



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACI DAVRANIŞLARININ  
ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ**

**Hüseyin Emrecik**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**NİSAN, 2025**

## TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### YAZARIN

Adı : Hüseyin

Soyadı : Emrecik

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim tarihi :

### TEZİN

Türkçe Adı : Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin algılarına göre incelenmesi

İngilizce Adı : Examination of school administrators' favouritism behaviours according to teachers' perceptions

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

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

Yazar Adı Soyadı: Hüseyin Emrecik

İmza:

## JÜRİ ONAY SAYFASI

Hüseyin EMRECİK tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Algılarına Göre İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

(Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

**Başkan:** Prof. Dr. Sait AKBAŞLI

(Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) .....

**Üye:** Doç. Dr. Emre SÖNMEZ

(Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 27.03.2025

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

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının gerçekleştirilmesinde, kıymetli bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden ve destek olan danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Korkmaz'a, önemli katkılarından dolayı Doç. Dr. Taner Atmaca'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN KAYIRMACI DAVRANIŞLARININ ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Hüseyin Emrecik  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
NİSAN 2025

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kayırmacı davranış düzeylerini belirlemek ve bu algıların çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmada nicel metodoloji içinde yer alan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Ankara'nın Çubuk ilçesinde çalışan, her kademe ve branştaki 444 öğretmenden 2024-2025 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Bulgulara göre okul müdürlerinin kayırmacı davranışları öğretmenlere göre “nadiren” gerçekleşmektedir. Cinsiyete, öğretmenlerin sendika üyelik durumuna, okul yöneticilerinin cinsiyetine, okul yöneticisiyle çalışma süresine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bulgulara bağlı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Kayırmacılık, Nepotizm, Okul yönetimi,

Sayfa Adedi : xi+92

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

**INVESTIGATION OF FAVORIST BEHAVIOR OF SCHOOL  
ADMINISTRATORS ACCORDING TO TEACHERS'  
PERCEPTIONS**

**(M.S. Thesis)**

**Hüseyin Emrecik**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**APRIL 2025**

**ASBTRACT**

The aim of this study is to determine the level of favouritism behaviours exhibited by school principals according to teachers' perceptions and to examine whether these behaviours show significant differences based on various demographic variables. The study employs a descriptive survey model, which is part of the quantitative research methodology. the data were collected from 444 teachers working at different levels and branches in Çubuk, Ankara, during the 2024-2025 academic year. According to the findings, school Principals favouritism behaviours are perceived by teachers as occurring "rarely". Significant differences were found based on gender, teachers' union membership status, school administrators' gender, and the duration of working with the school administrator. Based on the findings, various recommendations have been developed.

Keywords : Favoritism, Nepotism, School administration,

Page Number : xi+92

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

## İÇİNDEKİLER

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....               | i   |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....                        | ii  |
| JÜRİ ONAY SAYFASI.....                                    | iii |
| TEŞEKKÜR.....                                             | iv  |
| ÖZ.....                                                   | v   |
| ASBTRACT .....                                            | vi  |
| TABLolar LİSTESİ .....                                    | x   |
| BÖLÜM I.....                                              | 1   |
| GİRİŞ .....                                               | 1   |
| Problem Durumu .....                                      | 1   |
| Alt Problemler .....                                      | 8   |
| Araştırmanın Önemi.....                                   | 8   |
| Araştırmanın Varsayımları.....                            | 9   |
| Araştırmanın Sınırlılıkları .....                         | 10  |
| Tanımlar .....                                            | 10  |
| BÖLÜM II .....                                            | 11  |
| KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....             | 11  |
| Kayırmacılık Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi ..... | 11  |
| Kayırmacılık Türleri .....                                | 13  |

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Adam Kayırmacılığı.....                                                                        | 15 |
| <i>Nepotizm</i> .....                                                                          | 16 |
| <i>Eş-Dost Kayırmacılığı (Kronizm)</i> .....                                                   | 18 |
| <i>Cinsiyete Göre Kayırmacılık</i> .....                                                       | 20 |
| <i>Hemşehricilik</i> .....                                                                     | 21 |
| Siyasi Kayırmacılık .....                                                                      | 21 |
| <i>Patronaj</i> .....                                                                          | 23 |
| <i>Klientalizm</i> .....                                                                       | 25 |
| <i>Hizmet Kayırmacılığı</i> .....                                                              | 26 |
| <i>Gönül Yapma (Suvasyon)</i> .....                                                            | 27 |
| Kayırmacılığın Nedenleri ve Dinamikleri.....                                                   | 28 |
| Okul Yönetiminde Kayırmacılık .....                                                            | 30 |
| Kayırmacılığın Eğitim Örgütlerindeki Yansımaları .....                                         | 33 |
| <b>BÖLÜM III</b> .....                                                                         | 36 |
| <b>YÖNTEM</b> .....                                                                            | 36 |
| Araştırmanın Modeli .....                                                                      | 36 |
| Evren ve Örneklem .....                                                                        | 37 |
| Veri Toplama Araçları .....                                                                    | 39 |
| Verilerin Toplanması ve Analizi.....                                                           | 40 |
| <b>BÖLÜM IV</b> .....                                                                          | 41 |
| <b>BULGULAR</b> .....                                                                          | 41 |
| Betimsel Analizler .....                                                                       | 41 |
| Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılık.....                                               | 42 |
| Öğretmenlerin Sendika Üyeliğine Göre Farklılık.....                                            | 43 |
| Sendikaya Üye Olan Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendika Üyeliğine Göre Farklılık..... | 45 |

|                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Farklılık.....                                      | 47        |
| Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılık.....                          | 49        |
| Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Yöneticileri ile Çalışma Sürelerine Göre Farklılık..... | 52        |
| Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Farklılık.....                                      | 55        |
| Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık .....                                  | 57        |
| Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılık .....              | 60        |
| Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılık .....                                          | 62        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                                                                    | <b>67</b> |
| <b>SONUÇ VE TARTIŞMA .....</b>                                                          | <b>67</b> |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                                                   | <b>74</b> |
| <b>EKLER .....</b>                                                                      | <b>89</b> |
| <b>EK 1. Kayırmacılık Ölçeği .....</b>                                                  | <b>90</b> |
| <b>EK 2. Araştırma Etik İzni.....</b>                                                   | <b>92</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Araştırmanın Örnekleminde Yer alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri .....                                                                        | 38 |
| Tablo 2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranış Düzeyleri .....                                                                | 41 |
| Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....          | 42 |
| Tablo 4. Öğretmenlerin Sendika Üyeliği ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....       | 44 |
| Tablo 5. Öğretmenlerin Sendika Üyeliği ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....       | 46 |
| Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetleri ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....   | 47 |
| Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetleri ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları .....  | 50 |
| Tablo 8. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Yöneticileriyle Çalışma Süreleri ile Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları ..... | 52 |
| Tablo 9. Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....                 | 55 |
| Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....            | 58 |

|                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 11. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğretmen Sayısı ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları ..... | 61 |
| Tablo 12. Öğretmenlerin Branşları ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....                                | 63 |
| Tablo 13. Öğretmenlerin Branşları ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (Devam).....                         | 64 |



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında problem durumuna, araştırmanın varsayımlarına, önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Eğitim örgütlerinde yöneticilerin sergilediği davranışlar, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını, örgütsel bağlılıklarını ve iş doyumlarını doğrudan etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır (Gencer, 2022). Van Knippenberg'e (2000) göre, kurumlarının istenen düzeye ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin okulla bütünleşmesini sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin adil bir yönetim anlayışı sergilemesi; eğitim ortamında güven, saygı ve eşitlik duygusunun oluşmasını sağlamaktadır (Küçükçene ve Aydoğan, 2018). Ancak bir kamu işleminde bireylere tanınan ayrıcalıklar, çoğunlukla maddi faydalardan ziyade çeşitli manevi bağlılıklar aracılığıyla sağlanabilmektedir (Meriç ve Erdem, 2013). Maddi unsurlara dayanmayan ve dirençli bir yapıya sahip olan bu yolsuzluk türü, kayırmacılık kavramına dayanmaktadır (Berkman, 2009). Kayırmacılık gibi etik dışı davranışların varlığı, eğitim ortamını olumsuz etkileyerek çalışanlar arasında güvensizlik, çatışma ve motivasyon kaybına yol açabilmektedir (Polat ve Kazak, 2024).

Kayıрма, haklar bakımından eşit sayılan birey veya grupların, diğer birey ya da gruplara tercih edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Roy ve Roy, 2004). Özkanan ve Erdem (2015), kayırmacılığı genellikle bir kişi ya da grubun liyakat yerine kişisel, ailevi ya da ideolojik bağlılıklar üzerinden ayrıcalıklı bir konuma getirilmesi olarak tanımlamıştır. Eğitim yönetimi bağlamında kayırmacılık, yöneticilerin bazı öğretmenlere haksız avantajlar sağlaması, görev dağılımlarında veya terfilerde eşitsizlik yaratması gibi davranışlarla kendini gösterebilir (Kaya, 2022). Bu durum, örgüt kültüründe ciddi deformasyonlara neden olmakta ve iş ahlakında bir problem olarak giderek daha büyük sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Akar, 2020). Literatürde ayrıca kayırmacı davranışların, çalışanların örgütsel adalet algılarını olumsuz yönde etkilediği ve uzun vadede örgütsel verimliliği düşürdüğü belirtilmektedir (Cesur ve Erol, 2020).

Eğitim örgütlerinde kayırmacılık, yalnızca bireysel düzeydeki ilişkileri değil aynı zamanda örgütsel yapı ve süreçlerin işleyişini de olumsuz yönde etkilemektedir (Gider ve Okçu, 2021). Özellikle yönetsel kararların şeffaflıktan uzak ve liyakat esasına dayanmayan bir şekilde alınması, öğretmenler arasında adalet algısının zedelenmesine yol açmaktadır (Marmara ve Atmaca, 2023). Bu durum, eğitim örgütlerinde çalışanların birbirlerine ve yöneticilere duyduğu güveni sarsarak işbirliği ve dayanışma kültürünü zayıflatmaktadır (Özdemir ve Gündüz, 2022).

Kayırmacılığın eğitim ortamındaki uzun vadeli etkileri arasında işe yabancılaşma (Gider ve Okçu, 2022), yaşam doyumunun azalması (Güner, 2019), tükenmişlik hissinin artması (Altundere Doğan ve Yaman, 2022) ve örgütsel sessizliğin yükselmesi (Aydın, 2015) gibi sorunlar da bulunmaktadır. Kayırmacı bir ortamda çalışmak zorunda kalan öğretmenler, mesleki bağlılıklarını kaybetmekte ve örgütün hedeflerine katkıda bulunma motivasyonunu yitirmektedir (Özdemir, 2019). Ayrıca, bu tür davranışlar örgüt içinde gruplaşmalara neden olarak örgütsel çatışmayı artırabilmektedir (Altundere Doğan ve Yaman, 2022).

Kayırmacılığın bir diğ er önemli etkisi ise eğitim örgütlerinin temel amacı olan kaliteli ve eşitlikçi eğitim hizmeti sunma hedefine zarar vermesidir (Orkodashvili, 2011). Yetkinlikten yoksun bireylere adaletsiz şekilde ayrıcalık sağlanması durumunda eğitim yönetimindeki etkinlik ve verimlilik düşmekte, bu d      ise öğrencilerin öğrenim süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Polat ve Kazak, 2024). Bu bağlamda okul yöneticilerinin sergilediği kayırmacı davranışlar, yalnızca öğretmenler üzerindeki etkilerle sınırlı kalmayıp öğrencilerin eğitim kalitesini de etkileyebilmektedir ( nver, 2023).

Türkiye gibi toplumsal ilişkilerin güçlü olduğu ve sosyal bağların i  yaşamına da yansıdağı ülkelerde, kayırmacılığın etkilerinin daha yoğun hissedilmesi olasıdır (Demirbilek, 2023). Özellikle kamu sektöründe ve eğitim örgütlerinde yönetim kademelerinde gerçekleşen kayırmacılık uygulamaları, bireysel ve örgütsel düzeyde derin kırılmalara yol açmaktadır (Kawo ve Torun, 2020). Bu nedenle kayırmacılığın öğretmenler üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik çalışmaların, eğitim yönetiminde adalet ve etik değerlerin güçlendirilmesi adına önemli bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Okul yöneticilerinin görevlerini icra ederken benimsedikleri etik değerler, sergiledikleri davranışları belirlemektedir (Strike vd.'den aktaran K yba ı vd., 2017). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar sergilemesinin gerisinde bireysel özellikler, örgütsel yapılar ve toplumsal dinamikler gibi bir dizi faktör yer almaktadır. Bu faktörlerin birlikte ele alınması, kayırmacılık uygulamalarının ortaya çıkış nedenlerinin daha iyi anlaşılmasına ve bu davranışlarla etkili bir şekilde mücadele edilmesine olanak sağlayabilir (Kahraman, 2020). Okul yöneticilerinin kişisel değerleri, etik anlayışları ve liderlik stilleri, kayırmacı davranışların  killenmesinde belirleyici bir role sahiptir (G ndeyirli ve Aypay, 2021). Etik değgerlere güçlü bir şekilde bağlı olmayan yöneticiler, karar alma süreçlerinde objektif ölçütlerden ziyade kişisel çıkarlarını ya da yakın çevrelerine olan bağlılıklarını  nceliklendirebilir. Bunun yanı sıra duygusal zayıflıklar,

popülerlik arayışı veya otoriteyi pekiştirme isteği gibi kişisel motivasyonlar da kayırmacı davranışları tetikleyebilir (Özel, 2020).

Bazı yöneticilerin liderlik konumlarını koruma ya da güçlendirme amacıyla belirli birey ya da gruplara ayrıcalık tanıdığı görülmektedir. Örneğin, okullarda yöneticiler kendilerine sadık bir grup oluşturmak ya da belirli kişilerden destek görmek için kayırmacı tutumlar sergileyebilmektedir (Çakıroğlu ve Deli, 2023). Bu tür bireysel tercihler, örgüt içindeki adalet algısını ve örgütsel güveni ciddi şekilde zedelemektedir.

Kayırmacı davranışların ortaya çıkmasında örgütsel yapılar ve süreçler de önemli bir etkindir. Özellikle eğitim örgütlerinde şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmalarının yetersizliği, yöneticilerin kayırmacı davranışlarını kolaylaştırmaktadır (Gider ve Okçu, 2021). Örneğin görev dağılımları, performans değerlendirmeleri ve terfi süreçlerinde standart ve adil kriterlerin eksik olması yöneticilere keyfi davranışlar için alan yaratabilir. Bunun yanı sıra merkeziyetçi yönetim yapıları, yöneticilerin karar alma süreçlerinde daha az denetlenmesini sağlayarak kayırmacılığa zemin hazırlayabilir (Acar, 2001). Ayrıca, örgüt kültüründe adalet ve liyakat ilkelerinin yerleşik olmaması, bu tür etik dışı davranışların süreklilik kazanmasına neden olabilir (Özateş, 2024).

Eğitim örgütlerinde çalışanların kariyer gelişiminde liyakatin ikinci plana atıldığı algısının oluşması hem bireysel motivasyonu hem de örgütsel bağlılığı olumsuz etkilemektedir (İlhan ve Erdem, 2010). Bununla birlikte, siyasi baskılar ve ideolojik ayrışmalar da eğitim örgütlerinde kayırmacı tutumların ortaya çıkmasında etkili bir rol oynayabilir. Özellikle kamusal alanda siyasi otoritenin etkisinin hissedildiği durumlarda, yöneticiler atama ve terfi süreçlerinde tarafsız davranamayabilir ve bu süreçler siyasal tercihlerin etkisi altında gerçekleşebilir (Özkanan ve Erdem, 2014).

Yöneticilerin psikolojik eğilimleri ve duygusal karar verme mekanizmaları da kayırmacı davranışların oluşumunda önemli bir faktördür. Örneğin yöneticilerin güvensizlik hissi, destek grupları oluşturma ya da kendilerini koruma amacıyla belirli bireyleri kollama davranışına yol açabilir (Gökyer ve Demir, 2024). Ayrıca, bireysel ön yargılar ya da

kişisel duygusal bağlar, nesnel yönetim anlayışını gölgeleyebilir. Sonuç olarak bireysel, örgütsel ve toplumsal dinamiklerin bir araya gelmesiyle şekillenen kayırmacı davranışlar eğitim yönetiminde adalet ve etik değerlerin zedelenmesine yol açmaktadır. Bu faktörlerin anlaşılması ve ele alınması; eğitim örgütlerinde şeffaf, adil ve liyakat temelli bir yönetim anlayışının yerleşmesi için kritik öneme sahiptir. Kayırmacılıkla mücadele için etik eğitimlerin yaygınlaştırılması, denetim süreçlerinin güçlendirilmesi ve örgütsel şeffaflık mekanizmalarının oluşturulması etkili stratejiler olarak değerlendirilebilir (Taş ve Korkmaz, 2023).

Kayırmacılık; haksızlık, adaletsizlik ve eşitsizlik gibi olumsuz sonuçlar yarattığından bu uygulamanın negatif etkileri göz ardı edilemez boyutlara ulaşmaktadır (Demaj, 2012). Bu bağlamda, kayırmacılığın eğitim yönetiminde ortaya çıkardığı etkiler, yalnızca bireysel ve örgütsel düzeyle sınırlı kalmamakta aynı zamanda toplumsal düzeyde de önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Özellikle eğitim örgütleri; toplumda adalet, eşitlik ve liyakat gibi temel değerlerin aktarımında rol model olarak görüldüğünden, kayırmacılık bu değerlerin zedelenmesine neden olabilmektedir (Küçükçene ve Aydoğan, 2018). Eğitim sisteminde kayırmacılığın yaygınlaşması, toplumun adalet duygusunu zayıflatarak bireyler arasında eşit fırsat ilkesine olan güveni sarsmaktadır (Cesur ve Erol, 2020).

Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algılarının incelenmesi, eğitim örgütlerinde bu tür etik dışı uygulamaların yarattığı sorunları anlamak ve çözüm önerileri geliştirmek açısından önemlidir. Çünkü öğretmenler, eğitim süreçlerinin doğrudan uygulayıcıları olarak kayırmacı davranışların etkilerini ilk elden deneyimleyen bireylerdir (Gündeyerli ve Aypay, 2021). Dolayısıyla onların bu tür davranışlara yönelik algıları ve deneyimleri, kayırmacılığın örgütsel bağlamdaki dinamiklerini ortaya koymada önemli bir veri kaynağı sunmaktadır.

Literatürde öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının düşük olduğu durumlarda, iş doyumu ve performansın azaldığı, örgütsel bağlılığın zayıfladığı ve tükenmişlik sendromunun arttığına dair bulgular dikkat çekmektedir (Altundere Doğan ve Karagöz, 2022; Kocabaş

ve Köse, 2024). Bu tür sonuçların uzun vadede eğitimin genel niteliğine zarar verme riski bulunmaktadır. Ayrıca, kayırmacılığın doğrudan ya da dolaylı olarak okul iklimini olumsuz etkilediği ve yenilikçi yaklaşımları engellediği de belirtilmektedir (Türk vd., 2023).

Araştırmalar, kayırmacılık uygulamalarının örgüt içindeki bireysel ilişkileri ve psikolojik iyi oluşu derinden etkilediğini göstermektedir. Örneğin, kayırmacılığa maruz kalan ya da tanık olan öğretmenlerin, örgütsel güven düzeyinin düştüğü ve bu durumun iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerine de yansıdığı belirtilmektedir (Gökyer ve Demir, 2024; Gülay, 2018). Bu tür bir atmosferde çalışan öğretmenlerin, mesleki kimlikleri ve bireysel değerleri ile örgütün yönetim anlayışı arasında bir çatışma yaşaması kaçınılmazdır. Sonuç olarak eğitim örgütlerindeki kayırmacı uygulamaların önlenmesi, yalnızca bireyler arasındaki ilişkiler ve örgütsel performans açısından değil, aynı zamanda toplumun eğitim sistemine duyduğu güvenin korunması açısından da hayati öneme sahiptir.

Bu çalışmanın bulguları, eğitim yöneticilerinin etik davranışlar sergilemesini teşvik etmek, adalet temelli bir yönetim anlayışı geliştirmek ve eğitim ortamını daha sağlıklı bir hale getirmek için önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Kayırmacılık uygulamalarının eğitim yönetimi üzerindeki etkilerinin araştırılması, yalnızca mevcut sorunları tespit etmekle kalmayıp gelecekte bu tür etik dışı uygulamaların önlenmesine yönelik stratejiler geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Ünver, 2023). Eğitim yönetiminde adil ve şeffaf bir yaklaşımın benimsenmesi, öğretmenlerin mesleki bağlılığını ve motivasyonunu artırarak eğitim sisteminin genel performansını iyileştirebilir. Özellikle kayırmacılık olgusunun önlenmesine yönelik politikalar ve müdahale stratejileri geliştirilirken öğretmenlerin deneyim ve algılarının dikkate alınması, bu sürecin etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayabilir.

Kayırmacılığın etkilerini analiz etmek için kullanılan yöntemler genellikle örgütsel adalet teorileri ve etik yönetim modelleri çerçevesinde ele alınmaktadır (Solmaz, 2014). Örgütsel adalet kuramına göre, bireylerin iş ortamında adil bir muamele gördüğüne dair

algıları; onların iş tatmini, örgütsel bağlılık ve performans düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin kayırmacılık gibi etik dışı davranışlardan kaçınarak adil bir yönetim sergilemeleri, eğitim örgütlerindeki öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerinin daha sağlıklı bir şekilde işlemesine olanak sağlayabilir.

Eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar sergilemesi, yalnızca bireysel adalet algısını ve örgütsel bağlılığı değil aynı zamanda okulların temel işlevlerini yerine getirme kapasitesini de olumsuz etkilemektedir. Bu tür etik dışı uygulamalar; öğretmenlerin mesleki motivasyonunu zayıflatmakta, iş doyumunu azaltmakta ve örgütsel güveni sarsmaktadır. Bu durum, eğitim sisteminin genel performansına ve eğitimde kalite hedeflerine doğrudan zarar vermektedir. Kayırmacılık, yöneticilerin kişisel değerlerinden örgütsel şeffaflık eksikliğine kadar bir dizi faktörle ilişkili olup eğitim yönetiminin en temel sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkanan ve Erdem, 2014). Bu bağlamda araştırmanın temel problem durumu, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını anlamak ve kayırmacılık algısı düzeyini belirlemektir.

Bu araştırmanın literatüre katkısı, kayırmacılık olgusunu öğretmenlerin algıları üzerinden incelemesinde yatmaktadır. Literatürde genellikle kayırmacılığın genel etkileri ve teorik çerçevesi üzerinde durulurken bu çalışma, öğretmenlerin doğrudan deneyim ve algılarını merkeze alarak daha özgün bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Mevcut literatür, kayırmacılığın genel olarak örgütsel sonuçlarına odaklanmakta ancak eğitim örgütleri gibi belirli yapılarda bireylerin deneyim ve algılarına ilişkin kapsamlı veriler sunmamaktadır. Bu araştırma, literatürdeki bu boşluğu doldurarak kayırmacılık olgusunu eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenler açısından değerlendirip kapsamlı bir analiz sunmayı hedeflemektedir.

## **Alt Problemler**

Araştırmanın temel problem durumuna bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerine göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları anlamlı farklılık göstermekte midir?

## **Araştırmanın Önemi**

Eğitim örgütlerinde okul yöneticilerinin sergilediği davranışlar, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ve eğitim ortamının genel verimliliğini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları; öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, iş motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Eğitimde kalitenin sağlanması ve sürdürülebilir gelişimin elde edilmesi için öğretmenlerin güven duygusu, motivasyonları ve iş doyumları büyük önem taşımaktadır. Ancak kayırmacılık gibi etik dışı davranışların eğitim ortamında varlığı, bu değerleri ciddi şekilde tehdit edebilmekte ve eğitimin kalitesine zarar verebilmektedir.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek ve bu algının öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenleri etrafında incelenmesini hedeflemektedir. Kayırmacılık, yalnızca bireysel ve örgütsel düzeyde olumsuz etkilere yol açmakla kalmamakta aynı zamanda toplumsal değerlerin de zedelenmesine neden olabilmektedir. Eğitim örgütleri; topluma adalet, eşitlik ve liyakat gibi temel değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları, eğitim sisteminin toplumsal güven algısı üzerinde de uzun vadeli olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu çalışmanın amacı, kayırmacılıkla mücadelede okul yöneticilerinin etik davranışlarının teşvik edilmesine katkı sağlamak, eğitimde adalet temelli bir yönetim anlayışının geliştirilmesine ön ayak olmaktır.

Ayrıca, Türkiye gibi toplumsal ilişkilerin güçlü olduğu ve sosyal bağların iş yaşamına yansıdığı ülkelerde kayırmacılık olgusunun etkilerinin daha belirgin olduğu görülmektedir. Bu araştırma, eğitim yönetiminde kayırmacılık olgusunun etkilerini anlamak, bu tür etik dışı uygulamaların önlenmesi için politika ve stratejiler geliştirmek açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin bu tür davranışlara yönelik algıları, sadece kayırmacılıkla ilgili sorunları tespit etmekle kalmayıp aynı zamanda etkili çözümler önerilmesine olanak sağlayabilir. Literatürde, kayırmacılığın eğitim sistemine ve çalışanların bireysel performanslarına olan etkileri geniş çapta ele alınmış olsa da öğretmenlerin kişisel deneyim ve algıları üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Özetle eğitimin kalitesinin artırılması ve adil bir yönetim anlayışının oluşturulması adına, okul yöneticilerinin etik değerleri güçlü bir şekilde benimsemesi ve bu doğrultuda kararlar alması büyük bir önem taşımaktadır. Bu çalışma, eğitim sistemindeki kayırmacılık olgusunun önlenmesine yönelik stratejiler geliştirilmesi açısından temel bir rehber niteliği taşıyabilir.

### **Araştırmanın Varsayımları**

İlk olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algılarının objektif ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin verdikleri yanıtların, kendi deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak doğru bir şekilde yansıtacağı varsayılmaktadır. Ayrıca, kayırmacılık gibi yönetici davranışlarının öğretmenler tarafından fark edilebileceği ve bu davranışlara ilişkin bir algı geliştirebileceği kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kayırmacılıkla ilgili algılarının eğitim ortamındaki deneyimler ve örgütsel kültürle şekillendiği varsayılmaktadır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma yalnızca Ankara ili, Çubuk ilçesinde farklı kademelerdeki okullarda çalışan öğretmenler ile yapılmıştır. Bir diğer sınırlılık ise araştırmada yalnızca nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmış olmasıdır. Ayrıca, sadece devlet okullarında çalışan öğretmenlerden veriler alınmış, özel okullar kapsam dışında tutulmuştur. Son olarak veriler 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

### **Tanımlar**

**Kayırmacılık:** Kayırmacılık belirli bireylerin veya grupların, liyakatten ziyade kişisel, ailevi veya ideolojik bağlılıklar üzerinden avantaj sağladığı bir yönetim uygulamasıdır. Eğitim bağlamında kayırmacılık, okul yöneticilerinin belirli öğretmenlere haksız avantajlar sağlaması, eşit olmayan fırsatlar sunması veya liyakat dışı kararlar alması anlamına gelmektedir.

**Okul Yöneticisi:** 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Çubuk ilçesinde farklı kademelerde görev yapan okul yöneticilerini ifade etmektedir.

**Öğretmen:** 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Çubuk ilçesinde farklı kademelerde görev yapan öğretmenleri ifade etmektedir.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kayırmacılık ve okul yönetimi ile ilgili kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

#### **Kayırmacılık Kavramının Tanımı ve Tarihsel Gelişimi**

Kayırmacılığın literatürde benzer anlamları olduğu gözlemlenmektedir. Türk Dil Kurumuna (2022) göre kayırmacılık “iltimas” anlamına gelir. Halk arasında ise daha çok “torpil” olarak ifade edilir. Erdem’in (2010) ifadesine göre kayırmacılık, yönetimin bireylerin ve belirli toplulukların çıkarlarına hizmet etmek amacıyla hak ve adaletten sapma eğilimidir.

Günümüzde iş hayatında her kurumda yaygın olarak görülen iltimas ve torpil gibi kavramlarla ifade edilen kayırmacılık; liyakatin, eşitliğin ve hak kavramlarının kabul görmemesi anlamına gelir (Özkanan ve Erdem, 2014).

Kayırmacılık, tarih boyunca hem sosyal hem de profesyonel hayatın birçok yönünü etkileyen karmaşık bir olgudur (Çetinkaya vd., 2017). Bu terim genellikle bireylerin ya da grupların; sosyal, ekonomik veya politik avantaj sağlamak amacıyla aile bireylerini, arkadaşlarını veya tanıdıklarını diğer bireylere veya gruplara oranla adil olmayan bir şekilde tercih etmesi eylemi olarak tanımlanır (Özkanan ve Erdem, 2015). Kayırmacılığın kökenleri, toplumsal yapıların ve hiyerarşilerin oluşmaya başladığı dönemlere kadar

uzanmaktadır ve bu olgu, toplumun sosyal dokusu içerisinde evrimleşerek günümüze kadar gelmiştir (Dirlik ve Duman, 2022). Antik çağlardan itibaren kayırmacılık; liderlik, güç dinamikleri ve sosyal ilişkiler bağlamında incelenmiş, farklı kültür ve medeniyetlerde değişik biçimlerde kendini göstermiştir.

Çalışmalar, kayırmacılığın genellikle güç ve kaynak dağıtımıyla sıkı sıkıya ilişkili olduğunu göstermektedir (Johnson, 2012). Bununla birlikte kayırmacılığın tanımı ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar, kayırmacılığı sadece olumsuz ayrımcılık olarak nitelendirirken (Jones, 2009) kimi araştırmacılar ise daha geniş bir tanımı tercih etmektedir ve kayırmacılığın pozitif veya olumsuz olabileceğini savunmaktadır (Brown, 2018).

Kayırmacılık kavramı Türk araştırmacılar tarafından da ele alınmış, Türkiye'deki özel sektör ve kamu sektöründe görülen kayırmacılık davranışları üzerine önemli çalışmalar yapılmıştır. Akın (2015), kayırmacılığın işyerindeki etkilerini incelemiştir. Akın'ın çalışması, kayırmacılığın iş performansı ve motivasyon üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, kayırmacılığın örgütsel adalet algısını zayıflattığı ve çalışanlar arasında memnuniyetsizliğe yol açtığı belirlenmiştir.

Türkiye'de kayırmacılık genellikle iki temel şekilde kendini gösterir. İlki kamu kurumlarına personel alımında eş, dost, akraba ve siyasi yakınlık gibi faktörlerin etkisiyle gerçekleşir. İkincisi ise seçim dönemlerinde, siyasi beklentiler doğrultusunda ihtiyaç duyulmayan bölgelere kamu hizmeti sunulması şeklinde ortaya çıkmaktadır (Cesur ve Erol, 2020).

Türkiye'deki eğitim sistemi üzerine yapılan araştırmalar da kayırmacılık konusunda önemli veriler sunmaktadır. Demir (2018), kayırmacılığın eğitimdeki etkilerini ele almış ve okul yöneticilerinin kayırmacılıkla mücadeledeki rolünü incelemiştir. Demir'e göre, okul yöneticilerinin adil bir ortam sağlama ve kayırmacılığı önleme konusundaki çabaları, öğrenciler arasında eşitlik ve motivasyonun artmasına yardımcı olabilir.

Kayırmacılığın tarihsel gelişimi, insan ilişkilerinin ve toplumsal düzenin evrimiyle doğrudan ilişkilidir. Antik çağlardan günümüze kadar kayırmacılık toplumların yapısını ve işleyişini büyük ölçüde etkilemiştir. Örneğin antik Roma’da ve Ortaçağ Avrupa’sında, ayrıcalıklı sınıfların ve hükümdarların yakın çevresini kayırmaları oldukça yaygındı (Garcia, 2013). Modern çağda ise kayırmacılık daha kurumsal bir boyut kazanmış ve çeşitli yasal ve etik kurallarla sınırlanmıştır (White, 2016). Günümüzde eğitim alanında kayırmacılık da önemli bir konu haline gelmiştir. Okul yöneticileri, öğrenciler arasında adil bir ortam sağlamakla yükümlüdürler ancak kayırmacılık davranışları okul ortamlarında da görülebilir ve bu durumun eğitim ve öğrenci başarısı üzerinde olumsuz etkileri olabilir (Clark, 2020).

### **Kayırmacılık Türleri**

Kayırmacılık, örgütsel ve yönetsel alanlarda karşılaşılan bozulmaları tanımlayan bir kavramdır. Özellikle kamuda görev alacak kişilerin seçim ve istihdamında bilgi, beceri, kabiliyet ve eğitim düzeyi gibi objektif ölçütler göz ardı edilerek siyasetçi veya bürokratların yakın çevresindeki kişilere öncelik vermesi şeklinde kendini göstermektedir (Kazak ve Polat, 2014).

Kayırmacılık, örgüt içerisindeki elemanların ya da kamudaki memurun ve üst düzey yöneticilerin yakınlarını yasa dışı bir biçimde ve haksız yere kayırmasıdır. Başka bir ifadeyle kayırmacılık, bir kamu görevlisinin beraber çalıştığı bir kişiyi adil olmayacak şekilde desteklemesi ve ona arka çıkması ya da herhangi bir gruba veya kişiye mesleki yeterliliklerine ve performansına bakılmaksızın ayrıcalık tanınmasıdır (Budak, 2019). Sosyokültürel anlamlar ve ilişkiler dünyasında “adamı olma”ya aracılık eden bağların teması, akrabalıktan mezheptişliğe veya tarikattaşlığa, kirvelikten okul-asker arkadaşlığına, mahalle arkadaşlığından meslektaşlığa kadar çok çeşitlilik göstermektedir (Kurtoğlu, 2005). Bu çeşitlilik aynı zamanda kayırmacılık türlerini de ortaya koymaktadır.

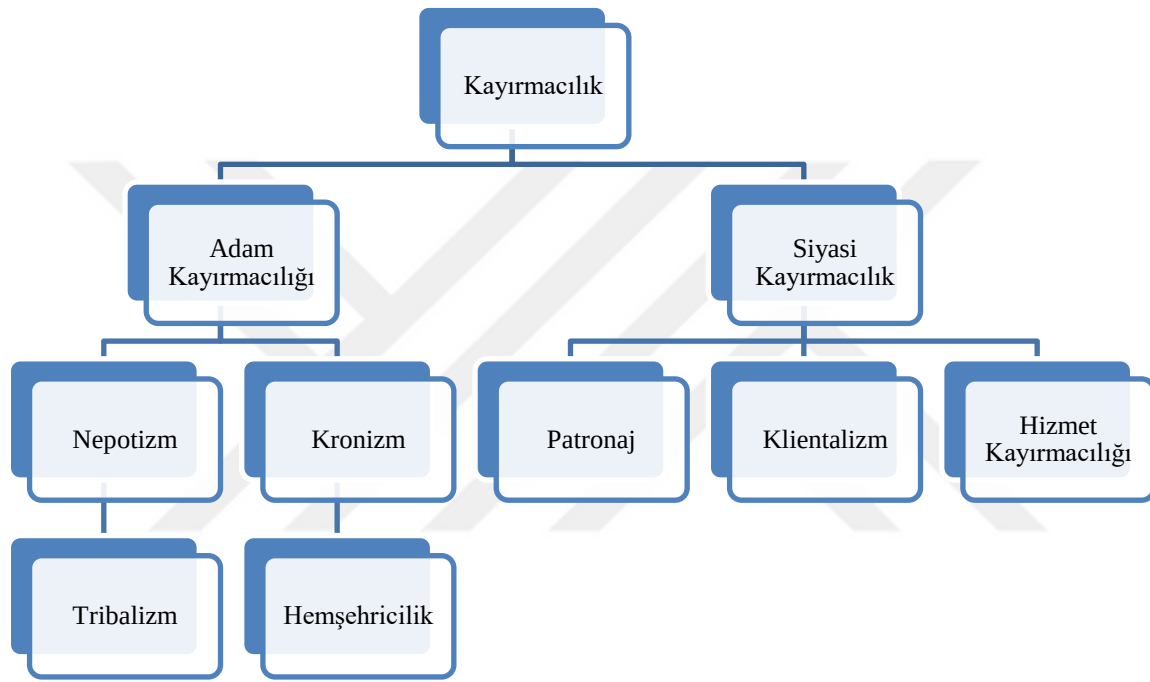
Kayırmacılığın literatürde tanımlanan çeşitli biçimleri mevcuttur. Kayırmacılık genel olarak adam kayırmacılığı ve siyasi kayırmacılık olarak iki ana başlık etrafında toplanmıştır. Bununla beraber Büte (2011b) çalışmasında kayırmacılık türlerini favorizm, nepotizm ile kronizm başlıkları altında incelemiştir. Karacaoğlu ve Yörük (2012) araştırmalarında kayırmacılık türlerini klientelizm, patronaj ile kronizm başlıklarıyla birlikte araştırmıştır. Yıldırım (2013) çalışmasında kayırmacılık türlerini siyasal kayırmacılık, gönül yapma (suvasyon), hizmet kayırmacılığı ve adam kayırmacılığı olmak üzere dört farklı başlık altında incelemiştir. Aydoğan (2009) çalışmasında kayırmacılık türlerini eş dost kayırmacılığı, arkadaş kayırmacılığı (kronizm), patronaj ve akraba kayırmacılığı (nepotizm) başlıkları altında incelemiştir. Meriç (2012) araştırmasında kayırmacılık türlerini daha kapsamlı bir şekilde ele almıştır. Bu çalışmada akraba kayırmacılığı (nepotizm), siyasal kayırmacılık (partizanlık), cinsel kayırmacılık, eş-dost kayırmacılığı (kronizm), hizmet kayırmacılığı ve patronaj başlıkları altında inceleme yapılmıştır.

Kayırmacılık türleri arasında benzer ilişkilerin olduğu ve neredeyse tümünün benzer yöntemlerle uygulandığı gözlemlenmektedir. Kayırmacılığın tüm çeşitleri, işgörenler tarafından istenmeyen olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır (Argon, 2016). Pek çok çeşidi olan kayırmacılık uygulamaları için günümüzde öne çıkan kavram “liyakat” ilkesidir (Yıldırım, 2013).

Heper (2006), devlet olgusunun belirli bir siyasi kültürün ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan bir tanesi “araçsalcılık” başka bir ifadeyle “toplumcu yönelim”dir. Araçsalcılık, insanın aslen bir çıkar topluluğuna ait olduğu inancını vurgulamakta ve siyasi sistem sorumluluk ilkesini dışlayacak derecede temsiliyet ilkesini vurgulamaktadır. Heper’e göre “arpalık” yani devlet kaynaklarını eşe dosta dağıtma sistemi, liyakate dayalı sistemin yerini almaktadır.

Özler ve Büyükarıslan (2011), kayırmacılık ile yansızlık boyutlarını bireysellik (ikili ilişkiler) ve kolektivist ilişkiler açısından değerlendirmişlerdir. Bir tarafta yansızlık diğer

tarafıta kayırmacı davranışlar bulunmakta ve bu uygulamalar bireysel ve kolektivist açıdan ayrı ayrı değerdendirilmektedir. Kayırmacılığın bireysel boyutunda nepotizm ve kronizm yer almakta, kolektivist boyutunda ise patronaj ve klientalizm yer almaktadır. Literatüre genel olarak bakıldığında bahsedilen kayırmacılık türlerinden ve yapılan çalışmalardan hareketle Şekil 1’deki gibi bir sınıflama yapmak mümkündür (Özkanan ve Erdem, 2015):



Şekil 1. Kayırmacılık türleri

### Adam Kayırmacılığı

Adam kayırmacılığı daha çok kamu görevlerine yapılan atamalarda “liyakat” ilkesinin yerini; akrabalık, hemşhricilik, arkadaşlık, dostluk vb. kişisel faktörlerin almasıdır. Liyakat, bir işi icra etmeden önce bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip olanların işin başına getirilmesidir. Adam kayırmacılık söz konusu olduğunda, liyakat ilkesinin yerini iltimas veya torpil kelimeleri almaktadır. İltimas ve torpil kelimeleri, adam kayırmacılığı ile eş anlamlıdır (Aktan, 1992).

### ***Nepotizm***

Bir kişinin beceri, kabiliyet, başarı, eğitim düzeyi gibi özellikleri dikkate alınmadan sadece politikacı, bürokrat ve diğer kamu görevlileri ile olan akrabalık ilişkileri esas alınarak bir devlet görevinde istihdam edilmesine ya da tayin edilmesine “akraba kayırmacılığı” ya da “nepotizm” adı verilmektedir (Özsemerci, 2002). Nepotizm, bireylerin kendi güç ve otoritelerini kullanarak akrabalarına veya aile üyelerine, yeteneklerine bakılmaksızın kamu sektöründe iş imkânları sağlamaları durumudur. Diğer bir ifadeyle halk arasında sıkça rastlanan “işe göre adam değil, adama göre iş” durumunu ifade eder (Boadi, 2000). Kamu işlemleri çerçevesinde, akrabalar yalnızca bir vatandaş kimliğiyle değil aynı zamanda akrabalık ilişkilerinden doğan ayrıcalıklı işlem beklentisiyle kamu görevlilerinin karşısına çıkabilmektedir. Başka bir deyişle akrabalık bağları, kamu görevlilerinin bu ilişkilere duyduğu sadakat doğrultusunda, akrabalarına yönelik standart uygulamaların ötesinde işlemlerin gerçekleştirilmesine zemin hazırlamaktadır (Berkman, 2009).

Akraba kayırmacılığı terimi, 17. yüzyılda yetenekleri göz ardı edilerek bazı papalar tarafından pozisyonların akrabalar lehine kullanılmasına dayanmaktadır (Geçer, 2015). Oxford İngilizce Sözlüğü’ne göre, “nepotizm” teriminin kökeni Latince “nephew” veya “nepot” sözcüklerinden gelir. Bu terimler, bir kişinin erkek veya kız kardeşinin çocukları olan “yeğen” veya “kuzen” anlamına gelir. Sözlükte belirtildiği üzere “nepotizm” yüksek mevkideki bir kişinin akrabalarına, özellikle işe alım konusunda, özel imtiyazlar tanınması anlamına gelir. Günümüzde nepotizm terimi, makamını ailesinin çıkarları için kötüye kullanan kişileri tanımlamak için kullanılır (Ford ve McLaughlin, 1985).

Akraba kayırmacılığı, geleneksel bağların yoğun bir şekilde seyrettiği ve genellikle az gelişmiş toplumlarda daha yaygın olarak görülmesine (Aktan, 2001; Çınar, 2009; Kayabaşı, 2005; Özsemerci, 2002; Pektaş, 1997; Tarhan vd., 2006) rağmen gelişmiş ülkelerin aile işletmelerinde de görülebilen bir olgudur (Özler vd., 2007).

Nepotizm, en sade anlamıyla bir işletme veya organizasyonda akrabaların istihdam edilmesine izin veren bir uygulama olarak tanımlanır (Karacaoğlu ve Yörük, 2012). Ayrımcılık ve kayırmacılığın bir türü olan nepotizmde, kayırmacı davranışın temelinde “kan bağı” yatar ve yakın ilişkiler nedeniyle duygusal bağlar önemli bir rol oynar. Nepotizm ile benzerlik gösteren favorizmde ise aile dışındaki yakın arkadaşlar, dostlar ve tanıdıklar arasındaki ilişkilerin ve baskıların gizli bir etkisi olduğu kabul edilir (Büte, 2011).

