



BİLGİ UÇURMA İLE ÖRGÜTSEL GÜÇ OYUNLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Kısmet NUR

Eskişehir 2022

BİLGİ UÇURMA İLE ÖRGÜTSEL GÜÇ OYUNLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kısmet NUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY



ÖZET

BİLGİ UÇURMA İLE ÖRGÜTSEL GÜÇ OYUNLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Kısmet NUR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2022

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Araştırmanın temel amacı, bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin Antakya ilçesindeki resmî ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Bilgi Uçurma Ölçeği”, “Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi uçurmayı içsel, gizli ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında yüksek; dışsal bilgi uçurma boyutunda orta düzeyde buldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamış; medeni durum, branş, yaş ve kıdem değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Örgütsel güç oyunlarında en yüksek ortalamanın ittifak kurma oyunu boyutunda, en düşük ortalamanın Genç Türkler oyunu boyutunda olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşlerinde branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yaş ve kıdem değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Etik dışı olayların önlenmesi için okullarda bilgi uçurmayı teşvik edecek politikaların oluşturulması ve güç oyunları kaynaklı oluşabilecek çatışmaların öngörülebilmesi için hizmet içi eğitimlerde güç oyunlarına yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilgi uçurma, Örgütsel güç oyunları, İlkokul öğretmenleri, Hatay.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN WHISTLEBLOWING AND POLITICAL GAMES

Kismet NUR

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2022

Supervisor: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

The main purpose of the research is to examine the relationship between whistleblowing and political games. The research was designed in the relational screening model. The research population consists of teachers working in public primary schools in Antakya district of Hatay province in the 2020-2021 academic year. The research data were obtained with the “Whistleblowing Scale”, “Political Games Perception Scale” and “Personal Information Form”. While analyzing the data, descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson Product-Moment correlation analysis were used. As a result of the research, teachers' whistleblowing is high in internal, confidential and supportive whistleblowing dimensions; They were found to be moderate in the dimension of external whistleblowing. In addition, no statistically significant difference was found in terms of gender and educational status variables in teachers' views on whistleblowing; It was determined that there was a statistically significant difference in terms of marital status, branch, age and seniority variables. It was determined that the highest average in the political games was in the dimension of alliance building, and the lowest average was in the dimension of the young Turks game. There is no statistically significant difference in the opinions of teachers about political games according to the branch variable; It was determined that there was a statistically significant difference in terms of gender, marital status, education level, age and seniority variables. A statistically positive and moderately significant relationship was found between whistleblowing and political games. To prevent unethical incidents, it is recommended to include political games in in-service trainings in order to create policies that will encourage whistleblowing in schools and to predict conflicts that may arise from political games.

Keywords: Whistleblowing, Political games, Primary school teachers, Hatay.

ÖN SÖZ

Mücadelelerle dolu gizemli bir yolculuktur, yaşamak. Su bile akarken yatağında, mücadele eder; yoluna çıkan taşlarla, kayalarla. Su, karşısına çıkan engellerden daha güçlü olmak zorundadır; devam edebilmek için akmaya. İnsanlar da su gibidir. Yaşamaları için daima mücadele etmeleri, mücadelede galip gelmeleri için de güçlü olmaları gerekir. Dolayısıyla insanlar, güçlü olabilmek için yaşamlarının her alanında mücadele ederler. Bu mücadelelerin görüldüğü yerlerden biri de insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olan örgütlerdir. Bireyler, örgütlerde güçlü konumda bulunabilmek için mücadele ederler. Mücadelede galip gelebilmek için de güç oyunu oynayabilirler. Bu oyunlar esnasında bazı bireylerin etik ihlali gerçekleştirmesi muhtemeldir. Bu da örgütler için kabul edilebilir bir durum değildir. Bu sebeple örgütlerde gerçekleşen etik ihlallerinin ilgili yerlere bildirilmesi gerekir. Etik ihlallerinin ifşa edilmesi, bilgi uçurma olarak isimlendirilir. Dolayısıyla bu tez çalışmasında, örgütlerde görülmesi kaçınılmaz olan bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkiyi incelerken değindiğim güç mücadelesini, tez çalışmamı gerçekleştirirken eğitim hayatımın merkezinde hissettim. Tez çalışmamı gerçekleştirdiğim süreç, COVID-19'un yayılması sonucu oluşan pandemi dönemine denk geldiği için tezimi yazarken çetin bir mücadelede buldum kendimi. Bazen hastalıkla bazen içinde bulunduğumuz sosyal hayatın zorluklarıyla mücadele etmem gerekti. Bu zorlu mücadelemde beni yalnız bırakmayan herkese teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle görüşleriyle beni her daim destekleyen, bilgisi ve tecrübesini yaşamım boyunca örnek alacağım değerli danışmanım Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a çok teşekkür ederim. Yüksek lisansa başladığım ilk günden itibaren beni her koşulda motive eden, bilgisi ve tecrübesiyle bana daima destek olan, görüş ve önerileriyle çalışmalarına katkıda bulunan ve bu tezin ortaya çıkması hususunda oldukça fazla emek harcayan kıymetli hocam Dr. Beyza HİMMETOĞLU'na minnettar olduğumu belirtmek isterim. Dersime girdiği ilk günden itibaren pek çok konuda aydınlanmamı sağlayan, bana her zaman rehberlik eden, deneyim kazanmam konusunda yardımını esirgemeyen, beni daima motive eden ve destekleyen değerli hocam Doç. Dr. Turan Akman ERKİLİÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalındaki tüm hocalarıma yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve deneyim kazanmama katkı sağladıkları için, yüksek lisans tez savunma sınav jürisinde

bulunan hocalarıma değerli görüş ve önerileri için, Hatay İl Millî Eğitim Şube Müdürü Mahmut SABAH'a veri toplama sürecime verdiği destek için teşekkür ederim.

Yüksek lisans serüvenim bilimsel hazırlık eğitimi almamla başladı ve ders aşamasına geçmemle devam etti. Ders aşamasında üç kişiydik: Ben, Nigar MAMMADOVA ve Venera SHİKHKAMALOVA. Can Azerbaycanlı canım arkadaşlarım, benim için çok kıymetli muhterem dostlarıma her koşulda bana destek oldukları için şükranlarımı sunarım (Sizdən çox şey öyrəndim. Sizi sevirəm, ay qızlar!). Bazı insanlar gündüz Güneş, gece Ay gibidir; her daim ışık verir. Işıyla beni aydınlatan, bana daima ablalık yapan değerli dostum Tuba ERTUĞRUL'a hayatımdaki varlığı, desteği ve ışığı için çok teşekkür ederim (İyi ki varsın Tuba Abla!). Hayat tesadüflerle doludur ve tesadüflerle dolu bu yolculukta, veri toplayabileceğime yönelik en umutsuz olduğum zamanda karşılaştığım; veri toplama sürecime destek olan, sorunlarımın çözümü için yeri geldiğinde benden daha fazla çabalayan, veri toplama sürecimin kahramanı değerli arkadaşım Sadık UYGUN'a çok teşekkür ederim. Kuzen, kardeş yarısı değildir. Kuzen, kardeştir. Değerli kardeşlerim Yeliz YILMAZ, Nida KARABULUT, Onur ÇİÇEK, Selin ÇİÇEK ve İlayda ATAŞ'a arkama baktığımda gördüğüm dağ oldukları için teşekkürlerimi iletiyorum.

Yüksek lisans eğitimi, bilinmezliğe giden yolda yürümek gibidir. Öğrenilen her bilgi, kazanılan her deneyim atılacak bir sonraki adımı değiştirir, geliştirir. Dolayısıyla bu yolda ilk adımı atarken son adımın nereye varacağını öngörmek pek olası değildir. Bu sebeple güçlü durabilmek için desteğe ihtiyaç duyarız. Bu da bu yolculuktaki yol arkadaşlarımızın ne denli önemli olduğunu gösterir. Yol arkadaşlarım çok değerli ve ben bu sebeple çok şanslıyım. Buradan hepsine ayrı ayrı "İyi ki varsın!" demek istiyorum. Destekleriniz için çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız!

Bu tezi benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, bana her koşulda güvenen ve destek olan, sevgileriyle beni her daim sarıp sarmalayan annem Hüsne NUR ve babam Kadir NUR'a armağan ediyorum.

Kısmet NUR

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Kısmet NUR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun.....	1
1.1.1. Güç kavramı ve tanımı.....	2
1.1.1.1. Etki	4
1.1.1.2. Yetki	5
1.1.1.3. Otorite.....	6
1.1.1.4. Politika.....	8
1.1.1.5. Liderlik	8
1.1.2. Güç türleri	9
1.1.2.1. Ödül gücü	11
1.1.2.2. Zorlayıcı güç	12
1.1.2.3. Yasal güç.....	14
1.1.2.4. Karizmatik güç (Özdeşlik gücü)	15
1.1.2.5. Uzmanlık gücü.....	16
1.1.3. Güç elde etme	18
1.1.4. Güce karşı gösterilen olası tepkiler.....	19
1.1.5. Örgütsel güç	21
1.1.6. Örgütsel güç oyunları.....	21
1.1.6.1. İsyan oyunları.....	22
1.1.6.2. İsyanla mücadele (karşı isyan) oyunları.....	23
1.1.6.3. Sponsorluk oyunu	23
1.1.6.4. İttifak kurma oyunu.....	23

1.1.6.5.	İmparatorluk kurma oyunu.....	24
1.1.6.6.	Bütçe oyunu.....	24
1.1.6.7.	Uzmanlık oyunları.....	24
1.1.6.8.	Patronluk oyunu.....	25
1.1.6.9.	Hat kurmaya karşı oyunu	25
1.1.6.10.	Rakip kamplar oyunu	26
1.1.6.11.	Stratejik adaylar oyunu	26
1.1.6.12.	Işık çalma oyunu	26
1.1.6.13.	Genç Türkler oyunu.....	27
1.1.7.	Bilgi uçurma kavramı ve tanımı	27
1.1.8.	Bilgi uçuran kavramı	30
1.1.9.	Bilgi uçurma tipolojisi.....	32
1.1.9.1.	İçsel ve dışsal bilgi uçurma	33
1.1.9.2.	Anonim ve aleni bilgi uçurma.....	36
1.1.9.3.	Formel ve informel bilgi uçurma	37
1.1.10.	Bilgi uçurma: 5N, 1K analizi	38
1.1.11.	Bilgi uçurmanın avantaj ve dezavantajları	40
1.2.	Amaç	43
1.3.	Önem.....	44
1.4.	Sınırlılıklar	45
1.5.	Tanımlar	45
2.	ALANYAZIN	47
2.1.	Bilgi Uçurmayla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	47
2.2.	Bilgi Uçurmayla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	50
2.3.	Örgütsel Güç Oyunlarıyla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	52
2.4.	Örgütsel Güç Oyunlarıyla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	55
3.	YÖNTEM	58
3.1.	Araştırma Modeli	58
3.2.	Evren ve Örneklem	58
3.2.1.	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri	59
3.2.1.1.	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....	60

3.2.1.2.	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları	60
3.2.1.3.	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları	60
3.2.1.4.	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları	61
3.2.1.5.	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları.....	62
3.2.1.6.	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları	62
3.3.	Veri Toplama Tekniği ve Aracı	63
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu.....	63
3.3.2.	Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği.....	63
3.3.3.	Bilgi Uçurma Ölçeği	66
3.4.	Veri Analizi.....	67
4.	BULGULAR VE YORUM.....	71
4.1.	Giriş	71
4.2.	Bilgi Uçurma Ölçeği'nin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	71
4.3.	İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Bilgi Uçurmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	71
4.3.1.	İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar.....	72
4.3.2.	İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	73
4.3.3.	İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	74
4.3.4.	İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	77

4.3.5.	İlkokul öğretmenlerinin branşlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	79
4.3.6.	İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	80
4.4.	Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	85
4.5.	İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Örgütsel Güç Oyunlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	87
4.5.1.	İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	87
4.5.2.	İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	89
4.5.3.	İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar.....	91
4.5.4.	İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	99
4.5.5.	İlkokul öğretmenlerinin branşlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	105
4.5.6.	İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar	107
4.6.	İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Bilgi Uçurma ile Örgütsel Güç Oyunları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamlı Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	116
5.	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	120

5.1. Sonuç ve Tartışma	120
5.1.1. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar ve tartışma	120
5.1.2. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma .	122
5.1.3. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar ve tartışma	128
5.1.4. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşleri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma	129
5.1.5. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına yönelik sonuçlar ve tartışma	136
5.2. Öneriler	137
5.2.1. Uygulayıcılara öneriler	137
5.2.2. Araştırmacılara öneriler	138
KAYNAKÇA	140
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Güç türleri.....	11
Tablo 1.2. Güç türleri ve kaynakları.....	17
Tablo 1.3. Güç türlerine verilen tepkiler.....	20
Tablo 1.4. Örgütsel güç oyunları.....	22
Tablo 1.5. Bilgi uçurma tipolojisi.....	32
Tablo 1.6. Bilgi uçurma: 5N, 1K analizi.....	39
Tablo 3.1. Araştırma evreni ve örnekleme	59
Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....	60
Tablo 3.3. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları	60
Tablo 3.4. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları.....	61
Tablo 3.5. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları	61
Tablo 3.6. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları	62
Tablo 3.7. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları	62
Tablo 3.8. Ölçeklerin boyutlarına göre çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	68
Tablo 4.1. Bilgi Uçurma Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri.....	71
Tablo 4.2. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları	72
Tablo 4.3. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları	73
Tablo 4.4. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri	74
Tablo 4.5. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	75
Tablo 4.6. Bilgi uçurma boyutları ile ilköğretim öğretmenlerinin yaşları arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları	76

Tablo 4.7. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri.....	78
Tablo 4.8. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	79
Tablo 4.9. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin branşlarına göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları.....	80
Tablo 4.10. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri.....	81
Tablo 4.11. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	82
Tablo 4.12. Bilgi uçurma boyutları ile ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları	83
Tablo 4.13. Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri.....	86
Tablo 4.14. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları	88
Tablo 4.15. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları.....	90
Tablo 4.16. İlkokul Öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri	91
Tablo 4.17. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	93
Tablo 4.18. Örgütsel güç oyunları boyutları ile ilkökul öğretmenlerinin yaşları arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları	95
Tablo 4.19. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri	99
Tablo 4.20. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	101
Tablo 4.21. Örgütsel güç oyunu boyutları ile ilkökul öğretmenlerinin öğrenim durumları arasındaki ilişkiye yönelik Scheffe testi bulguları	103

Tablo 4.22. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları	106
Tablo 4.23. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri	107
Tablo 4.24. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	110
Tablo 4.25. Örgütsel güç oyunu boyutları ile ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları	112
Tablo 4.26. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi bulguları.....	117

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Güç ve otorite arasındaki fark	7
Şekil 1.2. İçsel bilgi uçurma sürecinin işleyişi	34
Şekil 1.3. Dışsal bilgi uçurma süreci.....	36



1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada ele alınan sorunun açıklanmasına, araştırmanın amacı ve alt amaçlarının belirtilmesine, çalışmanın öneminin ifade edilmesine, sınırlılıkların izah edilmesine, konuyu aydınlatıcı tanımlamaların yapılmasına yer verilmiştir.

1.1. Sorun

İnsan, var olduğu günden itibaren sürekli bir güç mücadelesi içindedir. Bu mücadelede yaşam bir ring, insan dinlenmeksizin mücadele eden boksör gibidir. Çünkü yaşam demek, mücadele demektir. Mücadele olan yerde ise mutlaka bir güç ilişkisi söz konusudur. Savaş-barış, zenginlik-yoksulluk, yaşam-ölüm gibi mücadeleler de güç ilişkisinin birer yansımasıdır ve Nietzsche gücün, dünyanın ham maddesi olduğunu söyleyerek bu mücadeleyi özetlemiştir (Bozkurt, 2019, s. 369). Gücün insan yaşamındaki yerini vurgulayan başka bir filozof da Russell'dir. Russell'e (1976, s.15) göre enerji nasıl ki fiziğin temel kavramıysa güç de sosyolojinin temel kavramıdır. Dolayısıyla insan ve toplumun güç ile olan ilişkisi "Et tırnaktan ayrılmaz." atasözünü akla getirmektedir. Et ve tırnak misali yaşamın her alanında görülen güç mücadelesinin örgütlerde görülmemesi imkânsızdır.

Örgütler, önceden belirlenmiş birtakım amaçları gerçekleştirmek maksadıyla bir araya gelmiş bireylerden oluşur. Bu bireyler, örgüt amaçlarını gerçekleştirirken birbirlerini etkilemek isterler ve bu sebeple güç kullanırlar. Güç, bireyin karşılaştığı tüm direnişlere rağmen kendi isteklerini elde edebilecek konumda bulunmasıdır (Weber, 1947, s.152). Bireylerin bu konumda bulunabilmeleri için bir güç oyunu oynamaları gerekir. Ancak bireyler, güç oyunu oynarken etik dışı davranabilir ve yasaları ihlal edebilirler. Bu da hiçbir örgüt için kabul edilebilir bir durum değildir. Bu sebeple örgütlerde yaşanan yasal olmayan ve etik dışı olan olay ve durumların ifşa edilmesi gerekmektedir.

Sosyal açıdan zararlı; suistimal, ihmal veya sorumsuzluk içeren; üçüncü şahıslara zarar veren, halkın çıkarlarını tehlikeye sokan yasa dışı örgütsel eylemlerin ifşa edilmesi "bilgi uçurma" olarak adlandırılır (Near ve Miceli, 1985, s.3). Bilgi uçurma davranışını gerçekleştiren kişi ise bilgi uçurandır (Balcı, 2019, s.23). Elinde ifşa edilecek bilgi veya bilgiler bulunduran kişi, bu durumu bir güç oyunu oynamak için kullanabilir. Bununla

birlikte etik olmayan ve yasa dışı olan eylemler gerçekleştiren bireyin güç oyunlarında üstün olan taraf olması, diğer örgüt üyelerinin bilgi uçurma davranışına etki edebilir. Dolayısıyla örgütlerde görülmesi kaçınılmaz olan bu iki faktörün (bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunlarının) birbirini etkileyip etkilemediği merak konusudur.

Alanyazın incelendiğinde bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunlarının ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Fakat gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışındaki ülkelerde yapılan çalışmalarda bu iki değişkenin birlikte incelendiği bir araştırmayla karşılaşılmamıştır. Bu sebeple yeni bir kavram olan bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkinin belirlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.1.1. Güç kavramı ve tanımı

İnsanlar, toplumlar ve toplumlar yaşamları boyunca sürekli mücadele hâlinindedir. Tarih boyunca herhangi bir amaca ulaşabilmek için sürekli mücadele edildiği ve bu mücadele esnasında güç kullanıldığı görülmektedir. Yaşamda bu denli yer edinen güç, pek çok kişinin dikkatini çekmiş ve farklı bakış açılarıyla ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Çünkü bilinmeyen gizemlidir ve bu gizemin açığa çıkması için bilinmeyenin tanımlanması gerekir. Güç kavramındaki gizem de düşünürleri etkisi altına alarak güç ile ilgili araştırmalar yapmalarına ve gücü çeşitli şekillerde tanımlamalarına sebep olmuştur. Öncelikle kökeni incelendiğinde “güç” kelimesinin Latince “potere” kelimesinden geldiği ve “-ebilmek, -abilmek” anlamını taşıdığı görülmektedir (Alkan ve Erdem, 2019, s.407). Fakat yapılan çalışmalara bakıldığında gücün, bu anlamın çok ötesinde, çok yönlü bir kavram olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla farklı toplumlarda ve farklı bilim dallarında güce farklı anlamlar yüklendiği söylenebilir.

Düşünürlerin, filozofların ve yazarların “güç” tanımlamalarına bakıldığında gücün kavramsallaştırılmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Lasswell ve Kaplan’ın gücün kavramsallaştırılma sürecini başlattığı kabul edilen çalışmalarında güç, etkinin uygulanmasının özel bir durumu olduğu şeklinde tanımlanmıştır (Lasswell ve Kaplan, 1950’den aktaran Bayraktaroğlu, 2000, s.110). Bahsi geçen çalışmanın her ne kadar gücün kavramsallaştırılma sürecini başlattığı kabul edilse de alanyazın detaylı incelendiğinde güç konulu çalışmalarda Thomas Hobbes’in 1651’de yayınlanan ve güç motivasyonu ile gücün sosyal sonuçlarını ele alan Leviathan isimli eserine atıf yapıldığı

görülmektedir (Alkan ve Erdem, 2019, s.408). Dolayısıyla gücün kavramsallaşma sürecinin Leviathan ile başladığını söylemek daha doğru olacaktır. Bu çalışmaların yanı sıra güç kavramını ele alan pek çok araştırma mevcuttur. Yazarlar, bu kavramı farklı biçimlerde ele alarak farklı biçimlerde tanımlamışlardır. Örneğin Weber'e (1947, s.152) göre güç, bireyin sosyal ilişki grubunda karşılaştığı tüm direnişlere rağmen kendi isteklerini elde edebilecek konumda bulunmasıdır. Dahl (1957, s.202-203) ise gücü, A'nın B üzerinde baskı kurması sonucunda B'nin A olmadan yapmayacağı bir şeyi A'nın B'ye yaptırabilme yeteneği olarak tanımlar. Emerson'un güç tanımlaması incelendiğinde bağımlılık ilişkisinden söz ettiği görülmektedir. Emerson'a (1962, s.33) göre A'nın B üzerindeki gücü, B'nin A'ya olan bağımlılığına eşittir. Bir örnekle açıklanacak olursa Ali Mehmet'ten bir şey istediğinde ve Ali'nin istediği şey yalnızca Mehmet'in yapabileceği bir şeyse Ali Mehmet'e bağımlıdır. Şimşek ise güç tanımlarında geçen ilişkiyel duruma dikkat çeker. Şimşek (2002, s.183), bir kişinin güçlü veya güçsüz olduğundan söz edilebilmesi için o kişinin başkalarıyla ilişkiye girmesi gerektiğini çünkü gücün kişiler arasında gerçekleşen ilişkiyel bir olay olduğunu söyler. Foucault'un vurguladığı şey ise güç ile bilginin birbirine bağılılığıdır. Ona göre güç ilişkileri her zaman bir bilgi alanı oluşturur ve bu bilgi de iktidarlara güçlendirir (Foucault, 1994, s.23). Buradan hareketle bilgideki artışın gücü arttıracığı söylenebilir. Bourdieu ise gücü çok daha farklı bir biçimde ele alarak gücün yönetim alanının her yerinde bulunduğunu ve sembolik gücün yalnızca kabul edildiği takdirde uygulanabilir bir güç olduğunu açıklar (Bourdieu, 1991'den aktaran Dursun, 2018, s.96). Görüldüğü üzere güç, bazı tanımlarda bir yetenek bazılarında ise bir etkileşim süreci olarak ele alınmıştır. Varoğlu (2019, s.170-171) güç ilişkisinin işveren-çalışan ve eşler arasında olabildiğince net bir biçimde görülebileceğini söylemekte ve güç ilişkisinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Varoğlu, 2019, s.170-171):

- a) Bir bağımlılık ilişkisi söz konusudur.
- b) Daima tek yönlü işlememektedir.
- c) Gücün el değıştirmesiyle güçsüz olan taraf, güçlü duruma gelebilmektedir.
- d) Gücün varlığından bahsedebilmek için gücün mutlaka çok belirgin bir biçimde uygulanıyor olması gerekmemektedir.
- e) Taraflar arasındaki güç dengesizliği büyüdükçe bu dengesizlikten kurtulma çabalarının yoğunluğu artmakta ve güçlü taraf gücünü paylaşmak durumunda kalmaktadır.

Özkalp ve Kirel (2018, s. 546)'e göre ise gücün tipik özellikleri şunlardır:

- a) Bireyler arasındaki etkileşimi karakterize eden sosyal bir terimdir.
- b) Mutlak ve değiştirilemez olmamakla birlikte zamana ve bireylere göre değişiklik gösterebilir.

Güç kavramı tarih boyunca pek çok kişi tarafından, farklı bakış açılarıyla ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Ancak sosyolojide, siyaset biliminde ya da sosyal bilimlerde bu kavramın henüz yerine oturmadığı görülmektedir (Parsons,1957, s.139). Pfeffer kavramların tanımlanmasıyla alakalı sorunlar ve örgütsel tercih süreçlerinde birbiri ile çatışan bakış açılarını sebep göstererek alanyazında güç konusuna yeteri kadar ilgi gösterilmediğini iddia eder (Pfeffer, 1981'den aktaran Bayraktaroğlu, 2000, s.110). Bu iddia doğrultusunda etki, yetki, otorite, politika ve liderlik kavramlarının güç kavramı ile karıştırıldığı söylenebilir.

