasında hem güven inşa eder hem de aralarındaki güveni yansıtabilir (Wood 2012, s. 198). McKay ve diğerleri (2012, s. 23) kendini açmanın; kişinin kendini daha iyi tanıması, daha yakın kişisel ilişkiler kurması, daha hafif suçluluk duyması ve daha fazla enerji gibi ödülleri olduğunu belirtmektedir. Yine McKay ve diğerleri (2013, s. 27), kendini açmanın önünde; toplumsal önyargı, reddedilme korkusu, cezalandırılma korkusu, arkanızdan konuşulması korkusu, birilerinin sizi kullanacağı korkusu ve kişinin kendisiyle ilgili korkuları gibi engellerin olduğunu ifade etmektedirler.

2.2.6.3. Etkin dinleme becerisi

İletişim gönderici ve alıcı arasında mesaj alışverişidir, dolayısıyla iletişimin etkinliğini sadece gönderici belirlemez, aynı zamanda alıcının dinleme ve algılama becerisi de belirler (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 91). Dinlemek, yeni ilişkiler kurmak ve var olan ilişkilerimizi sürdürmek için gerekli bir beceridir. Dinlemek bir sorumluluk ve saygı belirtisidir. Diğer kişilerin nasıl hissettiğini ve dünyayı nasıl gördüğünü anlama sorumluluğudur. Dinlemek kişinin ön yargılarını, inançlarını, kaygılarını ve kişisel çıkarlarını bir kenara bırakarak diğer kişinin gözlerinden bakma demektir (McKay ve diğerleri, 2012, s. 23). Dinleme, anlama için etkin bir arayıştır ve çoğu zaman konuşmaya göre daha yorucudur (Robbins ve diğerleri, 2013, s. 335). Dinleme ile ilgili üç kavram önem taşımaktadır:

- Dinleme işitme değildir: Dinleme belli bir çaba gerektirmesine (aktif) rağmen, işitme için bir çabaya gerek yoktur. İşitme engeli olmayan her insan işitebilir.

- Dinleme becerisi doğal değildir: Dinleme becerisi konuşma, yazma ve okuma gibi öğrenilir, sonradan kazanılır.
- Bütün dinleyiciler aynı iletiyi alamazlar: Her insan kendisine gelen iletiyi farklı deneyim ve bakış açısına sahip olduğu için farklı şekilde yorumlayabilir (Yüksel, 2013, s. 174–175).

Gerçek dinleme konuşurken sessiz kalmaktan ibaret değildir. Gerçek dinleme birini anlamak, birini eğlendirmek, bir şey söylemek, yardım etmek ya da avutmak gibi niyetlere dayanır (McKay ve diğerleri, 2012, s. 23).

Etkin dinleme dinleyicinin de konuşmacıya sözlü ya da sözsüz ifadelerle katkı sağlaması anlamına gelir. “Kendi duygularımla değil, seninkilerle ilgiliyim, bunun için anlamak istiyorum” anlamına gelen bir tutumdur (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2013, s. 15). Etkin dinlemede dinleyici konuşmacının mesajını tamamlamakla sorumludur. Dinleyici; sözlü-sözsüz ve diğer tüm iletişim unsurlarına dikkat eder (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 93). Bu dinleme sürecinde dinleyen feed-back (geri bildirim) sürecini devamlı kullanır. Etkin dinleme tutumu içindeki dinleyici bu davranışı ile konuşana anlattığı ile ilgilendiğini, onun sorununu gerçekten dinlediği izlenimini verir (Yüksel, 2013, s. 174–175). Etkin bir dinleyici iletişim kurduğu kişinin yalnız söylediklerine değil, onun yüzü, eli, kolu ve bedeniyle yaptıklarına da dikkat eder (Cinahgir-Çankaya, 2011, s. 107). Etkin dinleme aynı zamanda empatik dinleme ve aktif dinleme olarak da ifade edilmektedir. Empatik dinleme, tanım olarak kişinin iç dünyasını anlayarak onun gözüyle dünyayı görebilme çabasıdır. Bu süreç kişinin duygu ve düşüncelerini yargılamadan, onun kişisel bağlamı içinde onu anlamayı ve yorumlamayı içermektedir (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 93).

Etkin bir şekilde dinlemenin yolları ise şunlardır:

- **Açıklama:** Birinin söylediklerinden ne anladığınızı kendi sözcüklerinizle ifade etmektir.
- **Açıklık getirme:** Resmin bütününe görene kadar sorular sormak anlamına gelir.
- **Geribildirim:** Etkin dinleme, geri bildirimle bağlıdır. Dinleyicinin ne düşündüğünü, ne hissettiğini yargılayıcı olmayacak biçimde alıcıyla paylaşmasını ifade eder (McKay ve diğerleri, 2012, s. 14–17).

2.2.6.4. İkna etme ve etkileme becerisi

Kişilerarası iletişimde önemli becerilerden biri ikna etme ve etkileme becerisidir. İnsanlar birbirleriyle bilgi almak-vermek, yardım istemek, emir vermek, kendi düşüncelerini anlatmak gibi nedenlerle iletişim kurarlar. En basit diyalogun bile ikna etme ile ilişkisi bulunmaktadır. Başka bir deyişle, insanlar iletişimlerinde birbirlerinin davranışlarını istedikleri yönde değiştirmeyi, onları amaçları doğrultusunda ikna etmeyi amaçlarlar (Zıllıoğlu ve Yüksel, 2004, s. 87). İkna, kaynak kişi ya da kişilerin, hedefin belirli bir ürün, birey ya da görüşe ilişkin olumlu bir tutum oluşturmalarını ya da var olan tutumunu değiştirmesini sağlama yönündeki çabası olarak tanımlanabilir (Demirtaş, 2004, s. 74). İnsanların iletişim kurmasının asıl amacı, mesajlarla karşıdaki insanın tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır. İletişim sürecinde kaynağın başkalarını ikna etme gücünü ilgi, dürüstlük, uzmanlık, inanırılık, saygınlık ve güvenilirlik gibi unsurlar etkileyebilmektedir (Öztekin ve Öztekin, 2010, s. 67). Demirtaş (2004, s. 76), ikna edici olabilmek için, eldeki bilginin ve kanıtların iyi yapılandırılması, örgütlemesi, kontrol değişkenlerinin dikkate alınması gerekliliğinin yanı sıra, dış görünüme, konuşma tarzına ve beden diline de dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. İkna edici iletişimde alıcının özellikleri ikna olup olmamasını belirler. Bu özellikler;

- Alıcının mesajların kendine yönelmediği, tesadüfen kendine ulaştığına inanması iknanın etkisini azaltır,
- Alıcının kendi inanç ve tutumlarına ne kadar bağlı olduğu ikna etme çabalarını etkiler,
- Alıcının ileri sürülen konu hakkındaki görüşü, bilgisi, eğitimi, zekâsı ve kişilik özellikleri ikna olma düzeyini etkiler (Tutar ve Yılmaz, 2008, s. 101).

Kurduğumuz iletişimlerin çoğu istediğimiz şeyi elde etmeye çalışmakla ilgilidir. İletişim sürecinde alıcılarda; düşünce, tavır, davranış değiştirmek ve alıcıları kaynağın tercih ettiği şekilde davranmalarını sağlamak etkileme becerileriyle mümkündür. İnsanları etkilemek, değişim ilkelerini anlamayı gerektiren bir sanattır. Değişim için tehditler, küçümseme, surat asma ya da içine kapanma yararsız stratejilerdir. İnsanların davranışlarını etkilemek için kullanılabilecek dört çeşit olumlu pekiştirme vardır. Bu pekiştirmeler şunlardır:

- Övgü: Şu anda olması istenen değişikliğe benzeyen geçmiş davranışların övülmesini içermektedir.
- Değiş-Tokuş: Buradaki temel ileti şudur: “Sen bana Y’yi verirsen ben de sana X’i veririm”. Karşıdaki kişinin gereksinimlerini kabul etmeyi ve istenen davranışa gerçek bir karşılık verme sözünü içermektedir.
- Ödüller Yaratma: Bireyin alacağı ödül onun davranış değişikliğinde bulunmasını sağlar. Ödüller yaratarak herkesin yarar sağlamasını ve istendik davranışa yönelmesini içermektedir.
- Sözel ve Sözsüz Teşekkür: Sözel teşekkür, sarılma, omza hafifçe vurma, sıcak bir gülümseme, kafa sallama, memnuniyet verici bir bakış gibi sözel olmayan beden dili ifadeleri ve takdir etmeyi içermektedir (McKay ve diğerleri, 2012, s. 281–285).

2.2.6.5. Empati kurma ve anlama becerisi

İletişim becerileri içinde empati kurabilme ve anlama becerileri önemli bir yere sahiptir. Empatik anlayış günlük yaşamın hemen her kesiminde insanları birbirine yaklaştırma, iletişimi kolaylaştırma özelliğine sahiptir. İnsanlar kendileriyle empati kurulduğunda, anlaşıldıklarını ve kendilerine önem verildiğini hissederler. Bu durum bireyleri rahatlatarak, iyi hissetmelerini sağlayarak bireylerin iyi bir ilişkiler kurmalarına neden olmaktadır (Yüksel, 2004, s. 343).

Kişilerarasında sağlıklı iletişimin kurulmasında önemli bir role sahip olan empati; bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi bunu ona iletme süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 1998, s. 135). Bir başka tanıma göre de empati, bir kişinin diğerinin; fenomenolojik dünyasına odaklanması, onun algısal, düşünsel ve duygusal dünyasına girerek yol alması, hayali olarak katılması, kişiyi içsel olarak doğru anlamaya çalışması ve kişinin diğer kişinin durumunu anladığını yansıtmaya sürecidir (Acun-Kapıkıran, 2011, s. 126). Bu bağlamda iletişim sürecinde bir bireyin karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru anlamasının yolu empati kurmasında geçmektedir. Bir kimsenin karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için gerekli öğeler şöyle sıralanabilir:

- Empati kuracak kişi kendini karşısındakinin yerine koymalı ve olaylara onun bakış açısıyla bakmalıdır.
- Empati kurmuş sayılmak için, karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlamak gerekmektedir.
- Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşıdaki kişiye iletilmesi gerekmektedir (Dökmen, 1998, s. 135–137).

Empati, iletişim sürecini kolaylaştıran ve onu etkili kılan bir unsur olarak kabul edilmektedir (Uğurlu, 2013, s. 52). İletişime empati katılırsa daha iyi iletişim kurma imkanı doğar, kalite artar ve anlaşma noktaları çoğalır. İnsanlar birbirlerini daha iyi tanıdıkça ortak amaçlarda birleşirler ve daha kolay işbirliği geliştirirler. Bu sayede yönetimde katılım ve etkinlik sağlanır (Metin, 2011, s. 172). Empatik iletişim becerisinin gelişmesi için işbirliği, yardımlaşma ve dayanışmaya açık, savunucu iletişimden uzak, farklılıklar arasında benzerliği aramaya çalışan bireyler olunmalıdır (Gürdal, 2008, s. 122). Empati ile iletişim birleşirse kişiler dünyalarını birbirlerine açar ve iyi niyetli bir zeminde buluşarak sorunlarına çözüm bulmanın temelini atarlar. Bu durum devam eder ise işbirliği sonucunda ortaya çıkacak ortak organizasyonlarda süreklilik sağlanır, organizasyonların yönetimleri de daha kolay hale gelir (Metin, 2011, s. 181–182).

2.2.6.6. Beden dilini kullanma becerisi

Sözsüz iletişimin önemli unsurlarından biri olan beden dili, “duygu ve düşüncelerin kişinin karşısındakine iletirken kullandığı hareketler, jestler, mimikler ve vücut duruşundan oluşan değerler bütünüdür” (Tayfun, 2011, s. 133). Beden dili jestler ve mimiklerle gerçekleşir. Yüz kaslarının bir anlam ifade eden ya da anlam yaratmak için kullanımı mimikleri, diğer bir ifadeyle yüz ifadesini; baş, el, kol, ayak, bacak hareketleri ya da bedenin tümünü kullanmak jestleri oluşturur (Yüksel, 2006, s. 41). Bu bağlamda beden dilini kullanma becerisi; bir kişinin duygu ve düşüncelerini iletirken beden hareketlerinin, jestlerinin, mimiklerinin ve vücut hareketlerinin anlamlarını bilerek onları etkin kullanmasını ve aynı zamanda karşıdaki kişinin beden hareketlerini, jestlerini, mimiklerini ve vücut duruşunu doğru yorumlayarak etkin bir iletişim

gerçekleştirmesini ifade etmektedir. Beden hareketleri iletişimde bazı amaçlara hizmet eder. Düşünceleri göstermenin ve duyguları iletmenin yanı sıra beden hareketlerinin örnekleyici ve düzenleyici işlevleri bulunmaktadır. Örnekleyiciler sözlü iletişime eşlik eden ve onu örnekleyen hareketlerdir. Destekleyiciler ise başka bir kişinin kontrol eden ya da denetleyen işaretlerdir (McKay ve diğerleri, 2012, s. 59–60). Beden dilinin verdiği duygusal mesajları anlayabilmek, kişilerarası duyarlılığın en temel özelliğidir. Bu durum iletişim sürecini ve kişilerarası etkileşimi olumlu yönde etkiler (Yazıcı, 2010, s. 180). İnsanların düşüncelerini, bilgilerini iletmede en temel araç olan konuşma ve dinleme, duyguların heyecanların, coşkuların iletilmesinde çoğu zaman yetersiz, eksik ve zayıf kalabilir. Bu yüzden birçok durumda duyguların dışavurumuna yardımcı olacak jestler ve mimiklerden yararlanmak, aktarılan sözel mesajın duygusal boyutunu iletişime katma özelliği sergiler (Ker-Dincer, 2012, s. 34). Beden dili taraflar arasında karşılıklı bir etkileşime sahiptir. Kişi karşıdakinin beden dili sinyallerinden etkilenirken, aynı zamanda kendisinden kaynaklanan sinyallerin karşı taraf üzerinde etkili olduğunu unutmamalıdır (Tayfun, 2011, s. 138). Beden dilini oluşturan yüz ifadeleri ve gözlerle (mimikler); kızgınlık, öfke, sevgi, şefkat, mutluluk, endişe, üzüntü, keder, kırgınlık, mutsuzluk, önemseme, dinleme gibi duygu ve tutumları yansıtan mesajlar verilebilmektedir. Jestlerle, kullandığımız kelimelerin anlamını, söylediklerimizi ve yarattığımız izlenimi güçlendirirken; etkin dinleme, ilgilenme, güven, mesafe koyma, teslimiyet, saldırganlık gibi anlamlar da ortaya konulmaktadır. Vücut duruşuyla; sıkıntı, reddetme, heyecan, savunma, düşünceli olma, özgüven, üstünlük, utanma, tehdit gibi duygu ve niyetler yansıtılabilmektedir. Bu bağlamda beden dilini kullanma becerisi etkin bir iletişim için çok önemlidir.

2.2.6.7. Etkin konuşma becerisi

Konuşma, kişilerarası iletişimi sağlayan ve anlatıma yarayan bir işaretler sistemi ve örgütleridir. Konuşma, konuşanın, başkalarını ilgilendireceği varsayımı ile ve diğer kişi ya da kişilerle bir anlaşma sağlamak amacıyla, düşündüklerini dil ve ses kalıpları halinde, iletişim kanalları aracılığıyla aktarması ve tepkilerini kontrol ederek bu eylemi geliştirmesidir (Yüksel, 2013, s. 136). Ekici (2013, s. 50)'ye göre konuşma; duygu, düşünce ve dileklerin görsel ve işitsel öğelerle karşıdaki kişiye aktarılmasıdır. Konuşma

dil aracılığı ile gerçekleşir ve kişiler arasında düşünce, bilgi ve duyguların alışverişi etkili bir şekilde en kısa ve kolay yoldan dil ile sağlanır (Alkan, 2013, s. 24). Konuşma doğuştan başlayarak oluşan bir yeti iken dil becerileri doğduktan sonra edinilen bir olgudur ve konuşmanın temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla konuşma becerileri uygulama yoluyla kazanılmaktadır (Ekici, 2013, s. 50). Konuşma; ses, boğumlama (telaffuz), konuşma dinamiği, sözcük hazinesi ve biçim (üslup) beş temel unsurdan oluşmaktadır (Yüksel, 2013, s. 139). Bunun yanında konuşmanın; sesin perdesi, tınlaması, boğumlaması, temposu, şiddeti ve ritmi gibi sözel olmayan öğeleri bulunmaktadır. Sözel olmayan öğelerle farkında olmadan duygu durumu ve düşünceler ele verilmektedir. Bu öğelerle, ne söylediğimizden bağımsız olarak, onu nasıl söylediğimiz, kim olduğumuz ve neler hissettiğimiz hakkında çok fazla şey ortaya konulmaktadır (McKay ve diğerleri, 2012, s. 69). Bu bağlamda etkin bir konuşma becerisi için konuşmanın sözel olmayan öğeleri de dikkate alınmalıdır. Konuşma bir düşünce alışverişi, yaşantımızı başkalarıyla paylaşma işidir. Kişiliğimizi de, düşünsel gelişimimizi de belirleyen ana ölçüt konuşmamızdaki yetkinliğimizdir (Yüksel, 2013, s. 137). Etkili konuşmalar yapabilmek için, dile hakim olma, dildeki sözcükleri yerinde ve etkin kullanmak gerekmektedir (Kırmızı, 2007, s. 79). Günlük yaşamda doğru ve etkili konuşmak için, göz önünde bulundurulması ve uygulanması gereken bazı kurallar vardır. Bu kural ve uygulamalar şunlardır:

Güven verici ve içten olmak: Bu kural ve uygulama; çelişkiye düşmemek, doğal hali ve sesi korumak, duygu ve düşünceleri içtenlikle anlatmak, dinleyenin ilgisini sürekli kılmak ve onda güven uyandırmak gibi davranışları içermektedir.

Canlı ve doğal olmak: Bu kural ve uygulama, konuşmanın jest, mimik ve el-vücut hareketleriyle desteklenmesini içermektedir.

Ölçülü olmak: Bu kural ve uygulama, ileri sürülen düşüncede kesin ve katı bir dil kullanmaktan kaçınmayı ifade etmektedir.

Dilini iyi bilmek ve kullanmak: Bu kural ve uygulama, dilin kurallarının ve olanaklarının iyi bilinmesini, söz dağarcığının zengin olmasını, sözcükleri doğru söylemeyi, söyleyiş (telaffuz) yanlış yapmamayı, doğru vurguyu içermektedir (Sever, 1998, s. 57–59).

Çintaş-Yıldız ve Yavuz (2012, s. 334) oluşturdukları etkili konuşma ölçeğinde iyi bir konuşmacının özelliklerini şu maddelerle ortaya koymaktadır: “Anlatmak istediklerini somutlaştırır, konuşmasında tutarlılığı sağlar, olumlu (yapıcı) bir üslup kullanır, konuşmasında bütünlük vardır, konuşması anlaşılır ve tatmin edici özelliktedir, doğru bilgiler verir, konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirir, sesi açık, net ve anlaşılırdır, sesi ortamdaki herkes tarafından duyulur, gereken yerlerde sesini yükseltmesi sayesinde konuşması daha etkili olur, konuşması anlaşılacak hızdadır, duraklara uyumuyla konuşması daha anlaşılır hale gelir, kelimeleri doğru telaffuz eder, zengin bir kelime hazinesine sahiptir, Standart Türkçeyi (İstanbul Türkçesi) kullanır, nezaket kuralları çerçevesinde cümleler kullanır, dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanır, konuşmasını yaparken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır, dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir, konuştuğu konuyla ilgili terimleri açıklayarak kullanır.”

Çintaş-Yıldız ve Yavuz (2012)’un ortaya koyduğu etkili konuşma ölçeğinin etkili konuşma becerilerini yansıttığı söylenebilir.

2.2.6.8. Geri bildirimde bulunma becerisi

Geri bildirim, bir mesajın ne kadar başarılı bir şekilde aktarıldığının denetimidir (Robbins ve diğerleri, 2013, s. 328). Geri bildirim mesajı anlamlandırma sürecinin başarısını belirlemektedir (Robbins ve Judge, 2011, s. 344). Geri bildirim, iletişim sürecinde kaynağa iletişimin etkililiği ya da başarısı konusunda bilgi vermektedir. Buna bağlı olarak kaynak iletmek istediği mesajı yeniden oluşturmakta ya da eksik olduğunu düşündüğü noktalarda değişiklikler yapmaktadır. Yanlış anlaşılmaya sebep olan unsurlar varsa bunlar azaltılmakta ya da tamamen ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2011, s. 16). Geri bildirimin olmaması durumunda iletişimin tek yönlü olarak aktarılmasında söz edilebilir. Mesajın alıcılar tarafından alınıp alınmadığı, derecesi, bu mesaja alıcıların tepkisi bilinemez. İletişim olgusunun varlığı geri bildirim ögesinin bulunması ile tam olarak oluşmaktadır (Aziz, 2013, s. 30; Bridge, 2003, s. 9). Geri bildirim varsa, çift yönlü iletişim olur ve mesajın doğru veya yanlış anlaşıldığı belirlenebilir (Bridge, 2003, s. 9). Kişiler arası iletişimin başarılı olması için, kişilerin geri bildirimde bulunma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Robbins ve diğerleri

(2013, s. 328), çoğu iletişim probleminin yanlış anlamalardan ve hatalardan kaynaklandığını belirterek, yöneticilerin sözlü ve sözsüz olmayan geri bildirimleri almalarıyla bu problemin muhtemelen daha az olacağını vurgulamaktadır. Robbins ve diğerleri (2013, s. 328)'ne göre bir yönetici, alıcıya mesajın ulaşp ulaşmadığını kontrol etmek için sorular sorabilir, ya da mesajı yeniden ifade etmesini isteyebilir. Eğer yönetici niyetlenen şeyi duyarsa iletişim başarılı olmuş demektir. İletişimin başarısı için sadece kaynağın ya da yöneticinin alıcıdan geribildirim alması yeterli değildir, kaynak ya da yönetici kimi zaman alıcıya geri bildirim verme eğiliminde de olmalıdır.

2.2.6.9. Okul müdürlerin iletişim becerileri

Okul müdürlerinin yönetsel yeterliliklerini (becerilerini) ortaya koyan araştırmalarda (Ağaoğlu ve diğerleri, 2012; Bursalıoğlu, 1981; Dönmez, 2002; Şahin, 2000; Uslu, 2013) önemli yeterliliklerden birinin iletişim yeterliliği olduğu görülmektedir. Yönetim süreçleri bağlamında ise iletişimin önemli bir yönetim süreci olduğu belirtilmektedir. Aydın (2010), yönetim süreçlerinin yerine getirilmesinde önemli rol oynayan 'örgütü örgüt yapan' iletişim sürecindeki bozukluğun örgütün yaşamına ve işleyişine yansıtacağına altını çizerek; birimler arasında etkili iletişim olmayan örgütün, amacını gerçekleştiremeyeceğini belirtmektedir. Bu nedenle örgütte bir iletişim ağının kurulması, işlemesi ve geliştirilmesi, yönetsel sürecin etkili bir şekilde yerine getirilmesi, yöneticilerin iletişimle ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olması ile mümkün görülmektedir (Aydın, 2010, s. 390). Bursalıoğlu (2013, s. 113) da okulun içindeki ve dışındaki iletişim sürecine yabancı kalan okul yöneticisinin, diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmede ya zorluk çekeceğini ya da başarısız olacağını belirtmektedir. Bu noktada iletişim hem bir yönetim süreci hem de bir yöneticisi becerisidir. Okul müdürleri de iletişimi hem bir yönetsel yeterlilik hem de yönetsel bir süreç olarak etkili kullanmalıdır. Can (2002), okul yöneticisini; çalışanlarına ekonomik destek sunamasa da, onlarla birlikte her türlü imkân ve koşulları iyileştirmenin çabasını gösteren; çevresindekilerle karşılaştığında gülümseyebilen, selâm ve duygularını esirgemeyen; sağlıklı ve yeterli düzeyde insan ilişkilerini geliştirmenin önemine inanan, çevresinin farkında olarak, kaliteli eğitim öğretimi gerçekleştirmeye çalışan bir iletişim uzmanı olarak betimlemektedir.

Çelik (2004, s. 200), okul müdürünün; etkin dinleme, grup içi ilişkileri anlama ve okulu etkileyen çevresel güçleri tanıma konusunda bir iletişim uzman olması gerektiğini belirterek; oluşturduğu vizyonu öğretmenler, veliler ve toplumla paylaşmasının etkin iletişim becerileriyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Bursalıoğlu (2013, s. 112–113), eğitim örgütlerinin yapı ve havasında informal iletişimin rolünün önemine vurgu yaparak okul yöneticisinin iletişimin öğeleri, engelleri ve düzenlemesi konusunda yetişmiş olması gerektiğini belirtmektedir. Can (2002), bir okul yöneticisinin:

1. Okulda çift yönlü iletişim sağlayan, kararları öğretmen, veli ve öğrencilerle birlikte oluşturan, bilgi, haber ve duygu akışını sağlayan, çevreyi, personeli ve öğrencileri her konuda bilgilendiren bir iletişimci,
2. Çevreye açılan, okulda yapılan ve yapılacaklardan velileri haberdar eden, böylece velilerin ve çevredeki kuruluşların katılımlarını ve katkılarını alabilen kişi,
3. Çalışanların içtenlikle konuşabildiği, tartışabildiği, önyargısız değerlendirmelerin yapılabildiği ortamları oluşturan bir lider olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Şişman (2012, s. 144), etkili okulun yöneticisinin, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakların sağlanmasına öncülük ettiğini, öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olduğunu, öğretmenler arasında bilginin yayılmasına ve paylaşılmasına öncülük ettiğini belirtmektedir. Çelik (2004, s. 200) de iletişimci olarak okul müdürlerinin rollerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretimsel lider çift yönlü iletişim kurar,
2. Örgütsel iletişim sürecinde güzel konuşma ve yazma becerisini kullanır,
3. Sorun çözme teknikleri kullanarak, grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır,
4. Öğrenci, veli ve öğretmen arasında güçlü bir etkileşim sağlayarak grup sürecini yürütür,

5. Grup üyelerinin güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirir. Kişisel ve grup hedeflerini birbiriyle bütünleştirir,
6. Örgütsel çatışmayı etkili şekilde yönetir.

Açıkalın ve diğerleri (2011, s. 84–85), bir iletişimci olarak okul müdürlerini değerlendirirken okul müdürünün okul ortamında öğretmen ve öğrencilerin sürekli gördüğü, çift yönlü diyaloga dayalı iletişime önem veren bir kişi olması gerektiğini vurgulamaktadır. Şahin (2000, s. 257), okul müdürlerinin sahip olması gereken yeterlik alanlarından biri olarak iletişimi belirleyerek iletişim yeterliklerini (becerilerini) şöyle sıralamaktadır:

1. Ana dilini doğru ve güzel kullanma,
2. Dinleme becerisine sahip olma,
3. Kişiler arası ilişkilerde etkili olma,
4. Uygun, açık, öz bir yazılı ve sözlü iletişim becerisine sahip olma,
5. İkna gücüne sahip olma,
6. Birey ve grupları anlama,
7. Empati yapma.
8. Kararlara bu kararlardan etkilenenlerin katılımını sağlama.

Eğitim yöneticisi, yönettiği kurumun amaç ve özelliklerinden dolayı iletişim sürecinde formal olmaktan çok informal durumlardan yararlanmalıdır (Taymaz, 2011, s. 44). Bursalıoğlu (2013, s. 119), eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkeleri şu şekilde özetlemektedir:

1. Girişimi başkalarından önce ele almak ve iletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
2. Çevresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak,
3. Çevredeki liderleri de çalışmalara katmak, katılanları güdülemek, başarılan işleri ortaya koymak,
4. Söylentilere gerçeklerle engel olmak, iletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,

5. Başkalarının fikirlerine saygı göstermek ve önemli haberleri tekrarlamak,
6. Tüm iletişim araçlarından yararlanmak, destek ve karşıt güçleri tanımak ve iletişimi aralıksız sürdürmek.

Özetle bir okul müdürü, eğitim ve öğretim sürecinin başarısı için hem yönetsel bir süreç olarak hem de bir beceri olarak iletişim konusunda başarılı olmak durumundadır. Okulda öğretmen, öğrenci ve diğer personelle okul dışında da veliler ve diğer paydaşlarla çift yönlü bir iletişim içinde olmalıdır. Okul müdürlerinin iletişimdeki başarısı; kendini tanıma, kendini kavrama, kendi farkına varma, kendine güven/ saygı, kendini açma, etkin dinleme, etkin konuşma; empati kurabilme; beden dilini etkili kullanma, ikna etme ve etkileme, geri bildirimde bulunma gibi iletişim becerilerine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

2.3. Genel Sinizm

Bu bölümde genel sinizm kavramının kökeni, tanımı, siniklerin özellikleri genel sinizmin dayanakları açıklanmıştır.

2.3.1. Sinizm Kavramının Kökeni

Sinizm kelimesi çeşitli Türkçe kaynaklarda “kinizm”, “sinisizm” olarak kullanılmış; sinikler de bazen “kinikler” bazen de “kynikler” olarak ifade edilmiştir. Sinizmin temeli antik Yunan’daki Sinikler Okuluna dayanmaktadır. Sinikler okulunun kurucusu Sokrates’in bir öğrencisi olan Antisthenes’dir (M.Ö.444–368). Ancak bu okulun popüler olmasını sağlayan, ünlü Sinop’lu Diagonos’tur (412–323) (Kanter ve Mirvis, 1989, s. 18). Okulun diğer önemli mensupları arasında Thebai’li Kratos ile onun karısı Hiparkhia ve kayın biraderi Metrokles’in adları geçmektedir (Arslan, 2006, s. 157). Antisthenes, Sokrates’in ölümünden sonra Kynosarges Gymnasion’unda okulunu kurmuştur. Sinik (kynik) sözcüğü bir yoruma göre bu Grekçe Kynosarges adından gelmektedir. Asıl yerleşmiş anlayışa göre sinik (kynik) sözcüğü kyondan türemedir. Kyon da Yunancada köpek demektir; dolayısıyla “sinik” (kynik): köpek gibi olan, köpek tutumunda olan, köpeksi anlamına gelir (Cevizci, 2009, s. 106; Gökberk, 2011, s. 48; Hilav, 2009, s. 58; Kanter ve Mirvis, 1989, s. 18). Bir başka açıklamaya göre sinizm

kavramı, Antisthenes'in okuluna ve okul üyelerine verilen "kunikos" kelimesinden gelmektedir. Kunikos sıfatı, okulun üyelerine, görünümünün kalabalığı ve ilkelliğinden, bütün uzlaşılara, örf ve adetlere aykırı hayat tarzlarından ve hatta Antisthenes'in Atinalılara yaşam biçimlerini ve uzlaşımalarını küçümsemek, toplumun budalalıklarına ve haksızlıklarına karşı çıkmak amacıyla bir tepeden uluyarak hitap etmesi nedeniyle verilmiştir (Cevizci, 2009, s. 107). Yine, bu okulun üyelerine; düzenli ve temiz bir hayat sürmedikleri ve dünyalık olarak hiçbir şeye sahip olmadıkları, bu yüzden de sokaklarda yattıkları, yırtık elbiselerle dolaştıkları için kendilerine 'köpeksi' anlamına gelen sinik (kynik) denilmiştir (Elmalı ve Özden, 2011, s. 109).

Antisthenes'e göre kendi kendine yeten, başkalarına bağlı olmayan, iç huzuru ve ahengine ulaşmış olan, toplum kurallarını hiçe sayan, doğaya uygun bir hayat süren kişi mutlu sayılır. Bu bağlamda aile ve toplumun bağlarını önemsemez, asıl mutluluk bireyin mutluluğudur (Elmalı ve Özden, 2011, s. 111). Antisthenes, hazzın mücadele edilmesi gereken bir kötülük olduğunu belirterek hazzın kölesi olmaktansa deliliğin kurbanı olmayı tercih edeceğini söylemiştir. Çünkü Antisthenes'e göre haz insanı köleleştirmektedir (Arslan 2006, s. 164; Elmalı ve Özden, 2011, s. 111; Zeller, 2008, s. 180) ve erdem ihtiyaçsızlıktır (Vorlander, 2004, s. 100). Devlet, toplum ve tarih gibi bireyüstü yapı ve kurumlara karşı olumsuz bir tavır takınan Antisthenes'e göre, insan sosyal hayattan ve politik düzenden uzak kalmalıdır. İnsan gerçekten mutlu olmak istiyorsa, kendini başka insanlara bağımlı olmaktan kurtarabilmeyi bilmelidir. Antisthenes'in bu bireyci tavrı onun sinizminin yıkıcı boyutunu ortaya sermektedir (Cevizci, 2009, s. 115).

Sinik Okulun ikinci önemli ismi, Sinoplu Diagonos'tur (412–323). Diagonos, sürdürdüğü yaşam biçimi nedeniyle sinizmin gerçek öncüsü olarak kabul edilir. Diagonos, dilenci hayatı süren, sabit bir evi bulunmayan, elbisesi ve eşyası büyük bir sefaletten dolayı en alt sınırdaki olan, bununla birlikte iradesi güçlü, atışmaya hazır, latife ve alaya sokucu bir kişiydi (Vorlander, 2004, s. 101). Diagonos'e yaşam biçiminden dolayı köpek ve dilenci olduğu suçlamalarıyla saldırılmıştır. Diagonos, daha çok, Büyük İskender'e verdiği cevaplar dolayısıyla figürleştirilmiştir. D. Laertios ve Plutarkos, onların karşılaşmalarından söz etmektedir: Bir gün Kraneion'da güneşlenirken, İskender başına dikilip 'Dile benden ne dilerse' dedi. O da 'gölge etme başka ihsan istemez'

diye karşılık verdi (Tokoğlu, 2006, s. 548). Bu bakış sinik bakışı yansıtmaktadır. Bu diyalog, bir taraftan Diagonos'un kendine güvenini ve bağımsızlık hissiyle dünyanın efendisiyle kendisini kıyaslamaktan çekinmeyişi (Zeller, 2008, s. 182), bir taraftan da her şeye gücü yeten bir titanla her şeyden elini ayağını çekmiş, hırs ve tutkulardan arınmış bir kinik filozof oluşunu betimlemektedir (Tokoğlu, 2006, s. 548). Diagonos, uygarlığın bütün kurumlarını gereksiz ve aptalca şeyler olarak nitelendirmekte, insanlığın bütün kültürel –uygarlıksal birikimini reddetmekte, insanlığın doğal (ilk) haline dönmesi çağrısında bulunmaktadır. Ona göre insanın yapması gereken, mecazi anlamda değil, gerçek anlamda tam bir hayvan gibi yaşaması, köpeksi bir hayat sürmesidir (Arslan, 2006, s. 164). Sinizm öğretisini tam bir tutarlılıkla yaşayan Diagonos, insanı erdemli yapmaya yardımı dokunduğu için bilgili olmaya değer verir, ama bunun dışında bütün uygarlık değerleriyle, gereksiz, saçma, erdem için zararlıdır diye kıyasıya savaşı (Gökberk, 2011, s. 50). Diagonos, topluma başkaldıran bir filozoftur. Öğretisi tam anlamıyla bir protesto hareketidir. Doğaya geri dönmeyi öğütleyen Diagonos, eşsiz bir espri ve ironi ile insanların yapay, bencil ve ikiyüzlü değerlerine saldırır. Alaycılığı ve kural tanımazlığıyla örgütlenmiş toplumsal yaşamın değerlerine göndermelerde bulunur (Aydın, 2009, s. 7).

Bir sinikin reddettiği şey, diğer insanların temel kurallar, toplumsal hayatın vazgeçilmez koşulları olarak gördükleri temizlik, giyim-kuşam, nezaket gibi şeylerdir. Sinik felsefe yalnızca bir yaşam biçimi seçimidir, gereksiz ihtiyaçlar karşısında özgürlüğün ya da tam bağımsızlığın seçilmesidir, lüksün ve boş şeylerin reddidir. Tipik sinik diyebileceğimiz bir takım kavramlar vardır: çile ve inziva, ataraksi (duygusal karmaşa yoksunluğu), autarkeia (bağımsızlık), çaba, var olan durumlara ayak uydurma, aldırma, sadelik veya boş şeylerden yoksunluk (atuphia), utanmazlık gibi (Hadot, 1995, s. 113–114).

Sinikler her türlü bağımlılıktan ve bağdan kurtulmayı savunmuşlardır. Dolayısıyla, vatan, din, aile, devlet gibi kurumlara karşı kayıtsız kalmışlar hatta karşı olmuşlardır. Onlar, bu kurumların suni olduğunu ve insan tarafından icat edildiğini ileri sürmüşler ve doğal yaşamın gerekliliğini vurgulamışlardır (Elmalı ve Özden, 2011, s. 111). Sinikler için yaşamın doğru sayılabilecek biricik anlam ve ereği erdemdir (arete). Erdem deyince de onlar, insanın içten tam bağımsızlığını, kendini belirlemede

mutlak olarak özgür olmasını, kısaca; her türlü gereksemeye bağılıktan insanın kendini kurtarmasını anlarlar (Gökberk, 2011, s. 48). Sinikler erdem, her şeyden daha üstün ve değerli olduğunu savundular. İnsanın hiçbir karşılık beklemeden erdemli olması gerektiğini ileri sürdüler. Siniklere göre bütün gereksinimlerden ve eğilimlerden kurtularak erdemli kişi haline gelmek insanın ödeviydi. Bu yüzden sinikler, disiplinli ve sert bir yaşam sürdüler, uygarlığın getirilerine, toplum değerlerine, zenginliğe, şan ve şerefe önem vermediler. Bu tutum sinikleri uygar yaşamın bütün avantajlarından yüz çevirmeye ve doğal duruma yönelmeye götürdü (Hilav, 2009, s. 57). Siniklerin en önem verdikleri şey özgürlüktür, bağımsızlıktır, gerek iç arzular, gerek dış dünyadan bağımsızlık kendi kendine yetmedir. Bu özgürlük bağımsızlık, kayıtsızlık bireyin kendisi dışında var olan bütün kurumlara, geleneksel bütün değerlere önem vermeme şeklinde kendini göstermektedir (Arslan, 2006, s. 164).

2.3.2. Genel (Kişilik) Sinizmin Tanımı ve Siniklerin Özellikleri

Bu bölümde daha çok genel sinizm kavramına yönelik ortaya konulmuş tanımlar verilmeye çalışılmıştır.

Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde sinizm kelimesinin karşılığı, “insanın erdem ve mutluluğa, hiçbir değere bağlı olmadan bütün gereksinimlerden sıyrılarak kendi kendine erişebileceğini savunan Antisthenes’in öğretisi, kinizm” olarak ifade edilmektedir (www.tdk.gov.tr). Yine Oxford İngilizce sözlüğünde sinik kelimesinin anlamı “insanların onurlu veya fedakâr nedenler yerine kendi çıkarlarına göre hareket ettiğine inanan kişi” olarak, sinizm kelimesi de “bir şeyin olup olmayacağını ya da bir şeye değip değmeyeceğini sorgulama eğilimi, kötümserlik” olarak verilmektedir (www.oxforddictionaries.com).

Antik dönem sinizmini; insanın bağımsızlık ve özgürlüğünü sınırlayan tüm toplumsal kuralları reddeden, eleştiren, insan mutluluğunu ve erdemi tüm hazları terk etmede gören, doğal yaşamı ilke olarak benimseyen bir yaşam şekli ve felsefesi olarak tanımlamak mümkündür. Ancak günümüzde sinizm kavramı, antik dönemdeki anlamından izler taşımasına rağmen o zamanki anlamından uzak görülmektedir.

Kanter ve Mirvis (1989, s. 19) ’e göre, sinizmin klasik tanımının pozitif bir yanı bulunmaktadır. Eski zamanlarda sinikler, sinizmi erdemli bir ideal ve insanlığın

aptallığının farkına varılarak insanlığın bu aldatma şokunu araştırma yolu olarak görmüşlerdir. Modern zamanlarda ise sinizm, sosyal mesafe ve duygusal tarafsızlığın yaşamın üstün yolu olduğunu ve birkaç hesaplasmaya sahip ilişki ve idealizm tartışması olarak görülmektedir. Buna göre çağdaş dönemde sinizm, ‘insan davranışının yalnızca kişisel çıkarlar tarafından harekete geçirildiği ve başka insanların çok iyi niyetli hareketlerine bile alaycı (küçümseyici) bir güvensizlik (inançsızlık) olarak’ tanımlanmaktadır. Sinizm, derin bir şüphe, güvensizlik ve bencillik içermektedir. Siniklerin yaşama bakış açılarının merkezinde insan doğasına duyulan bir güvensizlik bulunmaktadır (Kanter ve Mirvis, 1989, s. 18–19). Bu bakış açısının gelişmesinde üç ana unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki bir insanın; toplum, kurumlar, yöneticiler ve gelecekle ilgi beklentileriyle genellenen kendine veya başkalarına ilişkin gerçekçi olmayan yüksek beklentileridir. İkincisi, bir insanın buşona uğraşma (hüsran) ve engellenme (yenilmişlik) duygularının sonucu olarak kendine ve başkalarına yönelik hayal kırıklığı deneyimidir. Üçüncüsü de başkaları tarafından kullanılma, aldatılma ve ihanete uğrama gibi karanlık duygular ve beklentileri boşa çıkarma gibi duyguları içeren hayal kırıklığıdır (Kanter ve Mirvis, 1989, s. 3). Bu bağlamda sinizmin gelişmesinde insanların beklentilerinin karşılanmaması sonucu oluşan hayal kırıklığı olduğunu söylemek mümkündür.

Psikolojik yaklaşımların çoğunda sinizm, kalıcı bir kişilik özelliği olarak görülmektedir. Sinizme bir kişilik özelliği olarak bakan Graham (1993)’a göre, sinik kişiler başkalarının davranış nedenlerini sorunlu, dikkatsiz ve başkalarını bencil ve dürüstlükten yoksun olarak görür. Yine sinik olan kişiler düşmanca ve otoriter olabilir, başkalarının isteklerine karşı kızgın, düşmanca ve yararsız eğilimlere sahip olabilirler (Brandes 1997, s. 9). Abraham (2000, s. 270–271)’a göre sinizm, “aşağılama ve zayıf kişiler arası ilişkilerle tanımlanan, insan ilişkileriyle ilgili olarak genellikle olumsuz algıları yansıtan, doğuştan gelen ve kararlı bir kişilik özelliğidir”. Yine bir açıdan sinizme kişisel eğilim olarak bakan Stanley, Mayer ve Topolnytsky (2005, s. 436)’e göre de sinizm; “genel olarak insanların aldığı kararlara ve sergiledikleri davranışlara karşı açık veya imalı bir güvensizliktir”. Andersson (1996, s. 1397–1398), Andersson ve Beteman (1997, s. 450) sinizmi; “engellenme, umutsuzluk ve hayal kırıklığıyla nitelenen genel ve özel bir tutum olmanın yanı sıra bir kişi, grup, ideoloji veya kurumlara yönelik negatif duygular ve güvensizlik” olarak da tanımlamaktadır. Bu

bağlamda sinikler, insan doğasının temelinde bencillik ve kurnazlık görürler. Siniklere göre insanlar dürüst ve ahlaki olduklarını iddia ederler fakat maddiyat söz konusu olunca aksi davranışta bulunurlar (Mirvis ve Kanter, 1989, s. 379). Andersson (1996), sinizm ile iş memnuniyetsizliği kavramlarının hayal kırıklığı, engelleme gibi ortak bir paydaya sahip olmalarına rağmen, sinizmin daha geniş kapsamlı bir kavram olduğunu belirtmektedir. Andersson'a (1996) göre sinizm, "kişilere ve nesnelere yönelik, güvensizlik, küçümseme, hayal kırıklığı, umutsuzluğu ve engellemeyi içeren geniş bir kavramdır". Mirvis ve Kanter (1989, s. 380)'e göre de sinizm şüphecilikten çok farklı bir kavramdır. Şüphecilik bugünün dünyasında yaşam ve işe karşı mantıklı ve sağlıklı bir tepkidir. Şüpheler kendilerine söylenen birçok şeyden şüphe duyabilir fakat şüpheli durumla ilgili gösterilen kanıtlara karşı açıktırlar. Diğer taraftan herhangi bir şeye açık olmayan sinikler, insanların bencil olduğunu ve herhangi bir konuda avantaj sağlamak için her şeyi yapacaklarına inanmaktadırlar. Andersson (1996), güven kavramının umuda yönelik bir inanç olmasına rağmen, sinizmin güvensizlik temelli bir inanç olduğunu vurgulayarak; sinizmin umutsuzluk ve hayal kırıklığından oluşan bir tutum olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda sinikler, yönetimin kendilerine yalan söylediğine, örgütün onlara hile yaptığına ve meslektaşlarının güvenilir olmadıklarına inanmaktadırlar (Mirvis ve Kanter, 1989, s. 380–381). Abraham (2000, s. 269), sinizmle ilgili temel inancın samimiyet, dürüstlük ve doğruluk ilkelerinin yöneticilerin kendi ilerlemesi için kurban edildiği yönünde olduğunu ve sinizmin duygusal bileşenlerinin; utanma, sıkıntı, öfke, hayal kırıklığı gibi güçlü olumsuz duyguların oluşmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle sinikler, yönetimin güvenilirliği ve tarafsızlığı konusunda ön yargılı bir tutuma sahiptir. Onlar yönetici ve meslektaşlarına güvenmezler ve inanmazlar. Sinikler, yöneticilerin çalışanların yaptıkları işe değer verdikleri ve onları dinlediklerine inanmamaktadırlar (Mirvis ve Kanter, 1989, s. 380). Sinikler örgütlerine karşı küçümseme ve kızgınlık duyar ve örgütleri hakkında sıkıntı, nefret ve hatta utanca ilişkin bir deneyime sahiptirler. Bu nedenle sinizm çeşitli olumsuz duygularla ilişkilendirilmektedir (Dean ve diğerleri, 1998, 346). Sinik eğilimlerin; dünyanın her yerinde, işyerlerinde, toplumda ve ticarete giderek arttığına yönelik fikir birliği bulunmaktadır. Sinikler işyerinde yöneticilerinin söylediklerine, inançlarına, şirketlerine ve kendileri için avantajlarına olabilecek durumların doğruluğuna karşı derin bir şüphe içindedirler (Kanter ve Mirvis, 1989, s. 2).

2.3.3. Genel Sinizmin Dayanakları

Yapılan araştırmalara göre genel sinizmin, insan doğasına yönelik bakış açısını yansıtan bir kişilik özelliği olduğunu söylemek mümkündür. Genel sinizm, literatürde örgütsel sinizmin bir türü olan kişilik sinizmi olarak da adlandırılmaktadır. Genel sinizm, araştırmaların çoğunda Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri'ne, bazı araştırmalarda da Makyavelizme dayandırıldığı görülmektedir. Sinizme kişilik temelli yaklaşımla bakan araştırmacılar, sinizmi genel olarak insan doğasına kapsayıcı bir bakış açısıyla tartışmaktadır. Bu çalışmalarda sinizm, Cook ve Medley (1954)'in, Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri'nden (MMPI) türettikleri 'düşmanlık ölçeğine' dayanmaktadır (Dean ve diğerleri, 1998, s. 342). Cook ve Medley (1954)'e göre, MMPI'nin iki boyutundan biri 'düşmanlık' (hostility) boyutudur. Düşmanlık kavramı sinizm çalışmalarında çok atıfta bulunulan bir kavramdır. Düşman bireyler, başkalarının başkalarının kendi günahlarının cezalarını çekmesi gerektiğini düşünen, başka insanları aşağılık, çirkin, ahlaksız, asosyal, sahtekâr olarak gören, arkadaşlarına az güvenen kişiler olarak betimlenmektedir (Brandes, 1997, s. 9). Costa, Zonderman, McCrae ve Williams (1986); Cook ve Medley'in düşmanlık ölçeğinden "Sinizm ve Paranojak Yabancılaşma" olarak iki ölçek türetmişler ve bununla insanların güvensizlik ve yabancılaşma tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Türetilen sinik düşmanlık ölçeği; insan doğasına karşı olumsuz (düşük, alçak vb.) bir yaklaşımla, başka insanlara karşı güvensizlik ve aşağılama (küçümseme, hürmetsizlik, hor görme) gibi tutumlarla ilgilidir. Barefoot, Dodge, Peterson, Dahlstrom ve Williams (1989) da Cook ve Medley'in düşmanlık ölçeğinden altı alt ölçek belirlemişlerdir. Bu ölçeklerden biri de sinizm ölçeğidir ve sinizm ölçeği, düşmanlık duyguları ölçeği (hostile affect) ve saldırgan tepkiler ölçeği (aggressive responding) ile güçlü ilişki içindedir. Bu bağlamda kişilik (genel) sinizminin, düşmanlık duyguları ve saldırgan tepkilerle güçlü ilişkisinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Greenglass ve Julkunen (1991); Cook ve Medley'in düşmanlık ölçeğinden "sinik güvensizlik" ölçeği oluşturmuşlardır. Bu ölçeğe göre kişilik (genel) sinizmi ile güvensizlik pozitif ilişkilidir. Bu araştırmalara göre sinik bir kişiliğe sahip insanların; kendileri dışındaki bütün insanları, güvensiz, şüpheli, kişilerarası ilişkilerinde zayıf gördükleri, başka insanlara karşı öfke, kızgınlık, kırgınlık, küçümseme içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca sinizme bir kişik özelliği olarak bakan

Smith, Pope, Sanders, Allred ve O’Keffe (1988) de sinik düşmanlığı yüksek olan kişilerin; aile içinde daha yüksek çatışma, daha az evlilik doyumu yaşadıklarını, işteki kişilerarası ilişkilerde daha fazla stres altında olduklarını, düşük iş tatmini yaşadıklarını, iş ilişkilerinde olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını ve daha az sosyal destek algılarına sahip olduklarını belirtmektedirler. Bir başka yaklaşımla sinizmi, kişilerarası tükenmişliğin bileşenlerinden biri ve işe yönelik samimiyetsiz, ilgisiz bir tutum olarak tanımlayan Morgan (2008, s. 14) da, kişilik özellikleriyle sinizm arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu ve kişilik özelliklerinin sinizm varyansının %12,8’ni açıkladığını belirtmektedir. Morgan (2008)’a göre sinizm, Büyük Beş (Big Five) Kişilik Envanteri’ndeki kişilik boyutlarından nevrotizm (neuroticism) ile pozitif; dışadönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluk boyutları ile negatif ilişki bir ilişkili içinde bulunmaktadır. Nevrotizmin; anksiyete (kaygı), düşmanlık, öz-bilinç, düşüncesizlik, kırılganlık ve depresyon gibi altı özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklere sahip kişiler; kaygı, öfke, korku, kızgınlık, sinirlilik, endişe, huysuzluk, üzgünlük, umutsuzluk, suçluluk, utanma, yetersizlik gibi duygular yaşayabilmektedirler (Costa ve McCrae, 1992). Bu bağlamda sinik kişilik özelliğine sahip bireyler ile nevrotik kişilik özelliğine sahip bireylerin; öfke, kızgınlık, sinirlilik, umutsuzluk ve düşmanlık gibi birçok negatif duyguyu paylaştıkları görülmektedir.

Sinizmi bir kişilik özelliği olarak gören araştırmacılar sinizmin kişilik özelliklerini ölçmek için birkaç ölçek kullanmışlardır. Bunların başında insanların özgecilik ve güvenilirliği hakkında tutumlarını değerlendirmeyi amaçlayan Wrightsman’ın “insan doğasının felsefesi” (philosophies of human nature) ölçeği; Rosenberg’in insanların dürüstlük, iyilik ve cömertlikleri hakkında tutumlarını ölçen “insanlarda inanç” (faith in people) ölçeği gelmektedir. Bunların dışında misantpohy (inasandan kaçma/insanı sevmeme), bencillik ve Makyavelist eğilimleri ölçen çeşitli ölçekler de kullanmıştır (Kanter ve Mirvis, 1989, s. 7). Kanter ve Mirvis’de bu ölçeklerden yararlanarak sinik bakış açısını ortaya koydukları “yaşama karşı bakış açısı” ölçeğini geliştirmişlerdir. Sinizme kişilik temelli yaklaşan bu ölçeklere göre sinik kişiler; başka insanların çıkarları için yalan söyleyen, menfaatleri söz konusu olunca dürüstlük ve ahlaki ilkeleri çiğneyen, dürüstlükten ve güvenilirlikten yoksun, kibirli, kendi çıkarlarını düşünen, başkalarına yardım etmekten hoşlanmayan, başkalarının problemleriyle ilgilenmeyen, duygularını önemsemeyen, kişiler olduklarına inanmaktadırlar.

Genel (kişilik) sinizm, araştırmaların çoğunda Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri'ne dayandırılırken O'Hair ve Cody (1987) sinizmi, Makyavelizm'e dayandırmaktadır. Makyavelizm ismi, 16. yüzyılda gücün nasıl elde edileceği ve nasıl kullanılacağına dair yazılar yazmış, düşünür Niccolò Machiavelli'nin adından verilmiştir (Robbins ve Judge, 2012, 141). Niccolò Machiavelli'ye göre insanlar genellikle nankördürler, dönektirler, sahtekârdırlar, tehlike karşısında korkarlar fakat kazanma hırsları da sonsuzdurlar. Onlara iyilik yaptığınız sürece sizinledirler ama tehlike anında hemen sizden yüz çevirirler. Onların sözlerine inanan, güvenen ve başka bir önlem almayan yöneticinin (prens) işi bitiktir; insanlara güven olmaz, ihtiyaç olunca onlardan yarar sağlanamaz (Göze, 2000, s. 112). Niccolò Machiavelli, pragmatik yaklaşımında insan kişiliği için sinik bir aşağılama (küçük görme, hor görme) ifade etmiştir (Kanter ve Mirvis, 1989, s. 22). Makyavelizmin temel olarak insana bakış açısı olumsuz yöndedir. Makyavelizm, bir kişilik özelliğidir ve Makyavelizm'de üst seviyelerde olan bir birey pragmatiktir, duygusal mesafeyi korur ve sonuçların araçları mubah kıldığına inanır (Robbins ve Judge, 2012, s. 141). Makyavelist kişi her şeyden önce kendini düşünür. Eğer kendi menfaati yoksa başkalarının sorunları ile ilgilenmezler. Kendi sorunları söz konusu olduğu zaman da duygusallığa yer vermezler (Ertekin ve Yurtsever-Ertekin, 2003, s. 9). Makyavelist özelliği yüksek olan kişi başkalarını kullanan, daha çok kazanan, daha az ikna edilebilen ancak başkalarını ikna edebilen kişilerdir (Özkalp ve Kirel, 2010, s. 93). Bu bağlamda sinik bir kişilik özelliği gibi, Makyavelist kişilik özelliği de insana karşı olumsuz bir bakış açısını yansıtmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde sinizmin, tükenmişliğin alt botu olarak da değerlendirildiği görülmektedir. Tükenmişlik üzerine pek çok çalışmaları bulunan Maslach ve Jackson (1981); Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001); Schaufeli, Leiter ve Maslach (2008) tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile sinizmi eş tutarak, duyarsızlaşma yerine sinizm kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu araştırmacılara göre tükenmişliğin bileşenlerinden biri olarak sinizm, 'işin çeşitli yönlerine karşı; negatif, duyarsız veya son derece bağımsız bir tepkiyi ifade eder' (Maslach ve diğerleri, 2001, s. 399).