Nepotizm, kurumlarda işe alım süreçlerinden başlayarak terfi ve diğer tüm işgören uygulamalarında, özellikle akrabaların atanması veya terfi ettirilmesi şeklinde kendini gösterir. Liyakat kurallarının ihlal edilmesine ve işlemlerin kişisel ilişkilere göre subjektif bir biçimde yürütülmesine yol açan bu uygulama özellikle aile şirketlerinde sıkça rastlanan bir yöntemdir (Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017). Sosyal bilimlerde biyolojik ve ekolojik yaklaşımlar, nepotizmi rasyonel davranışlar olarak sınıflandırır ve çevresel koşullar ile bireysel ihtiyaçlar nedeniyle sosyal ekolojide "seçilmiş" bir tutum ve davranış olarak tanımlar.

Bellow (2003), nepotizmi bir kişinin ailesi veya akrabalarının desteğiyle, yetkinliğe sahip olmadığı bir işte veya görevde yer alması olarak tanımlamaktadır ve akraba kayırmacılığının canlıların doğasında var olduğunu savunmaktadır. Nepotizm uygulamalarında bireylerin beceri, kabiliyet, başarı ve eğitim düzeyi gibi ölçütler göz önünde bulundurulmadan yalnızca akrabalık ilişkilerine dayalı tercihler yapılması hem paydaşlar arasında güvensizliğin artmasına (Öztürk, 2008) hem de yetenekli yöneticilerin kaybedilmesine yol açmaktadır (Wong ve Kleiner, 1994).

Nepotizme başvurmanın nedenleri arasında kamu gücünü elinde bulunduran kişinin kişisel tatmin, güç artırma eğilimi, aile içi çıkar ilişkileri ve bazen maddi menfaat sağlama isteği yer alabilir. Bu kişisel sebeplerin yanı sıra nepotizmin aile bağları nedeniyle içgüdüsel bir eğilim olması, siyasi açıdan ise otorite zayıflığı ile ilişkilendirilmesi dışında aynı zamanda nepotizm kavramı ülkelerin gelişmişlik düzeyleri,

kurum ve kuruluşların kurumsal yapısı ve toplumsal yapı ile de bağlantılıdır (Yücel ve Özmen, 2020).

Bellow (2003), birçok aile şirketinde başarının bilinçli bir plan dâhilinde nepotizmle sağlanabileceğini ancak başarısızlık durumunda nepotizmi suçlamakta zorluk yaşanacağını belirtmektedir. Yönetimin değişmesi gereken aile şirketlerinde, yöneticilerin şirketi genç kuşak aile bireylerine devrettikleri görülmektedir. Bunun sebebi olarak güven, sahiplenme ve şirketi iyi tanıma gibi etkenlerle başarıya ulaşılabileceği ve nepotik eğilimlerin bu başarının bir göstergesi olabileceği belirtilmektedir. Bununla beraber literatürde nepotizmin olumsuzluklarına değinen çalışmalar da vardır. Özler ve diğerleri (2007) tarafından belirtildiği üzere nepotizm aile işletmelerinde dahi sıklıkla çatışmalara hatta kavgalara yol açabilir; yetenekli ve nitelikli yöneticilerin ayrılmasına, örgütsel bağlılığın azalmasına ve insan kaynaklarının tükenmesine neden olabilir. Nepotizm, kamu sektöründe nitelikleri uygun pek çok adayın memuriyet veya terfi süreçlerinde beklenen başarıya ulaşamamasına yol açmaktadır. Nepotizm neticesinde ayrıcalıklı işlem gören bireyler hesaba katılmadığında, bu uygulamanın tüm olumsuz sonuçlarına toplumun katlandığı söylenilebilir (Boadi, 2000). Araştırmacılar, kayırılmayan kişilerin motivasyon, bağlılık, moral, güven ve tatmin gibi bireysel çıktılar açısından olumsuz etkilendiği için nepotizmin olumsuz algılanması gerektiğini vurgulamaktadır.

### ***Eş-Dost Kayırmacılığı (Kronizm)***

Kronizm terimi, 1660'larda Cambridge Üniversitesi argosunda kullanılan "crony" kelimesinden türemiştir. Kronizm, 1840 yılında "arkadaşlık kurma yeteneği veya isteği" anlamında ortaya çıkmıştır. 1952'de Truman yönetimi, liyakate bakılmaksızın hükümet pozisyonlarına arkadaşlarını atamakla itham edildiğinde, bu terim siyasi alanda kullanılmaya başlanmıştır. New York Times'da bir gazeteci tarafından "arkadaş

kayırmacılığı” olarak nitelendirilmiş ve böylece terimin anlamı değişmiştir (Khatri ve Tsang, 2003).

Kronizm “yakın kayırması”, “eş-dost kayırması”, “ahbap-çavuş ilişkileri” gibi anlamlara gelir (Keklik Okul, 2021). Kronizm ile nepotizm arasındaki farklar çok azdır. Nepotizmde kayırılan kişiler akraba iken kronizmde ise “dost”, “arkadaş”, “tanıdık” gibi kişilerdir (Aktan, 2001; Özsemerci, 2002). Khatri ve diğerleri (2006), kronizmde kayıran ile kayırılan arasında karşılıklı yarar beklentisi olduğunu ve kronizmi sosyal mübadele teorisi çerçevesinde değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmaya göre, faydacı kronizm ve ilişkisel kronizm olmak üzere iki tür kronizm vardır. Faydacı kronizm, bireysel çıkarlar temelinde gerçekleşir ve karşılığında benzer bir kayırma davranışı beklenir. İlişkisel kronizmde ise sahip olunan ilişkiler muhabbet, sadakat vb. nedeniyle gerçekleşir ve karşılığı uzun vadede alınır (Özüren, 2017). Hemşehri kayırmacılığı da kronizm içerisinde yer alan bir kayırmacılık çeşididir (Özsemerci, 2002).

Aytaç’a (2010) göre kronizm, özellikle üst düzey pozisyonlardaki tanıdık, dost ve arkadaş çevrelerinin etkisiyle, yetenek ve beceriler dikkate alınmaksızın bazı çalışanların kayırılması ve ayrıcalıklı muamele görmesidir. Erdem ve diğerleri (2013) tarafından, örgüt içinde çalışanların işe alınmasında ve statü kazanmasında eşitlik ve liyakat ilkelerinin göz ardı edilerek tanışıklık ilişkilerine dayalı bir kayırmacılık biçimi şeklinde tanımlanmaktadır.

Kronizm, yakın ilişkiler ve ahabap-çavuş bağlarına dayanarak şekillenir ve “yakın kayırmacılığı” olarak adlandırılır. Türkiye’de genellikle kamu sektöründe ele alınan bu durum, Batı literatüründe daha geniş çapta tartışılmaktadır. “Crony Capitalism” olarak bilinen bu olgu, büyük holdinglerin veya şirketlerin milyar euroluk ya da dolarlık işletmelerin çöküşüne yol açabilecek kadar ciddi boyutlarda yaşanmaktadır (Darman, 2004).

Çeşitli araştırmalar, hemşehri gruplarının iş dünyasında birbirlerine yakın yaşama ve yardımlaşma içinde bulunduklarına dair bulgular sunmaktadır. Hemşehri grupları

arasında dayanışma; borç verme, düğün ve cenaze yardımları, ortaklık kurma gibi faaliyetlerle devam etmektedir. Temel ilke ise “yabancıyı sokmama” prensibine dayanmaktadır (Aslanoğlu, 1998).

### ***Cinsiyete Göre Kayırmacılık***

Literatürde cinsel kayırmacılık olarak da bilinen cinsiyet kayırmacılığı; yönetici pozisyonundaki kişilerin, alt kademelerdeki çalışanlara karşı duygusal bağ veya cinsellik temelli nedenlerle gösterdikleri, cinsiyeti belirleyici unsur olarak alan bir kayırma biçimidir (Argon, 2018; Erdem ve Meriç, 2012; Şahin, 2021). Cinsiyet kayırmacılığı, örgüt yöneticilerinin çalışanlarını değerlendirirken başarı, beceri ve yeterlilik gibi nitelikleri göz ardı edip bunun yerine cinsiyet benzerliği, cinsellik veya duygusallık gibi unsurları öne çıkaran bir durumdur (Alan ve Erdoğan, 2014).

Cinsiyete göre kayırmacılık, çalışanların çalışkanlık ve yaratıcılık gibi niteliklerinden ziyade cinselliklerinin kurum içinde ayrıcalık ve takdir elde etmede etkili olabileceği algısını oluşturabilmektedir. (Sheridan, 2007). Cinsel kayırmacılık, işe alma kararlarında bir etken olabilir, terfi kararlarını etkileyebilir veya iş atamalarını belirleyebilir. Bir yöneticinin iş yerinde kendisinden daha düşük pozisyonda olan bir çalışanla romantik veya cinsel bir ilişki nedeniyle bu kişiye diğer çalışanlardan daha ayrıcalıklı davranarak onu kayırması, cinsel kayırmacılık olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2021). Cinsel kayırmacılık, işyerindeki bir faydanın veya fırsatın ayrımcı bir biçimde sağlanmasını ifade eder (Gomes vd., 2006). Günümüz iş hayatında, erkek ve kadınların uzun süreler boyunca birlikte çalışmaları sonucunda zamanla aralarında duygusal yakınlaşmalar meydana gelebilmektedir (Turhan, 2016). Yönetici ve çalışanlar arasındaki bu yakınlaşmalar, kayırmacılığa ve personel arasında adaletsizliğe yol açtığı için diğer çalışanları olumsuz yönde etkilemektedir. Toplum tarafından kabul edilmeyen ve hoş görülme bu ilişkiler, çeşitli ahlaki sorunlara ve huzursuzluklara yol açabilmektedir (Uzun, 2014).

### ***Hemşehricilik***

Aynı bölgeden gelen bireyler arasında oluşan dayanışma örüntüleri “hemşehricilik” olarak adlandırılmaktadır (Köse, 2008). Genel olarak kabul edilen anlayışa göre hemşehrilik ilişkisi, memleket dışında bulunma durumu ile doğrudan bağlantılıdır çünkü memlekette herkes birbiriyle hemşehridir. Bu nedenle hemşehrilik memleketteki insanlar arasındaki ilişkiler için tanımlayıcı bir özellik taşımaz. Bu durumda yakınlık derecesini ifade etmek için akraba veya arkadaşlık gibi diğer bağlar tanımlayıcı bir rol üstlenir. (Dubetsky, 1976; Kurtoğlu, 2003).

Hemşehri, aile kökeni aynı coğrafi alanda olan ve kendisiyle hemşehrilik bağı kurulan kişidir (Kurtoğlu, 2005). Hemşehrilik, kapsayıcı bir bağ olmakla birlikte tek başına değerlendirildiğinde, diğer bazı temalara kıyasla kollamacılık açısından daha zayıf bir bağ oluşturur. Güven halkası güçlüden zayıfa doğru genişledikçe hemşehri; aile üyeleri, akrabalar ve arkadaşlardan sonra gelir. (Dubetsky, 1976).

Bireylerin genel vatandaşlık rollerinin yetersiz kaldığı durumlarda hemşehricilik, çözüm üreten bir aidiyet biçimi olarak devreye girmektedir. Ancak bu tür hemşehricilik ilişkileri, nihayetinde kollamacılık olarak algılanabilmektedir (Köse, 2008). Yabancı bir yerde varlık mücadelesi veren insanlar için "aynı yerden gelme" yani "yerel özdeşlik kurma" çok büyük önem taşımaktadır (Köse, 2008).

Kişisel kimlik bağlamında, birey sembolik olarak bir yer ve o yere ait cemaatle özdeşlik kurarak ve toplumsal ilişki ağlarına katılarak hemşehrilik kültüründeki yerini almaktadır (Köse, 2008).

### **Siyasi Kayırmacılık**

Siyasi kayırmacılık, siyasi parti temsilcilerinin ve bürokratların, kendilerine destek veren seçmenlere tanıdıkları ayrıcalıkları içeren ve “siyasal yandaşlık veya partizanlık” olarak

da bilinen bir kayırmacılık biçimidir (Aktan, 2001). Başka bir deyişle kamu bürokrasisinin geleneksel hastalıklarından ve en yaygın problemlerinden biri olan yolsuzluğun bir alt kolu siyasal kayırmacılıktır. İngilizcede “spoil system” olarak adlandırılan bu sistem; memurluğa alım ve terfi süreçlerinde siyasi kayırmacılığı, memuriyet kadrolarının yandaşlar arasında ganimet gibi paylaşılmasını, siyasi ödüllendirme ve partizan kadroların oluşturulmasını ifade eder (Yıldırım, 2013).

Siyasal partilerin, yönetimi ele aldıktan sonra iktidardaki güçlerini kullanarak kendilerine oy veren seçmen gruplarına çeşitli şekillerde ayrıcalıklar tanıyıp bu kişi veya gruplara haksız avantajlar sağlaması “siyasal kayırmacılık” olarak adlandırılır (Özkanan ve Erdem, 2014). Bir başka ifadeyle siyasal kayırmacılıkta siyasi partiler; seçim döneminde kendilerine destek olan yandaşları, gösterdikleri destek nedeniyle bir şekilde ödüllendirmektedirler (Aktan, 2001). Bu durum, genellikle iktidarı eleştiren muhalefet partileri tarafından da benimsenebilmektedir. Bu nedenle siyasi başarı kazanan her partinin siyasi kayırmacılığa başvurduğunu ifade etmek olasıdır (Aktan, 2001).

The Management Centre’nın 2008 yılında gerçekleştirdiği bir çalışmaya göre, işverenlerin ön yargıları nedeniyle bazı bireylerin iş yerlerinde siyasi görüşleri sebebiyle ayrımcılığa uğradıkları ve siyasi görüşlerinden dolayı cezalandırılan, terfi edemeyen veya işten çıkarılanların sayısının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Cook County Illinois (2008) İnsan Kaynakları Departmanı, işgörenlerin iş başvurusu görüşmelerinde ve iş yerinde performans değerlendirme süreçlerinde siyasi düşünceleri, sempati duydukları siyasi parti gibi sebeplerle siyasi ayrımcılığa maruz kalabilecekleri konusunda uyarıda bulunmuş ayrıca bu tür ayrımcılığın yasa dışı olduğunu açıklamıştır.

Siyasal kayırmacılık, yönetimde yozlaşmanın önemli bir göstergesidir ve bu durum özellikle gelişmekte olan ülkelerde daha yaygındır (Budak, 2019). Bu sebeple ülkemizde ve dünyada partizanlık, özellikle mahalli kamu hizmetlerini yürüten kurumlarda daha yaygın olarak görülmektedir (Özsemerci, 2002).

Türkiye’de, mahalli seçimlerin ardından genellikle kamu görevlilerinin görev yerleri ve yetkileri değişmektedir. Seçim sonrası yapılan bu politik amaçlı değişiklikler; süreklilik arz eden bürokrasinin işleyişini durdurmakta, kamusal hizmetlerin etkin bir şekilde sunulamamasına, devlet işlerinin sürekliliğinin bozulmasına ve ekonomik olarak devletlerin istenilen seviyeye ulaşamamasına yol açmaktadır (Sakal, 2012). Siyasi kayırmacılık uygulamaları sebebiyle Türkiye’de partiler, adeta menfaat temin eden ve dağıtan örgütler olarak görülmektedir (Yanık, 2002).

Siyasi alanda özellikle partizanlık geleneğinin bir uzantısı olarak kamu kesiminde, yüksek düzeydeki görevlere yapılan atamalarda parti çıkarlarının gözetildiği, bu eğilimin giderek alt derecedeki görevlere de yayıldığı ve koalisyonu oluşturan grupların kamu yönetimini adeta bir bölüşüm alanı olarak gördükleri belirtilmektedir (Tutum, 1976). Bu nedenle siyasi güçlerini kaybetmek istemeyen liderler ve üst düzey bürokratlar veya yöneticiler; seçim ve atamalarda liyakat ve deneyim gibi kriterler yerine güvenilirlik, sırt tutma yeteneği ve parti çıkarlarını her şeyin üstünde tutma gibi özellikleri öne çıkarmaya başlamışlardır (Gökçe vd, 2002). Partizanlık, siyasi kayırmacılığın bir uzantısı olarak hem topluma hem de toplumsal ilerlemeyi destekleyen kurumlara maddi ve manevi zararlar vermektedir. Toplumun her yönüyle zarar görmesini önlemek adına liyakat esaslı bir anlayışın benimsenmesi şarttır.

### ***Patronaj***

Latince'deki “patronus” ve “client” terimleri, resmi ilişkileri belirtir ve bu kavram “patrons” kelimesinden türetilmiş olan "patronaj" ile ifade edilir (Meriç, 2012). Bu kelime Fransızca kökenlidir ve bir üst durumdaki kişi tarafından korunma veya desteklenme anlamına gelir (Polat ve Kazak, 2007). “Bosism” kavramı, Türkiye’deki kamu kurumlarında bürokratların günlük konuşmalarında üst düzey yöneticiler için “patron” terimini kullanmalarıyla ilişkilendirilir. “Boss” kelimesinin Türkçedeki karşılığı olan “patron” kelimesi, özel sektördeki güçlü konumu vurgulama amacı taşır (Güven,

1961). Patronaj kavramı, genellikle siyasi partilerin iktidara geldikten sonra, özellikle kamuda bulunan üst düzey bürokratik pozisyonlara, ideolojik ya da akrabalık bağlarına dayalı olarak kendilerine yakın gördükleri kişileri atamalarını ifade eder.

Patronaj, partizanlık gibi siyasi yandaşlığı da içeren daha geniş bir terimdir. Partizanlık, patronajdan farklı olarak siyasi yandaşlığın yanında, belirli bir düzeyde liyakat unsuru da taşır (Cesur ve Erol, 2019). Patronaj, karşılıklı yardım ve koruma temelinde şekillenen bir ilişki ağıdır. Bu yapıda kendi otoritesini, pozisyonunu veya diğer niteliklerini kullanarak başkalarına yardım eden ve onları koruyan bireyler ile bu yardımı alan ve korunan kişiler bulunur. Patronaj ağı, ortak bir amacı paylaşan bireylerin bu amaç uğruna tüm güçlerini seferber etmeye karar verdikleri bir koalisyonudur. Bu yapıda güç, mevki ve kişisel menfaatler öne çıkar bu yüzden amaç, en yüksek politik etkinin elde edilmesidir (Willerton, 1992).

Patronaj sisteminde hem bir koruyucu hem de bu koruyucuya hizmet eden bir takipçi vardır (Meriç, 2012). Koruyucu ve hizmet eden arasındaki bu ilişki, özellikle siyasi alanlarda sıkça görülür. Siyasi partilerin oluşumunda ve işleyişinde bu tür bir ilişki yapısına ihtiyaç duyulması, patronaj kavramının siyasette yaygın olarak kullanılmasını doğal kılar.

Bir yönetim anlayışı olarak patronaj, politikacıların kendi siyasi destekçilerini atayarak ve onları bürokraside daha etkin rollerle donatarak yönetim sistemini şekillendirdikleri ve bu süreçte yetkin ve nitelikli bireylerin görev almadığı bir yapıyı beraberinde getirmektedir (Hamilton, 2002). Patronaj uygulamalarının öne çıkmasının iki temel sebebi bulunmaktadır. İlk sebep, yanlış karar alma ihtimaline karşı örgütlerin kendi güvendikleri kişileri göreve atayarak lehlerine politikaların uygulanmasını temin etme arzusudur. İkinci sebep ise tanıdık çevrelere avantaj sağlama isteğidir. Bu durum, patronajın çift yönlü doğasını gösterir. Bir yandan siyasi iktidarın politikalarını uygulamak için çaba gösteren firmaların eylemleri görülürken diğer yandan ise tamamen çıkar ilişkilerine dayalı bağlantıların kurulmasıyla karşılaşmaktadır (Şentürk, 2007).

Devlet yönetiminde patronaj uygulamalarının fazla olması, devletin itibarını zedeleyerek yönetici personelin sahip olduğu üstünlüğü ortadan kaldırıp bu gücü politikacılara yöneltmektedir (O'Dwyer, 2006).

Anti patronaj odaklı bir personel sistemi; yönetimdeki açık pozisyonların kamuoyuna duyurulmasını, herkesin başvurabileceği bir sistemin oluşturulmasını, işe alımlar ve bu alımların gerekçelerinin şeffaf bir şekilde ilan edilmesini, patronaj etkisinden uzaklaşmak için prosedürlerin iyileştirilmesini, kamu görevlilerinin siyasi otoriteye değil kaliteli hizmet ve ürünlerin etkin bir şekilde sunulmasına sorumluluk taşımasını ve hesap verebilirliğin sağlanmasını gerektirir (Hamilton, 2002).

### ***Klientalizm***

1970'lerden itibaren antropologlar ve sosyologlar tarafından kırsal topluluklardaki sosyal ilişkilerin düzenini tanımlamak için kullanılan "klientaliz" terimi, zamanla siyaset biliminde "patron-müşteri" modeli olarak da bilinen bir kavram haline gelmiştir. Bu model, politik sistemlerde de uygulanmıştır ve bu ilişkilerin yapısını ve dinamiklerini açıklamada kullanılmıştır (Brinkerhoff ve Goldsmith, 2002).

Klientalizm kavramı, politik liderler veya patronlar ile onların destekçilerinin veya müşterilerinin arasında kurulan kişisel ilişkileri tanımlayan karmaşık bir ilişkiyel yapı olarak algılanmaktadır. Bu yapı, politik sistemlerdeki etkileşimlerin ve bağılılıkların bir yansıması olarak önem kazanmaktadır (Brinkerhoff ve Goldsmith, 2002).