1.1.1.1. Etki

Etki, güç ile karıştırılan kavramlardan biri olup güçten farklı ancak güç ile oldukça ilişkili bir kavramdır. Türk Dil Kurumunun tanımlamasına göre güç, fizik ve düşünce bakımından bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği iken etki, bireyin başkası üzerindeki gücüdür (http-1). Başka bir ifadeyle etki; bir örgüt yöneticisinin, taleplerini güç potansiyeli aracılığıyla örgüt üyelerine yaptırabilmesinin uygulamaya dönmüş hâlidir (Arkaltı Gültaktı, 2020, s.24). Tanımlardan hareketle güç kaynağının kullanımı neticesinde meydana gelen durumun etki olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde etki ile karıştırılan tek kavramın güç olmadığı, etki ve etkileme kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Fakat tanımında da görüldüğü üzere etki, istenilen davranışın yaratılmasını sağlamış olmak veya bir düşünceyi kabul ettirmiş olmaktır (Zıblım, 2020, s.15). Etkileme ise güç kazanmak amacıyla gerçekleştirilen her tür faaliyetin oluşturduğu süreçtir (Varoğlu, 2019, s.169). Dolayısıyla etkileme bir süreçken etkinin sonuç olduğu söylenebilir.

Etki sözcüğünün kökeni Latince “fluere”dir ve fluere “akmak” anlamına gelmektedir (Aydın, 2016, s.20). Çünkü bir kişinin insanları etkilemesi, insanların o kişiyle birlikte akması demektir. Kişinin yetkisine dayanarak etkilediği insanlar o kişiyle birlikte akmak zorundadır (Cusins, 1997, s.103). Bireyleri etki altına alabilmek için şu yollar kullanılabilir (Russell, 1990, s.36):

- a) Hapsetmek gibi fiziksel bir güç kullanılabilir.

- b) İş vermek, işsiz bırakmak gibi ödül veya cezalar verilebilir.
- c) Düşüncelerinde değişim yapılabilir.

Kişinin insanları etkileyebilmesi için sahip olduğu güç kaynaklarını fiilen kullanması gerekmemekte, insanların kişinin elindeki güç kaynaklarını algılaması yeterli olmaktadır (Şimşek, 2002, s.184). Ayrıca etki, karar sürecini hedefler ve bundan dolayı örgütün anatomisinden çok fizyolojisiyle ilgilidir (Bursalıoğlu, 2019, s.119). Balcı'ya (2019, s.65) göre de etkileme süreci, karar süreciyle ilgilidir ve üstlerin alt basamaklardaki bireylerin kararlarını ve davranışlarını etkileme yollarını kapsamaktadır. Bu bağlamda talimat alan kişiler, talimatın gerektirdiği şekilde davrandıklarında talimatı veren kişi güçlü sayılır (Koşar, 2016, s.103). Dolayısıyla etki yaratabilmek için güçlü olmak gerektiği söylenebilir.

1.1.1.2. Yetki

Yetki, alanyazında güç ile karıştırılan kavramlardan biridir. Anlamları farklı olmakla birlikte örgütlerde yetki sahibi bireyin güçlü olduğu düşüncesinden hareketle güç ve yetki kavramları arasında kuvvetli bir ilişkiden söz edilebilir (Tuaç, 2021, s.18). Türk Dil Kurumuna göre yetki, bir işi yasaların tanıdığı olanaklara uygun olarak yürütmeyi sağlayan haktır ([http-1](http://1)). Genç ve Demirdöğen (2000, s.251)'e göre ise yetki, sorumluluk denkliliğidir ve üstün asta yetki vermesiyle bu yetkiye denk bir sorumluluğu, sorumluluk vermesiyle de buna denk bir yetkiyi vermiş olması durumudur. Ancak yetki kavramının sorumluluk kavramıyla tamamen eş değer olduğu söylenemez. Yöneticilerin yetkilerini kullanma zorunluluğu vardır ve sorumluluk, bu zorunluluğun adıdır (Başar, 1992, s.116). Yetki ise en basit tanımı ile formel güce sahip olma hakkıdır (Balcı, 2019, s.257). Tanımdan da anlaşılacağı üzere yetki, ilgili makamda bulunan bireye verilmiş olan haktır. Dolayısıyla yetki kavramının sorumluluk ve güç kavramlarından farklı olduğu açıktır. Güç, yetkiyi de kapsayan geniş bir kavramdır ve yetki bulunulan konumdan güç alınmasını sağlarken güç konumun yanı sıra kişisel özelliklerden de kaynaklanır (Tuaç, 2021, s.19). Ayrıca güç, bireyleri etkileme yeteneği iken yetki, bireylere bir şeyler yaptırma hakkıdır ve bu sebeple güçlü olmayıp yetkileri olan yöneticilere veya yetkisi olmayıp güçlü olan astlara rastlamak mümkündür (Efil, 2015, s.362). Buna göre gücün etki ile doğru orantılı olduğu ancak yetki ile her zaman böyle bir ilişkisinin bulunmadığı söylenebilir. Ayrıca yetki örgüt amaçları doğrultusunda kullanılırken güç farklı amaçlarda da kullanılabilir (Yorulmaz, 2014, s.42). Yetkinin ne için

kullanılacağıyla birlikte ne zaman ve nasıl kullanılacağı da önem arz etmektedir. Cusins, yetkinin ne zaman kullanılacağı sorusuna nüktele bir cevap vermiştir: “Ne zaman dışarıda yağmur yağıyorsa, ne zaman dışarıda yağmur yağmıyorsa... (Cusins, 1997, s.104)”. Buna bağılı olarak yetkinin her zaman kullanılması gerektiğı söylenebilir. Ancak her zaman kullanılması gereken bir hak olmasıyla birlikte hiyerarşik farklılaşma ve biçimsel ilişkiler sebebiyle yetki, değışik türlerde kendini gösterebilir. Bunlar; karar verme hakkına sahip olmayı ifade eden emir-komuta yetkisi, yalnızca fikir verme ve öneride bulunma hakkını ifade eden kurmay yetki, başka bölümlerde kendi uzmanlık alanına giren işlerin nasıl ve ne zaman yapılacağını belirleme hakkını ifade eden işlevsel yetkidir (Şimşek, 2002, s.187-189). Yetki kullanılırken nasıl bir yol izlenmesi gerektiğı de şu şekilde açıklanabilir (Cusins, 1997, s.105-108):

- a) Kuralların hepsi, her zaman uygulanmalı ve bunun yapıldığını herkes görmelidir.
- b) Verilen sözler daima tutulmalı, yapılan anlaşmalara her zaman uyulmalıdır.
- c) Çalışanlar sürekli olarak bilgilendirilmeli ve yönetici de sürekli olarak bilgilenmelidir.
- d) Çalışma ortamının düşmanca duygulardan arınmış olması sağlanmalıdır.
- e) Çalışanların kendilerini özel hissetmeleri sağlanmalıdır.

Yetkinin doğru bir şekilde kullanılması için sıralanan önerilerin dikkate alınması önem arz etmektedir. Çünkü örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için iş bölümüne, iş bölümünün başarısı için iş birliğine, iş birliğinin başarısı için de yetkiye ve yetkinin doğru bir biçimde kullanımına ihtiyaç duyulmaktadır (Şakar, 2013, s.71). Ayrıca güç ve yetki dengesi, örgüt düzeninin en temel öğelerindendir (Tuaç, 2021, s.19). Dolayısıyla örgütün sağlıklı bir şekilde yönetilebilmesi için yetkili olan kişinin hem gücü elinde bulundurması hem de yetkiyi doğru bir şekilde kullanması gerektiğı sonucuna ulaşılabilir.

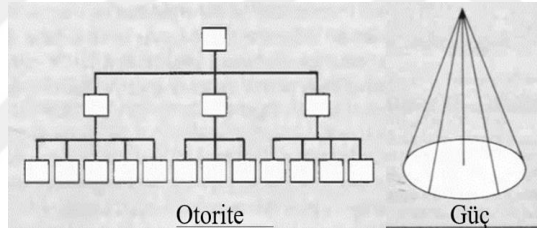
1.1.1.3. Otorite

Otorite, genellikle güç ile birlikte kullanılan bir kavramdır ve değışik şekillerde tanımlanmıştır. Örneğın Weber’e göre otorite üstlerin emir ve yönergelerinin koşulsuz olarak ve istekli bir şekilde yerine getirilmesi, Fayol’a göre bir mevkide bulunan kişiye bulunduğu mevkının vermiş olduğı emir verme ve verdiği emre boyun eğilmesini bekleme hakkı, Barnard’a göre astların üstün verdiği emirleri benimseyip yerine getirmeleriyle ortaya çıkan durumdur (Şimşek, 2002, s. 185-186). Türk Dil Kurumu ise otoriteyi yaptırma, yasaklama, emretme, itaat ettirme hakkı ya da gücü şeklinde

tanımlamıştır (http-1). Kısaca gücün yasal hâli otoritedir (Özkalp ve Kirel, 2018, s. 546). Tanımlardan hareketle otoritenin, otorite sahibine güç verdiği söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle otorite, güç kullanma şekillerinden biridir (Koşar, 2016, s.102). Ayrıca otoritenin barındırdığı itaat, onun güçten ayrılan en önemli yönüdür (Bozkurt, 2019, s. 374). Otorite sahibi birey, otoriteye yasal belgeler ile sahip olur ve itaat bekleme hakkını elinde bulundurur (Zafer, 2008, s.22). Özkalp ve Kirel (2018, s. 546)’e göre otoritenin tipik özellikleri şunlardır:

- a) Kişinin örgüt içindeki konumundan kaynaklanır.
- b) Yasal hakka sahip olan kişi, astların onun sözünü dinlemelerini sağlar.
- c) Örgütlerde en üstten en alta doğru kullanılır.

Açıklandığı üzere otorite ve güç arasında bir ilişki bulunmakta fakat bu iki kavram farklı anlamlar barındırmaktadır. Güç ve otorite kavramları arasındaki fark Şekil 1.1’de yer almaktadır (Robbins, 1990, s.252).



Şekil 1.1. Güç ve otorite arasındaki fark

Şekil 1.1’de otorite ve güç arasındaki fark gösterilmeye çalışılmıştır. Otoriteyi simgeleyen şekil incelendiğinde kutuların iki boyutlu hiyerarşik düzenlenmesinde, örgütlerde seviyeler olduğu ve bireyin hiyerarşide yükseldikçe karar verme hakkının arttığı görülmektedir. Gücü simgeleyen şekil incelendiğinde ise üç boyutlu bir konide bireyin gücünün, koni içindeki dikey konumuna ve koninin merkezinden uzaklığına bağlı olduğu görülmektedir (Robbins, 1990, s.253). Dolayısıyla örgütteki tüm bireylerin güç merkezine eşit uzaklıkta olduğu ve bu sebeple hiyerarşide yükselmeden de güç sahibi olabilecekleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Otorite; yasal otorite, geleneksel otorite ve karizmatik otorite olarak üç grupta incelenir. Yasal otorite, yasal kurallar çerçevesinde belirli bir konuma getirilenlerin emir verme yetkisini elinde bulundurduğu; geleneksel otorite, geleneksel tabulara dayanıp egemenliğin geleneklere göre yasal kabul edildiği; karizmatik otorite, bireyin üstün olduğu düşünülen tanrı vergisi kişisel özelliklerine dayalı olup bu sebeple emirlerin kutsal

sayıldığı otorite türüdür (Weber, 2005, s.40). Otorite, formel örgütlerde en çok başvurulan güç türlerindendir ve kişinin gücünü konumundan dolayı elde ettiği için örgüt üyeleri tarafından da yasal kabul edilmektedir (Aslanargun, 2009, s.17). Sonuç olarak yöneticilerin konumlarından dolayı sahip oldukları otoritenin yanı sıra güçlü taraf olabilmeleri için etkileme becerisine sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

1.1.1.4. Politika

Güç ile birlikte en fazla kullanılan kavramlardan biri, politikadır. Bu iki kavram, birbirini kapsadığı ve birbirini oldukça fazla etkilediği için “simbiyotik ikiz” olarak nitelendirilebilir (Bacharach ve Lawler, 1980’den aktaran Yıldızbaş, 2021, s.14). Politika, karar ve uygulamalara yol gösteren plan anlamına gelmektedir (Aypay, 2015, s.166). Karar verilmesi gereken durumlarda yöneticilerin yol haritasıdır ve örgütsel eylemlerin planlanması, belirlenmesi süreçlerini kapsamaktadır (Aslanargun, 2009, s.21). Dolayısıyla karar verecek kişilerin yükünü azaltmakla birlikte keyfi karar alınması gibi durumların önüne geçilmesini sağlar (Balcı, 2019, s.209). Bunun yanı sıra politikanın amacı örgütte kararlılığın, tutarlılığın, bütünlüğün ve sürekliliğin olmasını sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2019, s.64). Bu yönüyle düşünüldüğünde politika, örgütsel hayatın önemli bir unsurudur (Koşar, 2016, s.114). Bu sebeple politikası olmayan örgütlerden söz edilemeyeceği açıktır ve her örgütün kesinlikle bir politikasının bulunması gerektiği söylenebilir.

1.1.1.5. Liderlik

Liderlik ve güç kavramları arasında güçlü bir bağ bulunmakta ancak bu iki kavram birbirlerinden farklı anlamları ifade etmektedir. Örgütlerde güç sahibi bireylerin lider olarak tanımlanması bu iki kavram arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır (Tuaç, 2021, s.20). “Liderlik” İngilizce “leadership” kelimesinden Türkçeye aktarılmıştır (Sönmez, 2010, s.1). Alanyazın incelendiğinde liderlikle ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı ve liderlik kavramının birçok araştırmacı tarafından tanımlandığı göze çarpmaktadır. Liderlik, bireylerin gönüllü olarak örgütsel amaçlara yönelik faaliyetlerde bulunmalarını sağlayıcı etkileme davranışının gösterilmesidir (Balcı, 2019, s.147). Deitzer, Shilliff ve Jucius (1979, s.196)’e göre liderlik, örgütteki bireyleri etkileyip örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Türk Dil Kurumuna göre ise sahip olunan güç dolayısıyla ilişkide bulunulan grubun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip

yönetme yeteneğidir (http-1). Tanımlardan hareketle liderliği kısaca “yol göstermek” şeklinde ifade etmek mümkündür. Konfüçyüs toplumsal liderlerin niteliklerini rüzgâr, sıradan insanlarınkini ot olarak betimlemekte ve otların rüzgâr önünde eğildiğini söylemektedir (Dhakhwa ve Enriquez, 2008, s.9). Konfüçyüs, bir nevi liderin diğer insanlara yol gösterdiği düşüncesini pekiştirmektedir. Dolayısıyla örgütsel bağlamda düşünüldüğünde liderlik, örgütün mevcut potansiyelini ortaya çıkaran özellikken güç, bu potansiyelin ortaya çıkması için kullanılan kaynağın kapasitesidir (Tuaç, 2021, s.21). Buna bağlı olarak lider ne kadar güçlüyse örgütün açığa çıkan potansiyelinin de o kadar büyük olacağı sonucuna ulaşılabilir.

1.1.2. Güç türleri

Herhangi bir şeyin çıkış noktası, o şeyin kaynağıdır. Güç, gizemli bir biçimde meydana gelmemekte ve gücün belirli kaynakları bulunmaktadır (Koşar, 2016, s.103). Dolayısıyla güç kullanımının neye dayanarak gerçekleştiği sorusunun cevabı da güç kaynaklarında gizlidir. Alanyazın incelendiğinde güç kaynaklarının düşünürler tarafından tasnif edildiği görülmektedir. Örneğin Weber güç ve otoriteyi farklı ele alarak otoritenin yasal olan ve fiziksel zorlama olmadan kullanılan bir güç kaynağı olduğunu, gücün meşruiyet kazandığı takdirde otorite durumuna gelebildiğini söylemiştir (Çalışkur, 2016, s.32). Weber’e göre otorite türleri; makam ve statüden kaynaklanan yasal otorite, toplum ve toplumsal değerlerden kaynaklanan geleneksel otorite, bireyin olağanüstü özelliklerinden kaynaklanan karizmatik otoritedir (Weber, 1947, s.328). Weber’in sınıflandırması, kendisinden sonraki çalışmalar için genel bir çatı niteliği göstermektedir ve Weber’in üç başlık hâlinde incelediği türlerin alanyazında daha fazla alt başlığa bölündüğü görülmektedir (Aslanargun, 2009, s.68). Etzioni’nin çalışmasına bakıldığında tehdit, şiddet veya olanakların sınırlandırılmasını içeren zorlayıcı güç; maaş, ödül, ikramiye gibi maddi kaynakları içeren ekonomik güç; birtakım ritüeller vasıtasıyla bireylerin yönetimini içeren normatif güç olmak üzere güç türlerinin üç başlıkta incelendiği görülmektedir (Etzioni,1975, s.5). Etzioni’ye göre hapishaneler ve akıl hastaneleri gibi kuruluşlar zorlayıcıyken kiliseler normatiftir (Litterer, 1964, s.594). Mintzberg ise kaynak kontrolü, teknik beceri kontrolü, kritik bilgi kontrolü olmak üzere üç temel; yasal ayrıcalık ve bunlara sahip olan bireye yakınlık olmak üzere iki genel güç türünden bahsetmektedir (Mintzberg, 2001, s.354). Güç türleriyle ilgili teori geliştiren başka bir araştırmacı da Leithwood’dur. Leithwood’a (2001, s.1-6) göre piyasa (okul

yöneticisinin öğrenci ve veli mutluluğu için talepleri gerçekleştirmesi ve piyasanın değişen koşullarına uyum sağlaması), yerinden yönetim (yönetim ve öğretim programının yerel toplumun değerlerini yansıtması, aile ile toplumun bütçe ve personellerle ilgili konularda söz sahibi olması), uzmanlık (öğretmenlerin donanımlı olması) ve stratejik yönetim anlayışları (yönetimin planlı olması) olmak üzere güç dört sınıfta incelenir. Sergiovanni bürokratik güç, kişisel güç, teknik güç ve moral gücü olmak üzere gücü dört gruba ayırmıştır (Sergiovanni, 1992'den aktaran Dursun, 2021, s.11). Hales ise (1997, s.23-26) güç türlerini fiziki güç, ekonomik güç, bilgi gücü ve normatif güç olmak üzere dört şekilde sınıflandırmıştır. Görüldüğü üzere güç türleri konusu pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Ancak alanyazın incelendiğinde French ve Raven tarafından yapılan sınıflandırmanın daha çok kullanıldığı görülmektedir. French ve Raven (1959, s.151)'e göre güç türleri ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, karizmatik güç, uzman gücüdür ve pek çok olası güç türü bulunmasına rağmen bahsi geçen güç türleri en yaygın olanlarıdır. Düşünürlerin güç türleri sınıflandırması Tablo 1.1'de sunulmuştur.

Tablo 1.1. Güç türleri

Weber	yasal
	geleneksel
	karizmatik
Etzioni	zorlayıcı
	ekonomik
	normatif
Mintzberg	kaynak kontrolü
	teknik beceri kontrolü
	kritik bilgi kontrolü
	yasal ayrıcalık
	diğer dördüne sahip olan bireye yakınlık
Leithwood	piyasa
	yerinden yönetim
	uzmanlık
	stratejik yönetim
Sergiovanni	bürokratik
	kişisel
	teknik
	moral
Hales	fiziki
	ekonomik
	bilgi
	normatif
French ve Raven	ödül
	zorlayıcı
	yasal
	karizmatik
	uzman

Tablo 1.1’de düşünürlerin güç türleri sınıflandırması görülmektedir. Tablo incelendiğinde düşünürlerin gücü farklı şekillerde sınıflandırdığı ancak bu sınıflandırmaların birbirine benzediği dikkat çekmektedir. Düşünürler genel olarak yasal gücü, ekonomik gücü ve uzman gücünü sınıflandırmalarına dâhil etmiştir. French ve Raven tarafından yapılan sınıflandırma hem güç konusuyla ilgili temel kavramları kapsamakta hem de genel bir çerçeve sunmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2013, s.2). Bu sebeple bu çalışmada ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, karizmatik güç ve uzman gücü ayrıntılı olarak incelenmiştir.

1.1.2.1. Ödül gücü

Temeli ödüllendirme yeteneğine dayanan güç türüdür (French ve Raven, 1959, s.152). Başka bir ifadeyle yöneticinin, örgüt üyelerini kontrol etme aracı olarak para, terfi, övgü gibi ödülleri kullanma derecesidir (Koşar, 2016, s.105). Örneğin çok çalışan bireylere iltifat eden bir yönetici, ödül gücünü kullanmış olur (Northouse, 2019, s.50).

Ödül gücünün temelinde bireylerin eylemlerini kontrol etmek amacıyla kullanılan içsel ve dışsal ödüller yer almaktadır (Odabaşı, 2021, s.28). Bireyler, sonucu kendilerine yarar sağlayacaksa istek ve emirlere uyarlar (Özkalp ve Kırel, 2018, s. 548). Bu sebeple başarılı olsalar da olmasalar da aynı getiriyle karşılaşacaklarını düşündüklerinde başarılı olmak için gayret göstermeyeceklerdir (Bolelli, 2017, s.88). Dolayısıyla ödüllendirme, olumlu motivasyonu sağlamada etkili bir yoldur ve başarılı bir şekilde kullanıldığında güç için önem arz eden bir kaynak olmaktadır (Şimşek, 2002, s.184). Ödül gücünün başarılı bir şekilde kullanılması yöneticilerin ödülün ne olacağını net olarak açıklamasına, ödülü alacak bireylerin belirlenmesinde adaletli ve dikkatli olmasına bağlıdır (Yorulmaz, 2014, s.27). Ayrıca yöneticiler, örgüt üyeleri arasında bölünmeler yaşanmasına sebep olmamak için maddi ödülleri dengeli olacak şekilde, övgü söylemlerini de samimiyetle kullanmalıdır (Beycioğlu ve Sincar, 2013, s.251). Ayrıca ödül gücü uzun bir süre kullanılırsa astlar arasındaki duygusal ilişkiler olumsuz etkilenebilir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.76). Yukl'a (2013, s.199) göre ödül gücü kullanılırken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır:

- a) Ödüller, bireylerin isteklerine uygun olacak şekilde tercih edilmelidir.
- b) Ödüllerin adil ve etik olmasına dikkat edilmelidir.
- c) Gerçekleştirilemeyecek ödüller vaat edilmemelidir.
- d) Ödül verme ölçütleri açıklanmalı ve basit tutulmalıdır.
- e) Yapılması gerekenler gerçekleştiğinde ödüller, söz verildiği şekilde teslim edilmelidir.
- f) Ödüller manipülasyon aracı olarak değil, sembolik olarak kullanılmalıdır.

Sonuç olarak, ödül gücü kullanılırken oldukça dikkatli olunması gerektiği söylenebilir. Çünkü ödül gücü, örgüt üyelerinin örgüte olan katkılarının arttırılması amacıyla kullanıldığında etkili bir güçtür (Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s.388). Dolayısıyla yöneticiler, ödül gücünün etkili olabilmesi için bu gücü kullanırken profesyonelce davranmak mecburiyetindedir.