Aşağıdaki Tablo 2.1'in bir kısmında, Brandes (1997)'in 1943–1990 yılları arasında sinizmle ilgili yapılan araştırmalardan derlediği genel sinizm tanımları verilmiştir. Tabloya, 1990 yıllardan günümüze kadar yapılan araştırmalarda kullanılan genel sinizm tanımları da eklenerek tablo genişletilmiştir.

Tablo 2.1.

Sinizm Tanımları

Araştırmalar, Yazarlar ve Yıl	Tanımlar
Minesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) (1943)	Sinizm ölçeğinde yüksek puana sahip olan bireyler; başkalarının yaptıklarını sorgularken başkalarını sahtekâr, bencil ve umursamaz olarak görürler, ilişkilerinde tedbirli ve güvensiz olurlar, başkalarının onlardan isteklerine karşı kızgınlık ve düşmanlık içinde olurlar, başkalarına karşı düşmanca ve yararsız bir eğilim içinde olurlar şeklinde ifade edilmektedir.
Cook ve Medley (1954)	Sinizm, başka insanlara yönelik güvensizlik, samimiyetsizlik ve tembellik olarak kabul edilen düşmanlıktır (s.414).
Grenglass ve Julkunen (1989)	Başkalarına karşı artan güvensizlik ve yüksek stres bakımından sinik düşmanlık olarak tanımlanır.
Barefoot, Dodge, Peterson, Dahlstrom, Williams (1989)	Sinizm başkalarını değersiz, hilekâr ve bencil olarak betimleyen genel anlamda olumsuz bir görünümdür.
Costa, Zonderman, McCrea, Williams (1986)	İnsan doğasının düşük (alçak, rezil, saygısız) olduğuna dair bir görüştür.
O'Hair and Cody (1987)	Sinikler insanların dürüst olmadıklarına inanır, insanlar kötüdür ve bir şeyler istemek için doğru nedenleri olan biri bunu kendine saklamalıdır.
Kanter ve Mirvis (1989)	Sinizm, 'insan davranışının yalnızca kişisel çıkarlar tarafından harekete geçirildiği ve başka insanların çok iyi niyetli hareketlerine bile alaycı (küçümseyici) bir güvensizlik (inançsızlık) olarak' tanımlanmaktadır. Sinizm, derin bir şüphe, güvensizlik ve bencillik içermektedir. Siniklerin yaşama bakış açılarının merkezinde insan doğasına duyulan bir güvensizlik bulunmaktadır (18–19).

Stem, Stone, Hopkins, and McMillion (1990)	İşe yönelik sinizm; baskıcı, tatmin etmeyen ve bu yüzden çok çaba göstermeye değmeyen işe yönelik bir bakış açısını ifade etmektedir (p. 266).
Andersson (1996) Andersson ve Beteman (1997)	Sinizm; engellenme, umutsuzluk ve hayal kırıklığıyla nitelenen genel ve özel bir tutum olmanın yanı sıra bir kişi, grup, ideoloji veya kurumlara yönelik negatif duygular ve güvensizliktir.
Abraham (2000)	Sinizm, aşağılama ve zayıf kişiler arası ilişkilerle tanımlanan, insan ilişkileriyle ilgili olarak genellikle olumsuz algıları yansıtan, doğuştan gelen ve kararlı bir kişilik özelliğidir (270–271).
Stanley, Mayer ve Topolnytsky (2005)	Sinizm; genel olarak insanların aldığı kararlara ve sergiledikleri davranışlara karşı açık veya imalı bir güvensizliktir (436).
Morgan (2008)	Kişilerarası tükenmişliğin bileşenlerinden biri olarak sinizm, işe yönelik samimiyetsiz, ilgisiz bir tutumdur (14).
Maslach ve Jackson (1981); Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001); Schaufeli, Leiter ve Maslach (2008).	Tükenmişliğin bileşenlerinden biri olarak sinizm (duyarsızlaşma/ depersonalization), işin çeşitli yönlerine karşı; negatif, duyarsız veya son derece bağımsız bir tepkiyi ifade eder.

Kaynak: Brandes (1997)'den uyarlanarak genişletilmiştir.

Bu tanımları dikkate alındığında genel sinizm, genel olarak insanın doğasına yönelik olumsuz bir bakış açısını yansıtan; karşılanamayan beklentiler sonucu hayal kırıklığıyla gelişen, başka insanların güvensiz, çıkarıcı, dürüstlükten yoksun veya bencil olduklarına dair inançları içeren bir kişilik özelliği olarak tanımlanabilir.

2.4. Örgütsel Sinizm

Bu bölümde; örgütsel sinizmin tanımı, boyutları, türleri, örgütsel sinizmi oluşturan temel faktörler ve örgütsel sinizmin sonuçları açıklanmıştır.

2.4.1. Örgütsel Sinizmin Tanımı

Örgütlerde yaşanan sinizm üzerine özellikle 1990'lı yıllarda araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. 1990'lı yıllarda sinizm kavramına ilginin artmasına Kanter ve Mirvis'in 1989 yılında yayınladıkları "Sinik Amerikalılar" (The Cynical Americans) isimli kitabın sebep olduğu anlaşılmaktadır. Kanter ve Mirvis bu kitabındaki araştırma sonuçlarını temel alarak aynı yıl "İşyerinde Sinizm ile Savaşmak" (Combatting Cynicism in the Workplace) başlıklı makaleyle yayınlamışlardır. Mirvis ve Kanter (1989), sinizmin Amerikan işgücüne giderek hâkim olduğunu ve çalışanların yüzde 43'nün sinik olarak sınıflandırılabilceğini öne sürmüşlerdir. Bu çalışmalardan sonra sinizmin örgüt içindeki rolü, nedenleri, etkileri, sonuçları ve çeşitli değişkenlerle ilişkisine yönelik araştırmalar (Andersson, 1996; Andersson ve Bateman, 1997; Bateman, Sakano ve Fujita 1992; Brandes ve Duncan, 1995; Reichers ve diğerleri, 1997; Wanous, Reichers ve Austin, 1994) yapılmasına rağmen örgütsel sinizm, geniş bir şekilde Brandes (1997); Dean ve diğerleri (1998) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Sonraki çalışmalarda James (2005) ve Naus (2007) da örgütsel sinizmi tanımlama, genişletme çalışmalarında bulunmuşlardır.

Bateman ve diğerleri (1992, s. 768) sinizmi, büyük iş organizasyonlarına ve kurumlara yönelik olumsuz, güvensiz bir tutum olarak tanımlamakta bu olumsuz tutumun sebebi de medya ve diğer sosyal faktörler olarak belirtmektedir. Wanous ve diğerleri (1994)'ne göre, "örgütsel sinizm hem geçmişteki kötü yönetilmiş değişim girişimlerine hem de gelecekteki örgütsel değişimlere yönelik umutsuzluk ve kötümserlik içeren bir tutumdur".

Brandes ve Duncan (1995), örgütsel sinizmi a) yönetim için çıkarıcı bir davranış özelliği, b) örgütsel sürecin belli çıkarlar altında işlediği varsayımı ve c) bu koşullar altında değişimin mümkün olmadığı inancıyla ifade edilen bir tutum olarak tanımlamaktadır (Andersson, 1996, s.1400).

Andersson (1996), Andersson ve Bateman (1997) örgüt içinde oluşan sinizmi; "engellenme, umutsuzluk ve hayal kırıklığıyla karakterize edilen genel ve özel bir tutum olmanın yanı sıra bir kişi, grup, ideoloji veya kurumlara yönelik negatif duygular ve güvensizlik" olarak tanımlamaktadır.

Reichers ve diğerleri (1997), sinizmin örgüt içinde değişimin önünde önemli bir engel olduğunu belirterek, örgütsel değişime yönelik sinizmin değişimden sorumlu olanların yeteneksiz ve tembel olduğu suçlaması ile değişimin başarılı olması olasılığına karşı kötümserliği birleşmesinden oluştuğunu belirtmektedir.

Brandes (1997), Dean ve diğerleri (1998, s. 345)'ne göre örgütsel sinizm, birinin çalıştığı örgüte yönelik üç bileşenden oluşan negatif bir tutumdur. Bu bileşenler; örgütün doğruluk veya dürüstlükten yoksun olduğuna dair bir inancı, örgüte yönelik negatif duyguları ve örgüte yönelik inançlar ve duygulardan oluşan kötüleyici (aşağılayıcı, küçümseyici) ve eleştirici eğilimleri kapsamaktadır.

Reichers ve diğerleri (1997); Wanous ve diğerleri (2000) ve Wanous ve diğerleri (1994)'nin dayandığı örgütsel değişime yönelik sinizmi (CAOC), başarı kazanmaya yönelik değişim çabalarına karşı kötümser bir bakış açısı olarak tanımlamaktadır. Yine Wanous ve diğerleri (2000, s. 135)'ne göre örgütsel değişime yönelik sinizm iki elementten oluşan bir yapıdır. Birincisi değişim çabalarına yönelik kötümser bir bakış açısı ikincisi de değişimden sorumlu olanların hem motivasyon hem de başarılı değişim çabaları konusunda yetenekten yoksun olduğuna yönelik suçlamadır. Abraham (2000, s. 269) örgütsel sinizmi; güçlü negatif bir duygusal tepkiyle birleştiği zaman kötüleyici ve eleştirel bir davranışa yol açan, örgütün dürüstlükten yoksun olduğuna dair bir inanç olarak tanımlamaktadır.

James (2005, s. 7–8) örgütsel sinizmi; “olumsuz inançlar, duygular ve bu olumsuz inanç ve duygularla ilişkili davranışlarla alakalı olarak birinin çalıştığı örgüte yönelik tutumları” olarak tanımlamaktadır. Sinizm, çevresel etkiler tarafından değişime duyarlı olan kişisel ve sosyal deneyimlere karşı bir cevaptır. Ayrıca James (2005) sinizm stabil bir kişilik özelliği değil negatif bir iş tutumu olarak görmektedir.

Stanley ve diğerleri (2005, s. 434–436), kendilerinden önce yapılan sinizm tanımlarında potansiyel birkaç problem olduğunu belirterek yeniden sinizm tanımlamasına gitmişlerdir. Onlara göre daha önceki araştırmacılar sinizmin teorik olarak çeşitli bileşenlerden (kötümserlik, güven...) oluşan karmaşık bir sendrom olduğuna yönelik bir bakış olduğunu belirtmektedir. Stanley ve diğerleri (2005), sinizmi karmaşık bir sendrom gibi görmek yerine sinizmin temel özü olabileceğine inandıkları bir tanımlama yapma yoluna gitmişlerdir. Yine Stanley ve diğerleri (2005), çeşitli

araştırmacılar tarafından örgütsel sinizmin sınıflandırılarak farklı örgütsel sinizm tanımlarının yapıldığını belirterek; sinizme yönelik farklı formların ya da tanımların bulunmasının araştırma bulgularının yorumlanmasında problemlere neden olabileceğini vurgulamışlar, daha spesifik ve temel bir tanımlama yoluna gitmişlerdir. Stanley ve diğerleri (2005), Oxford İngilizce Sözlüğü'ne dayanan ve varolan tanımlardaki ortak özellikleri de kapsayan temel bir sinizm tanımı ve bu tanımdan hareketle örgüt içinde değişime özel sinizm ve yönetime özel sinizm kavramlarını tanımlamışlardır. Stanley ve diğerleri (2005)'nin tanımları şöyledir: “Sinizm: Başkalarının bir karar veya davranışının ardında açıklanan ya da ima edilen güdülere yönelik güvensizliktir” (s. 436). Değişime özel sinizm: “Özel bir örgütsel değişim için, yöneticilerin açık veya ima edilen güdülerine yönelik güvensizliktir” (s. 436). Yönetime özel sinizm: “Genel olarak yöneticilerin karar alma veya davranışlarında açık veya ima edilen güdülerine yönelik bir güvensizliktir” (s. 436).

Naus (2007, s. 684), verimlilik üretkenlik ve kontrol seviyesinin yüksekliği ile ilgili olarak rekabete hazır örgütler, özelleştirme ve küreselleşme gibi trenlerin çağdaş işyerleri üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğunu, örgütler ve çalışanların bu yeni gelişmelere tepki gösterdiklerini, bu tepkilerden birinin de iş gören sinizmi olduğunu belirtmektedir. Naus (2007), bu bakış açısıyla örgütsel sinizmi, iş görenlerin işyerlerindeki kötü koşullara karşı kendilerini savunmak için verdiği tepkilerden biri olarak tanımlamaktadır.

Aşağıdaki Tablo 2.2'nin bir kısmında, Brandes'in (1997) ve Naus (2007)'un 1967–2006 yılları arasında sinizmle ilgili yapılan araştırmalardan derlediği örgütsel sinizm tanımları verilmiştir. Tabloya, 2006 yılından günümüze kadar yapılan araştırmalarda kullanılan örgütsel sinizm tanımları da eklenerek tablo genişletilmiştir. Tablo 2.2'de örgütsel sinizm ile ilgili tanımlar kronolojik olarak yer almaktadır.

Tablo 2.2.

Örgütsel Sinizm Tanımları

Yazar (lar) ve Yıl	Tanımlar
Niederhoffer (1967)	Polis sinizmi: Meslekleşme ile ilgili çelişkili baskılar ve rol belirsizliği etkileşiminden kaynaklanan sosyal yapıdaki ümitsizlik (anomie) tarafından üretilen bir üründür.
Goldner, Ritti ve Ference (1977)	Siniksel Bilgi: Örgütlerin eylem, karar veya prosedürlerinde özgeciliğin (sosyal fedakârlık) samimiyeti ve iyiliğini yalanlamadır.
Regoli (1976), Regoli ve Poole (1979)	Araştırmalarında Niederhoffer (1967)'in tanımını kullanmışlardır.
O'Connel, Hozman ve Armandi (1986)	Örgütsel Sinizm: Örgüte yönelik kötuleyici bir güvensizliktir. İş Sinizmi: Hukuku uygulamalarına ve insanların hizmetlerine yönelik kötuleyici güvensizlik ve bunların sonucu iş için saygı ve gurur kaybı.
Anson, Mann, Sherm (1986)	Araştırmalarında Niederhoffer (1967)'in tanımını kullanmışlardır
Kanter and Mirvis (1989, 1991)	Sinizm, insan doğasının temelinde sahtekârlık ve bencillik olduğuna yönelik genel bir inancı yansıtan bir kişilik özelliğidir.
Regoli, Culbertson, Crank (1991)	Araştırmalarında Niederhoffer (1967)'in tanımını benzeyen tanım kullanmışlardır
Bateman, Sakano ve Fujita (1992)	Sinizm, yönetime ve kurumlara yönelik olumsuz, güvensiz bir tutumdur.
Guastello, Rieke, Guastello ve Billings (1992).	Sinizm sadece basit bir tutumu değil bir bütün olarak hayata bir bakış açısıdır.
Wanous, Reichers ve Austin (1994).	Sinizm, değişimden sorumlu olanların hem yeteneksiz hem de tembel olduğu inancı ile gelecek örgütsel değişimlerin başarısına yönelik kötümserliği birleştirir.

Andersson (1996)	Sinizm, bir kişi, grup, ideoloji, sosyal düzen veya kurumlara yönelik olumsuz duygular, hüsrân ve hayal kırıklığı ile karakterize edilen özel ve genel bir tutumdur.
Vance, Brooks ve Tesluk (1996).	Örgütsel sinizm: İşte düzeltilebilir problemlerin kişisel kontrolün ötesindeki faktörler nedeniyle çözelebilemeyeceği; iş yeri problemlerinin teorik olarak düzeltilebileceği fakat sistemdeki yetersizlik nedeniyle düzeltilemeyebileceğine yönelik inançtır.
Andersson ve Bateman (1997).	Andersson (1996)'ın tanımıyla aynıdır.
Reichers, Wanous ve Austin (1997).	Örgütsel değişime yönelik sinizm, değişim liderlerine inanç kaybını, değişim liderlerini yeteneksiz ve tembel olarak tanımlaması ve gelecekteki değişim çabalarının başarılı olma olasılığına yönelik kötümserliği belirtmektedir.
Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998).	Örgütsel sinizm, örgütün dürüstlükten yoksun olduğu dair inancı, örgüte yönelik olumsuz duyguyu ve hayal kırıklığı ile eleştirel davranışları kapsayan bir tutumdur.
Thompson, Bailey, Joseph, Worley ve Williams (1999).	Örgütsel değişime yönelik sinizm (CAOC) tanımları Reichers, Wanous ve Austin (1997) ile aynıdır.
Abraham (2000).	İş gören sinizmi tanımları Andersson ve Bateman (1997) ve örgütsel değişim sinizmi tanımları da Reichers, Wanous ve Austin (1997) ile aynıdır.
Feldman (2000).	Kanter and Mirvis (1989)'ın tanımıyla aynıdır.
Thompson, Joseph, Bailey, Worley ve Williams (2000).	Örgütsel değişime yönelik sinizm (CAOC) tanımları Reichers, Wanous ve Austin (1997) ile aynıdır.
Wanous, Reichers ve Austin (2000).	Örgütsel değişime yönelik sinizm (CAOC) tanımları Reichers, Wanous ve Austin (1997) ile aynıdır.
Turner ve Valentine (2001)	Sinizm, başka kişilerin güdülerini kötüleme, düşmanlığı yalanlama ve güçlü güvensizlik seviyesini içeren ahlaki karar almaların hem genel hem de özel boyutu olarak tanımlanmaktadır.
Johnson ve O'Leary-Kelly (2003).	Örgütsel sinizm, örgütlerin dürüstlükten yoksun olduklarına yönelik inançtır.
O'Leary (2003).	Sinizm adaletsizliğin bir hikâyesidir. Bu hikâye yönetimin uygulamalarıyla ilgili derin bir hayal kırıklığını ifade etmektedir.

Pugh, Skarlicki ve Passell (2003).	Sinizm yeni iş görenlere yöneliktir. Tanımı Andersson (1996)'dan uyarlamıştır.
Davis ve Gardner (2004).	Tanımları, Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) ile aynıdır.
O'Brien et al. (2004).	Sinizm psikolojik kaçış ve çözülmenin bir formu olarak tanımlanmaktadır.
Wanous, Reichers and Austin (2004)	Örgütsel değişime yönelik sinizm (CAOC) tanımları Reichers, Wanous ve Austin (1997) ile aynıdır.
Bommer, Rich and Rubin (2005).	Örgütsel değişime yönelik sinizm (CAOC) tanımları Reichers, Wanous ve Austin (1997) ile aynıdır.
Fleming (2005).	Örgütsel sinizm tanımları Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) ve örgütsel değişime yönelik sinizm (CAOC) tanımları Reichers, Wanous ve Austin (1997) ile aynıdır.
Stanley, Meyer ve Topolnytsky (2005).	Sinizm bir karara alma ve davranışta başkalarının açık veya ima edilen güdülerine güvensizlik olarak tanımlanmıştır.
Urbany (2005).	Sinizm, firmaların karar alma sürecine katılma üzerindeki değer açıklamalarının pozitif etkilerini yalanlamayı ve olumsuz yorumları yansıtır.
Valentine ve Elias (2005).	Sinizm, iş örgütlerinin ve diğer kurumların kendi kendine hizmet ettiği ve ahlaki değerleri hiçe saydığına yönelik bir inançtır.
Cartwright ve Holmes (2006).	Tanımları, Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) ile aynıdır.
Cole, Bruch ve Holmes (2006).	Sinizm iş gören örgütlerinde değerlerin, davranışların ve güdülerin eleştirel bir şekilde değerlendirilmesinin sonucu sonucu oluşan bir tutumdur.
Bernerth, Armenakis, Feild, Walker (2007).	Örgütsel değişime yönelik sinizm (CAOC) tanımları Reichers, Wanous ve Austin (1997) ve Wanous, Reichers ve Austin (2000) ile aynıdır.
Naus (2007).	Örgütsel sinizm, iş görenlerin işyerlerindeki kötü koşullara karşı kendilerini savunmak için verdiği tepkilerden biridir.

Qian ve Daniels (2008).	Değişime özel sinizm; özel bir örgütsel değişime yönelik olarak; yönetimin değişimle ilgili açık ve ima edilen hareketlerine yönelik bir inançsızlık (güvensizlik), değişim çabalarına yönelik hüsrana ve kötümserlik içeren bir duygu ve örgütsel değişime yönelik kötüleyici (küçümseyici/aşağılayıcı) ve eleştirel davranışlar olmak üç bileşenden oluşan negatif bir tutumu ifade etmektedir. Bu tanım Andersson ve Bateman (1997), Dean ve diğerleri (1998), Wanous ve diğerleri (2000), Stanley ve diğerleri (2005) temel alınarak oluşturulmuş bir tanımdır.
Neves (2012).	Tanımları, Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) ile aynıdır.
Chiaburu, Peng, Oh, Banks ve Lameli (2013).	Tanımları, Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) ile aynıdır.
Wan (2013).	Tanımları, Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) ile aynıdır.
Nafei (2014).	Tanımları, Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) ile aynıdır.
Munir, Khan, Khalifah, Asif ve Khan (2014).	Tanımları, Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) ile aynıdır.

Kaynak: Brandes (1997) ve Naus (2007)'den uyarlanarak genişletilmiştir.

Tablo 2.2'den de anlaşılacağı üzere, uluslararası pek çok araştırmada örgütsel sinizmin tanımı olarak Dean ve diğerleri (1998) tarafından yapılan tanım benimsenmekte ve kabul edilmektedir. Bu tezde de Dean ve diğerleri (1998, s. 345) tarafından yapılan örgütsel sinizm tanımı benimsenmiş ve çalışma bu tanım üzerine yürütülmüştür. Bu tanıma göre örgütsel sinizm; “birinin çalıştığı örgütün doğruluk veya dürüstlükten yoksun olduğuna dair bir inancı, örgüte yönelik negatif duyguları ve örgüte yönelik inançlar ve duygulardan oluşan kötüleyici (aşağılayıcı, küçümseyici) ve eleştirici eğilimleri kapsayan üç bileşenden oluşan negatif bir tutumdur”.

2.4.2. Örgütsel Sinizmin Boyutları

Örgütsel sinizm, olumsuz bir iş tutumudur. Tutum, “insanın kendine veya çevresindeki canlı-cansız, soyut-somut her şeye karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak organize ettiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir bütünlük içindeki bir tepki ön

eğilimidir (Güney, 2013, s. 93).” Bir başka tanıma göre tutum; “nesne, insanlar ya da olaylara dair değerlendirci ifade ya da yargılardır (Robbins ve Judge, 2012, s. 73).” İnsanlar, eşyalar, kurumlar, olaylar, fikirler gibi kendileri için psikolojik her şeye karşı bir tutum sahibi olabilirler ve hakkında tutum sahibi olunan şeye tutumun nesnesi adı verilmektedir (Aydın, 2002, s. 281).

Tutumlar, üç bileşenden oluşurlar. Bunlar tutumun; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenleridir (Özkalp ve Kirel, 2010, s. 106; Robbins ve Judge, 2012, s. 72). Bu bileşenler birbirinden bağımsız değildirler, karşılıklı olarak birbirlerini etkiler, etkilenir ve aralarında bir tutarlılık söz konusudur (Özkalp ve Kirel, 2010, s. 106).

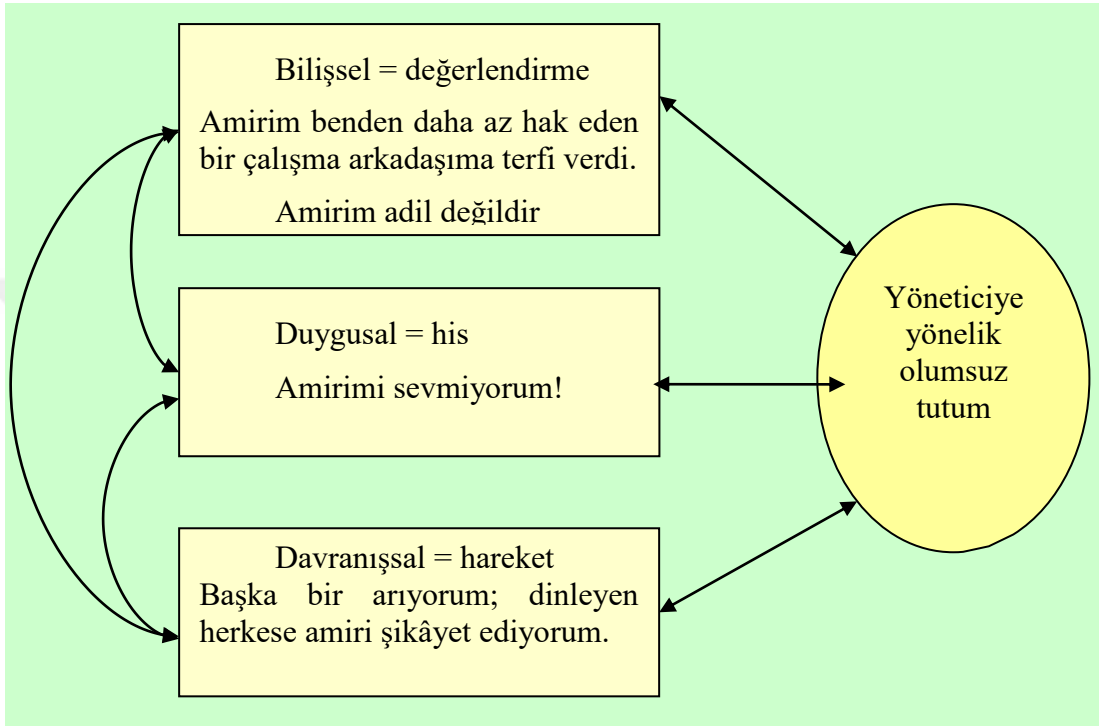
Bir tutumun bilişsel bileşeni; inançlar, fikirler, bilgiler ve bireyin sahip olduğu enformasyondan meydana gelir (Robbins ve diğerleri, 2013, s. 224). Tutumun bilişsel bileşeni, kişinin genellikle çevresindeki uyarıcılara ilişkin olarak yaşadığı deneyimlerden kazandığı bilgi birikimi ve bireyin tutum nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur (Güney, 2013, s. 102). İnançlar bireyin kendi dünyalarının bir yönü ile ilgili alanların ve tanımların meydana getirdiği sürekli duygular ağıdır. İnançlar; bilgi kanaat ve imanı kapsayan bir psikolojik olaydır ve çoğu zaman bireysel ilkelerin kaynağı haline gelirler (Eren, 2006, s. 173).

Tutumun duyuşsal bileşeni, tutumun duyuşsal ya da hislerle ilgili kısmıdır (Robbins ve diğerleri, 2013, s. 224). Bireyin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerinden oluşur (Özkalp ve Kirel, 2010, s. 106). Duygular birine veya bir şeye yöneltilen güçlü hislerdir. İnsanlar kızgınlık, küçük görme, hoşsoyutluk, haset, korku, asabiyet, hayal kırıklığı, utanma, mutluluk, nefret, umut, kıskançlık, neşe, sevgi, gurur, şaşırma ve hüzn gibi birçok olumlu ya da olumsuz duygulara sahiptirler (Robbins ve Judge, 2012, s. 102). Kişi tutum nesnesini olumlu olarak değerlendirir ve tutum nesnesinden hoşlanırsa, tutum nesnesine karşı olumlu duygular besler; kişi tutum nesnesini olumsuz olarak değerlendirir ve tutum nesnesinden hoşlanmazsa tutum nesnesine karşı olumsuz duygular geliştirir (Gürüz ve Temel-Eğimli, 2011, s. 259).

Tutumun davranışsal bileşeni birine ya da bir şeye yönelik belirli bir şekilde davranma niyetini ifade eder (Robbins ve diğerleri, 2013, s. 224). Yine davranışsal bileşen, insanların tutum nesnesine ilişkin sahip olduğu bilgi ve duygulara uygun olarak hareket eğilimini belirtir. Tutumların gözlenebilir özelliklere sahip bileşenini

davranışsal bileşendir. Tutum nesnesine karşı gösterilen davranışlar, insanların alışkanlıkları ve başka tutumların etkisi altındadır (Güney, 2013, s. 105).

Robbins ve Judge (2012, s. 73), tutumun üç bileşeni arasındaki ilişkiyi bir örnek ile şekil 2.4'te açıklamıştır.



Şekil 2.4. Tutumun Bileşenleri [Robins ve Judge, 2012'den alınmıştır]

Bu örnekte, bir çalışan hak ettiği terfiyi alamamıştır, onun yerine bir başka arkadaşı almıştır. Çalışanın yöneticisine yönelik tutumu şu şekilde belirtilmiştir: Çalışan, terfiyi hak ettiğini düşünmüştür (biliş), yöneticisini hiç sevmiyordur (duygu) ve başka bir iş arıyordur (davranış). Çoğu kez bilişin duyguya, duygunun da davranışa yol açtığı düşünülse bile bu bileşenleri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak çoğunlukla zordur (Robins ve Judge, 2012, s. 73).

Tutumların potansiyel problemler hakkında uyarıcı olmaları ve davranış etkilemeleri nedeniyle, yöneticiler çalışanlarının tutamları ile ilgilenmelidir. Çünkü tutumlar davranışları etkiler. Örneğin tatmin olmuş ve bağlı çalışanlar, görece düşük işgücü devir oranına ve devamsızlığa sahiptir. Yöneticiler özellikle daha verimli

Çalışanlar arasından istifaları ve devamsızlıkları daha düşük tutmak için, olumlu iş tutumları geliştirecek şeyler yapmalıdır (Robbins ve diğerleri, 2013, s. 227; Robbins ve Judge, 2012, s. 102).

2.4.2.1. Örgütsel sinizmin bilişsel (inanç) boyutu

Örgütsel sinizmin ilk boyutu, örgütlerin dürüstlükten veya doğruluktan yoksun olduğuna dair inançtır (Dean ve diğerleri, 1998, s. 345–346). Abraham (2000, s. 270), siniklerin örgütlerinin dürüstlükten yoksun olduğuna dair inançlarının olmasının, onların örgütün refahını ilerletmeleri için rehberlik etme, fedakârlık etme, gönüllü olma ve örgütü savunmayı içeren konularda olumlu sosyal davranış göstermelerinin mümkün olmayacağını belirtmektedir. Brandes (1997, s. 31)’e göre sinikler organizasyonun resmi ifadelerinin ciddiye alınamayacağı, ilişkilerin kişisel çıkar temelli olduğu ve örgütteki insanların davranışlarının değişken ve güvenilmez olduklarına inanabilirler. Örgütsel sinikler, kendi örgütlerinin doğruluk, dürüstlük ve samimiyet gibi ilkelerden yoksun olduğuna ve kendilerine ihanet içinde olduklarına inanırlar. Sinikler kendi örgütlerinde doğruluk, dürüstlük ve samimiyet ilkelerinin menfaat için feda edildiği ve ilkesiz davranışların bir kural olduğuna inanırlar (Dean ve diğerleri, 1998, s. 346). Abraham (2000, s. 269) örgütsel sinizmle ilgili temel inancın; samimiyet, dürüstlük ve doğruluk ilkelerinin yöneticilerin kendi ilerlemesi için kurban edildiği yönünde olduğunu belirtmektedir. Sinikler genellikle başkalarının davranışların arkasında gizli güdelerin olduğuna inanır, bu yüzden sinikler başkalarından doğruluktan ziyade aldatma görmeyi umar ve örgütsel kararlar için resmi gerekçeleri kabul etmeleri de pek olası değildir (Dean ve diğerleri, 1998, s. 346). James (2005, s. 7-8) de örgütsel sinizme hem bilişsel hem de duyuşsal boyuttan yaklaşarak örgütsel sinizmi, olumsuz inançlar, duygular ve bu olumsuz inanç ve duygularla ilişkili davranışlarla alakalı olarak birinin çalıştığı örgüte yönelik tutumları olarak ifade etmektedir. Tablo 2.2’de görüldüğü gibi örgütsel sinizm çalışmalarının birçoğunda örgütsel sinizmin bir tutum olarak inanç boyutu üzerinden tanımlandığı görülmektedir (Johnson ve O’Leary- Kelly, 2003; Kanter and Mirvis, 1989, 1991; Reichers ve diğerleri, 1997; Thompson, Joseph, Bailey, Worley ve Williams, 2000; Thompson, Bailey, Joseph, Worley and Williams, 1999; Valentine ve Elias, 2005; Vance, Brooks ve Tesluk, 1996; Wanous ve diğerleri, 2000; Wanous ve

diğerleri, 1994). Bu araştırmaların tanımlarına göre örgütsel sinizmin inanç boyutu ile ilgili şunlar söylenebilir:

- İnsan doğasında temelinde sahtekârlık ve bencillik vardır,
- Örgüt uygulamaları doğruluk, dürüstlük ve samimiyet ilkelerinden yoksundur,
- Örgütler kendi çıkarlarına hizmet eder,
- Yöneticiler kendi çıkarları doğrultusunda hareket eder,
- Örgütlerde çalışan insanlar kendi menfaatlerine göre davranırlar,
- Örgütler ahlaki değerleri hiçe sayarlar,
- Örgütsel değişim liderlerini yeteneksiz ve tembeldir,
- Gelecekteki değişim çabalarının başarılı olma olasılığına yönelik kötümserlik,
- İşle ilgili problemlerin kişisel kontrolün ötesindeki faktörler nedeniyle çözülemeyeceği inancı.

2.4.2.2. Örgütsel sinizmin duyusal (duygu) boyutu

Örgütsel sinizmin, diğer bir tutum boyutu da örgüte yönelik olumsuz duygulardır. Sinizm örgüte yönelik tarafsız bir düşünce değildir ve güçlü duygusal reaksiyonları içerebilir. Dean ve diğerleri (1998, s. 346), sinizm tutumunun duygusal bileşenlerinin kavramsallaştırmada Izzard (1977)'ın ortaya koyduğu dokuz temel duygunun önemli olduğunu belirtmektedir. Izzard (1977); (1) ilgi-heyecan, (2) hoşlanma-neşe, (3)sürpriz-şaşkınlık (4), üzüntü-acı (5) kızgınlık-hiddet (6) nefret-iğrenme, (7) küçümseme-hor görme (8) korku-dehşet (9) utanma-aşağılama gibi hem yumuşak hem de sert dokuz duygu tanımlamaktadır. Örgütsel sinizmin duygusal boyutu bu birkaç duyguyu kapsamaktadır. Örneğin sinikler, örgütlerine yönelik öfke ve küçümseme hissedebilirler. Ayrıca sinikler kendi örgütlerini düşündüklerinde üzüntü, nefret ve hatta utanç hissedebilirler (Brandes, 1997, s. 31).

Yine Abraham da (2000, s. 269) örgütsel sinizmin duygusal bileşeninin küçümseme, kızgınlık, üzüntü ve utanç gibi güçlü duyguları kapsadığını belirtmektedir.

Andersson (1996, s. 1397–1398); Andersson ve Beteman (1997, s. 450) da sinizmi; engellenme, umutsuzluk ve hayal kırıklığıyla nitelenen genel ve özel bir tutum olmanın yanı sıra bir kişi, grup, ideoloji veya kurumlara yönelik negatif duygular ve güvensizlik olarak da tanımlamaktadır. Bu tanım sinizme olumsuz bir tutum olarak duyuşsal boyutundan yaklaşmaktadır. Stanley ve diğerleri (2005) sinizmi, başkalarının bir karar veya davranışının ardında açıklanan ya da ima edilen güdülere yönelik güvensizlik olarak tanımlayarak sinizmin duyuşsal boyutuna vurgu yapmaktadır. Robins ve Judge (2012, s. 102) de duyguları olumlu ve olumsuz olarak gruplandırmış ve bu gruplandırmanın duyguları duygu durumlarına dönüştürdüğünü bunun da tek bir duygu yerine bir duygu grubunu incelemek anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Robins ve Judge (2012, s. 103); duygu durumlarını (duygulanım) modellemiş, şaşırma gibi açıkça olumlu olumsuz olmayan duyguları modelin dışında tutmuşlardır. Modele göre; olumlu duygulanım boyutunun en yüksek seviyesinde heyecan, kendine güven, neşe gibi duygulardan ve en düşük seviyesindeyse sıkıntı, cansızlık ve yorgunluk gibi duygulardan; olumsuz duygulanım boyutunda ise en yüksek seviyede endişe, stres ve sinirlilikten; en düşük seviye de ise rahatlama, dinginlik ve dengeden oluşan duygular bulunmaktadır. Bu modele göre, örgütsel sinizmin duyuşsal boyutunun; yüksek olumsuz duygulanım ve düşük olumlu duygulanım duyguları ile ilişkili olabileceği söylenebilir.

2.4.2.3. Örgütsel sinizmin davranışsal boyutu

Örgütsel sinizmin son boyutu olumsuz ve kötümlemeye (aşağılayıcı, küçümseyici, hor gören) yönelik davranış eğilimleridir. Siniksel tutumları olanlar için en belirgin davranışsal eğilim, örgüte yönelik güçlü eleştirilerin ifadesidir. Bu eleştiriler, örgütün samimiyet ve dürüstlükten yoksun olduğu konusunda açık ifadelerin kullanılması gibi çeşitli biçimlerde olabilir (Brandes 1997, s. 31).

Çalışanlar sinikler ayrıca sinik tutumlarını ifade etmek için, mizah, özellikle de alaycı (iğneyelici) mizah kullanabilirler (Brandes 1997, s. 31) . Örgütsel olayların yorumlarını ifade ederken örgütün parçalarının dürüstlük (doğruluk, bütünlük) yoksun olduğu varsayımı davranışsal bir eğilim olabilir. Örneğin örgütsel sinik olarak karakterize edilen bir çalışan; şirketinin çevre konuları ile ilgilenmesinin tek nedeninin

iyi bir halkla ilişkiler oluşturmak için olduğunu söyleyebilir (Dean ve diğerleri, 1998, s. 346).

Örgütsel sinikler; örgütün gelecekteki eylemlerinin (faaliyetlerinin) seyri hakkında kötümser tahminler yapma eğiliminde olabilir. Örneğin, örgütlerinin kaliteli bir girişimi pahalı olmaya başlar başlamaz terk edeceğini tahmin edebilir (Dean ve diğerleri, 1998, s. 346).

Örgütsel sinikler, sözel olmayan davranışın belirli türlerini sinik tutumlarını iletmek için kullanılabilir. Siniklerin kullandıkları sözel olmayan davranışlar; kötü niyetli bir şekilde bakmayı, sırtmayı (pişmiş kelle gibi sırtmak, zorla gülümsemek, yapmacık gülümsemek), alayla gülümsemeyi, (küçümseyerek gülme, alayla gülme), rahatsız edici göz hareketlerini içerebilir (Dean ve diğerleri, 1998, s. 346).

Örgütsel sinik bireyler, örgütün amaçlarıyla alay edebilir, misyon ifadelerini yeniden yazabilir ve alaycı yorumlar yapabilirler. Örgütsel siniklerin bu davranışları güvenlerinin ihanete uğramış olmasının sonucu olabilir (Brandes, 1997, s. 35).

2.4.3. Örgütsel Sinizm Türleri

Alan yazında örgütsel sinizm türleri; kişilik (genel) sinizmi, toplumsal (sosyal) sinizm, iş gören (çalışan sinizmi), örgütsel değişime yönelik sinizm ve meslek (iş) sinizmi olarak sınıflandırılmaktadır (Abraham, 2000; Dean ve diğerleri, 1998).

2.4.3.1. Kişilik (Genel) sinizmi

Kişilik sinizmi, “insan ilişkileriyle ilgili olarak genellikle olumsuz algıları yansıtan, doğuştan gelen, değişmez bir kişilik özelliğidir” (Abraham, 2000, s. 270). Bu nedenle, kişisel sinikler her konuda siniktirler ve organizasyonlarda genellikle yöneticiler tarafından "çürük elma" olarak kabul edilirler (Qian, 2007, s. 36). Kişilik sinizmi, sinik aşağılama ve zayıf kişilerarası ilişkiler ile karakterize edilir. Kişilik sinizminde kapsamlı bir genellemeye dayalı olarak başka insanlara karşı köklü bir güvensizlik vardır. Bu dünya dürüst olmayan entrikacı, umursamaz, bencil ve sosyal ilişkilerde yetersiz insanlarla doludur (Abraham, 2000, s. 270–271).

Kişilik sinizmi, sinizmin bir kişilik özelliği olarak değerlendirilmesinin sonucudur. Sinizme, kişilik özelliği olarak bakan araştırmaların temeli Cook ve Medley (1954)'in Minnesota Çokyönlü Kişilik Envateri'nden türettikleri “düşmanlık” ölçeğine dayanmaktadır (Dean ve diğerleri, 1998, s. 342). Costa ve diğerleri (1986); Cook ve Medley'in düşmanlık ölçeğinden “Sinizm ve Paranoyak Yabancılaşma” olarak iki ölçek türetmişler ve bununla insanların güvensizlik ve yabancılaşma tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Türetilen sinik düşmanlık ölçeği; insan doğasına karşı olumsuz (düşük, alçak vb.) bir yaklaşımla, başka insanlara karşı güvensizlik ve aşağılama (küçümseme, hürmetsizlik, hor görme) gibi tutumlarla ilgilidir. Barefoot ve diğerleri (1989) de Cook ve Medley'in düşmanlık ölçeğinden altı alt ölçek belirlemiştir. Bu ölçeklerden biri de sinizm ölçeğidir ve sinizm ölçeği, düşmanlık duyguları ölçeği (hostile affect) ve saldırgan tepkiler ölçeği (aggressive responding) ile güçlü ilişki içindedir. Bu bağlamda kişilik sinizminin, düşmanlık duyguları ve saldırgan tepkilerle güçlü ilişkisinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Greenglass ve Julkunen (1991); Cook ve Medley'in düşmanlık ölçeğinden “sinik güvensizlik” ölçeği oluşturmuşlardır. Bu ölçeğe göre kişilik sinizmi ile güvensizlik pozitif ilişkilidir. Bu araştırmalara göre sinik bir kişiliğe sahip insanların; kendileri dışındaki bütün insanları, güvensiz, şüpheli, kişilerarası ilişkilerinde zayıf gördükleri, başka insanlara karşı öfke, kızgınlık, kırgınlık, küçümseme içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca Smith v diğerleri (1988) de sinik düşmanlığı yüksek olan kişilerin; aile içinde daha yüksek çatışma, daha az evlilik doyumu yaşadıklarını, işteki kişilerarası ilişkilerde daha fazla stres altında olduklarını, düşük iş tatmini yaşadıklarını, iş ilişkilerinde olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını ve daha az sosyal destek algılarına sahip olduklarını belirtmektedirler.

Alan yazın incelendiğinde kişilik sinizmini ortaya koymak için; Cook ve Medley (1954)'in Minnesota Çoklu Yönlü Kişilik Envanteri'nden türettikleri Sinik Düşmanlık Ölçeği, Kanter ve Mirvis (1991)'in ‘yaşama karşı bakış açısı’ ve Wrightsman (1992)'in ‘insan doğasının felsefesi’nden yola çıkarak geliştirdikleri ölçekler kullanılmıştır. Kişilik sinizmine genel sinizm adı da verilmektedir. Kişilik sinizmi kişilik özelliklerden kaynaklanırken, örgütsel sinizmde örgütsel faktörler nedeniyle bireyde sinik tutumlarının oluşmasına sebep olmaktadır. Kişilik sinizmi ile örgütsel sinizm bu açıdan birbirinden ayrılmaktadır. Ancak Abraham (2000), deneysel olarak kişilik sinizminin örgütsel sinizmin güçlü bir belirleyicisi olduğu ortaya koymaktadır. Ayrıca Abraham

(2000), kişilik sinizminin yabancılaşma üzerinden dolaylı olarak örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Buna göre kişilik sinizm yabancılaşmayı artırmakta, örgütsel vatandaşlığı azaltmaktadır

2.4.3.2. Toplumsal (Sosyal) sinizm

Abraham (2000), toplumsal sinizmin birey ve toplum arasındaki toplumsal sözleşmenin ihlalinin bir ürünü olarak görülebileceğini belirtmektedir. Abraham (2000) toplumsal siniklerin, yaşamış oldukları problemlerin sorumlusu olarak suçladıkları sosyal ve ekonomik kurumlara yabancılaştıklarını (uzaklaştıklarını) vurgulamaktadır.

Toplumsal (sosyal) sinizm; kurumlara yönelik bir güvensizlik, bazı gruplara karşı ön yargılı bir bakış açısı, insan doğasına yönelik olumsuz bir değerlendirme ve yönetimlerin kendi amaçlarına ulaşmada ahlaki yöntemleri ihlal ettiğine yönelik inançlardır. Sosyal dünyaya bu bakış açısıyla bakan bu bireyler, daha fazla sadece kendisiyle ilgilenmeye yatkınken, insanlık üzerinde daha düşük bir ilgiye sahip olabilmektedirler (Leung and Bond, 2004, s. 203; Leung and Bond, 2008, s. 3). Leung, Olivia and Leung (2010), toplumsal (sosyal) sinizmi; insan doğasına yönelik olumsuz bir bakış, hayatın mutsuzluk ürettiğine ve insanların başkalarını sömürdüğüne dair bir düşünce ve sosyal kurumlara yönelik bir güvensizlik olarak tanımlamaktadır. Kanter ve Mirvis (1989), Amerika’da hükümetlerin ve kurumların başarısızlıklarının, insanların ekonomik ve sosyal beklentilerinin karşılanmamasının, sosyal ve politik dalgalanmaların, çalışanların kurumlarınca istismar edilmelerinin, insanlarda geleceğe dair umutsuzluk ve hayal kırıklığı yaratarak sinik bir toplum oluşmasına hizmet ettiğini belirtmektedir.

Özetle, toplumsal sinizm bir taraftan insanların umut ettikleri beklentileri karşılamayan toplumsal kurumlara yönelik umutsuzluk, güvensizlik ve hayal kırıklığı, bir taraftan da toplumu oluşturan insanlara karşı olumsuz bir bakış açısı olarak değerlendirilebilir.

Singelis, Hubbard, Her ve An (2003), toplumsal sinizmle; kişilerarası güven, bilişsel esneklik ve sosyal cazibe arasında negatif bir ilişkinin bulunduğunu bildirmektedir. Bond, Leung, Au, Tong ve Chemonges-Nielson (2004) da sosyal sinizm; işbirliği ve çatışma çözümünde uzlaşma ile negatif ilişkili olduğunu;

hüsnükuruntuyla başa çıkma ile ise pozitif ilişkili olduğunu belirtmektedir. Abraham (2000), toplumsal sinizm ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu belirtirken; Leung ve diğerleri (2010) ise, toplumsal sinizm iş tatmini arasında negatif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4.3.3. İş gören (Çalışan) sinizmi

Örgütsel sinizm türlerinden biri olan iş gören sinizmini, Andersson 1996; Andersson ve Beteman (1997) tanımlamış ve psikolojik sözleşme ihlalleri çatısı altında ele almışlardır. Andersson (1996, s. 1397–1398), iş gören sinizmi; “engellenme, umutsuzluk ve hayal kırıklığıyla nitelenen genel ve özel bir tutum olmanın yanı sıra bir kişi, grup, ideoloji veya kurumlara yönelik negatif duygular ve güvensizlik” olarak tanımlamaktadır. Andersson (1996), iş gören sinizmini psikolojik sözleşme ihlalleri çatısı içinde ele alarak bir model oluşturmuştur. Bu modelde; tüm iş çevresi, örgütsel özellikler ve rol belirsizlikleri gibi genel işyeri özelliklerinin psikolojik sözleşme ihlali algılarına götüreceği, psikolojik sözleşme ihlallerinin de çalışan sinizmine yol açacağını ileri sürülmektedir.

Robinson ve Rousseau (1994, s. 246), psikolojik sözleşmelerin sübjektif olarak düzenlenen yükümlülüklerin sınırsız bir toplamı olarak anlaşılması gerektiğini belirterek, psikolojik sözleşmeyi “ tarafların karşılıklı yükümlülükleri veya ödeme için vaat edilenlerle ilgili inançlar” olarak tanımlamaktadır. Bu sözleşme bir sözün bazı şekillerde verilmiş olduğu inancından oluşmaktadır ve sözleşmenin hüküm ve şartları her iki tarafça kabul edilmiştir. İş gören sinizmine neden olan psikolojik sözleşme ihlalleri de kabul edilen bu hüküm ve şartların ihlallerinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda bir örgütte çalışan iş görenler beklediklerini ya da hak ettiklerini alamadıkları zaman, psikolojik sözleşme ihlali olduğu algısına kapılarak olumsuz bir tutum olan iş gören sinizmini yaşayabilmektedirler.

Andersson ve Beteman (1997), işyerinde iş gören sinizminin nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koyarken üç tür sinizm ortaya koymuşlar ve iş gören sinizmi bu üç yolla ölçmüşlerdir. Bunlardan ilki birinin kendi çalıştığı özel örgüte ve yöneticilere yönelik sinizmdir (cynicism toward Regeneration). İkincisi ise genel iş örgütlerine ve yöneticilerine yönelik sinizm (cynicism toward business organization); üçüncüsü de

insan doğasına yönelik sinizmdir (cynicism toward human nature). Andersson ve Beteman (1997); bir çalışanın kendi özel örgütüne yönelik olarak oluşan sinizmin özel bir tutum olduğunu bu özel tutumunda örgütün belirli özellikleri tarafından şekillendirildiğini belirtmektedir. Genel iş örgütlerine ve yöneticilere yönelik sinizm ise genel bir tutumdur ve bu tutum, bireyin kendi örgütsel deneyimlerinden, işe ilgilerinden ve genel bilgilerinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte insan doğasına yönelik sinizm de genel bir tutum olarak nitelendirilmektedir. Andersson ve Beteman (1997); yöneticilerin aldıkları yüksek maaş ve tazminatın, düşük örgütsel performansın aniden veya sert işten çıkarmaların iş gören sinizminin yükselmesine neden olduğunu; azalan örgütsel vatandaşlık davranışı ve etik olmayan isteklerin işyerinde işgören sinizmin muhtemel sonuçları olduğunu, işgören sinizmin örgütsel vatandaşlık davranışı ve etik olmayan davranış ve isteklere uyma ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Abraham (2000) da iş gören sinizminin büyük iş yerleri ve üst yönetimleri hedef aldığını, sinik iş görenleri diğer çalışanlardan ayıran özelliğin eşitsizlik duyguları olduğunu belirterek iş gören sinizminin örgütsel bağlılığı etkilediğini ortaya koymaktadır.

2.4.3.4. Örgütsel değişime yönelik sinizm

Reichers ve diğerleri (1997), Wanous ve diğerleri (1994) ve Wanous ve diğerleri (2000), tarafından araştırılan örgütsel değişime yönelik sinizm (CAOC), başarı kazanmaya yönelik değişim çabalarına karşı kötümser bir bakış açısı olarak tanımlamaktadır. Wanous ve diğerleri (1994), örgütsel değişime yönelik sinizmi; hem geçmişteki kötü yönetilmiş değişim girişimlerine hem de gelecekteki örgütsel değişimlere yönelik umutsuzluk ve kötümserlik içeren bir tutum olarak değerlendirmektedir. Reichers ve diğerleri (1997, s. 48), sinizmin örgüt içinde değişimin önünde önemli bir engel olduğunu belirterek, örgütsel değişime yönelik sinizmin değişimden sorumlu olanların yeteneksiz ve tembel olduğu suçlaması ile değişimin başarılı olması olasılığına karşı kötümserliği birleşmesinden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Reichers ve diğerleri (1997, s. 48)'ne göre örgütsel değişime yönelik sinizm, değişim liderlerine karşı gerçek bir inanç kaybı ve tamamen ya da açıkça başarılı olamamış değişim girişimlerine karşı bir cevaptır.

Abraham (2000), örgütsel değişimi yönelik sinizmi psikolojik sözleşme ihlalleri bağlamında ele almaktadır. Abraham (2000, s. 272–273)’a göre de örgütsel değişime yönelik sinizm, “değişimin gelecekte başarılı olacağı ihtimali hakkında kötümserliği ve değişimden sorumlu olanların tembel ve beceriksiz olduğuna dair bir inancı kapsayan başarısız değişim çabalarına karşı bir tepkidir.” Psikolojik sözleşme ihlali çerçevesinde yönetim sürekli kurumsal performansı artırmak için yollar (değişim çabaları) arama yükümlülüğünde olduğu için çalışanlar tarafından ihlal sahibi olarak algılanmaktadır. Değişim çabaları üst üste başarısız olduğu zaman çalışanlar ilk olarak hayal kırıklığı ve ihanete uğramış hissederler. Gelecekteki girişimlerin başarılı olmasına yönelik karamsarlık (sinizm), çalışanları daha fazla hayal kırıklığına uğramaktan koruyan bir mekanizma olarak hizmet etmektedir

Örgütsel değişim sırasında yöneticiler değişime direnci kırmak, iş görenlerden destek almak amacıyla iş görenlere hem değişim hem de değişimin olumsuz sonuçları hakkında açıklamalarda bulunup, çeşitli sözler ve güvenceler verebilirler. Yönetim tarafından yapılan açıklamaların ve verilen sözlerin zamanla gerçek olmadığı anlaşılırsa bazı çalışanlar, örgüt, değişim liderleri ve örgütsel değişim çabaları hakkında sinik bir tutum alabilirler. Bu yüzden değişime yönelik sinizm, yenilik (değişim) çabaları ile ilgili kötümserlik olarak tanımlanabilir (Thompson, Joseph, Bailey, Worley ve Williams, 2000, s. 2).

Wanous ve diğerleri (2000, s. 135)’ne göre örgütsel değişime yönelik sinizm iki elementten oluşan bir yapıdır. Birincisi değişim çabalarına yönelik kötümser bir bakış açısı ikincisi de değişimden sorumlu olanların hem motivasyon hem de başarılı değişim çabaları konusunda yetenekten yoksun olduğuna yönelik suçlamadır. Wanous ve diğerleri (2000, s. 147)’ne göre örgütsel değişime yönelik sinizm, kişilik temelli negatif duygulardan kaynaklanan bir eğilim (yatkınlık) değil, daha çok karara katılma, yeteneksiz liderlik uygulamaları, önceki yaşanan değişim miktarları gibi örgütsel faktörlerden kaynaklanan öğrenilmiş bir tepkidir. Bu örgütsel faktörleri üç başlık altında toplamak mümkündür:

- 1- Daha önce yaşanan değişim miktarı: Örgütsel değişime yönelik sinizmin bir yönü değişim çabalarının başarılı olması konusunda kötümserlikle ilgilidir.