Klientalizmin tarihçesi, bu olgunun genellikle klientalist aktiviteleri ve patronaj politikalarını içeren uygulamaların piyasada görünmeye başlamasıyla ilişkilendirilir. Bu terimin kullanımının 1980'lerde sistemik bir devamlılık gösterdiği kaydedilmiştir (Roniger, 2004).

Klientalizm, kamu sektöründe mevcut olan kaynakların ve potansiyel rantların, kamu hizmetleri ve mallarının kalitesini iyileştirmek yerine; ihaleler, özelleştirmeler gibi

yöntemlerle siyasi destekçilere ve arkadaş gruplarına aktarılması süreci olarak tanımlanabilir (Keefer'den aktaran Özkanan ve Erdem, 2014).

Türkiye'de klientalizm, parti politikalarının şekillenmesi ve genişlemesinde önemli bir iş görmektedir. Siyasi katılımın artışı ile klientalizmin yaygınlaşması paralel bir süreç izlemekte ve bu iki olgu birbiriyle iç içe geçmiş karmaşık bir etkileşim sergilemektedir (Schüler, 2002). Türkiye'deki siyasi uygulamalarda klientalist yaklaşımların ve patronaj odaklı politikaların geniş çapta uygulanmasına karşın bu konular akademik literatürde yeterince ele alınmamıştır (Özkanan ve Erdem, 2014).

Devletin sağladığı imkânlarla sığınma, kamu desteği alma, resmi otorite tarafından korunma ve kollanma, gözetim altında olma, devlet himayesine güvenme ve bunların sonucu olarak risklerden arınmış bir yaşam sürdürme eğilimi "devlet baba" yaklaşımının güçlenmesine katkıda bulunur. Klientalist tutumların filizlendiği bu toplumsal ortamda, hami-yanaşma ilişkileri kapsamında akrabalık ve dostluk bağları yatay bir bağlılık olarak ön plana çıkmaktadır (İlhan ve Aytaç, 2010). Klientalist uygulamaların yürütülmesi sırasında, adam kayırmacılığı faktörünün de dikkate alındığı görülmektedir. Sonuç olarak Metin'e (2011) göre klientalizm, siyasal otoritenin iktidarını sağlamlaştırma amacıyla gerçekleştirdiği hem maddi hem de finansal yardımları içeren bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

### ***Hizmet Kayırmacılığı***

Literatürde karşılaşılan bir başka kayırmacılık türü de hizmet kayırmacılığıdır. Gider ve Okçu'ya (2021) göre hizmet kayırmacılığı, siyasi partilerin destek aldıkları bölgeleri kontrol altında tutmak için yatırımları kendi seçmenlerinin bulunduğu bölgelere yönlendirmeleri şeklinde görülen bir kayırmacılık biçimidir. Siyasi iktidar, genellikle daha fazla destek gördüğü bölgelere pozitif ayrımcılık yaparak bu bölgelere ayrılması gereken bütçeden daha fazla kaynak ayırıp yatırım yapar (Gider ve Okçu, 2021).

Siyasal iktidarın tekrar seçilmek için oyları kendi lehine çevirebilmek adına, bütçe kaynaklarını kendi seçim bölgelerine yönlendirerek “hizmet kayırmacılığı” yaptığı ifade edilmektedir (Akgün, 2008). Aktan (2001) ise hizmet kayırmacılığını, siyasi iktidarın gelecekteki seçimlerde iktidarda kalma amacıyla kamu hizmetleri ve bütçe tahsisatlarını, oylarını maksimize etmek için seçim bölgelerine yönlendirme ve bu süreçte bütçe kaynaklarını kullanma eğilimi olarak tanımlamıştır. Bu tür yozlaşma, kamu kaynaklarının dağıtımında hakkaniyet, eşitlik ve yerleşim bölgelerinin ihtiyaçları göz ardı edilerek kamu hizmetlerinin siyasi iktidarların daha çok destek aldığı seçim bölgelerine yönlendirilmesi olarak tanımlanır (Tarhan vd., 2006).

Hizmet kayırmacılığı konusunda literatürde genellikle olumsuz etkilerden bahsedilmektedir. Baron (1991), çoğunluk esasına dayanan kurumlarda faydaların özelleştirilmesi ve buna karşın maliyetlerin kolektifleştirilmesinin dağıtım politikalarının ekonomik açıdan verimsizliğine yol açabileceğini belirtmektedir. İktidarda bulunan siyasi parti, destek görmediği bölgelerde seçmen kazanma ihtimalinin düşük olduğunu veya kendi seçmenlerini kaybetme korkusundan dolayı hizmetlerini herkese ulaştırmamaktadır. Bu, hizmet kayırmacılığına dair önemli bir noktadır ve literatürde sıkça tartışılmaktadır.

### ***Gönül Yapma (Suvasyon)***

Gönül yapma; nepotizm, partizanlık ve hizmet kayırmacılığının farklı bir uygulaması olup iktidarı elinde bulunduran siyasi parti tarafından seçimden önce kendisini destekleyen bazı partizan gruplara yönelik olarak uygulanan bir yöntemdir. Gönül yapma, devletin imkânlarını kullanarak kendisi için çalışan kişilere menfaat ya da imtiyaz sağlanmasıdır (Gider ve Okçu, 2021). Seçimlerden sonra devletin imkânlarından diğer seçmenlere kıyasla daha fazla faydalandırılması ve çeşitli şekillerde özel menfaat sağlanması amacıyla kullanılır (Güner, 2019). Bu kayırmacılık türü, her ne kadar siyasi kayırmacılık ve hizmet kayırmacılığının değişik biçimlerine benzese de esas olarak

kayırmacılığın kendi siyasi parti grupları içerisindeki belli şahıslara ya da gruplara uygulaması olup bu iki tür kayırmacılığın alt kümesi olduğunu söylemek mümkündür (Gider ve Okçu, 2021). Akgün (2008) ise suvasyonu kendisine yardımcı olan bazı partizan gruplara seçim sonrasında devletin olanaklarından daha fazla yararlandırılması olarak tanımlamıştır. Kısaca gönül yapma kavramı, herhangi bir siyasi partinin seçime girmeden önce kendisi için çalışan bireylere ya da farklı kurumlara seçimi kazandıktan sonra çeşitli biçimlerde rant ya da menfaat sağlamasıdır. Siyasi parti kendisi için çalışan seçmenleri bu yolla bir bakıma yanında tutmaktadır.

### **Kayırmacılığın Nedenleri ve Dinamikleri**

Bireysel ya da toplumsal alanda ortaya çıkan ayrımcılık, araştırmacıları kayırma eyleminin nedenlerini araştırmaya itmiştir. Özellikle Asya’da 1997 yılındaki ekonomik krizde temel sebeplerden biri olarak görülen kayırma davranışları, akademik literatürde ilgiyle karşılanmış ve konu hakkındaki çalışmaların sayısının artmasına sebep olmuştur (Dağlı ve Aycan, 2010).

Berkman’a (2009) göre, kamu alanında kayırmacılık olgusunun modern anlamda ilk uygulayıcısı olarak Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Andrew Jackson gösterilmektedir. Amerikan Başkanı, belirli niteliklere sahip memurların sürekli olarak görevde kalmasına karşı çıkarak bu pozisyonlara partizanca bir yaklaşımla kendi partisinden üyeleri atayıp kayırmacılık olgusunun ilk örneğini sergilemiştir. Jackson'a muhalif oldukları düşünülen pek çok memur, kendi yandaşlarını işe almak amacıyla yetenekleri veya kıdemleri dikkate alınmadan görevlerinden alınmış ve yerlerine iktidar yandaşları getirilmiştir (Kara, 2019).

Kayırmacılık, yönetim alanında yöneticilerin örgütün gelişimi için verimliliği ve diğer çalışanları önemsemeden sosyal bağlantısı olan belirli çalışanlara karşı etik olmayan davranışlar sergilediklerinde ortaya çıkar (Meriç, 2012). Bu etik dışı davranışlar,

yöneticilerin görevlerini yerine getirirken insanlarla kurdukları ilişkilerde uzak durmaları gereken durumları ihmal etmelerini ifade etmektedir. Bayhan'a (2002) göre, toplumların modernleşme seviyeleri ile kayırmacı davranışların gözlenmesi arasında bir paralellik bulunmaktadır. Doğu toplumlarında, aşiret ve kabile yapılarının baskın olduğu bölgelerde, sivil toplum örgütleri yeterince gelişme gösterememiştir. Patronaj ve nepotizm ile sosyal ilişkilerini sürdüren bu tür topluluklarda var olan sosyal ve kültürel yapı, kayırmacılığı ve himayeciliği teşvik etmektedir.

Günümüzde, kamu sektörü ve özel sektördeki pek çok kuruluştaki kayırmacı davranışlara sıkça rastlanmaktadır. Bu durumun temel nedeni, bireylerin etik kurallara uymamasıdır. Özellikle yöneticilerin bu kuralları benimsemesi gerekmektedir, aksi takdirde yöneticiler bu davranışların normal olduğunu düşünebilirler (Kara, 2019).

Eşitlik ve adalet prensiplerinin göz ardı edilerek kayırmacı faaliyetlerde bulunulması, toplumsal düzeni sağlayan en önemli dinamiklerin bozulmasına yol açmıştır (Biber, 2016). Bu etik olmayan davranışa karışan bireyler, haksız kazandıkları statülerini devam ettirmek için çaba göstermişlerdir. Bu durum, kayırmacılığın temel sebebi olarak kabul edilmektedir. Kayıran ve kayırılan adı altında tanımlanan taraflar, karşılıklı memnuniyeti sağlamaya çalışmaktadır. Kayıran konumundaki kişiler, adil olmayan eylemlerini görmezden gelerek koruma ve kollama bahanesiyle kayırmacı davranışlar sergilemektedirler. Toplum tarafından benimsenen bir davranış olması sebebiyle kayırmacılık diğer etik olmayan davranışlar kadar eleştiri almamaktadır (Yılmaz ve Üstün, 2023). Hoş karşılanmayan ve kınanan ancak sıkışıldığında başvurulan ilk yöntem olarak görülen kayırmacılık, her alana yayılmaktadır.

Uncu'ya (2016) göre; sistemde bireylerin yetenekleri, işe uygunluk durumları, yeterlilikleri gibi unsurların göz ardı edilmesi kayırmacılığa neden olmaktadır. Sadece tanıdıklarını öne çıkaran bir kişi, yakın çevresindeki bireyler tarafından takdir edilirken profesyonellikten uzaklaşmaktadırlar. Buradan yola çıkarak Uncu, kayırmacılığın temel sebeplerini şu şekilde sıralamıştır:

- a) Toplumlarda eğitim ve kültürlenmenin yetersiz olması nedeniyle bireycilik anlayışının baskın olması
- b) Grup dışına çıkmamak adına kayırmacılığın normalleştirilmesi
- c) Kayırmada bulunan kişiye minnet duyulması
- d) Akraba ve aile kayırmacılığında hissedilen psikolojik baskı
- e) Uzun süre aynı kişilerin kamu görevinde kalmasının etkisi
- f) Hemşehrilik ve aynı kökenden olmanın işlerde öne geçirilmesi
- g) Bireyin çevresine karşı sürekli iyilik yapma baskısı altında hissetmesi ve aksi takdirde dışlanacağı korkusunu yaşamasıdır.

Toplum içerisinde iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma gibi çeşitli ilişki kalıpları bulunmaktadır. Kayırmacılık da bu süreç içerisinde doğal yollarla ortaya çıkmaktadır (Demirbilek, 2018). Örgütlenme bilincinin düşük olması, kayırmacılığa yol açmaktadır. Bu alanda maddi kazancın manevi değerden daha fazla önemslenmesi, özellikle akraba kayırmacılığının artmasına neden olmaktadır (Sancak, 2021).

### **Okul Yönetiminde Kayırmacılık**

Yöneticiliğin genel olarak temel görevi; örgüt ile ilgili kararlar, amaçlar ve görevler, ilgili kaynakların kullanım ve dağıtımı ile ilgili değerlendirmeler açısından işgörenlere karşı tarafsız ve adil olmaktır (Aydın, 2002). Okul ile ilgili kararlar hem iç hem de dış unsurlardan etkilenmektedir. Okul yapısındaki yönetici, müdür, memur, öğretmen, yardımcı personel iç unsurları oluşturur; yönetimin kararlarında rol oynayan bakanlık merkez örgütleri ve veliler de dış unsurları oluşturur (Bursalıoğlu, 2012). Bu faktörler, okul yönetimi üzerinde baskı oluşturur ve bu sebeple yönetimde adil olmayan veya kayırmacı tavırlar ve davranışlar ortaya çıkmaya başlar.

Okul yöneticilerinin, görevlerini yerine getirirken aldıkları kararlarda, uyguladıkları prensiplerde ve prosedürlerde, diğer insanlarla ilişkilerinde ve iletişimlerinde ahlaki olmayan tutum ve davranışlar sergilemeleri, bazı bireyleri veya grupları hukuksuz şekilde korumaya ve desteklemeye çalışmaları, diğer çalışanlara tanınmayan bazı ayrıcalıkları bu

birey ve gruplara sunmaları okul yönetiminde kayırmacılık olarak algılanmaktadır (Meriç, 2012).

Jones (2004), yöneticilerin ahlaki davranışlar sergilemeleri için genel geçer uygun kurallar ve yöntemlerin belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu belirlenmezse yöneticiler kendi tutum ve davranışlarının herhangi bir etik dışı yönü olmadığını iddia edebilir ve kendilerini haklı görebilirler. Okullarda iş ve işlemlerde etik kurallara uyulmaması, öğretmenlerin motivasyonunu azaltabilir ve okullarına yönelik olumsuz tutumlar oluşturabilir. Yöneticilerin etik kurallara uymamasının nedenlerinden biri kayırmacı uygulamalardır (Okçu ve Uçar, 2016; Polat ve Kazak, 2014). Türk Milli Eğitim sisteminde hem merkezi yönetimde hem de yerel örgütlerde zaman zaman kayırmacılık uygulamalarıyla ilgili haberlerle karşılaşmak mümkündür (Erdem ve Meriç, 2012). Kayırmacı uygulamaların okul alanında yol açtığı sorunlar arasında liyakat ilkesine zarar verilmesi ve okulların verimliliğinin engellenmesi bulunmaktadır (Demirbilek, 2018). Okullarda kayırmacılığın görülmesi, kayırmacılığın tüm olumsuz etkilerinin toplum genelinde hissedilmesine yol açabilir. Bu yüzden okulların, toplumun neredeyse tüm dinamiklerini etkileyebilecek çıktılara sahip oldukları göz ardı edilmemelidir.

Okul yönetimindeki kayırmacılık uygulamaları, okul yöneticisinin kendi yakını hissettiği personeli haksız yere ve yasalara aykırı bir şekilde koruyup kollamasını ifade eder (Argon, 2016). Kayırmacılık; okul yönetiminde adalet ve eşitlik yerine kişisel çıkarları öncelikli kılarak her türlü manevi etki aracını kullanarak sadece kendisine yakın, benzer veya aynı olan kişileri destekleme, himaye etme, koruma ve ayrıcalık sağlama eğilimidir (Demirbilek, 2018). Okul yöneticileri, baskı gruplarının beklenti ve isteklerini en aza indirebilmek için yönetsel uygulamalarda tarafsız, hesap verebilir, yasa ve yönetmeliklere bağlı, genel ve meslek etiği ilkelerini gözetken yönetim yaklaşımını benimseyerek hareket etmelidir (Özcan, 2014). Okul yöneticileri kendi inisiyatiflerini kullanarak ya da dışarıdan yönlendirilmeyle bazı öğretmenlere ayrıcalık

tanıyabilmektedirler. Nitekim bazı öğretmenlere yönelik yapılacak kayırmacı tutum ve davranışlar, okulun amaç ve hedeflerini gerçekleştirme noktasında olumsuz etki yaratabilir ve okulun diğer çalışanlarının olumsuz tutum ve davranış takınmalarına, beraberinde de okuldaki başarının düşmesine neden olabilir (Gider ve Okçu, 2021). Nitekim okul yönetiminde kayırma sonucunda, kendini geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlerin talepleri engellenmekte ve bunun sonucunda eğitimde dolaylı maliyetler artmakta ve kalitenin düştüğü gözlenmektedir (Coco ve Lagravinese, 2014).

Tüm eğitim örgütlerinde olduğu gibi eğitim örgütlemelerinde genellikle eğitim yöneticilerinin, özellikle okul yöneticilerinin, yasalara uygun hareket etmelerinin yanı sıra meslek etik ilkelerine de uymaları beklenir (Bursalıoğlu, 2012). Okul yöneticilerinin, okul iş ve işlemlerinde yasalara uygunluğun yanı sıra toplumsal ve kültürel etik kurallara da uygun davranışlar sergilemeleri gereken bir durum olduğu açıktır. Eğitim yöneticileri, ulusal amaç ve politikalarla tanımlanmış eğitim kurumlarını belirlenen hedefler doğrultusunda yönetmekle yükümlüdürler (Küçükkaraduman, 2016).

Okul yönetiminde etik dışı davranışlar farklı şekillerde ortaya çıkabilir. İçlerinde ırk ayrımcılığı, dinsel ön yargılar, öğrenci ve personellere eşit davranmama, sözleşme ve anlaşmalara uymama, bedensel ve sözlü taciz gibi ihlaller açıkça görülebilirken yöneticilere yaranma veya belirli personelleri kayırma gibi davranışlar ise etik ihlalin gizli biçimleri olarak değerlendirilmektedir (Aydın, 2019). Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışları, kuşkusuz tüm eğitim kurumlarının bir gerçeği olup ortadan kaldırılması pek mümkün görünmemektedir (Meriç, 2012)

Blase ve Pounder (1988), okullardaki yöneticilerin gösterdikleri kayırmacı tutum ve davranışların, genellikle öğretmenlerinin üstündeki güçlerini artırma ve kendi konumlarını koruma amacından kaynaklandığını iddia etmiş; öte yandan kendilerini yetkin gören okul yöneticilerinin ise kayırmacı davranışlarda bulunmadığını belirtmiştir. Okul yöneticilerinin iltimasçı uygulamaları, özellikle öğretmenler üzerinde olumsuz bir

etkiye neden olmakta, bu durum öğretmenlerin okula ve mesleklerine yabancılaşmalarına yol açmaktadır.

İltimas; öğretmenlerin motivasyonunu ve memnuniyetini azaltır, kontrol altında olduklarını hissettirir, dersler sonrasında okulda düzenlenen etkinliklere katılma isteklerini azaltır ve ders dışında sorumluluk almaktan kaçınmalarına neden olur (Blase ve Pounder, 1988; Meriç, 2012).

Günümüzde ve gelecekte meydana gelebilecek değişim ve gelişmeler karşısında örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri; yalnızca yaratıcı, yönlendirici, etkileyici, gelişimci gibi çok yönlü liderlik süreçlerini içeren dinamik bir yönetim anlayışını uygulayabilen liderler vasıtasıyla mümkün olacaktır (Gümüşeli, 2001).

### **Kayırmacılığın Eğitim Örgütlerindeki Yansımaları**

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin, etkili ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri için okul yönetimine ve iş arkadaşlarına güvenmeleri ve kurum ya da kişilere karşı olumsuz duygular beslememeleri gerekmektedir (Baş ve Şentürk, 2011). Eğitim kurumlarında ayrıcalıklı davranmanın engellenmesi durumunda, okulda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleri daha verimli hale gelir. Hassas bir denge gerektiren okul yönetiminde, yöneticilerin sergiledikleri davranışlar ön plana çıkmakta ve bu dengenin seyrini belirlemektedir. Okul yönetiminde, yöneticilerden yetkilerini evrensel etik değerlere göre kullanmaları beklenir (Bursalıoğlu, 2012).

Okullar, toplumun neredeyse tüm dinamiklerini etkileyebilir ve bu kurumlarda görülen etik dışı uygulamalar, eğitim çalışanlarında motivasyonun düşmesine ve okula karşı olumsuz değer yargıları oluşturmaya sebep olabilir (Okçu ve Uçar, 2016). Eğitim kurumlarının yöneticilerinin, çalışma arkadaşları arasında kayırmacılık yaparak ayrımcı davranması, tüm çalışanlara sağlanması gereken koşulları belirli bir personele veya personel grubuna sağlaması ya da sağlamaması ile sonuçlanmaktadır. Bu durum

öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler bırakarak öğretmenlerin iş tatminini ve kurumlarına duydukları bağlılıkları etkileyebilmektedir. Eğitimin hem merkezi yönetimlerinde hem de taşra yönetimlerinde görülen kayırmacı yönetici davranışlarından kaynaklanan olaylar, zaman zaman gündem olmaktadır ve bu durumlar toplum tarafından olumsuz bir şekilde değerlendirilmektedir (Erdem ve Meriç, 2012). Eğitimde belirli bir niteliğe ulaşmanın önünde bir engel oluşturan bu durum, okullardaki verimi düşürmekte ve öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkilemektedir (Demirbilek, 2018).

Kayırmacı davranış biçimleri ne olursa olsun bulundukları ortamlarda kişiler arası iletişimi, etkileşimi ve iş birliğini bozarak çatışmaya neden olmakta ve çalışanların iş doyumunu ve motivasyonunu azaltarak performanslarını düşürmektedir. Bu olumsuz durumla karşı karşıya kalan çalışanların adalet ve güven duyguları zedelendiğinde, kurumsal bağlılıkları azalmakta ve iş verimliliği düşmektedir (Argon, 2016). Okullar içinde aynı durum geçerlidir. Okul yöneticilerinin gösterdikleri kayırmacı tutumlar, öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve performansları üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilir. Ayrıca öğretmenler arasında işe karşı duygusal uzaklaşma ortaya çıkabilir (Aydın, 2016).