1.1.2.2. Zorlayıcı güç

Yöneticinin etkileme girişimine uymakta başarısız olan çalışanın cezalandırılma olasılığından ortaya çıkan güç türüdür (French ve Raven, 1959, s.152). Bireyleri motive eden unsur, korkudur (Özkalp ve Kırel, 2018, s.548). Ödül gücünün karşıtıdır ve cezalandırma esasına dayanır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.76). Örgütlerde yazılı olan

ve olmayan pek çok beklenti söz konusudur ve örgütlerin kabul etmeyeceği davranışlar değişik biçimlerde cezalandırılır (Bolelli, 2017, s. 83). Cezalar, örgüt içerisinde tehdit etme, ödülün mahrum bırakma biçiminde olabilir (Yorulmaz, 2014, s.29). Bireyler, gücü elinde bulunduranların memnuniyet durumuna göre işten çıkarılabilir, uzaklaştırılabilir veya daha alt mevkiye getirilebilirler (Korucuoglu, 2016, s.6). Örneğin antrenmana geç kaldıkları için oyuncularını yedek kulübesinde bekleten bir koç, zorlayıcı güç kullanmış olur (Northouse, 2019, s.50). Ceza, ödül kadar etkilidir ancak cezalandırmalar olduğunda bireyler yöneticilere olumlu bir biçimde bağlanmaz, görevlerini yerine getirirken isteksiz davranabilirler (Odabaşı, 2021, s.24). Ayrıca örgütte intikam duygusu oluşabilir ve bireyler sürekli olarak diğerlerinin açığını arayabilirler (Beycioğlu ve Sincar, 2013, s.252). Bu noktada zorlayıcı güç kullanılırken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Yukl, 2013, s.200):

- a) Kurallar ve kural ihlalinin ciddi sonuçları açıklanmalıdır.
- b) İhlallere karşılık verilirken kimseye ayrıcalık tanınmamalıdır.
- c) Cezalandırmadan önce gerçekler iyice araştırılmalıdır.
- d) Çok ciddi bir ihlal söz konusu değilse cezaya başvurmadan önce sözlü ve yazılı uyarıda bulunulmalıdır.
- e) Uyarılar özel olarak uygulanmalı, tehdit etmekten kaçınılmalıdır.
- f) Sakin olunmalı ve düşmanlık görünümünden uzak durulmalıdır.
- g) Bireyin cezalandırılmaması için kurallara uyması konusunda samimi bir istek ifade edilmelidir.
- h) Birey, sorunun çözümüne ilişkin önerilerini sunmaya davet edilmelidir.
- i) Uyarılardan sonra kural ihlali devam ederse ilgili kişiye ceza verilerek güvenilirlik korunmalıdır.
- j) Adil ve ihlalin ciddiyeti ile orantılı cezalar uygulanmalıdır.

Görüldüğü üzere zorlayıcı güç, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için kullanılır ve temelinde cezalandırma vardır. Ancak zorlayıcı gücün sürekli kullanılması örgüt üyelerinin rahatsız olmasına ve dolayısıyla örgüt kontrolünün zorlaşmasına sebep olabilir (Deviren, 2019, s.22). Bu durum da örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini zorlaştırabilir. Bu sebeple zorlayıcı güç kullanılırken oldukça dikkatli olunması gerekmektedir.

1.1.2.3. Yasal güç

Yasal güç, örgüt üyelerinin yöneticinin yönerge ve değişim taleplerinin yerine getirilmesinin bir yükümlülük olduğu konusundaki inançlarından kaynaklanan güç türüdür (Bolelli, 2017, s.100). Bu güç türü bir elbiseye benzetilirse bu elbiseyi giyen birey, yasal gücün sahibi olur (Tuaç, 2021, s.23). Yasal güç, esas olarak otoriteyi temsil etmektedir ve seçimle ya da atamayla belirli bir makama getirilen bireye verilen resmî yetkiyi ifade etmektedir (Şimşek, 2002, s.184). Örneğin mahkeme salonunda hüküm veren bir yargıç, yasal güç kullanmış olur (Northouse, 2019, s.50). Yasal gücün kanuni dayanakları olduğu için bireyler çok küçük yaşlardan itibaren evde anne ve babasına, okulda öğretmenine, askerde komutanına; kısacası otorite olarak kabul ettikleri kişilere itaat etmeyi açık veya gizil bir biçimde öğrenirler (Beycioğlu ve Sincar, 2013, s.250). Örgüt üyeleri, örgütün özellikle otoritenin hiyerarşisini içeren sosyal yapıyı doğru kabul ederlerse daha yüksek bir makamda bulunan yöneticinin yasal otoritesini de kabul etmiş olurlar (French ve Raven, 1959, s.153-154). Dolayısıyla yasal güç, örgütsel hiyerarşiden kaynaklanır ve yöneticiye örgütteki statüsünden gelir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.76). Örneğin bir öğretmenin okul yöneticisi tarafından bir görev için yetkilendirilmesi ve belirli bir konuma getirilmesiyle diğer öğretmenler okul yöneticisinin gücü sebebiyle yetkilendirilen öğretmenin otoritesini tanıyacaktır (Arkaltı Gültaktı, 2020, s.30). French ve Raven (1959, s.160)'e göre yasal gücün temelleri şunlardır:

- a) Toplumun kültürel değerleri doğrultusunda önemli görülen özelliklere sahip olan bireyler, diğer bireylere güç uygulayabilmektedir.
- b) Otorite hiyerarşisinin olduğu sosyal yapılarda, üst mevkide bulunanlar diğerlerine güç uygulayabilmektedir.
- c) Üst yöneticilerin alt yöneticilere güçlerini devretmesi onlara da güç uygulayabilme hakkı vermektedir.

Bireyin örgütsel hiyerarşide bulunduğu mevkinin bir sonucu olarak sahip olduğu bu güç türü kullanılırken bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu noktalar şunlardır (Yukl, 2013, s.198):

- a) Talepte bulunurken net ve kibar olmaya özen gösterilmelidir.
- b) Talebin nedenleri açıklanmalıdır.
- c) Yetki alanı aşılmamalıdır.
- d) Gerektiğinde yetki doğrulanmalıdır.
- e) Talepte bulunurken uygun kanallar tercih edilmelidir.

- f) Talebin takibi sağlanmalıdır.
- g) Uyum konusunda ısrar edilmelidir.

Görüldüğü üzere yasal güç kullanılırken de dikkatli olunmalıdır. Birey, konumunun verdiği yetki dışında taleplerde bulunmamalı, gerekirse talebi yazılı olmasının yanı sıra sözlü olarak da iletmeli ve ileride oluşabilecek itaatsizliğe fırsat vermemek için talepler mutlaka takip edilmelidir. Yasal güç, yöneticilerin örgütsel sorumluluklarının geçerli olduğu alanlarda kullanıldığı takdirde geçerli olur ve abartılı kullanımı söz konusu olduğunda yöneticide otoriterleşme, örgüt üyelerinde ise doyumsuzluk, direnme ve çatışma görülebilir (Özkalp ve Kırel, 2018, s. 549; Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s.388). Bu sebeple yasal gücün diğer güç kaynakları ile desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

1.1.2.4. Karizmatik güç (Özdeşlik gücü)

Yöneticinin örgüt üyelerine ilham vermesi ve onlarda saygı uyandırması sonucunda örgüt üyeleri tarafından örnek alınması karizmatik gücün temelini oluşturur (Şimşek, 2002, s.185). Karizmatik gücün kaynağı yöneticinin sahip olduğu kişilik ve iletişim becerisidir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012, s.388). Dolayısıyla bu güç türü, yöneticilerin kişiliklerinde bir çekiciliğin olmasıyla ve örgüt üyelerinin onları takip etmesiyle ortaya çıkmaktadır (Koşar, 2016, s.106). Örneğin öğrencilerin hayran olduğu bir öğretmenin karizmatik gücü vardır (Northouse, 2019, s.49). Bir yöneticinin karizmatik gücü örgüt üyelerinin yöneticiyle özdeşleşmesine yani yöneticiye karşı duyulan bir birlik hissine veya böyle bir özdeşliğe olan isteğe dayanır (French ve Raven, 1959, s.154). Yöneticiye olan hayranlık ne kadar fazlaysa ya da örgüt üyelerinin yöneticiyle kendilerini özdeşleştirme derecesi ne kadar artarsa yöneticinin karizmatik gücü o kadar etkili olacaktır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.76). Bu durum da örgüt sistematığının sürekliliğinin sağlanmasında etkili olacaktır (Tuaç, 2021, s.29). Dolayısıyla bu denli etkili olan karizmatik güce sahip kişilerin dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır (Yukl, 2013, s.201):

- a) Bireylere saygı gösterilmelidir.
- b) Destekleyici ve yardımsever olunmalıdır.
- c) İltifat ederken samimi davranılmalıdır.
- d) Verilen sözler mutlaka yerine getirilmelidir.
- e) Başkalarına faydalı olabilmek için özveride bulunulmalıdır.
- f) Örnek davranışlar sergilenmelidir.

g) Talepte bulunurken talebin kişisel öneminden bahsedilmelidir.

Karizmatik güç türünde yöneticinin tutum ve davranışları örgüt üyeleri tarafından doğru kabul edilerek içselleştirildiği için gözlem ihtiyacı bulunmaz ve mutlaka örnek alınan birinin bulunması gerektiği için sosyal olarak bağımlıdır (Bolelli, 2017, s.118). Tarih boyunca karizmatik gücü sayesinde insanları peşlerinden sürükleyerek değişim ve dönüşüme liderlik eden bireylere ve örgütlerin etki alanlarını genişletmek amacıyla karizmatik bireylere güç verdiğine tanıklık edilmiştir (Yorulmaz, 2014, s.30). Çünkü karizmatik güce sahip olanlar, kendilerine duyulan sempati sonucunda diğer güç türlerine gerek olmaksızın bireyler ve gruplar karşısında ciddi bir etki yaratmaktadır (Korucuoğlu, 2016, s.7). Bu sebeple yöneticilerin karizmatik olarak güçlü olmasının örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi hususunda önemli bir etkiye sahip olacağı göz önünde bulundurulduğunda yönetici seçiminde bu özelliğe dikkat edilmesi önerilebilir.

1.1.2.5. Uzmanlık gücü

Bilgi, beceri ve deneyimden kaynaklanan güç türüdür (Koşar, 2016, s.106). Bu güç türüne sahip bireylerin önerileri önemsenir (Beycioğlu ve Sincar, 2013, s.253). Örneğin doktorlar uzman gücüne sahiptir ve bu sebeple doktorların tavsiyeleri dikkate alınır (Dursun, 2021, s.15). Yabancı bir ülke ile ilgili bilgi sahibi olan bir tur rehberi de uzman gücüne sahiptir (Northouse, 2019, s.49). Bu bakımdan uzmanlık gücünün sınır tanımadığı söylenebilir (Tuaç, 2021, s.25-26). Uzmanlık gücünün kuvveti belirli bir alanda atfedilen bilgi ve algının kapsamına göre değişmektedir (French ve Raven, 1959, s.155). Örgüt üyeleri yöneticinin bilgi, beceri ve deneyimine ne kadar güveniyor ve değer veriyorsa ondan etkilenmeleri de o kadar fazla ve kolay olur (Şimşek, 2002, s. 185). Dolayısıyla örgüt üyelerinin algılarının önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda uzmanlık gücü kullanılırken şu noktalara dikkat edilmesi önerilmektedir (Yukl, 2013, s.200):

- a) Talepte ve teklifte bulunurken bunların nedenleri ve önemi açıklanmalıdır.
- b) Teklifte bulunurken başarılı olunacağına dair kanıt sunulmalıdır.
- c) Açıklama yaparken aceleci davranılmamalı, dikkatli ve tutarlı olunmalıdır.
- d) Gerçekler çarpıtılmadan, yalansız ve abartısız bir şekilde aktarılmalıdır.
- e) Bireylerin endişeleri ve önerileri dikkatle dinlenmelidir.
- f) Kriz durumlarında kararlı ve kendine güvenen bir tutum sergilenmelidir.

Görüldüğü üzere uzmanlık gücünün etkili olabilmesi için bireyin bilgi, beceri ve yeteneğine güvenilmesi gerekmektedir. Bunun mümkün olabilmesi için de bireyin bilgi,

beceri ve yeteneklerini sergilemesi, bunların işe yaradığının diğerleri tarafından görülmesi ve bu durumun sürekli tekrar etmesiyle bireyin deneyimli olduğuna kanaat getirilmesi gerekliliği söz konusudur (Beycioğlu ve Sincar, 2013, s.253). Kıdem çoğu kez bireylerin uzmanlık gücünü ölçmek amacıyla ölçüt olarak kullanılır fakat her zaman bilgiyi göstermez ve bu sebeple de kıdemin her zaman doğruyu gösteren bir ölçüt olduğu söylenemez (Bolelli, 2017, s.124). Dolayısıyla uzmanlık gücünün sınırlarını belirleyen etken, yöneticinin sahip olduğu ve paylaştığı faydalı bilgidir (Yılmaz ve Altinkurt, 2012, s.388). Bu sebeple yöneticilerin sürekli olarak bilgilerini güncellemesi ve kendilerini geliştirmesi gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak güç, bireyleri çeşitli yollarla etkileyebilme kapasitesidir. Kimi gücünü bulunduğu mevkiden alırken kimi bilgi, beceri ve yeteneğinden alabilmektedir. Dolayısıyla her güç türünün farklı kaynağı olduğu söylenebilir. İnsanlar tarihsel süreç içerisinde gücün kaynaklarına yönelik gözlemlerde bulunmuş ve bunu birtakım özlü sözlerle dile getirmişlerdir. Tablo 1.2’de güç türleri, kaynakları ve buna ilişkin örnekler gösterilmiştir.

Tablo 1.2. *Güç türleri ve kaynakları*

Güç Türleri	Güç Kaynakları	Örnekler
Ödül Gücü	Ödüllendirme yeteneği	Arpa verilmeyen at, kamçı zoruyla yürümez.
Zorlayıcı Güç	Cezalandırabilme kapasitesi	Aslan kükrerse atın ayağı kösteklenir.
Yasal Güç	Mevkiden kaynaklanan yetki	Mühür kimde ise Süleyman odur.
Karizmatik Güç	Kişilik ve iletişim becerisi	Aslandan doğan aslan olur.
Uzmanlık Gücü	Bilgi, beceri ve yetenekler	Adam adam, pehlivan başka adam.

Tablo 1.2’de bazı güç türleri ile kaynakları gösterilmiş ve örneklendirilmiştir. Görüldüğü üzere ödül gücünün kaynağı ödüllendirme yeteneği, zorlayıcı gücün kaynağı cezalandırabilme kapasitesi, yasal gücün kaynağı bireyin makamı, karizmatik gücün kaynağı kişilik özellikleri ve iletişim becerisi, uzmanlık gücünün kaynağı bilgi, beceri ve yeteneklerdir. Kaynağı ne olursa olsun güç kullanıldığı zaman diğer bireyler olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilenirler (Beycioğlu ve Sincar, 2013, s.254). Bu sebeple etkileme sürecinin olumlu gerçekleşmesi için yöneticilerin güçlerini kullanırken oldukça dikkatli olması gerektiği söylenebilir.

1.1.3. Güç elde etme

İnsan yaşamının her alanında, pek çok örgütün olduğu görülmektedir. Bu örgütlerin birtakım amaçları vardır ve varlıklarını sürdürebilmeleri için amaçlarına ulaşmaları gerekmektedir (Demirtaş, 2016, s.93). Örgütleri amaçlarına ulaştırma etkinliği, yönetimdir (Topaloğlu ve Koç, 2017, s.22). Dolayısıyla örgütlerin amaçlarına ulaşmasında yöneticilerin öneminin büyük olduğu söylenebilir. Yöneticiler kaynakları istenilen şekilde ve bir misyon doğrultusunda yönetebilmek ve başarı, ilerleme, saygınlık, maddi ödül kazanabilmek için güç elde etmek isterken çalışanlar da örgütteki kaynakları diğerlerinden önce ve fazla elde etmek, kaynakları kontrol altında tutarak başarı, saygınlık, maddi ödül kazanmak veya yönetici olmak, kariyerinde ilerlemek gibi hedeflerine ulaşabilmek için güçlü olmak isterler (Çalışkur, 2016, s.38-39). Bu sebeple bireyler, güç elde etmek için farklı stratejiler geliştirebilirler. Bilginoğlu ve Erdem Artan (2019, s.1428-1429) çalışmalarında güç elde etme stratejilerini şu şekilde belirlemişlerdir:

- a) Sağduyulu olmak: Gerçekçi bilgiler sunarak düşüncelerin mantıklı bir şekilde açıklanmasıdır.
- b) Arkadaş canlısı olmak: Birilerinden bir şey talep ederken iyi niyetli ve içten davranılmasıdır.
- c) Koalisyon kurmak: Örgütsel faaliyetlerde diğerlerinin desteği alınarak adım atılmasıdır.
- d) İddialı olmak: Örgütsel faaliyetlerin doğrudan ve etkili bir şekilde yürütülmesidir.
- e) Üstlerin desteğini almak: Yapılacak faaliyetlerin üst düzey yöneticiler tarafından onaylanması ve desteklenmesinin sağlanmasıdır.
- f) Yaptırım kullanmak: Bireyler yönlendirilirken ödüllendirme ve cezalandırma gücünün kullanılmasıdır.
- g) Karşılık ödemek: Bireyin talep edileni yapması karşılığında ona faydası dokunacak bir şeyin önerilmesidir.
- h) Danışmak: Karar alınırken veya bir değişiklik planlanırken bireylerin katılımının ve böylelikle kontrolün sağlanmasıdır.
- i) İdealist vurgu yapmak: Bireylerin değer ve ülkülerinin vurgulanması yoluyla etkilenmelerinin sağlanmasıdır.
- j) Manevra yeteneğine sahip olmak: Ani gelişen değişiklikler karşısında esnek davranılarak gereken değişikliklerin yerine getirilmesidir.

- k) Ani bir çıkış yapmak: Çalışanların ani bir hareketle yöneticilerin dikkatini çekerek ilerleyen süreçlerde üstünlük sağlayabilmesidir.
- l) Sürekli iletişim kurmak: Bilgi akışının sorunsuz bir şekilde gerçekleşebilmesi için iletişim kanallarının daima açık tutulmasıdır.
- m) Bilgi edinme yollarına sahip olmak: Örgütte kimin, neyi, ne kadar bildiğiyle ilgili kontrol sahibi olunmasıdır.
- n) Müttetik kazanmak: Güvenilir müttetiklerin yardımıyla planların gerçekleştirilebilmesidir.
- o) Kaynak yaratmak: Çevre için değerli olan kaynakların üretilmesi suretiyle bireylerin bağımlı kılınmasıdır.
- p) Kişisel cazibe: Örgüt üyelerinin baskı ve zorlama olmaksızın sevgi, saygı ve güven çerçevesinde bağımlılık duymalarının sağlanmasıdır.
- q) Tevazu göstermek: Örgütte güç sahibi bireylerin o mevkiye tesadüfi olarak ulaşmışçasına yapay bir alçak gönüllülük sergileyerek kendilerinde bir iktidar bulunduğunu reddetmeleridir.

Görüldüğü üzere güç elde etmek isteyen bireyler, güç sahibi olabilmek için çeşitli stratejiler geliştirirler. Çünkü örgüt işleyişinde güç gerekli bir dayanaktır (Tuaç, 2021, s.30). Fakat güç stratejisinin doğru zamanda ve bireye uygun olarak uygulanması gerekmektedir (Can, Aşan Azizoğlu ve Miski Aydın, 2015, s.258). Örgütlerde güç aşağıya doğru kolaylıkla aktığı için yöneticiler, astlarla olan ilişkilerinde tüm güç stratejilerini kullanabilirken eşit mevkide bulundukları bireylere karşı müttetik kazanma stratejisini kullanabilirler (Champoux, 2011, s.381). Buna karşın uygulanan stratejiler her zaman gücü elde etmeye yaramayabilir. Örgütlerde güce yönelik tepkiler olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir.

1.1.4. Güce karşı gösterilen olası tepkiler

Örgütlerin sürekliliği için örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi gerekir ve bunun için de güç kullanımı şarttır. Güç kullanımı sonucunda bireyler olumlu veya olumsuz bir tepkide bulunurlar. Bireylerin tepkileri, yöneticinin taleplerinin kabul alanı sınırları içerisinde bulunup bulunmamasına göre değişir (Özaslan ve Gürsel, 2008, s.357). Kullanılan gücün kaynağı ve davranışlar verilecek tepkinin belirlenmesinde etkilidir (Koşar, 2016, s.107). Güce karşı gösterilen tepkiler şunlardır (Yukl, 2013, s.188):

- a) **Bağlılık:** Bireyin kendisinden talep edileni gerçekleştirmek için büyük çaba sarf etmesidir. Genellikle heves gerektiren karmaşık ve zor görevlerde en başarılı olandır.
- b) **Uyma:** Bireyin kendisinden talep edileni yapmaya istekli olması fakat hevesli olmaktan ziyade minimum çaba sarf etmesidir. Çünkü birey, talep edilenin amacı gerçekleştirmek için etkili olacağına ikna olmaz. Bu sebeple basit, rutin bir talep için gereklidir.
- c) **Direnç:** Bireyin talebe karşı çıkmasıdır. Talebi yerine getirmeyi reddetmek, talebi yerine getirmenin neden mümkün olmadığını açıklamak, talebi geri çekmeye veya değiştirmeye ikna etmeye çalışmak, daha yüksek makamlardan yöneticinin talebinin reddedilmesini istemek, yöneticinin unutacağı umuduyla talebi yerine getirmeyi geciktirmek, itaat ediyormuş gibi davranmak ancak görevi sabote etmeye çalışmak şeklinde gerçekleşebilir. Direnç, ciddi hatalardan kaçınılmasına yardımcı olmadığı takdirde başarısız bir sonuçtur.

Görüldüğü üzere güce karşı bağlılık, uyma ve direnç olmak üzere farklı tepkiler gösterilebilir. Bu tepkiler, gücün türüne bağlı olarak ortaya çıkabilir. Dolayısıyla güç türlerine verilen tepkiler Tablo 1.3'te gösterilmiştir (Yukl ve Taber, 1983'ten aktaran Gatewood, Taylor ve Ferrell, 1995, s.496).

Tablo 1.3. Güç türlerine verilen tepkiler

Güç Türü	Bağlanma	Uyma	Direnç
Yasal Güç	Mümkün	Muhtemel	Mümkün
Ödül Gücü	Mümkün	Muhtemel	Mümkün
Zorlayıcı Güç	Pek mümkün değil	Muhtemel	Muhtemel
Uzmanlık Gücü	Muhtemel	Mümkün	Mümkün
Karizmatik Güç	Muhtemel	Mümkün	Mümkün

Tablo 1.3 incelendiğinde yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güce karşı verilebilecek tepkiler görülmektedir. Buna göre yasal güce ve ödül gücüne karşı bağlanma ve direnç tepkilerinin gerçekleşmesi mümkünken uyma tepkisinin gerçekleşmesi muhtemeldir. Zorlayıcı güç karşısında bağlanma tepkisinin görülmesi pek mümkün değilken uyma ve direnç tepkilerinin görülmesi muhtemeldir. Uzmanlık gücüne ve karizmatik güce karşı ise bağlanma tepkisinin ortaya çıkması muhtemelken uyma ve direnç tepkilerinin ortaya çıkması mümkündür. Buna bağlı olarak yöneticilerin kullanacakları güç türleri ile bu güç türlerine karşı verilebilecek olası tepkileri

bilmelerinin örgütte oluşabilecek sorunların en aza indirilebilmesi hususunda faydalı olacağı söylenebilir.

1.1.5. Örgütsel güç

Örgüt, ortak amaçların gerçekleştirilmesi için madde ve insan kaynaklarının eş güdümlenmesi sürecidir (Balcı, 2019, s.187). Buna göre örgütler, belirli amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla bireylerin iş birliği yapma gereksinimlerinden dolayı ortaya çıkmaktadır (Demirtaş, 2016, s.90). Bu amaçların gerçekleştirilmesi örgüt üyelerinin görevlerini yerine getirmelerine bağlıdır ve dolayısıyla yöneticinin örgüt üyelerini etkileme yoluyla amaçlara yöneltmesi gerekmektedir (Demir, 2014, s.2). Bu da yöneticinin güç kullanması gerektiği anlamına gelmektedir. Çünkü nefes almak için oksijen ne kadar gerekliyse örgüt için de güç o kadar gereklidir (Clegg, Courpasson ve Phillips, 2006, s.3). Ancak güç kullanan sadece yönetici olmayacaktır. Bu sebeple örgütlerde gücün elde edilebilmesi amacıyla gerçekleştirilecek mücadelenin kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

1.1.6. Örgütsel güç oyunları

Örgütler, belirli amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla ortaya çıkmaktadır. Ancak bu amaçlar gerçekleştirilirken örgüt üyeleri çeşitli sebeplerle rekabet ederler. Bu rekabet sırasında ise güç kullanımı kaçınılmazdır. Sonsuza dek süren mutluluklar sadece permasalarında vardır ve bugünün kazananları yarının kaybedenleri olabilmektedir (Bolman ve Deal, 2017, s.219). Buna göre kazananlarla kaybedenlerin zamanla yer değiştirebileceği bir gerçekliktir ve bu gerçekliğin bireylerin bir güç oyununda yer almasına sebep olacağı söylenebilir. Eastman'a göre barış yalnızca özel hayatta bulunur, iş dünyasında daima savaş vardır (Ackerman, 1930, s.140). Dolayısıyla örgüt üyelerinin bulundukları rekabet ortamında kazanabilmeleri için bir güç oyunu oynamaları gerekmektedir. Mintzberg'e göre on üç tür örgütsel güç oyunu (politik oyun) bulunmaktadır. Bu oyunlar Tablo 1.4'te görülmektedir (Mintzberg, 1983, s.188).