- 2- Değişimden sorumlu olanların etkin rolü: Bu rol değişimden sorumlu olanların bilgi sağlama, etkin dinleme, erişilebilir olma, ilgi gösterme vb. gibi becerileri ile ilgilidir. Eğer sorumluların bu becerilerde yetersiz olduğu düşünülürse başarısız değişimden sorumlu tutulacakları yüksek ihtimaldir.
- 3- Çalışanları karara katma: Yöneticilerin çalışanları değişimle ilgili kararlara katma miktarının artması, onlara yönelik suçlamayı azaltmaya hizmet etmektedir (Wanous ve diğerleri, 2000, s. 147).

Bu bağlamda iş görenler arasındaki sinizm tutumlarının nedenleri olan örgütsel faktörler üst yönetim tarafından belirlenmekte ve etkilenmektedir. Örgütsel değişime yönelik olarak sinik olan insanlar; karar alma ve karara katılma şansından yoksun olduklarını, işyerindeki işlerin gidişatı hakkında haberdar edilmediklerini, yönetici ve temsilcilerin soruları cevaplama ve iletişim konusunda gevşek davrandıklarını hissettiklerini belirtmektedirler. Buna göre sinizm hayal kırıklığına uğraticı veya karmaşık olaylardan anlam çıkarıcı bir girişim olabilir (Reichers ve diğerleri, 1997, s. 52).

Stanley ve diğerleri (2005, s. 436), örgütsel değişim ve sinizm arasındaki ilişkileri açıklamak üzere genel, yönetim ve değişime özel sinizm olmak üzere üç sinizm tanımında bulunmuşlardır. Buna göre değişime özel sinizmi: “özel bir örgütsel değişim için, yöneticilerin açık veya ima edilen güdülerine yönelik güvensizliktir” olarak tanımlamışlardır. Stanley ve diğerleri (2005)’ne göre; değişime özel sinizminin yönetim sinizmiyle ilişkisi bulunurken genel sinizmle ilişkisi bulunmamaktadır. Örgütsel değişime özel sinizm, örgütsel değişime direnç oluşturmada genel ve yönetim sinizminden daha fazla katkı sağlamaktadır. Yani sinizm ile değişim arasında bir ilişki bulunmakta ve sinizm değişime karşı iş görenin direnç göstermesine katkı sağlamaktadır. Değişime özel sinizm hem yönetimin dürüstlüğü ve iletişimi ile hem de şüphecilik ile ilişkilidir.

Qian ve Dainels (2008) de iletişim perspektifinden örgütsel değişime yönelik sinizm açıklamak için bir model oluşturmuşlardır. Model ile iletişimsel kapsam, ilişkisel kapsam, değişim odaklı sinizm ve değişime karşı direnme niyeti arasında ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Qian ve Dainels (2008); Reichers ve diğerleri (1997) ve Wanous ve diğerleri (2000) araştırmalarında; örgütsel değişime yönelik sinizmin oluşmasında iletişimin anahtar rol oynadığını ortaya koymaktadır. Araştırmacılara göre;

iş çevresindeki iletişim süreci-bilgi ve ilişkilerin, değişime yönelik iş gören sinizmi üzerinde önemli nedensel etkileri bulunmaktadır.

Reichers ve diğerleri (1997, s. 52), örgütsel değişime yönelik sinizmin, insanları şirketlerinin ciddi problemler yaşadığı düşüncesi gibi hoş olmayan düşüncelerden koruyan bir savunma mekanizması gibi de işlev gördüğünü belirtmektedir. Benzer olarak Abraham (2000, s. 273) da örgütsel değişim sinizminin belirsizliği azaltacağını belirtmektedir. Çalışanlar değişim programları ya da stratejilerinin isimlerinden ve sözde değişim stratejilerinin ortasında iş sorumluluklarında değişim olmamasından dolayı şaşkın olabilirler. Bu durumda çalışanlar değişikliklerin saçmalık ve değişim sorumluların bilgisiz olduğunu düşünebilirler. Buna göre değişime yönelik sinizm; inançlar ve gerçeklik arasındaki tutarlılığı korumak için olayları yorumlamada algısal bir ekran olarak davranmaktadır.

Örgütsel değişime yönelik sinizmin muhtemel nedenleri şöyle sıralanabilir:

- 1- Bilgilendirilmemiş hissetmek,
- 2- Yöneticinin saygı ve güven eksikliği,
- 3- Sendika temsilcisinin saygı ve güven eksikliği,
- 4- Olumsuz tavır (eğilim),
- 5- Karar alma sürecine katılmada fırsat eksikliği algısı (Reichers ve diğerleri, 1997, s. 51).

Örgütsel değişime yönelik sinizmin muhtemel etkileri de şöyle sıralanabilir:

- 1- Daha düşük örgütsel bağlılık
- 2- Daha düşük iş tatmini
- 3- Daha düşük sıkı çalışma motivasyonu
- 4- Örgütsel değişim çabalarına karşı daha düşük isteklilik,
- 5- Örgüt liderlerine daha düşük güvenirlilik,
- 6- Bir motivasyon aracı olarak ödeme sisteminin etkinliğinin azalması (Reichers ve diğerleri, 1997, s. 51).

Wanous ve diğerleri (2000) de, örgütsel değişime yönelik sinizmin daha önce bir örgütte meydana gelen değişim miktarıyla, değişim yapma çabalarını sürdürme motivasyonu, örgütsel bağlılıkla, iş gören şikâyetlerinin miktarı ve performans ödeme sistemi ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Abraham (2000) da örgütsel değişim sinizminin iş tatminsizliğini ve yabancılaşmayı etkilediğini, örgütsel sinizm düzeyi artıkça iş tatminsizliği ve yabancılaşma düzeyinin de arttığını belirtmektedir.

2.4.3.5. Mesleki (İş) sinizmi

Mesleki sinizm, çalışanların mesleki sosyalleşme süreçleri ve iş kariyerleri boyunca gelişmektedir. Mesleki sinizm daha çok tıp, sosyal hizmetler ve polislik gibi alanlarda kendini göstermektedir. Bu alanlarda insanlara yardım etmek, dünyayı daha iyi bir yer yapmak, insanlara yardım etmek gibi ideallerle yeni çalışmaya başlayan çalışanlar, kısa zamanda iş hayatının beklediklerinden oldukça farklı olduğunu görürler. Bu çalışanlar müşterilerden kendilerine şükran ve takdirin yanı sıra ihmalkârlık suçlaması, direnç hatta düşmanlık görebilirler. Çalışanlar kazanmış oldukları bu deneyimlere bir tepki olarak müşteriline daha az ilgili ve mesafeli kalarak sinik bir tutum alabilmektedirler. Bu durum mesleki sinizm olarak ifade edilmektedir (Naus, 2007, s. 13).

Qian (2007, s. 7)'e göre; mesleki sinizm veya iş sinizmi insanlara hizmet verme konusunda yüksek ideallere sahip çalışanların insanlara güven, mesleğe karşı da gurur kaybını ifade etmektedir. Abraham (2000, s. 273)'a göre de mesleki sinizm, çalışanların kendilerini müşterilerden uzaklaştırmak veya müşterilerin kendilerini şahsiyetsizleştirmelerini engellemek için oluşturdukları bir başa çıkma stratejisidir. Mesleki sinizm ağırlıklı olarak müşterilere yöneliktir ve genel halka yönelik olarak genelleştirilebilir. Ancak çalışanlar müşterilere hizmet etmekteki yetersizliklerinin sorumlusu olarak yönetimi, politikaları, uygulamaları ya da kaynak eksikliğini görürlerse mesleki sinizm örgüte de uzanabilir (Naus, 2007, s. 13).

Abraham (2000)'a göre mesleki sinizm, tükenmişlik ve kişi-rol çatışmasından kaynaklanmaktadır. Müşteriler ile stresli etkileşimleri olan belirli hizmet mesleklerinde, fiziksel olarak bitkin ve fazla yıpranmış duygulara sahip çalışanlar meslekten

ayrılmaktadır. Örneğin, yardımcı mesleklerde etkileşimler sorunlara odaklanır, çoğu zaman geri dönütler olumsuzdur, hatalar abartılır ve hastalar sıklıkla işbirliğine yanaşmaz. Yine polislik gibi mesleklerde çalışanlar hizmet verdiği kesimlerle şiddetli çatışmalar ve problemler yaşamaktadır. Bu tür mesleklerde yaşanan olumsuz her hareket, başarısızlık ve reddedilme zamanla çalışanlarda kişisel olarak tükenmişliğe sebep olmaktadır. Bu da mesleki sinizmin oluşmasına sebebiyet vermektedir.

O'Connell, Holzman ve Armandi (1986, s. 307)'e göre; iş sinizmi kolluk kuvvetleri ve polis servislerine yönelik kötüleyici bir güvensizliktir. Bu bağlamda mesleki sinizm, kişinin mesleğine karşı güvensizlik duyması, saygısını yitirmesi, mesleğini küçümsemesi olarak değerlendirilmektedir.

Qian (2007, s. 37)'e göre de mesleki sinizm, insanlara güven kaybı insan ve toplum hizmetlerinde isteksizlik (heyecansızlık) ile karakterize edilmektedir. Mesleki sinizm yaşayan çalışanlar, müşterilerin duyarlılık, duygu ve hislerine karşı bağlantıyı keserler, empati yapma yetenekleri zayıflar ve müşterilerin insanlık ve kimliklerini reddederler. Böylece kendilerini olumsuz, acı ve ezici duygulara karşı korumaktadırlar (Abraham, 2000, s. 273)

Abraham (2000)'a göre mesleki sinizmin kaynaklarından biri kişi-rol çatışmasıdır. Rol çatışması kavramı, "aynı anda iki ya da daha fazla rolü yerine getirme durumunda kalan bir rol yükümlüsünün, rol gereklerinden birisine, diğerini güçleştirecek şekilde daha fazla uyması" şeklinde tanımlanabilir (Kılınç, 1991, s. 21–22). Kişi-rol çatışmasında ise örgüt ile kişisel değerler arasında bir çatışma söz konusudur. Kişi-rol çatışmasının temelinde kişinin yaptığı işte takındığı tavırları tam olarak benimseyerek ve istemeyerek yapması vardır. Örneğin kurumların sekreterlerinden, iş hayatında gerçek duygularından farklı davranmaları beklenmektedir (Çarıkçı, Bektaş ve Turak, 2013, s. 180). Çocuk bakımı ve sekreterlik gibi mesleklerde çalışanlar gerçek duygularından uzaklaşmaktadır. Sinizm, ticaretselleştirilmiş duyguları gösteren hareketleri içeren asılsız benlik ve sürdürülen ikiye bölme ile kişinin gerçek kendini bastırması gerektiği düşüncesi arasında kalmasında nefret şeklini almaktadır. Bu noktada çalışanlarda meslekleriyle ilgili mesleki sinizm ortaya çıkmaktadır (Abraham, 2000, s. 273–274).

Meslek sinizmi, polis ve hizmet meslekleri gibi belli mesleklerdeki stres ve tükenmişliğe dayanmaktadır. Mesleki sinizm üzerine ilk çalışmalar Niederhoffer (1967) tarafından yapılmıştır. Niederhoffer (1967), polislik mesleğinin stresli olduğu için polis memurlarının sinizme maruz kaldıklarını; örgütlerine, hizmet ettikleri kesime ve kanunlara yönelik olarak sinik olduklarını ortaya koymaktadır. Mesleki sinizm araştırmalarının çoğu Niederhoffer'in geliştirdiği polis sinizm ölçeği ile polis memurlarına yönelik olarak yapılmıştır (Naus, 2007, s. 37).

Abraham (2000), mesleki sinizmin yabancılaşma üzerinden dolaylı olarak örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre mesleki sinizm yabancılaşma artırmakta, örgütsel vatandaşlığı azaltmaktadır.

2.4.4. Örgütsel Sinizmi Oluşturan Temel Faktörler

Örgütsel sinizmi etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Alan yazına göre örgütsel sinizmi oluşturan temel faktörleri kişisel ve örgütsel faktörler olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür.

2.4.4.1. Örgütsel sinizmi oluşturan kişisel faktörler

Yapılan bazı araştırmalar; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, hizmet süresi ve hiyerarşi gibi kişisel faktörlerin bir değişken olarak iş görenlerin örgütsel sinizm tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Ancak kişisel özelliklerin sinizm üzerindeki etkisinin çok güçlü olmadığı, zayıf olduğu, kimi araştırmalarda hiç etkisinin olmadığı görülmektedir. Kişisel özellikler, sinizm araştırmalarında kontrol veya aracı değişkenler olarak kullanılmaktadır. Sinizme etki eden başlıca bireysel nedenler aşağıda verilmiştir.

2.4.4.1.1. Yaş

Alan yazın incelendiğinde iş görenlerin yaş durumunun örgütsel sinizm tutumlarını etkilediğine ilişkin araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir. Altınöz, Çöp ve Sığındı (2011); Akman (2013); Balıkçioğlu (2013); Kanter ve Mirvis (1989); Mirvis ve Kanter (1991), Sur (2010)'un yaptığı araştırmalarda yaş ile örgütsel

sinizm arasında ilişki olduğu görülmektedir. Kanter ve Mirvis (1989)'e göre çalışanlar arasında sinizm oranı 24 yaş ve altında %51, 24–34 yaş arasında % 46, 35 yaş ve üstünde % 39'dur. Buna göre genç çalışanlar, yaşlılara göre daha fazla siniktir. Kanter ve Mirvis (1989), sistemin gençlere (politikacı, yönetici ve diğer güçler) daha iyi gelir, finans durumu ve eğitim vaad ettiğini, gençleri bu konularda beklenti içine soktuklarını, ancak sistemin bu beklentileri karşılamamasının onlarda hayal kırıklığı yarattığını, bundan dolayı da geçlerin yaşlılara göre daha fazla sinik olabileceklerini belirtmektedirler.

Bir başka araştırmada, Mirvis ve Kanter (1991) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya göre çalışanlar arasında sinizm oranı 18–24 yaş arasında % 54, 25–34 yaş arasında % 48; 35–54 yaş arasında % 45, 55 yaş ve üzerinde % 56. Bu araştırmaya göre genç çalışanlardaki sinizm oranı orta yaşlılara göre yüksektir. Ancak 55 yaş ve üzerindeki çalışanlardaki bu oran diğer yaş gruplarındakilerden daha yüksektir. Mirvis ve Kanter (1991)'e göre bunun birkaç sebebi bulunmaktadır: Bu gruptaki 60 yaşın üzerindeki insanların eğitim seviyeleri ve gelir durumu daha düşüktür; bu yaş grubundaki insanların çoğu mavi yakalı (kas gücüyle çalışan), çalışandır ve bu çalışanlar sosyal ve ekonomik koşullara ayak uydurmakta zorlanmaktadırlar. Bu nedenler 55 yaş ve üzerindeki çalışanlarda endişe ve hayal kırıklığı yaratarak daha fazla sinizm yaşamalarına sebep olmaktadır.

Altınöz ve diğerleri (2011)'ne göre ise çalışanların yaş değerleri arttıkça sinik tutumların azaldığı görülmektedir. Çalışanlar yaşları arttıkça daha fazla bilinçlenmekte ve sinik tutumlardan uzaklaşmaktadırlar. Çalışanların yaşları arttıkça ne istediklerini tam olarak bilmeleri ve bu amaç çevresinde varlıklarını sürdürmeleri sinik tutumların azalmasındaki önemli unsurlardandır. Balıkçıoğlu (2013), araştırması kapsamında çalışanların yaşları arttıkça örgütsel sinizm tutumlarında azalma görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bunun nedeninin genç çalışanların bekâr olabilecekleri, geçim sıkıntısını daha az yaşamaları ya da daha az sorumluluk taşımaları, hayatlarını farklı mesleklerde devam ettirme istekleri olabileceği belirtilmektedir. Sur (2010) ve Akman (2013) da genç çalışanların sinizm tutumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Akman (2013) bu durumun genç çalışanların ilk iş yıllarında

beklentilerinin karşılanmaması, çalışanların örgütlerine karşı olumsuz tutum sergilemelerine ve hayal kırıklığı yaşamalarından kaynaklanabileceğini belirtmektedir.

Öte yandan alan yazında; iş görenlerin yaş durumunun örgütsel sinizm tutumlarını etkilemediğine ilişkin araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Andersson ve Beteman, 1997; Boyalı, 2011; Chiaburu, Peng, Oh, Banks ve Lameli, 2013; Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoglu, 2007; Erbil 2013; Fero, 2005; Güzeller ve Kalağan, 2008; James, 2005; Şirin, 2011; Tayfun ve Çatır, 2014; Tokgöz ve Yılmaz, 2008;).

2.4.4.1.2. Cinsiyet

Alan yazın incelendiğinde iş görenlerin cinsiyet durumunun örgütsel sinizm tutumlarını etkilediğine ilişkin araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir. Altınöz ve diğerleri (2011); Balıkçioğlu (2013); Erbil (2013); Kanter ve Mirvis (1989); Lobnika ve Pagon (2004); Mirvis ve Kanter (1991) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kanter ve Mirvis (1989), erkek çalışanların % 47'sinin kadın çalışanların da % 39'nun sinik olduğunu ortaya koymaktadır. Mirvis ve Kanter (1991) de, erkek çalışanların % 52'sinin kadın çalışanların da % 45'nin sinik olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar bu sonucun; kadın ve erkeklerin siniksel eğilimlerini ifade ediş biçimlerinin, hayata bakış açılarının ya da her iki cinse biçilen kültürel rolün farklılığından kaynaklanabileceğini belirtmektedirler. Bu araştırmaların tersine Lobnikar ve Pagon (2004); polislik mesleğinde kadın polislerin erkek polislerle göre, çalışma kuralları ve prosedürler hakkında daha sinik olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmacılar bu durumun işyerlerinde kadınların mağdur edilme dereceleriyle ilgili olabileceğini belirtmektedirler. Benzer sonuç olarak Altınöz ve diğerleri (2011), Erbil (2013), Balıkçioğlu (2013) da kadın çalışanların sinik tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar bu durumun kadınların erkeklere göre işlerine daha duygusal açıdan baktıkları ya da daha hassas oldukları ile açıklanabileceğini vurgulamaktadırlar. Erbil (2013) ise turizm sektöründe kadınların örgütsel sinizmi daha fazla yaşamalarının nedeni olarak, kadınların sektörün gerektirdiği uzun çalışma saatleri vb. gibi zor şartlara fizyolojik ve psikolojik açıdan erkeklere göre uyum sağlamakta zorlanmalarını belirtmektedir. Yapılan araştırmalardaki farklılıkların;

kültürel olarak kadın ve erkeğe biçilen rollerden, hayata bakış açılarından, farklı örgüt, meslek ve çalışma koşullarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öte yandan alan yazında; iş görenlerin cinsiyet durumunun örgütsel sinizm tutumlarını etkilemediğine ilişkin araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Akman, 2013; Andersson ve Beteman, 1997; Boyalı, 2011; Chiaburu ve diğerleri, 2013; Doğan-Kılıç, 2013; Durmaz, Arslan ve Sincer 2012; Erbil 2013; Erdost ve diğerleri, 2007; Fero, 2005; Güzeller ve Kalağan, 2008; Helvacı ve Çetin, 2012; James, 2005; Sezgin-Nartgün ve Kartal, 2013; Şirin, 2011; 2012; Tokgöz ve Yılmaz, 2008).

2.4.4.1.3. Medeni durum

Alan yazın incelendiğinde iş görenlerin medeni durumunun örgütsel sinizm tutumlarını etkilediğine ilişkin araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir. Balıkçioğlu (2013); Delken (2004); Erbil (2013); Kanter ve Mirvis (1989)'ın yaptıkları araştırmalarda medeni durum ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kanter ve Mirvis (1989), evlilerin % 41'nin, bekârların %43'nün; boşanmışların % 51'nin ve dul kalmış olanların % 67'nin sinik olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre bekârlar evlilerden daha siniktir veya boşanmış ve dullar, evli ve bekârlar göre daha siniktir. Delken (2004) ve Balıkçioğlu (2013) da çalışanların örgütsel sinizm tutumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu araştırmalar da, bekâr çalışanların evli çalışanlara göre daha sinik olduğunu ortaya koymaktadır. Balıkçioğlu (2013), bekâr çalışanların evlilere göre daha sinik olmasını bekârların daha az sorumluluk sahibi olmaları ile açıklamaktadır. Belirtilen araştırma sonuçları bekârların daha fazla sinik olduğunu ortaya koyarken, Erbil (2013) bekâr çalışanların evli çalışanlara göre daha az sinik olduğunu belirtmektedir.

Öte yandan alan yazında; iş görenlerin medeni durumu ile örgütsel sinizm tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığına yönelik araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Chiaburu ve diğerleri, 2013; Erdost ve diğerleri, 2007; Sur, 2010; Şirin, 2011).

2.4.4.1.4. Eğitim durumu

Alan yazın incelendiğinde iş görenlerin eğitim durumunun örgütsel sinizm tutumlarını etkilediğine ilişkin araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir. Akman (2013); Altınöz ve diğerleri (2011); Balıkçioğlu (2013); Erdost ve diğerleri (2007); Fero (2005); Güzeller ve Kalağan (2008); Kalağan ve Güzeller (2010); Kanter ve Mirvis (1989); Lobnikar ve Pagon (2004); Mirvis ve Kanter (1991); Tokgöz ve Yılmaz (2008)'ın yaptıkları araştırmalarda medeni durum ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Araştırmaların bir bölümünde çalışanların eğitim seviyesi yükseldikçe örgütsel sinizm seviyeleri azalmaktadır. Kanter ve Mirvis (1989), eğitim durumu yüksekokul seviyesinden az olan çalışanların % 58'inin, yüksekokul seviyesinde olan çalışanların % 52'sinin, bazı üniversite ve teknik üniversite seviyesinde olan çalışanların % 44'ünün, üniversite ve ileri düzey (yüksek lisans-dokto) seviyesinde olan çalışanların % 29'unun sinik olduğunu ortaya koymaktadır. Mirvis ve Kanter (1991), eğitim durumu yüksekokul seviyesine yakın olan çalışanların % 68'nin, yüksekokul seviyesinde olanların % 55'nin, üniversite seviyesinde olan çalışanların % 50'sinin ve üniversite üzeri eğitim seviyesinde olan çalışanların % 35'nin sinik olduğunu ortaya koymaktadır. Lobnikar ve Pagon (2004), yüksek eğitim seviyesine sahip polis memurlarının düşük eğitim seviyesine sahip meslektaşlarından daha fazla sinik olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmalara göre eğitim seviyesi arttıkça sinizm seviyesi azalmaktadır. Benzer araştırma sonucunda Altınöz ve diğerleri (2011); çalışanların eğitim seviyesi arttıkça sinik tutumun azaldığını ortaya koymaktadırlar. Erdost ve diğerleri (2007); meslek yüksek okulu mezunu çalışanların lisans düzeyinde olanlara göre daha sinik bakış açısına (genel sinizm) sahip olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun nedeni olarak, üniversiteye girmek isteyenlerin öncelikli hedeflerinin lisans eğitimi almak olduğunu, lisans programlarını kazanamayıp meslek yüksekokullarında okumak zorunda kalanların hayata daha olumsuz bir bakış açısıyla bakmalarını göstermektedirler.

Öte yandan araştırmaların bir bölümünde çalışanların eğitim seviyesi yükseldikçe örgütsel sinizm seviyeleri artmaktadır. Fero (2005), üniversite ve üzeri yüksek eğitim seviyesine sahip olan çalışanların daha düşük eğitim seviyesine sahip (yüksekokul gibi) çalışanlardan daha çok sinik olduklarını ortaya koymaktadır. Tokgöz ve Yılmaz (2008)

da otel çalışanlarının örgütsel sinizm seviyeleri ile ilköğretim ve lisans-lisansüstü eğitim düzeyleri arasında bir fark bulmuştur. Araştırmaya göre, lisans ve lisansüstü eğitim seviyesine sahip çalışanlar, ilköğretim seviyesine sahip olan çalışanlardan daha siniktir. Kalağan ve Güzeller (2008), doktora ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha sinik olduklarını ortaya koymaktadırlar. Bu durumu eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin daha sorgulayıcı bir yapıya sahip olmalarıyla açıklamaktadırlar. Kalağan ve Güzeller (2010); öğretmenlerin örgütsel sinizm seviyeleri ile eğitim düzeyleri arasında bir anlamlı bir fark bulmuşlardır. Bu fark özellikle ilköğretim ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyleri arasında belirgin bir şekilde kendini göstermiştir. Araştırmaya göre eğitim seviyesi arttıkça örgütsel sinizmin arttığı belirlenmiştir. Akman (2013) ise, eğitim durumu lisans olan sağlık çalışanlarının örgütsel sinizm puanlarının, eğitim durumu ön lisans olan sağlık çalışanlarının örgütsel sinizm puanlarından yüksek bulunduğu belirtmektedir. Balıkçioğlu (2013) da; çalışanların örgütsel sinizm tutumlarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit etmiştir. Elde edilen sonuçlara göre lise ve lisans mezunu çalışanların daha sinik oldukları görülmüştür. Bu durum lise ve lisans mezunu olanların iş alternatiflerinin daha fazla olmasıyla açıklanmaktadır.

Öte yandan alan yazında; iş görenlerin eğitim durumu ile örgütsel sinizm tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığına yönelik araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Andersson ve Beteman, 1997; Boyalı 2011; Chiaburu ve diğerleri, 2013; James, 2005; Sur, 2010; Şirin, 2011).

2.4.4.1.5. Gelir

Alan yazın incelendiğinde iş görenlerin gelir durumunun örgütsel sinizm tutumlarını etkilediğine ilişkin araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir. Andersson ve Beteman (1997); Balıkçioğlu (2013); Erbil (2013); Fero (2005); Kanter ve Mirvis (1989); Mirvis ve Kanter (1991)'in yaptıkları araştırmalarda gelir durumu ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Kanter ve Mirvis (1989), gelir durumu 20 bin doların altında olan çalışanların % 51'inin, 20 bin ile 30 bin arasında olan çalışanların % 49'unun, 30 bin ve üzerinde olan çalışanların % 32'sinin, sinik olduğunu ortaya koymaktadır. Mirvis ve Kanter (1991),

gelir durumu 20 bin doların altında olan çalışanların % 60'nın, 20 bin ile 30 bin arasında olan çalışanların % 55'nin, 30 bin ile 40 bin arasında olanların % 47'sinin, 40 bin ile 50 bin arasında olanların % 38'inin, 50 bin ve üzerinde olan çalışanların % 36'sının, sinik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalara göre iş görenlerin gelir düzeyi düştükçe sinik tutumları yükselmektedir. Fero (2005) da benzer olarak örgütsel sinizm ile gelir düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Balıkçıoğlu (2013) da; çalışanların örgütsel sinizm tutumları ile gelirleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya göre, çalışanların gelirleri arttıkça örgütsel sinizm tutumlarında azalma görülmektedir. Erbil (2013), çalışanların örgütsel sinizm algılarının gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği bildirmektedir. Araştırma bulgusuna göre geliri yüksek olan çalışanların örgütsel sinizm düzeyi daha yüksektir. Gelir durumuna farklı bir açıdan bakan Andersson ve Beteman (1997) da yöneticilerin aldıkları yüksek maaş ve tazminatların, makul seviyedeki yönetici maaş ve tazminatlarına göre, iş gören sinizminin daha fazla yükselmesine sebep olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan Delken (2004), yüksek maaşlı çalışanların daha çok harcama yapıp gelirlerini daha fazla kaybedeceği, bu yüzden daha fazla hayal kırıklığı ve sinik tutuma sahip olabilecekleri varsayımından hareketle yüksek gelir durumunun örgütsel sinizm ve psikolojik sözleşme ihlali arasındaki ilişkiyi güçlendirebileceğini hipotezini öne sürmüştür. Araştırma bulguları bu hipotezi desteklememiştir.

2.4.4.1.6. Hizmet süresi

Alan yazın incelendiğinde iş görenlerin hizmet sürelerinin örgütsel sinizm tutumlarını etkilediğine ilişkin araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir. Altınöz ve diğerleri (2011), Balıkçıoğlu (2013); Helvacı ve Çetin (2012); James (2005); Kalağan ve Güzeller (2010); Lobnikar ve Pagon (2004); Naus (2007); Sur (2010); ve yaptıkları araştırmalarda hizmet süresi ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Lobnikar ve Pagon (2004); sinizm ile polis memurlarının hizmet süreleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre aynı pozisyonda uzun iş deneyimi olan veya aynı pozisyonda uzun bir süre çalışan memurlar, daha düşük deneyime sahip memurlardan daha siniktir. Bu bulgu

hizmet süresi arttıkça sinizm düzeyinin arttığını desteklemektedir. James (2005), örgütsel sinizm ve hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Naus (2007) da hizmet süresi ile sinizm arasında düşük fakat pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre hizmet süresi arttıkça sinizm düzeyi de artmaktadır. Benzer olarak Helvacı ve Çetin (2012), okuldaki çalışma süresi bakımından, bulunduğu okulda 6–10 yıl çalışan öğretmenlerin, 1-5 yıl çalışan öğretmenlere göre daha çok sinizme sahip olduklarını göstermektedir. Altınöz ve diğerleri (2011); örgütsel sinizm ile çalışma süresi arasında da anlamlı bir ilişki saptamıştır. Araştırmaya göre en fazla sinik tutum 11–15 yıl aralığında çalışanlarda görülmektedir. Bunun nedeni de çalışma süresi arttıkça monotonluğun verdiği bıkmışlık ve meydana gelen tükenmişlik duygusu olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan Kalağan ve Güzeller (2010), öğretmenlerin mesleki kıdemleri azaldıkça örgütsel sinizm düzeylerinin arttığını belirtmektedir. Benzer olarak Sur (2010) ve Balıkçioğlu (2013) çalışanlarının hizmet süresi arttıkça örgütsel sinizm seviyelerinin düştüğünü bildirmektedir. Balıkçioğlu (2013), deneyimli çalışanların örgütlerine karşı daha az sinik tutum içerisinde olduklarını belirtmektedir. Bu durumun sebebi olarak; çalışanların çalışma süresi arttıkça, örgütlerini ve işlerini benimsemeleri gösterilmektedir.

Öte yandan alan yazında; iş görenlerin hizmet süreleri ile örgütsel sinizm tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığına yönelik araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Boyalı 2011; Doğan-Kılıç, 2013; Erdost ve diğerleri, 2007; Sezgin-Nartgün ve Kartal, 2013; Tokgöz ve Yılmaz, 2008).

2.4.4.1.7. Hiyerarşi

Alan yazın incelendiğinde örgütteki hiyerarşik durumun örgütsel sinizm tutumlarını etkilediğine ilişkin araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir. Kanter ve Mirvis (1989); örgütte çalışan mavi yakalı çalışanların (servis, güvenlik, teknisyen, meslek elemanı, makine operatörü, şöför vb.), beyaz yakalı çalışanlara (sekreter, şef, satış temsilcisi, yönetici vb.) göre daha sinik olduklarını ortaya koymaktadır. Mavi yakalıların sinizm oranı % 54 iken, beyaz yakalıların bu oran % 40'dır. Mavi yakalı çalışanlar beyaz yakalı çalışanlara göre örgütte hiyerarşik olarak daha alt sıralarda yer

almaktadır. Kanter ve Mirvis (1989) bu durumu mavi yakalıların daha az eğitilmiş olmaları ve daha az kazanmalarına bağlamaktadır. Beyaz yakalıları daha eğitilmiş, daha fazla kazanmaktadır bu durum iş memnuniyetini artırmaktadır. Benzer olarak Erdost ve diğerleri (2007)'nin araştırmalarında destek bölümlerinde çalışanların üretim bölümüne ve yönetici olmayanların da yöneticilere göre daha sinik bir ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu durumun nedeni olarak, üretimde çalışanların genellikle mühendis; yönetici olanların da daha saygınlığı olan işlerde çalışmalarını göstermektedirler. Yapılan bu araştırmalara göre örgütte hiyerarşik olarak alt kademelerde bulunan çalışanların üst kademelerde çalışanlara göre daha sinik olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4.4.2. Örgütsel sinizmi oluşturan örgütsel faktörler

Alan yazın incelendiğinde örgütsel sinizmin oluşmasında rol oynayan örgütsel faktörlerin başında *örgütsel adalet* (Bommer ve diğerleri, 2005; Bernerth, Armenakis, Feild ve Walker, 2007; Chiaburu ve diğerleri, 2013; Chrobot-Mason 2002, Efeoğlu ve İplik, 2011; FitzGerald, 2002; Güzel ve Ayazlar, 2014; James, 2005; Kutaniş ve Çetinel, 2009; Tokgöz, 2011); *örgüt politikası* (Chiaburu ve diğerleri, 2013; James 2005; Munir, Khan, Khalifah, Asif ve Khan, 2014) ve *psikolojik sözleşme ihlallerinin* (Andersson, 1996; Chiaburu ve diğerleri, 2013; Chrobot-Mason 2002; Delken, 2004; Johnson ve O'LearyKelly, 2003; Tükeltürk, Perçin ve Güzel, 2009; Üçok ve Torun, 2014; Wan, 2013; Zottoli, 2003);) olduğu görülmektedir.

2.4.4.2.1. Örgütsel adalet

Örgütsel adalet; “yöneticilerin örgüt ve çalışanlarla ilgili karar ve uygulamalarının, çalışanlar tarafından olumlu şekilde algılanması; örgüt içerisinde ücretlerin, ödüllerin, cezaların ve terfilerin nasıl yapılacağı, bu tür kararların nasıl alındığı ya da alınan bu kararların çalışanlara nasıl söylendiğinin, çalışanlarca, algılanma biçimi” olarak tanımlanmaktadır (İçerli, 2010, s. 69). Örgütsel adalet eşitlik teorisine dayanmaktadır. Eşitlik teorisi ödüllerin bireyler arasında adil bir şekilde paylaştırılmasına ilişkin dağıtım adaleti üzerinde durmuştur. Eşitlik kavramı işyerindeki adaleti içeren daha geniş örgütsel adalet noktasında düşünülmektedir. Çalışanlar elde

ettikleri çıktılar ve bunları elde etme şekillerine bağlı olarak örgütlerini adaletli olarak algılamaktadır (Robins ve Judge, 2012). Örgütsel adaleti sağlamada başarısız olan liderler, öfkeli, sinirli, kafası karışık ve sinik çalışanların oluşmasına sebep olmaktadır (Bernerth ve diğerleri, 2007). Örgütsel adaletin dağıtım, işlemsel ve etkileşim olmak üzere birkaç boyutu bulunmaktadır (Colquitt, 2001; Colquitt ve Greenberg, 2003; Cropanzano ve Greenberg, 1997;). Robins ve Judge (2012), dağıtım adaletini miktarın algılanan adaleti ve ödüllerin bireyler arasındaki paylaşımı; işlemsel adaleti ödüllerin dağıtımını belirlemek için kullanılan sürecin adaletine ilişkin algı; etkileşimsel adaleti de bireyin kendisine itibarlı, ilgili ve saygılı bir şekilde davranılmasına ilişkin algı olarak tanımlamaktadır. Çalışanlar kendilerine dağıtım, işlemsel ve etkileşim adaleti konusunda haksızlık yapıldığını düşündüğünde olumsuz tepkiler vermektedirler. Bu tepkilerden biri de örgütsel sinizmdir. Chiaburu ve diğerleri (2013), dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet ile örgütsel sinizmin negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yani çalışanların dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet algısı arttıkça örgütsel sinizm tutumları azalmakta; dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet algısı azaldıkça örgütsel sinizm tutumları artmaktadır. Benzer olarak Bernerth ve diğerleri (2007); örgütsel sinizmin etkileşimsel ve dağıtım adaleti ile negatif ilişkili olduğunu, işlemsel adalet ile de anlamlı bir ilişkisinin olmadığını belirtmektedir. Bommer ve diğerleri (2005), dağıtım adaleti ile değişime yönelik işgören sinizminin negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. FitzGerald (2002), örgütsel adaletsizliğin bütün boyutlarının örgütsel sinizmin güçlü bir belirleyici olduğunu bildirmektedir. Buna göre yüksek seviyelerde algılanan adaletsizlik, örgütsel sinizmin yüksek seviyelerde olmasına neden olmaktadır. Bu araştırma sonuçlarıyla benzer olarak James (2005) ve Tokgöz (2011) de örgütsel adaletin örgütsel sinizmle negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kutaniş ve Çetinel (2010), adaletsizlik algısının örgütsel sinizme neden olduğunu ve adaletsizliğe tepki gösterme gücünün örgütsel sinizmin asıl belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Efeoğlu ve İplik (2011), çalışanların örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ve örgütsel adalet algısının boyutlarından işlemsel ve bilgisel adalet boyutlarının örgütsel sinizm tutumunu en iyi açıklayan iki boyut olduğu tespit etmişlerdir. Güzel ve Ayazlar (2014) da örgütsel adaletin, sinizmi negatif yönde etkilediğini belirtmektedir. Araştırmaya göre; sinizmin duygusal boyutu dağıtım ve etkileşim adaletinden negatif yönde etkilenirken; davranış

boyutu dağıtım ve etkileşim adaletinden negatif, işlemsel adaletten ise pozitif yönde etkilenmektedir

2.4.4.2.2. Örgütsel politika

Örgütsel politika; “örgüt içindeki bireylerin veya grupların örgütün biçimsel düzenlemelerinin ve kurallarının dışında kendi kurallarını korumak için çatışmacı bir ortamda başkalarını etkilemesi ve bunun sonucunu kesin olarak tahmin edememesi” olarak tanımlanmaktadır (Ertekin ve Yurtsever-Ertekin 2003, s. 2). Drory (1993, s. 59–64)’e göre örgütsel politika; “bir örgüt içinde gayri resmi bir temelde oluşan ve çelişkili eylemler söz konusu olduğu zaman kişilerin mesleki kariyerlerini artırmak veya korumak amacıyla tasarladıkları, etkin, bilinçli eylemleri içeren davranışlardır”. Drory ve Romm (1988), örgütsel politikanın tanımlanmasında ana unsur olarak; resmi, gayri resmi ve illegal davranışlar, örgüte karşı hareket etme, güç kazanma, çatışma, gizli güdü gibi yedi kavramın bulunduğunu belirtmektedir. Drory and Romm (1988), örgütsel politika kavramının resmi veya illegal davranışlardan ziyade resmi olmayan davranışlarla yüksek ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Robbins ve Judge (2012)’e göre politik davranış; çalışanın biçimsel rolünün bir parçası olarak görülmeyen ancak onu etkileyen ve etkilemeye çalışan, örgüt içinde avantaj ve dezavantajların dağıtımına dair faaliyetlerden oluşmaktadır. Meşru politik davranışlar, normal günlük politikalar (astın üstünü şikâyet etmesi, hiyerarşi zincirini kırarak iletişim, dayanışma, mesleki faaliyetlerle örgüt dışında ilişkiler), meşru olmayan politik davranışlarda kuralları ihlal eden (sabotaj, dedikodu, isim takma, kurallar uygun giyinmeme) politik davranışlardır. Bir örgütte örgütsel politikanın; merkezileşme, biçimselleşme, uzmanlaşma, adalet, örgüt kültürü ve iklimi, bireysel faktörler, belirsizlik ve değişiklik, tepe yöneticilerinin tutumu ve iletişim sistemi gibi bir takım belirleyicileri bulunmaktadır (Ertekin ve Yurtsever-Ertekin, 2003). Bunlarla birlikte örgüt içinde çalışanı yıldıran örgütsel politikaların sonucunda işgörenin iş tatmini ve iş performansı azalmakta, kaygı, stres ve işten ayrılma oranları artmaktadır (Robbins ve Judge, 2012) . Bu bağlamda örgütsel politikanın bir olumsuz sonucu da iş görenlerde sinik tutumların oluşmasında etkili olmasıdır. Chiaburu ve diğerleri (2013), örgütsel sinizmle algılanan örgütsel politikalar arasında güçlü bir pozitif ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Munir ve diğerleri (2014), örgütsel politik algıların bireylerin örgüte karşı olumsuz duygularını geliştirdiğini belirterek, bireylerin örgütsel sinizm düzeyleri arttıkça örgütsel politik algılarının da arttığını ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre örgütsel sinizm ve bireylerin politik algıları etkileşim içindedir. Yine James (2005) de örgütsel sinizm ile örgütsel politika arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir.

2.4.4.2.3. Psikolojik sözleşme ihlali

Robinson ve Rousseau (1994, s. 246), psikolojik sözleşmelerin sübjektif olarak düzenlenen yükümlülüklerin sınırsız bir toplamı olarak anlaşılması gerektiğini belirterek, psikolojik sözleşmeyi “ tarafların karşılıklı yükümlülükleri veya ödeme için vaat edilenlerle ilgili inançlar” olarak tanımlamaktadır. Psikolojik sözleşme, “resmi iş sözleşmeleri aksine, bir kez yapılmaz, organizasyonda çalışanın görev süresi boyunca revize edilir” (Rousseau ve Parks, 1993). Psikolojik sözleşme beklentilerden farklıdır. Beklentiler bir iş görenin işyerinden almayı beklediğini ifade eder. Psikolojik sözleşme ise iş görenin işvereniyle ilişkisini karakterize eden algılanan karşılıklı yükümlülükleri ifade eder. Psikolojik sözleşme iş gören-işçi ilişkisinde algılanan vaatlere göre işverenin ne sağlamakla yükümlü olduğuna dair bir inancı gerektirmektedir (Robinson ve Rousseau, 1994). Psikolojik sözleşme, çalışanların işverenleri ile ilişkilerini oluşturan algısal bir zorunluluktur ve işveren ile çalışanların karşılıklı olarak yazılı olmayan şekilde birbirlerine vaatlerini kapsamaktadır. İhlal ise, söz konusu bu vaatlerin taraflarca yerine getirilmemesinin algılanması olarak tanımlanabilir (Tükeltürk ve diğerleri, 2009). Bu noktada iş verinin (örgütün veya tarafın) vaat ettiği yükümlülükleri yerine getirmediği inancı oluştuğunda iş görende psikolojik sözleşme ihlali yapıldığı algısı oluşmaktadır. Söz ve güven ihlali içeren psikolojik sözleşme ihlali deneyimi iş görende hayal kırıklığı ve ihanet gibi olumsuz duygular üretmektedir (Robinson ve Rousseau, 1994). Turnley ve Feldman (1999), psikolojik sözleşme ihlalinin işi bırakma (exit), işyeri koşullarıyla ilgili şikâyetleri dile getirme (voice) ve ihmal davranışlarını (neglect-işe gecikme-devamsızlık vb.) yükselttiğini, örgüte bağlılığı ise azalttığını ortaya koymaktadır. Andersson (1996), iş çevresi özelliklerinin (yüksek yönetim maaş ve tazminatları, ani habersiz işten çıkarmalar, şirketteki adaletsiz kar dağılımı, kurumsal sosyal sorumsuzluk), örgütsel özelliklerin (zayıf iletişim, sınırlı

kendini anlatım, yönetimsel beceriksizlik, yönetim teknolojilerinin kullanımı) ve işin doğasının (rol çatışması, rol belirsizliği ve iş yükü) psikolojik sözleşme ihlallerine, psikolojik sözleşme ihlallerinin de iş gören sinizmine neden olduğunu belirtmektedir. Johnson ve O'LearyKelly (2003) de psikolojik sözleşme ihlallerinin, iş tutumları (örgütsel bağlılık ve iş tatmini) etkilemesinde örgütsel sinizm arabulucu olarak görev yaptığını, sinizmin değil fakat psikolojik sözleşme ihlallerinin iş görenlerin davranışsal tepkilerini (performans ve devamsızlık) etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre duyuşsal sinizm psikolojik sözleşme ihlali ve duygusal tükenme arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık etmektedir. Öte yandan psikolojik sözleşme ihlalinin örgütsel sinizmin başlangıcında duygusal öncü olduğunu vurgulayan Delken (2004) de psikolojik sözleşme ihlali algısı arttıkça örgütsel sinizm düzeyinin arttığını ortaya koymaktadır. Wan (2013); örgütte önemli bir mekanizma olarak gördüğü sinizmin, psikolojik sözleşme ihlali ve çalışanların iş davranışları (örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma) arasında aracı rolü oynadığını belirtmektedir. Tükeltürk ve diğerleri (2009), psikolojik sözleşme ihlali algıları ile sinizmin arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedirler. Buna göre psikolojik sözleşmelerde ihlal algılayan çalışanlar, daha fazla sinik tutumlar göstermektedir. Chiaburu ve diğerleri (2013), Chrobot-Mason (2002) ve Zottoli (2003) de psikolojik sözleşme ihlali ile örgütsel sinizm arasında bir pozitif ilişki içinde olduğunu kanıtlamaktadır. Üçok ve Torun (2014) da sinik tutum ve psikolojik sözleşme ihlali algısı faktörleri arasında pozitif ilişkiler olduğunu dolayısıyla olumsuz nitelikteki tutum ve beklentilerin birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadırlar.

2.4.4.2.4. Örgütsel sinizmi oluşturan diğer faktörler

- Örgütsel desteğin azalması: (Brandes, 1997, 2004; Chiaburu ve diğerleri, 2013; James, 2005; Kasalak ve Bilgin-Aksu, 2014; Tokgöz, 2011).
- Başarısız değişim çabaları: (Kutaniş ve Çetinel, 2010; Reichers ve diğerleri, 1997; Wanous ve diğerleri, 2000;).
- Örgütlerde hem işle ilgili değer ve ihtiyaçlara arasındaki dengenin hem de iş-yaşam dengesinin bozulmasıyla işin anlamını yitirmesi ve işin duygusal yanının ortadan kalması: (Cartwright ve Holmes, 2006).

- Bilgilendirilmemiş hissetmek, yönetici ve sendika temsilcilerinin saygı ve iletişim eksikliği, olumsuz tavır, karar alma sürecine katılmada fırsat eksikliği: (Qian ve Daniels, 2008; Reichers ve diğerleri, 1997).
- Yüksek yönetici maaşları ve tazminatları, düşük örgütsel performans, ani ve habersiz işten çıkarmalar: (Andersson ve Betaman, 1997).
- Etkin dönüşümcü liderlik davranışı eksikliği: (Bommer ve diğerleri, 2005).
- Çalışma veya çalışma hayatı dışındaki sınırların sembolik belirsizliği (bulanıklığı): (Fleming, 2005).
- Lider üye ilişkisinde üyelerin olumsuz algıları, liderin düşük politik becerileri, lider üye ilişkisinde uyumsuzluk, kutuplaştırıcı lider iletişim davranışları, liderin düşük seviyede espri, destek, düşünce ve rol model olma özellikleri, liderin saygınlığının zarar görmesi, cezalandırıcı liderlik, lider-üye algılarının farklılığı (benzeşmezlik) ve uzak lider-üye ilişkisi:(Davis ve Gardner, 2004).
- Etik olmayan liderlik davranışları: (Akan, Bektaş ve Yıldırım, 2014)

2.4.5. Örgütsel Sinizmin Örgütsel Sonuçları

Örgütsel sinizmin örgütsel sonuçlarına yönelik yapılan araştırmalar; **örgütsel sinizm ile iş tatmini**; (Abraham, 2000; Boyalı, 2011; Chiaburu ve diğerleri, 2013; Eaton, 2000; Johnson ve O’Leary-Kelly, 2003; Kahya, 2013; Nafei, 2014; Reichers ve diğerleri, 1997) **örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık** (Abraham, 2000; Altınöz ve diğerleri, 2011; Balıkcıoğlu 2013; Brandes, 1997; Chiaburu ve diğerleri, 2013; Çanak, 2014; Fındık ve Eryeşil, 2012; Johnson ve O’Leary-Kelly, 2003; Reichers ve diğerleri, 1997; Nafei ve Kaifi, 2013; Nafei 2014; Pitre, 2004; Turner ve Valentine, 2001; Türköz, Polat, Coşar, 2013; Wanous ve diğerleri, 2000; Yıldız, 2013); **örgütsel sinizm ile örgütsel güven** (Arslan ve Sincer, 2012; Chiaburu ve diğerleri, 2013; Chrobot-Mason, 2003; Durmaz, Polat, 2013; Turner ve Valentine, 2001; Türköz ve diğerleri, 2013); **örgütsel sinizmi ile örgütsel vatandaşlık** (Abraham, 2000; Andersson ve Bateman, 1997; Akduman-Yetim ve Ölmez-Ceylan, 2011; İçerli ve Yıldırım, 2012; James 2005; Kabataş, 2010, Munir ve diğerleri, 2014; Nafei, 2014; Pitre, 2004; Wan, 2013; Zottoli, 2003) arasında negatif bir ilişki; **örgütsel sinizm ile yabancılaşma**

(Abraham, 2000; Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013) ve *örgütsel sinizm ile tükenmişlik* (Alan ve Fidanboy, 2013, Johnson ve O'Leary-Kelly 2003; James, 2005; Özler ve Atalay, 2011; Shahzad ve Mahmood, 2012; Üçok ve Torun 2014) arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4.5.1. Örgütsel sinizm ile iş tatmini (Doyumu)

İş tatmini, “işin özelliklerinin değerlendirilmesi sonucu oluşan iş hakkındaki olumlu his” olarak tanımlanmaktadır (Robins ve Judge 2012, s. 77). Güney (2011, s. 12)’e göre iş tatmini, “iş görenlerin işyerlerinden elde ettiklerinin onların maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılaması sonucunda oluşan mutlu ve huzurlu olma durumudur”. İş tatmini, iş görenlerin işyerleriyle ilgili edindikleri çeşitli tutumsal boyutları içeren bir kavramdır. İş tatmini ya da tatminsizliği çalışanların istekleri ile bulundukları durum arasındaki karşılaştırmanın bir sonucudur (Güney, 2011). İş tatminini etkileyen faktörler, örgütsel, grupsal ve bireysel olarak üçe ayrılmaktadır. İş tatminsizliğin sonucunda işe devamsızlıklar ve iş değiştirme gelmektedir. (Özkalp ve Kirel, 2010, s. 124). İş görenlere sağlanan maddi olanaklar, yapılan işe verilen değer, işin özelliği, kariyer imkânı gibi unsurlar işte tatmin ya da tatminsizliğe neden olabilmektedir. Bu noktada iş görendeki tatmin ya da tatminsizliğine neden unsurlardan biri de örgütsel sinizmdir. Abraham (2000) örgütsel sinizmin, iş tatmini varyansının %65’ni; kişilik sinizminin de iş tatmini varyansının % 53’nü açıkladığını ortaya koyarak örgütsel sinizmin iş tatmini üzerinde nasıl önemli bir etkiye olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre örgütsel değişime yönelik sinizm ve kişilik sinizmi iş tatminini azaltırken, sosyal sinizm artırmaktadır. Eaton (2000), örgütsel sinizm yükselirken iş tatminin azaldığını belirtmektedir. Johnson ve O'Leary-Kelly (2003), duyuşsal ve bilişsel sinizm ile iş tatminin önemli ölçüde negatif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Reichers ve diğerleri (1997) de örgütsel değişime yönelik sinizmin iş tatmini üzerinde negatif etkileri olduğunu bildirmektedirler. Boyalı (2011), çalışanların bilişsel sinizm düzeyleri azaldığında iş tatmin düzeylerinin arttığını, tersi durumda ise azaldığını belirtmektedir. Araştırmaya göre duyuşsal ve davranışsal sinizm ile iş tatmini arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Kahya (2013), örgütsel sinizmin, hem iş tatmini kısmen ve negatif yönde etkilediğini; iş tatmininin, örgütsel sinizm ve iş performansı

arasındaki ilişkide tam aracılık etkisine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Chiaburu ve diğerleri (2013), Nafei (2014) de diğer araştırma sonuçlarına benzer olarak örgütsel sinizmin iş tatmini ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Alan yazındaki araştırma sonuçlarına göre, iş görenlerin örgütsel sinizm tutumları yükseldikçe iş tatminleri azalmakta, örgütsel sinizm tutumları azaldıkça iş tatminleri artmaktadır.

2.4.5.2. Örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık

Örgütsel bağlılık, “bir çalışanın kendini belirli bir örgütle ve onun amaçlarıyla özdeşleştirme ve onun üyesi olarak kalma isteğinin derecesidir” (Robbins ve Judge 2012, s. 77). Örgütsel bağlılık, “çalışanların işlerine sarılmasını, uyumunu, örgütsel değer ve inançlarına sadakatini içeren bir konudur. Örgütsel bağlılık, çalışanların çalıştığı örgüte yönelik hisleri ve tutumlarıdır. Kısaca, çalışanların tüm psikolojik yanlarıyla örgütlerine bağlanmasını ifade etmektedir” (Güney, 2011, s. 279). Örgütsel bağlılık; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve zorunlu bağlılık boyutlarından meydana gelmektedir (Meyer ve Allen, 1991; Meyer, Allen ve Smith, 1993). Bu boyutlar şöyle açıklanabilir: Duygusal Bağlılık: Çalışanların örgütlerine yönelik duygusal bağlılıklarını ve örgütün değerlerine inancını ya da örgütle özdeşleşmelerini ifade eden bağlılıktır. Devam Bağlılığı: Çalışanın bireysel beklenti ve çıkarlarını dikkate alarak bir örgütte kalma ve ayrılma davranışlarını karşılaştırılması sonucu algılanan ekonomik değerle ilişkin bağlılıktır. Zorunlu Bağlılık: Çalışanların örgüte karşı duydukları ahlaki ya da etik nedenlerden (minnet, sorumluluk, yükümlülük v.b.) dolayı bağlanma örgütte kalma zorunluluğunu ifade eden bağlılıktır (Meyer ve Allen, 1991; Meyer, Allen ve Smith, 1993; Robbins ve Judge, 2012). Örgütsel bağlılık örgüte yönelik olumlu bir tutumu ifade etmektedir. Örgütsel sinizm ise olumsuz bir tutumdur ve örgütsel bağlılığın oluşmasına neden olan unsurlardan biridir. Abraham (2000) örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasında güçlü ilişkiler bulunduğunu belirterek, örgütsel sinizmin, örgütsel bağlılık varyansının %45’ni açıkladığını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucuna göre kişilik sinizmi ve iş gören sinizmi azaltmakla birlikte toplumsal sinizm örgütsel bağlılığı artırmaktadır. Yine Nafei (2013), örgütsel sinizmin tüm boyutları ile örgütsel bağlılık arasında önemli ölçüde istatistiki ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Wanous ve diğerleri (2000) örgütsel sinizmin, Turner ve Valentine (2001) de sinik tutumların örgütsel

bağlılığı azalttığını ortaya koymaktadır. Türköz ve diğerleri (2013), örgütsel sinizm algılamalarının örgütsel bağlılık değişkenini olumsuz yönde etkilediği ortaya koyarak; örgütsel güven ve örgütsel sinizm algılamalarının örgütsel bağlılık değişkenini yordadığı tespit edilmişlerdir. Balıkçıoğlu (2013), Brandes (1997), Chiaburu ve diğerleri (2013), Fındık ve Eryeşil (2012), Johnson ve O'Leary-Kelly (2003), Reichers ve diğerleri, (1997), Nafei (2014) de örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık arasında negatif bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Yıldız (2013), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel algıları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizm algıları arasında yüksek düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Altınöz ve diğerleri (2011), örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm arasında yüksek kuvvette negatif yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Yine araştırmaya göre örgütsel bağlılığın alt boyutları ile sinizm arasında ters yönde genel olarak orta kuvvette bir ilişki bulunmaktadır.