Okul yöneticileri, bazı öğretmenlere karşı ayrıcalıklı davranışlar sergileyebilmek için inisiyatif kullanabilir. Bu tür davranışlar, öğretmenler tarafından şikâyet konusu olabilmektedir. Kayırmacı yönetici eylemlerine ilişkin bu tür şikâyetler, soruşturma yapan muhakkikler ve müfettişler tarafından hazırlanan raporlara da yansımaktadır. Raporlardaki şikâyetler genellikle; ders programlarının yanlış hazırlanması, nöbet günlerinin kişilere özel ayarlanması, ödüllendirme süreçlerinde liyakat ve performans kriterlerinin göz ardı edilmesi, sendikal ve siyasal görüş birlikteliğinin ön plana çıkarılması ile cinsiyete göre farklı davranışlar sergilenmesi şeklinde öne çıkmaktadır (Güneş, 2021). Bu şikâyetlerin, öğretmenlerin performansını olumsuz etkilediği bilinen bir gerçektir (Demirbilek, 2018).

Okul yöneticilerinden, okullardaki iş ve işlemlerde yasaların gerekliliklerini yerine getirmeleri ve evrensel etik değerlere göre yönetsel davranışlar sergilemeleri beklenir (Küçükkaraduman, 2016). Bu beklentilerin karşılanabilmesi için okul yöneticilerinin tarafsız davranmaları, hesap verilebilir bir yönetim anlayışı sergilemeleri, yasalara ve yönetmeliklere uygun davranmaları ve evrensel etik ilkeleri göz önünde bulunduran bir yönetim anlayışı sergilemeleri gerektiği değerlendirilmektedir (zcan, 2014).



## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi başlıklarına yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışlarının öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerine göre incelenmesi amacıyla nicel bir araştırma yöntemi içinde yapılmıştır ve betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Betimsel tarama model, nicel araştırma yöntemleri kapsamında yer alan ve bir olay, olgu ya da durumu mevcut haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma desenidir. Bu model, araştırmacının herhangi bir müdahalede bulunmadan incelenen durumun doğal haliyle tanımlanmasına olanak sağlamaktadır (Karasar, 2015). Bu araştırmada da okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin algılarına göre düzeyleri tespit edilmek istendiğinden betimsel tarama modeli tercih edilmiştir.

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmada uygun (kolay) örneklem tercih edilerek Ankara'nın Çubuk ilçesinde görevli her kademe ve her branştan öncelikle 350 öğretmene ulaşılması planlanmıştır. 2024-2025 eğitim öğretim yılında resmi verilere göre Çubuk ilçesinde toplam 1522 öğretmen çalışmaktadır (<https://cubuk.meb.gov.tr/>). %95 güven aralığında hesaplanan örneklem büyüklüğüne göre en az 307 öğretmene ulaşılması yeterli görülmektedir. Ancak çeşitli olumsuzluklara (yönergeye uygun olmayan doldurmalar vs.) karşı en az 350 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda, toplamda 444 öğretmenden veriler elde edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde bulunan öğretmenlerin demografik değişkenleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

*Araştırmanın Örnekleminde Yer alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

| Değişken                              | Açıklama                       | n   | %     |
|---------------------------------------|--------------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet                              | Kadın                          | 268 | 60,4  |
|                                       | Erkek                          | 176 | 39,6  |
| Sendika Üyeliği                       | Üye                            | 332 | 74,8  |
|                                       | Değil                          | 112 | 25,2  |
| Okul Yöneticisyle Aynı Sendikada Olma | Evet                           | 146 | 43,97 |
|                                       | Hayır                          | 186 | 56,03 |
| Okul Yöneticisinin Cinsiyeti          | Kadın                          | 68  | 15,3  |
|                                       | Erkek                          | 376 | 84,7  |
| Çalışılan Kademe                      | Temel Eğitim                   | 68  | 15,3  |
|                                       | Ortaokul                       | 253 | 57,0  |
|                                       | Lise                           | 123 | 27,7  |
| Yöneticiyle Çalışma Süresi            | 1-2 Yıl                        | 219 | 49,4  |
|                                       | 3-4 Yıl                        | 105 | 23,6  |
|                                       | 5+ Yıl                         | 120 | 27,0  |
| Yaş Aralığı                           | 23-35                          | 132 | 29,7  |
|                                       | 36-40                          | 109 | 24,5  |
|                                       | 41+                            | 203 | 45,7  |
| Mesleki Kıdem                         | 1-9 Yıl                        | 100 | 22,5  |
|                                       | 10-15 Yıl                      | 118 | 26,6  |
|                                       | 16-20 Yıl                      | 89  | 20,0  |
|                                       | 21+ Yıl                        | 137 | 30,9  |
| Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı    | 1-10 Arası                     | 42  | 9,5   |
|                                       | 11-20 Arası                    | 59  | 13,3  |
|                                       | 21-30 Arası                    | 61  | 13,7  |
|                                       | 31+                            | 282 | 63,5  |
| Branş                                 | Okul Öncesi-Sınıf Öğretmenliği | 66  | 14,9  |
|                                       | Yetenek Dersleri               | 21  | 4,7   |
|                                       | Yabancı Dil                    | 51  | 11,5  |
|                                       | Sayısal Dersler                | 69  | 15,5  |
|                                       | Sözel Dersler                  | 201 | 45,3  |
|                                       | Diğer                          | 36  | 8,1   |

Tablo 1'deki dağılıma göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın (%60,4), kalanın erkek (%39,6) olduğu görülmektedir. Herhangi bir eğitim sendikasına üye olanların oranı (%74,8), üye olmayanlardan (%25,2) yüksektir. Sendika üyesi öğretmenlerden kendi okul yöneticileriyle aynı sendikaya üye olanların oranı (%43,97), üye olmayanlardan (%56,03) düşüktür. Çalışılan okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (%84,7) erkek, kalanı (%15,3) kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük

çoğunluğu ortaokul kademesinde (%57,0) çalışmakta iken en az katılım temel eğitim kademesindedir (%15,3). Mevcut okul yöneticisiyle çalışma süresine göre dağılımda en yüksek oranın 1-2 yıl süredir çalışan öğretmenlerde (%49,4) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 41+ yaştaadır (%45,7). Mesleki kıdeme göre dağılıma bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun 21+ yıl mesleki kıdemi (%30,9) olduğu görülmektedir. Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre dağılımda en yüksek oranın 31+ öğretmenin bulunduğu okullardaki öğretmenlere (%63,5) ait olduğu görülmektedir. Son olarak branş bazlı dağılımda en yüksek oran sözel dersler branşlarındaki öğretmenlerde (%45,3), en düşük oran ise yetenek dersleri branşlarındaki öğretmenlerdedir (%4,7).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri hem yüz yüze hem de çevrim içi toplanmıştır. Veriler için Erdem ve Meriç (2012) tarafından geliştirilmiş “Okul Yönetiminde Kayırmacılığa İlişkin Ölçek” kullanılmıştır. Bu ölçek toplamda 25 madde, 4 boyutludur ve beşli likert türündedir (Hiçbir Zaman: 1,00-1,80; Nadiren: 1,81-2,60; Bazen: 2,61-3,40; Çoğu Zaman: 3,41-4,20; Her Zaman: 4,21-5,00). Öğretmenlerin, okul yönetiminde karşılaşılan kayırmacı davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Alt boyutlar sırasıyla “değerlendirme, koordinasyon, örgütlenme ve planlama” şeklindedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış, ölçek yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) 0,962 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktörün öz değeri 13,179, ikinci faktörün öz değeri 1,888, üçüncü faktörün öz değeri 1,744 ve dördüncü faktörün öz değeri 1,454’tür. Bu değerler, birinci faktörün toplam varyansın %20,963’ünü, ikinci faktörün %20,579’unu, üçüncü faktörün %19,723’ünü ve dördüncü faktörün de %11,798’ini açıkladığını göstermektedir. Tüm faktörlerin birlikte açıkladığı varyans ise %73,063’tür, yani ölçeğin kayırmacılığı %73 oranında açıklamaktadır.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu ve kullanılan ölçeği içeren formla hem yüz yüze hem çevrim içi (google formlar) elde edilmiştir. Veriler toplanmadan önce araştırma etik izni ve araştırma izni ilgili kurumlardan alınmıştır. Verilerin toplanmasından sonra ham veriler rafine hale getirilmiş ve sonrasında analiz aşamasına geçilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26 kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerden ve normallik durumuna göre bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü ANOVA'dan yararlanılmıştır. Verilerin analizinden önce bağımlı değişkenin normallik varsayımları sınanmıştır ve çarpıklık değeri 1,219; basıklık değeri ise 0,694 olarak hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, bu değerlerin  $\pm 1,5$  aralığında olması verilerin normal dağıldığını gösterdiği için analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerinin analiziyle elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### Betimsel Analizler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kayırmacı davranış düzeyleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranış Düzeyleri*

| Değişken           | $\bar{X}$ | SS   | Düzey        |
|--------------------|-----------|------|--------------|
| Değerlendirme (F1) | 1,72      | 0,85 | Hiçbir Zaman |
| Koordinasyon (F2)  | 1,96      | 1,11 | Nadiren      |
| Örgütlenme (F3)    | 1,91      | 1,06 | Nadiren      |
| Planlama (F4)      | 1,92      | 1,10 | Nadiren      |
| Ölçek Genel        | 1,85      | 0,93 | Nadiren      |

Tablo 2’de öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır. İlk alt boyutu olan “Değerlendirme” öğretmenlerin algılarına göre en düşük aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}$ = 1,72) sahiptir ve “Hiçbir Zaman” düzeyindedir. “Koordinasyon” alt boyutu ise diğerlerine göre daha yüksek ( $\bar{X}$ = 1,96) düzeydedir ve “Nadiren” şeklinde belirlenmiştir. “Örgütlenme” ( $\bar{X}$ = 1,91), “Planlama” ( $\bar{X}$ = 1,92) ve ölçeğin genel ortalaması ( $\bar{X}$ = 1,85) ise “Nadiren” düzeyinde

gerçeklemiştir ve ortalama değerler birbirine yakındır.

### Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasındaki farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

*Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

| Değişken      | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS   | Sd  | t     | p   |
|---------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|-----|
| Değerlendirme | Kadın    | 268 | 1,75      | 0,89 | 442 | 1,066 | .29 |
|               | Erkek    | 176 | 1,67      | 0,79 |     |       |     |
| Koordinasyon  | Kadın    | 268 | 2,08      | 1,18 | 442 | 2,914 | .00 |
|               | Erkek    | 176 | 1,77      | 0,97 |     |       |     |
| Örgütlenme    | Kadın    | 268 | 2,06      | 1,14 | 442 | 2,912 | .00 |
|               | Erkek    | 176 | 1,73      | 0,89 |     |       |     |
| Planlama      | Kadın    | 268 | 2,02      | 1,18 | 442 | 2,394 | .02 |
|               | Erkek    | 176 | 1,76      | 0,95 |     |       |     |
| Ölçek Genel   | Kadın    | 268 | 1,94      | 1,00 | 442 | 2,420 | .02 |
|               | Erkek    | 176 | 1,72      | 0,81 |     |       |     |

Tablo 3'e göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren bağımsız gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Değerlendirme” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir  $t(442) = 1.066$ ;  $p > 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 1,75$ ), erkek öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,67$ ) yüksektir. Başka ifadeyle kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarını değerlendirme boyutunda daha fazla algılamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Koordinasyon” boyutuna ilişkin algıları ise anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(442) = 2,914$ ;  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,08$ ), erkek öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,77$ )

yüksektir. Diğer anlatımla anlamlı farklılık kadın öğretmenler lehinedir ve kadın öğretmenlere göre, okul yöneticileri koordinasyonda kayırmacı davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Örgütlenme” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(442) = 2,912; p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,06$ ), erkek öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,73$ ) yüksektir. Diğer anlatımla anlamlı farklılık kadın öğretmenler lehinedir ve kadın öğretmenlere göre, okul yöneticileri örgütlemeye kayırmacı davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Planlama” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(442) = 2,394; p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,02$ ), erkek öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,76$ ) yüksektir. Kadın öğretmenlere göre, okul yöneticileri planlama konusunda daha fazla kayırmacı davranışlarda bulunmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ölçeğinin “Genel Toplamı”na ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(442) = 2,420; p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 1,94$ ), erkek öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,72$ ) yüksektir. Diğer anlatımla anlamlı farklılık kadın öğretmenler lehinedir ve kadın öğretmenlere göre, okul yöneticileri kayırmacı davranışlar sergilemektedir.

### **Öğretmenlerin Sendika Üyeliğine Göre Farklılık**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sendika üyeliği ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasındaki farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4

*Öğretmenlerin Sendika Üyeliği ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

| Değişken      | Sendika | N   | $\bar{X}$ | SS   | Sd  | t      | p   |
|---------------|---------|-----|-----------|------|-----|--------|-----|
| Değerlendirme | Üye     | 332 | 1,64      | 0,77 | 442 | -3,546 | .00 |
|               | Değil   | 112 | 1,96      | 1,02 |     |        |     |
| Koordinasyon  | Üye     | 332 | 1,85      | 1,05 | 442 | -3,415 | .00 |
|               | Değil   | 112 | 2,26      | 1,23 |     |        |     |
| Örgütlenme    | Üye     | 332 | 1,80      | 0,98 | 442 | -3,579 | .00 |
|               | Değil   | 112 | 2,21      | 1,21 |     |        |     |
| Planlama      | Üye     | 332 | 1,81      | 1,02 | 442 | -3,590 | .00 |
|               | Değil   | 112 | 2,24      | 1,28 |     |        |     |
| Ölçek Genel   | Üye     | 332 | 1,75      | 0,85 | 442 | -3,805 | .00 |
|               | Değil   | 112 | 2,14      | 1,10 |     |        |     |

Tablo 4'e göre öğretmenlerin sendika üyeliği ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin sendika üyeliğine göre “Değerlendirme” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(442) = -3,546$ ;  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre sendikaya üye olmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 1,96$ ), sendikaya üye öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,64$ ) yüksektir. Diğer anlatımla sendikası olmayan öğretmenlere göre, okul yöneticileri değerlendirme konusunda kayırmacı davranmaktadır.

Öğretmenlerin sendika üyeliğine göre “Koordinasyon” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(442) = -3,415$ ;  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre sendikaya üye olmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,26$ ), sendikaya üye öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,85$ ) yüksektir. Bir başka ifadeyle sendikası olmayan öğretmenlere göre, okul yöneticileri koordinasyon konusunda kayırmacı davranmaktadır.

Öğretmenlerin sendika üyeliğine göre “Örgütlenme” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(442) = -3,579$ ;  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre sendikaya üye olmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,21$ ), sendikaya üye öğretmenlerin

ortalamasından ( $\bar{X}= 1,80$ ) yüksektir. Diğer anlatımla sendikası olmayan öğretmenlere göre, okul yöneticileri örgütlenme konusunda kayırmacı davranmaktadır.

Öğretmenlerin sendika üyeliğine göre “Planlama” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(442) = -3,590; p<0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre sendikaya üye olmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}= 2,24$ ), sendikaya üye öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}= 1,81$ ) yüksektir. Yani sendikası olmayan öğretmenlere göre, okul yöneticileri planlama konusunda kayırmacı davranmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin sendika üyeliği ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ölçeğinin “Genel Toplamı”na ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(442) = -3,805; p<0.05$ . Aritmetik ortalama göre sendikaya üye olmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}= 2,14$ ), sendikaya üye öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}= 1,75$ ) yüksektir. Diğer anlatımla sendikası olmayan öğretmenlere göre, okul yöneticileri daha fazla kayırmacı davranmaktadır.

### **Sendikaya Üye Olan Öğretmenlerin Okul Yöneticisiyle Aynı Sendika Üyeliğine Göre Farklılık**

Araştırmaya katılan sendika üyesi öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üyeliği ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasındaki farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5

*Öğretmenlerin Okul Yöneticileriyle Aynı Sendika Üyeliği Durumu ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

| Değişken      | Yöneticiyle Aynı Sendika | N   | $\bar{X}$ | SS   | Sd  | t      | p   |
|---------------|--------------------------|-----|-----------|------|-----|--------|-----|
| Değerlendirme | Üye                      | 146 | 1,57      | 0,72 | 330 | -1,366 | .17 |
|               | Değil                    | 186 | 1,69      | 0,81 |     |        |     |
| Koordinasyon  | Üye                      | 146 | 1,81      | 1,01 | 330 | -0,633 | .53 |
|               | Değil                    | 186 | 1,89      | 1,08 |     |        |     |
| Örgütlenme    | Üye                      | 146 | 1,72      | 0,92 | 330 | -1,284 | .20 |
|               | Değil                    | 186 | 1,87      | 1,03 |     |        |     |
| Planlama      | Üye                      | 146 | 1,76      | 0,98 | 330 | -0,807 | .42 |
|               | Değil                    | 186 | 1,85      | 1,05 |     |        |     |
| Ölçek Genel   | Üye                      | 146 | 1,69      | 0,81 | 330 | -1,174 | .24 |
|               | Değil                    | 186 | 1,80      | 0,89 |     |        |     |

Tablo 5'e göre öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendika üyeliği durumu ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üyeliğine göre “Değerlendirme” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir  $t(330) = -1,366$ ;  $p > 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 1,69$ ), okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,57$ ) yüksektir.

Öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üyeliğine göre “Koordinasyon” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir  $t(330) = -0,633$ ;  $p > 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 1,89$ ), okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,81$ ) yüksektir.

Öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üyeliğine göre “Örgütlenme” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir  $t(330) = -1,284$ ;  $p > 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olmayan öğretmenlerin

ortalaması ( $\bar{X}= 1,87$ ), okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}= 1,72$ ) yüksektir.

Öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üyeliğine göre “Planlama” boyutuna ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir  $t(330) = -0,807$ ;  $p>0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}= 1,85$ ), okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}= 1,76$ ) yüksektir.

Öğretmenlerin okul yöneticileri ile aynı sendikaya üyeliğine göre okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ölçeğinin “Genel Toplamı”na ilişkin algıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir  $t(330) = -1,174$ ;  $p>0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye olmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}= 1,80$ ), okul yöneticisi ile aynı sendikaya üye öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}= 1,69$ ) yüksektir.

### Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yöneticinin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasındaki farkı gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6

*Okul Yöneticilerinin Cinsiyetleri ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları*

| Değişken      | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | SS   | Sd  | t     | p   |
|---------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|-----|
| Değerlendirme | Kadın    | 68  | 1,82      | 0,80 | 442 | 1,075 | .28 |
|               | Erkek    | 376 | 1,70      | 0,86 |     |       |     |
| Koordinasyon  | Kadın    | 68  | 2,36      | 1,18 | 442 | 3,269 | .00 |
|               | Erkek    | 376 | 1,88      | 1,08 |     |       |     |
| Örgütlenme    | Kadın    | 68  | 2,25      | 1,11 | 442 | 2,886 | .00 |
|               | Erkek    | 376 | 1,85      | 1,04 |     |       |     |
| Planlama      | Kadın    | 68  | 2,37      | 1,23 | 442 | 3,682 | .00 |
|               | Erkek    | 376 | 1,84      | 1,06 |     |       |     |
| Ölçek Genel   | Kadın    | 68  | 2,14      | 0,95 | 442 | 2,739 | .00 |
|               | Erkek    | 376 | 1,80      | 0,92 |     |       |     |

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını gösteren bağımsız gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin algılarına göre “Değerlendirme” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur  $t(442) = 1,075$ ;  $p > 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 1,82$ ), erkek okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,70$ ) yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre “Koordinasyon” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır  $t(442) = 3,269$ ;  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın okul yöneticilerle çalışan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,36$ ), erkek okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,88$ ) anlamlı şekilde yüksektir. Diğer anlatımla kadın okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerde koordinasyon konusunda kayırmacılık anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre “Örgütlenme” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır  $t(442) = 2,886$ ;  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın okul yöneticilerle çalışan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,25$ ), erkek okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,85$ ) anlamlı şekilde yüksektir. Başka bir deyişle kadın okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerde örgütlenme konusunda kayırmacılık anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre “Planlama” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır  $t(442) = 3,682$ ;  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın okul yöneticilerle çalışan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,37$ ), erkek okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,84$ ) anlamlı şekilde yüksektir. Başka bir ifadeyle kadın okul yöneticileriyle çalışan

öğretmenlerde planlama konusunda kayırmacılık anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre ölçeğin genel ortalama puanıyla öğretmenlerin çalıştıkları okul yöneticilerinin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık vardır  $t(442) = 2,739$ ;  $p < 0.05$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre kadın okul yöneticilerle çalışan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,14$ ), erkek okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X} = 1,80$ ) anlamlı şekilde yüksektir. Diğer anlatımla kadın okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerde kayırmacı davranışlar konusunda algı anlamlı şekilde daha yüksektir.