Tablo 1.4. Örgütsel güç oyunları

Otoriteye direnecek oyunlar	İsyan oyunları
Otoriteye karşı direnişi karşılayan oyunlar	İsyanla mücadele oyunları
Güç temelleri inşa etmek için oyunlar	Sponsorluk oyunu (üstleriyle)
	İttifak kurma oyunu (akranlarla)
	İmparatorluk kurma oyunu (astlarla)
	Bütçe oyunu (kaynaklarla)
	Uzmanlık oyunları (bilgi ve becerilerle)
	Patronluk oyunu (otorite ile)
Rakipleri yenmek için oyunlar	Hat kurmaya karşı oyunu
	Rakip kamplar oyunu
Organizasyonel değişimi etkileyecek oyunlar	Stratejik adaylar oyunu
	Isık çalma oyunu
	Genç Türkler oyunları

Tablo 1.4'te görüldüğü üzere otoriteye direnecek oyunlar kategorisinde isyan oyunları; otoriteye karşı direnişi karşılayan oyunlar kategorisinde isyanla mücadele (karşı isyan) oyunları; güç temelleri inşa etmek için oyunlar kategorisinde sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunları, patronluk oyunu; rakipleri yenmek için oyunlar kategorisinde hat kurmaya karşı oyunu, rakip kamplar oyunu; organizasyonel değişimi etkileyecek oyunlar kategorisinde stratejik adaylar oyunu, ısıık çalma oyunu, Genç Türkler oyunu bulunmaktadır. Mintzberg bu şekilde toplamda on üç oyun tanımlamıştır.

1.1.6.1. İsyen oyunları

İsyen oyunları, otoriteye ya da baskın ideolojiye meydan okumayı amaçlar (Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan, 2015, s.2701). Bunun yanı sıra uzmanlığa direnmek için oynanabileceği gibi örgütteki değişikliklerden birini etkilemek için bir araç olarak da kullanılabilir (Mintzberg, 1983, s.188). Bu oyunu oynayanlar, resmî otoriteyi oldukça fazla hisseden düşük düzeydeki katılımcılardır (Korucuoglu, 2016, s.16). Örneğin okullarda müdür, üst makamlar tarafından yapılması istenen birtakım görevleri evrak üzerinde yapılmış gibi göstererek veya üst makamların gönderdiği duyuruları öğretmenlere iletmeyerek bu oyunu oynayabilir (Gencer, 2018, s.17).

1.1.6.2. İsyarla mücadele (karşı isyan) oyunları

İsyarla mücadele oyunları, otoritede olanların karşılaştıkları isyana karşı koymak için oynadıkları oyunlardır (Mintzberg, 1983, s.192). Bu oyundaki etkin oyuncular, üst düzey yöneticilerdir ve politik araçlar ile karşı saldırıda bulunan yasal güçler tarafından oynanır (Korucuoğlu, 2016, s.16). Örneğin okul müdürü, kendisine isyan oyunu oynayan öğretmenlere karşı bu oyunu oynayabilir ve bu öğretmenlerin düşüncelerini dikkate almayarak veya onlara karşı daha sıkı denetim uygulayarak isyanla mücadele oyununu gerçekleştirebilir (Gencer, 2018, s.18).

1.1.6.3. Sponsorluk oyunu

Sponsorluk oyunu bireyin yükselen bir yıldız veya hâlihazırda yerinde olan birine bağlanarak gücün bir payı karşılığında sadakatini iddia etmesi şeklinde örtük bir sözleşme hizmeti içeren basit bir oyundur (Mintzberg, 1983, s.193). Bu oyun yöneticiler ve genç uzmanlar arasında, ast ya da üstlerle bir güç temeli oluşturabilmek amacıyla oynanır (Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan, 2015, s.2701). Örneğin müdür olmak isteyen bir öğretmen kendisini başarılı bir müdür ile ilişkilendirerek bu oyunu oynayabilir (Korucuoğlu, 2016, s.16). Fakat sponsorluk oyununda sponsor başarılı olamazsa sponsora sadakat gösteren astın zor durumda kalabilmesi ve korunan bireyin sponsora boyun eğmemesi veya düzenli bir biçimde itaat etmemesi gibi riskler bulunmaktadır (Gencer, 2018, s.19).

1.1.6.4. İttifak kurma oyunu

İttifak kurma oyunu siyasi beceri ve meşru nüfuz araçlarının kullanımını, çok fazla çaba harcanmasını gerektiren bir süreçtir ve bir kişinin geliştirdiği bir konuyla ilgili taraftar araması sonucu konuyla ilgilenen, kendi çıkarlarını yeterince temsil edebilecek gayriresmî bir lider arayışında olan bir grup bireyin birleşmesiyle oluşan çıkar grubunun oynadığı oyundur (Mintzberg, 1983, s.195). Dolayısıyla bu oyunu oynayanlar, karşılıklı destek arayan bireylerdir (Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan, 2015, s.2701). Meslektaşlar arasında oynanan bu oyun çoğunlukla yöneticiler, bazen de uzmanlar tarafından oynanır (Korucuoğlu, 2016, s.16). Örneğin okul yöneticileri, güç elde etmek maksadıyla diğer okul yöneticileriyle birlikte hareket ederek ittifak kurma oyununu oynayabilirler (Gencer, 2018, s.20).

1.1.6.5. İmparatorluk kurma oyunu

İttifak kurma iş birliği içinde oynanan bir oyun iken imparatorluk kurma, astları toplayarak oynanan bireysel bir oyundur ve yöneticiler bazen kibarca savaşılabılırken oyunun amacı birbirinin etki alanını veya birbirini kontrol etmek olduğunda kibar kalmak zor olabilmektedir (Mintzberg, 1983, s.195-196). Bu sebeple imparatorluk kurma oyununun oldukça riskli bir oyun olduğu söylenebilir. Bu oyunda oyuncular eş düzeydeki personeller değil, astlardır (Korucuoğlu, 2016, s.16). Örneğin okul müdürü kendisine yakın olmaları amacıyla başarılı öğretmenlerin bireysel taleplerini daha çok önemseyerek, okul aile birliği yönetim kuruluna kendisine destek verenleri alarak bu oyunu oynayabilir (Gencer, 2018, s.20-21).

1.1.6.6. Bütçe oyunu

İmparatorluk kurma oyununa benzeyen bütçe oyunu güç üssünü inşa etmek için yeni pozisyonlar ve birimler elde etmek yerine pozisyon, alan, ekipman, kaynak ve parayı daha fazla elde etmek için oynanan oyundur (Mintzberg, 1983, s.197). Bu oyunda oyuncular, daima gereksinim duyulandan fazlasını isteyen faaliyet yöneticileridir (Korucuoğlu, 2016, s.16). Oyunun amacı mümkün olan en büyük ödeneği elde etmeye çalışmak, oyunun stratejisi ise kesintiye uğrayacağı için her zaman gereksinim duyulandan fazlasını istemektir (Gencer, 2018, s.21). Örneğin okul müdürleri daha fazla bilgisayar ve personel isteyerek, kendilerine daha fazla pay ayrılmasını talep ederek bu oyunu oynayabilirler (Doğan, 2021, s.31).

1.1.6.7. Uzmanlık oyunları

Yöneticilerin siyasi bir iktidar temeli inşa edebilmek amacıyla uzmanlığı siyasi bir etki aracı olarak kullanmasıyla gerçekleşen ve uzman tarafından uzmanlığın gösterilmesi ve profesyonel olmayanların uzmanlık numarası yapması şeklinde oynanan oyundur (Mintzberg, 1983, s.198). Bu oyunu oynayanların amacı, uzmanlık bilgilerini kullanarak mevkilerini korumaktır (Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan, 2015, s.2701). Oyuncular eğer profesyonelse uzmanlıklarını eşsiz, vazgeçilmesi mümkün olmayan şekilde tanımlarlar ve bilgilerini kendilerine saklayıp oyunun mantıksal bir çerçeveye yerleşmesini sağlarlar; oyuncular uzman değilse yaptıklarının uzmanlık olarak nitelendirilmesi için çabalarlar ve yaptıkları uzmanlık işi olarak nitelendirildiğinde onu tek başlarına kontrol altında tutabilirler (Korucuoğlu, 2016, s.17). Örneğin bu oyunu oynayan okul müdürü sürekli

olarak eşsiz bilgi ve yeteneklerinin ne kadar önemli olduğunun altını çizerek kendisine danışılmasını ister, gücünü kaybetmemek amacıyla sahip olduğu bilgileri öğretmenlerle paylaşmaz, kendisiyle yarışmaya çalışanlara karşı kırııcı davranır (Gencer, 2018, s.22).

1.1.6.8. Patronluk oyunu

Patronluk oyunu yasal gücün yasal olmayan yollarla sömürüldüğü, yöneticinin bir şey yapmaya zorlamak için bir astın otoritesine hâkim olmasıyla veya otorite hiyerarşisinin altındaki bir operatörün bürokratik kuralları uyandırarak veya tartışmalı konuları ele almakla tehdit ederek müşteriler üzerinde güç temeli oluşturmak amacıyla oynadığı oyundur (Mintzberg, 1983, s.200). Bireyler, güç elde etmek için yasal güçlerini astları üzerinde kullanırlar (Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan, 2015, s.2701). Resmî otorite aracılığıyla astları üzerinde patronluk kuran yöneticiler veya vatandaş üzerinde bu oyunu oynayan kamu görevlileri patronluk oyununun oyuncularıdır (Doğan, 2021, s.31). Bu oyunu nispeten güçsüz olanlar meyilli olarak oynamaktadır (Korucuoğlu, 2016, s.17). Okullar baz alındığında patronluk oyunu oynayan okul müdürünün, öğretmenlerin düşüncelerini dinlemek istemeyeceği, tüm konularda son kararı kendisinin vereceği, eleştirilere kapalı olacağı, öğretmenlerin hatalarına karşı davranışlarının katı olacağı açıktır (Gencer, 2018, s.23). Tüm bunlar göz önüne alındığında bu oyunun sürekli oynanmasının pek çok soruna sebep olacağı düşünülmektedir.

1.1.6.9. Hat kurmaya karşı oyunu

Hat kurmaya karşı oyunu resmî ve gayriresmî güç çatışması ve aynı zamanda kişilik çatışması olup rakiplerden biri patronluk oyununu oynamaya çalışırken diğerinin çeşitli uzmanlık oyunlarını oynamaya çalışmasıyla gerçekleşir (Mintzberg, 1983, s.201). Bu rekabet oyununun sertlik düzeyi düşüktür (Korucuoğlu, 2016, s.17). Taraflar rakiplerini yenebilmek amacıyla yasal gücü yasa dışı yöntemlerle uygular (Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan, 2015, s.2701). Örneğin okullarda okul müdürü ve program yöneticisi arasında gerçekleşen bu oyunda okul müdürü resmî yetkinin, program yöneticisi ise özel uzmanlığın sembolüdür ve okul yönetiminin dinginliği için çatışmalardan uzak durulması okul müdürünün faydasına olacaktır. (Gencer, 2018, s.24).

1.1.6.10. Rakip kamplar oyunu

Rakip kamplar oyunu iki rakip arasında en bölücü siyasi iç çatışmaların gerçekleştiği ve birimler, kişilikler, büyük bir değişikliğin lehinde veya aleyhinde olanlar arasında çeşitli biçimlerde oynanabilen oyundur (Mintzberg, 1983, s.204). Genel olarak bir ittifak kurma oyunu ya da imparatorluk kurma oyunu neticesinde ortaya çıkan iki ana güç bloğu, iki bireyi yükselten bir neticeyle meydana gelir ve rakip kamplar oyunu diğer oyunlar içinde en ayırıcı olandır (Korucuoğlu, 2016, s.17). Okullarda bu oyunu oynayan okul müdürü, karşı gruptaki öğretmenlerin eksiklerine odaklanıp başarılarını değersizleştirerek bu öğretmenlerin okula bağlılıklarını ve motivasyonlarını düşürebilir ve böyle bir durum da okulun işleyişine zarar verir (Gencer, 2018, s.24).

1.1.6.11. Stratejik adaylar oyunu

Stratejik adaylar oyunu, bir birey veya grubun meşru iktidar sistemi aracılığıyla kendi önerisini veya projesini (stratejik adayını) teşvik ederek stratejik bir değişim arayışında olduğu oyun türüdür (Mintzberg, 1983, s.205). Bu oyunun oynanma amacı örgütte yeniliklerin ortaya çıkmasını sağlamak ve önemli mevzularda bireylerin politik desteğini almaktır (Doğan, 2021, s.28). Stratejik adaylar oyununu oynayanlar, seçtikleri bireyleri etraflarında toplamak için uğraşırlar (Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan, 2015, s.2701). Genellikle imparatorluk kurma oyunu, ittifak kurma oyunu, rakip kamplar oyunu, hat kurmaya karşı oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu ve isyan oyunu gibi pek çok oyunun öğeleri stratejik adaylar oyununda birleşir ve herkes kendi stratejik adayının terfi etmesini ister (Korucuoğlu, 2016, 17-18). Örneğin bu oyunu oynayan okul müdürü, başarılı öğretmen ve öğrencilerin kendi okuluna gelmesi için uğraşır ve oyunu etkili bir biçimde oynayabilirse hem kendisi güç kazanır hem de okulun başarısının artmasına katkıda bulunmuş olur (Gencer, 2018, s.25-26).

1.1.6.12. Işık çalma oyunu

Işık çalma oyunu, bireyin örgütte meydana gelen bir davranışın bazı sosyal normları ihlal ettiğine inanarak durumu düzeltebilecek bir dış etkileyiciyi bilgilendirmesi suretiyle oynanan ve eyleminin intikam getirmemesi amacıyla genellikle isimsiz olarak yapılan kısa ve çok özel bir oyundur (Mintzberg, 1983, s.210). Bu oyunda oyuncular genellikle astlardır ve oyundaki amaç örgütün stratejisini ve iç politikasını etkilemektir (Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan, 2015, s.2701). Örneğin bu oyunu oynayan okul

müdürü, öğretmenlerin yanlışlarını üst makamlara bildirir veya velilerle paylaşır ve sonuç olarak öğretmenlerin güven ve aidiyet algılarında azalma, örgütün verimliliğinde düşüş gerçekleşebilir (Gencer, 2018, s.25).

1.1.6.13. Genç Türkler oyunu

Genç Türkler oyunu, örgütün temel stratejisine yeniden yön vermek, büyük bir örgütün temel stratejisini yeniden yönlendirmek, büyük bir uzmanlık alanını yerinden etmek, ideolojisini değiştirmek ve hatta liderliği doğrudan devirmek amacıyla oynanan oyundur (Mintzberg, 1983, s.210). Güce yakın olan fakat gücün merkezinde bulunmayan küçük bir grup “Genç Türkler” tarafından oynanan bu oyun otorite sahiplerinin değişimi adına örgütsel darbedir (Korucuoğlu, 2016, s.18). Genç Türkler oyunu okulda, programda yenilik ve eğitim kurullarının değişimi biçiminde; öğretmenleri, yöneticileri ve diğer personelleri kapsayan ittifakların kurulması suretiyle oynanabilir (Doğan, 2021. s.29).

Görüldüğü üzere Mintzberg’in tanımladığı on üç örgütsel güç oyunu bulunmaktadır. Ancak bu oyunlar her örgütte uygulama alanı bulamayabilir. Örneğin Genç Türkler oyunu üst yönetime karşı kazanılan bir oyun olduğu için ve okul yöneticiliği yasa ve yönetmeliklerde açıkça belirlendiği için bu oyunun eğitim kurumlarında uygulama alanı bulması oldukça zordur fakat otoriteye direnme eğitim kurumlarında olabileceği için isyan ve karşı isyan oyunlarının uygulanma şansı fazladır (Koşar, 2016, s.116). Ayrıca örgütlerde bu oyunların farklı biçimlerde görülmesi de mümkündür (Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan, 2015, s.2701). Örgütlerde bu oyunların yanı sıra etik olmayan ve yasa dışı olan faaliyetlerde bulunan bireylerin görülmesi de muhtemeldir. Bu faaliyetleri fark eden bireylerin hepsi üç maymunu oynamayacak, bazıları bu olay veya durumları ifşa edecektir. Dolayısıyla örgütteki bazı bireyler etik olmayan veya yasa dışı olan faaliyetleri ilgili yerlere bildirerek bilgi uçurma eylemini gerçekleştirmiş olacaktır.

1.1.7. Bilgi uçurma kavramı ve tanımı

Örgütler, belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen bireylerden oluşmaktadır. Bu amaçlar gerçekleştirilirken olumlu veya olumsuz pek çok durum yaşanabilmektedir. Örgütlerde yaşanan olumsuzluklar karşısında kimi bireyler sessiz kalırken kimilerinin sessiz kalmadığı görülmektedir. Bu noktada bilgi uçurma kavramı ön plana çıkmaktadır. Bilgi uçurma kavramı ilk defa 1963 yılında ABD’de ulusal güvenliği tehdit eden durumların halka sızdırılmasını ifade etmek amacıyla kullanılmıştır

(Charles ve Taylor, 1972, s.28). Alanyazında ise bilgi uçurma kavramı ilk defa 1985 yılında Near ve Miceli tarafından tanımlanmıştır. Onlara g ore bilgi uçurma sosyal açıdan zararlı; suistimal, ihmal veya sorumsuzluk içeren; üçüncü şahıslara zarar veren, halkın çıkarlarını tehlikeye sokan yasa dışı örgütsel faaliyetlerle ilgili bilgi verilmesidir (Near ve Miceli, 1985, s.3). Başka bir tanıma g ore bilgi uçurma, bir çalışanın örgütün etik olmayan uygulamaları hakkında örgüt içinde veya kamu önünde  ik yetle bulunmasıdır (Larmer, 1992, s.125). Jubb'a (1999, s.77) g ore bir örgüte karşı, o örgüte sadakatsiz olmayı gerektiren bir suçlama eylemidir. Hersh'e (2002, s.243) g ore örgütteki tehlikeli, yasa dışı, etik olmayan, ayrımcı, suistimal içeren önemli faaliyetleri mevcut ya da eski örgüt üyelerinin kasıtlı olarak if a etmesidir. Aktan'a (2006, s.1) g ore örgütte gerçekleşen yasa dışı ve etik dışı olan faaliyetlerin başka kişi ya da kurumlara zarar vermemesi amacıyla bilgi sahibi kişiler tarafından sorunların çözümüne ilişkin yetkisi bulunan i  ve dış otoritelere bildirilmesidir. Bouville'ye (2008, s.579) g ore mevcut veya eski bir çalışanın etik olmayan ya da yasa dışı olan bir eylemi üst yönetime (i  ihbar) ya da örgüt dışından bir otoriteye veya halka (dış ihbar) aktarmasıdır. Say an ve Bedük (2013, s.3)'e g ore etik olmayan olay, davranış ve eylemlerin gereken tedbirlerin alınabilmesi maksadıyla örgüt içine veya örgüt i inin yeterli olmadığı durumlarda örgüt dışına bildirilmesidir. Tani'ye (2018, s.285) g ore bir çalışanın kendi isteği doğrultusunda mesleğine ve topluma ilişkin sorumluluklarını göz önünde bulundurarak yönetici, çalışan ya da işletme sahibi tarafından gerçekleştirilen ya da göz yumulan tüm ahlaka ve yasalara aykırı davranışları çeşitli kanallar yardımıyla if a etmesidir. Tanımlardan hareketle bilgi uçurma, kısaca etik bir farkındalık veya olumsuzlukları düzeltme çabası şeklinde ifade edilebilir (Baltacı, 2017, s.58). Yapılan tanımlar neticesinde bilgi uçurma olgusundan söz edilebilmesi için gerekli olan ögeler  u şekilde sıralanabilir (Jubb, 1999, s.83):

- a) Hareket: Zorunlu olunmadığı h lde bilinçli olarak gerçekleştirilen davranıştır.
- b) Sonuç: Bilgi uçurma olgusunun son ögesidir.
- c) Akt r: Örgütün verilerine veya bilgilerine erişimi olan mevcut ya da eski bir çalışan tarafından ger ekle tirilir.
- d) Konu: Yasa dışı olan, meşru olmayan davranış ve eylemler hakkında ger ekle tirilir.
- e) Hedef: Örgütteki herkes olabilir.
- f) Alıcı: Yanlı ı düzeltme gücüne sahip olan birey veya gruplardır.

Görüldüğü üzere bilgi uçurmanın hareket, sonuç, aktör, konu, hedef ve alıcı olmak üzere altı temel ögesi bulunmaktadır. Açıklanan bilgiler ışığında bilgi uçurma ile ilgili özellikler  u şekilde özetlenebilir (Aktan, 2015, s.21):

- a) Bilgi uçurma olgusu her örgütte ortaya çıkabilir. Bu örgütün kamu veya özel olması önem arz etmez.
- b) Bilgi uçurma, yasa dışı ve etik dışı olan davranış ve eylemlerin gözler önüne serilmesi amacıyla ger ekle tirilir. Bu çerçevede dikkat çeken noktalar şunlardır:
 - i)  rg tte gerçekleşen davranış ve eylemler yasalara uymamaktadır.
 - ii)  rg tte gerçekleşen davranış ve olaylar ahlaka aykırıdır veya olayı bildiren birey tarafından ahlaka aykırı olarak algılanmaktadır.
 - iii)  rg tte gerçekleşen davranış ve eylemler meşru kabul edilemeyecek t rdeydir.

Sıralanan  zellikler göz önünde bulundurulduğunda bilgi uçurma davranışının varlığından söz edilebilmesi için öncelikle örgütte yasa dışı olan veya etik değerlere uygun olmayan bir davranışın gerçekleşmiş olması gerektiği söylenebilir. Bu tür davranışlar insanların sağlığını tehdit eden gıdaların üretilip pazarlanması, insan haklarının ihlali, kaçak i  i çalıştırılması, işçilerin sosyal ve mali haklarının sağlanması, vergi kaçırılması, taciz ve şiddet uygulanması, örgüt çalışanlarına kötü davranılması şeklinde örneklendirilebilir (Aktan, 2015, s.21-22). Dasgupta ve Kesharwani (2010, s.59)'ye göre ise suistimal türleri şunlardır:

- a) Hırsızlık: Federal fonların ve federal mülkün  alınması, rüşvet alınması, resmî konumun kişisel menfaat için kullanılması, taraf tutulması, görevin kötüye kullanılması.
- b) İsraf: Uygun olmayan kişilere sosyal yardımda bulunulması, programın kötü yönetilerek israf edilmesi, örgüt kaynaklarının israf edilmesi.
- c) Yanlış yönetim: D  uk performansın yönetim tarafından örtbas edilmesi ve yanlış performans tahminlerinde bulunulması.
- d) Güvenlik Sorunları:  r nlerin ve çalışma koşullarının güvenilir olmaması.
- e) Cinsel Taciz: İstenmeyen cinsel yaklaşımda bulunulması, sözlü ve fiziksel olarak rahatsızlık verilmesi.
- f) Haksız Ayrımcılık: Irk, cinsiyet, din vb. konularda ayrımcılık yapılması.
- g) Yasal İhlaller: Hukuk vb. konularda ihlallerin gerçekleşmesi.

Örgütlerde gerçekleşebilecek suistimal türleri hırsızlık, israf, yanlış yönetim, güvenlik sorunları, cinsel taciz, ayrımcılık ve yasal ihlallerle sınırlı değildir. Teknoloji geliştikçe, örgütler değişip dönüştükçe yeni etik dışı davranışların türemesi muhtemeldir. Ayrıca etik dışı olay ve durumlar her örgütte gerçekleşebilir. Öğretmenlerin bazı öğrencilere sosyal, ekonomik, politik vb. sebeplerle ayrıcalıklı davranması; okul müdürlerinin öğretmenleri öğretmenlik mesleği dışında görevler yapmaya zorlaması, personelleri mesai saatleri dışında çalıştırması okullarda gerçekleşebilen olumsuz durumlara örnek teşkil etmektedir. Örgütlerde ortaya çıkan olumsuzlukların düzeltilebilmesi için yasal olmayan veya etik dışı olan eylemleri fark eden kişinin düdük çalması gerekmektedir.