2.4.5.3. Örgütsel sinizm ile örgütsel güven

Güven kavramı “bireyin diğer tarafın sözlerinde, davranışlarında ve kararlarında itimat edilir, tahmin edilir, dürüst olacağına, faydacı davranışlar göstermeyeceğine yönelik olumlu beklentisi” olarak tanımlanmaktadır (Tüzün, 2007, s. 97). Kişilerarası güven de “kişinin başkalarının söz, davranış ve kararlarını temel alarak etkilenmesi ve başkalarına inanmasıdır” (McAllister, 1995, s25). Örgütsel güven ise; örgüt çalışanlarının birçok örgüt üyesinin niyet ve davranışları hakkında örgütsel rollere, ilişkilere, deneyimlere ve dayanışmaya dayalı olarak sahip olduğu olumlu beklentilerle tanımlanan bir örgüt içindeki güven iklimidir (Shockley-Zalabak, Ellis ve Winograd, 2000). Shockley-Zalabak ve diğerleri (2000), örgütsel güven kavramının yetkinlik, açıklık ve dürüstlük, çalışanların ilgileri, güvenilirlik ve özdeşleşme olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda örgütsel adalet doğruluk, dürüstlük, açıklık, güvenilirlik ve özdeşleşme gibi kavramları içeriyorken örgütsel sinizm ise tersine, doğruluktan ve dürüstlükten yoksunluğu, güvensizliği, hayal kırıklığı ve umutsuzluğu (Andersson, 1996; Andersson ve Bateman, 1997, Dean ve diğerleri, 1998) içeren bir tutumdur.

Chiaburu ve diğerleri (2013)'ne göre, örgütsel sinizm ile güven arasında güçlü bir negatif ilişki bulunmaktadır. Sinizmin ve güvenin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve iş performansına etkilerini de inceleyen araştırmaya göre örgütsel sinizm iş gören tepkileri üzerinde etkili olan kötü taraf, örgütsel güven ise iyi taraftır. Araştırmaya göre sinizm iş performansı için daha önemliyken, örgütsel güven örgütsel bağlılık için daha önemlidir. İş tatmini için ise hem örgütsel sinizm hem de örgütsel adalet eşit öneme sahiptir. Stanley ve diğerleri (2005), yönetim sinizmi ve yönetime karşı duyulan güvenin yüksek ilişkili olduğunu belirterek yönetimin açık ve ima edilen güdülerine güvensizlik duyan iş görenlerin (sinizm), yönetimin aldığı kararlara ve bu kararların olumsuz sonuçlarına güven duymalarının mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Thompson, Joseph, Bailey, Worley ve Williams (2000), değişime yönelik sinizmin bölüm yöneticilerine duyulan güven ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve üst yönetime duyulan güvenin de belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Chrobot-Mason (2003); örgütsel güven algısının psikolojik sözleşme ihlali ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi hafiflettiğini belirtmektedir. Turner ve Valentine (2001) ve Durmaz, Arslan ve Sincer (2012) de örgütsel sinizm ile güven arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Türköz ve diğerleri (2013) ise, güven ve sinizm arasında orta seviyede negatif yönde ilişki olduğunu belirterek; örgütsel sinizmin örgütsel güven algısı örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide aracı rolü üstlenebileceği tespit etmişlerdir. Polat (2013), örgütsel güven algısı ve örgütsel sinizm arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğunu kanıtlayarak örgütsel güvenin, örgütsel sinizmin oluşmasında önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

2.4.5.4. Örgütsel sinizmi ile örgütsel vatandaşlık

Örgütsel vatandaşlık davranışı, “doğrudan veya açıkça resmi ödül sistemi tarafından tanınmayan, isteğe bağlı olup zorunlu olmayan, iş sorumluluklarının ötesinde ekstra rol gerektiren ve örgütün etkili işleyişini artırmaya teşvik eden bireysel bir davranıştır” (Organ, 1997; s. 86–87). Örgütsel vatandaşlık davranışı bilinen davranışlardan daha fazla görev bilinci çağırır. Çalışan davranışları, örgüt üyelerinin örgüt içerisindeki görev ve etkinlikleri kapsamına girmezken örgütsel vatandaşlık davranışı örgütü zarar verici ve istenmeyen davranışlardan koruma, çalışan önerilerini

kabul etme, çalışanların yetenek ve becerilerini geliştirme, etkin bir iletişim sistemi kurma gibi eylemleri bünyesinde taşır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Organ (1988)'a göre örgütsel vatandaşlık davranışı özgecilik (diğerkâmlık), centilmenlik, sivil erdem, nezaket ve sorumluluk olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Bu beş boyut bireyin iş arkadaşlarına yardımcı olması, örgüt kurallarına uyması, şikâyet etmemesi ve örgütsel işlere aktif katılması gibi örgütsel davranışları kapsamaktadır (Wang, Hinrichs, Prieto ve Howell, 2013). Bu bağlamda örgütsel vatandaşlık davranışının gönüllük esasına dayalı olumlu bir davranış olduğunu örgütsel sinizm tutumunun olumsuz bir tutum olduğunun söylemek mümkündür.

Abraham (2000), kişilik ve iş sinizmin yabancılaşma yoluyla dolaylı olarak örgütsel vatandaşlık davranışının etkilediğini, kişilik ve iş sinizmi neden olduğu yabancılaşmanın da örgütsel vatandaşlık davranışı ile negatif ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Wan (2013), sinizmin psikolojik sözleşme ihlali ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında kısmen aracılık ettiğini ortaya koymaktadır. İçerli ve Yıldırım (2012), örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Araştırmaya göre çalışanların bilişsel sinizm düzeyleri artarsa özgecilik (örgütsel vatandaşlık davranışı boyutu) davranışlarında bir azalma meydana gelmektedir. Örgütsel sinizmin bilişsel boyutu, davranışsal boyutu ve duyuşsal tepki boyutuyla örgütsel vatandaşlık davranışının nezaket boyutu arasında da düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Ancak; örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık ve centilmenlik boyutlarının örgütsel sinizmin hiçbir alt boyutuyla ilişkisi bulunmaktadır. Akduman-Yetim ve Ölmez-Ceylan (2011) da örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sinizm arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kabataş (2010) da benzer olarak örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif yönde düşük bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir. Araştırmaya göre, örgütsel sinizmin bilişsel ve duyuşsal tepki boyutları ile örgütsel vatandaşlık davranışının yalnızca özgecilik boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sinizmin davranışsal boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışının özgecilik, nezaket ve sivil erdem boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına benzer olarak; Andersson ve Betaman (1997), Zottoli (2003), Pitre (2004), James (2005), Nafei (2014), Munir ve diğerleri (2014) da, sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre çalışanlar arasında örgütsel sinizm tutumları yüksek olduğunda örgütsel vatandaşlık davranışlarında bir azalma olmaktadır.

2.4.5.5. Örgütsel sinizm ile tükenmişlik

Tükenmişlik, “insanların çalışma kapasiteleriyle ilgili olarak bireyler arasında oluşabilen, kişisel başarı duygusundaki azalma, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme sendromudur” (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996, s. 4). Başka bir tanıma göre ise tükenmişlik, “birinin mesleğinin değeri ile ilgili sinik ve kapasitesini ortaya koyma hakkında şüpheli olmasını içeren bir tükenme durumudur” (Maslach ve diğerleri, 1996, s. 20). Enerji kaybolması meteforu olarak tükenmişlik bir mumun sönmesi veya bir ateşin boğularak sönmesini ifade eder. Enerji kaybı metaforunda olduğu gibi çalışanlarda zaman içerisinde tükenmişlik yaşayarak performanslarını kaybederler (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2008, s. 20). Tükenmişliğin; tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Tükenme, tükenmişliğin stres boyutunu yansıtır ve tükenmişliğin merkezinde yer alarak en belirgin özelliğidir. Bu boyut birinin aşırı iş yükü nedeniyle kendini işinden duygusal ve bilişsel olarak uzaklaştırmayı istemesini ifade etmektedir. Duyarsızlaşma, insanların benzersiz ve ilgi çekici aktif niteliklerini göz ardı ederek, kendileri ve servis alıcıları arasına mesafe koymak için oluşturdukları bir girişimdir. İnsanlar tükenme ve cesaretleri kırıldıkları zaman siniksel tutumları veya bir kayıtsızlık geliştirerek bilişsel uzaklaşmayı kullanırlar (Maslach ve diğerleri, 2001). Bu noktada tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunun sinizmle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Morgan (2008), sinizmi kişilerarası tükenmişliğin bileşenlerinden biri ve işe yönelik samimiyetsiz ve ilgisiz bir tutum olarak tanımlamaktadır. Tükenmişliğin son boyutu ise kişisel başarı eksikliğidir ki bu boyut tükenme ve duyarsızlaşma boyutunun birleşmesiyle oluşur ve insanların bir sorunun başarı ile üstesinden gelememe ve kendini yetersiz görmesi olarak ifade edilir (Maslach ve diğerleri, 2001). Bu bağlamda iki olumsuz tutum olan tükenmişlik ve sinizmin güçlü ilişkilere sahiptir. Üçok ve Torun

(2014), sinik tutumların “bilişsel-duygusal” boyutunun tükenmişliğin üç boyutu üzerinde, “davranışsal” boyutunun da tükenmişliğin “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” boyutları üzerinde anlamlı katkıları olduğunu ortaya koymaktadır. Johnson ve O’Leary-Kelly (2003), psikolojik sözleşme ihlalinin sinik tutumlar aracılığı ile duygusal tükenmeye yol açtığını belirtmektedir. James (2005), Özler ve Atalay (2011), Shahzad ve Mahmood (2012) da örgütsel sinizm ve tükenmişlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişki çalışanların çalıştıkları kurumlarda sinik tutumlara sahip olmalarının; enerjilerinin tükenmesi, hizmet alanlara duyarsızlaşmaları ve kendilerini başarısız görmeleri gibi olumsuz sonuçlara neden olabileceğini göstermektedir.

2.4.5.6. Örgütsel sinizm ile yabancılaşma

Örgütsel yabancılaşma, “çalışanların kendilerini sadece verilen görevi yerine getirmek zorunda olan makine gibi görmeleri; örgütün değerlerini, kurallarını ve inançlarını benimsemek yerine onlardan uzaklaşmaları, bu bağlamda kendilerini yalnız hissetmeleri ile örgütte meydana gelen bir takım bölünmeler ve disiplinsizlikler sonucu çalışanların kendilerini huzursuz hissetmeleri” olarak tanımlanmaktadır (Ergun-Özler ve Dirican, 2014, s. 292). Tutar (2010, s. 178), yabancılaşmanın “kişinin kendisiyle uzlaşamaması ve kendisinden ayrılması durumu” olduğunu belirtmektedir. Seeman (1983), yabancılaşmanın; güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, topluma ve kendine yabancılaşma şeklinde beş boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. İşe karşı yabancılaşmanın, iş gören üzerindeki etkisi; iş ve yaşam tatmininin kaybolması, düşük üretkenlik, düşük motivasyon, yüksek iş stresi, iş ve örgüte karşı düşük sadakat, yüksek düzeyde işgücü devri ve işten kaçma, işe karşı soğuma, işten uzaklaşma ve düşük örgütsel sağlık algısı şeklinde kendini göstermektedir (Tutar, 2010, s. 183).

Yabancılaşmayı, “örgüt çalışanları arasında genel bir doyumsuzluk hali” olarak tanımlayan Yıldız ve diğerleri (2013, s. 1272), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile örgütsel sinizm tutumları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma ile örgütsel sinizm algıları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Abraham (2000) da mesleki, kişilik ve örgütsel değişime yönelik sinizm ile yabancılaşma arasında pozitif ve

anlamalı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışanların örgütsel sinizm tutumları arttıkça yabancılaşma düzeyleri de artmakta, örgütsel sinizm tutumları azaldıkça yabancılaşma düzeyleri de azalmaktadır.

2.4.6. Örgütsel Sinizmin İle İletişim Arasındaki İlişki

İletişim hem sinizmin nedeni hem de sinizmi ortadan kaldıracabilecek bir çözüm süreci olarak değerlendirilmektedir (Reichers ve diğerleri, 1997). İş çevresindeki iletişim ve bilgi sürecinin değişime yönelik işgören sinizmi üzerinde önemli nedensel etkileri bulunmaktadır ve iletişim iş gören sinizminin oluşmasında önemli bir anahtar rol oynamaktadır (Qian ve Daniels, 2008).

Wanous ve diğerleri (2000), örgütsel değişime yönelik sinizmin muhtemel nedenlerinden biri olarak yöneticinin etkin rolünü göstermektedirler. Wanous ve diğerleri (2000)'ne göre yöneticinin etkin rolü; bilgi sağlamak, etkin dinleme, etkili iletişim kurma, anlamaya çalışma, iş görenlerin bakış açısıyla onlara yaklaşma, katılıma teşvik etme, karara katma, sorulara cevap verme gibi iletişim etkinliklerini ifade etmektedir.

Reichers ve diğerleri (1997) de örgütsel sinizm türlerinden biri olan örgütsel değişime yönelik sinizmin nedenlerini ve etkilerini inceledikleri ampirik araştırmalarında; örgütsel değişime yönelik sinizmin gelişmesinde, sürekli başarısız olan değişim programları, değişim hakkında iletişimsizlik (bilgi eksikliği) ve sinizme yatkınlığın etkili olduğunu belirtmektedirler. Reichers ve diğerleri (1997), örgütsel değişime yönelik sinizmin muhtemel nedenleri arasında; çalışanların bilgilendirilmemiş hissetmeleri, yöneticinin ve sendika temsilcisinin çalışanlara karşı olumsuz tavırları, iletişim ve saygı eksiklikleri, çalışanların karar alma sürecine katılmada fırsat eksikliği algıları gibi iletişim temelli eksikliklerin olduğunu belirtmektedirler.

Literatürde; iletişim ve değişime yönelik sinizm (Reichers ve diğerleri, 1997; Wanous ve diğerleri, 2000), iletişim ile örgütsel değişime yönelik iş gören sinizmi (Qian ve Daniels, 2008) ve örgütsel iletişim ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi (Ayık, 2015; Tınaztepe, 2012) araştırmaya yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre, örgütsel sinizm ile iletişim arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle bir örgütte, iletişim olanakları ve becerilerinin yetkinliği arttıkça

işgörenlerin örgütsel sinizm tutumlarında azalma meydana gelmektedir. Olumlu bir tutum olan iletişim, doğru kullanıldığında örgütsel sinizmi ortadan kaldıracabilecek bir çözüm süreci olabilecekken yanlış kullanıldığında örgütsel sinizm oluşmasında ve artmasında etkili olabilmektedir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde iletişim ve sinizm konusunda yurt dışında ve yurt içinde yapılan belli başlı araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu alt bölümünde iletişim ve sinizm konusunda yurt dışında yapılan araştırmalar ve bu araştırmalara ilişkin genel bir değerlendirmeye yer verilmiştir.

2.5.1.1. İletişim konusunda yurtdışında yapılan araştırmalar

Sueltenfuss (2001), araştırmasında okul müdürlerinin dinleme, öz-sunum ve kendini anlatma gibi iletişim becerilerinin öğretmen ve müdür algısına göre ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, ayrıca okul müdürlerinin iletişim becerilerinin cinsiyet ve deneyim gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma, Amerika'nın Colorado eyaletinde bulunan orta ölçekli 12 okul bölgesinde görev yapan 24 müdür ve 221 öğretmen arasında yapılmıştır. Araştırma, nicel bir yöntemle yapılmış ve araştırma için Fleming (1996)'ın 'Transaksiyonel İletişim Envanteri' kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin iletişim becerileri, öğretmen ve okul müdürü algılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca, okul müdürü ve öğretmenlerin cinsiyetleri ve cinsiyet etkileşimleri, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini algılamalarını önemli ölçüde etkilemektedir. Müdürlerin görevlerindeki yönetim deneyimlerindeki yıllar, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini algılamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Görevlerinde 1–3 yıl arası deneyime sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin tüm iletişim becerilerine yönelik algı puanları,

daha fazla görev deneyime sahip okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerden daha düşüktür.

Tabor (2001), araştırmasında okul iklimi ilgili olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin kişilerarası iletişim becerileri ile çatışma yönetim tarzları algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Nicel olarak tasarlanan araştırmada, Rahim (1983)'in 'Örgütsel Çatışma Ölçeği', Wieman (1977)'in "İletişim Becerileri Ölçeği" ve örgütsel iklimi ifade etmek üzere "İlköğretim Okulları İçin Örgütsel İklim Açıklama Anketi" kullanılmıştır. Veri toplama araçları Missouri'de 18 ilköğretim okulunda görevli 501 öğretmene gönderilmiştir. Ancak araştırmaya 199 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmen algılarına göre ilkokul müdürlerinin kişiler arası iletişim becerileri, çatışma yönetim stilleri ve okul iklimi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ancak ilkokul müdürlerinin kişilerarası iletişim becerileri ile içsel çatışma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim becerileri katılıyorum aralığında iyi düzeydedir.

Sophie (2004), araştırmasında okul müdürlerinin iş sorumluluklarını yerine getirmek için gereksinim duydukları kişilerarası iletişim becerileri ve özel liderlik becerileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, nicel olarak tasarlanmış ve aşağıdaki sorulara cevap aramıştır. 1. Okul müdürlerinin kendi liderlik becerileri değerlendirmeleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? 2. Okul müdürlerinin kendi kişilerarası iletişim becerileri değerlendirmeleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir? 3. Spitzberg (1993) tarafından tarif edilen özel kişilerarası iletişim becerileri ile Kouzes ve Posner (1997) tarafından tarif edilen özel liderlik becerileri arasındaki ilişki nedir? Araştırma Illinois'in 5 bölgesinde bulunan devlet okullarında görevli 121 okul müdürü arasında yapılmıştır. Katılımcılar rastgele örneklem yöntemiyle belirlenmiş ve katılımcılara anket formu gönderilmiştir. Bu form; demografik değişkenleri içeren soru formu, 'Liderlik Uygulamaları Envanteri' ve 'Konuşma Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin kişilerarası iletişim becerileri ve liderlik becerileri cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kadın okul müdürleri hem liderlik hem de iletişim becerilerini erkek okul müdürlerinden daha

yüksek olarak değerlendirmektedir. Okul müdürlerinin iletişim ve liderlik becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, müdürlerin kişilerarası iletişim becerileri ve liderlik becerileri arasında yüksek derecede ilişki bulunmaktadır.

Jones (2006) araştırmasında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mizahi yönelimleri, iletişim becerileri ve liderlik etkinliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın verileri Ohio'nun kuzeydoğusunda üç farklı okul bölgesinde bulunan 15 farklı okulda görev yapan 338 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada 'Mizahi Yönelim Ölçeği', 'Yönetici İletişim Denetim Ölçeği' ve 'Müdür Liderlik Anketi' kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin mizahi yönelimleri ile liderlik etkinliği ve mizahi yönelim ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, iletişim becerileri liderlik etkinliğinin önemli bir belirleyicisidir. Yine araştırmaya göre, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan mizahi yönelimleri ve iletişim becerileri yüksek çıkmıştır. Ayrıca, okul müdürleri öğretmenler tarafından etkin bir lider olarak algılanmaktadır.

Wee (2011) araştırmasında, Malezya ortaokullarında görev yapan okul müdürlerinin iletişim becerileri ve veli katılımı arasındaki bağlantıları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun için karşılaştırmalı niteliksel vaka çalışması yapılmıştır. Araştırma için 3 farklı okuldan 3 müdür ve 6 velinin konuşmaları gözlenerek videoya kayıt edilmiştir. Ayrıca katılımcılarla görüşülerek notlar alınmıştır. Veriler, Brand (1979) ve Norton (1978, 1983)'un 'İletişim Stilleri Ölçeği'nden uyarlanarak oluşturulan kavramsal tanımlar ve görgül göstergeler temel alınarak söylem multimod analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizlere göre okul müdürleri benzer olarak; açık, rahat, özenli ve hareketli iletişim stilleri göstermektedir. Okul müdürlerinin iletişim stilleri görev odaklıdır ve iletişim stilleri okul lideri olarak sorumlulukları ve rolleri tarafından şekillendirilmektedir. Veliler ise; açık, samimi, rahat, özenli, hareketli, baskın ve tartışmalı (kavgacı) iletişim stilleri göstermektedir. Yine araştırma bulgularına göre informal (resmi olmayan) iletişim, okula velileri dâhil olmaya cesaretlendirmenin en etkili yoludur. Müdürler ve veliler ile görüşme sonucu elde edilen verilere göre; anlamlı bir okul-aile ortaklığının inşa edilmesinin en iyi yolu saygılı, kararlı, şeffaf, takdir edici ve dürüst olmaktır.

Helmer (2013), araştırmasında okul müdürlerinin iletişim becerileri, bayan öğretmenlerin kampus moral algıları ve öğrencilerin akademik öğrenmeleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma Kuzey Teksas'ta 13 ilkokulda görevli 124 bayan ilkokul öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Katılımcılar, elektronik anket yoluyla 74 sorudan oluşan bir anketi yanıtlamışlardır. Araştırmaya, müdürlerin iletişim kurmak için kullandıkları yazılı belgeler, telefon görüşmeleri, yüz yüze görüşmeler, personel toplantıları ve e-mail gibi medyalar ve müdürlerin iletişim şekli, tavrı ve sunum tarzları dahil edilmiştir. Araştırma sonuçları, müdürlerin medya seçimi ve iletişim becerileri (tarzı, şekli, davranışı, biçimi) ile öğretmenlerin kampus morali arasında önemli bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul müdürlerinin iletişim kurarken seçmiş oldukları medya ve öğretmenlerin kampus moral algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim kurarken kullandıkları medya seçimi ve tarzı algılama puanları artarken kampus moral algı puanları da önemli ölçüde artmaktadır. Yine, öğretmenlerin kampus moral algıları ve öğretmenlerin öğrenci akademik başarı algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmaya göre, okul müdürlerinin medya seçimleri ve iletişim becerileri, öğretmenlerin hem kampus moralini hem de öğrenci akademik başarı algılamalarını artırmaktadır. Müdürlerin iletişim becerileri ve iletişim kurarken seçtikleri medya, öğretmenlerin kampus morali için temel bir unsurdur. Araştırmaya göre öğretmenlerin algıladıkları kampus morali önce sınıfı ve ardından öğrenci öğrenmesini etkileyebilir.

2.5.1.2. Sinizm konusunda yurtdışında yapılan araştırmalar

Alan yazın incelediğinde; örgütsel sinizm konusunda yurtdışında yapılan çalışmalarının bir kısmının örgütsel sinizmi tanımlamaya yönelik olduğu bir kısmının da örgütsel sinizmin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgisinden dolayı örgütsel sinizm ile ilgili; eğitim ve akademik örgütleri konu alan (Pitre 2004; James, 2005; Bedeian 2007), örgütsel sinizm ve iletişim arasındaki ilişkileri (Reichers ve diğerleri, 1997; Wanous ve diğerleri, 2000; Qian ve Daniels, 2008), örgütsel sinizm ile lider-üye ilişkisi ortaya koyan (Davis ve Gardner, 2004) belli başlı yabancı araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca,

örgütsel sinizm nedenleri ve sonuçları konusunda birbirinden bağımsız olarak yapılmış çalışmaların sonuçlarını bir araya getiren bir meta-analiz (Chiaburu ve diğerleri, 2013) çalışmasına da yer verilmiştir.

Reichers ve diğerleri (1997) araştırmalarında, örgütsel sinizm türlerinden biri olan örgütsel değişime yönelik sinizmin nedenlerini ve etkilerini araştırmışlardır. Araştırma, üç yıllık bir periyotta yaklaşık iki bin sendika işçisi ve yönetici üzerinde gerçekleştirilmiştir ve araştırmaya katılan yöneticilerin % 23'ü, çalışanların da % 53'ü örgütsel değişime karşı sinik olarak sınıflandırılmıştır. Amprik bir çalışma olan araştırmaya göre örgütsel değişime yönelik sinizmin gelişmesinde, sürekli başarısız olan değişim programları, değişim hakkında iletişimsizlik (bilgi eksikliği) ve sinizme yatkınlık etkili olmaktadır. Reichers ve diğerleri (1997), örgütsel değişime yönelik sinizmin muhtemel nedenleri arasında; çalışanların bilgilendirilmemiş hissetmeleri, yöneticinin ve sendika temsilcisinin çalışanlara karşı olumsuz tavırları, iletişim ve saygı eksiklikleri ve çalışanların karar alma sürecine katılmada fırsat eksikliği algıları gibi iletişim temelli eksikliklerin olduğunu belirtmektedirler. Araştırmaya göre örgütsel değişime yönelik sinizm, çalışanların motivasyonu, iş tatmini ve bağlılıkları üzerinde olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Araştırmaya göre, örgütsel değişime yönelik sinizmin muhtemel etkileri arasında daha düşük örgütsel bağlılık, iş tatmini, sıkı çalışma motivasyonu, örgütsel değişim çabalarına karşı daha düşük isteklilik, örgüt liderlerine daha düşük güvenirlilik ve bir motivasyon aracı olarak ödeme sisteminin etkinliğinin azalması bulunmaktadır.

Wanous ve diğerleri (2000), araştırmalarında örgütsel değişime yönelik sinizmin ölçülmesi, örgütsel değişime yönelik sinizmin nedenleri (öncülleri) ve aralarındaki ilişkileri araştırmışlardır. Amerika'da bir otomotiv şirketinde yapılan araştırma iki araştırmanın birleşiminden oluşmaktadır. İlk araştırmaya saatlik çalışanlardan 1164, maaşlı çalışanlardan 241; ikinci araştırmaya saatlik çalışanlardan 1648, maaşlı çalışanlardan 162 çalışan katılmış ve anketleri cevaplamıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel sinizmi ölçmek için güvenilir bir ölçek oluşturulmuştur. Araştırmaya göre, örgütsel değişime yönelik sinizm, birinin negatif duygulanımlarından (yaşama bakış açısı ile ilgili bir kişilik özelliği) değil örgütsel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu faktörler; daha önce yaşanan değişim miktarı ve değişim çabalarının başarılı olması

konusundaki kötümserlik, yöneticilerin çalışanları karara katma miktarı ve yönetimin etkin rolüdür. Araştırmaya göre, yöneticinin etkin rolü bilgi sağlamak, etkin dinleme, etkili iletişim kurma, anlamaya çalışma, iş görenlerin bakış açısıyla onlara yaklaşma, katılıma teşvik etme, karara katma, sorulara cevap verme vb. şeklinde ifade edilmektedir. Çalışanlar, yöneticilerinin bu özelliklere sahip olmalarının gelecekteki örgütsel değişimlere karşı sinizmi azaltacağına inanmaktadırlar. Örgütsel değişime yönelik sinizm; yöneticinin etkililiği ve karar almaya katılımın artmasıyla negatif ilişkilidir. Araştırmaya göre; örgütsel değişime yönelik sinizm bir örgütte daha önceden oluşan değişim miktarı ve değişim yapma çabalarını sürdürme motivasyonu, örgütsel bağlılıkla ve şikâyet miktarı negatif ilişkilidir.

Pitre (2004), araştırmasında Amerika Denizcilik Akademisi Deniz Harp Okulu'nda eğitim alan deneyimli 30 deniz harp okulu öğrencisinin örgütsel sinizm yaşama nedenlerini ve örgütsel sinizmin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Nitel olarak yapılan araştırma odak grup çalışmasına dayanmaktadır. Araştırmaya göre, öğrencilerin çeşitli beklentilerinin karşılanmaması örgütsel sinizmin nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Karar verme yetkisindeki kısıtlamalar, grup üyelerinin hareketlerine karşı hayal kırıklığı, örgütsel tutarsızlıklar, deniz harp okulu öğrencilerinin kendi ilgileri karşısında dışarıdaki ilgilerin daha önemli olması örgütsel sinizmin gelişmesinde güçlü öncüller olarak ortaya çıkmıştır. Örgütsel sinizmin öğrencilere etkileri olarak: örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışını eksikliği, karar verme ve risk alma becerilerindeki eksiklikler gösterilmiştir. Pitre (2004), Akademide alınan önemli kararlarla ilgili deniz harp okulu öğrencilerine bilgilendirme yapılması ve onlarla iletişim kurulmasının sinizmi azaltabileceğini belirtmektedir.

Davis ve Gardner (2004), araştırmalarında örgütsel sinizm ve liderlik arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmacılar, örgüt içinde negatif bilişsel ve duygusal reaksiyonların ortaya çıkmasına, lider-üye ilişkisi içindeki atfetme süreçlerinin sebep olduğunu belirterek; lider-üye ilişkisi içinde atfetme süreçlerinin nasıl oluştuğunu ve atfetmelerin, algılanan politikalar, lider üye ilişkisi ve örgütsel sinizmle ilişkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar bu kavramları kuramsal temele oturtarak bir dizi önermede bulunmuşlardır. Araştırmaya göre, bir üyenin kişilik sinizmi, üyeler tarafından algılanan lider üye ilişkisi ile negatif ilişkili ve üyeler tarafından algılanan

politikalar ve örgütsel sinizm ile pozitif ilişkilidir. Üyelerin lider üye ilişkisi algıları olumsuz olursa üyeler, örgütlerine yönelik politik ve siniksel tutumları göstermeye daha yatkın olabilirler. Liderin politik becerileri çok iyiye, yüksek kaliteli üye algılarını besleme olasılığı daha yüksek, üyeler tarafından algılanan politikalar ve örgütsel sinizm tutumlarının ortaya çıkması daha düşük olasılıktır. Lider üye algılarının benzerliği, lider-üye ilişkisinin algılanışı ile pozitif ilişkiliyken, üyelerin politik ve örgütsel sinizm algılarıyla negatif ilişkilidir. Cezalandırıcı liderlik, üyeler tarafından düşük kalitede lider üye ilişkisi üretir ve üyeler arasında algılanan politika ve örgütsel sinizm seviyesini artırır. Liderin ve üyelerin atfetme biçimlerinin uyumluluğu, üyelerin lider-üye ilişkisini kaliteli algılamalarıyla pozitif ilişkilidir ve algılan politika ve örgütsel sinizmle negatif ilişkilidir. Uzlaşmacı lider iletişim davranışları üyelerin yüksek kaliteli lider-üye ilişkisi algılamalarına ve üyeler arasında algılanan politika ve örgütsel sinizmin düşük algılanmasına katkı sağlar. Tersine kutuplaştıran lider iletişim davranışları, üyeleri düşük kaliteli lider-üye algılamalarına ve üyeler arasında algılanan politika ve örgütsel sinizmin yüksek seviyelerde algılanmasına katkı sağlar. Üyelerine karşı yüksek seviyede espri, destek, düşünce ve üyelerine görevleriyle ilgili rol davranışlar sergileyen liderler, yüksek kalite lider-üye ilişkisi algısı oluşturacaktır ve üyeler arasında algılanan politika ve örgütsel sinizm seviyeleri düşük olacaktır. Yakın lider-üye ilişkisinin aksine uzak lider-üye ilişkisinde liderin politik davranışının üyelerin kişisel sinizm algılarını etkileme olasılığı daha yüksektir. Yakın lider-üye ilişkisinin aksine uzak lider-üye ilişkisinde liderin saygınlığı üyelerin algılayışına bağlıdır ve saygınlığı zarar görmüş liderin üyeleri arasında algılanan politikalar ve örgütsel sinizm yüksek olacaktır.

James (2005), örgütsel sinizmin nedenleri (ataları/öncüllerini), ara değişkenleri ve sonuçlarını birleştiren bütünleştirici ve kapsamlı bir örgütsel sinizm modeli ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, Amerika'nın güneydoğusunda on yedi okul bölgesinde görev yapmakta olan 360 okul çalışanından oluşan (müdür, öğretmen, öğretmen yardımcısı ve okulda çalışan diğer çalışanlar) bir çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Araştırma; örgütsel sinizmin nedeni (atası /öncülleri) olarak kabul edilen (algılanan örgütsel politikalar, örgütsel adalet, psikolojik sözleşme ihlalleri ve algılanan örgütsel destek) dört işyeri algısını ilişkisel olarak incelemektedir. Araştırmada örgütsel sinizm ve bireysel işyeri algıları ilişkisinde ara değişken olarak 'iş kontrol odağı' ve 'işyeri maneviyatı' kullanılmıştır. Örgütsel sinizmin sonuçları olarak da iş stresi (iş

gerilimi ve öğretmen tükenmişliği), örgütsel vatandaşlık (örgüt ve kişi odaklı), zarar verici iş yeri davranışları (ters davranış ve uyumsuzluk), performans (bireysel ve örgütsel) incelenmektedir. Örgütsel destek algısı, örgütsel adalet, psikolojik sözleşme ihlalleri ve örgütsel destek örgütsel sinizmi önemli ölçüde etkilemektedir. Örgütsel sinizm ile örgütsel adalet, örgütsel destek, örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif; psikolojik sözleşme ihlalleri ve örgütsel politika arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. İş kontrol odağı değişkeni, algılanan örgütsel destek ve örgütsel sinizm arasında aracılık etmektedir. Yine örgütsel sinizm; iş gerilimi, öğretmen tükenmişliği, zarar verici iş davranışları ve itaat etmeme davranışıyla pozitif ilişkilidir. Örgütsel sinizm bireysel iş performansını önemli ölçüde etkilemez. Ayrıca örgütsel sinizm; algılanan örgütsel politikalar ve iş gerginliği, algılanan örgütsel destek ve iş gerilimi, algılanan örgütsel destek ve öğretmen tükenmişliği arasında kısmen aracılık etmektedir. Örgütsel sinizm algılanan örgütsel destek ve arasındaki ilişkide tam olarak aracılık etmektedir. Yine iş kontrol odağı ve işyeri maneviyatı; çeşitli işyeri algıları ile örgütsel sinizmin bireysel faktörleri arasındaki ilişkide aracılık etmektedir.

Bedeian (2007), araştırmasında yönetim akademilerinde yaşanan sinizm ile örgütsel özdeşleşme, duygusal bağlılık, iş tatmini ve ayrılma planı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma verileri, 2004 yılında New Orleans'ta yapılan 'Yönetim Akademisi Toplantısı'na katılan 379 akademisyenden (Profesör, doçent, yardımcı doçent, öğretim görevlisi ve okutman) elde edilmiştir. Araştırma için 12 maddeden oluşan bir sinizm ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akademisyenlerin yaşadığı yüksek sinizm seviyesi, örgütsel özdeşleşme, duygusal bağlılık ve iş tatmini ile negatif ilişkili; ayrılma planı ile pozitif ilişkilidir. Akademisyenler arasındaki, akademik unvan farklılığı, cinsiyet farklılığı ve zamanla ilgili çeşitli hususlar sinizm seviyesini etkilememektedir.

Qian ve Daniels (2008), bir yükseköğretim kurumunda iletişim perspektifinden örgütsel değişime yönelik sinizm açıklamak için bir model oluşturmuşlar ve bu modeli test etmişlerdir. Model ile iletişimsel kapsam (algılanan bilgi kalitesi), ilişkisel kapsam (meslektaş sinizmi ve yönetime güven), değişim odaklı sinizm ve değişime karşı direnme niyeti arasında ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma, Amerika'da bir yükseköğretim kurumunda görev yapan 40 profesör, 82 doçent ve 64 yardımcı

doçent olmak üzere toplam 186 öğretim elemanı üzerinde yapılmıştır. Qian ve Daniels (2008), işgören sinizmi üzerine var olan literatürün özellikle iletişim alanında sınırlı olduğunu belirterek, iletişimin iş gören sinizminin oluşmasında anahtar rol oynadığını ortaya koymaktadırlar. Araştırmacılar, iş gören sinizm konusunu incelemek için farklı iletişim teorileriyle pek çok araştırmanın yürütülmesi ve sinizmin bir iletişim problemi olarak yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmanın bir başka sonucu, iş çevresindeki bilgi ve iletişim süreci ve ilişkilerin değişime özel iş gören sinizmi üzerinde önemli nedensel etkilerinin olduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre; algılanan bilgi kalitesi değişim sinizmi üzerinde en fazla nedensel etkiye sahipken, bunu sırayla meslektaş sinizmi ve yönetime güven takip etmektedir. Ayrıca değişime özel sinizm, değişime direnç niyeti varyansının çok büyük oranda açıklamaktadır.

Chiaburu ve diğerleri (2013), sinizmle ilgili genişleyen çalışmalara bütünleştirici bir çerçeve sunmak amacıyla bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Araştırma için oluşturulan teorik modelle örgütsel sinizmin öncülleri olarak; demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, iş deneyimi), iş gören eğilimleri (pozitif-negatif duygusallık, kişilik sinizmi), pozitif işyeri deneyimleri (algılanan örgütsel destek ve adalet), negatif işyeri deneyimleri (psikolojik sözleşme ihlalleri, algılanan örgütsel politikalar, psikolojik gerginlik) ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma; bir taraftan örgütsel sinizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelerken bir taraftan da örgütsel sinizmin sonuçları olarak iş tatmini, örgütsel bağlılık, işten ayrılma niyeti ve iş performansı ile ilişkileri incelemektedir. Araştırmacılar; kapsamlı bir çalışmayla 187 basılmış makale, kitap bölümü ve basılmamış rapor taramışlar ve bu ilişkileri incelemek için 32 ana makaleden 34 örneklem grubunu içeren 9186 kişiyi baz almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; örgütsel sinizm, algılanan örgütsel destek, örgütsel adalet (dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet), iş tatmini, örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve iş performansı ile negatif, psikolojik sözleşme ihlalleri ve algılanan örgütsel politikalar ile pozitif, psikolojik gerginlik orta derece ilişkilidir. Örgütsel sinizm bireysel negatif duygulanım ve kişilik sinizmi (genel) tarafından güçlendirilmekte, pozitif duygulanımlar tarafından azaltılmaktadır. Örgütsel sinizm ve demografik değişkenler arasında zayıf ve anlamsız bir ilişki bulunmaktadır.

2.5.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmanın bu alt bölümünde iletişim ve sinizm konusunda yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.2.1. İletişim konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalar

Şimşek (2003) araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve çalıştıkları okuldaki görev sürelerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmuştur. Araştırma, 2002–2003 eğitim öğretim yılı güz döneminde Eskişehir merkez ilçedeki 17 resmi ortaöğretim okulunda görev yapan 706 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen 76 maddelik ‘Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri’ anketi uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okulların % 19’unun üst düzeyde güçlü kültüre, % 75’inin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre, %6’sının vasat kültüre sahip oldukları; okul müdürlerinin %25’inin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve %75’inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında olumlu bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını; fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, okullarındaki görev sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2007) araştırmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2005–2006 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içerisindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta 90 ilköğretim okulu yöneticisi ve 486 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak ilköğretim okulu yöneticilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri konusunda araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri hem öğretmenler hem de yöneticiler

tarafından yüksek bulunmuştur. Ancak, ilköğretim okulu yöneticilerinin kendilerini kişiler arası iletişim becerilerini sergileme konusunda öğretmenlerin görüşlerine göre daha fazla yeterli buldukları belirlenmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ise birbirini destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, kişiler arası iletişim becerilerinin çatışma yönetiminde çok önemli bir yordayıcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çelik (2007) araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, 2006–2007 eğitim öğretim yılı içerisinde, Gaziantep merkez ilçelerinde yer alan 20 resmi ilköğretim okulunda görevli okul müdürleri ile 850 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma, iletişim becerileri anketi ile Maslach tükenmişlik ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin kendi algıları ile öğretmen algıları arasında bir farklılık belirlenmiştir. Okul müdürleri kendi iletişim becerilerini daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Müdürlerin kendi iletişim becerilerini değerlendirmeleri ile yaş, kıdem, bitirilen okul özellikleri ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak, öğretmenlerin kıdem, yaş, bitirilen okul özellikleri ve okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değişkenleri ile müdürlerin iletişim becerilerini algılamaları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, okul müdürlerinin iletişim becerilerini ‘genellikle’ cevabıyla orta düzeyde görmektedirler. Tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi ile müdürlerin iletişim becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Güneş (2007) araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerini belirleyerek öğretmenlerin beklentileriyle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, İstanbul ili Avrupa yakasında Eminönü, Fatih ve Bağcılar ilçelerinde görev yapan 220 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için, 62 maddeden oluşan “İletişim ve Motivasyon Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerini yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Öte yandan bu okullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinden hem iletişim hem de motivasyon becerileri bakımından beklentilerinin oldukça yüksek

olduğu belirlenmiştir. Yine araştırma sonucunda; okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili olarak, öğretmenlerin algı ve beklentilerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine ve öğrenim alanlarına göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Topluer (2008) araştırmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma arasındaki ilişkileri öğretmen algılarına göre incelemiştir. Araştırma, Malatya şehir merkezindeki 86 ilköğretim okulunda görevli 2935 öğretmen arasından tabakalı oranlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 615 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, Wiemann (1977) tarafından geliştirilen “İletişim Yeterlikleri Ölçeği” ve Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Örgütsel Çatışma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin tüm bağımsız değişkenler açısından okul müdürlerinin iletişim yeterliklerini (empati yeterliği, sosyal rahatlık yeterliği, destekleme yeterliği) çoğu zaman düzeyinde yeterli gördükleri saptanmıştır. Okul müdürlerinin yaşı ve branşı değişkenlerin açısından ise okul müdürlerinin iletişim yeterliğine ilişkin öğretmen algılarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada okul müdürünün iletişim yeterliği ile örgütsel çatışma arasındaki ilişki düzeyi düşük bulunmuştur.

Şimşek ve Altınkurt (2009), araştırmalarında endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kütahya il merkezindeki iki endüstri meslek lisesinde görev yapan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %51’inden kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin iletişim becerileri genel olarak etkili bulunmuş, ancak bu becerilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinin, hizmet süresi ve cinsiyet bağımsız değişkenlerine göre bazı boyutlarda farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Aydoğan ve Kaşkaya (2010), araştırmalarında ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerini yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Sivas Belediyesi il sınırlarında, tesadüfi örnekleme yoluyla

belirlenen 28 okul yöneticisi ve 138 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin kullanıldığı araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri görev (yönetici ve öğretmen) ve cinsiyet (kadın öğretmen ve erkek öğretmen) açısından analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına görev değişkeni açısından bakıldığında, öğretmenlerin problem çözme sürecine katma ve okulda güçlü imaj oluşturma gibi iletişim becerileri konularında yöneticileri yeterli bulmadıkları ancak yöneticilerinin kişisel özellikleri konusundaki (güven verici, sempatik, personelle iletişim kuran vb.) iletişim becerilerini genelde yeterli buldukları görülmektedir. Araştırma sonuçları; erkek ve kadın öğretmenlerin okul iklimini oluşturma, bilgi ve deneyimlerin paylaşma gibi konularda yöneticilerini yeterli bulduklarını göstermektedir. Ancak erkek öğretmenlerin yöneticileri işbirliği içinde çalışma ortamı oluşturmada, demokratik ve moral etik otoriteyi benimsemede, birey ve grupları desteklemede, personelle sorumluluğu paylaşmada ve güven verme konularında kadın öğretmenler kadar yeterli bulmadıkları belirlenmiştir.

Çetinkaya (2011), araştırmasında ortaöğretimde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde olan araştırma 2009–2010 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili merkez ilçelerinden Keçiören, Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde orta öğretim okullarında görev yapan 27 müdür ve 325 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik stillerini belirlemek için ise “Çok Faktörlü Liderlik Anketi - Değerlendirme Formu (5x Kısa)” ve iletişim becerileri düzeylerini belirlemek için “Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada bulgularına göre; ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin algıları orta düzeydeyken, okul müdürlerinin kendi görüşlerine göre iletişim becerilerine ilişkin algıları üst düzeydedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin dönüşümcü liderliğin geneli ile kuvvetli ilişkili olduğu, diğer yandan iletişim becerilerine ilişkin genel düzeyin işlemci liderliğin geneli ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmayla, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik becerileri arttıkça okulda öğretmen ve yöneticiler arasında iletişimin arttığı, okul müdürlerinin işlemci liderlik becerileri arttığında ise de okul yöneticileri ile öğretmenler arasında iletişimin azaldığı ortaya konulmuştur.

Fidan ve Küçükali (2014) araştırmalarında, ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerileri ile örgütsel değerler arasındaki ilişki incelemişlerdir. Araştırma Erzincan ili merkez ilköğretim kurumlarında 2012–2013 eğitim öğretim yılında görev yapan 210 ilkokul ve 252 ortaokul öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin iletişim becerileri düzeyleri yüksek bulunmuştur. Yine, ilköğretim kurumlarındaki yöneticilerin iletişim becerileri ile kurumların örgütsel değerleri arasında, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca, iletişim becerileri ölçeğinin bilgilendirmeye yönelik iletişim, geribildirim, tutum ve davranışa yönelik iletişim alt boyutları ve toplam puanları birlikte, ilköğretim kurumlarındaki örgütsel değerlerin % 49'unu açıklamaktadır. Bunun yanında, göreve yönelik iletişim alt boyutunun örgütsel değerlerin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2.2. Sinizm Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında yapılan örgütsel sinizm çalışmalarının 1990 yıllarda yoğunlaşmış ileren yıllarda devam etmesine rağmen Türkiye’deki çalışmaların 2007 yılı ve sonrasında başladığı ve sonraki yıllarda yoğunlaştığı görülmektedir. Erdost ve diğerleri (2007)’nin; Kanter ve Mirvis (1989)’in ‘yaşama karşı bakış açısı’, Wriğhtsman (1992)’ın ‘insan doğasının felsefesi’, Brandes (1997)’ın ‘örgütsel sinizm’ ölçeklerini Türkçeye çevirdikleri ve örgütsel sinizm kavramını tanıttıkları araştırmanın, Türkiye’deki alan yazın için başlangıç noktası olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye’de örgütsel sinizmle ilgili birçok araştırma yapılmasına rağmen, araştırmanın bu bölümünde öğretmenler üzerinde yapılan örgütsel sinizm çalışmalarına ve örgütsel iletişim ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi konu alan bir araştırmaya yer verilmiştir.

Kalağan ve Güzeller (2010) araştırmalarında; öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni durumları, branşları, yaşları, mesleki kıdemleri, eğitim durumları, çalıştıkları okul türleri, öğretmenliği seçme nedenleri gibi demografik özellikler açısından örgütsel sinizm düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Antalya il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 325 öğretmen üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin

örgütsel sinizm düzeyi ile branşları, mesleki kıdemleri, eğitim durumları, çalıştıkları okul kademesi, öğretmenliği seçme nedenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akduman-Yetim ve Ölmez-Ceylan (2011) araştırmalarında, ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve aralarındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma, İzmir Bornova’da görev yapan 312 ilköğretim öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri örgütsel sinizm düzeyine göre daha yüksektir. Örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel sinizm arasında, düşük düzeyde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinde; cinsiyet, kıdem ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken branş değişkenine göre ise anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şirin (2011) araştırmasında, ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki 11 ilköğretim okulunda çalışan 222 sınıf ve branş öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm toplam puanları cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, okuldaki çalışma şekli ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ayrıca, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü ölçeği toplam puanları ile örgütsel sinizm ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Helvacı ve Çetin (2012) araştırmalarında, Uşak’ta bulunan (kamuya ait) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini belirlemeyi ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu, okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı saptanmayı amaçlamışlardır. Araştırma, 311 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim öğretmenlerin sinizm algılarının “Az düzeyinde” olduğu belirlenmiştir. Yine, öğretmenlerin sinizme ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu bakımından değişmediği ortaya konulmuştur. Ayrıca, okuldaki çalışma

süresi bakımından, bulunduğu okulda 6–10 yıl çalışan öğretmenlerin, 1–5 yıl çalışan öğretmenlere göre daha çok sinizm tutumuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Doğan-Kılıç (2013) araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm yaşamaları ile demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem ve görev yaptıkları kademe) arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Şanlıurfa'da görev yapan 132 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya göre, genel ve örgütsel sinizm arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenler, genel ve örgütsel sinizmi birinci kademedeki öğretmenlik yapanlara göre daha çok yaşamaktadırlar. Yapılan analiz sonucunda ise, öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm yaşamaları ile kıdemleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013) araştırmalarında; öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşlerinin neler olduğunu, bu görüşlerin, cinsiyete, kıdem ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre değişip değişmediği ve öğretmenlerin örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, Bolu ilinde taşımali eğitim- öğretim yapan 10 ortaokulda görevli, 90 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel sinizm ve sessizlik düzeyleri ile cinsiyet, kıdem ve kurumda çalışma süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel sessizliğin alt boyutlarından olan okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve izolasyon boyutu arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yıldız ve diğerleri (2013) araştırmalarında; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Bolu'da merkez ilçe sınırlarında bulunan ortaokullarda görev yapan 202 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma ile örgütsel sinizm tutumları arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma ile örgütsel sinizm algıları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının düşük düzey olduğu belirlenmiştir.

Sezgin-Nartgün ve Kalay (2014) araştırmalarında; öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine yönelik görüşlerini tespit ederek, bu üç değişkene yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Bolu ili Mudurnu ilçesinde görev yapan 81 ilkokul ve ortaokul öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel destek görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmazken, örgütsel özdeşleşme görüşleri farklılaşmaktadır. Ayrıca, öğrenim ve hizmet değişkenlerine göre ise görüşler arasında hiçbir farklılık bulunamamıştır. Örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye bakıldığında ise örgütsel destek ile örgütsel özdeşleşme arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, örgütsel sinizm ve örgütsel özdeşleşme arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, örgütsel destek ile örgütsel sinizm arasında ise herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz (2014) araştırmalarında; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm algılarının, okul kültürünü ve okul başarısını etkilediği şeklinde oluşturdukları teorik modelleri yapısal eşitlik modeliyle açıklamışlardır. Araştırma bu üç temel değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi olduğu düşüncesinden hareketle, nedensel bir desende tasarlanmıştır. Araştırma, Eskişehir Büyükşehir sınırları içerisinde bulunan 15 okulda görev yapan 291 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçları, örgütsel sinizmin okul kültürünü ve okul başarısını negatif yönde, okul kültürünün de okul başarısını pozitif yönde etkilediğini göstermiştir.

Tınaztepe (2012) araştırmasında, örgüt içi etkin iletişimin örgütsel sinizme olan etkisini incelemiştir. Araştırma, farklı sektör ve bölümlerde çalışan 121 katılımcı üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, örgüt içi iletişimin anlamlı olarak örgütsel sinizm üzerinde negatif etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, örgütsel sinizm üzerinde en fazla negatif etkisi olan iletişim faktörünün dikey iletişim olduğu bulunmuştur. Ayrıca, çalışanların davranışsal sinizm tutumları demografik değişkenlerden kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Araştırmaya göre işe yeni başlayanların çalışanların örgütsel sinizm düzeyleri düşükken, kıdem süreleri fazla olan çalışanların sinizm düzeyleri de artmaktadır.

Ayık (2015) araştırmasında, öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel iletişim ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2013- 2014 eğitim öğretim yılı Erzurum ili Palandöken ilçesine bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 274 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için “Örgütsel İletişim Ölçeği” ve “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sinizm tutumlarının düşük düzeyde olduğu ve örgütsel sinizm ölçeğinin (bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) boyutlarının örgütsel iletişimin bütün boyutlarıyla negatif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütsel sinizmin duyuşsal boyutunun, örgütsel iletişimin göreve yönelik iletişim boyutu tarafından negatif yönde anlamlı düzeyde yordandığı belirlenmiştir. Ayrıca, örgütsel iletişim boyutlarından sadece tutum ve davranışa yönelik iletişim boyutunun örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutunu negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

2.5.3. Sinizm ve İletişim Konusunda Yurtdışı ve Yurtiçinde Yapılan Araştırmalara İlişkin Genel Değerlendirme

Sinizm ile ilgili eğitim ve akademik örgütlerde yapılan yurt dışındaki araştırmalarda (Bedeian 2007; James, 2005; Pitre 2004; Qian ve Daniels, 2008); örgütsel sinizmin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde neden olan değişkenler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öte yandan sinizmin ölçülmesi, örgütsel sinizmin ilişkili olduğu değişkenler, bu değişkenler ile aralarındaki ilişkiler ve örgütsel sinizmin sonuçları ve etkileri araştırılan konular arasında başı çekmektedir. Yurt içinde yapılan araştırmalarda (Akduman-Yetim ve Ölmez-Ceylan, 2011;Doğan-Kılıç, 2013; Helvacı ve Çetin, 2012; Kalağan ve Güzeller, 2010; Sezgin-Nartgün ve Kartal; 2013; Şirin, 2011; Yıldız ve diğerleri, 2013; Karadağ ve diğerleri, 2014); öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının demografik değişkenler başta olmak üzere, örgütsel vatandaşlık, okul kültürü, örgütsel sessizlik, işe yabancılaşma, örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme, okul başarısına etkisi gibi değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

İletişim ile ilgili eğitim ve akademik örgütlerde yurt dışında yapılan araştırmalarda (Helmer, 2013; Jones, 2006; Sueltenfuss, 2001; Sophie, 2004; Tabor,

2001; Wee, 2011); okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmen ve müdür algılarına göre ortaya konularak, iletişim becerilerinin okul iklimi, çatışma yönetim tarzları, liderlik becerileri, veli katılımları, moral algısı ve öğrencilerin akademik öğrenmesi ile ilişkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yurt içinde yapılan araştırmalarda (Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Çelik, 2007; Çetinkaya, 2011; Fidan ve Küçükali, 2014; Güneş, 2007; Şahin (2007), Şimşek, 2013; Şimşek ve Altinkurt, 2009; Topluer, 2008); okul müdürlerinin iletişim becerileri yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlenerek, iletişim becerileri ile okul kültürü, çatışma yönetim stratejileri, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, örgütsel çatışma, liderlik stilleri ve örgütsel değerler gibi değişkenlerle ilişkileri incelenmiştir.