### **Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Farklılık**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri ile okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları arasındaki farkı gösteren tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7

*Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesi ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

| Değişken      | Betimsel Değerler |     |           |      | ANOVA Sonuçları   |                 |     |                    |       |     |                   |
|---------------|-------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----|-------------------|
|               | Kademe            | N   | $\bar{X}$ | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p   | Tukey             |
| Değerlendirme | A-Temel Eğ.       | 68  | 1,58      | 0,81 | Gr. Arası         | 1,745           | 2   | 0,872              | 1,188 | .31 | -                 |
|               | B-Ortaokul        | 253 | 1,74      | 0,88 | Grup İçi          | 323,920         | 441 | 0,735              |       |     |                   |
|               | C-Lise            | 123 | 1,78      | 0,84 | Toplam            | 325,665         | 443 |                    |       |     |                   |
|               | Toplam            | 444 | 1,72      | 0,86 |                   |                 |     |                    |       |     |                   |
| Koordinasyon  | A-Temel Eğ.       | 68  | 1,74      | 0,97 | Gr. Arası         | 5,456           | 2   | 2,728              | 2,200 | .11 | -                 |
|               | B-Ortaokul        | 253 | 1,96      | 1,13 | Grup İçi          | 546,893         | 441 | 1,240              |       |     |                   |
|               | C-Lise            | 123 | 2,09      | 1,15 | Toplam            | 552,349         | 443 |                    |       |     |                   |
|               | Toplam            | 444 | 1,96      | 1,12 |                   |                 |     |                    |       |     |                   |
| Örgütlenme    | A-Temel Eğ.       | 68  | 1,76      | 0,96 | Gr. Arası         | 1,848           | 2   | 0,924              | 0,815 | .44 | -                 |
|               | B-Ortaokul        | 253 | 1,94      | 1,09 | Grup İçi          | 500,012         | 441 | 1,134              |       |     |                   |
|               | C-Lise            | 123 | 1,94      | 1,06 | Toplam            | 501,860         | 443 |                    |       |     |                   |
|               | Toplam            | 444 | 1,91      | 1,06 |                   |                 |     |                    |       |     |                   |
| Planlama      | A-Temel Eğ.       | 68  | 1,60      | 0,93 | Gr. Arası         | 8,635           | 2   | 4,317              | 3,564 | .03 | C>A<br>C>B<br>B>A |
|               | B-Ortaokul        | 253 | 1,96      | 1,11 | Grup İçi          | 534,161         | 441 | 1,211              |       |     |                   |
|               | C-Lise            | 123 | 2,03      | 1,16 | Toplam            | 542,795         | 443 |                    |       |     |                   |
|               | Toplam            | 444 | 1,92      | 1,11 |                   |                 |     |                    |       |     |                   |
| Ölçek Genel   | A-Temel Eğ.       | 68  | 1,67      | 0,85 | Gr. Arası         | 3,113           | 2   | 1,556              | 1,776 | .17 | -                 |
|               | B-Ortaokul        | 253 | 1,87      | 0,96 | Grup İçi          | 386,402         | 441 | 0,876              |       |     |                   |
|               | C-Lise            | 123 | 1,93      | 0,93 | Toplam            | 389,515         | 443 |                    |       |     |                   |
|               | Toplam            | 444 | 1,86      | 0,94 |                   |                 |     |                    |       |     |                   |

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin algılarına göre “Değerlendirme” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(2-441) = 1,188; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama liselerde çalışan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,78$ ), en düşük ortalama ise temel eğitimde çalışan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,58$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Koordinasyon” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(2-441) = 2,200; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama liselerde çalışan öğretmenlerde ( $\bar{X}=2,09$ ), en düşük ortalama ise temel eğitimde çalışan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,74$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Örgütlenme” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(2-441) = 0,815; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama liselerde ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,94$ ), en düşük ortalama ise temel eğitimde çalışan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,76$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Planlama” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır  $F(2-441) = 3,564; p<.05]$ . Anlamlı çıkan fark için hesaplanan Post-hoc testlerinden Tukey’e göre liselerde çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}=2,03$ ), ortaokullarda ( $\bar{X}=1,96$ ) ve temel eğitimde ( $\bar{X}=1,60$ ) çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve liselerde çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer anlatımla liselerde çalışan öğretmenlerde planlama alt boyutunda kayırmacılık algısı anlamlı şekilde daha yüksektir. Benzer şekilde, ortaokullarda çalışan öğretmenlerle temel eğitimde çalışan öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve ortaokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Başka bir anlatımla ortaokullarda çalışan öğretmenlerin, temel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre kayırmacılık algısı anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre ölçeğin genel ortalama puanı ile öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur  $F(2-441) = 1,776; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama liselerde çalışan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,93$ ), en düşük ortalama ise temel eğitimde çalışan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,67$ ).

## Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Yöneticileri ile Çalışma Sürelerine Göre Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticileri ile çalışma süreleri ve okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları arasındaki farkı gösteren tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8

*Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Yöneticileriyle Çalışma Süreleri ile Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

| Değişken      | Betimsel Değerler          |     |           |      | ANOVA Sonuçları   |                 |     |                    |       |     |       |
|---------------|----------------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----|-------|
|               | Yöneticiyle Çalışma Süresi | N   | $\bar{X}$ | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p   | Tukey |
| Değerlendirme | A. 1-2 Yıl                 | 219 | 1,58      | 0,83 | Gr. Arası         | 9,411           | 2   | 4,705              | 6,562 | .00 | C>A   |
|               | B. 3-4 Yıl                 | 105 | 1,81      | 0,81 | Grup İçi          | 316,254         | 441 | 0,717              |       |     |       |
|               | C. 5+ Yıl                  | 120 | 1,91      | 0,91 | Toplam            | 325,665         | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam                     | 444 | 1,72      | 0,86 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Koordinasyon  | A. 1-2 Yıl                 | 219 | 1,79      | 1,11 | Gr. Arası         | 14,223          | 2   | 7,111              | 5,828 | .00 | C>A   |
|               | B. 3-4 Yıl                 | 105 | 2,03      | 1,06 | Grup İçi          | 538,126         | 441 | 1,220              |       |     |       |
|               | C. 5+ Yıl                  | 120 | 2,21      | 1,14 | Toplam            | 552,349         | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam                     | 444 | 1,96      | 1,12 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Örgütlenme    | A. 1-2 Yıl                 | 219 | 1,76      | 1,08 | Gr. Arası         | 12,025          | 2   | 6,013              | 5,413 | .00 | C>A   |
|               | B. 3-4 Yıl                 | 105 | 1,95      | 1,00 | Grup İçi          | 489,835         | 441 | 1,111              |       |     |       |
|               | C. 5+ Yıl                  | 120 | 2,15      | 1,06 | Toplam            | 501,860         | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam                     | 444 | 1,91      | 1,06 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Planlama      | A. 1-2 Yıl                 | 219 | 1,72      | 1,05 | Gr. Arası         | 19,686          | 2   | 9,843              | 8,298 | .00 | C>A   |
|               | B. 3-4 Yıl                 | 105 | 2,03      | 1,09 | Grup İçi          | 523,110         | 441 | 1,186              |       |     |       |
|               | C. 5+ Yıl                  | 120 | 2,20      | 1,17 | Toplam            |                 | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam                     | 444 | 1,92      | 1,11 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Ölçek Genel   | A. 1-2 Yıl                 | 219 | 1,70      | 0,93 | Gr. Arası         | 12,451          | 2   | 6,225              | 7,281 | .00 | C>A   |
|               | B. 3-4 Yıl                 | 105 | 1,93      | 0,86 | Grup İçi          | 377,064         | 441 | 0,855              |       |     |       |
|               | C. 5+ Yıl                  | 120 | 2,08      | 0,96 | Toplam            | 389,515         | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam                     | 444 | 1,86      | 0,94 |                   |                 |     |                    |       |     |       |

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisi ile çalışma süresi ve okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görölmektedir. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin algılarına göre “Değerlendirme” boyutu ile öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisi ile çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır  $F(2-441) = 6,562; p < .05$ ]. Anlamlı çıkan fark için hesaplanan Post-hoc testlerinden Tukey’e göre okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}=1,91$ ), okul yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=1,58$ ) arasında anlamlı farklılık vardır ve okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer anlatımla 5 ve daha fazla yıldır aynı okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerde değerlendirme boyutunda kayırmacılık algısı anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre “Koordinasyon” boyutu ile öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisiyle çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır  $F(2-441) = 5,828; p < .05$ ]. Anlamlı çıkan fark için hesaplanan Post-hoc testlerinden Tukey’e göre okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}=2,21$ ), okul yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=1,79$ ) arasında anlamlı farklılık vardır ve okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer anlatımla 5 ve daha fazla yıldır aynı okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerde koordinasyon boyutunda kayırmacılık algısı anlamlı şekilde daha yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre “Örgütlenme” boyutu ile öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisi ile çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır  $F(2-441) = 5,413; p < .05$ ]. Anlamlı çıkan fark için hesaplanan Post-hoc testlerinden Tukey’e göre okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}=2,15$ ), okul yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=1,76$ ) arasında anlamlı farklılık vardır ve okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer anlatımla 5 ve

daha fazla yıldır aynı okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerde örgütlenme boyutunda kayırmacılık algısı anlamlı şekilde daha yüksektir. Okul yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenler, örgütlenme boyutunda okul yöneticisinin kayırmacılık davranışını daha az algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin algılarına göre “Planlama” boyutu ile öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisi ile çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır  $F(2-441) = 8,298; p < .05]$ . Anlamlı çıkan fark için hesaplanan Post-hoc testlerinden Tukey’e göre okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}=2,20$ ), okul yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=1,72$ ) arasında anlamlı farklılık vardır ve okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer anlatımla 5 ve daha fazla yıldır aynı okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerde planlama boyutunda kayırmacılık algısı anlamlı şekilde daha yüksektir. Okul yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenlerde planlamada kayırmacılık algısı anlamlı şekilde daha düşüktür.

Öğretmenlerin algılarına göre ölçeğin genel ortalaması ile öğretmenlerin birlikte çalıştıkları okul yöneticisi ile çalışma süresi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır  $F(2-441) = 7,281; p < .05]$ . Anlamlı çıkan fark için hesaplanan Post-hoc testlerinden Tukey’e göre okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenlerle ( $\bar{X}=2,08$ ), okul yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=1,70$ ) arasında anlamlı farklılık vardır ve okul yöneticisi ile 5 ve daha fazla yıldır çalışan öğretmenler lehinedir. Diğer anlatımla 5 ve daha fazla yıldır aynı okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerde kayırmacılık algısı anlamlı şekilde daha yüksektir. Okul yöneticisi ile 1-2 yıldır çalışan öğretmenlerde kayırmacılık algısı anlamlı şekilde daha düşüktür.

## Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Farklılık

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları ile okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları arasındaki farkı gösteren tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9

*Öğretmenlerin Yaş Aralıkları ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

| Değişken      | Betimsel Değerler |     |           |      | ANOVA Sonuçları   |                 |     |                    |       |     |       |
|---------------|-------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----|-------|
|               | Yaş Aralığı       | N   | $\bar{X}$ | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p   | Tukey |
| Değerlendirme | A-23-35 Arası     | 132 | 1,72      | 0,92 | Gr. Arası         | 0,017           | 2   | 0,008              | 0,011 | .99 | -     |
|               | B-36-40 Arası     | 109 | 1,73      | 0,91 | Grup İçi          | 325,649         | 441 | 0,738              |       |     |       |
|               | C-41 ve Üzeri     | 203 | 1,71      | 0,77 | Toplam            | 325,665         | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam            |     | 1,72      | 0,85 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Koordinasyon  | A-23-35 Arası     | 132 | 1,99      | 1,21 | Gr. Arası         | 0,964           | 2   | 0,482              | 0,386 | .68 | -     |
|               | B-36-40 Arası     | 109 | 2,01      | 1,19 | Grup İçi          | 551,385         | 441 | 1,250              |       |     |       |
|               | C-41 ve Üzeri     | 203 | 1,91      | 1,00 | Toplam            | 552,349         | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 132 | 1,96      | 1,11 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Örgütlenme    | A-23-35 Arası     | 109 | 2,01      | 1,16 | Gr. Arası         | 2,664           | 2   | 1,332              | 1,176 | .31 | -     |
|               | B-36-40 Arası     | 203 | 1,94      | 1,11 | Grup İçi          | 499,197         | 441 | 1,132              |       |     |       |
|               | C-41 ve Üzeri     | 132 | 1,83      | 0,96 | Toplam            | 501,860         | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 109 | 1,91      | 1,06 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Planlama      | A-23-35 Arası     | 203 | 1,93      | 1,11 | Gr. Arası         | 0,119           | 2   | 0,059              | 0,048 | .95 | -     |
|               | B-36-40 Arası     | 132 | 1,89      | 1,19 | Grup İçi          | 542,677         | 441 | 1,231              |       |     |       |
|               | C-41 ve Üzeri     | 109 | 1,92      | 1,05 | Toplam            | 542,795         | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 203 | 1,92      | 1,10 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Öçek Genel    | A-23-35 Arası     | 132 | 1,89      | 1,01 | Gr. Arası         | 0,449           | 2   | 0,224              | 0,254 | .78 | -     |
|               | B-36-40 Arası     | 109 | 1,87      | 1,01 | Grup İçi          | 389,066         | 441 | 0,882              |       |     |       |
|               | C-41 ve Üzeri     | 203 | 1,82      | 0,84 | Toplam            | 389,515         | 443 |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 132 | 1,85      | 0,93 |                   |                 |     |                    |       |     |       |

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin algılarına göre “Değerlendirme” boyutu ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(2-441) = 0,011; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama yaş aralığı 36-40 arası olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,73$ ), en düşük ortalama ise yaş aralığı 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,71$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Koordinasyon” boyutu ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(2-441) = 0,386; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama yaş aralığı 36-40 arası olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=2,01$ ), en düşük ortalama ise yaş aralığı 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,91$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “rgtleme” boyutu ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(2-441) = 1,176; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama yaş aralığı 23-35 arası olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=2,01$ ), en düşük ortalama ise yaş aralığı 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,83$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Planlama” boyutu ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(2-441) = 0,048; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama yaş aralığı 23-35 arası olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,93$ ), en düşük ortalama ise yaş aralığı 36-40 olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,89$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre ölçeğin genel ortalama puanı ile öğretmenlerin yaş aralıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(2-441) = 0,254; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama yaş aralığı 23-35 arası olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,89$ ), en düşük ortalama ise yaş aralığı 41 yaş ve üzeri olan

öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,82$ ).

### **Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılık**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları arasındaki farkı gösteren tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur:



Tablo 10

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

| Değişken      | Betimsel Değerler |     |           |      | ANOVA Sonuçları   |                 |     |                    |       |     |       |
|---------------|-------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----|-------|
|               | Mesleki Kıdem     | N   | $\bar{X}$ | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p   | Tukey |
| Değerlendirme | A-1-9 Yıl         | 100 | 1,78      | 0,95 | Gr. Arası         | 1,373           | 3   | 0,458              | 0,621 | .60 | -     |
|               | B-10-15 Yıl       | 118 | 1,65      | 0,88 | Grup İçi          | 324,292         | 440 | 0,737              |       |     |       |
|               | C-16-20 Yıl       | 89  | 1,68      | 0,81 | Toplam            | 325,665         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-21+ Yıl         | 137 | 1,77      | 0,78 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,72      | 0,85 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Koordınasyon  | A-1-9 Yıl         | 100 | 2,07      | 1,24 | Gr. Arası         | 1,576           | 3   | 0,525              | 0,420 | .74 | -     |
|               | B-10-15 Yıl       | 118 | 1,91      | 1,11 | Grup İçi          | 550,773         | 440 | 1,252              |       |     |       |
|               | C-16-20 Yıl       | 89  | 1,92      | 1,14 | Toplam            | 552,349         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-21+ Yıl         | 137 | 1,94      | 0,99 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,96      | 1,11 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Örgütlenme    | A-1-9 Yıl         | 100 | 1,98      | 1,16 | Gr. Arası         | 0,719           | 3   | 0,240              | 0,210 | .89 | -     |
|               | B-10-15 Yıl       | 118 | 1,90      | 1,06 | Grup İçi          | 501,141         | 440 | 1,139              |       |     |       |
|               | C-16-20 Yıl       | 89  | 1,91      | 1,06 | Toplam            | 501,860         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-21+ Yıl         | 137 | 1,87      | 0,98 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,91      | 1,06 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Planlama      | A-1-9 Yıl         | 100 | 1,98      | 1,13 | Gr. Arası         | 1,669           | 3   | 0,556              | 0,452 | .72 | -     |
|               | B-10-15 Yıl       | 118 | 1,82      | 1,13 | Grup İçi          | 541,126         | 440 | 1,230              |       |     |       |
|               | C-16-20 Yıl       | 89  | 1,97      | 1,14 | Toplam            | 542,795         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-21+ Yıl         | 137 | 1,93      | 1,04 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,92      | 1,10 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Ölçek Genel   | A-1-9 Yıl         | 100 | 1,92      | 1,04 | Gr. Arası         | 0,836           | 3   | 0,279              | 0,316 | .81 | -     |
|               | B-10-15 Yıl       | 118 | 1,80      | 0,95 | Grup İçi          | 388,678         | 440 | 0,883              |       |     |       |
|               | C-16-20 Yıl       | 89  | 1,84      | 0,93 | Toplam            | 389,515         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-21+ Yıl         | 137 | 1,86      | 0,85 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,85      | 0,93 |                   |                 |     |                    |       |     |       |

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin algılarına göre “Değerlendirme” boyutu ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(3-440) = 0,621; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-9 yıl olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,78$ ), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 10-15 yıl olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,65$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Koordinasyon” boyutu ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(3-440) = 0,420; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-9 yıl olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=2,07$ ), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 10-15 yıl olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,91$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “rgtleme” boyutu ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(3-440) = 0,210; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-9 yıl olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,98$ ), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,87$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Planlama” boyutu ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(3-440) = 0,452; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-9 yıl olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,98$ ), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 10-15 yıl olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,82$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre ölçeğin genel ortalama puanı ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(3-440) = 0,316; p>.05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama mesleki kıdemi 1-9 yıl arası olan

öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,92$ ), en düşük ortalama ise mesleki kıdemi 10-15 yıl olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,80$ ).

### **Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılık**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları arasındaki farkı gösteren tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur:



Tablo 11

*Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğretmen Sayısı ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

| Değişken      | Betimsel Değerler |     |           |      | ANOVA Sonuçları   |                 |     |                    |       |     |       |
|---------------|-------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----|-------|
|               | Öğretmen Sayısı   | N   | $\bar{X}$ | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p   | Tukey |
| Değerlendirme | A-1-10            | 42  | 1,68      | 1,00 | Gr. Arası         | 3,565           | 3   | 1,188              | 1,623 | .18 | -     |
|               | B-11-20           | 59  | 1,50      | 0,73 | Grup İçi          | 322,101         | 440 | 0,732              |       |     |       |
|               | C-21-30           | 61  | 1,75      | 0,97 | Toplam            | 325,665         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-31+             | 282 | 1,76      | 0,82 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,72      | 0,85 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Koordinasyon  | A-1-10            | 42  | 1,83      | 1,16 | Gr. Arası         | 7,658           | 3   | 2,553              | 2,062 | .11 | -     |
|               | B-11-20           | 59  | 1,75      | 1,03 | Grup İçi          | 544,691         | 440 | 1,238              |       |     |       |
|               | C-21-30           | 61  | 1,79      | 1,11 | Toplam            | 552,349         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-31+             | 282 | 2,06      | 1,11 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,96      | 1,11 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Örgütlenme    | A-1-10            | 42  | 1,81      | 1,14 | Gr. Arası         | 1,842           | 3   | 0,614              | 0,540 | .66 | -     |
|               | B-11-20           | 59  | 1,77      | 0,92 | Grup İçi          | 500,018         | 440 | 1,136              |       |     |       |
|               | C-21-30           | 61  | 1,94      | 1,16 | Toplam            | 501,860         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-31+             | 282 | 1,95      | 1,05 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,91      | 1,06 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Planlama      | A-1-10            | 42  | 1,72      | 1,12 | Gr. Arası         | 8,226           | 3   | 2,742              | 2,257 | .08 | -     |
|               | B-11-20           | 59  | 1,64      | 0,87 | Grup İçi          | 534,570         | 440 | 1,215              |       |     |       |
|               | C-21-30           | 61  | 1,95      | 1,12 | Toplam            | 542,795         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-31+             | 282 | 2,00      | 1,13 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,92      | 1,10 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Ölçek Genel   | A-1-10            | 42  | 1,75      | 1,07 | Gr. Arası         | 3,796           | 3   | 1,265              | 1,443 | .23 | -     |
|               | B-11-20           | 59  | 1,65      | 0,78 | Grup İçi          | 385,719         | 440 | 0,877              |       |     |       |
|               | C-21-30           | 61  | 1,84      | 1,03 | Toplam            | 389,515         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-31+             | 282 | 1,91      | 0,92 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam            | 444 | 1,85      | 0,93 |                   |                 |     |                    |       |     |       |

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin algılarına göre “Değerlendirme” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(3-440) = 1,623; p > .05$ ]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda 31 ve daha fazla sayıda öğretmen bulunan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,76$ ), en düşük ortalama ise

çalıştığı okulda 11-20 arası öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,50$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Koordinasyon” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(3-440) = 2,062$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda 31 ve daha fazla sayıda öğretmen bulunan öğretmenlerde ( $\bar{X}=2,06$ ), en düşük ortalama ise çalıştığı okulda 11-20 arası öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,75$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Örgütlenme” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(3-440) = 0,540$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda 31 ve daha fazla sayıda öğretmen bulunan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,95$ ), en düşük ortalama ise çalıştığı okulda 11-20 arası öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,77$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Planlama” boyutu ile öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(3-440) = 2,257$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda 31 ve daha fazla sayıda öğretmen bulunan öğretmenlerde ( $\bar{X}=2,00$ ), en düşük ortalama ise çalıştığı okulda 11-20 arası öğretmen bulunan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,64$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre ölçeğin genel ortalama puanı ile öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(2-441) = 1,443$ ;  $p>.05$ ]. Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama çalıştığı okulda 31 ve daha fazla sayıda öğretmen olan öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,91$ ), en düşük ortalama ise çalıştığı okulda 11-20 arası öğretmen olan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,65$ ).