Futbolda hakemin kural dışı bir durumla karşılaştığında düdük çalarak oyunu durdurması ya da polisin bir suç karşısında düdük çalarak halkı uyarması bilgi uçurma kavramının ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Balcı, 2019, s.23). Buradan hareketle yasalara ve etik değerlere uygun davranmayan bireylerin düdük çalarak durdurulmaya çalışılmasının, bilgi uçurma kavramının özünü oluşturduğu söylenebilir. Türkçeye “ışık çalmak” şeklinde çevrilen İngilizcedeki “to blow the whistle” ifadesi “bilgi uçurma” kavramının kökenidir ve Aydın çalışmasında “whistleblowing” kavramı yerine “bilgi uçurma” ifadesini kullanarak bu kavrama Türkçe karşılık bulmuştur (Aydın, 2003, s.81; Balcı, 2019, s.23). Enron Şirketinde çalışan Sharon Watkins’in ve Wordcom Şirketinde başkan yardımcısı olan Cynthia Cooper’un kendi çalıştıkları şirketlerde gerçekleşen muhasebe hilelerini ortaya çıkarmalarının sonucu olarak bilgi uçurma kavramı çok sık kullanılmaya başlanmıştır (Aktan, 2006, s.1). Bununla birlikte bilgi uçurma kavramının yanı sıra bilgi uçuran kavramı da önem kazanmıştır.

1.1.8. Bilgi uçuran kavramı

Örgütler, bir araya gelen insanlardan oluşur ve insanın olduğu her yerde etik dışı olayların gerçekleşmesi muhtemeldir. Etik dışı olaylar kadar, bu olayların ifşa edilmesi de olağandır. Bazı bireyler suistimal içeren olay ve durumlar karşısında sessiz kalmaz ve bilgi uçurma eylemini gerçekleştirir. Bilgi uçuran, bilgi uçurma eylemini gerçekleştiren kişidir (Balcı, 2019, s.23). Bilgi uçuranlar zorunluluk değil gönüllülük esasına göre hareket ederler (Aktan, 2015, s.22). Bilgi uçuranlar genel olarak güçlü ahlaki inançlara, yüksek düzeyde ahlaki gelişime, evrensel adalet ve öz yeterlilik standartlarına ve yüksek düzeyde iç kontrole sahip ilkeli bireyler olarak tanımlanır (Hersh, 2002, s.248).

Çünkü bilgi ucurma ahlaki bir davranıştır. Fakat bilgi ucurma eyleminin ispiyonculuk, jurnalcilik, ajanlık ve gammazlama gibi negatif anlam yüklü sözcüklerle ifade edildiği de görülmektedir (Aktan, 2015, s.22-23). Oysaki ispiyoncu/gammaz bireylerin davranışlarını gözlemleyip başkalarına bildirerek çıkar sağlar, jurnalci biriyle ilgili ihbar yazısı yazarak yöneticilere yaranmaya çalışır, ajan ise örgütün gizli amaçları için çalışır (http-1). Bununla birlikte birçok durumda işverenler ve çalışanlar bilgi ucurmanın bir sadakatsizlik eylemi olduğunu iddia ederler (Larmer, 1992, s.125). Bunun yanı sıra bilgi ucuranlar ciddiye alınmama, yargılanma, suçlanma, misillemeye maruz kalma, görevden uzaklaştırılma, dışlanma, bezdiriye uğrama, arkadaşlık ilişkilerinin yıpranması, sağlıklarının bozulması ve stres gibi risklerle karşı karşıya kalabilirler (Aktan, 2015, s.29-30). Dolayısıyla bilgi ucuranların karşılaştıkları etik dışı ve yasa dışı olayları yetkili birine ilettiklerinde olumlu tepkilerle karşılaşabilecekleri gibi olumsuz tepkiler de alabilecekleri söylenebilir. 2002 yılında Time Dergisinin yılın insanı seçtiği bilgi ucuran kadınların (Sherron Watkins, Coleen Rowley ve Cynthia Cooper) aldığı tepkiler buna örnek gösterilebilir. Watkins, Enron Şirketinin genel müdür yardımcısı iken şirketin muhasebe yolsuzluklarını CEO'ya ilettiği gerekçesiyle pasif bir göreve atanmış ve bundan dolayı yolsuzlukları ilgili makamlara bildirip işten ayrılarak Enron'un çöküş sürecini başlatmıştır. Rowley bir FBI ajanıyken 11 Eylül saldırılarından FBI'nın önceden haberi olduğunu ispat etmiş fakat Watkins gibi pasif bir göreve atanmamış FBI'daki görevini sürdürmeye devam etmiştir. Cooper ise WorldCom Şirketinde çalışırken gerçekleştirilen dokuz milyar dolarlık yolsuzluğu denetim şirketine bildirmiş ve denetim şirketi durumla ilgilenmeyince saptadığı hususları hükümete iletmıştır. Sonuç olarak WorldCom finans müdürü altmış beş sene hapis istemiyle yargılanırken Cooper terfi ettirilmiş ve maaşı arttırılmıştır (http-2). Görüldüğü üzere bu üç kadın, bilgi ucuran olarak yolsuzlukların ortaya çıkmasına vesile olmuş ve her biri farklı tepkilerle karşılaşmıştır. Dolayısıyla bilgi ucurmanın değişik şekillerde gerçekleşebileceği ve farklı sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde örgütlerde gerçekleşen etik dışı olayların ve bunların ifşa sürecinin incelendiği çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda psikolojik faktörler, kültürel ve etik faktörler, misilleme, yapısal faktörler, yanlış yapma türü olmak üzere bilgi ucurma davranışını etkileyen beş faktöre değinilmiştir (Hassink, Vries ve Bolle, 2007, s.29-30). Örneğin örgütsel bağlılık ve sadakat kavramlarını içeren psikolojik faktörlere göre örgütsel bağlılığı güçlü olan çalışanlar bir avantaj oluşturduğu sürece etik

dışı olayları daha fazla bildirecektir, kültürel ve etik faktörlere göre farklı kültürlerle sahip bireylerin bilgi uçurma davranışına yönelik algıları farklı olabilmektedir, misilleme faktörüne göre bireyler etik dışı olayları ifşa ettiklerinde olumsuz sonuçlarla karşılaşacaklarını düşünürlerse bilgi uçurmaktan vazgeçeceklerdir, bilgi uçurmaya yönelik politika ve yasal düzenlemeleri içeren yapısal faktörlere göre örgütler bilgi uçurma davranışını teşvik edici politikalarla hareket ettikleri sürece çalışanlar daha fazla bilgi uçurma davranışı sergileyecektir, yanlış yapma türü faktörüne göre ise bilgi uçurma davranışı etik dışı olayların türüne bağlı olarak değişiklik gösterecektir (Hassink, Vries ve Bolle, 2007, s.29-30). Bahsi geçen faktörlerin yanı sıra bilgi uçurma davranışına etki edebilecek farklı ögeler bulunabilir. Dolayısıyla bilgi uçurma davranışı pek çok faktörün etkisiyle farklı şekillerde gerçekleşecektir.

1.1.9. Bilgi uçurma tipolojisi

Bireyler, örgütlerde gördükleri etik dışı olayları ifşa ederken çeşitli yollar izlerler. Dolayısıyla her bireyin kime ve ne şekilde bilgi uçuracağı değişiklik gösterir. Bu durum da bilgi uçurmanın farklı şekillerde sınıflandırılmasına sebep olur. Bilgi uçurma, kime bilgi uçurulduğuna göre içsel veya dışsal bilgi uçurma; yapılış tarzına göre resmî (formel) veya resmî olmayan (informel), anonim (zımni/gizli) veya aleni bilgi uçurma şeklinde adlandırılır (Güvercin, 2016, s.9). Bahsi geçen sınıflandırma Tablo 1.5'te gösterilmiştir (Park vd., 2008, s.930).

Tablo 1.5. Bilgi uçurma tipolojisi

Formel	Anonim	İçsel	Formel, Anonim, İçsel
		Dışsal	Formel, Anonim, Dışsal
	Aleni	İçsel	Formel, Aleni, İçsel
		Dışsal	Formel, Aleni, Dışsal
İnformel	Anonim	İçsel	İnformel, Anonim, İçsel
		Dışsal	İnformel, Anonim, Dışsal
	Aleni	İçsel	İnformel, Aleni, İçsel
		Dışsal	İnformel, Aleni, Dışsal

Tablo 1.5'te görüldüğü üzere bilgi uçurma resmî yollarla gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine göre formel ve informal, bilgi uçurmanın kimliğinin belirli olup olmamasına göre anonim ve aleni, etik dışı olayların örgüt içinde açığa çıkarılması veya

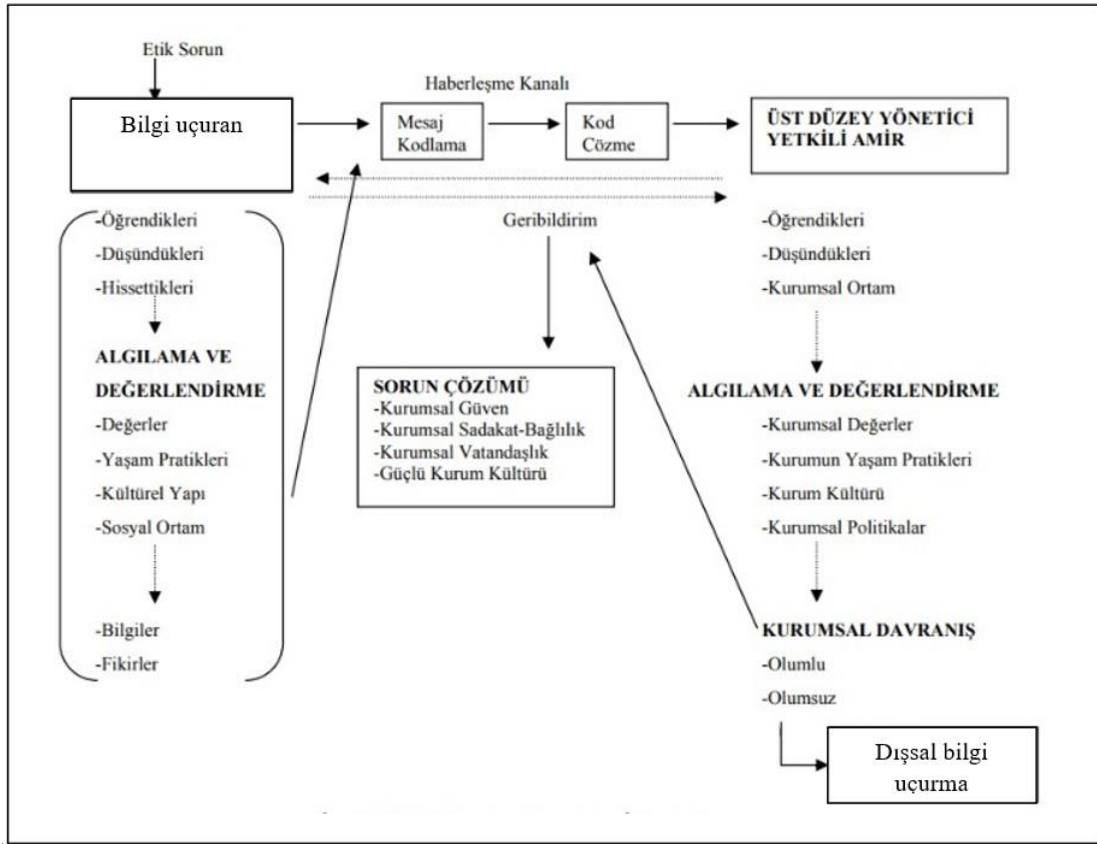
örgüt dışına bildirilmesine bağlı olarak içsel ve dışsal olmak üzere değişik biçimlerde incelenir. Dolayısıyla bilgi uçurma davranışının sekiz farklı şekilde gerçekleşebileceği söylenebilir. Bunlar:

- a) Formel, anonim, içsel
- b) Formel, anonim, dışsal
- c) Formel, aleni, içsel
- d) Formel, aleni, dışsal
- e) İnfornel, anonim, içsel
- f) İnfornel, anonim, dışsal
- g) İnfornel, aleni, içsel
- h) İnfornel, aleni, dışsal

1.1.9.1. *İçsel ve dışsal bilgi uçurma*

İçsel ve dışsal bilgi uçurma, örgütlerde gerçekleşen etik dışı olayların ifşa edilmesinin farklı türleridir. Çalışanın, karşılaştığı etik dışı olay veya durumları örgüt içerisindeki ilgililere ifşa etmesi içsel bilgi uçurmadır (Sayğan ve Bedük, 2013, s.7). Bilgi uçuran, karşılaştığı etik dışı olayla ilgili olarak öğrendiği bilgileri toplumun değerlerinin, sosyal ve kültürel yapısının vs. etkisiyle zihninde algılar, değerlendirir ve bunun sonucunda vardığı sonuçları üst düzey yöneticiye bildirir (Güler Yılmaz, 2009, s.1460). Bilgi uçuran, kendi amirinin etik dışı durumdan haberdar olduğu fakat bu durumun düzeltilmesi için hiçbir şey yapmadığı zamanlarda amirinin bir üstüyle görüşerek de ifşada bulunabilir (Eren ve Orhan, 2013, s.461). Araştırmalara göre bilgi uçuranlar tipik olarak öncelikle içsel bilgi uçurma yoluna başvurur (İnan, 2021, s.24). Böylelikle bilgi uçuranlar, etik dışı davranışı bildirerek kurumlarını korur ve şeffaf bir yönetimin oluşturulması bakımından üst yönetime katkı sağlar (Atalay ve Acuner, 2019, s.121). Bunun yanı sıra bilgi uçuranın etik dışı davranışı ilk olarak yöneticisine bildirmesi, ilgili davranışa kanıt olacak bulguların yok edilmesine yol açarak bilgi uçuranın amacına ulaşmasını engelleyebilir (Esen ve Kaplan, 2012, s.50). Dolayısıyla örgütlerdeki yasa dışı ve etik dışı uygulamaların üst yönetime bildirilmesi için çalışanların üst yönetime güvenmesi gerekir (Uyar ve Yelgen, 2015, s.90). Örgütlerde meydana gelen etik dışı davranışlar karşısında bilgi uçuranlardaki umut hissi onları örgüt içindeki yetkiliye başvurmaya yönlendirir (Henik, 2008, s.116). Bu sebeple etik dışı veya yasa dışı bir uygulamayla karşı karşıya kalan bireylerin neyi, ne zaman, nasıl ve nereye ihbar

edeceklerini bilmeleri; ikilemde kaldıklarında izleyecekleri yol konusunda bilgilendirilmiş olmaları içsel bilgi uçuşma sürecinin başarısı için gereklidir (Çiftci, 2017, s.150). Örgüt için oldukça önemli olan içsel bilgi uçuşma sürecinin etkin bir şekilde işleminin ve örgütte meydana gelen etik dışı davranışların ortadan kaldırılabilmesinin yolu ise kurum içi iletişim sisteminin ve politikalarının doğru bir biçimde uygulanmasıdır (Bakar, 2012, s.9). İçsel bilgi uçuşma sürecinin işleyişi Şekil 1.2’de görülmektedir (Güler Yılmaz, 2009, s.1461).

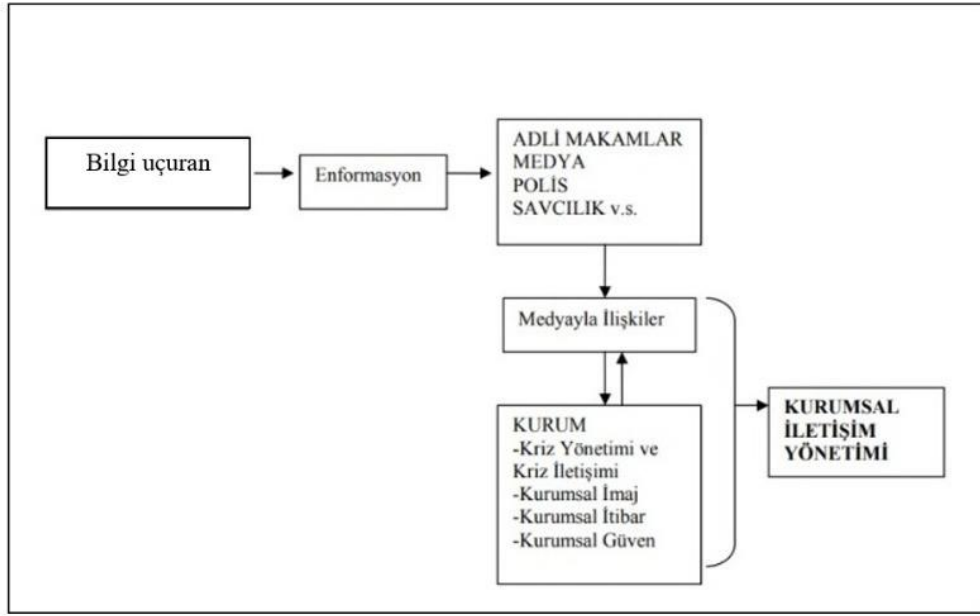


Şekil 1.2. İçsel bilgi uçuşma sürecinin işleyişi

Şekil 1.2’de görüldüğü üzere bilgi uçuran örgütte meydana gelen etik sorununu yaşadığı toplumun birtakım özelliklerinin etkisiyle algılar, değerlendirir ve üst düzey yönetici yetkili amire iletir. Üst düzey yönetici yetkili amir örgütün değerleri, yaşam pratikleri, kültürü ve politikalarının etkisiyle sorunu algılar ve değerlendirir. Sonuç olarak olumlu veya olumsuz bir davranışta bulunur. Üst düzey yönetici yetkili amirin davranışının olumsuz olması; bilgi uçurandan gelen bilgiyi önemsememesi, bilgi uçurana

susturması, işten çıkarması bilgi uçurmanın dışsal bilgi uçurma yoluna gitmesine sebep olur (Güler Yılmaz, 2009, s.1461).

Dışsal bilgi uçurma, bilgi uçurmanın etik dışı sorunu bildirirken tercih edebileceği bilgi uçurma türlerinden biridir. Çalışanın örgüt içinde karşılaştığı etik dışı olayı devlet, polis, medya ve adli makamlar gibi örgüt dışındaki yetkili birimlere bildirmesi dışsal bilgi uçurmadır (Sayğan ve Bedük, 2013, s.7). İçsel bilgi uçurma davranışını gerçekleştiren çalışanın bildirdiklerinin ciddiye alınmadığı veya susturulma, işten çıkarılma gibi olumsuzluklarla karşı karşıya bırakıldığı durumlarda etik ihlalinin dışsal bir biçimde bildirilmesi söz konusu olabilir (Atalay ve Acuner, 2019, s.121). Bilgi uçurmanın etik ihlalinin örgüt dışına bildirilmesinin başka bir sebebi de yanlış davranışın düzeltilmesi hususunda örgüt dışının itici güce sahip olmasıdır (Uyar ve Yelgen, 2015, s.88). Bunun yanı sıra bilgi uçurarlardaki öfke hissi onları örgüt dışında bulunan ilgili yerlere bildirimde bulunmaya yönlendirir (Henik, 2008, s.116). Fakat dışsal bilgi uçurma içsel bilgi uçurmanın yeterli olmadığı zamanlarda kullanılmalıdır, içsel bilgi uçurma yoluna gidilmeden dışsal bilgi uçurma yoluna başvurmak doğru değildir (Eren ve Orhan, 2013, s.461). Çünkü dışsal bilgi uçurma, çalışanın sadakat borcu ile bu borcun alt görünümüleri olan sır saklama ve işverene zarar veren açıklamalardan kaçınma borçlarına aykırı olabilir (Alp, 2021, s.16). Ayrıca dışsal bilgi uçurma ile bilginin yayılması ve buna bağlı olarak örgütün kurumsal kimliğinin zarar görmesi, önemli bir krizin ortaya çıkması mümkündür (Kartal ve Sipahi, 2018, s.123). Dışsal bilgi uçurma süreci Şekil 1.3'te görülmektedir (Güler Yılmaz, 2009, s.1464).



Şekil 1.3. Dışsal bilgi uçurma süreci

Dışsal bilgi uçurma süreci Şekil 1.3'te gösterilmiştir. Şekilde görüldüğü üzere bilgi uçuran edindiği etik ihlaline ilişkin bilgiyi medya, polis, savcılık gibi ilgili yerlere iletir. Bilgi uçuranın iletildiği bilgi, medya vasıtasıyla kamuoyu oluşturacağı için örgütün güven, imaj ve itibar kaybı söz konusu olabilir; örgütsel açıdan bir kriz yönetimi ve kriz iletişimi gerekliliği ortaya çıkabilir. Dolayısıyla kurumsal iletişim yönetimi önemlidir. Örgütün yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaması için kurumsal iletişim başarıyla yönetilerek örgütsel kayıplar engellenmeli ve yaşanan krizden kazançlı çıkılmalıdır (Güler Yılmaz, 2009, s.1464).

Görüldüğü üzere bilgi uçuran gözlemlediği etik ihlalini örgüt içindeki yetkili kişilere bildirerek içsel bilgi uçurma, örgüt dışında sorunu çözebilecek kişi veya kurumlara bildirerek dışsal bilgi uçurma türünü tercih edebilir. Bunun yanı sıra bilgi uçuran, etik ihlalini bildirirken kimliğini açıkça belirtmek isteyebileceği gibi çeşitli sebeplerle kimliğini gizli tutabilir.

1.1.9.2. Anonim ve aleni bilgi uçurma

Bilgi uçuran, örgütte gerçekleşen etik dışı olay veya durumu hangi kişi veya kuruma, hangi yöntemle bildireceğine karar vererek bilgi uçurma davranışını gerçekleştirir. Alanyazın incelendiğinde bilgi uçurmanın hangi kişi veya kuruma

yapıldığına bağlı olarak bilgi uçurma t urlerinin i şsel ve dı şsal bilgi uçurma olarak sınıflandırıldığı görülmekle birlikte bilgi uçurmanın örgütteki etik ihlalini isimli veya isimsiz olarak ihbar edebildiği de dikkat çekmektedir. Bireyin etik ihlalini nasıl ihbar ettiğine göre bilgi uçurma yöntemleri anonim (zımni/gizli) veya aleni bilgi uçurma şeklinde sınıflandırılmaktadır (Say an ve Bedük, 2013, s.7). Yasa dışı ya da etik dışı davranışların yazılı veya s zli iletimi aleni bilgi uçurmadır (Aktan, 2015, s.24). Aleni bilgi uçurmada birey, kimliğini açık bir biçimde beyan ederek etik dışı davranışı bildirir (Güvercin, 2016, s.11). Anonim bilgi uçurma ise etik ihlalini i şa eden bireyin kimliğini gizli tutarak bildirim yapmasıdır (Oran, 2018, s.81). Anonim bilgi uçurmada birey, kimliğini gizlemenin yanı sıra uydurma bir isim de kullanabilir (Erdost  olak ve Genç, 2018, s.51).       ispiyoncu olarak damgalanma veya güvenlik endişesi sebebiyle bilgi uçuran, doğrudan zarar görmediği bir konuyu gerçek ismini ve adresini kullanarak ihbar etmekten çekinebilir (U ur, 2013, s.384-385). Dolayısıyla isminin gizli kalmasını tercih edebilir. İsmi in açığa çıkmasıyla deşifre olan bilgi uçuran, hedef durumuna geleceği için pek çok olayda yasal olarak bile korunamayabilir ( en, 2020, s.101). Bu sebeple bilgi u uranları koruyan mekanizmalar buluns  dahi bilgi uçurma davranışı genellikle anonim olarak yapılmaktadır (Oran, 2018, s.87). Bununla birlikte bilgi uçuran, kimliğini gizli tutup tutmaması fark etmeksizin, ihbarda bulunurken resmî yolları kullanabileceği gibi resmî olmayan yolları da tercih edebilir.

1.1.9.3. Formel ve informal bilgi uçurma

Örgütlerde gerçekleşen etik ihlallerinin bildirilmesinde formel veya informal iletişim kanallarını kullanmak mümkündür. Formel ve informal bilgi uçurma, resmî iletişim kanallarının kullanılıp kullanılmamasına göre tanımlanır ( iftci, 2017, s.149). Formel bilgi uçurma, etik dışı uygulamaların örgütsel olarak bildirilmesidir ve örgütsel protokol esasları veya iletişim kanalları üzerinden ger ekle tirilir (Aksu, 2019, s.11). Formel bilgi uçurmada yazılı ve resmî kanallar kullanılırken bilgi uçuranların etik dışı uygulamaları örgütte güvendiği bireylerle paylaşması, meslektaşlarına resmî olmayan ortamlarda anlatması veya yakın çevresine ihbar etmesiyle bilgi uçurma davranışı informal yolla gerçekleşmiş olur (Oran, 2018, s.82). Dolayısıyla bilgi uçurmanın etik ihlallerini genellikle informal yolla ihbar etme eğiliminde olacağı s ylenabilir.