Yurt dışında sinizm ve iletişim konusunda yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda iletişim hem sinizmin nedeni hem de onu ortadan kaldıracabilecek bir çözüm süreci olarak değerlendirilmektedir. Yine araştırmalar örgütlerde iletişim sürecinin değişime yönelik iş gören sinizmi üzerinde önemli nedensel etkilerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca akademik örgütlerde iletişim perspektifinden sinizmi açıklamak için bir model oluşturan ve bu modeli test etmeye çalışan bir araştırma da bulunmaktadır. Türkiye ise özel bir işletme de yapılan araştırmada örgütsel iletişim ile örgütsel sinizm arasında ilişki olduğunu ortaya koyan bir araştırma bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar (Qian ve Daniels, 2008), sinizmi üzerine var olan literatürün özellikle iletişim alanında sınırlı olduğunu belirterek, iletişimin sinizminin oluşmasında anahtar rol oynadığını ortaya koymaktadırlar. Ancak literatürde okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin sinizm tutumları arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır.

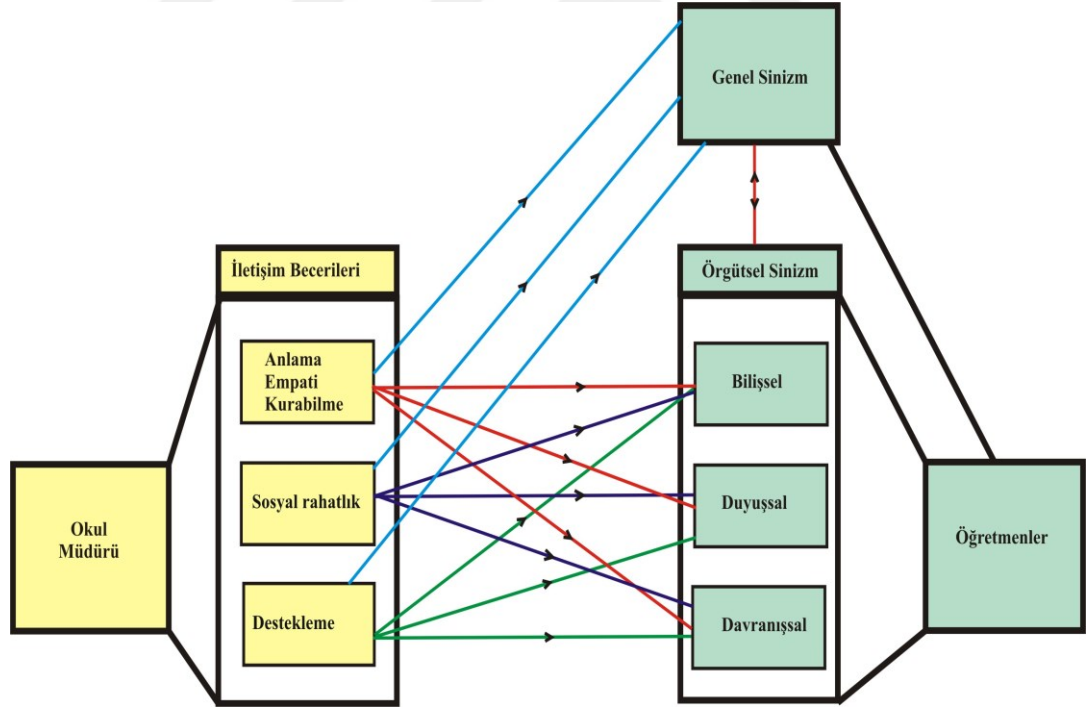
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılacak yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, genel tarama modeli ve genel tarama türlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma modeli şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Modeli

Tarama modeli, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlenmeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesneyi kendi

koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışan araştırma modelidir” (Karasar, 2008, s. 77). Tarama modelinde, üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olguları kontrol etme olanağı yoktur. Araştırmacı bu olgulara müdahale etmez, bu olguların akışını engellemez (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 48). Korelasyonel tarama modeli ise, “iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2014–2015 eğitim öğretim yılı, Giresun il merkezindeki MEB’e bağlı (devlet) 12 ilkokulda görevli 235 sınıf öğretmeni, 13 ortaokulda görevli 375 branş öğretmeni ve 16 lisede görevli 596 branş öğretmeni oluşturmaktadır. İlkokullardaki sınıf öğretmenleri ile ortaokul ve liselerdeki branş öğretmenlerinin toplam sayısı 1206’dır.

Araştırmanın tarama modelinde yapılması, evrenin ulaşılabilir olması nedeniyle örnekleme yapılmamış evreninin tamamına ulaşmaya çalışılmıştır. Ulaşılabilir evren, araştırmanın gerçekçi seçimidir ve ulaşılabilir olandır ve evren açıkça tanımlanarak örnekleme esas alınabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014, s. 81).

3.3. Veri Toplama Süreci

Ölçeklerin yer aldığı formlar, araştırmacı tarafından bütün okullar ziyaret edilerek formları doldurmaya gönüllü 850 öğretmene dağıtılmıştır. Dağıtılan formlardan 821 adet geri dönüş olmuştur. Elde edilen 821 formun 15 tanesi çeşitli eksikliklerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma analizi için 806 form değerlendirmeye alınmıştır. Ancak veriler ve uygulanacak analiz tekniklerinin sayıltıları arasında uyumu değerlendirmek amacıyla veriler analiz edilmeden önce verilerin normallik ve doğrusallıkları değerlendirilmiştir. Normallik değerlendirmesi için; çarpıklık katsayısı; aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistikler ve “Normal Eğri Histogramı”, “Q-Q Grafiği”, “Kutu Çizgi Grafiği” kullanılmıştır. Doğrusallık için de “Saçılma Diyagramı Matrisi” kullanılmıştır. Normallik ve doğrusallığı sağlamak amacıyla z testi ve mahalanobis testleri uygulanarak 114 uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Uç değerler çıktıktan sonra verilerin normallik ve doğrusallık

değerlendirmeleri yukarıda bahsedilen tekniklerle yapılarak normalliğin ve doğrusallığın sağlandığı görülmüştür. Bu durumda değerlendirmeye alınan 806 verinin 114'ü uç değer olarak kabul edildiği için veri setinden çıkarılmış ve 692 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004, s. 49–50); $\alpha = 0.05$ için ± 0.03 , ± 0.05 ve ± 0.10 örneklem hataları için farklı evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklüklerini hesaplamışlardır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'ın (2004, s. 50) hesapladıkları örneklem büyüklükleri Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

$\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyük- Lüğü	± 0.03 örneklem hatası (d)			± 0.05 örneklem hatası (d)			± 0.10 örneklem hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q=0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 Milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Tablo 3.1'e göre verilerin analizi için 692 öğretmenden alınan veriler, evreni temsil etmek için yeterli görülmektedir.

Araştırmanın evrenini oluşturan ilkokullar, ortaokullar ve liseler Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Araştırmanın Evrenini Oluşturan İlkokul, Ortaokul ve Liseler

İlkokullar		Ortaokullar		Liseler	
1	Abacıbüğü İlk.	1	Aksu Seka Ort.	1	Aksu A.L.
2	Abdullah Bozbağ İlk.	2	Cumhuriyet Ort.	2	Atatürk A.L.
3	Çotanak İlk.	3	Çıtlakkale İ.H.O.	3	Giresun 125. Yıl Mesleki ve Teknik A. L.
4	Gazipaşa İlk.	4	Çıtlakkale Ort.	4	Giresun Atatürk Mesleki ve Teknik A. L.
5	Gedikkaya İlk.	5	Gedikkaya Ort.	5	Giresun Fatih Mesleki ve Teknik A. L.
6	Giresun Özel Eğitim İlk.	6	Hurşit Bozbağ İ. H. O.	6	Giresun Fen Lisesi
7	Namık Kemal İlk.	7	Giresun Özel Eğitim Ort.	7	Giresun Güzel S. S. L.
8	Şehit İsa Yüksel İlk.	8	Güre Ort.	8	Giresun İMKB A. L.
9	Yeşil Giresun İlk.	9	Kanuni Ort.	9	Giresun Kale Mesleki ve Teknik A. L.
10	19 Eylül İlk.	10	Mehmet Akif Ersoy Ort.	10	Giresun Lisesi
11	23 Nisan İlk.	11	Mithatpaşa Ort.	11	Giresun Mesleki ve Teknik A.L.
		12	Mustafa Kemal Ort.	12	Giresun Mimar Sinan A.L.
		13	Teyyaredüzü Ort.	13	Giresun Nurettin Canikli İ. H. L.
				14	Giresun Zübeyde Hanım M.T.L
				15	Hamdi Bozbağ A. L.
				16	Yeşil Giresun Mesleki Teknik A. L.

3.4. Veri Toplama Araçları

Giresun şehir merkezindeki; okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; Wiemann (1977) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği”, Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinizm Ölçeği” ve Wrightsman (1992) tarafından ‘insan doğasının felsefesi’nden yola çıkılarak geliştirdiği “Genel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca, bu ölçeklerden elde edilen verilerin analiz ve yorumlanmasına esas oluşturacak olan kişisel bilgi formu da ölçeklerle birlikte kullanılmıştır.

3.4.1. İletişim Becerileri Ölçeği

Wiemann (1977) tarafından geliştirilen İletişim Yeterlikleri Ölçeği (Communicative Competence Scale), Topluer (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Topluer (2008) tarafından ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. 31 madde için yapılan analiz sonucunda, birinci faktör; 1., 2., 5., 7., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 18., 21., 28., 29., 30. ve 31. maddelerden oluşmuştur. Maddelerin içeriğine göre bu boyut “anlama-empati kurabilme” boyutu olarak isimlendirilmiştir. İkinci faktör 17., 19., 20., 22., 25., 26. ve 27. maddelerden oluşmuştur. Maddelerin içeriğine göre bu boyut “sosyal rahatlık” boyutu olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktör 3., 4., 6., 8., 9., 23. ve 24. maddelerden oluşmaktadır. Maddelerin içeriğine göre bu boyut “destekleme” boyutu olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktörde yer alan 4., 8., 9. ve 24. maddeler ise tersten puanlanmıştır (Topluer, 2008, s. 87-90).

Topluer (2008)’in yaptığı araştırmada iç tutarlılık katsayıları (Cronbach’s Alpha) “anlama ve empati kurabilme” boyutunda 0.96, “sosyal rahatlık” boyutunda 0.87, “destekleme” boyutunda 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan bu üç boyutun varyansın toplamda % 62,566’sını açıkladığı görülmüştür.

İletişim Becerileri Ölçeği orijinaline uygun olarak Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki değerler 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Çoğu zaman ve 5=Her zaman olarak ifade edilmiştir.

Topluer (2008) tarafından dilsel eş değerliliği sağlanarak uyarlanan ölçeğe yeniden güvenirlik ve açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ortaya koymak için Kaiser Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity Test analizleri yapılmıştır. KMO değeri 0 ile 1 arasında bir değer ortaya koymaktadır ve elde edilen değer 1’e yaklaşması örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin fikir vermektedir (Seçer, 2013, s. 119). Örneklem yeterliliğine ilişkin KMO değerleri ve ilgili yorumlar Tablo 3.3’te verilmiştir (Şencan, 2005, s. 384; Kalaycı, 2009, s. 322; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 207).

Tablo 3.3.

KMO Değerleri ve Yorumlar

KMO DEĞERİ	YORUM
0.90'ın üzeri	Mükemmel
0.80–0.90	İyi
0.70–0.80	Orta
0.60–0.70	Zayıf
0.50–0.60	Kötü
0.50'nin altı	Kabul edilemez

Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) testine göre; 31 maddenin KMO değeri 0.97 ve Bartlett Sphericity Testine sonucu da $\chi^2=137729.629$ ve $P=0.000$ ($P<0.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO test sonucu örnek büyüklüğünün faktör analizi için mükemmel düzeyde yeterli olduğunu, Barlett testi de değişkenler arasında yüksek korelasyonun olduğunu göstermektedir. Bu test sonuçları ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir.

İletişim becerileri ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi ve varimax yöntemi seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, 31 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan üç bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı % 58.31'dir.

İletişim becerileri ölçeği için yapılan faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi 0.32 olarak belirlenmiştir. Üç faktör için yapılan analizde, maddeler, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından kontrol edilmiş, üç maddenin (17., 26., 30. madde) binişik olduğu görülmüştür. Binişik olan 17., 26. ve 30. madde çıkarıldıktan sonra yapılan analiz sonucunda 27. maddenin de binişik olduğu tespit edilmiştir. Binişik olan maddelerin çıkarılması sonucu elde edilen faktör deseni, madde faktör yük değerleri ve Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı değerleri Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4

İletişim Becerileri Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Verileri

Madde No	Boyutlar ve İfadeler	α	Açıklanan Varyans	Faktör Yük Değeri
Birinci Boyut: Anlama-Empati Boyutu		0.957	% 39.29	
Madde 1	Müdürümüz, bizlerle iyi geçinir.			0.710
Madde 2	Müdürümüz, değişen durumlara uyum sağlar.			0.652
Madde 3	Müdürümüz, bizlere birer birey olarak davranır.			0.664
Madde 5	Müdürümüz, bizleri konuşmaya teşvik eder.			0.654
Madde 6	Müdürümüz, iyi bir dinleyicidir.			0.758
Madde 7	Müdürümüz ile rahatça konuşabiliriz.			0.654
Madde 10	Müdürümüz, genellikle neler hissettiğimizi bilir.			0.614
Madde 11	Müdürümüz bizleri anladığını bizlere hissettirir.			0.759
Madde 12	Müdürümüz bizleri anlar.			0.821
Madde 13	Müdürümüz konuşurken rahat ve sakinidir.			0.639
Madde 14	Müdürümüz, konuştuğu kişileri dikkatle dinler			0.773
Madde 15	Müdürümüz, bizlerle yakın ve samimi ilişkiler kurar.			0.645
Madde 16	Müdürümüz, nerede nasıl davranacağını bilir.			0.691
Madde 18	Müdürümüz, bizlerin her zaman destekçisidir.			0.756
Madde 20	Müdürümüz, iletişimde kolaylıkla kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilir.			0.711
Madde 21	Müdürümüz, bizlerle ilişkilerinde konuşmalarına dikkat eder.			0.765
Madde 23	Müdürümüz, söylediklerimize önem verir.			0.759
Madde 28	Problemlerimizi müdürümüze kolayca ifade edebiliriz.			0.720
Madde 29	Müdürümüz, genellikle, doğru zamanda doğru şeyi söylemesini bilir.			0.755
Madde 31	Müdürümüz, ihtiyaç duyduğumuz anlarda bize yardım eder.			0.747
İkinci Boyut: Destekleme Boyutu		0.862	% 10.89	
Madde 4	Müdürümüz, bizler konuşurken sözümüzü çok fazla keser.			0.817
Madde 8	Müdürümüzün konuşma tarzı serttir.			0.826
Madde 9	Müdürümüz, bizlerin duygularını görmezlikten gelir.			0.864

Madde 24	Müdürümüz, bizimle konuşurken söylediklerimizle ilgilenmez.	0.827
Üçüncü Boyut: Sosyal Rahatlık Boyutu		0.763 % 9.77
Madde 19	Müdürümüz, ilk kez karşılaştığı insanlarla tanışmaktan çekinmez.	0.720
Madde 22	Müdürümüz, yeni tanıştığı kişilerle konuşurken genellikle rahattır.	0.704
Madde 25	Müdürümüz, yeni insanlarla tanışabileceği sosyal ortamlardan hoşlanır.	0.806
KMO=0.97	Toplam Varyansı Açıklama Oranı	% 59.97 Genel Cronbach Alpha 0.937

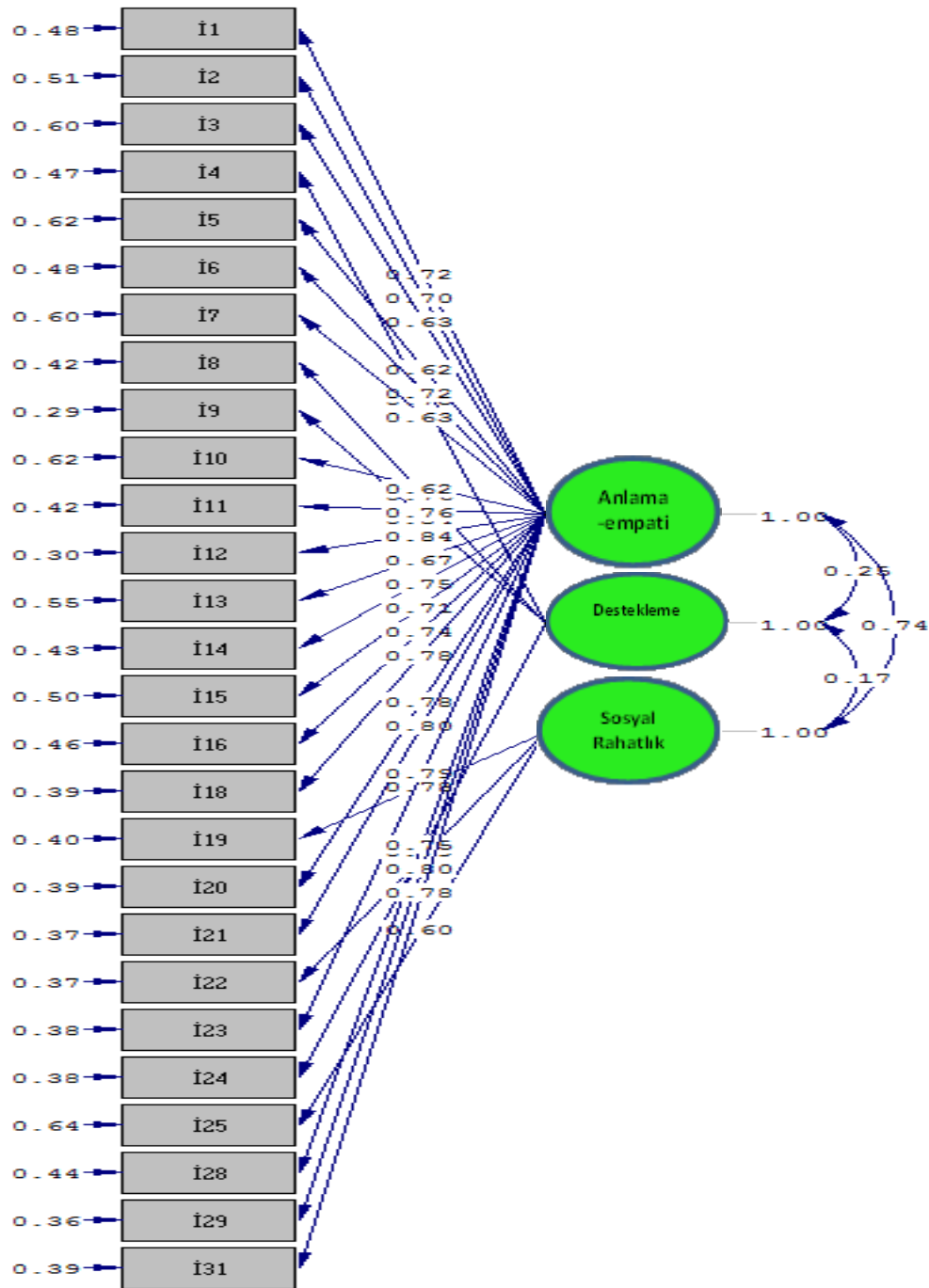
Üç faktör için yapılan ve analiz dışı bırakılan maddelerin ardından, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının; anlama-empati boyutu için % 39.29 destekleme boyutu için % 10.89 ve sosyal rahatlık boyutu için % 9.77 olduğu görülmüştür. Belirlenen üç boyutun varyansa yaptıkları toplam katkı % 59.97’dir. Tabloya göre; 20 maddeden oluşan anlama-empati boyutunda maddelerin faktör yüklerinin 0,614 ile 0,821 arasında, 4 maddeden oluşan destekleme boyutunda maddelerin faktör yüklerinin 0.817 ile 0.864 arasında, 3 maddeden oluşan sosyal rahatlık boyutunda faktör yüklerinin 0.704 ile 0.806 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca çok faktörlü ölçeklerde, açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014, s. 245).

İletişim becerileri ölçeğine güvenirlik analizi de yapılmıştır. Güvenirliği ölçmek için, Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach’s Alpha) “anlama ve empati kurabilme” boyutunda 0.996, “sosyal rahatlık” boyutunda 0.762, “destekleme” boyutunda 0.862, genel olarak da 0.937 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, Topluer (2008) tarafından uyarlanan iletişim becerileri ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmadığı görülmüş ve ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi de uygulanmıştır. İletişim becerileri ölçeğine yapılan açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının, elde edilen verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi yapısal eşitlik modeliyle yapılmıştır. Analiz sonucunda uyum iyiliği istatistikleri: $\chi^2/df= 3.41$, RMSEA=0.059, GFI=0.89, AGFI=0.88, CFI=0.98, NFI=0.98 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, uyum

istatistiklerine ilişkin genel değerlendirme ölçütleriyle karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda uyum iyiliği istatistiklerine göre modelin kabul edildiği söylenebilir. Sonuç olarak, iletişim becerileri ölçeğinin üç faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmıştır. Model şekil 3.2’de gösterilmiştir.

Şekil 3.2. İletişim Becerileri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi



3.4.2. Genel Sinizm Ölçeği

Wrightsman (1992) tarafından geliştirilen “Genel Sinizm Ölçeği”, Türkçeye Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanlıoğlu (2007) tarafından uyarlanmış ve ölçeğin güvenirliği (Cronbach’s Alpha) 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan 10 madde orijinalinde olduğu gibi tek boyutta toplanmıştır.

Erdost ve diğerleri (2007) tarafından, dilsel eş değeri sağlanarak uyarlanan ölçeğe yeniden güvenirlik ve faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ortaya koymak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity Test analizleri yapılmıştır. KMO değeri 0 ile 1 arasında bir değer ortaya koymaktadır ve elde edilen değerin 1’e yaklaşması örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin fikir vermektedir (Seçer, 2013, s. 119).

KMO testine göre; 10 maddenin KMO değeri 0.885 ve Bartlett Sphericity Testine sonucu da $\chi^2=16444.324$ ve $P=0.000$ ($P<0.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO test sonucu örneklem büyüklüğünün faktör analizi için çok iyi düzeyde yeterli olduğunu, Barlett testi de değişkenler arasında yüksek korelasyonun olduğunu göstermektedir. Bu test sonuçları ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir.

Genel sinizm ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi ve varimax yöntemi seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 10 madde için öz değeri 1’in üzerinde olan bir bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenin toplam varyansa yaptığı katkı % 38.25’tir.

Genel sinizm ölçeği için yapılan faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi 0.32 olarak belirlenmiştir. Tek faktör için yapılan analizde, maddeler, faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından kontrol edilmiş, 2. maddenin 0.32 kabul düzeyini karşılamadığı (0.309) görülmüştür. Kabul düzeyini karşılamayan 2. maddenin çıkarılması sonucu elde edilen faktör deseni, madde faktör yük değerleri ve Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı değerleri Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5.

Genel Sinizm Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizi Verileri

Madde No	Boyutlar ve İfadeler	α	Açıklanan Varyans	Faktör Yük Değeri
	Genel Sinizm	0.957	% 41.704	
Madde 1	İnsanlar, bir sinemaya ücretini ödemedен girebilseler ve görülmeyeceklerinden emin olsalardı, bunu yaparlardı.			0.520
Madde 3	Bir öğrenci, ahlaki değerlere sahip olsa bile, bir sınavda herkes kopya çekiyorsa o da çekecektir.			0.462
Madde 4	Pek çok insan, çıkar sağlayacağını düşündüğünde yalan söyleyebilir.			0.483
Madde 5	Ne acı ki, günümüzde kendi çıkarını düşünmeyen kişi, çoğu insan tarafından kullanılır.			0.624
Madde 6	İnsanlar dürüstlük ve ahlak ilkelerine sahip olduklarını iddia ederler, ama para kaybedeceklerse çok az insan bu ilkelere sadık kalır.			0.722
Madde 7	İnsanlar, birbirlerine gerçekte önem verdiklerinden daha fazla önem veriyormuş gibi görünürler.			0.659
Madde 8	İnsanlar, başkalarına yardım etmek için zahmete girmekten hoşlanmazlar.			0.649
Madde 9	Çoğu insan, fırsatını bulsa vergi kaçırrı.			0.747
Madde 10	Çoğu insan, gerekliliğine inandığı için değil, yakalanmaktan korktuğu için dürüsttür.			0.692
KMO=0.885	Toplam Varyansı Açıklama Oranı	% 41.704	Genel Cronbach Alpha 0.818	

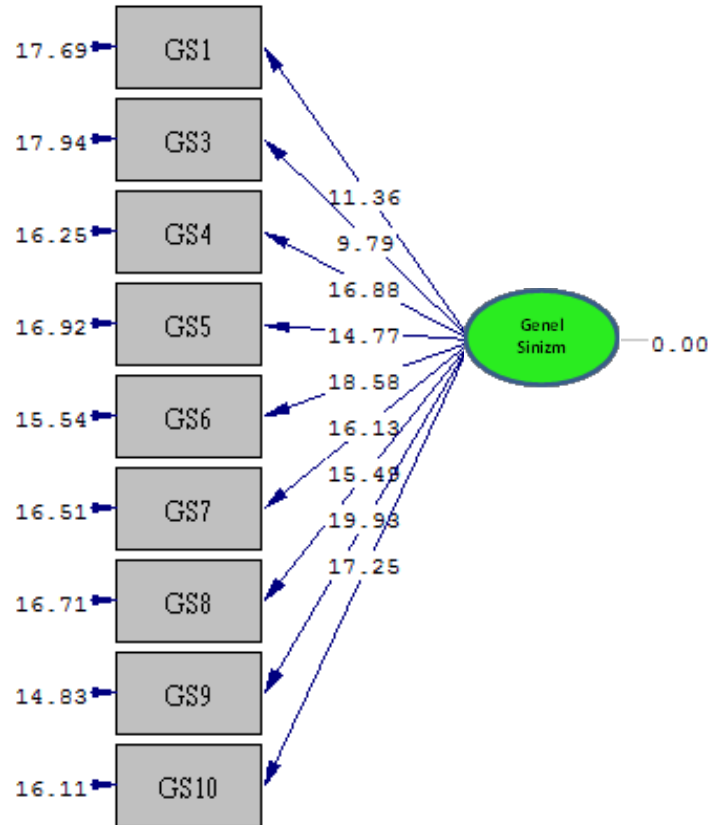
Tek faktör için yapılan ve analiz dışı bırakılan 2. maddenin ardından, tek faktörün toplam varyansa yaptığı katkının % 41.704 olduğu görülmüştür. Tablo 3.5'e göre 9 maddeden oluşan genel sinizm ölçeğinin faktör yüklerinin 0.462 ile 0.747 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tek faktörlü ölçeklerde, açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 135).

Genel sinizm ölçeğine güvenirlik analizi de yapılmıştır. Güvenirliği ölçmek için, Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı

(Cronbach's Alpha) 0.885 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, Erdost ve diğerleri (2007) tarafından uyarlanan genel sinizm ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmadığı görülmüş ve ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır. Genel sinizm ölçeğine yapılan açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının, elde edilen verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi, yapısal eşitlik modeliyle yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği istatistikleri: $\chi^2/df=4.4$, RMSEA=0.073, GFI=0.96, AGFI=0.94, CFI=0.97, NFI=0.96 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, uyum istatistiklerine ilişkin genel değerlendirme ölçütleriyle karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda uyum iyiliği istatistiklerine göre modelin kabul edildiği söylenebilir. Sonuç olarak, genel sinizm ölçeğinin tek faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmıştır. Model şekil 3.3'de gösterilmiştir.

Şekil 3.3. Genel Sinizm Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi



3.4.3. Örgütsel Sinizm Ölçeği

Brandes ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen 13 maddelik “Örgütsel Sinizm Ölçeği”nde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyut yer almaktadır. Ölçek, Türkçeye Kalağan (2009) tarafından uyarlanmıştır ve ölçeğe açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre, beş maddeden oluşan bilişsel boyutta maddelerin faktör yüklerinin 0.763 ile 0.819 arasında değiştiği ve boyutun açıkladığı varyans oranının % 29.09 olduğu belirlenmiştir. Dört maddeden oluşan duyuşsal boyutta ise maddelerin faktör yüklerinin 0,737 ile 0,885 arasında değiştiği ve bu boyutun toplam varyansın yüzde 27.177’sini açıkladığı tespit edilmiştir. Yine, dört maddeden oluşan davranışsal boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin 0.668 ile 0.895 arasında değiştiği ve boyutun açıkladığı varyans oranının % 22.398 olduğu hesaplanmıştır. Örgütsel Sinizm Ölçeğinin, Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayıları sırasıyla; 0.913, 0.948 ve 0.866 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin; Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı da tüm maddeler için 0.931 olarak bulunmuştur. Ayrıca, Kalağan (2009)’ın yaptığı doğrulayıcı faktör analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapısı doğrulanmıştır.

Kalağan (2009) tarafından, dilsel eş değerliliği sağlanarak uyarlanan ölçeğe yeniden güvenirlik ve faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde örneklem büyüklüğünün yeterliliğini ortaya koymak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity Test analizleri yapılmıştır.

KMO testine göre; 13 maddenin KMO değeri 0.885 ve Bartlett Sphericity Testine sonucu da $\chi^2=5516.920$ ve $P=0.000$ ($P<0.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO test sonucu örnek büyüklüğünün faktör analizi için çok iyi düzeyde yeterli olduğunu, Barlett testi de değişkenler arasında yüksek korelasyonun olduğunu göstermektedir. Bu test sonuçları ölçeğin faktör analizi için uygun olduğu anlamına gelmektedir.

Örgütsel sinizm ölçeğinin faktör yapısını faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi ve varimax yöntemi seçilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 13 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan üç bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı % 69.80'dir.

Örgütsel sinizm ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi 0.32 olarak belirlenmiştir. Üç faktör için yapılan analizde, maddeler, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından kontrol edilmiş, binişik ve yük değeri kabul düzeyinin altında madde olmadığı görülmüştür. Elde edilen faktör deseni, madde faktör yük değerleri ve Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayı değerleri Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6.

Örgütsel Sinizm Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizi Verileri

Madde No	Boyutlar ve İfadeler	α	Açıklanan Varyans	Faktör Yük Değeri
Birinci Boyut: Bilişsel Boyut		0.853	% 42.907	
Madde 1	Çalıştığım kurumda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum.			0.767
Madde 2	Çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak bir yön vardır.			0.753
Madde 3	Çalıştığım kurumda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım.			0.808
Madde 4	Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir.			0.742
Madde 5	Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum.			0.785
İkinci Boyut: Duyuşsal Boyut		0.949	% 15.092	
Madde 6	Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim.			0.876
Madde 7	Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim.			0.925
Madde 8	Çalıştığım kurumu düşündükçe gerilim yaşarım.			0.913
Madde 9	Çalıştığım kurumu düşündükçe içimi bir endişe duygusu kaplar.			0.853
Üçüncü Boyut: Davranışsal Boyut		0.735	% 11.800	
Madde 10	Çalıştığım kurum dışındaki			0.579

	arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınırım.	
Madde 11	Çalıştığım kurumdan ve çalışanlarından bahsedildiğinde, birlikte çalıştığım kişilerle anlamlı bir şekilde bakışırız.	0.478
Madde 12	Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum.	0.881
Madde 13	Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm.	0.819
KMO=0.885	Toplam Varyansı Açıklama Oranı	% 69.798 Genel Cronbach Alpha 0.876

Üç faktör için yapılan analize göre, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının; bilişsel boyut için % 42.907, duyuşsal boyut için % 15.092 ve bilişsel boyutu için % 11.800 olduğu görülmüştür. Belirlenen üç boyutun varyansa yaptıkları toplam katkı % 69.798'dir. Tabloya göre, 5 maddeden oluşan bilişsel boyutta maddelerin faktör yüklerinin 0.742 ile 0.808 arasında, 4 maddeden oluşan duyuşsal boyutta maddelerin faktör yüklerinin 0.853 ile 0.925 arasında, 4 maddeden oluşan davranışsal boyutta madde faktör yüklerinin 0.478 ile 0.819 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, çok faktörlü ölçeklerde, açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014, s. 245).

Örgütsel sinizm ölçeğine ayrıca, güvenirlik analizi de yapılmıştır. Güvenirliği ölçmek için, Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) "bilişsel" boyutta 0.853, "duyuşsal" boyutta 0.949, "davranışsal" boyutta 0.735, genel olarak da 0.876 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, ölçeğe hem Kalağan (2009) hem de Karacaoğlu ve İnce (2012) tarafından doğrulayıcı faktör analizi uygulandığı, ölçeğin üç faktörlü yapısının doğrulandığı ve bu çalışmalar güncel olduğu için ölçeğe yeniden doğrulayıcı faktör analizi uygulanmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri istatistik paket programları ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde; elde edilen veriler üzerinde yapılan Homogeneity varyans testi sonuçlarına göre, parametrik (Tukey HSD ve LSD) ve nonparametrik (Mann Whitney U) testler, korelasyon ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğini ortaya koynak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; güvenirlik için de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısından yararlanılmıştır. Demografik özelliklere (yaş, cinsiyet, eğitim durumu; medeni durum; hizmet süresi, çalışılan okul kademesi) ve ölçeklerde yer alan maddelere ilişkin betimsel analizler, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde dağılımları ile incelenmiştir.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin yaş ve medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi; yaş, hizmet süresi ve çalışılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi; eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans (ANOVA) testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının yaş ve medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi, eğitim durumu ve çalışılan okul kademesi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi, hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının yaş ve medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi; yaş, eğitim durumu, hizmet süresi ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri boyutları ile öğretmenlerin sinizm ve örgütsel sinizm boyutları arasındaki ilişkilerin derecesini ve yönünü incelemek için korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı) analizi; iletişim becerileri boyutlarının tümünün, sinizm ve örgütsel sinizm boyutlarını yordama düzeyini incelemek için de regresyon analizi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığı ortaya koymak için 0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Araştırmada kullanılan İletişim Becerileri Ölçeği, Örgütsel Sinizm Ölçeği ve Genel Sinizm Ölçeği 5’li Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Ölçek seçenekleri ve puan aralıkları Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7.

Ölçek Seçenekleri İle Puan Aralıkları

Ölçekler	Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
İletişim Becerileri Ölçeği Örgütsel Sinizm Ölçeği Genel Sinizm Ölçeği	Her Zaman Kesinlikle Katılıyorum Tamamen Katılıyorum	5	4.20–5.00
İletişim Becerileri Ölçeği Örgütsel Sinizm Ölçeği Genel Sinizm Ölçeği	Çoğu Zaman Katılıyorum Katılıyorum	4	3.40–4.19
İletişim Becerileri Ölçeği Örgütsel Sinizm Ölçeği Genel Sinizm Ölçeği	Bazen Kararsızım Kısmen Katılıyorum	3	2.60–2.59
İletişim Becerileri Ölçeği Örgütsel Sinizm Ölçeği Genel Sinizm Ölçeği	Nadiren Katılmıyorum Katılmıyorum	2	1.80–2.59
İletişim Becerileri Ölçeği Örgütsel Sinizm Ölçeği Genel Sinizm Ölçeği	Hiçbir Zaman Kesinlikle Katılmıyorum Hiç katılmıyorum	1	1.00–1.79

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ilişkin bulgular ve bulguların yorumlamalarına yer verilmiştir.

4.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 331’i kadın (% 47.8), 361’i (% 52.2) erkek olduğu anlaşılmaktadır. Yaş değişkeni bakımından en yüksek oran 32–41 yaş (% 43.4) aralığında bulunan öğretmenlere aittir. Medeni durum açısından öğretmenlerin 67’sinin (% 9.7) bekâr, 625’inin (% 90.3) evli olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.

Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	331	47.8
	Erkek	361	52.2
	Toplam	692	100
Yaş	22–31	85	12.3
	32–41	300	43.4
	42–51	211	30.5
	52–61	96	13.9
	Toplam	692	100
Medeni Durum	Bekâr	67	9.7
	Evli	625	90.3
	Toplam	692	100
Eğitim Durumu	Ön Lisans	48	6.9
	Lisans	599	86.6
	Yüksek Lisans	45	6.5
	Toplam	692	100
Hizmet Süresi	1–5	44	6.4
	6–10	117	16.9
	11–15	155	22.4

	16–20	150	21.7
	21 yıl ve üzeri	226	32.7
	Toplam	692	100
Okul Kademesi	İlkokul	160	23.1
	Ortaokul	215	31.1
	Lise	317	45.8
	Toplam	692	100

Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında, 48'sinin (% 6.9) ön lisans, 599'nun (% 86.6) lisans, 45'nin (% 6.5) yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Hizmet süresi bakımından en yüksek oranın 21 yıl ve üzeri (% 32.7) çalışan öğretmenlere ait olduğu anlaşılmaktadır. Okul kademesi değişkeni bakımından ise öğretmenlerin 160'nın (% 23.1) ilkokul, 215'nin ortaokul (% 31.1) ve 317'sinin lisede (% 45.8) çalıştığı görülmektedir.

4.2. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin bulgular; anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutları altında incelenmiştir. İlk olarak okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmen (N=692)		
Boyutlar	$\bar{X}$	SS
Anlama-Empati	4.00	0.62
Sosyal Rahatlık	4.09	0.63
Destekleme	3.55	1.13
Genel Toplam	3.94	0.57

Tablo 4.2 incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri en yüksek “sosyal rahatlık” ($\bar{X}=4.09$) boyutunda algıladığı, sosyal rahatlık boyutunu

sırasıyla; “anlama-empati” ($\bar{X}=4.00$) ve “destekleme” ($\bar{X}=3.55$) boyutunun takip ettiği görülmektedir.

Sosyal rahatlık, anlama-empati ve destekleme boyutu ortalamaları “çoğu zaman” aralığına denk gelmektedir. Sosyal rahatlık, anlama-empati ve destekleme boyutu bakımından öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerinin “iyi” düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın bu bulgusu ilköğretim okul yöneticilerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleyici iletişim yeterliklerini “çoğu zaman” aralığında yeterli düzeyde bulan Topluer (2008)’in araştırma bulgularıyla birebir örtüşmektedir.

Öte yandan iletişim becerilerine ilişkin tüm alt boyutların genel toplamı $\bar{X}=3.94$ olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama “çoğu zaman” aralığındadır. Bu bulguya göre genel olarak öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim becerilerinin iyi düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın bulguları; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim becerileri puan ortalamalarını “çoğu zaman” aralığında iyi düzeyde bulan Jones (2006) ve Topluer (2008)’in araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, araştırma bulguları; Fidan ve Küçükali (2012), Şahin (2007), Şimşek (2003), Şimşek ve Altinkurt (2009), Tabor (2001)’un araştırma sonuçlarıyla” paralellik göstermektedir. Yine Çınar (2010) ve Çetinkaya (2011)’nın yapmış olduğu, araştırma sonuçları da genel iletişim becerileri düzeyi açısından bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Öte yandan araştırmanın bu bulgusu; okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik olumsuz sonuçlar ortaya koyan Celep (1992), Güneş (2007), Özgan ve Aslan (2008)’in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

4.2.1. Anlama-Empati Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Anlama-empati boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.

İletişim Becerilerinin Anlama-Empati Boyutuna İlişkin Veriler

Md · No	ANLAMA VE EMPATİ KURABİLME	Öğretmen (N=692)		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
		$\bar{X}$	SS	%	%	%	%	%
1	Müdürümüz, bizlerle iyi geçinir.	4.37	0.69	0.0	1.0	9.1	41.5	48.4
2	Müdürümüz, değişen durumlara uyum sağlar	4.14	0.75	0.0	2.2	15.8	48.0	34.1
3	Müdürümüz, bizlere birer birey olarak davranır	4.25	0.82	0.0	4.2	12.3	37.7	45.8
5	Müdürümüz, bizleri konuşmaya teşvik eder.	3.85	0.91	1.0	7.1	23.0	43.1	25.9
6	Müdürümüz, iyi bir dinleyicidir	4.07	0.83	0.3	4.0	17.6	43.5	34.5
7	Müdürümüz ile rahatça konuşabiliriz.	4.32	0.81	0.0	3.5	11.7	34.1	50.7
10	Müdürümüz, genellikle neler hissettiğimizi bilir.	3.31	0.98	4.0	15.3	36.1	34.2	10.3
11	Müdürümüz, bizleri anladığını bizlere hissettirir.	3.62	0.91	1.2	10.5	29.5	42.5	16.3
12	Müdürümüz, bizleri anlar.	3.83	0.86	0.4	6.8	24.1	46.5	22.1
13	Müdürümüz, konuşurken rahat ve sakindir.	4.12	0.78	0.1	3.9	12.6	49.7	33.7
14	Müdürümüz, konuştuğu kişileri dikkatle dinler	4.10	0.77	0.0	3.0	16.5	47.7	32.8
15	Müdürümüz, bizlerle yakın ve samimi ilişkiler kurar.	3.93	0.87	0.9	5.2	21.0	45.1	27.9
16	Müdürümüz, nerede nasıl davranacağını bilir.	4.11	0.75	0.0	2.5	16.0	48.8	32.7
18	Müdürümüz, bizlerin her zaman destekçisidir.	3.99	0.88	0.7	4.8	21.1	41.2	32.2
20	Müdürümüz iletişimde kendini kolaylıkla karşındaki başkasının yerine koyabilir.	3.76	0.87	0.7	6.8	28.0	44.7	19.8
21	Müdürümüz, bizlerle ilişkilerinde konuşmalarına dikkat eder.	4.07	0.79	0.0	3.9	16.3	48.4	31.4
23	Müdürümüz söylediklerimize önem verir.	3.99	0.84	0.4	4.5	20.1	45.2	29.8

28	Problemlerimizi müdürümüze kolayca ifade edebiliriz.	4.14	0.83	0.0	4.0	16.3	40.3	39.3
29	Müdürümüz, genellikle, doğru zamanda doğru şeyi söylemesini bilir.	3.88	0.83	0.4	5.3	22.4	48.7	23.1
31	Müdürümüz, ihtiyaç duyduğumuz anlarda bize yardım eder.	4.07	0.85	0.6	6.6	24.0	45.4	23.4

Tablo 3.4 incelendiğinde; en yüksek üç ortalamanın sırayla “Müdürümüz bizlerle iyi geçinir ($\bar{X}$ =4.37)”, “Müdürümüz ile rahatça konuşabiliriz ($\bar{X}$ =4.32)”, “Müdürümüz bizlere birer birey olarak davranır ($\bar{X}$ =4.08)” ifadeleri olduğu görülmektedir. En düşük üç ortalamanın ise sırayla, “Müdürümüz, genellikle neler hissettiğimizi bilir ($\bar{X}$ =3.31)”, “Müdürümüz bizleri anladığını bizlere hissettirir ($\bar{X}$ =3.62)” ve “Müdürümüz iletişimde kendini kolaylıkla karşısındaki başkasının yerine koyabilir ($\bar{X}$ =3.76)” ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin genel olarak müdürlerinin anlama-empati kurma iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “çoğu zaman” aralığında yeterli düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bulguları Topluer’in (2008) araştırma sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. Ayrıca araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin iletişim becerileri puan ortalamalarına yönelik benzer sonuçlar bulan Fidan ve Küçükali (2012), Jones (2006), Şahin (2007), Şimşek ve Altinkurt (2009) ve Tabor (2001)’un araştırma bulgularını da desteklemektedir.

4.2.2. Sosyal Rahatlık Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Sosyal rahatlık boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4.

İletişim Becerilerinin Sosyal Rahatlık Boyutuna İlişkin Veriler

Md No	SOSYAL RAHATLIK	Öğretmen (N=692)		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
		$\bar{X}$	SS	%	%	%	%	%
19	Müdürümüz, ilk kez karşılaştığı insanlarla tanışmaktan çekinmez.	4.23	0.84	0.0	2.2	12.0	45.7	40.2
22	Müdürümüz, yeni tanıştığı kişilerle konuşurken genellikle rahattır.	4.12	0.70	0.0	1.9	13.7	54.8	29.6
25	Müdürümüz, yeni insanlarla tanışabileceği sosyal ortamlardan hoşlanır.	3.90	0.83	0,6	4.5	23.1	48.0	23.8

Tablo 4.4 incelendiğinde; en yüksek ortalamanın “Müdürümüz, ilk kez karşılaştığı insanlarla tanışmaktan çekinmez ($\bar{X}=4.23$)”, en düşük ortalamanın da “Müdürümüz, yeni insanlarla tanışabileceği sosyal ortamlardan hoşlanır ($\bar{X}=3.90$)” ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin genel olarak müdürlerinin sosyal rahatlık iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “çoğu zaman” aralığında yeterli düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bulguları Topluer’in (2008) araştırma sonuçlarıyla bire bir örtüşmektedir. Ayrıca araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin iletişim becerileri puan ortalamalarına yönelik benzer sonuçlar bulan Fidan ve Küçükali (2012), Jones (2006), Şahin (2007), Şimşek ve Altinkurt (2009) ve Tabor (2001)’un araştırma bulgularını da desteklemektedir.

4.2.3. Destekleme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Destekleme boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5.

İletişim Becerilerinin Destekleme Boyutuna İlişkin Veriler

Md. No	DESTEKLEME	Öğretmen (N=692)		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
		$\bar{X}$	SS	%	%	%	%	%
4	Müdürümüz, bizler konuşurken sözümüzü çok fazla kesmez.	3.44	1.33	13.6	13.8	19.7	27.0	25.8
8	Müdürümüzün konuşma tarzı serttir değildir.	3.57	1.29	9.9	13.0	20.5	25.1	31.5
9	Müdürümüz, bizlerin duygularını görmezlikten gelmez.	3.54	1.36	12.0	13.4	23.1	19.4	32.1
24	Müdürümüz, bizimle konuşurken söylediklerimizle ilgilenir.	3.63	1.38	12.3	11.9	17.1	22.5	36.2

Tablo 4.5 incelendiğinde, en yüksek ortalamanın “Müdürümüz, bizimle konuşurken söylediklerimizle ilgilenir ($\bar{X}=3.63$)”, en düşük ortalamanın da “Müdürümüz, bizler konuşurken sözümüzü çok fazla kesmez ($\bar{X}=3.44$)” ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin genel olarak müdürlerinin destekleyici iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin “çoğu zaman” aralığında iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bulguları Topluer’in (2008) araştırma sonuçlarıyla bire bir örtüşmektedir. Ayrıca araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin iletişim becerileri puan ortalamalarına yönelik benzer sonuçlar bulan Fidan ve Küçükali (2012), Jones (2006), Şahin (2007), Şimşek ve Altinkurt (2009) ve Tabor (2001)’un araştırma bulgularını da desteklemektedir.

4.2.4. İletişim Becerilerinin Demografik Değişkenlere Göre, Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin t- Testi Sonuçları.

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Anlama-Empati	Kadın	331	3.97	0.61	690	1.06	0.28
	Erkek	361	4.02	0.62			
Sosyal Rahatlık	Kadın	331	4.09	0.61	690	0.44	0.66
	Erkek	361	4.07	0.63			
Destekleme	Kadın	331	3.57	1.13	690	0.63	0.52
	Erkek	361	3.52	1.12			
Genel Toplam	Kadın	331	3.92	0.57	690	0.62	0.53
	Erkek	361	3.95	0.56			

*p<0.05

Tablo 4.6 incelendiğinde, anlama-empati ve sosyal rahatlık boyutlarında erkek öğretmenlerden elde edilen ortalamaların kadın öğretmenlerden, destekleme boyutunda ise kadın öğretmenlerden elde edilen ortalamaların erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel toplamda ise erkek öğretmenlerden elde edilen ortalamalar kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Ancak, hesaplanan t testi sonuçları; anlama-empati [$t_{(690)}=1.06$; $p>0.05$], sosyal rahatlık [$t_{(690)}=0.44$; $p>0.05$], destekleme [$t_{(690)}=0.63$; $p>0.05$] boyutlarında ve genel toplamda [$t_{(690)}=0.62$; $p>0.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenler arasındaki cinsiyet farklılığının okul müdürlerinin iletişim becerilerini algılamada farklılık oluşturmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenler arasındaki cinsiyet farklılığının okul müdürlerinin iletişim becerilerini algılamada farklılık oluşturmadığını ortaya koyan

Çelik (2007), Çetinkaya (2012), Döndar (2001), Şahin (2007), Şimşek (2003) ve Topluer (2008)'in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, varyanslar homejen olmadığı için Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7.

Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Anlama-Empati	A.22-31 yaş	85	321.98	3	4.82	0.18	-
	B.32-41 yaş	300	340.17				
	C.42-51 yaş	211	370.22				
	D.52-61 yaş	96	335.86				
Sosyal Rahatlık	A.22-31 yaş	85	342.36	3	0.61	0.89	-
	B.32-41 yaş	300	340.98				
	C.42-51 yaş	211	353.18				
	D.52-61 yaş	96	352.74				
Destekleme	A.22-31 yaş	85	295.34	3	7.88	0.04*	A-B A-C A-D
	B.32-41 yaş	300	345.21				
	C.42-51 yaş	211	356.89				
	D.52-61 yaş	96	373.01				
Genel Toplam	A.22-31 yaş	85	306.12	3	6.91	0.07	-
	B.32-41 yaş	300	339.65				
	C.42-51 yaş	211	370.52				
	D.52-61 yaş	96	350.85				

*p<0.05

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenlerin; anlama-empati [$X^2_{(3)}=4.82$; $p>0.05$], sosyal rahatlık [$X^2_{(3)}=0.61$; $p>0.05$] ve alt boyutlar toplam puanlarına [$X^2_{(3)}=6.91$; $p>0.05$] ilişkin görüşleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak öğretmenlerin destekleme boyutuna [$X^2_{(3)}=7.88$; $p<0.05$] ilişkin görüşleri yaş değişkenini bakımından farklılaşmaktadır.

Destekleme boyutunda gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Test sonucuna göre;

farklılığın yaşı 22–31 (A) olan grupla yaşı 32–41 (B) olan grup arasında olduğu ve farklılığın 32–41 (B) yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=10887.500$; $z=-2.063$). Ayrıca, yaşı 22–31 (A) olan grupla yaşı 42–51 (C) olan grup arasında da fark olduğu ve farklılığın 42–51 (C) yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=7395.500$; $z=-2.367$). Ayrıca, test sonucuna göre, yaşı 22–31 (A) olan grupla yaşı 52–61 (D) olan grup arasında da fark olduğu ve farklılığın 52–61 (D) yaş grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=3166.000$; $z=-2.606$).

Destekleme boyutundaki grupların sıra ortalamaları incelendiğinde; okul müdürlerinin iletişim becerilerinin en yüksek düzeyde 52–61 (D) yaş grubunda olan öğretmenler tarafından algılandığı bunu sırayla; 42–51 (C), 32–41 (B) ve 22–31 (A) yaş grubundaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu bulgulara göre; okul müdürlerinin iletişim becerilene ilişkin öğretmen görüşleri anlama-empati, sosyal rahatlık ve alt boyutlar toplamda yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak, okul müdürlerinin iletişim becerilene ilişkin öğretmen görüşleri, destekleme boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgu; genç öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre desteklenmeye yönelik beklentilerinin daha yüksek olabilecekleri ancak okul müdürlerinin bu beklentileri yeterince karşılayamamış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın “okul müdürlerinin iletişim becerilene ilişkin öğretmen görüşleri destekleme boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır” bulgusu Çelik (2007)’in araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ancak araştırmanın; “okul müdürlerinin iletişim becerilene ilişkin öğretmen görüşleri anlama-empati, sosyal rahatlık ve alt boyutlar toplamda yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır” bulgusu Çelik (2007)’in araştırma bulgusuyla benzerlik göstermemektedir. Çelik (2007), araştırmasında öğretmenlerin yaşları ile müdürlerin iletişim becerilerini algılamaları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin medeni durum değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8.

Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin t- Testi Sonuçları.

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Anlama-Empati	Bekâr	67	4.06	0.56	690	0.90	0.36
	Evli	625	3.99	0.62			
Sosyal Rahatlık	Bekâr	67	4.03	0.62	690	0.71	0.47
	Evli	625	4.09	0.62			
Destekleme	Bekâr	67	3.23	1.29	690	2.09	0.01*
	Evli	625	3.58	1.10			
Genel Toplam	Bekâr	67	3.93	0.51	690	0.52	0.95
	Evli	625	3.94	0.57			

*p<0.05

Tablo 4.8. incelendiğinde, sosyal rahatlık, destekleme boyutlarında ve alt boyutlar toplam puanlarında evli öğretmenlerden elde edilen ortalamaların bekâr öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan anlama-empati boyutunda bekar öğretmenlerden elde edilen ortalamaların, evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ancak, t testi sonuçları; anlama-empati [$t_{(690)}=0.90$; $p>0.05$], sosyal rahatlık [$t_{(690)}=0.71$; $p>0.05$] boyutlarında ve genel toplamda [$t_{(690)}=0.52$; $p>0.05$] medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Öte yandan destekleme [$t_{(690)}=2.09$; $p<0.05$] boyutunda medeni durum değişkenine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Destekleme boyutunda; okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin bekâr öğretmenlerden elde edilen puan ortalamaları evli öğretmenlere göre daha düşüktür.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Anova Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Anlama-Empati	A.Ön Lisans	48	4.17	0.55	3.12	0.04*	A-C
	B.Lisans	599	3.99	0.62			
	C.Yüksek Lisans	45	3.85	0.59			
Sosyal Rahatlık	A.Ön Lisans	48	4.13	0.55	0.60	0.54	-
	B.Lisans	599	4.08	0.62			
	C.Yüksek Lisans	45	4.00	0.66			
Destekleme	A.Ön Lisans	48	3.73	1.15	0.99	0.46	-
	B.Lisans	599	3.53	1.14			
	C.Yüksek Lisans	45	3.60	0.93			
Genel Toplam	A.Ön Lisans	48	4.10	0.50	0.90	0.06	-
	B.Lisans	599	3.93	0.57			
	C.Yüksek Lisans	45	3.83	0.54			

*p<0.05

Tablo 4.9. incelendiğinde; okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri sosyal rahatlık ($F_{(2-689)}=0.60$; $p>0.05$), destekleme ($F_{(2-689)}=0.99$; $p>0.05$) boyutu ve alt boyutla toplam puanlarında ($F_{(2-689)}=0.90$; $p>0.05$) eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır. Ancak, okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri anlama-empati ($F_{(2-689)}=3.12$; $p<0.05$) boyutunda eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anlama-empati boyutundaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere, Post Hoc analizlerinden Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre; anlamlı farklılığın ön lisans (A) mezunu olan öğretmenlerin yer aldığı grup ile yüksek lisans (C) mezunu olan öğretmenlerin yer aldığı grup arasında olduğu belirlenmiştir. Ön lisans mezunu öğretmenler, okul müdürlerinin anlama-empati iletişim becerilerini yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Bu sonuç, eğitim düzeyinin artmasıyla anlama-empati kurabilme beklentilerinin artmış olabileceği ancak bu beklentinin yeterince karşılanmamış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın “okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri sosyal rahatlık, destekleme boyutu ve alt boyutlar toplam puanlarında eğitim durumu

değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır” bulgusu; eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşan Cesur (2009), Şahin (2007) ve Topluer (2008)’in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, bu bulgu eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşan Şimşek (2003)’in araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, varyanslar homojen olmadığı için Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.10’da verilmiştir

Tablo 4.10.

Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Anlama-Empati	A.1-5 yıl	44	369.92	4	16.23	0.00*	A-B B-C B-E
	B.6-10 yıl	117	288.11				
	C.11-15 yıl	155	379.95				
	D.16.20 yıl	150	333.89				
	E.21 yıl ve üzeri	226	357.60				
Sosyal Rahatlık	A.1-5 yıl	44	385.07	4	7.02	0.13	-
	B.6-10 yıl	117	312.64				
	C.11-15 yıl	155	359.29				
	D.16.20 yıl	150	333.57				
	E.21 yıl ve üzeri	226	356.33				
Destekleme	A.1-5 yıl	44	304.66	4	8.21	0.08	-
	B.6-10 yıl	117	315.30				
	C.11-15 yıl	155	343.64				
	D.16.20 yıl	150	349.58				
	E.21 yıl ve üzeri	226	370.71				
Genel Toplam	A.1-5 yıl	44	350.57	4	16.75	0.00*	B-C B-D B-E
	B.6-10 yıl	117	284.00				
	C.11-15 yıl	155	372.83				
	D.16.20 yıl	150	336.83				
	E.21 yıl ve üzeri	226	366.43				

*p<0.05

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretmenlerin; sosyal rahatlık [$X^2_{(4)}=7.02$; $p>0.05$] ve destekleme boyutuna [$X^2_{(4)}=8.21$; $p>0.05$] ilişkin görüşleri hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak, öğretmenlerin anlama-empati [$X^2_{(4)}=16.23$; $p<0.05$] boyutu ve alt boyutlar toplamına [$X^2_{(4)}=16.75$; $p<0.05$] ilişkin görüşleri hizmet yılı değişkenini bakımından farklılaşmaktadır.

Anlama-empati boyutundaki gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Buna göre farklılığın hizmet yılı 1–5 (A) olan grupla 6–10 (B) olan grup arasında olduğu ve farklılığın 1–5 (A) hizmet yılı grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=1956.000$; $z=-2.345$). Bu bulgu, hizmet yılı az olan öğretmenlerin (1–5) mesleğe yeni başlamaları, kendilerinden daha kıdemli olan okul müdürlerini daha tecrübeli kabul etmeleri ve iletişime daha açık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, hizmet yılı 6–10 (B) olan grupla hizmet yılı 11–15 (C) olan grup arasında da fark olduğu ve farklılığın 11–15 (C) hizmet yılı grubu lehine gerçekleştiği görülmüştür ($U=6699.500$; $z=-3.688$; 05). Yine analiz sonucuna göre; hizmet yılı 6–10 (B) olan grupla hizmet yılı 21 yıl ve üzeri (E) olan grup arasında da fark olduğu ve farklılığın 21 yıl ve üzeri (E) hizmet grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=10487.500$; $z=-3.141$). Başka bir deyişle hizmet yılı 6–10 (B) olan öğretmenlerin, anlama-empati iletişim becerilerine ilişkin görüşleri 11–15 (C) ve 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu bulgu, meslekte yüksek deneyime sahip olan öğretmenlerin, okul müdürlerini daha iyi tanıyabilecekleri, iletişim becerilerini daha iyi analiz edebilecekleri ve iletişime daha açık olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca, anlama-empati boyutunda grupların sıra ortalamaları incelendiğinde okul müdürlerinin iletişim becerilerinin en yüksek düzeyde 11–15 (C) hizmet yılı grubunda olan öğretmenler tarafından algılandığı bunu sırayla; 1–5 (A), 21 yıl ve üzeri (E), 16–20 (D) ve 6–10 (B) hizmet yılı grubundaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Alt boyutlar toplamında gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Buna göre farklılığın hizmet yılı 6–10 (B) olan grup ile hizmet yılı 11–15 (C) olan grup arasında olduğu ve farklılığın 11–15 (C) hizmet yılı grubu lehine gerçekleştiği

belirlenmiştir ($U=6765.000$; $z=-3.586$). Ayrıca, hizmet yılı 6–10 (B) olan grup ile hizmet yılı 16–20 (D) olan grup arasında da fark olduğu ve farklılığın 11–15 (C) hizmet yılı grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=7461.000$; $z=-2.099$). Yine analiz sonucuna göre, hizmet yılı 6–10 (B) olan grup ile hizmet yılı 21 yıl ve üzeri (E) olan grup arasında fark olduğu ve farklılığın 21 yıl ve üzeri (E) hizmet yılı olan grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=10032.500$; $z=-3.163$). Başka bir deyişle, hizmet yılı 6–10 yıl grubunda olan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri; hizmet yılı 11–15 (C), 16–20 (D), 21 yıl ve üzeri (E) olan gruplardaki öğretmenlerden daha düşüktür. Bu durum, meslekte yüksek deneyime sahip olan öğretmenlerin, okul müdürlerini daha iyi tanıyabilecekleri, iletişim becerilerini daha iyi analiz edebilecekleri ve iletişime daha açık olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca alt boyutlar toplamındaki grupların sıra ortalamaları incelendiğinde okul müdürlerinin iletişim becerilerinin en yüksek düzeyde 11–15 (C) hizmet yılı grubunda olan öğretmenler tarafından algılandığı bunu sırayla; 21 yıl ve üzeri (E), 1–5 (A), 16–20 (D) ve 6–10 (B) hizmet yılı grubundaki öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Araştırmanın “okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri anlama-empati boyutu ve alt boyutlar toplam puanlarında hizmet yılı değişkeni bakımından farklılaşmaktadır” bulgusu, Ağaoğlu ve diğerleri (2012), Demirkaya (2012), Şimşek (2003), Şimşek ve Altınkurt (2009)’un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak bu bulgu, hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşan Çınar (2010), Döndar (2001), Topluer (2008) ve Şahin (2007)’in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Şimşek (2003), Şimşek ve Altınkurt (2009); hizmet süresi yüksek olan öğretmenlerin düşük olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin iletişim becerilerini daha olumlu algıladıklarını ortaya koymaktadır. Demirkaya (2012)’nin araştırmasında, okul müdürlerinin değerlendirici iletişim tarzına ilişkin öğretmen algıları hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırmada, öğretmenlerin hizmet yılına göre değerlendirici iletişim algısı puan ortalamaları 1–5 yıl grubunda olanlar 6–10 ve 11–15 yıl grubunda olanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ağaoğlu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin insanlarla iletişim kurma ve etkili

çalışma boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre hizmet yılı 1–5 yıl arasında olan öğretmenler okul müdürlerinin etkili iletişim kurma yeterliklerini hizmet yılı 6-10 yıl ve 11 yıl üstü olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadırlar. Mevcut araştırmanın sosyal rahatlık boyutunda da hizmet süresi 1–5 yıl grubunda olan öğretmenlerin ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan araştırmanın “okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri sosyal rahatlık ve destekleme boyutunda hizmet yılı değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır” bulgusu; hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşan Çınar (2010), Döndar (2001), Şahin (2007) ve Topluer (2008)’in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak bu bulgu; okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşan Ağaoğlu ve diğerleri (2012), Demirkaya (2012), Şimşek (2003), Şimşek ve Altinkurt (2009)’un araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, varyanslar homejen olmadığı için Kruskal-Wallis Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkenine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Anlama-Empati	A.İlkokul	160	411.38	2	27.95	0.00*	A-B
	B.Orta okul	215	352.78				A-C
	C. Lise	317	309.49				B-C
Sosyal Rahatlık	A.İlkokul	180	384.31	2	11.17	0.00*	A-C
	B.Orta okul	244	354.44				
	C. Lise	382	322.03				
Destekleme	A.İlkokul	180	410.86	2	26.43	0.00*	A-B
	B.Orta okul	244	349.95				A-C
	C. Lise	382	311.68				B-C
Genel Toplam	A.İlkokul	180	422.89	2	37.15	0.00*	A-B
	B.Orta okul	244	350.86				A-C
	C. Lise	382	304.99				B-C

*p<0.05

Tablo 4.11 incelendiğinde, okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin olarak alt boyutlar ve alt boyutlar toplamında ilkokul grubundaki öğretmenlerin en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu anlaşılmaktadır. En düşük sıra ortalamasının da, lise grubundaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, tüm boyutlarda sıra ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre; anlama-empati [$X^2_{(2)} = 27.95$; $p < 0.05$], sosyal rahatlık [$X^2_{(2)} = 11.17$; $p < 0.05$] ve destekleme [$X^2_{(2)} = 26.43$; $p < 0.05$] boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri alt boyutlar toplam puanlarında da [$X^2_{(2)} = 37.15$; $P < 0.05$] anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Anlama-empati, sosyal rahatlık, destekleme boyutları ve alt boyutlar toplam puanlarında gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, anlama-empati boyutunda ortaya çıkan farklılığın okul kademesi ilkokul (A) olan grup ile okul kademesi ortaokul (B) olan grup arasında olduğu ve farklılığın ilkokul (A) grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U = 1439.500$; $z = -2.706$). Yine analiz sonucuna göre, farklılığın okul kademesi ilkokul (A) olan grup ile okul kademesi lise (C) olan grup arasında olduğu ve farklılığın ilkokul (A) grubu lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir ($U = 17787.000$; $z = -3.330$; 05). Ayrıca okul kademesi ortaokul (B) olan grup ile okul kademesi lise (C) olan grup arasında fark olduğu ve farklılığın ortaokul (B) grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U = 29918.000$; $z = -2.391$).

Sosyal rahatlık boyutuna ilişkin yapılan analiz sonucunda; farklılığın okul kademesi ilkokul (A) olan grup ile okul kademesi lise (C) olan grup arasında olduğu ve farklılığın ilkokul (A) grubu lehine gerçekleştiği görülmüştür ($U = 20718.000$; $z = -3.322$).

Destekleme boyutuna ilişkin analiz sonucunda; farklılığın okul kademesi ilkokul (A) olan grup ile okul kademesi ortaokul (B) olan grup arasında olduğu ve farklılığın ilkokul (A) grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U = 14114.000$; $z = -2.987$). Yine analiz sonucuna göre okul kademesi ilkokul (A) olan grup ile okul kademesi lise (C)

olan grup arasında fark olduğu ve farklılığın ilkökul (A) grubu lehine gerçekleştiği tespit edilmiştir ($U=18148.000$; $z=-5.089$). Ayrıca, okul kademesi ortaokul (B) olan grup ile okul kademesi lise (C) olan grup arasında fark olduğu ve farklılığın ortaokul (B) grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=30249.500$; $z=-2.206$).

Alt boyutları toplamına ilişkin analiz sonucunda; farklılığın okul kademesi ilkökul (A) olan grupla okul kademesi ortaokul (B) arasında olduğu ve farklılığın ilkökul (A) grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=13754.000$; $z=-3.320$). Yine analiz sonucuna göre, farklılığın okul kademesi ilkökul (A) olan grupla okul kademesi lise (C) arasında olduğu ve farklılığın ilkökul (A) grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=16584.000$; $z=-6.176$). Ayrıca, okul kademesi ortaokul (B) olan grup ile okul kademesi lise (C) olan grup arasında fark olduğu ve farklılığın ortaokul (B) grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=29694.500$; $z=-2.520$).

Bu sonuçlara göre; okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre alt boyutlar ve alt boyutlar toplam puanlarında farklılaşmaktadır. Buna göre, ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim becerileri ilişkin puanları ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksektir. Ayrıca, alt boyutlarda ve boyutlar genel toplam puanlarında lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin puanları, ortaokul öğretmenlerine göre daha düşüktür.

4.3. Genel Sinizm İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri verilmiştir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Genel Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Öğretmen (N=692)	
	$\bar{X}$	SS
Genel Sinizm	3.27	0.72

Tablo 4.12 incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumlarına ilişkin ifadelere verdikleri cevapların ortalamalarının genel toplamı $\bar{X}=3.27$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının “kararsızım” aralığında orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç öğretmenlerin hayata ve insanlara karşı orta düzeyde olumsuz ve kötümser oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu; üniversitede görevli akademisyenlerin genel sinizm tutumlarının ortalamasını $\bar{X}=3.17$ olarak kısmen katılıyorum aralığında orta düzeyde bulan Arslan (2012)’in araştırma sonucuyla benzeşmektedir. İlköğretim okullarında öğretmenlerin sinizm tutumlarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen Doğan-Kılıç (2013) da öğretmenlerin genel sinizm seviyesini orta düzeyde bulmuştur. Doğan-Kılıç’ın araştırma sonuçları da bu açıdan mevcut araştırmayı desteklemektedir. Yine araştırma bulguları sağlık çalışanlarının genel sinizm ortalamalarını $\bar{X}=3.15$ olarak orta düzeyde bulan Akman (2013)’in; üniversitede görev yapan sekreterlerin genel sinizm ortalamalarını $\bar{X}=3.19$ olarak orta düzeyde bulan Efilti, Gönen ve Ünal-Öztürk (2008)’ün ve bir imalat firmasında çalışanların genel sinizm seviyesini orta düzeyde bulan Erdost ve diğerleri (2007)’nin araştırma sonuçlarıyla da benzerlikler göstermektedir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13.

Genel Sinizme İlişkin Veriler

Md. No	GENEL SİNİZM	Öğretmen (N=692)		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		$\bar{X}$	SS					
1	İnsanlar, bir sinemaya ücretini ödemedен girebilseler ve görülmeyeceklerinden emin olsalardı, bunu yaparlardı.	3.19	1.20	9.8	22.3	20.5	33.8	13.6
3	Bir öğrenci, ahlaki değerlere sahip olsa bile, bir sınavda herkes kopya çekiyorsa o da çekecektir.	2.94	1.23	12.6	30.8	15.9	30.8	10.0
4	Pek çok insan, çıkar sağlayacağını düşündüğünde yalan söyleyebilir.	3.31	1.10	5.8	22.4	17.3	43.5	11.0
5	Ne acı ki, günümüzde kendi çıkarını düşünmeyen kişi, çoğu insan tarafından kullanılır.	3.58	1.11	3.9	18.4	12.1	46.1	19.5
6	İnsanlar dürüstlük ve ahlak ilkelerine sahip olduklarını iddia ederler, ama para kaybedeceklerse çok az insan bu ilkelere sadık kalır.	3.60	1.09	4.0	16.6	12.9	47.7	18.8
7	İnsanlar, birbirlerine gerçekte önem verdiklerinden daha fazla önem veriyormuş gibi görünürler.	3.51	1.06	2.3	21.1	15.0	46.0	15.6
8	İnsanlar, başkalarına yardım etmek için zahmete girmekten hoşlanmazlar.	2.96	1.06	4.5	38.9	18.8	31.8	6.1
9	Çoğu insan, fırsatını bulsa vergi kaçırır.	3.39	1.11	4.0	23.1	17.6	39.9	15.3
10	Çoğu insan, gerekliliğine inandığı için değil, yakalanmaktan korktuğu için dürüştür.	2.92	1.14	8.2	36.8	15.9	31.8	7.2

Tablo 4.13 incelendiğinde; en yüksek ortalamaların sırayla “İnsanlar dürüstlük ve ahlak ilkelerine sahip olduklarını iddia ederler, ama para kaybedeceklerse çok az insan bu ilkelere sadık kalır ($\bar{X}=3.60$)”, “Ne acı ki, günümüzde kendi çıkarını düşünmeyen

kişi, çoğu insan tarafından kullanılır ($\bar{X}=3.58$)” ve “İnsanlar, birbirlerine gerçekte önem verdiklerinden daha fazla önem veriyormuş gibi görünürler ($\bar{X}=3.51$)” ifadeleri olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalamaların ise sırayla, “Çoğu insan, gerekliliğine inandığı için değil, yakalanmaktan korktuğu için dürüsttür ($\bar{X}=2.92$)”, “Bir öğrenci, ahlaki değerlere sahip olsa bile, bir sınavda herkes kopya çekiyorsa o da çekecektir ($\bar{X}=2.94$)”, “İnsanlar, başkalarına yardım etmek için zahmete girmekten hoşlanmazlar ($\bar{X}=2.96$)” ifadeleri olduğu anlaşılmaktadır.

4.3.1. Genel Sinizm Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre, Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14.

Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Genel Sinizm	Kadın	331	3.21	0.71	690	2.07	0.03*
	Erkek	361	3.32	0.37			

*p<0.05

Tablo 4.14 incelendiğinde, genel sinizm tutumlarına ilişkin erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin genel sinizm tutumları [$t_{(690)}=2.07$; $p<0.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu bulgu, kadın ve erkeklerin hayata bakış açılarının ve her iki cinse biçilen kültürel rolün farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulgusu, Kanter ve Mirvis (1989), Mirvis ve Kanter (1991)'in araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Kanter ve Mirvis (1989), erkek çalışanların % 47'sinin kadın çalışanların da % 39'nun sinik olduğunu ortaya koymaktadır. Mirvis ve Kanter (1991) de, erkek çalışanların % 52'sinin kadın çalışanların da % 45'nin sinik olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bu bulgusu, Şanlıurfa merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel sinizm görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyan Doğan-Kılıç (2013)'in araştırma bulgusuyla benzerlik göstermemektedir. Ayrıca, eğitim alanı dışında yapılan, ancak genel sinizm tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan Akman (2013), Andersson ve Beteman (1997), Efilti ve diğerleri (2008), Erdost ve diğerleri (2007), Sur (2010), Tokgöz ve Yılmaz (2008)'in araştırma bulgularıyla da örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının yaş değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15.

Yaş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Genel Sinizm	A.22-31 yaş	85	3.39	0.63	3.28	0.02*	A-B
	B.32-41 yaş	300	3.20	0.71			A-D
	C.42-51 yaş	211	3.35	0.74			B-C
	D.52-61 yaş	96	3.18	0.73			

*p<0.05

Tablo 4.15 incelendiğinde öğretmenlerin genel sinizm tutumları ($F_{(3-688)}=3.28$, $p<0.05$) yaş değişkeni göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc analizlerinden LSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, farklılığın yaşları 22–31 yaş (A) olan grup ile yaşları 32–41 (B) grup arasında; yaşları 22–31 yaş (A) olan grup ile yaşları 52–61 (B)

olan grup arasında; yaşları 32–41 yaş (B) olan grup ile yaşları 42–51 (C) olan grup arasında olduğu tespit edilmiştir.

Bulgulara göre; 22–31 (A) yaş grubunda olan öğretmenlerin genel sinizm ortalamalarının ($\bar{X}=3.39$), 32–41 (B) yaş grubunda olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.20$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca 22–31 (A) yaş grubunda olan öğretmenlerin genel sinizm ortalamalarının ($\bar{X}=3.39$), 52–61 (D) yaş grubunda olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.18$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, 22–31 yaş grubundaki öğretmenlerin, 32–41 ve 52–61 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek sinizm yaşadıkları, hayata ve insanlara karşı daha fazla olumsuz ve kötümser bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun nedeni, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin tecrübesinin az olması, okuldaki işleyiş ve ilişkilere tam hakim olamamaları ve çalışmaya yüksek beklentilerle başlayıp, sonuçta hayal kırıklığına uğramış olabilecekleriyle açıklanabilir. Araştırmanın bu bulgusu gençlerin yaşlılara göre daha sinik olduğunu ortaya koyan Kanter ve Mirvis (1989)'in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Öte yandan 32–41 (B) yaş grubunda olan öğretmenlerin genel sinizm ortalamalarının ($\bar{X}=3.20$), 42–51 (C) yaş grubunda olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3.35$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yaşları 42–51 olan öğretmenlerin yaşları 32–41 olan öğretmenlere göre daha sinik, hayata ve insanlara karşı daha olumsuz ve daha karamsar tutum içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın 'genel sinizm tutumları yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır' bulgusu, Amerika'da çalışanların sinizm düzeylerini inceleyen Kanter ve Mirvis (1989), Mirvis ve Kanter (1991)'in ve büro çalışanlarının genel (kişilik) sinizm tutumlarını inceleyen Sur (2010)'un araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, bu bulgu çalışanların genel sinizm tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan Andersson ve Beteman (1997)'in bulgusuyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının medeni durum değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.16'ta verilmiştir.

Tablo 4.16.

Medeni Durum Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Genel Sinizm	Bekâr	67	3.35	0.75	690	0.99	0.22
	Evli	625	3.26	0.71			

*p<0.05

Tablo 4.16 incelendiğinde, genel sinizm tutumlarına ilişkin bekâr öğretmenlerin ortalamalarının evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak, hesaplanan t testi sonuçları; [$t_{(690)}=0.99$, $p>.05$], medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, evli ya da bekâr olmanın insanların hayata ve başka insanlara karşı olumsuz, kötümser veya hayal kırıklığı içinde olmalarına katkı sağlayamayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ‘öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı’ bulgusu, Sur (2010), Erdost ve diğerleri (2007) ve Akman (2013)’ın araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir. Ancak bu bulgu, sinizm tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşan Kanter ve Mirvis (1989)’ın araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Genel Sinizm	A.Ön Lisans	48	3.25	0.71	0,63	0.53	-
	B.Lisans	599	3.26	0.72			
	Yüksek Lisans	45	3.38	0.70			

*p<0.05

Tablo 4.17 incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumları ($F_{(2-689)}=0.63$, $p>0,05$) eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın ‘öğretmenlerin genel sinizm tutumları eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır’ bulgusu; Akman (2013), Efilti ve diğerleri (2008), Sur (2010) ve Tokgöz ve Yılmaz (2008)’ın araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak, bu bulgu çalışanların sinizm tutumlarının eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaştığı sonucuna ulaşan Andersson ve Beteman (1997)’ın araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumların ilişkin öğretmen görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, varyanslar homojen olmadığı için Kruskal-Wallis H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18.

Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Genel Sinizm	A.1-5 yıl	44	358.74	4	1.53	0.82	-
	B.6-10 yıl	117	336.44				
	C.11-15 yıl	155	336.18				
	D.16-20 yıl	150	359.65				
	E.21 yıl ve üzeri	226	347.67				

* $p<0.05$

Tablo 4.18 incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumları hizmet süresi değişkeni bakımından [$X^2_{(4)}=1.53, 0>0.05$] anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın ‘öğretmenlerin genel sinizm tutumları hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır’ bulgusu; Akman (2013), Doğan- Kılıç (2013), Efilti ve diğerleri (2008)’nin araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarına ilişkin görüşlerinin çalışılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.

Okul Kademesi Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.

	Çalışılan Okul	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Genel Sinizm	A.İlkokul	160	3.24	0.71	1.48	0.22	-
	B.Ortaokul	215	3.22	0.69			
	C.Lise	317	3.32	0.74			

* $p < 0.05$

Tablo 4.19 incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumları ($F_{(2-689)}=1.48$, $p > 0.05$) çalışılan okul kademesi değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın ‘öğretmenlerin genel sinizm tutumları çalışılan okul kademesi değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır’ bulgusu; Doğan-Kılıç (2013)’ın araştırma bulgusuyla örtüşmemektedir. Doğan-Kılıç (2013), ilköğretim ikinci kademe görev yapan öğretmenlerin genel sinizmi birinci kademe öğretmenlik yapanlara göre daha çok yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

4.4. Örgütsel Sinizm İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde, öğretmenlerin örgütsel sinizm görüşlerine ilişkin bulgular; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar altında incelenmiştir.

İlk olarak öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin genel aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	Öğretmen (N=692) $\bar{X}$	SS
Bilişsel	2.60	0.76
Duyuşsal	1.87	0.76
Davranışsal	2.55	0.75
Genel Toplam	2.36	0.60

Tablo 4.20 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel sinizmi en yüksek “bilişsel” ($\bar{X}=2.60$) boyutta algıladığı, bilişsel boyutu sırasıyla; “davranışsal” ($\bar{X}=2.55$) ve “duyuşsal” ($\bar{X}=1.87$) boyuttan takip ettiği görülmektedir. Duyuşsal, davranışsal boyut ve alt boyutlar toplamda sinizm ortalamaları “katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir. Bilişsel boyutta ise sinizm ortalamaları “kısmen katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin; duyuşsal, davranışsal boyut ve alt boyutlar toplamında düşük düzeyde, bilişsel boyutta ise orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, öğretmenlerin davranışsal sinizm ortalamalarının da orta düzeye çok yakın oluşu oldukça dikkat çekicidir. Bu bulgulara göre; öğretmenlerin okullarına karşı duyuşsal, davranışsal boyut ve alt boyutlar toplamında düşük seviyede, bilişsel boyutta ise orta seviyede olumsuz tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu bulguları; öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini “katılmıyorum” aralığında düşük bulan Akduman-Yetim ve Ölmez-Ceylan (2011), Helvacı ve Çetin (2012), Karadağ ve diğerleri (2014), Kılıç (2011), Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013), Şirin (2011), Yıldız (2013), Yıldız ve diğerleri (2013)’nin araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, araştırmanın bu bulgusu araştırma görevlilerin örgütsel sinizm tutumlarını “kısmen katılıyorum” aralığında orta düzeyde bulan Kalağan (2009), Kasalak ve Bilgin-Aksu (2014)’nun ve akademisyenlerin örgütsel sinizm düzeylerini “kısmen katılıyorum” aralığında orta düzeyde bulan Arslan (2012), Özgan, Külekçi ve Özgan (2012)’in bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm görüşlerine ilişkin bulgular; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlar altında aşağıda incelenmiştir.

4.4.1. Bilişsel (İnanç) Boyuta İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21.

Örgütsel Sinizmin Bilişsel Boyutuna İlişkin Veriler

Md. No	BİLİŞSEL	Öğretmen (N=692)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		$\bar{X}$	SS	%	%	%	%	%
1	Çalıştığım kurumda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum.	2.68	1.01	10.4	37.3	29.5	18.9	3.9
2	Çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak bir yön vardır.	2.54	0.93	8.7	48.3	24.9	16.0	2.2
3	Çalıştığım kurumda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım.	2.55	0.94	11.1	41.9	28.5	17.1	1.4
4	Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir.	2.72	1.02	8.8	39.6	26.0	21.8	3.8
5	Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum.	2.53	0.91	9.8	46.0	26.6	16.5	1.2

Tablo 4.21 incelendiğinde; en yüksek ortalamanın “Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir ($\bar{X}=2.72$)”, en düşük ortalamanın “Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum ($\bar{X}=2.53$)” ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.2. Duyuşsal (Duygu) Boyuta İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının duyuşsal boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22.

Örgütsel Sinizmin Duyuşsal Boyutuna İlişkin Veriler

Md. No	DUYUŞSAL	Öğretmen (N=692)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		$\bar{X}$	SS	%	%	%	%	%
6	Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim.	1.93	0.84	32.9	46.5	14.9	5.3	0.3
7	Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim.	1.82	0.76	36.3	48.8	11.3	3.6	0.0
8	Çalıştığım kurumu düşündükçe gerilim yaşıyorum.	1.86	0.82	36.3	46.2	12.1	5.3	0.0
9	Çalıştığım kurumu düşündükçe içimi bir endişe duygusu kaplar.	1.88	0.84	36.7	43.1	15.0	5.2	0.0

Tablo 4.22 incelendiğinde; en yüksek ortalamanın “Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim ($\bar{X}=2.05$)”, en düşük ortalamanın ise “Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim ($\bar{X}=1.95$)” ifadelerinin olduğu görülmektedir.

Duyuşsal boyuttaki en düşük ortalamaya sahip ifade; Kalağan (2009)’ın araştırmasında da en düşük ortalamaya sahip ifade olarak hesaplanmıştır. Bu açıdan, araştırmanın bu bulgusu Kalağan (2009)’ın araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

4.4.3. Davranışsal Boyuta İlişkin Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının davranışsal boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23.

Örgütsel Sinizmin Davranışsal Boyutuna İlişkin Veriler

Md. No	DAVRANIŞSAL	Öğretmen (N=692)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		$\bar{X}$	SS	%	%	%	%	%
10	Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınırım.	2.20	0.96	26.6	37.3	26.4	8.8	0.9
11	Çalıştığım kurumdan ve çalışanlarından bahsedildiğinde, birlikte çalıştığım kişilerle anlamlı bir şekilde bakışırız.	2.42	1.02	19.8	36.3	27.2	15.2	1.6
12	Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum.	2.90	1.02	10.3	24.0	34.2	28.3	3.2
13	Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm.	2.68	1.02	13.9	28.6	34.8	20.1	2.6

Tablo 4.23 incelendiğinde, en yüksek ortalamanın “Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum ($\bar{X}=2.90$)”, en düşük

ortalamanın ise “Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınırım ($\bar{X}=2.42$)” ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Davranışsal boyuttaki en düşük ortalama sahip ifade Kalağan (2009)’ın araştırmasında da en düşük ortalama sahip ifade olarak bulunmuştur. Bu açıdan araştırmanın bu bulgusu Kalağan (2009)’ın araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

4.4.4. Örgütsel Sinizm Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre, Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24.

Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Bilişsel	Kadın	331	2.54	0.74	690	1.99	0.04*
	Erkek	361	2.66	0.79			
Duyuşsal	Kadın	331	1.84	0.73	690	0.94	0.34
	Erkek	361	1.90	0.79			
Davranışsal	Kadın	331	2.52	0.73	690	0.90	0.36
	Erkek	361	2.57	0.76			
Genel Toplam	Kadın	331	2.32	0.56	690	1.71	0.86
	Erkek	361	2.40	0.61			

Tablo 4.24 incelendiğinde; örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin erkek öğretmenlerin ortalamalarının alt boyutlar ve alt boyutlar toplamda kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak, t testi sonuçları; duyuşsal boyut [$t_{(690)}=0.94, p>0.05$], davranışsal boyut [$t_{(690)}=0.90, p>0.05$] ve tüm boyutlar genel toplamında [$t_{(690)}=1.71, p>0.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, kadın ya da erkek olmanın öğretmenlerin

kurumlarına karşı olumsuz tutum geliştirmelerine katkı sağlayamayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan bilişsel boyutta [$t_{(690)}=1.99, p>0.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kurumlarına karşı inanç boyutunda daha fazla olumsuz tutum içinde oldukları söylenebilir. Bu bulgu, kadın ve erkeklerin kurumlara bakış açılarının ve her iki cinse biçilen kültürel rolün farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın ‘öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları duyuşsal boyut, davranışsal boyut ve alt boyutlar toplamda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır’ bulgusu; Akduman-Yetim ve Ölmez-Ceylan (2011), Doğan-Kılıç (2013), Güzeller ve Kalağan (2008), Helvacı ve Çetin (2012), Kılıç (2011), Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013), Şirin (2011)’nin araştırma bulgularıyla bire bir örtüşmektedir. James (2005) de 360 okul müdürü, öğretmen, öğretmen yardımcısı ve okulda çalışan diğer personelden oluşan çalışma grubu üzerinde yaptığı araştırmada cinsiyetle örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgusu James (2005)’in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak, araştırmanın ‘öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları duyuşsal boyut, davranışsal boyut ve alt boyutlar toplamda cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır’ bulgusu Altınöz ve diğerleri (2011); Balıkçioğlu, (2013) ve Erbil (2013), Lobnikar ve Pagon (2004)’nun araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Yine öğretmenler dışında, başka kurumlarda çalışan iş görenlerin de örgütsel sinizm tutumlarının cinsiyet durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koyan Akman (2013), Andersson ve Beteman (1997), Bedeian (2007), Boyalı (2011), Chiaburu ve diğerleri (2013), Durmaz, Arslan ve Sincer (2012), Erbil (2013), Erdost ve diğerleri (2007), Fero (2005), Kalağan (2009), Tokgöz ve Yılmaz (2008)’in araştırmaları da bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın ‘öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları bilişsel boyutta cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır’ bulgusu; cinsiyet ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan Altınöz ve diğerleri (2011); Balıkçioğlu, (2013) ve Erbil (2013), Lobnikar ve Pagon (2004)’nun bulgularıyla benzerlik

göstermektedir. Ancak, bu bulgu örgütsel sinizm tutumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan Akduman-Yetim ve Ölmez-Ceylan (2011), Doğan-Kılıç (2013), Güzeller ve Kalağan (2008), Helvacı ve Çetin (2012), Kılıç (2011), Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013) ve Şirin (2011)'nin araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25.

Yaş Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	A.22-31 yaş	85	2.56	0.85	1.56	0.19	-
	B.32-41 yaş	300	2.56	0.77			
	C.42-51 yaş	211	2.63	0.72			
	D.52-61 yaş	96	2.74	0.76			
Duyuşsal	A. 22-31 yaş	85	1.84	0.65	1.11	0.34	-
	B.32-41 yaş	300	1.82	0.74			
	C.42-51 yaş	211	1.93	0.81			
	D.52-61 yaş	96	1.94	0.79			
Davranışsal	A.22-31 yaş	85	2.77	0.70	2.87	0.03*	A-B A-C A-D
	B.32-41 yaş	300	2.54	0.76			
	C.42-51 yaş	211	2.50	0.73			
	D.52-61 yaş	96	2.49	0.75			
Genel Toplam	A.22-31 yaş	85	2.40	0.59	0.78	0.50	-
	B.32-41 yaş	300	2.33	0.60			
	C.42-51 yaş	211	2.37	0.56			
	D.52-61 yaş	96	2.42	0.64			

*p<0.05

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan Anova testi sonuçlarına göre,

öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları bilişsel ($F_{(3-688)}=1.56, p>0.05$), duyuşsal ($F_{(3-688)}=1.11, p>0.05$) ve alt boyutlar toplamında ($F_{(3-688)}=0.78, p>0.05$) yaş değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır.

Ancak öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları davranışsal boyutta ($F_{(3-688)}=2.87, p<0.05$) yaş değişkeni bakımından farklılaşmaktadır. Davranışsal boyutta farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu ortaya koymak için Post Hoc analizlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; farklılığın 22–31 (A) yaş grubunda olan öğretmenler ile yaş grupları 32–41 (B), 42–51 (C) ve 52–61 (D) olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Bulgulara göre; 22–31 (A) yaş grubunda olan öğretmenlerin sinizm ortalamalarının ($\bar{X}=2.77$); 32–41 (B) yaş grubunda olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=2.54$), 42–51 (C) yaş grubunda olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=2.50$) ve 52–61 (D) yaş grubunda olan öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=2.49$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre örgütsel sinizmin davranışsal boyutunda; yaşları 22–31 olan grupta olan öğretmenler yaşları daha büyük olan diğer gruplardaki öğretmenlere göre daha fazla örgütsel sinizm yaşamaktadır. Bu bulgu; genç olan öğretmenlerin kurumlarına karşı yüksek beklenti içinde olmaları ancak beklentilerinin karşılanmaması sonucu olumsuz siniksel davranış içine girmiş olabilecekleri ve kurumlarına yönelik eleştiride bulunabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın, ‘öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel, duyuşsal ve alt boyutlar genel toplamında yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir’ bulgusu; öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının yaşa göre farklılaşmadığını ortaya koyan Güzeller ve Kalağan, (2008), Kalağan ve Güzeller (2010) ve Şirin (2011)’in araştırma bulgularıyla birebir örtüşmektedir. James (2005) de 360 okul müdürü, öğretmen, öğretmen yardımcısı ve okulda çalışan diğer personelden oluşan çalışma grubu üzerinde yaptığı araştırmada yaş ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgusu, James (2005)’in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yine Kılıç (2011) da öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel ve davranışsal boyutta yaşa göre farklılaşmadığını ancak duyuşsal boyutta farklılaşma olduğunu bulunmuştur. Kılıç (2011)’in araştırma bulgusu da araştırmayı kısmen

desteklemektedir. Ancak, araştırmanın bu bulgusu örgütsel sinizm tutumlarının yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşan Akman (2013); Altınöz, Çöp ve Sığındı (2011); Balıkcıoğlu (2013); Kanter ve Mirvis (1989); Mirvis ve Kanter (1991) ve Sur (2010)'un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Öte yandan, araştırmanın bu bulgusu; öğretmenler dışında başka kurumlarda çalışan işgörenlerin de örgütsel sinizm tutumlarının yaşa göre farklılaşmadığını ortaya koyan Andersson ve Beteman (1997), Bedeian (2007), Boyalı (2011), Chiaburu ve diğerleri (2013), Erbil (2013), Erdost ve diğerleri (2007), Fero (2005), James (2005), Kalağan (2009), Tayfun ve Çatır (2014), Tokgöz ve Yılmaz (2008)'ın bulgularını desteklemektedir. Araştırmanın, “öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının davranışsal boyutta yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı” bulgusu; yaş ile örgütsel sinizm arasında ilişki olduğunu ortaya koyan Akman (2013), Altınöz, Çöp ve Sığındı (2011), Balıkcıoğlu (2013), Kanter ve Mirvis (1989); Mirvis ve Kanter (1991) ve Sur (2010)'un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak, araştırmanın bu bulgusu örgütsel sinizm tutumunun yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan Güzeller ve Kalağan, (2008), James (2005), Kalağan ve Güzeller (2010) ve Şirin (2011)'in araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının medeni durum değişkeni bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla, bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26.

Medeni Durum Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Bilişsel	Bekar	67	2.57	0.84	690	0.33	0.73
	Evli	625	2.61	0.76			
Duyuşsal	Bekar	67	1.80	0.62	690	0.80	0.42
	Evli	625	1.88	0.77			
Davranışsal	Bekar	67	2.64	0.76	690	1.04	0.29
	Evli	625	2.54	0.75			
Genel Toplam	Bekar	67	2.36	0.62	690	0.08	0.93
	Evli	625	2.37	0.63			

Tablo 4.26 incelendiğinde; örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin bekar öğretmenlerden elde edilen ortalamaların tüm boyutlar ve genel toplamda evli öğretmenlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak, hesaplanan t testi sonuçları; bilişsel boyut [$t_{(690)}=0.33, p>.05$], duyuşsal boyut [$t_{(690)}=0.80, p>.05$], davranışsal boyut [$t_{(690)}=1.04, p>.05$] ve alt boyutlar toplamında [$t_{(690)}=0.08, p>.05$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, bekâr ya da evli olmanın öğretmenlerin kurumlarına karşı olumsuz tutum geliştirmelerine katkı sağlayamayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bu bulguları; öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyan Kalağan ve Güzeller (2010), Kılıç (2011) ve Şirin (2011)'in araştırmalarıyla bire bir örtüşmektedir. Yine, öğretmenler dışında başka kurumlarda çalışanların da örgütsel sinizm tutumlarının medeni duruma göre farklılaşmadığını ortaya koyan Chiaburu ve diğerleri (2013), Erdost ve diğerleri (2007) ve Sur (2010)'un araştırmaları da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ancak araştırmanın bu bulgusu, medeni durum ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan Balıkcıoğlu (2013), Delken (2004), Erbil (2013) ve Kanter ve Mirvis (1989)'in araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.27'de verilmiştir.

Tablo 4.27.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları.

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	A.Ön Lisans	48	2.67	0.73	0.19	0.82	-
	B.Lisans	599	2.60	0.76			
	C.Yüksek Lisans	45	2.57	0.86			
Duyuşsal	A.Ön Lisans	48	2.02	0.88	1.00	0.36	-
	B.Lisans	599	1.86	0.74			
	C.Yüksek	45	1.91	0.89			

Lisans								
Davranışsal	A.Ön Lisans	48	2.57	0.77	0.37	0.69	-	
	B.Lisans	599	2.56	0.75				
	C.Yüksek	45	2.46	0.76				
	Lisans							
Genel Toplam	A.Ön Lisans	48	2.43	0.63	0.41	0.66	-	
	B.Lisans	599	2.26	0.58				
	C.Yüksek	45	2.46	0.74				
	Lisans							

* $p < 0.05$

Tablo 4.27 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel ($F_{(2-689)}=1.19$; $p > 0.05$), duyuşsal ($F_{(2-689)}=1.00$; $p > 0.05$), davranışsal ($F_{(2-689)}=0.37$; $p > 0.05$) alt boyutları ve alt boyutlar toplam puanlarında ($F_{(2-689)}=0.41$; $p > 0.05$) eğitim durumu değişkeni bakımından farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın bu bulguları; öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyan Helvacı ve Çetin (2012) ve Şirin (2011)'in araştırmalarıyla bire bir örtüşmektedir. James (2005) de 360 okul müdürü, öğretmen, öğretmen yardımcısı ve okulda çalışan diğer personelden oluşan çalışma grubu üzerinde yaptığı araştırmada eğitim durumu ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırma bulgusu James'in (2005) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yine öğretmenler dışında başka kurumlarda çalışan iş görenlerin de örgütsel sinizm tutumlarının eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ortaya koyan; Andersson ve Beteman (1997), Boyalı (2011), Chiaburu ve diğerleri (2013), Sur (2010) ve Şirin (2011)'in araştırmaları da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ancak, araştırmanın bu bulgusu, medeni durum ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan; Akman (2013), Altınöz ve diğerleri (2011), Balıkcıoğlu (2013), Erdost ve diğerleri (2007), Fero (2005), Güzeller ve Kalağan (2008), Kalağan ve Güzeller (2010), Kanter ve Mirvis (1989), Lobnikar ve Pagon (2004), Mirvis ve Kanter (1991) ve Tokgöz ve Yılmaz (2008)'in araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız

örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28.

Hizmet Süresi Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	A.1-5 yıl	44	2.37	0.80	2.26	0.06	-
	B.6-10 yıl	117	2.62	0.84			
	C.11-15 yıl	155	2.51	0.72			
	D.16.20 yıl	150	2.69	0.74			
	E.21 yıl ve üzeri	226	2.65	0.75			
Duyuşsal	A.1-5 yıl	44	1.80	0.67	0.27	0.90	-
	B.6-10 yıl	117	1.87	0.68			
	C.11-15 yıl	155	1.84	0.78			
	D.16.20 yıl	150	1.89	0.81			
	E.21 yıl ve üzeri	226	1.90	0.77			
Davranışsal	A.1-5 yıl	44	2.71	0.83	2.28	0.06	-
	B.6-10 yıl	117	2.67	0.75			
	C.11-15 yıl	155	2.57	0.74			
	D.16.20 yıl	150	2.54	0.74			
	E.21 yıl ve üzeri	226	2.45	0.73			
Genel Toplam	A.1-5 yıl	44	2.30	0.65	0.60	0.67	-
	B.6-10 yıl	117	2.40	0.61			
	C.11-15 yıl	155	2.32	0.57			
	D.16.20 yıl	150	2.40	0.60			
	E.21 yıl ve üzeri	226	2.36	0.59			

* $p < 0.05$

Tablo 4.28 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel ($F_{(4-687)}=2.26$; $p > 0.05$), duyuşsal ($F_{(4-687)}=0.27$; $p > 0.05$), davranışsal ($F_{(4-687)}=2.28$, $P < 0.05$) boyutlar ile alt boyutlar toplam puanlarında ($F_{(4-687)}=0.60$; $p > 0.05$) hizmet süresi değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutlar ve alt boyutlar toplam puanlarında hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın bu bulguları, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ve mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan Doğan-Kılıç (2013) ve Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013)'ın araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yine öğretmenler dışında başka kurumlarda çalışan iş görenlerin de örgütsel sinizm tutumlarının hizmet süresine göre farklılaşmadığını ortaya koyan; Boyalı (2011), Erdost ve diğerleri (2007) ve Tokgöz ve Yılmaz (2008)'ın araştırma bulguları da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Ancak, araştırmanın bu bulgusu, hizmet süresi ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan; Altınöz ve diğerleri (2011), Balıkçioğlu (2013), Helvacı ve Çetin (2012), James (2005); Kalağan ve Güzeller (2010); Lobnikar ve Pagon (2004); Naus (2007); Sur (2010)'un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin görüşlerinin çalışılan okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29.

Okul Kademesi Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Anova Sonuçları

Boyutlar	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	A.İlkokul	160	2.44	0.73	11.53	0.00*	A-C B-C
	B.Ortaokul	215	2.51	0.78			
	C.Lise	317	2.75	0.75			
Duyuşsal	A.İlkokul	160	1.76	0.70	3.56	0.03*	A-C
	B.Ortaokul	215	1.85	0.78			
	C.Lise	317	1.95	0.77			
Davranışsal	A.İlkokul	160	2.41	0.73	3.84	0.02*	A-B A-C
	B.Ortaokul	215	2.60	0.78			
	C.Lise	317	2.58	0.73			
Genel Toplam	A.İlkokul	160	2.22	0.53	8.75	0.00*	A-C B-C
	B.Ortaokul	215	2.33	0.62			
	C.Lise	317	2.45	0.59			

*p<0.05

Tablo 4.29 incelendiğinde; öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları bilişsel ($F_{(2-689)}=11.53$ $p<0.05$), duyuşsal ($F_{(2-689)}=3.56$, $p<0.05$), davranışsal ($F_{(2-689)}=3.84$, $p<0.05$) boyutlar ile alt boyutlar toplam puanlarında ($F_{(2-689)}=8.75$, $p<0.05$) çalışılan okul kademesi değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının okul kademesine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını tespit etmek amacıyla Post Hoc analizlerinden Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, bilişsel boyutta farkın okul kademesi ilkököl (A) olan öğretmenler grubu ile okul kademesi lise (C) olan öğretmenler grubu ve okul kademesi ortaokul (B) olan öğretmenler grubu ile okul kademesi lise (C) olan öğretmenler grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bilişsel boyutta ilkököl öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamaları ($\bar{X}=2.44$), lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamalarına ($\bar{X}=2.75$) göre daha düşüktür. Yine bilişsel boyutta ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamaları ($\bar{X}=2.51$) lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamalarına ($\bar{X}=2.75$) göre daha düşüktür. Buna göre ilkököl ve ortaokulda çalışan öğretmenler, liselerde çalışan öğretmenlere göre daha düşük örgütsel sinizm tutumuna sahiptir. Bu bulguya göre bilişsel boyutta ilkököl ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlerine göre kurumlarına karşı daha az olumsuz tutuma sahip olduğu söylenebilir. Bunu bulgu, okul kademelerinde yaşanan iş yoğunluğu, insan ilişkileri, yönetim anlayışı ve örgütsel davranış farklılıklarına karşı öğretmenlerin farklı inançsal tutum içinde olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Tukey HSD testi sonuçlarına göre; duyuşsal boyutta ortaya çıkan farklılığın ilkököl (A) kademesinde çalışan öğretmenler ile lise (C) kademesinde çalışan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal boyutta ilkököl öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamaları ($\bar{X}=1.76$) lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamalarına ($\bar{X}=1.95$) göre daha düşüktür. Buna göre ilkökulda çalışan öğretmenler liselerde çalışan öğretmenlere göre daha az örgütsel sinizm tutumuna sahiptir. Bu bulguya göre duyuşsal boyutta ilkökulda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlere göre kurumlarına karşı daha az olumsuz tutuma sahip olduğu söylenebilir. Bunu bulgu, okul kademelerinde yaşanan iş yoğunluğu, insan ilişkileri, yönetim anlayışı ve örgütsel davranış farklılıklarına karşı öğretmenlerin farklı duyuşsal tutum içinde olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Tukey HSD testi sonuçlarına göre; davranışsal boyutta ortaya çıkan farklılığın ilkokul (A) kademesinde çalışan öğretmenler ile ortaokul (B) kademesinde çalışan öğretmenler ve ilkokul (A) kademesinde çalışan öğretmenler ile lise kademesinde çalışan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal boyutta ilkokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamaları ($\bar{X}=2.41$); ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamaları ($\bar{X}=2.60$) ile lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamalarına ($\bar{X}=2.58$) göre daha düşüktür. Buna göre ilkokul kademesinde çalışan öğretmenler, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere göre daha düşük örgütsel sinizm tutumuna sahiptir. Bu bulguya göre davranışsal boyutta ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlere göre kurumlarına karşı daha az olumsuz tutuma sahip olduğu söylenebilir. Bunu bulgu, okul kademelerinde yaşanan iş yoğunluğu, insan ilişkileri, yönetim anlayışı ve örgütsel davranış farklılıklarına karşı öğretmenlerin farklı davranışsal tutum içinde olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Tukey HSD testi sonuçlarına göre; tüm alt boyutlara ilişkin genel toplamda farkın okul kademesi ilkokul (A) olan öğretmenler ile okul kademesi lise (C) olan öğretmenler ve okul kademesi ortaokul (B) olan öğretmenler ile okul kademesi lise (C) olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Genel toplamda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamaları ($\bar{X}=2.22$) lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamalarına ($\bar{X}=2.45$) göre daha düşüktür. Yine genel toplamda ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamaları ($\bar{X}=2.33$) lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamalarına ($\bar{X}=2.45$) göre daha düşüktür. Buna göre ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenler, liselerde çalışan öğretmenlere göre daha düşük örgütsel sinizm tutumuna sahiptir. Bu bulguya göre genel toplamda ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin liselerde çalışan öğretmenlerine göre kurumlarına karşı daha az olumsuz tutuma sahip olduğu söylenebilir. Genel toplama bakıldığında okul kademesi yükseldikçe öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının ya da kurumlarına yönelik olumsuz tutumlarının yükseldiğini söylemek mümkündür. Bunun nedeni olarak okul kademelerinde yaşanan iş yoğunluğu, insan ilişkileri, yönetim anlayışı ve örgütsel davranış farklılıklarına karşı öğretmenlerin farklı inançsal, duyuşsal ve davranışsal tutum içinde olabilecekleri gösterilebilir.

Araştırmanın örgütsel sinizm tutumları öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine göre farklılaşmaktadır bulgusu Kalağan ve Güzeller (2010)'in araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bağlamda ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının lise öğretmenlerinden daha düşük olduğu bulgusu; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını, kız meslek lisesi öğretmenlerinden daha düşük bulan Kalağan ve Güzeller (2010)'in bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Anova testi sonuçlarına göre; tüm alt boyutlara ait toplam ortalamalar; ilkokul kademesinde çalışan öğretmenler için $\bar{X}=2.22$, ortaokul kademesinde çalışan öğretmenler için $\bar{X}=2.33$, lise kademesinde çalışan öğretmenler için $\bar{X}=2.45$ hesaplanmıştır. Buna göre tüm kademelerde çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının “katılmıyorum” aralığında düşük olduğu, eğitim kademesi arttıkça örgütsel sinizm seviyesinin de arttığı söylenebilir.

Araştırmanın ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlere ait örgütsel sinizm tutumlarına (genel toplam) ilişkin ortalamaları; Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013) ve Yıldız, Akgün ve Yıldız (2013)'in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Sezgin-Nartgün ve Kartal (2013) araştırmalarında; ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutum genel ortalamalarını $\bar{X}=2.58$; Yıldız ve diğerleri (2013) de $\bar{X}=2.00$ olarak hesaplamıştır.

Araştırmanın; ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlere ait örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin (genel toplam) ortalama bulguları; ilköğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını “katılmıyorum” aralığında düşük bulan Kılıç (2011), Akduman-Yetim ve Ölmez-Ceylan (2011), Şirin (2011), Helvacı ve Çetin (2012), Yıldız (2013), Karadağ ve diğerleri (2014)'nin araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre lise kademesinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm ortalamaları (alt boyutlar toplam) ($\bar{X}=2.45$), ilkokul ve ortaokul kademesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Kalağan ve Güzeller (2010) de Anadolu ve Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı (2014) da lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm ortalamalarını $\bar{X}=2.79$ olarak hesaplamıştır. Bu bağlamda “ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan öğretmenler arasında en yüksek örgütsel sinizm tutumuna sahip olanlar liselerde çalışan öğretmenlerdir” bulgusu; Kalağan ve Güzeller (2010), Altinkurt ve diğerleri (2014) tarafından desteklenmektedir.

4.5. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30.

Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	1a	1b	1c	2	2a	2b	2c	3
1.İletişim Becerileri	-								
1a.Anlama-Empati Boyut	.95**	-							
1b.Sosyal Rahatlık Boyut	.66**	.62**	-						
1c.Destekleme Boyut	.49**	.22**	.13**	-					
2.Örgütsel Sinizm	-.49**	-.46**	-.38**	-.22**	-				
2a.Bilişsel Sinizm Boyut	-.47**	-.47**	-.37**	-.17**	.80**	-			
2b.Duyuşsal Sinizm Boyut	-.38**	-.36**	-.29**	-.15**	.79**	.43**	-		
2c.Davranışsal Sinizm Boyut	-.27**	-.24**	-.20**	-.18**	.74**	.34**	.46**	-	
3.Genel Sinizm	-.10**	-.08*	-.04	-.11	.23**	.28**	.13**	.09*	-

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 4.30 incelendiğinde öğretmenlerin; okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati alt boyutuna ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel ($r=-.47$, $p<0.01$) ve duyuşsal alt boyutu ($r=-.36$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürlerinin

iletişim becerileri anlama-empati alt boyutuna ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizmin davranışsal alt boyutu ($r=-.24$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre; öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati alt boyutuna ilişkin algılarının artması durumunda; bilişsel ve duyuşsal sinizm tutumlarının orta düzeyde, davranışsal sinizm tutumlarının da kısmen azalacağı söylenbilir.

Tablo 4.30'a göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim becerileri sosyal rahatlık alt boyutuna ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizmin bilişsel alt boyutu ($r=-.37$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca,  ğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal rahatlık alt boyutu iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizmin duyuşsal ($r=-.29$, $p<0.01$) ve davranışsal alt boyutu ($r=-.20$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri sosyal rahatlık alt boyutuna ilişkin algılarının artması durumunda; örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel boyutta orta düzeyde, duyuşsal ve davranışsal boyutta ise kısmen azalacağı söylenbilir.

Tablo 4.30 incelendiğinde; öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim becerileri destekleme alt boyutuna ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel ($r=-.17$, $p<0.01$), duyuşsal ($r=-.15$, $p<0.01$) ve davranışsal ($r=-.18$, $p<0.01$) alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri destekleme alt boyutuna ilişkin algılarının artması durumunda örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta kısmen azalacağı söylenbilir.

Tablo 4.30 incelendiğinde; öğretmenlerin, okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati alt boyutuna ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm ($r=-.46$, $p<0.01$) tutumları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati alt boyutuna ilişkin algılarının artması durumunda, örgütsel sinizm tutumlarının da orta düzeyde azalacağı söylenbilir.