### **Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılık**

Öğretmenlerin branşlarıyla okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları arasındaki farkı gösteren tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 12 ve Tablo 13’te sunulmuştur:

Tablo 12

*Öğretmenlerin Branşları ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

| Değişken      | Betimsel Değerler          |     |           |      | ANOVA Sonuçları   |                 |     |                    |       |     |       |
|---------------|----------------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----|-------|
|               | Branş                      | N   | $\bar{X}$ | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p   | Tukey |
| Değerlendirme | A-Okul Öncesi ve Sınıf Öğ. | 66  | 1,49      | 0,70 | Gr. Arası         | 5,413           | 5   | 1,083              | 1,481 | .20 | -     |
|               | B-Yetenek Dersleri         | 21  | 1,75      | 0,89 | Grup İçi          | 320,252         | 438 | 0,731              |       |     |       |
|               | C-Yabancı Dil              | 51  | 1,72      | 0,88 | Toplam            | 325,665         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-Sayısal Dersler          | 69  | 1,88      | 0,93 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | E-Sözel Dersler            | 201 | 1,75      | 0,87 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | F-Diğer                    | 36  | 1,66      | 0,72 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam                     | 444 | 1,72      | 0,85 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Koordinasyon  | A-Okul Öncesi ve Sınıf Öğ. | 66  | 1,63      | 0,89 | Gr. Arası         | 15,177          | 5   | 3,035              | 2,475 | .03 | D>A   |
|               | B-Yetenek Dersleri         | 21  | 1,80      | 1,09 | Grup İçi          | 537,172         | 438 | 1,226              |       |     |       |
|               | C-Yabancı Dil              | 51  | 2,20      | 1,41 | Toplam            | 552,349         | 443 |                    |       |     |       |
|               | D-Sayısal Dersler          | 69  | 2,21      | 1,12 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | E-Sözel Dersler            | 201 | 1,93      | 1,08 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | F-Diğer                    | 36  | 1,96      | 1,04 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|               | Toplam                     | 444 | 1,963     | 1,11 |                   |                 |     |                    |       |     |       |

Tablo 13

*Öğretmenlerin Branşları ile Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları (Devam)*

| Değişken    | Betimsel Değerler          |     |           |      | ANOVA Sonuçları   |                 |     |                    |       |     |       |
|-------------|----------------------------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-----|-------|
|             | Branş                      | N   | $\bar{X}$ | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p   | Tukey |
| Örgütlenme  | A-Okul Öncesi ve Sınıf Öğ. | 66  | 1,67      | 0,88 | Gr. Arası         | 6632            | 5   | 1,326              | 1,173 | .32 | -     |
|             | B-Yetenek Dersleri         | 21  | 1,72      | 1,09 | Grup İçi          | 495,228         | 438 | 1,131              |       |     |       |
|             | C-Yabancı Dil              | 51  | 2,07      | 1,21 | Toplam            | 501,860         | 443 |                    |       |     |       |
|             | D-Sayısal Dersler          | 69  | 2,01      | 1,01 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|             | E-Sözel Dersler            | 201 | 1,94      | 1,10 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|             | F-Diğer                    | 36  | 1,78      | 0,94 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|             | Toplam                     | 444 | 1,91      | 1,06 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Planlama    | A-Okul Öncesi ve Sınıf Öğ. | 66  | 1,51      | 0,83 | Gr. Arası         | 18,595          | 5   | 3,719              | 3,107 | .00 | -     |
|             | B-Yetenek Dersleri         | 21  | 1,76      | 1,25 | Grup İçi          | 524,201         | 438 | 1,197              |       |     |       |
|             | C-Yabancı Dil              | 51  | 2,04      | 1,23 | Toplam            | 542,795         | 443 |                    |       |     |       |
|             | D-Sayısal Dersler          | 69  | 2,06      | 1,12 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|             | E-Sözel Dersler            | 201 | 2,03      | 1,14 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|             | F-Diğer                    | 36  | 1,67      | 0,80 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|             | Toplam                     | 444 | 1,92      | 1,10 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
| Ölçek Genel | A-Okul Öncesi ve Sınıf Öğ. | 66  | 1,57      | 0,75 | Gr. Arası         | 8,191           | 5   | 1,638              | 1,882 | .10 | -     |
|             | B-Yetenek Dersleri         | 21  | 1,78      | 0,97 | Grup İçi          | 381,323         | 438 | 0,871              |       |     |       |
|             | C-Yabancı Dil              | 51  | 1,97      | 1,08 | Toplam            | 389,515         | 443 |                    |       |     |       |
|             | D-Sayısal Dersler          | 69  | 2,01      | 0,94 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|             | E-Sözel Dersler            | 201 | 1,88      | 0,95 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|             | F-Diğer                    | 36  | 1,75      | 0,78 |                   |                 |     |                    |       |     |       |
|             | Toplam                     | 444 | 1,85      | 0,93 |                   |                 |     |                    |       |     |       |

Tablo 12 ve Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre:

Öğretmenlerin algılarına göre “Değerlendirme” boyutu ile öğretmenlerin branşları

arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(5-438) = 1,481; p > .05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sayısal branşlardaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=1,88$ ), en düşük ortalama ise okul öncesi ve sınıf öğretmenliği (temel eğitim) branşlarında çalışan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,49$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Koordinasyon” boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır  $F(5-438) = 2,475; p > .05]$ . Anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testine göre sayısal branşlardaki öğretmenlerle ( $\bar{X}=2,21$ ), okul öncesi ve sınıf öğretmenliği (temel eğitim) ( $\bar{X}=1,63$ ) branşlarındaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık vardır ve sayısal derslerdeki branş öğretmenleri lehinedir. Başka bir ifadeyle anlatılacak olursa sayısal branşlarda çalışan öğretmenler koordinasyonda okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını daha fazla algılamaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre “Örgütlenme” boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(5-438) = 1,173; p > .05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama yabancı dil branşındaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=2,07$ ), en düşük ortalama ise okul öncesi ve sınıf öğretmenliği (temel eğitim) kategorisindeki branşlarda çalışan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,67$ ).

Öğretmenlerin algılarına göre “Planlama” boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır  $F(5-438) = 3,107; p < .05]$ . Aritmetik ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sayısal branşlardaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=2,06$ ), en düşük ortalama ise okul öncesi ve sınıf öğretmenliği (temel eğitim) branşlarında çalışan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,51$ ). Başka bir ifadeyle anlatılacak olursa sayısal branşlarda çalışan öğretmenler planlamada okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışını daha fazla algılamaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre ölçeğin genel ortalama puanı ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur  $F(5-438) = 1,882; p > .05]$ . Aritmetik

ortalama değerlerine göre en yüksek ortalama sayısal branşlardaki öğretmenlerde ( $\bar{X}=2,01$ ), en düşük ortalama ise okul öncesi ve sınıf ğretmenliği (temel eğitim) kategorisindeki branşlarda çalışan öğretmenlerdedir ( $\bar{X}=1,57$ ).



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulguları, literatürde yer alan diğer araştırma bulguları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre kayırmacı davranış düzeyi düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının “Değerlendirme” alt boyutunda en düşük ortalamaya “Hiçbir Zaman” sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ise “Nadiren” düzeyinde kayırmacılık algılandığı belirlenmiştir. Bu bulgular, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumludur. Örneğin Güneş ve Köse’nin (2021) araştırmasında, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenler tarafından düşük düzeyde algılandığı ve bu davranışların öğretmen motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yarattığı açıklanmıştır. Benzer şekilde Gündeyerli ve Aypay’ın (2021) çalışmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarını çeşitli düzeylerde gözlemledikleri ve bu davranışların okul kültürü ile eğitim sürecini olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Blase’in (1988) nitel çalışması, eğitim örgütlerinde güç ilişkileri ve örgütsel politikalar üzerine yapılan sınırlı araştırmalara önemli bir katkı sunmaktadır. 902 öğretmenden toplanan veriler “grounded theory” doğrultusunda analiz edilmiş ve öğretmenlerin okul politikalarına ilişkin algıları incelenmiştir. Bu öğretmenlerden 348’i açık biçimde

kayırmacılığı politik bir olgu olarak tanımlamış ve özellikle örgütsel bağlamda ayrımcılığın nasıl deneyimlendiğini ifade etmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları algısı arasında bazı alt boyutlarda ve ölçek genelinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. “Koordinasyon” ve “Örgütlenme” alt boyutlarında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek kayırmacılık algısına sahip olması, literatürde farklı sonuçlarla karşılaşılabilen bir durumdur. Örneğin, bazı araştırmalarda cinsiyetler arasında kayırmacılık algısı bakımından anlamlı bir fark bulunmazken (Dağlı ve Akyol, 2021), diğerlerinde erkek öğretmenlerin daha yüksek kayırmacılık algısına sahip olduğu belirlenmiştir (Pak vd., 2023). Bu farklılıklar araştırma yapılan okulların sosyokültürel özellikleri, okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ve örgüt kültürü gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Genel olarak kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olması, yöneticilerin cinsiyetler arası eşitlik ve adalet konularında daha duyarlı olmaları gerektiğini göstermektedir.

Tsai'nin (2022) çalışması, öğretmenlerin belirli öğrenci gruplarına –özellikle önceki başarı düzeyi yüksek olanlara ve belirli cinsiyetlere– yönelik sistematik ayrıcalıklı tutumlarının, öğrencilerle kurdukları ilişkileri etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre, önceki akademik başarısı yüksek öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla akademik ve duygusal destek alma eğilimindeyken, kadın öğretmenlerin kız öğrencilerle arkadaşlık ve duygusal meseleleri daha çok konuşma eğiliminde olduğu görülmüştür. Ancak, bu tür kayırmacı tutumların doğrudan akademik başarıya etkisi sınırlı düzeydedir.

Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizleri, öğretmenlerin sendika üyeliği ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Sendika üyesi olmayan öğretmenler; yöneticilerin değerlendirme, koordinasyon, örgütlenme ve planlama süreçlerinde kayırmacı

davrandıklarını daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Bu durum sendika üyeliğinin öğretmenlerin yöneticilerin kayırmacı tutumlarına ilişkin algılarını etkilediğini göstermektedir. Özellikle sendika üyesi olmayan öğretmenlerin, yöneticilerin değerlendirme süreçlerinde kayırmacı davrandıklarına dair algıları daha yüksektir. Bu bulgular sendika üyeliğinin, öğretmenlerin yöneticilerin kayırmacı davranışlarına ilişkin algılarını etkilediğini ve sendika üyesi olmayan öğretmenlerin bu tür davranışları daha fazla algıladıklarını göstermektedir. Ancak Akar'ın (2022) bulgularında ise tersine bir durum söz konusudur ve sendika üyeliği, kayırmacılık algısında fark oluşturan bir değişken değildir. Tabancalı'nın (2018) bulgularında da sendika üyeliği anlamlı fark oluşturan bir değişken değildir.

Durmuş ve Üstüner (2021) tarafından öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okulda karar verme ve iletişim süreçlerine etkisi üzerine yapılan bir araştırmada, sendika üyeliğinin öğretmenlerin okul yönetim süreçlerine katılımını artırdığı ve iletişim süreçlerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Literatürdeki bu bulgular, sendika üyeliğinin öğretmenlerin okul yönetimiyle ilgili deneyimlerini ve algılarını şekillendirebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmanın yapılan bağımsız gruplar t-testi analizleri, öğretmenlerin okul yöneticileriyle aynı sendikaya üye olup olmamalarının, yöneticilerin kayırmacı davranışlarına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu bulgular öğretmenlerin sendika üyeliği durumlarının; yöneticilerin planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi yönetim süreçlerindeki kayırmacı tutumlarına dair algılarını etkilemediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, yöneticilerinin kayırmacı tutumlarını değerlendirirken aynı sendika üyeliğinden bağımsız olarak kişisel deneyimlerine ve gözlemlerine dayandıkları söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yöneticilerinin cinsiyetine göre kayırmacılık algılarında farklılıklar olduğunu göstermektedir. “Değerlendirme” alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken, “Koordinasyon”, “Örgütleme” ve “Planlama” alt boyutlarında

kadın yöneticilerle çalışan öğretmenlerin kayırmacılık algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar, kadın yöneticilerle çalışan öğretmenlerin belirli yönetim süreçlerinde daha fazla kayırmacılık algıladıklarını göstermektedir. Bu bulgular, kadın yöneticilerin yönetim tarzlarına ilişkin algıların farklı olabileceğini veya örgütsel dinamiklerin cinsiyete bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir. Ayrıca bu bulgular, örgütlerde cinsiyet temelli algıların ve ön yargıların var olabileceğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına ilişkin algıları arasında genel olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ancak, “Planlama” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda (Değerlendirme, Koordinasyon, Örgütlenme) ve ölçeğin genelinde, okul kademesi ile kayırmacılık algısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer bulgulara Geçer’in (2015) çalışmasında da rastlanmaktadır. Bu sonuçlar; okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerinde olumsuz etki yarattığını gösteren literatürle uyumludur. Örneğin Polat ve Kazak (2014) çalışmalarında, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu bağlamda özellikle planlama süreçlerinde adalet ve şeffaflığın sağlanması, öğretmenlerin kayırmacılık algısını azaltmada oldukça önemlidir. Aksi takdirde öğretmenlerin motivasyonu ve iş tatmini olumsuz etkilenebilir. Güneş ve Köse (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmen motivasyonu arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yöneticileriyle çalışma süreleri arttıkça yöneticilerin kayırmacı davranışlarına ilişkin algılarının da anlamlı şekilde yükseldiğini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin yöneticileriyle uzun süreli etkileşimlerinin, kayırmacılık algısını artırabileceğini düşündürmektedir. Çünkü öğretmenlerin okul yöneticileriyle çalışma sürelerinin artması, yöneticinin davranışlarını daha yakından

gözlemlmelerine ve olası kayırmacılık uygulamalarını fark etmelerine olanak tanıyabilir. Yeşilyurt' un (2023) araştırmasında, okul yöneticilerinin uzun süreli kayırmacı davranışlarının, öğretmenlerin iş performanslarını düşürdüğüne dair bulgular yer almaktadır. Bu durum, kayırmacılık davranışı sergileyen bir yöneticiyle uzun süredir birlikte çalışan öğretmenlerin olumsuz etkilenebileceğini göstermektedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaş aralıkları ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin yaşlarının, yöneticilerin kayırmacı tutumlarını algılamalarında belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Benzer bulgulara Cesur ve Erol'un (2020) ve Polat'ın (2023) çalışmalarında rastlamak mümkündür.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin, yöneticilerin kayırmacı tutumlarını algılamalarında belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Mesleki kıdemi ne olursa olsun öğretmenler genellikle okul yönetimlerinde benzer kayırmacılık durumlarına tanıklık edebilir. Kayırmacılıkla ilgili algılar, kişisel deneyimlerden çok örgütsel kültüre ve genel atmosfere bağlı olabilir. Nitekim Kaya'nın (2023) ve Meriç ve Erdem'in (2013) bulgularında da mesleki kıdem, öğretmenlerin kayırmacılık algısında fark oluşturan bir değişken olarak bulunmamıştır.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı ile okul yöneticilerinin kayırmacı davranışı algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, kayırmacılığın öğretmen sayısı gibi okulun fiziksel veya demografik özelliklerinden ziyade örgütsel kültür ve yöneticilerin bireysel tutumlarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Ancak, öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda kayırmacılık algısının daha yüksek olabileceğini belirten çalışmalar (Meriç ve Erdem, 2013), araştırmanın bulgularına kısmen zıtlık göstermektedir. Örneğin

öğretmen sayısının fazla olması, yöneticilerin kayırmacı davranışlarının daha görünür olmasına yol açabilir.

Araştırma bulguları, Meriç'in (2012) bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin branşlarının okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarına dair algılarında belirli alt boyutlarda istatistiksel anlamlılık taşımadığını ancak bazı boyutlarda farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, "Koordinasyon" alt boyutunda sayısal branşlardaki öğretmenlerin, temel eğitim branşlarına kıyasla daha yüksek kayırmacılık algısına sahip olması, yöneticilerin belirli branşlara daha fazla önem verme eğilimiyle açıklanabilir. Yüksek kayırmacılık algısı, özellikle bazı branşlardaki öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini olumsuz etkileyebilir (Gider ve Okçu, 2022).

Sonuç olarak araştırma bulguları, okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlarının genel olarak düşük düzeyde algılandığını ancak bu davranışların okul ortamındaki adalet ve güven duygusunu olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle "Değerlendirme" alt boyutunda kayırmacılığın "Hiçbir Zaman" seviyesinde algılanması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilirken, diğer alt boyutlarda "Nadiren" düzeyinde kayırmacılık algısının varlığı, yöneticilerin tarafsızlık ve şeffaflık konularında daha dikkatli olmaları gerektiğini göstermektedir. Cinsiyet, sendika üyeliği gibi değişkenlere bağlı olarak algılardaki farklılıklar; örgütsel dinamiklerin ve sosyokültürel faktörlerin bu süreçlerde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle kadın öğretmenlerin daha yüksek kayırmacılık algısına sahip olması, yönetimde cinsiyet eşitliğinin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulgularına bağlı olarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

- Okul yöneticileri, yönetim süreçlerinde adalet ve şeffaflığı artırarak kayırmacılık algısını azaltmalıdır. Özellikle planlama ve örgütleme süreçlerinde eşitlikçi bir yaklaşım benimsemelidir.
- Okul yöneticileri, tüm karar ve süreçlerde (değerlendirme, koordinasyon, planlama, örgütleme) adalet ve şeffaflığı artırmalıdır. Objektif ölçütlere dayalı bir yönetim, kayırmacılık algısını azaltabilir ve güven ortamı sağlayabilir.

- Yöneticiler; görev dağılımı (izin, nöbet, ders programı vb.) ve diğer süreçlerde öğretmenlerin cinsiyet, sendika üyeliği veya diğer kişisel farklılıklarından bağımsız olarak eşit muamele göstermelidir.
- Kayırmacılık algısının uzun dönemli etkilerini anlamak için boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Okulların sosyokültürel özelliklerinin kayırmacılık algısı üzerindeki etkisini araştırmak için karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Kayırmacılığın farklı türleri (kronizm, klientalizm vb.) ve bunların öğretmen motivasyonu ile okul kültürü üzerindeki etkileri daha ayrıntılı incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Acar, A. (2001). *Günümüz Türk sivil kamu bürokrasisinde sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Akar, E. (2022). *Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına yönelik öğretmen algıları*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Akar, S. (2020). Örgüt kültüründe bir iş ahlakı problemi olarak nepotizm. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(1), 241-251.
- Akgün, S. (2008). *Türkiye’de yolsuzluğun tarihsel ve yapısal kökenleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aközer, M. (2003). Kamuoyu gözüyle kamuda yolsuzluk. *Görüş Dergisi*, 57, 14 - 23.
- Akpolat, T. & Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşıma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971.
- Aksu, H. & Başar, S. (2005). Yolsuzlukların bütçe açıkları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*. 20(1). 285-296.
- Aktan, C. C. (1992). *Politik yozlaşma ve kleptokrasi; 1980 - 1990 Türkiye deneyimi*. İstanbul: Alfa.
- Aktan, C. C. (2001). Siyasal ahlak ve siyasal yozlaşma. C. C. Aktan (Ed.), *Yolsuzlukla mücadele stratejileri içinde* (s. 51-69). Ankara: Hak İş.
- Akyol, Z. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışları arasındaki ilişki (Diyarbakır İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

- Alan, H. & Erdoğan, A. (2014). *Örgütsel sosyalleşmenin iş yeri romantizmine etkisi, örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Bir kamu kurumu örneği*. 22. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulan bildiri, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altundere Doğan, M. B. & Yaman, Z. (2022). Kayırmacılığın örgütsel bağlılık ve tükenmişliğe etkisi. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 2-34.
- Altundere Doğan, M. B. & Karagöz, S. (2022). Örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılık ve tükenmişlik üzerine etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 157-179.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Aslanoğlu, R. A. (1998). *Kent, kimlik ve küreselleşme*. Bursa: Asa.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetimsel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2019). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem.
- Aydın, Y. (2015). *Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, Y. (2016). Örgütsel sessizliğin okul yönetiminde kayırmacılık ve öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 165-192.
- Aydoğan, İ. (2009). Favoritism in the Turkish educational system: nepotism, cronyism and patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research* 4(1), 19-35.
- Aytaç, Ö. (2010). Kayırmacı uygulamaları sosyolojik temeli. R. Erdem (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 3 - 26). İstanbul: Beta.
- Aytürk, N. (2007). *Yönetim sanatı: etkili yönetim ve yöneticilik becerileri*. Ankara: Nobel.
- Baron, D. (1991). Majoritarian incentives, pork barrel programs, and procedural control. *American Journal of Political Science*, 35(1), 57-90.

- Baş, G. & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29-62.
- Bayhan, V. (2002). Demokrasi ve sivil toplum örgütlerinin engelleri: patronaj ve nepotizm. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 1-13.
- Bellow, A. (2003). *In praise of nepotism: a natural History*. NewYork: Doubleday Publishing.
- Berkman, A. Ü. (2009). *Gelişmekte olan ülkelerde kamu yönetiminde yolsuzluk ve rüşvet*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Blase, J. J. (1988). The politics of favoritism: a qualitative analysis of the teachers' perspective. *Educational Administration Quarterly*, 24(2), 152-177. <https://doi.org/10.1177/0013161X88024002005>
- Blase, J. J. & Pounder, D. G. (1988). Principal favoritism: Explanations, effects and implications for Practice. *University of Arkansas University Libraries*, 19(1), 3-7.
- Boadi, E. G. (2000). Conflict of interest, nepotism and cronyism. *Source Book*, 5, 195-204.
- Brinkerhoff, D. W. & Goldsmith, A. A. (2002). *Clientelism, patrimonialism and democratic governance: an overview and framework for assessment and programming*. U.S.: Agency For International Development Office of Democracy and Government.
- Budak, Ç. B. (2019). Kurum içi kayırmacılık ve kayırmacılığın işe devamsızlığa etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(97), 432-444.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büte, M. (2011a). Kayırmacılık algısı ile iş tatmini, olumsuz söz söyleme işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 187-203.
- Büte, M. (2011b). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.