1.1.10. Bilgi uçurma: 5N, 1K analizi

Bilgi uğurma, ęeřitli yollarla geręekleřebilen bir ifřa eylemidir. Bilgi uğurmanın sebepleri, sonuçları, geręekleřme yolları vs. dūřınıldūęında oldukęa karmaşık bir kavram olduğu gırılmektedir. Aktan bilgi uğurmanın daha iyi anlaşılabilmesi ięin 5N, 1K analizini geliştirmiştir (Aktan, 2006, s.3-5). 5N,1 K analizi Tablo 1.6’da gırsterilmiştir.



Tablo 1.6. Bilgi uçurma: 5N, 1K analizi

Ne? (Bilgi uçurma nedir?)	Örgüt içi ya da örgüt dışı kişi veya kurumların zarar görmemesi amacıyla örgütte geręekleřen yasa dışı ve etik dışı faaliyetlerin sorunu çözebilecek yetkisi bulunan iç ve dış otoritelere ihbar edilmesidir.
Niçin? (Bilgi uçurma niçin geręekleřtirilir?)	<u>Kişisel nedenler:</u> Bireyin ahlak ve fazilete olan yüksek bağlılığı, ödüllendirilme beklentisi... <u>Örgütsel nedenler:</u> Örgüt kültürünün güçlü, örgütsel bağlılığın yüksek, örgütsel vatandaşlık bilincinin gelişmiş olması... <u>Durumsal nedenler:</u> Yalnızca belirli durumlarda ağığa çıkarılan yanlış davranış ve eylemler bu gruptadır. Bunlardan bazıları kişiler arası çatışmalar, kıskanęlık, çekememezlik gibi bireysel nedenlerden kaynaklanır.
Nasıl? (Bilgi uçurma nasıl ve hangi yöntemlerle geręekleřtirilir?)	<u>Aleni bilgi uçurma:</u> Yasa dışı ya da etik dışı uygulamaların yazılı ya da sözlü olarak iletilmesi. <u>Zımnı bilgi uçurma:</u> Yasa dışı ya da etik dışı davranış ve eylemler işşa edilirken kimliğin gizli tutulması. -Bilgi uçuran, ismini gizleyerek olayı bildirir. -Bilgi uçuran, ismini örgüt üst yönetiminden gizlemez ancak örgüt üst yönetimi bilgi uçuranın ismini açıklamaz. <u>Araçlar:</u> Mektup, belgegeğer, telefon, e-posta...
Nereye? (Bilgi uçuran, yasa dışı veya etik dışı uygulamaları nereye ihbar eder?)	<u>İçsel bilgi uçurma:</u> Yasa dışı veya etik dışı uygulamalar örgüt üst yönetimine sözlü ya da yazılı olarak bildirilir. <u>Dışsal bilgi uçurma:</u> Yasa dışı veya etik dışı uygulamalar örgütün dışında olup sorunu çözebilecek kişi veya kuruluşlara (polis, yargı makamları, medya...) bildirilir.
Ne zaman? (Bilgi uçuran, yasa dışı ve/veya etik dışı uygulamaları ne zaman ihbar eder?)	-Örgüt kültürünün güçlü ve örgütsel vatandaşlık davranışının gelişmiş olduğu örgütlerde olay geręekleřtięinde bilgi uçuranlar harekete geğer. - Örgüt kültürünün güçlü olmadığı ve örgütsel vatandaşlık bilincinin oluşmadığı örgütlerde durumsal nedenler geręekleřtięi takdirde bildirimde bulunulur.
Kim? Örgütlerde yasa dışı ve/veya etik dışı uygulamaları ağığa çıkaran bireyler (bilgi uçuranlar) kimlerdir?	Örgütlerde yasa dışı veya etik dışı uygulamaları işşa eden kişilere “bilgi uçuran” denir. Bilgi uçuranlar doğrudan denetim ve kontrol yetkisi bulunmayan gönüllü denetçilerdir. Bilgi uçuranlar üç grupta incelenir: -Bilgi sahibi olan örgüt eski çalışanları -Bilgi sahibi olan istihdam edilen çalışanlar -Örgüt dışında olmakla birlikte örgüt içi bilgiye sahip olan paydaşlar

Bilgi uçurmayı ağıklayan 5N, 1K analizi Tablo 1.6’da görölmektedir. Buradaki 5N “Ne?”, “Niçin?”, “Nasıl?”, “Nereye?”, “Ne Zaman?”; 1K ise “Kim?” sorusunu ifade etmektedir. Buna göre bilgi uçurmanın ne olduğu; örgüt içi ya da örgüt dışı bireylerin ya da kurumların zarar görmemesi amacıyla bilgi sahibi kişilerin örgütte geręekleřen yasa

dışı ve etik dışı faaliyetleri sorunun çözümüne etki edebilecek iç ve dış otoritelere bildirmesi şeklinde açıklanmıştır. Bilgi uçuşmanın niçin yapıldığı kişisel (ahlak ve fazilete olan yüksek bağlılık, ödüllendirilme beklentisi...), örgütsel (örgüt kültürünün güçlü, örgütsel bağlılığın yüksek olması...) ve durumsal (kişiler arası çatışmalar, kıskançlık, çekememezlik...) nedenler olmak üzere üç ayrı grupta incelenmiştir. Bilgi uçuşmanın aleni veya zımnî olarak gerçekleştirilebileceği ve gerçekleştirilirken mektup, faks, e-posta, telefon gibi araçlardan yararlanılabileceği belirtilmiştir. Yasa dışı veya etik dışı olan uygulamalar örgüt üst yönetimine bildirilirse içsel bilgi uçuşma; polis, yargı makamları, medya gibi örgüt dışındaki birimlere bildirilirse dışsal bilgi uçuşma davranışının gerçekleşeceği belirtilerek yasa dışı ve etik dışı olan eylemlerin nereye bildirilebileceği açıklanmıştır. Bilgi uçuşma davranışının ne zaman gerçekleşeceğinin örgüt kültürünün güçlü olup olmamasına ve örgütsel vatandaşlık bilincinin yerleşip yerleşmemesine göre değiştiği görülmektedir. Örgüt kültürünün güçlü ve örgütsel vatandaşlık bilincinin yerleşmiş olduğu örgütlerde olay gerçekleştiğinde bilgi uçuşma davranışı görülürken örgüt kültürünün güçlü olmadığı ve örgütsel vatandaşlık bilincinin yerleşmediği örgütlerde durumsal nedenler oluştuğu takdirde ifşa eyleminin gerçekleşeceği belirtilmiştir. Bilgi uçuşma davranışını kimin gerçekleştireceği ise üç ayrı grupta incelenmiştir. Bunlar; bilgi sahibi olan örgüt eski çalışanları, bilgi sahibi olan istihdam edilen çalışanlar ve örgüt dışında olmakla birlikte örgüt içi bilgiye sahip olan paydaşlardır. Bu kişilerin bilgi uçuşma davranışını gerçekleştirmelerinin ardından birtakım avantaj ve dezavantajlar ortaya çıkmaktadır.

1.1.11. Bilgi uçuşmanın avantaj ve dezavantajları

Bilgi uçuşmanın sonucunda pek çok olay veya durum meydana gelmektedir. İhbar edilen her etik ihlali örgütü, bilgi uçuşanı ve toplumu mutlaka etkilemektedir. Bu etki gerek örgüt gerek bilgi uçuşan gerekse toplum açısından olumlu olabildiği gibi olumsuz da olabilmektedir.

Örgüt açısından bilgi uçuşmanın yol açacağı olumsuz sonuçlar, örgütsel imaj ve itibarın zedelenmesi ve bununla birlikte itibar kaybının ortaya çıkardığı maddi ve manevi zararların sebep olacağı maliyetlerdir (Batga, 2021, s.63). Ayrıca örgütün kapsamlı bir biçimde denetlenmesi, bazı yöneticilerin cezalandırılması, bazı bireylerin işsiz kalması ve örgütün kapatılması söz konusu olabilir (Aydın, 2003, s.88). Bilgi uçuşanlar açısından bakıldığında bir hain, bir yırtıcı veya güvenilemeyecek biri olarak görülebilecekleri için

ihlal bildirmek, bilgi uçuranların kariyerleri boyunca verebilecekleri en zor kararlardan biridir (Delk, 2013, s.63). Bilgi uçuranlar çoğu zaman hain, gammad, ispiyoncu, problem çıkaran gibi suçlamalarla ve görevden uzaklaştırılma, dışlanma, psikolojik şiddet, aşağılanma, misilleme gibi çeşitli risklerle karşılaşmaktadır (Aktan, 2015, s.34). Bunların yanı sıra iş tatmini azalan ve mutsuz olan bilgi uçuran işten ayrıldığı takdirde diğer şirketler tarafından ispiyoncu olarak görüleceği için iş bulamayabilir ve bunun neticesinde uzun süre işsiz kalabilir (Aksu, 2019, s.18). Bilgi uçuranın yaşadığı bu olumsuz sürecin onu, psikolojik ve sosyal yönden olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Nitekim bilgi uçuranların karşılaştıkları misilleme ve dışlanmalar sonucunda uykusuz kaldıkları, aşırı derecede alkol ve sigara tükettikleri, panik atak nöbeti geçirdikleri, ilaç kullandıkları, tırnak ısırma gibi davranış bozuklukları sergiledikleri görülmekte ve yaşamlarını sonlandırdıkları da zaman zaman basına yansımaktadır (Batga, 2021, s.63-64). Bu olumsuzluklar, bilgi uçurmanın dezavantajlarını en fazla yaşayanların bilgi uçuranlar olduğu şeklinde yorumlanabilir (Çiftci, 2017, s.151). Toplum açısından düşünüldüğünde bilgi uçurana yönelik tutumun oldukça katı olduğu, bireylerin asılsız ihbarlar sonucunda uğradıkları mağduriyetler sebebiyle bilgi uçurmaya mesafeli yaklaştığı ve “muhibir” kavramının birini aşağılamak ve suçlamak, toplum nezdinde itibarsızlaştırmak manasında kullanıldığı görülmektedir (Çiftci, 2017, s.152). Bilgi uçurma, bazı bireyler tarafından ispiyonculuk veya sadakatsizlik olarak algılansa da kurallara uygun bir biçimde gerçekleştirildiği takdirde örgüt, bilgi uçuran ve toplum için birçok avantaj sunduğu da dikkat çekmektedir (Aksu, 2019, s.18).

İhlal raporlarını gevezelik olarak görüp misilleme yapan yöneticilerin yanı sıra bazı yöneticiler, ihlal raporları almayı ve ihlalleri düzeltme fırsatını takdir eder (Delk, 2013, s.63). Bu tür yöneticilerin bulunduğu örgütler üzerinde bilgi uçurmanın, sorunların erkenden fark edilerek çözüm üretilmesi ve örgütlerde etik dışı ve yasa dışı uygulamaların azaltılması gibi olumlu etkileri bulunmaktadır (Çiftci, 2017, s.151). Ayrıca örgüt içerisindeki denetim yollarının gözden geçirilmesine olanak tanınması da bilgi uçurmanın örgüt açısından olumlu yönlerinden biridir (Aksu, 2019, s.18). Bilgi uçuran tarafından bakıldığında ifşa ettiği bilgi ile suç işlenmesine engel olan, bireylerin veya çevrenin göreceği zararları meydana çıkaran kişinin elde edebileceği en büyük kazanım psikolojik ve vicdani rahattır (Aydın, 2003, s.87-88). Bilgi uçurmanın toplumsal açıdan da avantajları bulunmaktadır. Üstelik bilgi uçurmanın en temel katkısı, toplum ve kamu yararadır (Aydın, 2003, s.89). Bilgi uçurma sayesinde etik olmayan davranışlar sergileyen

bireylerin ifşa edilmesi, benzer davranışlarda bulunma eğilimi olanların çekimser kalarak o davranışı sergilemekten vazgeçmelerini sağlayabilir (İnan, 2021, s.26). Bunun sonucunda da toplumsal huzurun artacağı söylenebilir.

Açıklandığı üzere bilgi uçurma sonucunda örgüt, bilgi uçuran ve toplumun elde ettiği avantajlar ve karşı karşıya kaldığı dezavantajlar bulunmaktadır. Bilgi uçurma, bir tarafı olumlu etkilerken başka bir tarafı olumsuz etkileyebilir veya aynı olay aynı taraf için hem olumlu hem olumsuz etkileri bir arada bulundurabilir. Örneğin bir kozmetik şirketinin cilde zararlı olduğu bilinen bir maddeyi ürünlerinde kullandığını ifşa eden bilgi uçurmanın işine son verilebilir. Bilgi uçuran, etik dışı uygulamayı ifşa ettiği için vicdani olarak rahatlayarak bu durumdan olumlu etkilenebilir ancak işine son verildiği için bilgi uçurmanın olumsuz etkisiyle karşı karşıya kalabilir. Dolayısıyla bir yandan bilgi uçurmanın olumlu etkisini hissederken diğer yandan olumsuz etkisiyle karşılaşabilir. Ayrıca bilgi uçuran işine son verildiği için bilgi uçurmanın dezavantajını yaşarken o şirketin ürünlerini kullanan bireyler kullanmayı bırakarak cilt sağlığının bozulmasını engelleyebilir. Böylelikle toplum sağlığının daha az yara alması sağlanabilir. Şirket ise ürünleri daha az satılacağı için maddi zarara uğrayabilir. Dolayısıyla bir bilginin uçurulmasıyla örgüt, bilgi uçuran ve toplumun gerek olumlu gerekse olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Örgütlerde tamamen olumlu veya tamamen olumsuz eylemlerin gerçekleşiyor olması pek olanaklı görülmemektedir. Dolayısıyla her örgütte olumlu ve olumsuz pek çok durum veya olayla karşılaşılması olağandır. Karşılaşılan bu eylemlerden yasa dışı ve etik dışı olanlara verilen tepkiler de bireylere göre farklılık gösterecektir. Bazıları beladan uzak durmak, fare veya yılan olarak anılmaktan kaçınmak için etik dışı hiçbir uygulamayı ihbar etmemeyi tercih ederek sessizliğini korur (Zhang, Chiu ve Wei, 2009, s.25). Çünkü bireye çocukluk yıllarından itibaren aktarılan değerler bilgi uçurmanın kötü bir davranış olduğu yönündedir ve toplumdaki “Kol kırılır, yen içinde kalır.” yaklaşımı, örgütlerde ortaya çıkan yanlış uygulamaların dışarı bildirilmesini engeller (Çiftci, 2017, s.152). Bazıları ise sorunları çözebilecek kişilere yasa dışı ve etik dışı uygulamaları bildirir. Yasa dışı veya etik dışı davranabilecek bireylerin cesaretinin kırılabilmesi için pek çok kötü sonuçla karşılaşan bilgi uçuranların korunması özellikle hukuki açıdan bir gerekliliktir (Esen ve Kaplan, 2012, s.50). Türkiye’de kamu görevlilerinin yasal ve etik olmayan durumları bildirmemeleri “suçu bildirmeme suçu” olarak nitelendirileceğinden dolayı bu tür durumları bildirmek bir zorunluluk hâline getirilmiş ve dilekçe hakkı ya da bildirimde

bulunma sorumluluğu şeklinde adlandırılan bir düzenlemeyle bilgi uçuranlar örgütlerde meşrulaştırılmaya çalışılmıştır (Baltacı, 2017, s.45). Ancak örgütlerde bireysel yarar sağlamak amacıyla kişisel özgürlükleri zedeleyen asılsız ihbarlar da yapılmaktadır (Çiftci, 2017, s.153). Bunun yanı sıra örgüt üyeleri pek çok farklı yöntemle birbirlerini etkilemek ve belirli bir davranışa yönlendirmek amacıyla güç kazanma ve güç kullanma çabası içerisine girebilmektedir (Korucuoğlu, 2016, s.10). Bireylerin uçuracakları bilgiyi bir güç aracı olarak kullanabileceği ve bundan dolayı bilgi uçurmanın örgütteki güç oyunları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişki incelenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1) İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşleri nasıldır?
- 2) İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşleri;
 - a) cinsiyet
 - b) medeni durum
 - c) yaş
 - d) öğrenim durumu
 - e) branş
 - f) mesleki kıdem

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 3) İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşleri nasıldır?
- 4) İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşleri;
 - a) cinsiyet
 - b) medeni durum
 - c) yaş
 - d) öğrenim durumu
 - e) branş
 - f) mesleki kıdem

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

- 5) İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.3.  nem

İlkokul  ğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma aracılığıyla akademik çalışma yapanlara bilgi uçurma, örgütsel güç oyunları ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyle ilgili kuramsal bilgilerin genişletilerek aktarılması amaçlanmaktadır. Ayrıca  ğretmen görüşlerine göre bilgi uçurma, örgütsel güç oyunları ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu ortaya çıkarmanın ilkokullarda uygulamaya yönelik faydalar sağlayacağı da öngörülmektedir.

Her örgütte olduğu gibi okullarda da yasa dışı ve etik dışı davranışların görülmesi kaçınılmazdır. Bu davranışların tespit edilmesi, bu davranışlar sonucu oluşan sorunların çözülmesi ve mümkünse sorunlar oluşmadan önce bu davranışların önlenmesi konusunda bilgi uçuranların oldukça önem arz ettiği söylenebilir. Okullarda bilgi uçuranların varlığı, oynanan g   oyunlarına da etki edecektir. Bilgi uçuranlar, if a edilmesi gereken bilgileri oynadıkları g   oyununda gücü ellerinde bulundurmak için kullanabilirler. Bununla birlikte g   oyununda üstün olan kişi veya kişiler bilgilerin if a edilmesine engel olmaya çalışabilirler. Bu bağlamda bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunlarının eğitim örgütlerinin yapısına, i leyi ine ve gelişimine etki edebilecek kavramlar oldukları görülmektedir. Dolayısıyla  ğretmenlerin bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunlarına ilişkin algılarının tespit edilmesinin, araştırma kapsamındaki okulların daha etkili bir şekilde yönetilebilmesi için eğitim yöneticilerine yol göstereceği düşünülmektedir. Bu  alı ma sonucunda elde edilen bulgular hizmet içi eğitimler aracılığıyla eğitim yöneticileriyle paylaşılabilir ve bu sayede eğitim yöneticilerinin yönettikleri okulları daha iyi tanımaları sağlanabilir. Ayrıca seminerler vasıtasıyla araştırma sonucunun öğretmenlerle paylaşılması, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda gerçekleşen gerek bilgi uçurma gerekse örgütsel güç oyunları hakkında farkındalık kazanmalarına etki edebilir. Bu sayede öğretmenlerin yaşadıkları süreci daha iyi anlayacakları ve dolayısıyla daha bilinçli davranacakları öngörülmektedir. Bu durumun da okulların i leyi  ve gelişimlerinin olumlu yönde etkilenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunlarının ayrı ayrı ele alındığı çalışmalara rastlanmış fakat bu çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ayrıca

gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında yapılan çalışmalarda bu iki değişkenin bir arada incelendiği bir araştırma bulunamamıştır. Bu sebeple yeni bir kavram olan bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkinin belirlenmesiyle alanyazındaki bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Hatay ilinin Antakya ilçesindeki resmî ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1) Bu çalışmada kullanılan veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Hatay’ın Antakya ilçesinde bulunan resmî ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşleri ile sınırlıdır.
- 2) Özel eğitim ve uygulama okulları, araştırma evrenine dâhil edilmemiştir.
- 3) Örgütsel güç oyunu algıları; direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu, ıslık çalma oyunu, Genç Türkler oyunu boyutlarıyla sınırlandırılmıştır.
- 4) Bilgi uçurma; içsel bilgi uçurma, dışsal bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma, destekçi bilgi uçurma boyutlarıyla sınırlandırılmıştır.
- 5) Öğretmenlerin psikolojik özelliklerinin bilgi uçurma davranışlarını ve örgütsel güç oyunlarını etkileyip etkilemediği araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
- 6) Resmî ilkokulların yapısının öğretmenlerin bilgi uçurma davranışlarını ve örgütsel güç oyunu algılarını etkileyip etkilemediği araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

1.5. Tanımlar

Öğretmen: 2020-2021 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin merkez ilçesinde bulunan Antakya Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

Okul: 2020-2021 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin merkez ilçesinde bulunan Antakya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ilkokullardır.

Bilgi uçurma: Yasal ve etik olmayan eylemlerin ifşa edilmesidir.

Güç: Başkalarına iş yaptırabilme yeteneğidir.

Örgütsel güç oyunları: Örgüt üyelerinin bulundukları rekabet ortamında kazanabilmek için oynadıkları oyunlardır.



2. ALANYAZIN

Alanyazın bölümünde bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunlarına ilişkin Türkiye’de ve diğer ülkelerde yap lm   çalışmalar incelenmiştir.

2.1. Bilgi Uçurmayla İlgili Yurt İçinde Yap lm    alı malar

Alanyazın incelendiğinde gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde bilgi uçurma temalı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bölümde bilgi uçurmaya ilişkin Türkiye’de yap lm   çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmaların konusu, yöntemleri ve sonuçları incelenmiştir.

Kızılda  (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkokul   retmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ve örgütsel ba lılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlan lm  tır. Araştırma verileri toplanırken ‘‘Bilgi Uçurma  l e i’’ ve ‘‘ rg tsel Bağlılık  l e i’’ kullan lm  tır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin bilgi uçurma düzeylerinin değerlendirilmesinde anlamlı bir farklılığın olmad ı ı tespit edilmiştir. Medeni durum değişkenine göre gizli bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın görüldüğü, evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha fazla bilgi uçurma davran  ında bulundukları saptanmıştır. Kıdem değişkenine göre bilgi uçurma  l e inin genelinde anlamlı bir farklılığın olduğu ancak d  sal ve destekçi bilgi uçurma boyutunda anlamlı bir farklılığın olmad ı ı tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre ölçeğin genelinde ve içsel bilgi uçurma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş, eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlerin eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlere göre daha fazla bilgi uçurma davran  ında bulundukları görülmüştür. Bran  değişkenine göre içsel bilgi uçurma boyutunda ve ölçeğin genelinde branş öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokul   retmenlerinin bilgi uçurma ile örgütsel ba lılı a ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı düzeyde küçük bir ilişkinin olduğu sonucuna ula ılm  tır.

Baltacı (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada maarif müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre bilgi uçurma davranışının ilköğretim okullarındaki düzeyleri incelenmiştir. Çalışma, tarama modelindedir ve çalışmada karma araştırma yaklaşımından yararlan lm  tır. Nicel veriler toplanırken ‘‘Bilgi Uçurma  l e i’’ kullan lm  tır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin bilgi uçurma

davranışının mesleki kıdem, eğitim durumu ve yaş değişkenleriyle ilgisi bulunmamakta fakat cinsiyet, okul türü (kamu-özel) ve görev değişkenleri bilgi uçurma davranışını etkilemektedir. Çeşitli korku durumları ve koruma güdüsü ile bireyler arası iletişime olan inanç bilgi uçurma davranışını engelleyen önemli nedenlerdir. Bilgi uçuranların içsel bilgi uçurma kanallarıyla genelde üst yönetime ve iş arkadaşlarına, dışsal bilgi uçurma kanallarıyla aile fertlerine bilgi verdikleri saptanmıştır.

Öztürk (2018) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de özel okullarda görev yapmakta olan Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin bilgi uçurmaya yönelik bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel modelde gerçekleştirilen bu araştırmada olgubilim deseninden faydalanılmıştır. Araştırma verileri, uzmanların da görüşleri alınarak belirlenen açık uçlu üç soru kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ihlalleri az önemli (israf, hırsızlık vb.) ve çok önemli (cinsel taciz, hukukun ihlali vb.) olmak üzere ikiye ayırdığı görülmüştür. Türk öğretmenler yoğun olmamakla birlikte münferit biçimde istenmeyen durumlarla karşılaştıklarını ve bu davranışlar arasında israfın yer aldığını, kötü yönetimin olabildiğini ancak öğretmenlerin bunu ihbar etmediğini, hırsızlık ve güvenliğin önemli istenmeyen davranışlar olduğunu ancak bunların süreklilik arz etmediğini, yöneticilerinin tanıdıklarına imtiyaz sağladıklarını, kadın öğretmenlere pozitif ayrımcılık yapıldığını, olumsuz davranışlar için genellikle bir üst yönetime sözlü ihbarda bulunduklarını, nadiren yönetim tarafından yapılan anketler aracılığıyla isimsiz yazılı ihbarlarda bulunduklarını, ihbar nedenlerinin temizlikle birlikte güvenlik ve yönetimin tutumuyla ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Hiçbir öğretmenin çok önemli bir ihbar nedeniyle karşılaşmadığı ve öğretmenlerin örf ve âdetlerine göre ihbar şekillerinin farklılık göstermediği saptanmıştır. Yabancı öğretmenlerden bazıları öğrencilerin ya da öğretmenlerin kötü davranışlarına maruz kaldıklarını, bunu yönetime bildirdiklerini ve sosyal medya vasıtasıyla da ihbar ettiklerini ifade etmişlerdir. Yabancı öğretmenlerden biri sosyal medyanın ihbar için uygun bir araç olmadığını belirtmiştir.