Öğretmenlerin; okul müdürlerinin iletişim becerileri sosyal rahatlık alt boyutuna ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm ($r=-.38$, $p<0.01$) tutumları arasında orta düzeyde

negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal rahatlık alt boyutu iletişim becerilerine ilişkin algılarının artması durumunda örgütsel sinizm tutumlarının orta düzeyde azalacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin; okul müdürlerinin iletişim becerileri destekleme alt boyutuna ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm ($r=-.22$, $p<0.01$) tutumları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin destekleme alt boyutu iletişim becerilerine ilişkin algılarının artması durumunda örgütsel sinizm tutumlarının orta düzeyde azalacağı söylenebilir.

Tablo 4.30 incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm ($r=-.49$, $p<0.01$) tutumları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının artması durumunda örgütsel sinizm tutumlarının da orta düzeyde azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın bu bulguları, iletişim ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulan Ayık (2015), Qian ve Daniels (2008), Reichers ve diğerleri (1997), Stanley ve diğerleri (2005), Tınaztepe (2012) ve Wanous ve diğerleri (2000)'un araştırma bulgularıyla benzerlikler göstermektedir.

Tablo 4.30'a göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati alt boyutuna ilişkin görüşleri ile genel sinizm ($r=-.08$, $p<0.05$) tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati boyutuna ilişkin algıları arttıkça genel sinizm tutumlarının da kısmen azalacağı söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri sosyal rahatlık alt boyutuna ilişkin görüşleri ile genel sinizm tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri destekleme alt boyutuna ilişkin görüşleri ile genel sinizm ($r=-.11$, $p<0.01$) tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri destekleme boyutuna ilişkin algıları arttıkça genel sinizm tutumlarının da kısmen azalacağı söylenebilir.

Tablo 4.30 incelendiğinde; okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel sinizm ($r=-.10$, $p<0.01$) tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin algıları artıkça genel sinizm tutumlarının da kısmen azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusu, genel sinizmle iletişim arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki ($r=-.14$, $p<0.01$) olduğunu bulan Stanley ve diğerleri (2005)'nin araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 4.30 incelendiğinde, öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile örgütsel sinizm tutumlarının bilişsel ($r=.28$, $p<0.01$), duyuşsal ($r=.13$, $p<0.01$) ve davranışsal ($r=.09$, $p<0.05$) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının artması durumunda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm tutumlarının da kısmen artacağı söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile örgütsel sinizm ($r=.22$, $p<0.01$) tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının artması durumunda örgütsel sinizm tutumlarının da kısmen artacağı söylenebilir.

Araştırmanın, “genel sinizm ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır” bulgusu; Akman (2013), Andersson ve Beteman (1997), Arslan (2012), Aslan ve Eren (2014), Chiaburu ve diğerleri (2013), Davis ve Gardner (2004), Doğan-Kılıç (2013), FitzGerald (2002), Hochwarter, James, Johnson ve Ferris (2004), Kabataş (2010), Serez-Arslan, Şahin ve Deniz-Değer (2012), Scott ve Zweig (2008), Stanley ve diğerleri (2005), Sur (2010) ve Tokgöz ve Yılmaz (2008)'in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özellikle Doğan-Kılıç (2013)'in öğretmenler arasında yaptığı araştırmada, öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile örgütsel sinizm tutumları arasında *orta* düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın “genel sinizm ile örgütsel sinizm arasında *düşük* düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu” bulgusu; Aslan ve Eren (2014), Chiaburu ve diğerleri (2013), FitzGerald (2002), Kabataş (2010), Stanley ve diğerleri (2005) ve Tokgöz ve Yılmaz (2008)'in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, araştırmanın bu bulgusu; “genel sinizm ile örgütsel sinizm arasında *orta* düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu” ortaya koyan

Andersson ve Bateman (1997), Doğan-Kılıç (2013), Hochwarter ve diğerleri (2004), Serez-Arslan ve diğerleri (2012)'nin araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Ayrıca, Erdost ve diğerleri (2007) araştırmalarında, genel sinizm ile örgütsel sinizm arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymaktadır. Efilti ve diğerleri (2008) de genel sinizm ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Dolayısıyla mevcut araştırmanın bulguları, Erdost ve diğerleri (2007) ve Efilti ve diğerleri (2008)'nin araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Tablo 4.30 incelendiğinde; örgütsel sinizmin alt boyutlarından bilişsel boyut ile duyuşsal boyut ($r=.43$, $p<0.01$) arasında, bilişsel boyut ile davranışsal boyut ($r=.34$, $p<0.01$) arasında, duyuşsal boyut ile davranışsal boyut ($r=.46$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmanın, “örgütsel sinizmin alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğu” bulgusu; Akman (2013), Erdost ve diğerleri (2007), Efilti ve diğerleri (2008), FitzGerald (2002), Kalağan (2009) ve Sur (2010)'un araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4.6. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri alt boyutlarının öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 4.31’te verilmiştir.

Tablo 4.31.

Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.724	0.203	-	18.330	0.000*	-	-
Anlama-Empati	-0.071	0.057	-0.061	-1.243	0.214	-0.077	-0.047
Sosyal	-0.012	0.055	-0.010	0.214	0.830	-0.040	0.008

Rahatlık							
Destekleme	-0.062	0.025	-0.097	-2.491	0.013**	-0.109	-0.095
R=0.122	R ² =0.015						
F=3.456	P=0.016						
*p<0.05**p<0.05							

Tablo 4.31'e göre; iletişim becerileri ölçeğinin, anlama empati, sosyal rahatlık, destekleme boyutları ile genel sinizm tutumları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, anlama-empati boyutu ile genel sinizm arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r=-0.08$) olduğu ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.05$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal rahatlık boyutu ile genel sinizm arasında negatif yönde ve düşük ($r=-0.04$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.008$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Destekleme boyutu ile genel sinizm arasında negatif yönde ve düşük ($r=-0.11$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.09$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 4.31'e göre; anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu değişkenleri ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.122$; $R^2=0.015$; $F=3.456$; $p<0.05$). Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu değişkenlerinin genel sinizmi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu üç değişken birlikte genel sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 2'sini açıklamaktadır.

İletişim becerileri ölçeğinin destekleme ($\beta=-0.097$, $p<0.05$) boyutu öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ancak, iletişim becerileri ölçeğinin anlama empati ($\beta=-0.061$, $p>0.05$) ve sosyal rahatlık ($\beta=-0.010$, $p>0.05$) boyutu, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin genel sinizm tutumları üzerindeki göreceli önem sırası; destekleme, anlama empati ve sosyal rahatlık şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları

incelendiğinde öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını, sadece destekleme değişkeninin anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir.

Regrasyon analizi sonuçlarına göre genel sinizmin yordanmasına ilişkin regrasyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{GENEL SİNİZM} = 3.724 + -0.071 * \text{Anlama ve Empati} + -0.012 * \text{Sosyal Rahatlık} + -0.062 * \text{Destekleme}$$

Regrasyon analiz sonuçlarına göre; iletişim becerilerinin (alt boyutlar toplamı) genel sinizmi yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 4.32’te verilmiştir.

Tablo 4.32.

Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3.520	0.191	-	19.756	0.000*
İletişim Becerileri	-0.125	0.048	-0.099	-2.619	0.009*
R=0.099 ^a	R ² =0.010				
F=6.861	P=0.009				

*p<0.01

Tablo 4.32 incelendiğinde; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0.099, R²=0.010, F=6.861, p<0.05). Bulgulara göre, öğretmenlerin genel sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 1’nin okul müdürlerinin iletişim becerileri ile açıklandığı ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri ($\beta = -0.099$, p<0.05) öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulguya göre, okul müdürlerin iletişim becerileri öğretmenlerin hayata ve insanlara karşı olumsuz tutumlarını (genel sinizm) negatif yönde ve düşük düzeyde etkilemektedir.

Regrasyon katsayısı anlamlılığına ilişkin t testi sonucu incelendiğinde, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını anlamlı

düzeyde yordadığı söylenebilir. Buna göre, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını etkilediği ancak bu etkinin çok düşük olduğunu söylemek mümkündür.

4.7. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Regrasyon analiz sonuçlarına göre; iletişim becerileri alt boyutlarının örgütsel sinizmin alt boyutlarını (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) yordamasına ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir. İlk olarak iletişim beceri alt boyutlarının, bilişsel sinizm boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçlarına Tablo 4.33’de yer verilmiştir.

Tablo 4.33.

Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Bilişsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	5.262	0.191	-	27.477	0.000*	-	-
Anlama-Empati	-0.465	0.054	-0.377	-8.658	0.000*	-0.470	-0.314
Sosyal Rahatlık	-0.153	0.052	-0.125	-2.931	0.003*	-0.369	-0.111
Destekleme	-0.047	0.023	-0.069	-2.011	0.045**	-0.170	-0.076
R=0.485 ^a		R ² =0.235					
F=70.437		P=0.000					

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 4.33’e göre; iletişim becerileri ölçeğinin, anlama empati, sosyal rahatlık, destekleme boyutları ile bilişsel sinizm tutumları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, anlama-empati boyutu ile bilişsel sinizm arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r=-0.47$) olduğu ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.31$ olarak hesaplandığı

görülmektedir. Sosyal rahatlık boyutu ile bilişsel sinizm arasında negatif yönde ve orta ($r=-0.37$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.11$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Destekleme ile bilişsel sinizm arasında negatif yönde ve düşük ($r=-0.17$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.076$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu değişkenleri ile öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumları orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.485$; $R^2=0.235$; $F=70.467$, $p<0.05$). Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenlerinin bilişsel sinizmi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu üç değişken birlikte bilişsel sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 24'ünü açıklamaktadır.

İletişim becerileri ölçeğinin anlama empati ($\beta= -0.377$, $p<0.05$), sosyal rahatlık ($\beta= -0.125$, $p<0.05$) ve destekleme ($\beta= -0.069$, $p<0.05$) boyutu öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yordayıcı değişkenlerin bilişsel sinizm tutumları üzerindeki göreceli önem sırası; anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde anlama-empati, destekleme ve sosyal rahatlık boyutlarının öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir.

Bu bulgulara göre okul müdürlerinin iletişim becerilerinin tüm boyutlarının öğretmenlerin kurumlarına karşı olan inanç boyutundaki olumsuz tutumlarını (bilişsel sinizm) negatif yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini olumlu algıladıkça kurumlarına karşı olumsuz inançlarının yani bilişsel sinizm tutumlarının azalacağı da söylenebilir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre; bilişsel sinizmin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$\text{BİLİŞSEL SİNİZM} = 5.262 + -0.465 * \text{Anlama ve Empati} + -0.153 * \text{Sosyal Rahatlık} + -0.047 * \text{Destekleme}$
--

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri alt boyutlarının öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarını yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 4.34’da verilmiştir.

Tablo 4.34.

Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Duyuşsal Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.952	0.201	-	19.615	0.000*	-	-
Anlama-Empati	-0.350	0.056	-0.285	-6.215	0.000*	-0.364	-0.231
Sosyal Rahatlık	-0.120	0.055	-0.098	-2.174	0.030**	-0.286	-0.083
Destekleme	-0.052	0.025	-0.077	-2.128	0.034*	-0.154	-0.081
R=0.379 ^a		R ² =0.144					
F=38.487		P=0.000					

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 4.34’ya göre; iletişim becerileri ölçeğinin, anlama empati, sosyal rahatlık, destekleme boyutları ile bilişsel sinizm tutumları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, anlama-empati boyutu ile duyuşsal sinizm arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r=-0.36$) olduğu ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.23$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal rahatlık boyutu ile duyuşsal sinizm arasında negatif yönde ve düşük ($r=-0.29$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.08$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Destekleme ile duyuşsal sinizm arasında negatif yönde ve düşük ($r=-0.15$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.08$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu değişkenleri ile öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumları orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.379$; $R^2=0.144$; $F=38.487$, $p<0.05$). Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme

değişkenlerinin duyuşsal sinizmi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu üç değişken birlikte duyuşsal sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 14'sını açıklamaktadır.

İletişim becerileri ölçeğinin, anlama empati ($\beta = -0.285$, $p < 0.05$), sosyal rahatlık ($\beta = -0.098$, $p < 0.05$) ve destekleme ($\beta = -0.077$, $p < 0.05$) boyutu öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β); yordayıcı değişkenlerin duyuşsal sinizm tutumları üzerindeki görelî önem sırası; anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutlarının öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir.

Bu bulgulara göre; okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutlarının öğretmenlerin kurumlarına karşı olan duygusal boyuttaki olumsuz tutumlarını (duyuşsal sinizm) negatif yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini (anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme) olumlu algıladıkça kurumlarına karşı olumsuz duygularının yani duyuşsal sinizm tutumlarının azalacağı da söylenebilir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, duyuşsal sinizmin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$\text{DUYUŞSAL SİNİZM} = 3.952 + -0.350 * \text{Anlama ve Empati} + -0.120 * \text{Sosyal Rahatlık} + -0.052 * \text{Destekleme}$
--

Öğretmen görüşlerine göre; okul müdürlerinin iletişim becerileri alt boyutlarının öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumlarını yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 4.35'de verilmiştir.

Tablo 4.35.

Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Davranışsal Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4.051	0.206	-	19.717	0.000*	-	-
Anlama-Empati	-0.172	0.057	-0.143	-2.997	0.003*	-0.235	-0.114
Sosyal Rahatlık	-0.116	0.056	-0.097	-2.068	0.039**	-0.204	-0.079
Destekleme	-0.094	0.025	-0.141	-3.761	0.000*	-0.186	-0.142
R=0.282 ^a	R ² =0.079						
F=19.806	P=0.000						
*p<0.01 **p<0.05							

Tablo 4.35'e göre; iletişim becerileri ölçeğinin, anlama empati, sosyal rahatlık, destekleme boyutları ile davranışsal sinizm tutumları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, anlama-empati boyutu ile davranışsal sinizm arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r=-0.24$) olduğu ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.11$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal rahatlık boyutuna ile davranışsal sinizm arasında negatif yönde ve düşük ($r=-0.20$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.08$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Destekleme ile davranışsal sinizm arasında negatif yönde ve düşük ($r=-0.19$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.14$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu değişkenleri ile öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumları orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.282$; $R^2=0.079$; $F=19.806$ $p<0.05$). Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu değişkenlerinin davranışsal sinizmi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur ve bu üç değişken birlikte davranışsal sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 8'ini açıklamaktadır.

İletişim becerileri ölçeğinin, anlama empati ($\beta = -0.143$, $p < .05$), sosyal rahatlık ($\beta = -0.097$, $p < .05$), destekleme ($\beta = -0.141$, $p < .05$) boyutu öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β); yordayıcı değişkenlerin duyuşsal sinizm tutumları üzerindeki görelî önem sırası; anlama-empati, destekleme ve sosyal rahatlık şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde sosyal rahatlık ve destekleme boyutlarının öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir.

Bu bulgulara göre; okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutlarının öğretmenlerin kurumlarına karşı olan davranışsal boyuttaki olumsuz tutumlarını (davranışsal sinizm) negatif yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini (anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme) olumlu algıladıkça kurumlarına karşı olumsuz davranışlarının yani davranışsal sinizm tutumlarının azalacağı da söylenebilir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre davranışsal sinizmin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$\text{DAVRANIŞSAL SİNİZM} = 4.051 + -0.172 * \text{Anlama ve Empati} + -0.116 * \text{Sosyal Rahatlık} + -0.094 * \text{Destekleme}$

Regrasyon analiz sonuçlarına göre; iletişim becerileri alt boyutlarının örgütsel sinizmi yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36.

Öğretmen Görüşlerine Göre, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4.486	0.147	-	30.462	0.000*	-	-
Anlama-Empati	-0.340	0.041	-0.356	-8.246	0.000*	-0.469	-0.300
Sosyal Rahatlık	-0.131	0.040	-0.138	-3.269	0.001*	-0.375	-0.124
Destekleme	-0.063	0.018	-0.120	-3.516	0.000*	-0.218	-0.116
R=0.495 ^a	R ² =0.245						
F=74.308	P=0.000						

*p<0.01

Tablo 4.36'ya göre; iletişim becerileri ölçeğinin, anlama empati, sosyal rahatlık, destekleme boyutları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, anlama-empati boyutu ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r=-0.47$) olduğu ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.30$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal rahatlık boyutu ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde ve orta ($r=-0.38$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.12$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Destekleme boyutu ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde ve düşük ($r=-0.22$) düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ancak, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-0.12$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu değişkenleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.495$; $R^2=0.245$; $F=74.308$ $p<0.05$). Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenlerinin örgütsel sinizmi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

ve bu üç değişken birlikte örgütsel sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 25'ini açıklamaktadır.

İletişim becerileri ölçeğinin anlama empati ($\beta = -0.356$, $p < 0.05$), sosyal rahatlık ($\beta = -0.138$, $p < 0.05$) ve destekleme ($\beta = -0.120$, $p < 0.05$) boyutu öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β); yordayıcı değişkenlerin örgütsel sinizm tutumları üzerindeki göreceli önem sırası; anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde anlama-empati, destekleme ve sosyal rahatlık boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir.

Bu bulgulara göre okul müdürlerinin iletişim becerilerinin tüm boyutlarının öğretmenlerin kurumlarına karşı olan olumsuz tutumlarını (örgütsel sinizm) negatif yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerini olumlu algıladıkça kurumlarına karşı olumsuz tutumlarının yani örgütsel sinizm tutumlarının azalacağı da söylenebilir.

Regrasyon analizi sonuçlarına göre genel sinizmin yordanmasına ilişkin regrasyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$\text{ÖRGÜTSEL SİNİZM} = 4.486 + -0.340 * \text{Anlama ve Empati} + -0.131 * \text{Sosyal Rahatlık} + -0.063 * \text{Destekleme}$
--

Regrasyon analiz sonuçlarına göre; iletişim becerilerinin (alt boyutlar toplamı) örgütsel sinizmi yordamasına ilişkin sonuçlar Tablo 4.37'te verilmiştir.

Tablo 4.37.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	4.388	0.138	-	31.747	0.000*
İletişim Becerileri	-0.513	0.035	-0.490	-14.775	0.000*
R=0.490 ^a R ² =0.240					
F=218.297 P=0.000					
*p<0.01					

Tablo 4.37 incelendiğinde; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0.490, R²=0.240, F=218.297 p<0.05). Bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansının % 24'ünün okul müdürlerinin iletişim becerileri ile açıklandığı ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri (β = -0.490, p<0.05) öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulguya göre, okul müdürlerin iletişim becerileri öğretmenlerin kurumlarına karşı olumsuz tutumlarını (örgütsel sinizm) negatif yönde ve orta düzeyde etkilemektedir.

Regrasyon katsayısı anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Buna göre, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını etkilediği ve bu etkinin orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın bu bulgusu; örgütsel iletişimin örgütsel sinizmi negatif yönde yordadığını ortaya koyan Ayık (2015) ve Tınaztepe (2012)'nin; iletişimin örgütsel sinizm türlerinden biri olan değişime özel sinizmi negatif yönde yordadığını ortaya koyan Stanley ve diğerleri (2005)'nin, Wanous ve diğerleri (2000)'nin ve iletişimin

örgütsel değişime yönelik iş gören sinizmini negatif yönde yordadığını ortaya kayan Qian ve Daniels (2008)'in araştırma bulgularını desteklemektedir.

4.8. Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının örgütsel sinizm tutumlarının alt boyutlarını yordamasına ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının öğretmenlerin bilişsel sinizm boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.38'de verilmiştir.

Tablo 4.38.

Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Bilişsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.617	0.131	-	12.364	0.000*
Bilişsel Sinizm	0.303	0.039	0.283	7.761	0.000*
R=0.283 ^a R ² =0.080					
F=60.235 P=0.000					

*p<0.01

Tablo 4.38 incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0.283, R²=0.080, F=60.235, p<0.05). Bulgulara göre, öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansının % 8'nin öğretmenlerin genel sinizm tutumu ile açıklandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumları (β = 0.283, p<0.05) bilişsel sinizm tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin hayata ve insanlara karşı olumsuz tutumu öğretmenlerin kurumlarına ilişkin inanç bağlamındaki olumsuz tutumlarını (örgütsel sinizm) pozitif yönde ve düşük düzeyde etkilemektedir.

Regresyon katsayısı anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının bilişsel sinizm tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının bilişsel sinizm tutumlarını etkilediği ancak bu etkinin düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının öğretmenlerin duyuşsal sinizm boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.39’de verilmiştir.

Tablo 4.39.

Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Duyuşsal Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.413	0.34	-	10.512	0.000*
Duyuşsal Sinizm	0.142	0.040	0.133	3.536	0.000*
R=0.133 ^a	R ² =0.018				
F=12.500	P=0.000				

*p<0.01

Tablo 4.39 incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0.133, R²=0.018, F=12.500, p<0.05). Bulgulara göre, öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansının % 2’sinin öğretmenlerin genel sinizm tutumu ile açıklandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumları ($\beta = 0.133$, p<0.05) bilişsel sinizm tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin hayata ve insanlara karşı olumsuz tutumu öğretmenlerin kurumlarına ilişkin duygusal bağlamdaki olumsuz tutumlarını (duyuşsal sinizm) pozitif yönde ve düşük düzeyde etkilemektedir.

Regresyon katsayısı anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının duyuşsal sinizm tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının duyuşsal

sinizm tutumlarını etkilediği ancak bu etkinin düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının öğretmenlerin davranışsal sinizm boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.40'ta verilmiştir.

Tablo 4.40.

Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Davranışsal Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.255	0.133	-	16.962	0.000*
Davranışsal Sinizm	0.092	0.040	0.087	2.306	0.021**
R=0.087 ^a R ² =0.008					
F=5.319 P=0.021					

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 4.40 incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0.087, R²=0.008, F=5.319, p<0.05). Bulgulara göre, öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansının yaklaşık % 1'nin öğretmenlerin genel sinizm tutumu ile açıklandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumları ($\beta = 0.087$, p<0.05) davranışsal sinizm tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin hayata ve insanlara karşı olumsuz tutumu öğretmenlerin kurumlarına ilişkin davranışsal bağlamdaki olumsuz tutumlarını (davranışsal sinizm) pozitif yönde ve düşük düzeyde etkilemektedir.

Regresyon katsayısı anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının davranışsal sinizm tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının davranışsal sinizm tutumlarını etkilediği ancak bu etkinin düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının örgütsel sinizm tutumlarını yordamasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.41’da verilmiştir.

Tablo 4.41.

Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.751	0.103	-	17.029	0.000*
Örgütsel Sinizm	0.188	0.031	0.228	6.138	0.000*
R=0.228 ^a R ² =0.052					
F=37.678 P=0.000					

*p<0.01

Tablo 4.41 incelendiğinde; öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0.228, R²=0.052, F=37.678, p<0.05). Bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansın % 5’nin öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumları (β = 0.228, p<0.05) örgütsel sinizm tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin hayata ve insanlara karşı olumsuz tutumu öğretmenlerin kurumlarına karşı olumsuz tutumlarını (örgütsel sinizm) pozitif yönde ve düşük düzeyde etkilemektedir.

Regrasyon katsayısı anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının örgütsel sinizm tutumlarını anlamlı düzeyde yordadığı söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının örgütsel sinizm tutumlarını etkilediği ancak bu etkinin düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın bu bulgusu, genel sinizmin örgütsel sinizmi yordadığını ortaya koyan Scott ve Zweig (2008)’in araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca,

araştırmanın bu bulgusu, genel sinizmin örgütsel sinizmi yordadığını ancak önemli bir yordayıcı olmadığını ortaya koyan FitzGerald (2002)'ın araştırma bulgularını da desteklemektedir.

4.9. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen görüşlerine göre, iletişim becerileri alt boyutları ile genel sinizm tutumlarının birlikte, örgütsel sinizm tutumlarının alt boyutlarını (bilişsel, duyuşsal, davranışsal) yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4.42'de iletişim becerileri alt boyutları ile genel sinizm tutumlarının birlikte, bilişsel sinizm alt boyutunu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.42.

İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Bilişsel Sinizm Tutumunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	Standart Hata	β	t	ΔR^2
1	Sabit	5.262	0.191	-	27.477	0.235*
	Anlama-Empati	-0.465	0.054	-0.377*	-8.685	
	Destekleme	-0.047	0.023	-0.069**	-2.011	
	Sosyal Rahatlık	-0.153	0.052	-0.125*	-2.931	
2	Sabit	4.284	0.225	-	19.078	0.059*
	Anlama-Empati	-0.446	0.052	-0.362*	-8.666	
	Destekleme	-0.031	0.022	-0.045*	-1.364	
	Sosyal Rahatlık	-0.156	0.050	-0.127	-3.112	
	Genel Sinizm	0.263	0.035	0.246*	7.605	

*p<0.01 **p<0.05 **Model 1:** R=0.485, R²=0.235, F=70.437 **Model 2:** R=0.543, R²=0.059, F=57.836

Tablo 4.42 incelendiğinde; birinci modele yordayıcı değişken olarak iletişim becerilerinin alt boyutları olan, anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme

değişkenleri alınmıştır. Bu üç değişken birlikte örgütsel sinizm değişkenine ilişkin varyansın yaklaşık % 24'ini açıklamaktadır. Bilişsel sinizm ile iletişim becerilerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutları arasında negatif bir ilişki vardır. Analize, ikinci modelde genel sinizm değişkeni alınmıştır. Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenleri kontrol edildiğinde genel sinizm değişkeninin örgütsel sinizm değişkeninde daha önce açıklanan varyansa yaklaşık % 6 katkı sağladığı görülmektedir. Böylece açıklanan toplam varyans % 30'a yükselmiştir. Bilişsel sinizm ile genel sinizm arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre genel sinizm tutumu arttıkça örgütsel sinizm tutumu da artmaktadır. Bulgulara göre; okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları birlikte öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarındaki toplam varyansın yaklaşık % 30'nu açıklamaktadır.

Araştırmanın bu bulgusu, iletişimin örgütsel sinizmi yordadığını ortaya koyan; Ayık (2015), Qian ve Daniels (2008), Stanley ve diğerleri (2005), Tınaztepe (2012), Wanous ve diğerleri (2000)'nin araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca bu bulgu, genel sinizmin örgütsel sinizmi yordadığını ortaya koyan FitzGerald (2002) ve Scott ve Zweig (2008)'in ve araştırma bulgularını da desteklemektedir. Bu anlamda, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarını yordaması beklenmedik bir sonuç değildir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin iletişim becerilerindeki artışın öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarını azaltacağı; genel sinizm tutumlarındaki artışın da duyuşsal sinizm tutumlarını artıracığı söylenebilir. Başka bir deyişle, bilişsel sinizm tutumları üzerinde iletişim becerileri negatif; genel sinizm tutumları da pozitif etkilidir ve bu iki değişken birlikte duyuşsal sinizm tutumunda yaşanacak değişimin yaklaşık % 30'nu açıklayabilmektedir.

İletişim becerileri alt boyutları ile genel sinizm tutumlarının birlikte, duyuşsal sinizm alt boyutunu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 4.43'te verilmiştir.

Tablo 4.43.

İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Duyuşsal Sinizm Tutumunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	Standart Hata	β	t	ΔR^2
1	Sabit	3.952	0.201	-	19.615	0.144*
	Anlama-Empati	-0.350	0.056	-0.285*	-6.215	
	Destekleme	-0.052	0.025	-0.077**	-2.128	
	Sosyal Rahatlık	-0.120	0.055	-0.098**	-2.174	
2	Sabit	3.553	0.245	-	14.530	0.010*
	Anlama-Empati	-0.343	0.056	-0.279*	-6.105	
	Destekleme	-0.046	0.024	-0.067	-1.860	
	Sosyal Rahatlık	-0.121	0.055	-0.099**	-2.208	
	Genel Sinizm	0.107	0.038	0.101*	2.846	

*p<0.01 **p<0.05 **Model 1:** R=0.379, R²=0.144, F=38.487 **Model 2:** R=0.392, R²=0.010, F=8.101

Tablo 4.43 incelendiğinde; birinci modele yordayıcı değişken olarak iletişim becerilerinin alt boyutları olan, anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenleri alınmıştır. Bu üç değişken birlikte örgütsel sinizm değişkenine ilişkin varyansın yaklaşık % 14'ini açıklamaktadır. Duyuşsal sinizm ile iletişim becerilerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutları arasında negatif bir ilişki vardır. Analize, ikinci modelde genel sinizm değişkeni alınmıştır. Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenleri kontrol edildiğinde genel sinizm değişkeninin örgütsel sinizm değişkeninde daha önce açıklanan varyansa % 1 katkı sağladığı görülmektedir. Böylece açıklanan toplam varyans yaklaşık % 15'e yükselmiştir. Duyuşsal sinizm ile genel sinizm arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre genel sinizm tutumu arttıkça örgütsel sinizm tutumu da artmaktadır. Bulgulara göre; okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları birlikte öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarındaki toplam varyansın yaklaşık % 15'ini açıklamaktadır.

Araştırmanın bu bulgusu, iletişimin örgütsel sinizmi yordadığını ortaya koyan; Ayık (2015), Qian ve Daniels (2008), Stanley ve diğerleri (2005), Tınaztepe (2012),

Wanous ve diğerleri (2000)'nin araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca bu bulgu, genel sinizmin örgütsel sinizmi yordadığını ortaya koyan FitzGerald (2002) ve Scott ve Zweig (2008)'in araştırma bulgularını da desteklemektedir. Bu anlamda, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarını yordaması beklenmedik bir sonuç değildir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin iletişim becerilerindeki artışın öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarını azaltacağı; genel sinizm tutumlarındaki artışın da duyuşsal sinizm tutumlarını artıracığı söylenebilir. Başka bir deyişle, duyuşsal sinizm tutumları üzerinde iletişim becerileri negatif; genel sinizm tutumları da pozitif etkilidir ve bu iki değişken birlikte duyuşsal sinizm tutumunda yaşanacak değişimin yaklaşık % 15'ini açıklayabilmektedir.

İletişim becerileri alt boyutları ile genel sinizm tutumlarının birlikte, davranışsal sinizm alt boyutunu yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4.44.

İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Davranışsal Sinizm Tutumunu Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	Standart Hata	β	t	ΔR^2
1	Sabit	4.051	0.206	-	19.714	0.079*
	Anlama-Empati	-0.172	0.057	-0.143*	-2.997	
	Destekleme	-0.094	0.025	-0.141*	-3.761	
	Sosyal Rahatlık	-0.116	0.056	-0.097**	-2.068	
2	Sabit	3.825	0.250	-	15.273	0.003
	Anlama-Empati	-0.168	0.057	-0.139*	-2.922	
	Destekleme	-0.090	0.025	-0.136	-3.599	
	Sosyal Rahatlık	-0.117	0.056	-0.097**	-2.083	
	Genel Sinizm	0.061	0.039	0.058	1.577	

*p<0.01 **p<0.05 **Model 1:** R=0.282, R²=0.079, F=19.806 **Model 2:** R=0.288, R²=0.003, F=2.488

Tablo 4.44 incelendiğinde; birinci modele yordayıcı değişken olarak iletişim becerilerinin alt boyutları olan, anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenleri alınmıştır. Bu üç değişken birlikte davranışsal sinizm değişkenine ilişkin

varyansın yaklaşık % 8'ini açıklamaktadır. Davranışsal sinizm ile iletişim becerilerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutları arasında negatif bir ilişki vardır. Analize, ikinci modelde genel sinizm değişkeni alınmıştır. Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenleri kontrol edildiğinde genel sinizm değişkeninin davranışsal sinizm değişkeninde daha önce açıklanan varyansa anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, iletişimin örgütsel sinizmi yordadığını ortaya koyan; Ayık (2015), Qian ve Daniels (2008), Stanley ve diğerleri (2005), Tınaztepe (2012) ve Wanous ve diğerleri (2000)'nin araştırma bulgularını desteklemektedir.

İletişim becerileri alt boyutları ile genel sinizm tutumlarının birlikte, örgütsel sinizm tutumunu (alt boyutlar toplam) yordamasına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonuçları Tablo 4.45'te verilmiştir.

Tablo 4.45.

İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	Standart Hata	β	t	ΔR^2
1	Sabit	4.486	0.147		30.462	
	Anlama-Empati	-0.340	0.041	-0.356*	-8.246	
	Destekleme	-0.063	0.018	-0.120*	-3.516	0.245*
	Sosyal Rahatlık	-0.131	0.040	-0.138*	-3.269	
2	Sabit	3.918	0.176		22.289	
	Anlama-Empati	-0.329	0.040	-0.344*	-8.153	
	Destekleme	-0.054	0.018	-0.102*	-3.044	0.033*
	Sosyal Rahatlık	-0.133	0.039	-0.140*	-3.388	
	Genel Sinizm	0.153	0.027	0.184*	5.646	

*p<0.01 **Model 1:** R=0.495, R²=0.245, F=74.308 **Model 2:** R=0.527, R²=0.033, F=31.881

Tablo 4.42 incelendiğinde; birinci modele yordayıcı değişken olarak iletişim becerilerinin alt boyutları olan, anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenleri alınmıştır. Bu üç değişken birlikte örgütsel sinizm değişkenine ilişkin varyansın yaklaşık % 25'ini açıklamaktadır. Örgütsel sinizm ile iletişim becerilerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutları arasında negatif bir ilişki vardır.

Analize ikinci model olarak genel sinizm değişkeni alınmıştır. Anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme değişkenleri kontrol edildiğinde genel sinizm değişkeninin örgütsel sinizm değişkeninde daha önce açıklanan varyansa yaklaşık % 3 katkı sağladığı görülmektedir. Böylece açıklanan toplam varyans % 28'e yükselmiştir. Örgütsel sinizm ile genel sinizm arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre genel sinizm tutumu arttıkça örgütsel sinizm tutumu da artmaktadır. Bulgulara göre; okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları birlikte öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarındaki toplam varyansın % 28'ini açıklamaktadır.

Araştırmanın bu bulgusu, iletişimin örgütsel sinizmi yordadığını ortaya koyan; Qian ve Daniels (2008), Stanley ve diğerleri (2005), Tınaztepe (2012) ve Wanous ve diğerleri (2000)'nin araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca bu bulgu, genel sinizmin örgütsel sinizmi yordadığını ortaya koyan FitzGerald (2002) ve Scott ve Zweig (2008)'in araştırma bulgularını da desteklemektedir. Bu anlamda, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını yordaması beklenmedik bir sonuç değildir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin iletişim becerilerindeki artışın öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını azaltacağı; genel sinizm tutumlarındaki artışın da örgütsel sinizm tutumlarını artıracığı söylenebilir. Başka bir deyişle, örgütsel sinizm tutumları üzerinde iletişim becerileri negatif; genel sinizm tutumları da pozitif etkilidir ve bu iki değişken birlikte örgütsel sinizm tutumunda yaşanacak değişimin yaklaşık % 28'ini açıklayabilmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu alt bölümde, Giresun İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin iletişim becerileri en yüksek düzeyde “sosyal rahatlık” boyutunda algılanmıştır. Bunu, “anlama-empati” boyutu takip etmektedir. En düşük düzeyde ise “destekleme” boyutunda algılanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin sosyal rahatlık, anlama-empati, destekleme boyutu ve alt boyutlar toplamına ilişkin iletişim beceri düzeyleri “çoğu zaman” düzeyinde bulunmuştur. Başka bir ifade ile; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri sosyal rahatlık, anlama-empati, destekleme boyutu ve alt boyutlar toplamında iyi düzeydedir.

Okul müdürlerinin iletişim becerilerine (alt boyutlar toplamı) ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum ve eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin hizmet süresi ve çalışılan okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre

öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri hizmet süreleri ve çalıştıkları okul kademesinden etkilenmektedir.

Hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılığın, hizmet yılı 6–10 olan öğretmenler ile hizmet yılı 11–15, 16–20, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu ve farklılığın hizmet yılı 11–15, 16–20, 21 yıl ve üzeri olan gruplar lehine gerçekleştiği görülmüştür. Başka bir değişle, hizmet yılı 6–10 olan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri hizmet yılı 11–15, 16–20, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha düşüktür. Ayrıca okul müdürlerinin iletişim becerilerinin (alt boyutlar toplamı) en yüksek düzeyde 11–15 hizmet yılı olan öğretmenler tarafından algılandığı bunu sırayla; 21 yıl ve üzeri, 1-5, 16-20 ve 6-10 hizmet yılı olan öğretmenlerin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışılan okul kademesi değişkenine göre, anlamlı farklılığın ilkokullarda çalışan öğretmenler ile ortaokullarda çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir ve ilkokullarda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin iletişim becerilerini (alt boyutlar toplamı) ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre, ilkokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve ilkokullarda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin iletişim becerilerini ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Ayrıca ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve ortaokullarda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin iletişim becerilerini liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Okul müdürlerinin iletişim becerileri en yüksek ilkokulda çalışan öğretmenler tarafından, en düşük ise liselerde çalışan öğretmenler tarafından algılanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin sonuçlar, boyutlarına göre aşağıda verilmiştir.

5.1.1.1. Anlama-Empati Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Bu boyutta, en yüksek ortalama “Müdürümüz bizlerle iyi geçinir”; en düşük ortalama ise “Müdürümüz, genellikle neler hissettiğimizi bilir” maddesinden elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, anlama-empati boyutu, iletişim becerileri içerisinde algılanma düzeyi bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Okul müdürlerinin anlama-empati boyutu iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak okul müdürlerinin anlama-empati boyutu iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin eğitim durumu, hizmet süresi ve çalışılan okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati iletişim becerilerine ilişkin görüşleri eğitim durumları, hizmet süreleri ve çalıştıkları okul kademesinden etkilenmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre, anlamlı farklılığın ön lisans mezunu olan öğretmenler ile yüksek lisans mezunu olanlar arasında olduğu belirlenmiştir ve ön lisans mezunu öğretmenler, okul müdürlerinin anlama-empati iletişim becerilerini yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır.

Hizmet süresi değişkenine göre; anlamlı farklılığın hizmet yılı 1-5 olan öğretmenler ile 6-10 yıl öğretmenler arasında olduğu ve hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati iletişim becerilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları bulunmuştur. Yine hizmet yılı 6-10 olan öğretmenler ile hizmet yılı 11-15 yıl olan öğretmenler arasında fark olduğu ve hizmet yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati iletişim becerilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca test sonuçlarına göre, hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenler ile hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında da fark olduğu ve hizmet yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati iletişim becerilerini daha yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiştir.

Çalışılan okul kademesi değişkenine göre, anlamlı farklılığın ilkokullarda çalışan öğretmenler ile ortaokullarda çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir ve ilkokullarda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin anlama-empati iletişim becerilerini

ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre, ilkokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve ilkokullarda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin anlama-empati iletişim becerilerini ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Ayrıca, ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve ortaokullarda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin anlama-empati iletişim becerilerini liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Anlama empati boyutunda okul müdürlerinin iletişim becerileri en yüksek ilkokulda çalışan öğretmenlerce en düşük ise liselerde çalışan öğretmenlerce algılanmıştır.

5.1.1.2. Sosyal Rahatlık Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Bu boyutta; en yüksek ortalama “Müdürümüz, ilk kez karşılaştığı insanlarla tanışmaktan çekinmez”; en düşük ortalama ise “Müdürümüz, yeni insanlarla tanışabileceği sosyal ortamlardan hoşlanır” maddesinden elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal rahatlık boyutu, iletişim becerileri içerisinde algılanma düzeyi bakımından birinci sırada yer almaktadır. Okul müdürlerinin sosyal rahatlık boyutu iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ancak, okul müdürlerinin sosyal rahatlık boyutu iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin çalışılan okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal rahatlık iletişim becerilerine ilişkin görüşleri çalıştıkları okul kademesinden etkilenmektedir.

Çalışılan okul kademesi değişkenine göre, anlamlı farklılığın ilkokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir ve ilkokulda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal rahatlık boyutu iletişim becerilerini liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır.

5.1.1.3. Destekleme Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Bu boyutta, en yüksek ortalama “Müdürümüz, bizimle konuşurken söylediklerimizle ilgilenir”; en düşük ortalama ise “Müdürümüz, bizlerle konuşurken sözümüzü çok fazla kesmez” maddesinden elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; destekleme boyutu, iletişim becerileri içerisinde algılanma düzeyi bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Okul müdürlerinin destekleme boyutu iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak okul müdürlerinin destekleme boyutu iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin yaş, medeni durum, çalışılan okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul müdürlerinin destekleyici iletişim becerilerine ilişkin görüşleri yaşları, medeni durumları ve çalıştıkları okul kademesinden etkilenmektedir.

Yaş değişkenine göre, anlamlı farklılığın yaşı 22–31 olan öğretmenler ile yaşı 32–41 olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir ve yaşları 32–41 olan öğretmenler okul müdürlerinin destekleme boyutu iletişim becerilerini yaşları 22–31 olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Sonuçlara göre, yaşı 22–31 olan öğretmenler ile yaşı 42–51 olanlar arasında da fark olduğu bulunmuştur ve yaşları 42–51 olan öğretmenler okul müdürlerinin destekleme boyutu iletişim becerilerini yaşları 22–31 olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre, yaşı 22–31 olan öğretmenler ile yaşları 52–61 olan öğretmenler arasında fark olduğu tespit edilmiştir ve yaşları 42–51 olan öğretmenler okul müdürlerinin destekleme boyutu iletişim becerilerini yaşları 22–31 olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Ayrıca destekleme boyutundaki grupların sıra ortalamalarına göre, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin en yüksek düzeyde 52–61 yaşındaki öğretmenler tarafından algılandığı bunu sırayla; 42–51, 32–41 ve 22–31 yaşlarındaki öğretmenlerin izlediği sonucuna varılmıştır.

Medeni durum değişkenine göre, bekâr ve evli öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ve evli öğretmenler okul müdürlerinin destekleme boyutu iletişim becerilerini bekâr öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır.

Çalışılan okul kademesi değişkenine göre, anlamlı farklılığın ilkokullarda çalışan öğretmenler ile ortaokullarda çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir ve ilkokullarda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin destekleme iletişim becerilerini ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre, ilkokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve ilkokullarda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin destekleme iletişim becerilerini ortaokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Ayrıca ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve ortaokullarda çalışan öğretmenler, okul müdürlerinin destekleme iletişim becerilerini liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Destekleme boyutunda okul müdürlerinin iletişim becerileri en yüksek ilkokulda çalışan öğretmenlerce en düşük ise liselerde çalış öğretmenlerce algılanmıştır.

5.1.2. Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin genel sinizm düzeyleri “kararsızım” düzeyinde bulunmuştur. Başka bir değişle öğretmenlerin genel sinizm tutumları orta düzeydedir.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumlarına ilişkin en yüksek ortalama “İnsanlar dürüstlük ve ahlak ilkelerine sahip olduklarını iddia ederler, ama para kaybedeceklerse çok az insan bu ilkelere sadık kalır”; en düşük ortalama ise “Çoğu insan, gerekliliğine inandığı için değil, yakalanmaktan korktuğu için dürüştür” maddesinden elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile öğretmenlerin medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi ve çalışılan okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile öğretmenlerin cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin genel sinizm tutumları yaş ve cinsiyetlerinden etkilenmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin genel sinizm tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ve araştırma sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre; yaşları 22–31 olan öğretmenler ile yaşları 32–41 olan öğretmenlerin genel sinizm tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve yaşları 22–31 olan öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının yaşları 32–41 olan öğretmenlerin genel sinizm tutumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine yaşları 22–31 olan öğretmenler ile yaşları 52–61 olan öğretmenlerin genel sinizm tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve yaşları 22–31 olan öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının, yaşları 52–61 olan öğretmenlerin genel sinizm tutumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaşları 32–41 olan öğretmenler ile yaşları 42–51 olan öğretmenlerin genel sinizm tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve yaşları 42–51 olan öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının yaşları 32–41 olan öğretmenlerin genel sinizm tutumlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları en yüksek düzeyde “bilişsel” boyutta algılanmıştır. Bunu, “davranışsal” boyut takip etmektedir. En düşük düzeyde ise “duyuşsal” boyutta algılanmıştır. Öğretmenlerin duyuşsal, davranışsal boyut ve tüm alt boyutlar genel toplamında örgütsel sinizm düzeyleri “katılmıyorum” düzeyinde, bilişsel boyutta ise “kısmen katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Başka bir ifade ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri; duyuşsal ve davranışsal boyut ve tüm alt boyutlar genel toplamında düşük, bilişsel boyutta ise orta düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin davranışsal sinizm düzeylerinin de orta düzeye çok yakın oluşu oldukça dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları (alt boyutlar toplamı) ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları (alt boyutlar toplamı) ile öğretmenlerin çalışılan okul kademesi değişkeni arasında anlamlı

bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları çalıştıkları okul kademesi tarafından etkilenmektedir.

Çalışılan okul kademesi değişkenine göre; anlamlı farklılığın ilkokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları liselerde çalışan öğretmenlerden daha düşüktür. Yine araştırma sonuçlarına göre, ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları liselerde çalışan öğretmenlerden daha düşüktür. Çalışılan okul kademesine göre örgütsel sinizm düzeyi; en düşük ilkokullarda çalışan öğretmenlerde en yüksek ise liselerde çalışan öğretmenlerden tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarına ilişkin sonuçlar, boyutlarına göre aşağıda verilmiştir.

5.1.3.1. Bilişsel (İnanç) Boyuta İlişkin Sonuçlar

Bu boyutta, en yüksek ortalama “Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir”; en düşük ortalama ise “Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum” maddesinden elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, bilişsel boyut örgütsel sinizmin alt boyutları içerisinde algılanma düzeyi bakımından birinci sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumları ile öğretmenlerin yaş, medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumları ile öğretmenlerin cinsiyet ve çalışılan okul kademesi değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumları cinsiyetleri ve çalıştıkları okul kademesince etkilenmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ve araştırma sonuçlarına göre erkek

öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çalışılan okul kademesi değişkenine göre, anlamlı farklılığın ilkokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumları liselerde çalışan öğretmenlerden daha düşüktür. Yine araştırma sonuçlarına göre, ortaokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumları liselerde çalışan öğretmenlerden daha düşüktür. Liselerde çalışan öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumları ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha yüksektir.

5.1.3.2. Duyuşsal (Duygu) Boyuta İlişkin Sonuçlar

Bu boyutta, en yüksek ortalama ““Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim””; en düşük ortalama ise “Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim” maddesinden elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, duyuşsal boyut örgütsel sinizmin alt boyutları içerisinde algılanma düzeyi bakımından üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumları ile öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumları ile öğretmenlerin çalışılan okul kademesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumları çalıştıkları okul kademesince etkilenmektedir.

Çalışılan okul kademesi değişkenine göre, anlamlı farklılığın ilkokullarda çalışan öğretmenler ile liselerde çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir ve ilkokullarda çalışan öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumları liselerde çalışan öğretmenlerden daha düşüktür.

5.1.3.3. Davranışsal Boyuta İlişkin Sonuçlar

Bu boyutta, en yüksek ortalama “Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum”; en düşük ortalama ise “Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınıyorum” maddesinden elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, davranışsal boyut örgütsel sinizmin alt boyutları içerisinde algılanma düzeyi bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumları ile öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumları ile öğretmenlerin çalışılan okul kademesi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumları çalıştıkları okul kademesince etkilenmektedir.

Yaş değişkenine göre, anlamlı farklılığın yaşları 22–31 olan öğretmenler ile yaşları 32–41, 42–51 ve 52–61 olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur ve yaşları 22-31 olan öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumlarının yaşları 32-41, 42-51 ve 52-61 olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışılan okul kademesi değişkenine göre, anlamlı farklılığın ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenler ile ortaokul ve lise kademesinde çalışan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin davranışsal sinizm tutumları ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha düşüktür.

5.1.4. Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile örgütsel sinizm tutumları (alt boyutlar toplamı) arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin genel sinizm tutumları düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları da düşük düzeyde artmaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin genel sinizm tutumları ile örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutları arasında da düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin genel sinizm tutumları düzeyleri

arttıkça öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm tutumları da düşük düzeyde artmaktadır.

5.1.5. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine (alt boyutlar toplamı) ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm tutumları (alt boyutlar toplamı) arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları da orta düzeyde azalmaktadır.

Ayrıca; öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme alt boyutu iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizm tutumları (alt boyutlar toplamı) arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutuna ilişkin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları da orta düzeyde azalmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati alt boyutu iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizmin bilişsel ve duyuşsal alt boyutu arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin anlama-empati boyutuna ilişkin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal sinizm tutumları da orta düzeyde azalmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin anlama-empati alt boyutu iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizmin davranışsal alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin anlama-empati boyutuna ilişkin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumları da düşük düzeyde azalmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal rahatlık alt boyutu iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizmin bilişsel alt boyutu arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmen görüşlerine göre okul

müdürlerinin sosyal rahatlık boyutuna ilişkin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumları da orta düzeyde azalmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal rahatlık alt boyutu iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizmin duyuşsal ve davranışsal alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal rahatlık boyutuna ilişkin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlerin duyuşsal ve davranışsal sinizm tutumları da düşük düzeyde azalmaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin destekleme alt boyutu iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin destekleme boyutuna ilişkin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm tutumları da düşük düzeyde azalmaktadır.

5.1.6. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine (alt boyutlar toplamı) ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlerin genel sinizm tutumları da düşük düzeyde azalmaktadır.

Okul müdürlerine ilişkin, iletişim becerilerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme alt boyutu ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutuna ilişkin iletişim beceri düzeyleri arttıkça öğretmenlerin genel sinizm tutumları da düşük düzeyde azalmaktadır.

5.1.7. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin genel sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 1’ni açıklamaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını negatif yönde ancak düşük düzeyde yordamaktadır.

Okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme iletişim becerileri öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu üç değişken birlikte genel sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 2’sini açıklamaktadır.

İletişim becerileri ölçeğinin destekleme boyutu öğretmenlerin genel sinizm tutumlarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ancak, iletişim becerileri ölçeğinin anlama-empati ve sosyal rahatlık boyutu, öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

5.1.8. Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre; okul müdürlerinin iletişim becerileri (tüm boyutlar genel toplam) öğretmenlerin örgütsel sinizm (tüm boyutlar genel toplam) tutumlarının anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansın % 24’ünü açıklamaktadır. Ayrıca, okul müdürlerinin iletişim becerileri öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını negatif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır.

Okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme iletişim becerileri öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır ve bu üç değişken birlikte örgütsel sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 25’ini açıklamaktadır. Ayrıca, iletişim becerileri ölçeğinin anlama empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını negatif yönde yordamaktadır.

Okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme iletişim becerilerinin bilişsel sinizmi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu üç değişken birlikte bilişsel sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 24'ünü açıklamaktadır. Ayrıca iletişim becerileri ölçeğinin anlama empati, sosyal rahatlık ve boyutu öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarını negatif yönde yordamaktadır.

Okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme iletişim becerilerinin duyuşsal sinizmi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu üç değişken birlikte duyuşsal sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 14'ünü açıklamaktadır. Ayrıca, iletişim becerileri ölçeğinin anlama empati, sosyal rahatlık ve boyutu öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarını negatif yönde yordamaktadır.

Okul müdürlerinin anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme iletişim becerilerinin davranışsal sinizmi yordama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ve bu üç değişken birlikte davranışsal sinizm tutumundaki toplam varyansın yaklaşık % 8'ini açıklamaktadır. Ayrıca, iletişim becerileri ölçeğinin anlama empati, sosyal rahatlık ve destekleme boyutu öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumlarını negatif yönde yordamaktadır.

5.1.9. Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin genel sinizm tutumları örgütsel sinizm tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin genel sinizm tutumları örgütsel sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansın % 5'ni açıklamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin genel sinizm tutumları, örgütsel sinizm tutumlarını pozitif yönde ve düşük düzeyde yordamaktadır.

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin genel sinizm tutumları bilişsel sinizm tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin genel sinizm tutumları bilişsel sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansın % 8'ni açıklamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin genel sinizm tutumları bilişsel sinizm tutumlarını pozitif yönde ve ancak düşük düzeyde yordamaktadır.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumları duyuşsal sinizm tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin genel sinizm tutumu, öğretmenlerin duyuşsal sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansın % 2'sini açıklamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin genel sinizm tutumları duyuşsal sinizm tutumlarını pozitif yönde ve ancak düşük düzeyde yordamaktadır.

Öğretmenlerin genel sinizm tutumları, öğretmenlerin davranışsal sinizm tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin genel sinizm tutumları davranışsal sinizm tutumuna ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 1'ni açıklamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin genel sinizm tutumları davranışsal sinizm tutumlarını pozitif yönde ancak düşük düzeyde yordamaktadır.

5.1.10. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Alt Boyutları İle Öğretmenlerin Genel Sinizm Tutumlarının Birlikte, Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumlarını Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre; okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme alt boyutları ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları birlikte, öğretmenlerin *bilişsel sinizm* tutumlarındaki varyansın yaklaşık % 30'nu açıklamaktadır.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme alt boyutları ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları birlikte, öğretmenlerin *duyuşsal sinizm* tutumlarındaki varyansın yaklaşık % 15'ni açıklamaktadır.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme alt boyutları ile öğretmenlerin genel sinizm tutumlarının birlikte, öğretmenlerin *davranışsal sinizm* tutumlarını yordamasına ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda açıklanan varyansa genel sinizm tutumunun anlamlı bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin iletişim becerileri anlama-empati, sosyal rahatlık ve destekleme alt boyutları ile öğretmenlerin genel sinizm tutumları birlikte, öğretmenlerin *örgütsel sinizm (alt boyutlar toplamı)* tutumlarındaki varyansın yaklaşık % 28'ni açıklamaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu alt bölümünde, uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın genel ortalama sonuçları, okul müdürlerin iletişim becerilerinin “iyi” düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak birçok okulda okul müdürlerinin iletişim becerilerinin “çok iyi” düzeyde olmasına karşın birçok okulda da müdürlerin iletişim becerilerinin “orta” ve “kötü” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Genel ortalamalar üzerinde gidildiği için okul müdürlerinin iletişim becerilerinin genel anlamda “iyi” düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Öte yandan “bir okul, müdürü kadar okuldur” düşüncesinden hareketle ve iletişim becerilerinin birçok okul içi örgütsel değişkenle ilişkili olduğu düşünüldüğünde; okul müdürlerinin iletişim becerilerinin “iyi” düzeyde olması yeterli görülmemektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin iletişim becerilerinin “çok iyi” düzeyde olması gerekmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin genel ve bilişsel sinizm seviyeleri “orta” düzeyde, davranışsal sinizm seviyeleri “ortaya çok yakın” düzeyde, duyuşsal sinizm seviyeleri de “düşük” düzeydedir. Öğretmenlerin hayata ve çalıştıkları kurumlara yönelik olumsuz tutumlarını ifade eden sinizm tutumları düzeylerinde ideal olan, sinizm tutumlarının çok düşük ya da hiç olmayışdır. Araştırma sonuçları, sinizm açısından eğitim örgütlerinde hiç istenmeyen bir durumu ortaya koymaktadır.