- Cesur, A. & Erol, E. (2020). Okul yönetiminde kayırmacılık ve örgütsel adalet arasındaki ilişki: Afyonkarahisar ili örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(15), 3467-3496.
- Coco, G. & Lagravinese, R. (2014). Cronyism and education performance. *Economic Modeling*, 38, 443-450.
- Çakıroğlu, C. & Deli, M. (2023). Eğitim kurumu yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının sonuçları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28), 170-184.
- Çelik, K. & Erdem A. R. (2012). Üniversitede çalışan idari personele göre kayırmacılık. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 23-30.
- Çetinkaya, F.F., Şener, E. ve Korkmaz, F. (2017). Aile işletmeleri ve kayırmacılık: Nitel bir araştırma. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 119-133.
- Çevik, H. H. & Demirci, S. (2015). *Kamu politikası: kavramlar, aktörler, süreç, modeller, analiz, karar verme*. Ankara: Seçkin.
- Çınar, İ. (2009). Kayırmacılık ve yozlaşma: bir kavram çözümleme denemesi. *Eğitim Dergisi*, 24.
- Çivilidağ, A. & Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1), 143-156.
- Dağlı A. & Akyol, Z. (2021). Favouritism behaviours of school administrators: teachers' perceptions of the secondary schools in Turkey. *Dinamika Ilmu*, 21(1), 121-138.
- Dağlı, T. & Aycan, Z. (2010). Kurumlarda kayırmacılık ve insan kaynakları uygulamaları. R. Erdem (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 169 - 178). İstanbul: Beta.
- Darman, G. (2004). *Kurumsal yönetimin uluslararası finansal piyasalar ve kurumsal yatırımcılar açısından önemi ve etkisi*. Geleneksel Finans Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Demaj, E. (2012). *Nepotism, favoritism and cronyism and their effects on organizational trust and commitment: The case of the service sector in Albania*. Doctoral dissertation, Epoka University, Arnavutluk.
- Demirbilek, N. (2018). *Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Demirbilek, N. (2023). *Türk kültüründe kayırmacılık: teori araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Dirlik, O. & Duman, H. (2022). Üniversite sınırlarında kayırmacılık: kayırmacı davranış paternleri ve kayırmacılığın kökeni üzerine nitel bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 380-403.
- Dubetsky, A. (1976). Kinship, primordial ties, and factory organisation in Turkey: an anthropological approach. *International Journal of Middle East Studies*, 7(3), 433-451.
- Erdem, B., Çeribaş, S. & Karataş, A. (2013). Otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin kronizm (eş-dost kayırmacılığı) algıları: İstanbul'da faaliyet gösteren bir, iki ve üç yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi* 17(1), 51-69.
- Erdem, M. & Meriç, E. (2012). Okul yönetiminde kayırmacılığa ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 141-154.
- Erdem, R. (2010). Kayırmacılık / ayrımcılık. Erdem, R. (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık* içinde (s. 135-166). İstanbul: Beta.
- Ford, R. & McLaughlin, F. (1985) Nepotism. *Personnel Journal*, 64, 57-61.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algı düzeyleri (Muğla ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

- Gencer, M. (2022). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonlarına etki eden davranışları: bir meta-sentez çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 27-43.
- Gider, İ. & Okçu, V. (2021). *Eğitim örgütlerinde kayırmacılık ve işe yabancılaşma sorunsalı*. Konya: İksad.
- Gider, İ. & Okçu, V. (2022). Okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 48-70.
- Gomes, G. M., Owens, J. M. & Morgan, J. F., (2006). The paramour's advantage: sexual favoritism and permissibly unfair discrimination. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 18(2), 73-88.
- Gökçe, G., Şahin, A. & Örselli, E. (2002). Türkiye'de siyasetin bürokrasi üzerindeki etkisi: siyasallaşma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomi Araştırmalar Dergisi*, 4, 45-58.
- Gökçyer, N. & Demir, Y. (2024). Öğretim üyelerinin algılarına göre nepotizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Yansımaları*, 8(1), 47-67.
- Gülay, S.S. (2018). *Öğretmenlerin kayırmacılık algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4) , 531-548.
- Gündeyirli, B. & Aypay, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 251-276.
- Günel, R. (2005). *Aile işletmelerinde yönetimin bir sonraki kuşağa devrinde karşılaşılan sorunların tespitine ve bu sorunların çözümüne ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Güner, N. (2019). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin yaşam doyumu arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Güneş, A. & Köse, A. (2021). Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ve öğretmen motivasyonu üzerine ilişkisel bir çalışma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 26-44.
- Hamilton, D. K. (2002). Is patronage dead? *Review of Public Personnel Administration*, 22 (1).
- Heper, M. (2006). *Türkiye'de devlet geleneği*. (N. Soyarık, Çev.) Ankara: Doğu Batı.
- İlhan, S. & Aytaç, Ö. (2010). Türkiye’de kayırmacı eğilimlerin oluşmasında toplumsal ve kültürel yapının rolü. Erdem, R. (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 61-83). İstanbul: Beta.
- İlhan, T. & Erdem, R. (2010). Akraba kayırmacılığı (nepotizm). Erdem, R. (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 135-166). İstanbul: Beta.
- Johnson Jr, B. L. & Ellett, C. D. (1992). Analyses of School Level Learning Environments: Centralized Decision-Making Teacher Work Alienation and Organizational Effectiveness. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 4, 20-24. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED368043.pdf>.
- Jones, R. G. (2012). *Nepotism in Organizations*. New York: Taylor & Francis Group.
- Kahraman, Ü. (2020). Okul müdürlerinin kayırmacılık davranışları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 90-106.
- Kara, A. (2019). *Çalışanlarda kayırmacılık algısının örgütsel bağlılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karacaoğlu, K. & Yörük, D. (2012). Çalışanların nepotizm ve örgütsel adalet algılamaları: Orta Anadolu Bölgesinde bir aile işletmesi uygulaması. “*İş, Güç*” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(3), 43-64.

- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kawo, J.W. & Torun, A. (2020). The relationship between nepotism and disengagement: the case of institutions in Ethiopia. *Research Journal of Business and Management*, 7(1), 53-65.
- Kaya, A. (2022). Öğretmen perspektifinden okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 350-378.
- Kaya, D. (2023). *Okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Set Ofset.
- Kayabaşı, Y. (2005), *Politik yozlaşmaya çözüm olarak anayasal iktisat*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keklik Okul, F. (2021). Liyakat mı? adamım mı? örgütsel kayırmacılık. Üstün, F. & Koca Ballı, A. İ. (Ed.), *Örgütsel Davranış* içinde. Ankara: Detay.
- Khatri, N. & Tsang, W.K. (2003). Antecedents and consequences of cronyism in organizations. *Journal of Business Ethics*, 43, 289 303.
- Kocabaş, D. A. & Karabağ-Köse, E. (2024). Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 296-315. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1186429>
- Köse, A. (2008). Küreselleşme çağında bir aidiyet zemini ve örgütlenme şekli olarak hemşehrilik. *Akademik İncelemeler*, 3 (1), 221 - 232.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T. & Özer, N. (2017). Müdürlerin okul liderliği davranışları: Öğretimsel destek, ilişki ve açıklık düzeyleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 781-808.
- Kurtoğlu, A. (2003). *Hemşehrilik ve şehirde siyaset: Keçiören örneği*. İstanbul: İletişim.

- Kurtoğlu, A. (2005). Mekansal bir olgu olarak hemşehrilik ve bir hemşehrilik mekanı olarak dernekler. *European Journal of Turkish Studies*, 2. Erişim: <https://journals.openedition.org/ejts/375>
- Küçükçene, M. & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi (Ankara İli, Mamak İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Loewe, M., Blume, J., Schönleber, V., Seibert, S. S., Speer, J. & Voss, C. (2007). *The impact of favoritism on the business climate: a study on wasta in jordan*. Bonn: Studies / Deutsches Institut für Entwicklungspolitik.
- Marmara, H. & Atmaca, T. (2023). Okul müdürlerinin karar alma stratejileri ve karar alma süreçlerinde iç ve dış paydaş baskısının etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(2), 543-578.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Meriç, E. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Meriç, E. & Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 467-498.
- Metin, O. (2011), Sosyal Politika Açısından AKP Dönemi: Sosyal Yardım Alanında Yaşananlar. *Çalışma ve Toplum*, 28, 179-200.

- Muca, E. K. (2019) *Kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık algılaması üzerindeki etkisi: Kuşadası'ndaki 4 ve 5 yıldızlı konaklama işletmeleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- O'Dwyer, C. (2006). *Runaway state-building: patronage politics and democratic development*. Baltimore: The Johns Hopkins University.
- Okçu, V. & Uçar, A. (2016). Effect of school principals' favouritism behaviors and attitudes on teachers' organizational commitment, based on the perceptions of primary and secondary school teachers. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5901-5914.
- Okçu, V., Adıgüzel, Z. & Gök, M. İ. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılıkla ilgili algılarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi (Batman ili örneği). *Pesa International Journal of Social Studies*, 4(3), 368-385.
- Orkodashvili, M. (2011). Corruption, collusion, and nepotism in higher education and the labor market in Georgia. *European Education*, 43(2), 32-54
- Özateş, A. F. (2024). *The effect of favoritism on engagement and quiet quitting: the mediating role of organizational justice*. Master Thesis, Turkish-German University, İstanbul.
- Özcan, K. (2014). Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri (Adıyaman ili örneği). *E-International Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113.
- Özdemir, İ.H. (2019). *Okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Özdemir, İ. H. & Gündüz, Y. (2022). Okul yönetimindeki kayırmacılığın örgütsel güven ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 800-826.

- Özel, M. (2020, Temmuz). *Kayırmacılık; Foucault'nun otorite anlayışı bağlamında bir sosyolojik analiz*. 2. International European conference on Interdisciplinary Scientific Researches, Ankara.
- Özkanan, A. & Erdem, R. (2014a). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *MAKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(4), 7-28.
- Özkanan, A. & Erdem, R. (2014b). Yönetimde kayırmacı uygulamalar: kavramsal bir çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(20), 179-206.
- Özkanan, A. & Erdem, R. (2015). Yönetimde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir araştırma. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Economics and Administrative Sciences Faculty*, 2(2), 7-28.
- Özler, H., Ergun Özler, N. D. & Gümüştekin-Eren, G. (2007). Aile işletmelerinde nepotizmin gelişim evreleri ve kurumsallaşma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 437-450.
- Özler Ergun, N. D. & Büyükarıslan, B. A. (2011). The overall outlook of favoritism in organizations: a literature review. *International Journal of Business and Management Studies*, 3(1), 275-285.
- Özler Ergun, N. D. & Dirican M. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-310.
- Özsemerci, K. (2002). *Türk Kamu Yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri*. Ankara: Sayıştay.
- Öztürk, A. T. (2008). Değişen çağın aile işletmelerinde kurum kültürünün yerleştirilmesinde profesyonel yöneticilerden beklentiler, *Journal of Arts and Sciences*, 10, 109-116.

- Özüren, Ü. (2017). *Tekstil işletmelerinde nepotizm uygulamalarına bağlı olarak üretkenlik karşıtı davranışlar ve sonuçları*. V. Örgütsel Davranış Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Pak, C., Balın, S., Gülnar, F., Özbellek, N., Özüçli, Ş. A. & Tıraş, Ö. H. (2023). Kayırmacı durumlara ilişkin öğretmen algıları. *Premium Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 7, 56-68.
- Pektaş, E. K. (1997). *Büyük kent belediyelerinin eğitim ve kültür hizmetlerine siyasal parti ideolojilerinin yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Polat, G. (2012). *Örgütlerde nepotizmin örgütsel adalet algısı ile ilişkisinin tespitine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Polat, M. & Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Polat, Ö. (2023). *Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okul etkililiği üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Polat, Ö. & Kazak, E. (2024). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının okul etkililiği üzerine etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 289-311.
- Polat, S. & Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 71-92.
- Roniger, L. (2004). Political clientelism, democracy and market economy. *Comparative Politics*, 36(3), 353.
- Roy, M. H. & Roy, F. C. (2004). An empirical analysis of favoritism during business training. *Industrial and Commercial Training*, 36(6), 238-242.

- Sancak, A. (2021). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Schüler, H. (2002). *Türkiye’de sosyal demokrasi partililik hemşehrilik alevilik*. (Y. Tonbul, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Sheridan, M. K. (2007). Just because it’s sex doesn’t mean it’s because of sex: the need for new legislation to target sexual favoritism. *Columbia Journal of Law and Social Problems*, 40(3), 379-423.
- Solmaz, G. (2014). *Örgütlerde kayırmacılığın örgütsel adalet algılaması üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şahin, M. (2021). Örgütlerde kayırmacılığa yönelik kavramsal bir analiz. *Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 158-167.
- Şimşek, M., Çelik, A., Akgemci, T. & Fettahoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: MA: Pearson.
- Tabancalı, E. (2018). Nepotism in primary schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 162-175.
- Tarhan, R. B., Gençkaya, Ö. F., Ergül, E., Özsemerci, K. & Özbaran, H. (2006). *Yolsuzlukla mücadele TBMM raporu (Bir olgu olarak yolsuzluk: nedenler, etkiler ve çözüm önerileri)*. Ankara: Matsa.
- Taş, İ. E. & Korkmaz, H. (2023). Kamu yönetiminde etik kültürün geliştirilmesi ve kamu görevlileri etik kurulu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 301- 324.
- The Cook County Illinois. (2008). *Shakman decree unlawful political discrimination*. Cook County Training Presentation Offices of the Cook Conty Board President.

- Tsai, Y. Y. (2022). Does undue preference lead to unfairness? The impact of teacher favoritism on teacher treatment and student achievement. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 101, 101-941. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2022.101941>
- Tunç, B. (2008). Okul yönetiminde çalışan hizmetleri. Memduhoğlu, H. B. & Yılmaz, K. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 225-246). Ankara: PegemA.
- Turhan, R. (2016). *Nepotizm, kronizm ve patronaj eğilimlerinin kurumsallaşma algısı bağlamında analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tutum, C. (1976). Yönetimin siyasallaşması ve partizanlık. *Amme İdaresi Dergisi*, 9(4), 9-32.
- Türk Dil Kurumu. (2011). Türkçe sözlük. Ankara: TDK.
- Türk, K., Aydın, M., Çilesiz, M. & Güney, İ. (2024). Öğretmen görüşlerine göre okul yönetiminde kayırmacı uygulamalar üzerine nitel bir çalışma. *Journal Of Academic Social Resources*, 8(47), 2294-2301.
- Uncu, F. (2016). *Küçük ve orta büyüklükteki hizmet işletmelerinde kayırmacılık algısının çalışanların motivasyonu üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ünal, H. (2010). Kadın olmak suç mu? işgücü piyasası, organizasyonlar ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığı. Erdem, R. (Ed.), *Yönetim ve örgüt açısından kayırmacılık içinde* (s. 114-128). İstanbul: Beta.
- Ünver, M. (2023). *Eğitim yönetiminde kayırmacılık konu alanında yayınlanan bilimsel araştırmalara ilişkin bir içerik analizi (2012-2022)*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Van Knippenberg, D. (2000). Work motivation and performance: A social identity perspective. *Applied psychology*, 49(3), 357-371.

- Willerton, J. P. (1992). *Patronage and politics in the USSR*. Cambridge: Cambridge University.
- Wong, L. C. & Kleiner, B. H. (1994). Nepotism. *Work Study*, 43(5), 10-12.
- Yalçın Durmuş, G. & Üstüner, M. (2021). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmelerinin okulda karar verme ve iletişim süreçlerine etkisinin analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 106-128.
- Yanık, M. (2002). *Parti İçi Demokrasi*. Kırklareli: Beta
- Yeşilyurt, V. (2023). Okul müdürlerinin kayırmacı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin performansına etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(28), 409-422.
- Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: nepotizm ve meritokrasi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 353-380.
- Yılmaz, A. & Kılavuz, R. (2002). Türk kamu bürokrasisinin işlemsel sorunları üzerine notlar. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (2), 17 - 31.
- Yücel, T. & Özmen, A. (2020). Meritokrasiyi kısıtlayan kayırmacılığın bir türü olarak nepotizm: 1982 Anayasası'nın 10. ve 70. maddeleri kapsamında bir değerlendirme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 22(39), 312-335.

## **EKLER**



## EK 1. Kayırmacılık Ölçeği

### Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programı kapsamında yapılan bir tez (okul yöneticilerinin kayırmacı davranışları) için yapılmaktadır. Aşağıda, sizlere yöneltilen bazı sorular bulunmaktadır. Bu sorulara mümkün olduğunca doğru ve samimi yanıtlar vermeniz beklenmektedir. Çalışmanın verileri sadece araştırmacı tarafından saklanacak ve 3. Kişilerle paylaşılmayacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Hüseyin EMRECİK-Yüksek Lisans Öğrencisi

### Demografik Bilgiler

|                                                                                      |          |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|
| Cinsiyetiniz                                                                         | K ( )    | E ( )     |
| Yaşınız                                                                              |          |           |
| Branşınız                                                                            |          |           |
| Mesleki kıdeminiz (Yıl)                                                              |          |           |
| Çalıştığınız ilçe                                                                    |          |           |
| Çalıştığınız Kademe                                                                  |          |           |
| Mevcut Müdürünüzle Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?                                        |          |           |
| Herhangi Bir Eğitim Sendikasına Üye misiniz                                          | Evet ( ) | Hayır ( ) |
| Evet ise, okul müdürünüzle aynı sendika mı? (Sendika üyesi değilseniz boş bırakınız) | Evet ( ) | Hayır ( ) |
| Okulunuzdaki öğretmen sayısı                                                         |          |           |

| <b>Madde</b> | <b>MADDELER</b><br><b>Aşağıdaki maddeleri okul müdürünüzün</b><br><b>kayırmacı davranışları (varsa) düşünerek</b><br><b>cevaplayınız</b> | <b>Hiçbir Zaman</b> | <b>Nadiren</b> | <b>Bazen</b> | <b>Çoğu Zaman</b> | <b>Her Zaman</b> |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------|--------------|-------------------|------------------|
| 1            | Öğretmenlerin üye oldukları sendikalarla ilgili                                                                                          | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 2            | Öğretmenlerin cinsiyetleriyle ilgili                                                                                                     | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 3            | Öğretmenlerin siyasi görüşleriyle ilgili                                                                                                 | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 4            | Öğretmenler arasında, mesleki kıdemlerine göre                                                                                           | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 5            | Öğretmenler arasında, memleketlerine göre                                                                                                | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 6            | Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili                                                                                                        | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 7            | Sicil notlarının verilmesinde                                                                                                            | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 8            | Ödüllendirilecek öğretmenlerin teklif edilmesinde                                                                                        | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 9            | Görevini aksatan öğretmenlerin cezalandırılmalarında                                                                                     | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 10           | Öğretmenlerin kural ihlallerinde (kılık kıyafet, törene katılmama gibi)                                                                  | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 11           | Öğretmenlerin, derse zamanında veya geç girip çıkmalarında                                                                               | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 12           | Görevlerini gereği gibi yapmayan öğretmenler arasında                                                                                    | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 13           | Öğretmenlere izin vermede                                                                                                                | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 14           | Öğretmenlerin şikâyetlerinin dikkate alınmasında                                                                                         | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 15           | Öğretmenlerin sosyal kulüp çalışmaları ile ilgili görevlendirilmelerinde                                                                 | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 16           | Öğretmenlerin belirli gün haftalarla ilgili görevlendirilmelerinde                                                                       | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 17           | Okulda oluşturulan kurullarda (satın alma, muayene ve teslim alma vb.) öğretmenleri görevlendirmede                                      | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 18           | Öğretmenler arasında iş bölümü yapılmasında                                                                                              | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 19           | Öğretmenlere eğitim ve öğretimle ilgili ek görevler vermede                                                                              | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 20           | Okulda yapılacak faaliyet ve etkinliklere katılacak öğretmenleri görevlendirmede                                                         | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 21           | Okul içi görev dağılımında (iş yükü açısından)                                                                                           | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 22           | Öğretmenlerin haftalık ders programlarının hazırlanmasında                                                                               | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 23           | Öğretmenlerin nöbet çizelgelerinin hazırlanmasında                                                                                       | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 24           | Sınıf dağıtımının planlanmasında                                                                                                         | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |
| 25           | Ders dağıtımının planlanmasında                                                                                                          | ①                   | ②              | ③            | ④                 | ⑤                |

## EK 2. Araştırma Etik İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.12.2024-E.1112148



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-80287700-302.08.01-1112148  
Konu : Bilimsel ve Eğitim  
Amaçlı(Hüseyin EMRECİK)

09.12.2024

### İLGİLİ MAKAMA

| Öğrenci Bilgi Kartı                  |                                                                                          |                                  |
|--------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Öğrenci No                           |                                                                                          |                                  |
| Adı Soyadı                           | Hüseyin EMRECİK                                                                          |                                  |
| Ana Bilim/ Bilim Dalı                | Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi                                                       |                                  |
| Programı                             | Tezli Yüksek Lisans (x) Tezsiz Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )                             |                                  |
| Aşama                                | Ders Dönemi ( ) Yeterlik Aşaması ( ) Tez Dönemi (x)                                      |                                  |
| 1. Danışman                          | Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ                                                                 |                                  |
| 2. Danışman                          |                                                                                          |                                  |
| Tez Konusu / Dönem Projesi           | Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışlarının Öğretmenlerin Algılarına Göre İncelenmesi |                                  |
| Tez Konusu Kabul Tarihi/Karar Sayısı | Yüksek Lisans İçin Yönetim Kurulu                                                        | Doktora İçin Tez İzleme Komitesi |
|                                      | 16.05.2024                                                                               |                                  |

**Prof. Dr. Şaban ÇETİN**  
Enstitü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..*