Akı (2020) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre bilgi uçurma ve iş doyumu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada genel tarama ve ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Veriler toplanırken “Bilgi Uçurma Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgi uçurmaya ilişkin algılarında en yüksek ortalamanın içsel bilgi uçurma, en düşük ortalama dışsal bilgi uçurma boyutunda olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bilgi uçurmanın alt boyutlarına yönelik algılarının

cinsiyet, yaş, yetişilen bölge, eğitim durumu, idarecilik deneyimi, branş, çalışılan okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bilgi uçuşmanın alt boyutlarına ilişkin algıları medeni durum değişkeni bakımından incelendiğinde dışsal bilgi uçuşma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmış olup bekâr veya boşanmış öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla daha fazla dışsal bilgi uçuşmaya meyilli oldukları görülmüştür. Mesleki kıdem değişkeni yönünden incelendiğinde gizli bilgi uçuşma alt boyutunda 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş olup 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin kimliklerinin gizli kalması şartı ile daha fazla gizli bilgi uçuşma davranışında bulundukları belirlenmiştir. Okulda çalışma süresi değişkeni yönünden incelendiğinde içsel bilgi uçuşma alt boyutunda 0-5 yıl aralığında okulda çalışma süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl aralığında okulda çalışma süresine sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüş olup bu farklılığın 0-5 yıl aralığında okulda çalışma süresine sahip öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Okuldaki personel sayısı değişkeni yönünden incelendiğinde destekçi bilgi uçuşma alt boyutunda okullarında 21-30 arası personel bulunan öğretmenler ile 31-40 arası personel bulunan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmış olup bu farklılığın okullarında 21-30 arası personel bulunan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bilgi uçuşma ve iş doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Kılınç (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımları ile öğretmenlerin bilgi uçuşma davranışları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma, betimsel niteliktedir. Araştırma verileri toplanırken “Bilgi Uçuşma Ölçeği” ve “Yönetici Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğu zaman içsel bilgi uçuşmayı; bazen destekçi bilgi uçuşmayı, gizli bilgi uçuşmayı ve dışsal bilgi uçuşmayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilgi uçuşmaya yönelik algılarında cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, branş, kıdem, okul kademesi değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Demokratik yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri ile öğretmenlerin içsel bilgi uçuşma davranışları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkiye; otokratik yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri ile öğretmenlerin içsel bilgi uçuşma davranışları arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkiye, dışsal bilgi uçuşma,

gizli bilgi uçurma ve destekęi bilgi uçurma davranışı arasında ise pozitif yönlü ve düşük bir ilişkiye rastlanmıştır.

Bilgi uçurma ile ilgili Türkiye’de yapılmış araştırmaların özetlenmesi neticesinde öğretmenlerin bilgi uçurma ile örgütsel bağlılık algıları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı düzeyde kk bir ilişkinin olduğu, bilgi uçurma ve iş doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca ğretmen ve maarif müfettişlerinin okul yöneticilerine nazaran bilgi uçurma davranışını daha çok benimstedikleri görülmüştür. Okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzı benimsemelerinin öğretmenlerin dışsal bilgi uçurma davranışlarının artmasına, içsel bilgi uçurma davranışlarının ise azalmasına sebep olduğu tespit edilmiştir. Bilgi uçuranların içsel bilgi uçurma kanallarıyla genelde üst yönetime ve iş arkadaşlarına, dışsal bilgi uçurma kanallarıyla aile fertlerine bilgi verdikleri saptanmıştır. Ayrıca ğretmenlerin çok önemli bir ihbar nedeniyle karşılaşmadıkları ve bilgi uçuracakları zaman genellikle üst yönetime sözlü olarak bildirimde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. Bilgi Uçurmayla İlgili Yurt Dışında Yapılmış alışmalar

Bu bölümde, bilgi uçurma temalı olup Türkiye dışındaki ülkelerde yapılan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmaların konusu, yöntemleri ve sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından bilgi uçurma ile ilgili birtakım çıkarımlarda bulunulmuştur.

Colnerud (1994) tarafından yapılan araştırmada ğretmen etiğinde sadakat çatışmaları incelenmiştir. Öğretmenlerin görevlerinde etik açıdan zor olarak algıladıkları durumlara ilişkin örnekler yazmaları istenmiş ve meslektaşlarına olan bağlılıklarının öğrencilerine olan bağlılıklarıyla çatıştığı durumlar analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin, öğrencilere yönelik gerçekleştirilen kötü muameleyi veya kötü kurumsal politikaları bildirmek istedikleri ancak meslektaşlarına ve kurumlarına bağlılıklarından vazgeçemedikleri saptanmıştır. Öğrencileri zarardan korumak amacıyla bilgi uçurmanın çok fazla cesaret ve farkındalık gerektirmesi sebebiyle neredeyse imknsız olduğu, öğretmenlerin kendi sınıflarında resmî politikayı riske atmadıkları sürece kendi normlarının egemen olduğu bir alanları olduğu ve bu sebeple bilgi uçurmanın başka bir öğretmenin özel alanına müdahale etmek anlamına geldiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca ğretmen etiğinin gelişiminin okul sistemini tehdit edecek isyankr bir faaliyet olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Tholander (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İsveç'te bulunan bir okulda meydana gelen sıradan bir bilgi uçurma vakasına odaklanılmıştır. Beş öğrencinin birkaç haftalık grup çalışması bitmek üzereyken gerçekleşen bir değerlendirme oturumu analiz edilmiştir. Araştırmada grup çalışmasına katkısı olmayan bir öğrencinin öğretmene bildirilmesi incelenmiştir. Öğretmen odadan çıktıktan sonra diğer öğrencilerin bilgi uçuran öğrenciye oldukça sert bir şekilde saldırdıkları, misilleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Bilgi uçuran öğrencinin diğer öğrenciler tarafından vefasız bir grup üyesi, hasta bir insan, muhbir vb. olarak algılandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra bilgi uçurma davranışının grup üyeleri arasında birleştirici bir güce sahip olduğu, grup dayanışmasını güçlendirdiği saptanmıştır.

Natawibawa, Irianto ve Roekhudin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öz yeterlik ve kontrol edilebilirliğin eğitim kurumlarındaki finans yöneticilerinin bilgi uçurma niyetine etkisi incelenmiştir. Finansal yöneticilerin bilgi uçurma niyetini etkileyen faktörleri analiz etmek amacıyla Malang şehrindeki liselerden ölçekler aracılığıyla veri toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öz yeterlik ve kontrol edilebilirliğin, bilgi uçurma niyeti üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, öz yeterlik ve kontrol edilebilirlik arttıkça bilgi uçurma eğiliminin de artacağı görülmüştür.

Chaudhary, Gupta ve Phoolka (2019) tarafından yapılan çalışmada Hindistan'da yükseköğrenim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bilgi uçurma niyetlerini etkileyen temel faktörleri keşfetmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin iç ve dış bilgi uçurma niyetleri incelenmiştir. Veriler, ölçek formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uygun bir iletişim kanalı olduğu takdirde örgütte gerçekleşen yanlışları bildirmek için içsel bilgi uçurmayı tercih etme olasılıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Uygun bir iletişim kanalının olmaması durumunda misilleme veya işlerini kaybetme korkusu gibi sebeplerle suistimalleri örgüt içindeki yetkililere bildirme olasılıklarının daha düşük olduğu görülmüştür. Yanlış yapan birey örgütte çok güçlü bir konuma sahipse öğretmenlerin, yanlış dış kurumlara bildirmeyi tercih ettiği saptanmıştır. Ciddi yanlışlık durumlarında örgütlerinin dış dünyadaki imajını bozmak istemedikleri için öğretmenlerin dış kurumlara gitmek yerine içsel bilgi uçurmaya niyetli oldukları tespit edilmiştir. Örgütsel desteğin öğretmenleri hem içsel hem dışsal bilgi uçurmaya motive ettiği; daha büyük yaş gruplarına mensup, daha yüksek iş tecrübesine sahip ve kuruluştaki üst düzey görevlerde bulunan öğretmenlerin genç olanlara kıyasla hem içsel hem dışsal bilgi uçurma olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü üzere bu bölümde Türkiye dışındaki ülkelerde yapılan bilgi uçurma temalı çalışmalar incelenip özetlenmiştir. Özetlenen çalışmalarda bilgi uçuranların etik dışı olayları ifşa etmek istedikleri ancak örgütsel bağlılıklarından dolayı bunu yapmakta zorlandıkları görülmüştür. Çünkü bilgi uçuranların diğer örgüt üyeleri tarafından vefasız bir grup üyesi, hasta bir insan, muhbir vb. olarak algılandıkları ve misillemeye maruz kaldıkları tespit edilirken diğer örgüt üyeleri arasında grup dayanışmasının güçlendiği saptanmıştır. Ayrıca bilgi uçuranların uygun bir iletişim kanalı olduğu takdirde içsel bilgi uçurmayı tercih etme olasılıklarının daha yüksek olduğu, örgütsel desteğin onları hem içsel hem dışsal bilgi uçurmaya motive ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra daha büyük yaş gruplarına mensup, daha yüksek iş tecrübesine sahip ve örgütte üst düzey görevlerde bulunanların diğerlerine kıyasla bilgi uçurma olasılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Örgütsel Güç Oyunlarıyla İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Güç temalı pek çok araştırmanın alanyazında yer aldığı dikkat çekmektedir. Güç konulu araştırmaların çokluğuna rağmen örgütsel güç oyunlarının incelendiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bölümde örgütsel güç oyunlarına ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmaların konusu, yöntemleri, sonuçları özetlenmiştir.

Yazıcı, Sezgin Nartgün ve Özhan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada akademisyenlerin üniversitelerde oynadıkları örgütsel güç oyunlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Veriler elde edilirken yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin özellikle hakları ve görevleri mevzubahisken isyan oyununu oynadıkları, genel olarak kendi çabalarıyla başarılı olmayı arzuladıkları, ara sıra hedeflerine ulaşabilmek amacıyla bir ittifak kurmak istedikleri, imparatorluk kurma oyunlarını genellikle kendi çıkarlarından ziyade örgüt için oynadıkları, uzmanlaşmış bilgilerini diğer insanlara karşı kullanmak yerine onlarla paylaşmayı tercih ettikleri, astlarına genellikle nazikçe rica ederek görev verdikleri tespit edilmiştir. Akademisyenlerin örgütlerde rekabetin gerekli olmadığını düşündükleri, örgüt iklimini bozmak istemedikleri, genellikle sorunlarını örgüt içinde ve kişiler arası ilişkilerle çözmeye çalıştıkları, gerekli durumlarda yasal yollara başvurdıkları ve bilgi uçurma oyunlarını oynadıkları saptanmıştır. Yürütme yetkisine sahip olduklarında genellikle

meslektaşlarının da görüşlerini alarak problemli şeyleri hemen değiştirmeyi tercih ettikleri, işlerini doğru ve adil bir şekilde yaparak örgütte sahip oldukları konumu güvence altına alabileceklerine inandıkları görülmüştür.

Korucuoğlu (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmen görüşlerine göre örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin nasıl olduğu incelenmiştir. Veri toplamak için öğretmenlere “Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği” ve “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” uygulanmıştır. Bu çalışma, orijinali İngilizce olan “Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği”nin Türk öğretmenlerden veri toplanmasına uygun hâle getirilmiş olması bakımından oldukça önemlidir. Çalışmada, ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel güç oyunu algılarında en çok ittifak kurma oyunu, stratejik aday oyunu ve imparatorluk kurma oyununun yer aldığı; en az ıslık çalma oyunu, direnme oyunu ve Genç Türkler oyununun bulunduğu belirlenmiştir. Direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, imparatorluk kurma oyunu, patronluk oyunu, rakip kamplar oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine; öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre lise ve ortaokul öğretmenlerinin lehine; mesleki kıdem değişkenine göre 21-30 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 30 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin lehine sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmada örgütsel güç oyunları ile örgütsel muhalefet arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü, düşük seviyeli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gencer (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri “Güç Merkezi Oluşturma Oyunları Ölçeği”, “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ve “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” vasıtasıyla toplanmıştır. Bu çalışma “Güç Merkezi Oluşturma Oyunları Ölçeği”nin alanyazına kazandırılması bakımından oldukça önemlidir. Çalışmada, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin kullandıkları güç merkezi oluşturma oyunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin güç merkezi oluşturma oyunları alt boyutlarından bütçeleme oyunu boyutuna en yüksek, patronluk oyunu boyutuna en düşük düzeyde yanıt verdikleri saptanmıştır. Sponsorluk oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçeleme oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu

boyutlarına ve ölçeğin geneline yönelik erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu; kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin sponsorluk oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçeleme oyunu, uzmanlık oyunu boyutlarına ve ölçeğin geneline yönelik algılarının kıdemi az olan öğretmenlerden yüksek olduğu; branş değişkenine göre sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu boyutlarına ve ölçeğin geneline yönelik öğretmen algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı; okulda çalışma süresi değişkenine göre ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçeleme oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu boyutları ve güç merkezi oluşturma oyunlarının genelini öğretmenlerin benzer bir biçimde algıladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca patronluk oyunu ve ittifak kurma oyununun örgütsel sessizliğe pozitif yönde etki ettiği; sponsorluk oyununun negatif yönde etki ettiği ve imparatorluk kurma oyunu, uzmanlık oyunu, bütçeleme oyununun örgütsel sessizliğe etki etmediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra patronluk oyunu ve sponsorluk oyununun örgütsel sosyalleşmeye negatif yönde etki ettiği; ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, uzmanlık oyunu ve bütçeleme oyununun örgütsel sosyalleşmeye etki etmediği görülmüştür.

Doğan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunları davranışları incelenmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın nicel kısmında betimsel tarama yönteminden, nitel kısmında ise olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Nicel veriler toplanırken “Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Merkezi Oluşturma Oyunları Ölçeği” ve nitel veriler toplanırken araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu ve bütçeleme oyunu boyutları için cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı; patronluk oyunu, uzmanlık oyunu ve imparatorluk oyunu boyutlarında erkek öğretmenlerin algı düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Branş değişkeni bakımından sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu ve uzmanlık oyunu boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı; patronluk oyunu, imparatorluk oyunu ve bütçeleme oyunu boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu (diğer branş öğretmenlerinin lehine) tespit edilmiştir. Görev yapılan okul türü değişkeni bakımından sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu ve uzmanlık oyunu boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı;

patronluk oyunu, imparatorluk oyunu ve bütçeleme oyunu boyutlarında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuldaki hizmet yılı ve sendikaya üye olma durumu değişkenlerine göre ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarını yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özetlenen çalışmalar sonucunda akademisyenlerin örgütlerde rekabetin gerekli olmadığını düşündükleri ve genellikle sorunlarını kişiler arası ilişkilerle çözmeye çalıştıkları, gerekli durumlarda yasal yollara başvurdukları saptanmıştır. Bununla birlikte işlerini doğru ve adil bir şekilde yaptıkları takdirde örgütte sahip oldukları konumu koruyabileceklerini düşündükleri görülmüştür. Örgütsel güç oyunları ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmanın sonucunda bu iki değişken arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü, düşük seviyeli bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmaya göre patronluk oyunu ve ittifak kurma oyununun örgütsel sessizliğe pozitif yönde etki ettiği; sponsorluk oyununun negatif yönde etki ettiği ve imparatorluk kurma oyunu, uzmanlık oyunu, bütçeleme oyununun örgütsel sessizliğe etki etmediği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada patronluk oyunu ve sponsorluk oyununun örgütsel sosyalleşmeye negatif yönde etki ettiği; ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, uzmanlık oyunu ve bütçeleme oyununun örgütsel sosyalleşmeye etki etmediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunları davranışlarını yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Örgütsel Güç Oyunlarıyla İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Türkiye’de olduğu gibi diğer ülkelerde de güç temalı araştırmaların oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ancak örgütsel güç oyunlarının incelendiği çalışmaların Türkiye dışındaki ülkelerde de sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu bölümde örgütsel güç oyunlarına ilişkin Türkiye dışındaki ülkelerde yapılmış çalışmalar incelenerek bu çalışmaların konusu, yöntemleri, sonuçları özetlenmiştir.

Medwick (1996) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri ve öğretmenlerin güç oyunu algıları incelenmiştir. Bu çalışmada Mintzberg tarafından belirlenen on üç güç oyunu temel alınmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Okullarda oynanan örgütsel güç oyunlarının tanımlanması amacıyla algı

ölçeğinin geliştirilmesi bakımından bu çalışmanın alanyazına büyük bir katkı sağladığı söylenebilir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin güç oyunları ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okulun büyüklüğü ile güç oyunu oynama algısı arasında bir ilişkinin olduğu ve daha büyük okullarda daha fazla oyun oynama eğilimi olduğu saptanmıştır. Coğrafi konumun ise güç oyunu oynama düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Freehauf (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel güç oyunu algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada Veriler toplanırken Mintzberg tarafından belirlenen on üç güç oyununa ilişkin algıları içeren ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dokuz demografik özelliğin tamamında beklenenden daha fazla istatistiksel farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenin cinsiyeti, konumu ve mesleki deneyimi söz konusu olduğunda çok az farklılığın meydana geldiği; öğretmenin eğitim düzeyi, okulun konumu ve öğretmenin liderlik rollerini üstlenip üstlenmemesi söz konusu olduğunda oynanan güç oyunlarına ilişkin algılarda artan farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. En fazla farklılık okul bölgesi, sendikaların aktif olarak algılanıp algılanmaması ve okulun büyüklüğü söz konusu olduğunda ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya katılanlara göre lise bölgeleri, aktif sendikalar ve büyük okullarda daha fazla güç oyunu oynanmaktadır.

Türkiye dışındaki ülkelerde, eğitim alanında, örgütsel güç oyunlarının incelendiği iki çalışmaya erişilmiştir. Her iki çalışmada da veriler toplanırken Mintzberg tarafından belirlenen on üç güç oyununa ilişkin öğretmen algısını ölçmeye yarayan ölçeklerden yararlanılmıştır. Araştırmaların sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda güç oyunları ile karşılaştıkları ve okulun büyüklüğü arttıkça bu oyunlarla karşılaşılma düzeyinin arttığı saptanmıştır. Ancak gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışındaki ülkelerde örgütsel güç oyunlarının incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Özetlenen çalışmaların tümü genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye’de ve Türkiye dışındaki ülkelerde eğitim alanında örgütsel güç oyunlarını ve bilgi uçurmayı konu edinen çalışmaların oldukça az olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu iki değişkenin birlikte incelendiği bir çalışma ise bulunamamıştır. Ancak örgütsel güç oyunları ve bilgi uçurma ile ilgili kuramsal bilgiler ve bu iki değişkeni ayrı ayrı değerlendiren çalışmalar incelendiğinde bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunlarının eğitim örgütlerinin yapısına, işleyişine ve gelişimine etki edebileceği öngörülmüştür. Dolayısıyla hem alanyazındaki

eksikliği gidermek hem de uygulamaya dönük fayda sağlayabilmek amacıyla bu çalışmada bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunları arasındaki ilişki incelenmiştir.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama tekniği, verileri toplarken kullanılacak araçlar ve elde edilecek verilerin analizine ilişkin bilgilerin açıklanmasına ayrılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Nicel araştırma, pozitivist ve realist paradigmalara dayanan ve bulguların sayısal değerler ile ifade edilmesi ve ölçülmesi sürecidir (Çoban ve Oral, 2020, s.13). Araştırma, ilkokullarda gerçekleşen örgütsel güç oyunları ile bilgi uçurma arasındaki ilişkinin incelenmesine yöneliktir. Dolayısıyla nicel araştırma türlerinden olan ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve derecesinin belirlenmesini amaçlayan araştırma modelidir (Kumandaş Öztürk, 2019, s.83). Bu çalışmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Hatay'ın merkez ilçesi olan Antakya'daki resmî ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel güç oyunları ile bilgi uçurma arasında bir ilişki olup olmadığının, söz konusu değişkenler arasında ilişkiye rastlandığı takdirde bu ilişkinin ne yönde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Hatay ilinin Antakya ilçesindeki resmî ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı resmî internet sitesi verileri incelendiğinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antakya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 89 resmî ilkokul olduğu tespit edilmiştir. Bu okulların resmî internet sitelerine erişilerek ilgili okullarda görev yapmakta olan toplam öğretmen sayısının 2017 olduğu görülmüştür. Evren fazla büyük olmadığından ve ulaşılabilir olduğundan dolayı bu araştırmanın, evrendeki her birime uygulanmasına karar verilmiştir. Buna bağlı olarak Antakya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı toplam 89 ilkokuldan veri toplanmış ve veri toplama aracı araştırma sonuçlarının genelleneceği 2017 kişilik çalışma evreninin tamamına ulaştırılmıştır. Dolayısıyla kolayda örnekleme yönteminin kullanıldığı söylenebilir. Kolayda örnekleme yöntemi örnekleme girecek kişi sayısının istenilen örneklem büyüklüğüne ulaşınca dek devam

ettiği ve ulaşabilen herkesin çalışmaya katılabildiği örnekleme yöntemidir (Kabakçı Yurdakul, 2013, s.83-84). Araştırmanın evreni ve örnekleme ile ilgili bilgiler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Araştırma evreni ve örnekleme*

Öğretmenlere Ulaştırılan Veri Toplama Araçları	Sayı	(n)	:2017
	Yüzde	(%)	:100
Yanıtlanan Veri Toplama Araçları	Sayı	(n)	: 629
	Yüzde	(%)	: 31,18
Yanıtlanmayan Veri Toplama Araçları	Sayı	(n)	:1388
	Yüzde	(%)	: 68,82
Değerlendirmeye Alınmayan Veri Toplama Araçları	Sayı	(n)	: 31
	Yüzde	(%)	: 1,54
Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Araçları	Sayı	(n)	: 598
	Yüzde	(%)	: 29,65

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere 2017 öğretmenin tamamına veri toplama aracı ulaştırılmış fakat 629 öğretmen veri toplama aracını doldurmuştur. Bunlardan 31 tanesi analiz edilmeye uygun bulunmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Buna bağlı olarak örnekleme oluşturan veri sayısının 598 olduğu tespit edilmiştir. Örneklemden yola çıkarak evren üzerinde konuyla alakalı yorum yapılacağı için örneklemin büyüklüğü yeterli olmalıdır. %5 hata oranı ve %95 güven aralığı ile 2017 öğretmenin minimum 323’ünden dönüt alınması gerekmektedir. Dolayısıyla değerlendirmeye alınan 598 verinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.1. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgileri

Kişisel bilgiler, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin soruların yanıtlanması hususunda önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu bölümde örnekleme oluşturan öğretmenlerin kişisel bilgilerinden söz edilmiştir. Bu bağlamda örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, yaşlarına, öğrenim durumlarına, branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelenmiştir.

3.2.1.1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Örneklemi oluşturan ilkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.2’de görülmektedir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	322	53,85
Erkek	276	46,15
Toplam	598	100

Örneklemi oluşturan 598 öğretmenin tamamı cinsiyet sorusunu yanıtlamıştır. Tablo 3.2 incelendiğinde öğretmenlerin 322’sinin (%53,85) kadın, 276’sının (%46,15) erkek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örneklemi oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın olduğu anlaşılmaktadır.

3.2.1.2. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları

Örneklemi oluşturan ilkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre dağılımları Tablo 3.3’te görülmektedir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları

Medeni Durum	N	%
Evli	417	69,73
Bekâr	181	30,27
Toplam	598	100

Örneklemi oluşturan 598 öğretmenin tamamı medeni durum sorusuna yanıt vermiştir. Tablo 3.3 incelendiğinde öğretmenlerin 417’sinin (%69,73) evli, 181’inin (%30,27) bekâr olduğu saptanmıştır. Buna göre örneklemi oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun evli olduğu söylenebilir.