Önemli bir nokta da okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmasıdır. Başka bir deyişle, okul müdürlerinin iletişim becerilerindeki yetkinliği arttıkça öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumlarında azalma olacaktır. Bu bağlamda aşağıda uygulayıcılara; iletişim becerilerinin “iyi” düzeyden “çok iyi” düzeye çekilebilmesi için etkin iletişim becerileri konusunda; iletişim becerileri ile bağlantılı olarak da öğretmenlerin sinizmin tutumlarının azalması ve ortadan kaldırılması konusunda neler yapılabileceği ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- MEB; okul müdürlerinin iletişim becerilerini daha çok geliştirmeleri için üniversiteler ile işbirliği yaparak hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenleyebilir.
- MEB; öğretmenlerin sinizm düzeylerini azaltmak için; sinizmin nedeni olan değişkenleri araştıran projeleri destekleyebilir.
- MEB; moral ve etik değerler ile insanın yüceliği, saygınlığı, biricikliği ve iyi yanı hakkında hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenleyebilir.
- MEB; öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumlarını, çalışma ortamlarını ve koşullarını iyileştirme konusunda çalışmalar yürütebilir.
- Okul müdürleri; göreve yeni başlayan öğretmenler için oryantasyon eğitimi düzenleyebilirler.
- Okul müdürleri; okuldaki iletişim kanallarını açık tutup, çift yönlü etkin bir iletişim biçimini tercih edebilirler.
- Okul müdürleri; öğretmenlerin okul kültürüne ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını gözlemleyerek etkili bir okul kültürü oluşturabilirler.
- Okul müdürleri; öğretmenler ve diğer paydaşlarla birlikte kendi okullarına özgü iletişim strateji ve programları geliştirebilirler (okul el kitabı, heber bülteni, okul gazetesi çıkarmak, web sayfası, facebook, twitter grubu kurmak vb.).
- Okul müdürleri; öğretmenlerin sinizm tutumlarını azaltmak için; öğretmenlere karşı daha dürüst, açık, şeffaf, tarafsız, adaletli olabilirler.
- Okul müdürleri; öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici politikalar (lisansüstü eğitimi kolaylaştırma, hizmet içi eğitime gönderme vb.) uygulayabilirler.
- Okul müdürleri; öğretmenler arasında ekip ve işbirliğini sağlamak adına gezi, spor, kutlama, gün, yemek, film izleme gibi sosyal etkinlikler düzenleyebilirler.

- Okul müdürleri; oluşturacakları etkili iletişim stratejileriyle öğretmenler ve diğer paydaşlar arasında etkileşimi sağlayarak, öğretmenlerin okula bağlılık, özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırabilirler.
- Okul müdürleri; okuldaki herkese karşı nezaketli, kibar ve saygılı olabilirler, manevi motivasyon araçlarını kullanabilirler, değerler, inançlar, ilkeler ve etik liderlik konularında öğretmenlere rol model olarak okulda güven ortamı oluşturabilirler.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşler; başka araştırmalarda idari personel, öğrenciler ve aileler de katılarak araştırılıp genel bir değerlendirmeye gidilebilir.
- Başka araştırmalarda öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğrencilerin genel sinizm tutumları arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Araştırmada öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları incelenmiştir. Başka araştırmalarda okul müdürleri ve idari personelin genel ve örgütsel sinizm tutumları araştırılabilir.
- Öğretmenlerde genel ve örgütsel sinizm tutumlarına neden olan değişkenler deneysel araştırmalar yapılarak da incelenebilir.
- Örgütsel sinizmin nedenleri ve sonuçları ile bağlantılı başka araştırmalar yapılabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel adalet, bağlılık, güven, vatandaşlık, özdeşleşme davranışları ile genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Araştırma verileri sadece Giresun İli Merkezdeki okullardan toplanmıştır. Araştırma verileri başka illerden de toplanarak Türkiye için genellemelerde bulunulabilir.
- Bu araştırma sadece ilkokul, ortaokul ve lisede yapılmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumları ve üniversiteler de katılarak karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126 (3), 269–292.
- Acun-Kapıkıran, N. (2011). Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim. Alim Kaya. (Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati*. (2. Baskı) içinde (124–147). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 37, Sayı 164, 159–175.
- Akan, D, Bektaş, F. ve Yıldırım, İ. (2014). Sınıf öğretmeni algılarına göre etik liderlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *NWSA: Education Sciences*, 9(1), 48–56.
- Akduman-Yetim, S. ve Ölmez-Ceylan, Ö. (2011). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye ilişkin bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6, (1), 682–695.
- Akman, G. (2013). *Sağlık çalışanlarının örgütsel ve genel sinizm düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alan, H. ve Fidanboy, Ö.C. (2013). Sinizm, tükenmişlik ve kişilik arasındaki ilişkiler: bilişim sektörü çalışanları kapsamında bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Büro Yönetimi Özel Sayısı*, Sayı 1, 161–176.
- Alkan, V. (2013). İletişim türleri. Bülent Güven. (Ed.). *Etkili iletişim* (1. Baskı) içinde (23–51). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altınöz, M., Çöp, S. ve Sığındı, T. (2011). Algılanan örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm ışığı: ankara'daki dört ve beş yıldızlı konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15, (21).

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, Volume/Cilt 3, Number/Sayı 1, 25–52.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: an examination using a contract violation framework. *Human Relation*. No. 49, 1395–1418.
- Andersson, L. M. and Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 449–469.
- Anson, R. H., Mann, J. D. and Sherman, D. (1986). Niederhoffer's cynicism scale: Reliability and beyond. *Journal of Criminal Research*, 14, 295–305.
- Arslan, T. E. (2012). Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi akademik personelinin genel ve örgütsel sinizm düzeyi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (1), 12–27.
- Arslan, A. (2006). *İlkçağ felsefe tarihi 2 sofistlerden Platon'a*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, Ş. ve Eren, Ş. (2014). The effect of cynicism and the organizational cynicism on alienation. *The Clute Institute International Academic Conference*, pp.617–625.
- Aydın, A. (2009). *Felsefe (Düşünce tarihi)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Basım Yayım.
- Aydın, O. (2002). Davranış bilimlerine giriş. Enver Özkalp. (Ed.). *Tutumlar* (Üçüncü Baskı) içinde (s. 279–295). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-16.
- Ayık, A. (2015). An analysis of the relationship between organizational communication and organizational cynicism according to teachers perceptions in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(5), 547–555.
- Aziz, A. (2012). *İletişime giriş*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.

- Bahar, E. (2012). *İletişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balıkçioğlu, S. (2013). *Antalya bölgesi konaklama işletmeleri çalışanlarının örgütsel sinizm tutumları ile bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Barefoot, J. C., Dodge, K. A., Peterson, B. L., Dahlstrom, W. G. and Williams. R. B. (1989). The Cook-Medley hostility scale: Item content and ability to predict survival. *Psychosomatic Medicine*, 51, 46–57.
- Bateman, T. S., Sakano, T. and Fujita, M. (1992). Roger, me, and my attitude: film propaganda and cynicism toward corporate leadership. *The Journal of Applied Psychology*, 77 (5), 768–771.
- Bedeian, A. G. (2007). Even if the tower is “ivory,” it isn’t “white”: Understanding the consequences of faculty cynicism. *Academy of Management Learning and Edeucation*, 6(1), 9–32.
- Bernerth, J.B., Armenakis, A.A., Feild, H.S. and Walker, H.J., (2007). Justice, cynicism, and commitment: a study of important organizational change variables. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43 (3), 303–326.
- Bıçakçı, İ. (2004). *İletişim ve halkla ilişkiler*. İstanbul: Şefik Matbaası.
- Bommer, W. H., Rich, G. A. and Rubin, R. S. (2005). Changing attitudes about change: Longitudinal effects of transformational leader behavior on employee cynicism about organizational change. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 733–753.
- Bond, M. H., Leung, K., Au, A., Tong, K.-K. and Chemonges-Nielson, Z. (2004). Combining social axioms with values in predicting social behaviours. *European Journal of Personality*, 18, 177–191.
- Boyalı, H. (2011). *Örgütsel sinizm ve iş tatmini arasındaki ilişkiler: karaman’daki bankalar üzerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

- Brandes, P.M. (1997). *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Cincinnati, Cincinnati.
- Brandes-Duncan, P. (1995). *An exploration of organizational cynicism*. Working paper, The University of Cincinnati.
- Bridge, B. (2003). *Okulda iletişim*. İstanbul: Beyaz Yayınları,
- Bruneau, T., J. (1973). Communicative silences: Forms and functions. *Journal of Communication*, 23, 17–46.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını*, No: 93.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calero, H. (2005). *The power of nonverbal communication how you act is more important than what you say*. Los Angeles: Silver Lake Publishing.
- Can, H. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 155–156.
- Cartwright, S. and Holmes, N. (2006). The meaning of work: The challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16, 199–208.

- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici-öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:8, S. 301- 316.
- Cesur, H. (2009). *Ortaöğretim Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Şişli İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cevizci, A. (2009). *Sokrates*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chiaburu, S. D., Peng, C., A., Oh, I., Banks, C.,G. and Lomeli, C., L. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 181–197.
- Chrobot-Mason, D.L. (2003). Keeping the promise: Psychological contract violations for minority employees, *Journal of Managerial Psychology*, 18 (1), 22–45.
- Cinahgir-Çankaya, Z. (2011). Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim. Alim Kaya. (Ed.) *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde dinleme*. (İkinci Baskı) içinde (s. 35–68). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık
- Cole, M. S. , Bruch, H. and Vogel, B. (2006). Emotion as mediators of the relations between perceived supervisor support and psychological hardiness on employee cynicism. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 463–484.
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386–400.
- Colquitt, J. A. and Greenberg, J. (2003). Organizational justice: A fair assessment of the state of the literature In. J. Greenberg (Ed.). *Organizational behavior: The state of the science* (pp. 165–210). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cook, W. W. and Medley, D.M. (1954). Proposed hostility and pharisaic-virtue scales for the MMPI. *Journal of Applied Psychology*. 38(6), 414–418.
- Costa, P. T. and McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665.

- Costa, P. T., Zonderman, A. B., McCrae, R. R.. and Williams, R. B. (1986). Cynicism and paranoid alienation in the Cook and Medley HO scale. *Psychosomatic Medicine*. 48(3/4), 283–285.
- Cropanzano, R. and Greenberg, J. (1997). Progress in organizational justice: Tunneling through the maze. In C. L. Cooper and I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 317–372). New York: John Wiley & Sons.
- Cüceloğlu, D. (2006). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, B. (2011). *Genel iletişim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çanak, M. (2014). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile örgütsel sinizmleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çarıkçı H., İ., Bektaş, M. ve Turak, B. (2012). Örgüt çalışanları, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Büro Yönetimi Özel Sayısı*. Sayı 1, 177–189
- Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürler iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelik, V. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Yüksel Özden. (Ed.). *Liderlik*. (1. Baskı) içinde (187–215). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya, B. (2009). *Kendini açma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya, B. (2010). Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim. Alim Kaya. (Ed.). *Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde kendini açma* (2. Baskı) içinde (152–174). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetinkaya, H. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin okul başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (26), 267–276.
- Çiçek-Sağlam, A. (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz. (Ed.). *Okul örgütü ve yönetimi* (6. Baskı) içinde (160–189). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çintaş-Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/2, p.319–339.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Davis, W. D. and Gardner, W. L. (2004). Perceptions of politics and organizational cynicism: An attributional and leader-member Exchange perspective. *Leadership Quarterly*, 15(4), 439–465.
- Debasish, S.S. and Das, B. (2009). *Business communication*. New Delhi: PHI Learning.
- Dean, Jr, J.W., Brandes, P. and Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23 (2), 341–352.
- Delken, M. (2004). *Organizational cynicism: A study among call centers* (Dissertation of Master of Economics), Faculty of Economics and Business Administration, University of Maastricht, Maastricht.
- Demirkaya, Y. (2012). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Demirtaş, H. A. (2004). Temel ikna teknikleri: tutum oluşturma ve tutum değiştirme süreçlerindeki etkilerinin altında yatan nedenler üzerine bir derleme. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19, 73–90.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan-Kılıç, E. (2013). İlköğretim okullarında sinizm: Şanlıurfa örneği. *Bilim ve Kültür - Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, Yıl: 01, Sayı: 02, s. 58–70
- Döndar, İ. (2001). *Eğitim örgütlerinde iletişim kalitesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin yeterlilikleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:29, s. 27–45
- Drory, A. and Romm, T. (1988). Politics in organization and its perception within the organization. *Organization Studies*, 9(2). 165–179.
- Drory, A. (1993). Perceived political climate and job attitudes. *Organization Studies*, 14 (1), 59–71.
- Drucker, F.D. (1999). *21. Yüzyıl için yönetim tartışmaları*. (Çev. İrfan Bahçıvangil ve Gülenay Gorbon). İstanbul: Epsilon Yayıncılık. (Eserin orijinali 1999’da yayımlandı).
- Durmaz, Ş., Arslan, T.E. ve Sincer, E. (2012). Organizational cynicism and organizational trust: the case of süleyman demirel university. *International Journal of Business and Management Studies*, 1(3):189–199.
- Eaton, J.A. (2000). *A social motivation approach to organizational cynicism* Unpublished master’s thesis, York University, Toronto.
- Efeoğlu, E. ve İplik, E. (2011). Algılanan örgütsel adaletin örgütsel sinizm üzerindeki etkileri belirlemeye yönelik ilaç sektöründe bir uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 3.

- Efiliti, S., Gönen, Y. ve Öztürk, F. (2008). *Örgütsel sinizm: Akdeniz Üniversitesi'nde görev yapan yönetici sekreterler üzerinde bir alan araştırması*. 7. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi Kitabı, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ekici, M. K. (2013). *İletişim*. Ankara: Savaş Kitap ve Yayınevi.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetin psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmalı, O. ve Özden, Ö. (2011). *İlkçağ felsefe tarihi*. İstanbul: Arı Sanat Yayınları
- Erbil, S. (2013). *Otel işletmelerinde çalışanların örgütsel sinizm algılarının işten ayrılma niyetine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erdost, H.E., Karacaoğlu, K. ve Reyhanoğlu, M. (2007). *Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye'deki bir firmada test edilmesi*. 15. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresinde sunulan bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ergun-Özler D.N. ve Dirican, M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 39, 291–310
- Ertekin, Y. ve Yurtsever-Ertekin, G. (2003). *Örgütsel politika ve taktikler*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Fayol, H. (2008). *Genel ve endüstriyel yönetim*. (Çev. A. M. Çalıkoglu) Ankara: Adres Yayınları. (Eserin orijinali 1916'da yayımlandı).
- Feldman, D. C. (2000). The Dilbert syndrome how employee cynicism about ineffective management is changing the nature of careers in organizations. *American Behavioral Scientist*, 43(8), 1286–1300.
- Fero, H. C. (2005). *Flow and cynicism in the workplace*. Unpublished doctoral dissertation, Claremont Graduate University, Claremont, California.

- Fındık, M. ve Eryeşil, K. (2012). Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *In International Iron & Steel Symposium*, 02–04, 1250–1255.
- Fidan, M. ve Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 317–334.
- Finset, A and Del Piccolo, L. (2011). Communication in cognitive behavioral therapy. Ed. Michela Rimondini (Eds.), *Nonverbal communication in clinical contexts* (pp.107–128). New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Fiske, J. (2003). *İletişim çatışmalarına giriş* (Çev. S. İrvan). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, (Eserin orijinali 1990’da yayımlandı).
- FitzGerald, M.R. (2002). *Organizational cynicism: its relationship to perceived organizational injustice and explanatory style*. Unpublished doctoral dissertation, University of Cincinnati, ABD.
- Fielding, M. (2006). *Effective communication in organisations*. Cape Town: Juta Academic Lansdowne.
- Fleming, P. (2005). Workers' playtime? Boundaries and cynicism in a ‘Culture of Fun’ program. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(3), 285–303.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınevi .
- Goldner, F. H., Ritti, R. R. and Ference, T. P. (1977). The production of cynical knowledge in organizations. *American Sociological Review*, 42, 539–551
- Gökberk, M. (2011). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Graham, J. R. (1993). *MMPI–2: Assessing personality and psychopathology*. New York: Oxford University Press.
- Greenglass, E. R. and Julkurien, J. (1991). Cook-Medley hostility, anger, and the Type A behavior pattern in Finland. *Psychological Reports*, Volume 68, pp. 1059–1066.
- Göze, A. (2000). *Siyasal düşünceler ve yönetimler*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

- Guastello, S. J., Rieke, M. L., Guastello, D. D. and Billings, S.W. (1991). A study of cynicism, personality, and work values. *The Journal of Psychology*, 126 (1). 37–48.
- Guerrero, K. L. and Farinelli, L. (2009). 21. St. century communication: a reference handbook. William F. Eadie (Ed.), *The inteplay of verbal and nonverbal codes*. (pp. 239–248), California: SAGE Publicatios Inc.
- Güngör, N. (2013). *İletişime giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güneş, A. (2011) Kişilerarası iletişim sürecinde beden dili kavramı ve rolü üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, Volume:6, Number: 4, pp. 706–730
- Güneş, K. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerileri ile ilgili algı ve beklentileri (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S. (2007). Yönetim ve organizasyon. Salih Güney. (Ed.). *Bireyler arası iletişim*. (İkinci Baskı) içinde (s. 260–291). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürdal, D. (2008). *Genel ve teknik iletişim*. Trabzon: Murathan Yayınevi-Matbaa.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, kavramlar, süreçler ve uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürüz, D. ve Temel-Eğimli, A. (2011). *Kişilerarası iletişim, bilgiler-etkiler-engeller*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güven, B. (2013). İletişim türleri. Bülent Güven. (Ed.). *Etkili iletişim* (1. Baskı) içinde (5–20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürüz, D. ve Temel-Eğimli, A. (2013). *İletişim becerileri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Güzel, B. ve Ayazlar, G. (2014). Örgütsel adaletin örgütsel sinizm ve işten ayrılma niyetine etkisi: otel işletmeleri araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (26).
- Güzeller, C. ve Kalağan, G. (2008). *Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi*, 16. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sunulan bildiri, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Hadot, P. (1995). *İlkçağ felsefesi nedir?* (Çev. M. Cedde). Ankara: Dost Kitabevi Yay.
- Hall, E. T. (1990). *The hidden dimension*. NewYork: Anchor Books.
- Helmer, C. B. (2013). *Effect of principals' communication on female elementary school teachers' perception of morale and student learning*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University-Commerce, Texas.
- Helvacı, A. M. ve Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/3, 1495–1497.
- Heslin, R. ve Alper, T. (1983). Sage Annual Reviews of Communication Research: Nonverbal Interaction In J., M. Wiemann, R. Harrison, (Eds.), *Touch: a bonding gesture* (pp. 47–75). Beverly Hills: CA: Sage Publications.
- Hilav, S. (2009). *Felsefe el kitabı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hodgetts, M. R. (1997). *Yönetim, teori, süreç ve uygulama*. (Çev. Çetin C., Mutlu C. E.). İstanbul: Der Yayınevi. (Eserin orijinali 1990'da yayımlandı).
- Hochwarter, W. A., James, M., Johnson, D. and Ferris, F.R. (2004), The interactive effects of politics perceptions and trait cynicism on work outcomes, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10(4), 44-57.
- Hoy, K.,W. ve Miskel, C., G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 1998'te yayımlandı).

- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Işık, M. ve Biber, L. (2010). İletişim, iletişim süreci ve iletişim çeşitleri. Metin Işık. (Ed.). *Genel ve teknik iletişim* (3. Baskı) içinde (10–41). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Izzard, C. E. 1977. *Human Emotions*. New York: Plenum Press.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5:1, 67–92.
- İçerli, L.ve Yıldırım, H. M. (2012). Örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: sağlık sektöründe bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, 167–176.
- James, M.S.L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: an examination of the potential positive and negative effects on school systems*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, Florida.
- Johnson, J.L. and O'Leary-Kelly, A.M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24 (5), 627–647.
- Jones, R.L. (2006). *The effects of principals' humor orientation and principals' communication competence on principals' leadership effectiveness as perceived by teachers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Akron, Ohio.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kabataş, A. (2010). *Örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Kahya, C. (2013). Örgütsel sinizm, iş performansını etkiler mi? iş tatminin aracılık etkisi. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, Yıl: 2 Sayı: 3 (34–46)
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Kalağan, G. ve Güzeller, O.C. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, ss. 83–97.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanter, D. L. and Mirvis. P. H. (1989). *The Cynical Americans*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Karacaoğlu, K. ve İnce, F. (2012). Brandes, Dharwadkar ve Dean'in (1999) örgütsel sinizm ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması: kayseri organize sanayi bölgesi örneği. *Business and Economics Research Journal*, Vol. 3, No. 3, pp. 77 – 92.
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz, D. (2014). Örgütsel Sinizm, Okul Kültürü ve Okul Başarısı: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 89–113.
- Kasalak, G. ve Bilgin-Aksu, M. (2014). Araştırma görevlilerinin algıladıkları örgütsel desteğin örgütsel sinizm ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(1), 115–133.
- Kaşıkçı, E.(2002). *Doğrucu beden dili*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Katz, L. R. (1974). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*. September-October, 90–102.
- Kaya, Alim (2010). İletişime giriş: temel kavramlar ve süreçler. Alim Kaya. (Ed). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (İkinci Baskı) içinde (2–32). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, Ahmet (2011). *Genel ve teknik iletişim*. İzmir: Zeus Kitabevi.
- Ker-Dincer, M. (2012). *İletişimin kalbi sözsüz iletişim becerileri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, D. ve Önen, Ö. (2011). Öğrenen örgütlerde Johari penceresi burdur örnekleme. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl:2, Sayı:5, 1–15.

- Kılıç, Ş. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Keçiören ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, T. (1991). Rol çatışmasını belirleyen örgütsel faktörler ve satış elemanlarına yönelik bir araştırma, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, c.20, s. 20–21, 19–34.
- Kırmızı, H. (2007). *Genel ve teknik iletişim* Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Kondakçı, Y. ve Zayim, M. (2013). Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama. Servet Özdemir (Ed.). *Yönetim süreçleri* (1. Baskı) içinde (9–57). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Krizan, B. A. C., Merrier, P., Logan, J., and Williams, K. (2010). *Business communication*, USA: South-Western Cengage Learning.
- Kutunis, R. Ö. ve Çetinel, E. (2009). *Adaletsizlik algısı sinisizmi tetikler mi? bir örnek olay*. 17. Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sunulan bildiri. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Küçük, M. (2012). İletişim. İzlem Vural. (Ed.). *Yazılı iletişim* (1. Baskı) içinde (s. 77–113). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lunenberg, C. F. and Ornstein, C. A. (2013). Eğitim yönetimi. (Çev. Edt. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Eserin orijinali 2004'te yayımlandı)
- Leung, K. and Bond, M. H. (2004). Advances in experimental social psychology In M. P. Zanna (Ed.), *Social axioms: A model for social beliefs in multicultural perspective* (pp. 119–197). Orlando, FL: Academic Press.
- Leung, K. and Bond, M. H. (2008). *Psychological Aspect of Social Axioms*. New York: Springer Science+Business Media.
- Leung K., Olivia K.M. and Leung K.K., (2010). Social Cynicism and Job Satisfaction: A Longitudinal Analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 59 (2), 318–338
- Lobnikar, B. and Pagon, M. (2004). *The Prevalence and Nature of Police Cynicism in Slovenia* (From Policing in Central and Eastern Europe: Dilemmas of

- Contemporary Criminal Justice), (Edt. Gorazd Mesko, Milan Pagon, and Bojan Dobovsek), The Faculty of Criminal Justice University of Maribor, Slovenia, 1-9.
- Maslach, C., Jackson, S. E. and Leiter, M.P. (1996), MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual, *Consulting Psychologists Press*, Palo Alto, CA.
- Maslach, C. and Jackson, S. (1981). *The Maslach burnout inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press,
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, Vol. 52, pp. 397–422.
- McAllister, D. (1995). Affect and cognition based trust as foundations for interpersonal cooperation in organization. *Academy Of Management Journal*, 38:1, 24–59
- McKay, M., Davis, M. and Fanning, P. (2012). *İletişim becerileri*. (Çev. Ö. Gelbal). Ankara: HYB. (Eserin orijinali 2009’da yayımlandı.).
- Metin, H. (2011). Empatik iletişim ve yönetim. Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 11 (32), 177–203.
- Meyer, J.P. and Allen, N.J. (1991). Three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61–98.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. and Smith, C.A. (1993) Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538–551.
- Mısırlı, İ. (2007). *Genel ve teknik iletişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Minibaş-Poussard, J. (2002). Örgütte kişisel gelişim. A. Esra Aslan. (Ed.). *Güvenli davranış* (1. baskı) içinde (417–449). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mirvis, H. P. and Kanter, L. D. (1989). Combatting cynicism in the workplace. *National Productivity Review*, 8, 4, 377–394.
- Morgan, B. (2008). *The relationship between the big five personality traits and burnout in South African University Students*. Unpublished master’s thesis, University of Johannesburg, Johannesburg.

- Morreale, P. S., Spitzberg, H., B. and Barge, K. J. (2006). *Human communication: motivation, knowledge and skills*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Munir, Y., Khan, S., Khalifah B. Z., Asif, T. and Khan, H. (2014). Interactive effect of organizational cynicism on perception of organizational politics and citizenship behaviour. *International Journal of Information Processing and Management (IJIPM)*, Volume 5, Number 1, 18–27.
- Niederhoffer, A. (1967). *Behind the shield: The police in urban society*. Garden City, New York: Doubleday & Company, Inc.
- Nafei, W. (2014). Job attitudes as a mediator of the relationship between organizational cynicism and organizational citizenship behavior: An applied study on teaching hospital in egypt. *International Journal of Business Administration*, 5(1), p.31–52.
- Nafei, W. A. and Kaifi, B. A. (2013). The impact of organizational cynicism on organizational commitment: an applied study on teaching hospitals in Egypt. *European Journal of Business and Management*, 5(12), 131–147.
- Naus, A. J. A. M. (2007). *Organizational cynicism on the nature, antecedents, and consequences of employee cynicism toward the employing organization*. Unpublished doctoral dissertation. Maastricht University, Maastricht.
- Neves, P. (2012). Organizational cynicism: Spillover effects on supervisor–subordinate relationships and performance. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 965–976.
- O'Brien, A. T., Haslam, S. A., Jetten, J., Humphrey, L., O'Sullivan, L. and Postmes, T. (2004). Cynicism and disengagement among devalued employee groups: The need to ASPIRE. *Career Development International*, 9(1), 28–44
- O'Connell, B. J., Holzman, H. H. and Armandi, B. R. (1986). Police cynicism and the modes of adaptation. *Journal of Police Science and Administration*, 14, 307–313.
- O'Hair, D. and Cody, M. J. (1987). Machiavellian beliefs and social influence. *The Western Journal of Speech Communication*, 51, 279–303.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin genel öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Rize örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:20, No:1, 27–42.

- O'Leary, M. (2003). From paternalism to cynicism: Narratives of a newspaper company. *Human Relations*, 56(6), 685–704.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W. 1997. Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10: 85–97.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdem, G. (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz. (Ed.). *Okul işletmesinin yönetimi*. (6. Baskı) içinde (280–301). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1):190–206.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196–205.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım-Yayın Dağıtım.
- Özler, D. E. ve Atalay, C. G. (2011). A research to determine the relationship between organizational cynicism and burnout levels of employees in health sector. *Business and Management Review*, 1(4), 26–38.
- Öztekin, A. ve Öztekin, H. (2010). Genel ve teknik iletişim. Metin Işık. (Ed.). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. (Üçüncü Baskı) içinde (s. 64–115). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Patterson, L., M. (2010). *More than words the power of nonverbal communication*. Spain: Editorial Aresta.
- Pease, A. (2003). *Beden dili “karşınızdakinin davranışlarından düşüncelerini anlamanın yolu”* (Çev: Y. Özben). İstanbul: Rota Yayınları. (Eserin orijinali 1981’de yayımlandı.)

- Pitre, J. L. (2004). *Organizational cynicism at the united states naval academy: an exploratory study*. Unpublished master's thesis. Naval Postgraduate School, California.
- Pugh, S. D., Skarlicki, D. P. and Passell, B. S. (2003). After the fall: Layoff victims' trust and cynicism in re-employment. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 76(2), 201–212.
- Polat, S. (2013). The impact of teachers' organizational trust perceptions on organizational cynicism perception. *Global Journal of Teacher Education*, Vol. 1 (1), pp. 106–111.
- Qian, Y. A. (2007). *Communication model of employee cynicism toward organizational change*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio University, Ohio.
- Qian, Y. A. and Daniels, T. D. (2008). A communication model of employee cynicism toward organizational change. *Corporate Communication: An International Journal*, 13 (3), 319–332.
- Regoli, B. and Poole, E. D. (1979). Measurement of police cynicism: A factor scaling approach. *Journal of Criminal Justice*, 7: 37–51.
- Regoli, B. (1976). An empirical assessment of Niederhoffer's police cynicism scale. *Journal of Criminal Justice*, 4: 231–241.
- Regoli, B., Crank, J. P. and Rivera, G. F. (1990). The construction and implementation of an alternative measure of police cynicism. *Criminal Justice and Behavior*. 17(4), 395–409.
- Regoli, B., Culbertson, R. G. and Crank, J. P. (1991). Using composite measures in police cynicism research: An application of canonical factor regression. *Journal of Quantitative Criminology*, 7(1), 41–58
- Reichers, A. E., Wanous, J. P. and Austin, J. T., (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Executive*. 11 (1), 48–59.

- Ribbens, G. and Thompson, R. (2001). *Understanding body language: The skills you need to succeed in the business world*, Hauppauge: Barron's Educational Series, Inc.
- Rizvi, A. M. (2005). *Communication effective technical*. New Delhi: Tata McGraw-Hill.
- Robbins, P. S., Decenzo, A. D., and Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları*. (Çev. Edt. A. Öğüt). Ankara: Nobel Yayın. Dağıtım. (Eserin orijinali 1998'te yayımlandı).
- Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. Edt: İ. Erdem) İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2003'te yayımlandı).
- Robinson, S. L., and Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, Vol 15, 245–259.
- Rousseau, D. M. and Parks, J. M. (1993). Research in Organizational Behavior 'In: Cummings, L. L. and Staw, B. M. (Eds), *The contracts of individuals and organizations* (pp. 1–43). Vol. 15, JAI Press, Greenwich, CT.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. and Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, Vol. 14 No. 3, pp. 204–220.
- Scott, K. A. and Zweig, D. (2008). Dispositional predictors of organizational cynicism. *In ASAC*, Vol. 29, No. 5, pp. 95–113.
- Seeman, M. (1983). Alienation motifs in contemporary theorizing: the hidden continuity of the classic themes. *Social Psychology Quarterly*, Vol. 46, No. 3, pp.171–184.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Serez-Aslan, B., Şahin, D. ve Deniz-Değer, B. (2012). *Psikolojik sözleşmenin büro çalışanlarının sinik davranışlarına etkisi*. 11. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresinde sunulan bildiri. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Sertaş-Ertike, A. (2012). *Temel iletişim*. Bursa: Ekin Yayın Dağıtım.

- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili sözlü ve yazılı anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı 1, 51–66.
- Sezgin, M. ve Akgöz, E. (2009). *Genel ve teknik iletişim*. Ankara: Gazi Kitabevi:
- Sezgin-Nartgün, Ş. ve Kartal, N. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 2, Sayı 2, s. 47 – 67.
- Shahzad, A. and Mahmood Z. (2012). The mediating - moderating model of organizational cynicism and workplace deviant behavior: (Evidence from banking sector in Pakistan). *Middle-East Journal of Scientific Research*, 12 (5), 580–588.
- Shockley-Zalabak, P., Ellis, K. and Winograd, G. (2000). Organizational trust: What it means, why it matters. *Organization Development Journal*, (18), 4–35
- Singelis, T. M., Hubbard, C., Her, P. and An, S. (2003). Convergent validation of the Social Axioms Survey. *Personality and Individual Differences*, 34, 269–282.
- Smith T. W., Pope, M. K., Sanders, J. D., Allred, K. D. and O’Keffe, J. L. (1988). Cynical hostility at home and work: Psychosocial vulnerability across domains. *Journal of Research in Personality*, 22, 525–548.
- Sophie, H. J. (2004). *A correlation of self-assessed leadership skills and interpersonal communication competencies of public school principals in five Illinois counties*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, Illinois.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Stanley, D. J., Meyer, J. P. and Topolnytsky, L. (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of Business & Psychology*, 19(4), 429–459.
- Steinberg, S. (2007). *An introduction to communication studies*, Cape Town: Juta and Co. Ltd.
- Stem, D., Stone, J. R., Hopkins, C. and McMillion, M. (1990). Quality of students’ work experience and orientation toward work. *Youth & Society*, 22(2), 263–282.

- Sueltenfuss, E. P. (2001). *Principal and teacher perceptions of communication skills of the principal*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Colorado.
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel sinizm: Eskişehir ili büro çalışanları üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, E. A. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı 2. ss. 243–260.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Y. ve Altınkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 17, s.1-16.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yetitepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı (Etkili okullar)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tabor, B. (2001). *Conflict management and interpersonal communication style of the elementary principal*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia
- Taş, A. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul amaçlarını ve müdürün görevlerini algılamaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 34, Sayı 154, 147–160
- Tayfun, R. (2007). *Etkili iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tayfun, R. (2011). *Etkili iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tayfun, A. ve Çatır, O. (2014). Hemşirelerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6/1, 347–365.
- Taymaz, H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thompson, R. C., Bailey, L. L., Joseph, K. M., Worley, J. A. and Williams, C. A. (1999). Organizational change: Effects of fairness perceptions on cynicism. In U. S. D. o. T. F. A. *Administration (Ed.)*.
- Thompson, R.C., Joseph, K.M., Bailey, L.L., Worley, J.A. and Williams, C.A. (2000). *Organizational change: an assessment of trust and cynicism*. Working paper: National Technical Information Service, 1–9.
- Tınaztepe, C. (2012). Örgüt içi etkin iletişimin örgütsel sinizme etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*. Cilt 4, Sayı 1, 53–63.
- Topluer, A. (2008) *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlilikleri ile örgütsel çatışma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tokgöz, N. (2011). Örgütsel sinizm, örgütsel destek ve örgütsel adalet ilişkisi: elektrik dağıtım işletmesi çalışanları örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİB F Dergisi*, 6(2), 363-387
- Tokgöz, N. ve Yılmaz, H. (2008). Örgütsel sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki otel işletmelerinde bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 238–305.

- Tokoğlu, R. (2006). Felsefe ansiklopedisi. Ahmet Cevizci. (Ed.). *Diagonos, Sinoplu*. (1. Baskı) içinde (s. 546–549). Ankara. Ebabil yayıncılık.
- Topluer, A. (2008) *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlilikleri ile örgütsel çatışma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 160.
- Tuna, Y. (2012). *İletişim kavramı ve süreci*. İzlem Vural. (Ed.). *İletişim içinde* (s. 2–23). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuna, M. ve Tuna, A. (2007). *Büro yönetimi ve iletişim teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Turnley, W. H. and Feldman, D. C. (1999). The impact of psychological contract violations on exit, voice, loyalty, and neglect. *Human Relations*, 52(7), 895–922.
- Tutar, H. ve Yılmaz, K. M. (2008). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. ve Yılmaz, K. M. (2010). *Genel iletişim kavramlar ve modeller*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Tutar, H. (2010). İş gören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65–1, 175–204.
- Turner, J. H. and Valentine, S. R. (2001). Cynicism as a fundamental dimension of moral decision making: a scale development. *Journal of Business Ethics*, 34 (2), 123–136.
- Tükeltürk, Ş. Perçin, Ş. N. ve Güzel, B. (2009). *Örgütlerde psikolojik kontrat ihlalleri ve sinizm ilişkisi: 4–5 yıldızlı otel işletmeleri üzerine bir araştırma*. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sunulan bildiri, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Türköz, T., Polat, M. ve Çoşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Celal Bayar Üniversitesi İ.B.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20/2, 285–302.
- Tüzün, İ.K. (2007). Güven, örgütsel güven ve örgütsel güven modelleri. *Karamanoğlu Mehmetbey İ.B.B.F Dergisi*, Sayı 13, 93–118.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51–61
- Urbany, J. E. (2005). Inspiration and cynicism in values statements. *Journal of Business Ethics*, 62, 169–182.
- Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişki görüşleri. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 37, Sayfa: 172–188
- Uysal, G. (2003). Rol farklılaşmasının iletişime etkisi ve johari modeli. *C.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, 137–148.
- Üçok, D. ve Torun, A. (2014). Tükenmişliği etkileyen olumsuz tutum ve beklentiler: sinik tutum ve psikolojik sözleşme ihlali algısı üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 28, Sayı: 1, 231–250
- Ünal-Çolak, F. (2012). İletişim. İzlem Vural. (Ed.). *Biçimsel iletişim içinde* (s. 116–140). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Valentine, S. and Elias, R. Z. (2005). Perceived corporate ethical values and individual cynicism of working students. *Psychological Reports*, 97(3), 832–834.
- Vance, R. J., Brooks, S. M. and Tesluk, P. E. (1996). *Organizational cynicism, cynical cultures, and organizational change*. Working Paper: Penn State University.
- Verderber, F. R., Verderber S. K. and Sellnow, D. D. (2010), *Communication!*, Boston: Wadsworth.
- Vorlander, K. (2004). *Felsefe tarihi*. (Çev. M. İzzet., O. Saadeddin). İstanbul: İz Yayıncılık.

- Wan, K. M. (2013). The effects of psychological contract breach on employee work behaviors in the airline industry: employee cynicism as mediator. *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 4 No. 12, 304–311.
- Wang, L., Hinrichs, T. K., Prieto, L. and Howell, P. J. (2013). Five dimensions of organizational citizenship behavior: Comparing antecedents and levels of engagement in China and the US. *Asia Pac J Manag*, 30, 115–147.
- Wrightsman, L. S. (1992). Assumptions about human nature implications for researchers and practitioners. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Wood, T. J. (2011). *Communication in our lives*. Boston: Wadsworth.
- Wood, J. T. (2009). *Interpersonal communication: Everyday encounters*. Boston: Wadsworth.
- Wood, T. J. (2012). *Interpersonal communication: Everyday encounters*. Boston: Wadsworth.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E. and Austin, J. T. (1994). Organizational cynicism: An initial study. *Academy of Management Proceedings*, 269–273.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E. and Austin, J. T. (2000). Cynicism about organizational change measurement, antecedents, and correlates. *Group & Organization Management*, 25(2), 132–153.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E. and Austin, J. T. (2004). Cynicism about organizational change: An attribution process perspective. *Psychological Reports*, 94(3), 1421–1434.
- Wee, L. E. (2011). *Principals' communication style and parents' involvement in school*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southampton, Southampton.
- West, R. and Turner, L. H. (2010). *Understanding interpersonal communication: Making Choices in Changing*, Boston: Wadsworth.
- Yazıcı, H. (2010). Kişilerarası ilişkilerde sözsüz iletişim. Alim Kaya. (Ed.). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (2. Baskı) içinde (177–194). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/6, p. 853–879
- Yıldız, K., Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6, Issue 6, 1253–1284.
- Yılmaz, K. (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz. (Ed.). *Yönetim süreçleri* (6. Baskı) içinde (136–456). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Communication skill levels in Turkish prospective teachers. *Social Behavior And Personality*, 36(9), 1283–1294.
- Yüksel-Şahin, F. (2011). Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim. Alim Kaya. (Ed.) *İletişim becerilerine genel bir bakış* (İkinci Baskı) içinde (s. 35–68). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, H. (2013). *Etkili İletişim*. Uğur Demiray. (Ed.) *Konuşma ve dinleme* (Altıncı Baskı) içinde (134–184). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), 2004, 341–354
- Yüksel, H. (2005). *İkna ve konuşma*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Yüksel, H. (2006). Genel İletişim. Uğur Demiray. (Ed.). *Sözsüz iletişim* içinde (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yüksel, H. (2013). Etkili İletişim. Uğur Demiray. (Ed.). *İletişimin tanımı ve temel bileşenleri* (Altıncı Baskı) içinde (s. 2–41). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zeller, E. (2008). *Grek felsefesi tarihi*. (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.

Zıllıoğlu, M. ve Yüksel, A. H. (2004). *İletişim bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

Zottoli, M. A. (2003). *Understanding the process through which breaches of the psychological contract influence feelings of psychological contract violation: an analysis incorporating causal, responsibility, and blame attributions*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.

İnternet Kaynakları

<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/cynicism?q=cynicism> adresinden 1 Temmuz 2014'te alınmıştır.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&guid=TDK.GTS.541a85c51e04e4.73791736 adresinden 1 Temmuz 2014'te alınmıştır.

EKLER

Ek 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Değerli Öğretmenler,

Bu anket, ilk, orta ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir doktora tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel sorular; ikinci bölümde iletişim becerileri, üçüncü bölümde genel sinizm ve dördüncü bölümde örgütsel sinizm ile ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra, size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Cevaplama sırasında göstereceğiniz özen ve yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz? () Kadın () Erkek
2. Yaşınız? () 22–31 () 32–41 () 42–51 () 52–61 () 62 ve üzeri
3. Medeni durumunuz? () Bekâr () Evli
4. Eğitim durumunuz? () Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans
() Doktora
5. Öğretmenlik hizmet süreniz? () 1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl
() 16–20 yıl () 21 yıl ve üzeri
6. Çalıştığınız okul? () İlkokul () Ortaokul () Lise

BÖLÜM II

İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları çarpı (X) içine alarak belirtiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1. Müdürümüz, bizlerle iyi geçinir.	1	2	3	4	5
2. Müdürümüz, değişen durumlara uyum sağlar.	1	2	3	4	5
3. Müdürümüz, bizlere birer birey olarak davranır.	1	2	3	4	5
4. Müdürümüz, bizler konuşurken sözümüzü çok fazla keser.	1	2	3	4	5
5. Müdürümüz, bizleri konuşmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
6. Müdürümüz, iyi bir dinleyicidir.	1	2	3	4	5
7. Müdürümüz ile rahatça konuşabiliriz.	1	2	3	4	5
8. Müdürümüzün konuşma tarzı serttir.	1	2	3	4	5
9. Müdürümüz, bizlerin duygularını görmezlikten gelir.	1	2	3	4	5
10. Müdürümüz, genellikle neler hissettiğimizi bilir.	1	2	3	4	5
11. Müdürümüz bizleri anladığını bizlere hissettirir.	1	2	3	4	5
12. Müdürümüz bizleri anlar.	1	2	3	4	5
13. Müdürümüz konuşurken rahat ve sakinidir.	1	2	3	4	5
14. Müdürümüz, konuştuğu kişileri dikkatle dinler	1	2	3	4	5
15. Müdürümüz, bizlerle yakın ve samimi ilişkiler kurar.	1	2	3	4	5
16. Müdürümüz, nerede nasıl davranacağını bilir.	1	2	3	4	5
17. Müdürümüz, etkili bir konuşmacıdır.	1	2	3	4	5
18. Müdürümüz, bizlerin her zaman destekçisidir.	1	2	3	4	5
19. Müdürümüz, ilk kez karşılaştığı insanlarla tanışmaktan çekinmez.	1	2	3	4	5
20. Müdürümüz, iletişimde kolaylıkla kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilir.	1	2	3	4	5
21. Müdürümüz, bizlerle ilişkilerinde konuşmalarına dikkat eder.	1	2	3	4	5
22. Müdürümüz, yeni tanıştığı kişilerle konuşurken genellikle rahattır.	1	2	3	4	5
23. Müdürümüz, söylediklerimize önem verir.	1	2	3	4	5
24. Müdürümüz, bizimle konuşurken söylediklerimizle ilgilenmez.	1	2	3	4	5
25. Müdürümüz, yeni insanlarla tanışabileceği sosyal ortamlardan hoşlanır.	1	2	3	4	5
26. Müdürümüz, esnektir.	1	2	3	4	5
27. Müdürümüz, üst düzey yetkililerle konuşmaktan korkmaz.	1	2	3	4	5
28. Problemlerimizi müdürümüze kolayca ifade edebiliriz.	1	2	3	4	5
29. Müdürümüz, genellikle, doğru zamanda doğru şeyi söylemesini bilir.	1	2	3	4	5

30. Müdürümüz, konuşurken sesini ve beden dilini etkili bir şekilde kullanmayı becerir.	1	2	3	4	5
31. Müdürümüz, ihtiyaç duyduğumuz anlarda bize yardım eder.	1	2	3	4	5

BÖLÜM III
GENEL SİNİZM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları çarpı (X) içine alarak belirtiniz.	<u>Kesinlikle katılmıyorum</u>	<u>Katılmıyorum</u>	<u>Kararsızım</u>	<u>Katılıyorum</u>	<u>Kesinlikle katılıyorum</u>
1. İnsanlar, bir sinemaya ücretini ödmeden girebilseler ve görülmeyeceklerinden emin olsalardı, bunu yaparlardı.	1	2	3	4	5
2. Sıradan insan, kibirlidir.	1	2	3	4	5
3. Bir öğrenci, ahlaki değerlere sahip olsa bile, bir sınavda herkes kopya çekiyorsa o da çekecektir.	1	2	3	4	5
4. Pek çok insan, çıkar sağlayacağını düşündüğünde yalan söyleyebilir.	1	2	3	4	5
5. Ne acı ki, günümüzde kendi çıkarını düşünmeyen kişi, çoğu insan tarafından kullanılır.	1	2	3	4	5
6. İnsanlar dürüstlük ve ahlak ilkelerine sahip olduklarını iddia ederler, ama para kaybedeceklerse çok az insan bu ilkelere sadık kalır.	1	2	3	4	5
7. İnsanlar, birbirlerine gerçekte önem verdiklerinden daha fazla önem veriyormuş gibi görünürler.	1	2	3	4	5
8. İnsanlar, başkalarına yardım etmek için zahmete girmekten hoşlanmazlar.	1	2	3	4	5
9. Çoğu insan, fırsatını bulsa vergi kaçırır.	1	2	3	4	5
10. Çoğu insan, gerekliliğine inandığı için değil, yakalanmaktan korktuğu için dürüştür.	1	2	3	4	5

BÖLÜM IV
ÖRGÜTSEL SİNİZM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi beşli ölçek üzerinde verilen numaraları çarpı (X) içine alarak belirtiniz.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Çalıştığım kurumda, söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
2. Çalıştığım kurumun politikaları, amaçları ve uygulamaları arasında çok az ortak bir yön vardır.	1	2	3	4	5
3. Çalıştığım kurumda, bir uygulamanın yapılacağı söyleniyorsa, bunun gerçekleşip gerçekleşmeyeceği konusunda kuşku duyarım.	1	2	3	4	5
4. Çalıştığım kurumda, çalışanlardan bir şey yapması beklenir, ancak başka bir davranış ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
5. Çalıştığım kurumda, yapılacağı söylenen şeyler ile gerçekleşenler arasında çok az benzerlik görüyorum.	1	2	3	4	5
6. Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim.	1	2	3	4	5
7. Çalıştığım kurumu düşündükçe hiddetlenirim.	1	2	3	4	5
8. Çalıştığım kurumu düşündükçe gerilim yaşarım.	1	2	3	4	5
9. Çalıştığım kurumu düşündükçe içimi bir endişe duygusu kaplar.	1	2	3	4	5
10. Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma, işte olup bitenler konusunda yakınırım.	1	2	3	4	5
11. Çalıştığım kurumdan ve çalışanlarından bahsedildiğinde, birlikte çalıştığım kişilerle anlamlı bir şekilde bakışırız.	1	2	3	4	5
12. Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında konuşurum.	1	2	3	4	5
13. Başkalarıyla, çalıştığım kurumdaki uygulamaları ve politikaları eleştiririm.	1	2	3	4	5

Ek 2. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Kullanım İzinleri

Ek 2.1. İletişim Becerileri Ölçeği Kullanım İzni

----- İletilen Mesaj -----

Kimden: "aysegül topluer" <aysegultopluer@hotmail.com>

Kime: "Tevfik Uzun" <tevfik.uzun@giresun.edu.tr>

Gönderilenler: 30 Mart Pazartesi 2015 15:53:21

Konu: RE: Akademik yardım, ölçek.

Sayın Tevfik UZUN;

2008 yılında hazırladığım " İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri İle Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki "Malatya İli Örneği" başlıklı tezimde uyarlamasını yaptığım "İletişim Becerileri Ölçeği"ni tezinizde kullanmanıza izin veriyorum. Bir sakıncası yoktur kullanabilirsiniz.

Ayşegül TOPLUER ALAGÖZ

> Date: Mon, 30 Mar 2015 15:47:01 +0300

> From: tevfik.uzun@giresun.edu.tr

> To: aysegultopluer@hotmail.com

> Subject: Akademik yardım, ölçek.

> Hocam merhaba, 2008 yılında hazırladığınız "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlikleri İle Örgütsel Çatışma Düzeyi Arasındaki İlişki "Malatya İli Örneği" başlıklı tezinizde uyarlamasını yaptığınız "İletişim Becerileri Ölçeği"ni tezimde izin verirseniz kullanmak istiyorum.Saygılarımla.

[Reply](#), [Reply All](#) or [Forward](#) | [More](#)

Ek 2.2. Örgütsel Sinizm Ölçeği Kullanım İzni

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "Gamze Kalagan Kasalak" <gamzekalagan@akdeniz.edu.tr>

Kime: "Tevfik Uzun" <tevfik.uzun@giresun.edu.tr>

Gönderilenler: 30 Mart Pazartesi 2015 12:23:25

Konu: YNT: Akademik Yardım_Ölçek

Sayın Tevfik UZUN;

2009 yılında hazırladığım "Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek Algıları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkiler" adlı tezimde Türkçe'ye uyarlamasını gerçekleştirdiğim "Örgütsel Sinizm Ölçeği"ni tezinizde kullanabilirsiniz.

Gamze KASALAK

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Antalya

Kimden: Tevfik Uzun [tevfik.uzun@giresun.edu.tr]

Gönderildi: 30 Mart 2015 Pazartesi 11:54
 Kime: Gamze Kalagan Kasalak
 Konu: Akademik Yardım_Ölçek

Sayın Hocam merhaba,
 2009 yılında hazırladığımız "Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek Algıları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkiler" başlıklı tezinizde uyarlamasını yaptığınız "Örgütsel Sinizm Ölçeği"ni izin verirsiniz tezimde kullanmak istiyorum. Saygılarımla.
[Reply](#), [Reply All](#) or [Forward](#) | [More](#)

Ek 2.3. Genel Sinizm Ölçeği Kullanım İzni

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: "H Ebru Erdost" <H.Ebru.Erdost@politics.ankara.edu.tr>
 Kime: "Tevfik Uzun" <tevfik.uzun@giresun.edu.tr>
 Gönderilenler: 24 Eylül Çarşamba 2014 23:03:04
 Konu: Re: Akademik yardım ölçek

Tevfik Bey merhaba,

Çalışma arkadaşlarımdan Metin Reyhanoğlu hepimiz adına size açıklayıcı bir mesaj gönderdi. Size verimli çalışmalar diliyor, araştırmanızın sonucunu merakla bekliyoruz. İyi günler dileklerle, H. Ebru Erdost Çolak

- > Sayın Hocam merhaba. Ben öğretim görevlisi Tevfik Uzun.
- > Hocam izniniz olursa doktora tez çalışması için "ÖRGÜTSEL SİNİZM KAVRAMI VE İLGİLİ ÖLÇEKLERİN
- > TÜRKİYEDEKİ BİR FİRMADA TEST EDİLMESİ" başlıklı makalenizde uyarladığınız
- > Wrightsman'ın (1992) sinizm ölçeğini kullanmak istiyorum. Ancak bu ölçek farklı çalışmalarda kullanılmış ve
- > kullanılan ölçeklerde küçük farklılıklar var. İzniniz olursa ölçeği şu haliyle kullanmak istiyorum.

Ek 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Uygulama İzni



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993/605.01/5222298
Konu: Araştırma İzni.

11/11/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Tevfik UZUN, "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu araştırma yapmak istemektedir. Sözü edilen çalışma, Giresun ili merkez ilçede ekli listede belirtilen ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere, "İletişim Becerileri Ölçeği, Genel Sinizm Ölçeği ve Örgütsel Sinizm Ölçeği (Toplam 2 Sayfa)" veri toplama araçlarıyla uygulanacaktır.

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü'nün 30.10.2014 tarih ve 88179374- 2825 sayılı yazısı ile eklerinin, ilgi genelge doğrultusunda incelenmesi sonucunda, söz konusu çalışmada kullanılacak Müdürlüğümüzce mühürlenmiş veri toplama araçlarının; Giresun ili merkez ilçede ekli listede belirtilen ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere, 13.11.2014 – 29.05.2015 tarihleri arasında, uygulama öncesi okul yönetimi ile mutabakat sağlayarak, okul yönetiminin planlayacağı bir uygulama planı ile eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak, araştırma sonucunun basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi koşulu ile uygulanmasında herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
11/11/2014

Necati AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli + elektronik imzalı
Aş. ile Aynıdır
12/11/2014
Kemal BAŞAK
Teknikyen

Hükümet Konağı A Blok Zemin Üstü ve Kat:1 GİRESUN
Elektronik Ağ : <http://giresun.meb.gov.tr>
e-posta : arge28@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Kemal BAŞAK / Teknikyen
Strateji Geliştirme Şubesi
Tel : (454) 215 75 25 - 153 Faks : (454) 215 75 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c5e3-a331-36ce-9be6-43db kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Tefvik UZUN

Doğum Yeri ve Tarihi : Bulancak – 03.01.1980

Eğitim Durumu

Lisans : Atatürk Üniversitesi– 2004 İletişim Fakültesi

Yüksek Lisans : Ahmet Yesevi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi 2012

Dil : İngilizce

İş Deneyimi ve Görevler

2007-2015 : Öğretim Görevlisi, Giresun Üniversitesi Tirebolu Mehmet Bayrak MYO.

2007-2014 : Pazarlama ve Reklamcılık Bölüm Başkanlığı

İletişim

Adres : Giresun Üniversitesi Tirebolu Mehmet Bayrak MYO.
Tirebolu/GİRESUN

Elektronik Posta : tevfik.uzun@giresun.edu.tr