3.2.1.3. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları

Örneklemi oluşturan ilkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımları Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları

Yaş	N	%
22-30 yaş	126	21,07
31-40 yaş	186	31,10
41-50 yaş	189	31,61
51 yaş ve üzeri	97	16,22
Toplam	598	100

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları 22-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri olmak suretiyle dört yaş aralığında incelenmiştir. Örnekleme oluşturan 598 öğretmenin tamamı yaş sorusuna yanıt vermiştir. Yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin 126’sının (%21,07) 22-30, 186’sının (%31,10) 31-40, 189’unun (%31,61) 41-50, 97’sinin (%16,22) 51 yaş ve üzeri kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla örnekleme oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun 41-50 ve 31-40 yaş aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.1.4. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları

Örnekleme oluşturan ilkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 3.5’te görülmektedir.

Tablo 3.5. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları

Öğrenim Durumu	N	%
Ön Lisans	22	3,68
Lisans	520	86,96
Lisansüstü	56	9,36
Toplam	598	100

Örnekleme oluşturan 598 öğretmenin tamamı öğrenim durumu sorusuna yanıt vermiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumları ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora şeklinde incelenmiştir. Fakat öğrenim durumu doktora olan öğretmen sayısı 3 olduğu için öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenlerle öğrenim durumu doktora olan öğretmenlerin grupları “lisansüstü” başlığı altında birleştirilmiştir. Dolayısıyla örnekleme oluşturan öğretmenlerin öğrenim durumları ön lisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Öğretmen yanıtları incelendiğinde öğretmenlerin 22’sinin (%3,68) ön lisans, 520’sinin (%86,96) lisans, 56’sının (%9,36) lisansüstü eğitim mezunu olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak örnekleme oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

3.2.1.5. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Branş	N	%
Sınıf Öğretmenliği	465	77,76
Diğer	133	22,24
Toplam	598	100

Örneklemi oluşturan 598 öğretmenin tamamı branş sorusuna yanıt vermiştir. Öğretmenlerin branşları sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve rehberlik biçiminde belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan 465 sınıf öğretmeni olmasına karşın 51 İngilizce öğretmeni, 42 okul öncesi öğretmeni, 23 rehber öğretmen, 10 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ve 7 özel eğitim öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri sayıca fazlayken diğer branş öğretmenleri oldukça azdır. Bu sebeple sınıf öğretmenliği dışındaki tüm branşlar “diğer” başlığı altında birleştirilmiştir. Dolayısıyla örneklemi oluşturan öğretmenlerin branşları sınıf öğretmenliği ve diğer olmak üzere iki grupta incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin 465’inin (%77,76) sınıf öğretmeni, 133’ünün (%22,24) diğer branşlardan birinin öğretmeni olduğu tespit edilmiştir.

3.2.1.6. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları

Örneklemi oluşturan ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları

Mesleki Kıdem	N	%
0-5 yıl	117	19,57
6-10 yıl	48	8,03
11-15 yıl	117	19,57
16-20 yıl	110	18,39
21 yıl ve üzeri	206	34,45
Toplam	598	100

Örnekleme oluşturan 598 öğretmenin tamamı mesleki kıdem sorusunu yanıtlamıştır. Tablo 3.7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki kıdemleri 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri şeklinde beş grupta değerlendirilmiştir. Öğretmen yanıtları incelendiğinde öğretmenlerin 117’sinin (%19,57) 0-5 yıl, 48’inin (%8,03) 6-10 yıl, 117’sinin (%19,57) 11-15 yıl, 110’unun (%18,39) 16-20 yıl, 206’sının 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla örnekleme oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmanın verileri elde edilirken konuya ilişkin ölçekler ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunu algılarını ölçmeye yönelik “Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği” ve bilgi uçurmayı ölçmeye yönelik “Bilgi Uçurma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler Ek-1’de gösterilmiştir. Veriler, COVID-19’un yayılması sonucu oluşan pandemi döneminde toplanmıştır. Dolayısıyla pandemi döneminde eğitim öğretimin bazen yüz yüze bazense uzaktan gerçekleştirilmesi sebebiyle veri toplama aracının basılı formların yanı sıra “Google Formlar” aracılığıyla da toplanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda Google Formlar aracılığıyla 428 katılımcıdan veri toplanmıştır. Basılı formlar aracılığıyla elde edilen veri sayısı ise 201’dir. Veri toplama araçları üç bölümden oluşan tek form hâlinde uygulanmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ayrıntılı olarak başlıklar hâlinde açıklanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, veri toplama aracının birinci bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır. Bu sorular aracılığıyla öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş ve mesleki kıdemlerini yazmaları istenmektedir.

3.3.2. Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği

İlkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla bu çalışmada “Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği Medwick (1996) tarafından geliştirilmiş, Korucuoğlu (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçekte Mintzberg tarafından tanımlanan güç

oyunlarıyla ilişkili 72 madde bulunmaktadır. Ölçeğin direnme oyunu boyutu 4 madde, karşı direnç oyunu boyutu 4 madde, sponsorluk oyunu boyutu 5 madde, ittifak kurma oyunu boyutu 5 madde, imparatorluk kurma oyunu boyutu 6 madde, bütçe oyunu boyutu 7 madde, uzmanlık oyunu boyutu 6 madde, patronluk oyunu boyutu 5 madde, makama ve karar vermeye dayalı oyun boyutu 6 madde, rakip kampları oyunu boyutu 7 madde, stratejik aday oyunu boyutu 6 madde, ıslık çalma oyunu boyutu 6 madde, Genç Türkler oyunu boyutu 5 maddeden meydana gelmektedir. 5'li Likert tipi olan bu ölçekte “Hiç”, “Nadiren”, “Zaman Zaman”, “Sıklıkla” ve “Her Zaman” seçenekleri mevcuttur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması hususunda Korucuoğlu (2016) tarafından birtakım işlemler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin özgün hâli İngilizcedir ve Türk öğretmenlerden veri toplanabilmesi için öncelikle ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Ardından beş uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanların görüşlerinden hareketle ölçekte bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe hâli arasındaki tutarlılığı sağlamak için dilsel eş değerlik çalışması gerçekleştirilmiş, MEB’e bağlı kurumlarda görev yapmakta olan on İngilizce öğretmenine iki hafta ara ile önce ölçeğin İngilizce hâli ardından Türkçeleştirilmiş hâli uygulanarak puanların tutarlılığı test edilmiştir. Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısına göre bu ölçekler için $r=,954$ ($p=,000$) bulunmuş ve istatistiksel olarak yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla çevirinin dilsel eş değerliğinin sağlandığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin Türkçeye uyarlanması sürecinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=,96$ olarak bulunmuştur. “Direnme oyunu boyutu $\alpha=,690$ ”, “karşı direnç oyunu boyutu $\alpha=,286$ ”, “sponsorluk oyunu boyutu $\alpha=,693$ ”, “ittifak kurma oyunu boyutu $\alpha=,491$ ”, “imparatorluk kurma oyunu boyutu $\alpha=,621$ ”, “bütçe oyunu boyutu $\alpha=,694$ ”, “uzmanlık oyunu boyutu $\alpha=,471$ ”, “patronluk oyunu boyutu $\alpha=,732$ ”, “makama ve karar vermeye dayalı oyun boyutu $\alpha=,793$ ”, “rakip kampları oyunu boyutu $\alpha=,828$ ”, “stratejik aday oyunu boyutu $\alpha=,499$ ”, “ıslık çalma oyunu boyutu $\alpha=,811$ ”, “Genç Türkler oyunu boyutu $\alpha=,784$ ” olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sonuçlara göre “ $\chi^2=8209,34$ ”, “ $df=2406$ ” ve “ $p=,000$ ” olarak tespit edilmiştir. Modelin uyum indekslerinden biri olan χ^2/df ’nin değeri 3,41 olarak ortaya çıkmıştır. Devamında ise uyum indekslerinin “RMSEA=,080”, “RMR=,092”,

“CFI=,096”, “AGFI=,59”, “NFI=,93” biçiminde olduğu görülmüştür (Korucuoğlu, 2016, s.51-55).

Korucuoğlu (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği, bazı değişiklikler yapıldıktan sonra bu çalışmada kullanılmıştır. Bu değişiklikler, Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün önerisi doğrultusunda, iki uzmanın görüşüne başvurulması neticesinde ölçekten 6 maddenin çıkarılması ile gerçekleştirilmiştir. İlgili maddelerin ölçekten çıkarılması hususunda Korucuoğlu'na danışılmıştır. Korucuoğlu'nun olumlu görüş bildirmesinin ardından 6 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan maddeler şunlardır:

- I. Okul müdürü ücretli öğretmen olarak herhangi bir bağlantısının olduğu veya tanıdık birini belirler.
- II. Okul yönetiminin ders programlarında değişiklik yapması, yönetime yakın ve uzak öğretmenler arasında çatışma yaratır.
- III. Öğretmenler, meslektaşlarından birinin okuldaki bir öğrenciye özel ders vermeye başladığını anlatır.
- IV. Öğretmenler üyesi oldukları sendikaların aldığı karar ve uygulamalar doğrultusunda fikir çatışması yaşarlar.
- V. Okul müdürü, öğretmenlerin okula ve derse geliş gidişlerini yaptırım tehdidi ile gözetler.
- VI. Öğretmenler herhangi bir imtiyaz ve etki elde edeceğim beklentisi ile okul müdürü ile arkadaşlık kurar.

İlgili maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini ölçme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla 66 maddelik veri toplama aracı, ön uygulama için seçilen 7 ilkokula ulaştırılmıştır. 96 öğretmenin katılım göstermesi sonucunda elde edilen veriler üzerinden güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı (α) hesaplanmış ve $\alpha=,98$ olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2011, s.171) göre güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması güvenirlik için yeterlidir. Dolayısıyla veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin “direnme oyunu boyutu $\alpha=,808$ ”, “karşı direnç oyunu boyutu $\alpha=,462$ ”, “sponsorluk oyunu boyutu $\alpha=,690$ ”, “ittifak kurma oyunu boyutu $\alpha=,643$ ”, “imparatorluk kurma oyunu boyutu $\alpha=,725$ ”, “bütçe oyunu boyutu $\alpha=,806$ ”, “uzmanlık oyunu boyutu $\alpha=,727$ ”, “patronluk oyunu boyutu $\alpha=,885$ ”, “makama ve karar vermeye dayalı oyun boyutu $\alpha=,897$ ”, “rakip kampları oyunu boyutu $\alpha=,900$ ”, “stratejik aday oyunu boyutu

$\alpha=.740$ ”, “ıslık çalma oyunu boyutu $\alpha=.861$ ”, “Genç Türkler oyunu boyutu $\alpha=.861$ ” olarak hesaplanmıştır. Güvenirliğin kabul edilebilir alt sınırı ,40 olmakla birlikte test sonucunda ortaya çıkan ,60 veya daha yüksek puanların kesin ve kolay rapor edilebilir olduğu söylenebilir (Freehauf, 1998, s. 71). Buna göre ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik katsayıları incelendiğinde herhangi bir olumsuz durumun olmadığı görülmüştür. Ölçeğin geçerliğinin test edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, AMOS Graphics programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizinde Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index , CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Standard Ortalama Kalanların Kare Kökü (Standardised Root Mean Square Residual, SRMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) olmak üzere pek çok uyum indeksinin kullanıldığı görülmektedir (Dağlı, 2015, s.208). Bununla birlikte GFI ve AGFI yerine örneklem büyüklüğünden daha az etkilendiği ve daha güvenilir sonuçlar verdiği düşünülen CFI ve TLI değerlerinin tercih edildiği dikkat çekmektedir (Jackson, Gillaspay, Jr. ve Purc-Stephenson, 2009’dan aktaran Himmetoğlu, 2021, s.115). Bu doğrultuda ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelenmiştir. Sonuçlara göre “ $\chi^2=5971,65$ ”, “ $df=1978$ ” ve “ $p=.000$ ” olarak tespit edilmiştir. Modelin uyum indekslerinden biri olan χ^2/df ’nin değeri 3,02 olarak ortaya çıkmıştır. Devamında ise uyum indekslerinin “RMSEA=.058”, “RMR=.174”, “CFI=.957”, “AGFI=.74”, “NFI=.937”, “TLI=.953” biçiminde olduğu görülmüş olup bu uyum indeksleri olumlu değerlendirilmiştir. Tüm bunlardan hareketle ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3. Bilgi Uçurma Ölçeği

İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla “Bilgi Uçurma Ölçeği” kullanılmıştır. Bilgi Uçurma Ölçeği Celep ve Konaklı (2012) tarafından geliştirilmiştir. 16 madde olarak hazırlanan bu ölçek içsel bilgi uçurma, dışsal bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma olmak üzere dört boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin içsel bilgi uçurma boyutunda 5 madde, dışsal bilgi uçurma boyutunda 4 madde, gizli bilgi uçurma boyutunda 3 madde, destekçi bilgi uçurma

boyutunda 4 madde bulunmaktadır. 5’li Likert tipi olan bu ölçekte “Kesinlikle katılmıyorum.”, “Katılmıyorum.” Kısmen katılıyorum.” “Katılıyorum.” ve “Tamamen katılıyorum.” seçenekleri mevcuttur. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Celep ve Konaklı (2012) tarafından güvenirlik ve geçerliği test edilmiştir. Öncelikle çalışmada KMO katsayısının 0,705 ve Barlett testi değerinin ise 2487,517 ($p < 0,001$) olduğu görülmüş ve verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizinin ilk sonuçlarında maddelerin 6 faktörde toplandığı, 4 maddenin faktör yük değerlerinin ,40’ın altında kaldığı ve birden fazla faktörle yüksek yük değerine sahip oldukları görülmüş; bu sebeple ilgili maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 16 madde için tekrar faktör analizi yapılmış; açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin, özdeğeri 1’den büyük olan 4 faktör altında toplandığı ve sadece bir faktörde yüksek yük değerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyansın ise %71,05 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin boyutları arasındaki korelasyonlara bakıldığında boyutların birbirleri ile pozitif yönde ve anlamlı ilişki gösterdiği saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konulan yapının doğruluğunun test edilebilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan modifikasyonlar sonucunda “ $\chi^2=223,32$ ”, “ $p=,00$ ”, “ $sd=84$ ”, “ $\chi^2/sd=2,65$ ”, “ $RMSEA=,077$ ”, “ $GFI=,90$ ”, “ $AGFI=,085$ ”, “ $NFI=,91$ ”, “ $NNFI=,91$ ”, “ $CFI=,95$ ” ve “ $S-RMR=,096$ ” olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlerin kabul edilebilir uyum değerleri olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenirlik hesaplamasında Cronbach Alfa katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının $\alpha=,76$ olduğu görülmüştür. Ölçeğin “içsel bilgi uçurma boyutu $\alpha=,89$ ”, “dışsal bilgi uçurma boyutu $\alpha=,77$ ”, “destekçi bilgi uçurma boyutu $\alpha=,87$ ”, “gizli bilgi uçurma boyutu $\alpha=,82$ ” olarak hesaplanmıştır (Celep ve Konaklı, 2012, s.70-74). Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan değerler incelendiğinde ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Analizi

Bu çalışmada ölçeklerden elde edilen verilerin araştırmanın amaçlarına uygun olarak yorumlanabilmesi için birtakım işlemler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ilkökul öğretmenlerine uygulanan ölçeklerden değerlendirmeye uygun olmayanlar çıkarılmıştır. Değerlendirmeye uygun olan veriler doğrudan Microsoft Excel 2016 programına girilmiş ve veriler SPSS 26 istatistik paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel hesaplamaların tümünün anlamlılık düzeyi için “,05” değeri kabul edilmiştir.

Fakat Pearson momentler çarpımı çözümleme tekniği analizlerinde “,01” düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin analizinde parametrik olan veya parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden hangisinin kullanılacağı belirlenebilmesi amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Verilerin dağılımı incelenirken çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram grafikleri dikkate alınmıştır. Veri toplama araçlarının boyutlarına göre çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Ölçeklerin boyutlarına göre çarpıklık ve basıklık katsayıları

Ölçek	Boyut	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği	Direnme Oyunu	,663	,106
	Karşı Direnç Oyunu	,550	-,238
	Sponsorluk Oyunu	,283	-,595
	İttifak Kurma Oyunu	-,165	,126
	İmparatorluk Kurma Oyunu	,018	-,398
	Bütçe Oyunu	,019	-,301
	Uzmanlık Oyunu	,202	-,158
	Patronluk Oyunu	,274	-,705
	Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	,423	-,416
	Rakip Kampları Oyunu	,137	-,774
	Stratejik Aday Oyunu	-,021	-,006
	Islık Çalma Oyunu	,725	-,188
	Genç Türkler Oyunu	,757	-,268
	İçsel Bilgi Uçurma	-,875	,390
	Dışsal Bilgi Uçurma	-,141	-,787
Bilgi Uçurma Ölçeği	Gizli Bilgi Uçurma	-,455	-,368
	Destekçi Bilgi Uçurma	-,951	,224

Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği ve Bilgi Uçurma Ölçeği’nin boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3.8’de sunulmuştur. Tabachnick ve Fidell’e göre verilerin dağılımının normal olduğunun kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013’ten aktaran Erbay ve Beydoğan, 2017, s.250). Başka bir görüşe göre ise çarpıklık ve basıklık değerleri -1,0 ile +1,0 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığı anlaşılmaktadır (Huck, 2012, s.27). Tablo 3.8’de görülen çarpıklık ve basıklık katsayıları bu görüşler ışığında yorumlandığında her iki ölçeğin tüm boyutlarında normal dağılımın sağlandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Veri dağılımının normal ve varyansların homojen olduğu, örnekleme oluşturan birimlerin evrenden yansız olarak seçildiği ve birbirinden bağımsız olduğu, örneklem büyüklüğünün en az 10 olduğu durumlarda parametrik testler kullanılabilir (Yücel Toy ve Güneri

Tosunoğlu, 2007, s.13). İlgili koşulların sağlandığı göz önünde bulundurulduğunda parametrik testlerin kullanımının uygun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın birinci alt amacı “İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindedir. Bu amaca yönelik bulguların elde edilebilmesi için öğretmenlere “Bilgi Uçurma Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerin bu ölçeğe verdikleri yanıtlar ışığında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortaya çıkan toplam puanlar ile her alt boyuta ilişkin betimsel istatistiki değerler doğrultusunda bilgi uçurma davranışına ilişkin görüşler yorumlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı “İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyet, medeni durum ve branş değişkenleri için bağımsız örneklem t testi; yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunun anlamlı bulunduğu durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılacak teste karar verilmeden önce Levene istatistiğine bakılmıştır. Buna göre varyansların homojen olmadığı durumlarda Dunnett C testi, varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe testi uygulanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı “İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca yönelik bulguların elde edilebilmesi için öğretmenlere “Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Öğretmenlerin bu ölçeğe verdikleri yanıtlar ışığında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen toplam puanlar ile her alt boyuta ilişkin betimsel istatistiki değerler doğrultusunda örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşler yorumlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı “İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçimindedir. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyet, medeni durum ve branş için bağımsız örneklem t testi; yaş, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunun anlamlı bulunduğu durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılacak teste karar verilmeden önce Levene istatistiği incelenmiş

ve varyansların homojen olmadığı durumlarda Dunnett C testi, varyansların homojen olduğu durumlarda Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacı “İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçuşma ile örgütsel güç oyunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” biçimindedir. Bu alt amacın bulgularına ulaşabilmek için Pearson korelasyon katsayısı çözümleme tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısı, değişkenler arasındaki ilişkinin miktarı ile yönünü açıklamakta ve +1 ile -1 arasında değerler almaktadır; 0 ilişkinin olmadığını gösterirken -1 veya +1’ e yaklaştıkça ilişkinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020, s.192).



4. BULGULAR VE YORUM

4.1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

4.2. Bilgi Uçurma Ölçeği'nin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın birinci alt amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilkökul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan betimsel analizler incelenmiştir. Öğretmenlerin Bilgi Uçurma Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar ile elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Bilgi Uçurma Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
İçsel Bilgi Uçurma	598	3,90	0,96
Dışsal Bilgi Uçurma	598	3,24	1,11
Gizli Bilgi Uçurma	598	3,54	1,02
Destekçi Bilgi Uçurma	598	3,79	1,11

Tablo 4.1 incelendiğinde Bilgi Uçurma Ölçeği'nin içsel bilgi uçurma boyutu, dışsal bilgi uçurma boyutu, gizli bilgi uçurma boyutu ve destekçi bilgi uçurma boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Dört boyutun da ortalama değerleri birbirine yakın olmakla birlikte en yüksek ortalamanın içsel bilgi uçurma ($\bar{x}=3,90$) boyutunda, en düşük ortalamanın dışsal bilgi uçurma ($\bar{x}=3,24$) boyutunda olduğu saptanmıştır. Ayrıca tablodaki ortalama değerleri; ilkökul öğretmenlerinin bilgi uçurmayı içsel bilgi uçurma, destekçi bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma boyutlarında yüksek, dışsal bilgi uçurma boyutunda orta düzeyde sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Bilgi Uçurmaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın ikinci alt amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilkökul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinin

cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerin sonuçları incelenmiştir.

4.3.1. İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin içsel bilgi uçurma, dışsal bilgi uçurma, destekçi bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma boyutlarında karşılaştırılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene istatistiğine göre Bilgi Uçurma Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ve dışsal bilgi uçurma, destekçi bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma boyutları için eşteş varyansın sağlandığı tespit edildiğinden dolayı serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanması durumuna göre değerlendirilmiştir. Ancak içsel bilgi uçurma boyutunda eşteş varyansın sağlanmadığı sonucuna ulaşıldığı için serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanmaması durumuna göre rapor edilmiştir. t testi bulguları Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
					t	sd	p
İçsel Bilgi Uçurma	Kadın	322	3,88	0,91	-,504	560,562	,614
	Erkek	276	3,92	1,01			
Dışsal Bilgi Uçurma	Kadın	322	3,26	1,09	,417	596	,677
	Erkek	276	3,22	1,13			
Gizli Bilgi Uçurma	Kadın	322	3,62	0,98	1,954	596	,051
	Erkek	276	3,45	1,07			
Destekçi Bilgi Uçurma	Kadın	322	3,86	1,05	1,523	596	,128
	Erkek	276	3,72	1,17			
Bilgi Uçurma Toplam	Kadın	322	3,67	0,83	,887	596	,376
	Erkek	276	3,61	0,88			

Tablo 4.2 incelendiğinde Bilgi Uçurma Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ($t_{596}=887$; $p>,05$) ile içsel bilgi uçurma boyutu ($t_{560,562}=-,504$; $p>,05$), dışsal bilgi uçurma boyutu ($t_{596}=,417$; $p>,05$), gizli bilgi uçurma boyutu ($t_{596}=1,954$; $p>,05$) ve destekçi bilgi uçurma boyutunda ($t_{596}=1,523$; $p>,05$) ilkökul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik

görüşlerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.3.2. İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin içsel bilgi uçurma, dışsal bilgi uçurma, destekçi bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma boyutlarında karşılaştırılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene istatistiğine göre tüm boyutlarda eşteş varyansın sağlandığı tespit edildiğinden dolayı serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanması durumuna göre değerlendirilmiştir. t testi bulguları Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
					t	sd	p
İçsel Bilgi Uçurma	Bekâr	181	4,09	0,82	3,315	596	,001
	Evli	417	3,81	1,00			
Dışsal Bilgi Uçurma	Bekâr	181	3,54	1,01	4,410	596	,001
	Evli	417	3,11	1,12			
Gizli Bilgi Uçurma	Bekâr	181	3,81	0,94	4,333	596	,001
	Evli	417	3,42	1,04			
Destekçi Bilgi Uçurma	Bekâr	181	3,95	1,02	2,354	596	,019
	Evli	417	3,72	1,14			
Bilgi Uçurma Toplam	Bekâr	181	3,87	0,75	4,335	596	,001
	Evli	417	3,54	0,88			

Tablo 4.3 incelendiğinde Bilgi Uçurma Ölçeği'nin toplam puanlarında ($t_{596}=4,335$; $p<,05$, içsel bilgi uçurma boyutu ($t_{596}=3,315$; $p<,05$), dışsal bilgi uçurma boyutu ($t_{596}=4,410$; $p<,05$), gizli bilgi uçurma boyutu ($t_{596}=4,333$; $p<,05$) ve destekçi bilgi uçurma boyutunda ($t_{596}=2,354$; $p<,05$) ilkököl öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Tablodaki dört boyutta da bekâr öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca Bilgi Uçurma Ölçeği'nden elde edilen

toplam puanlarda da bekâr öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.3.3. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre bilgi uçurmaya ve bilgi uçurmanın boyutlarına yönelik görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.4'te, öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	Ss
İçsel Bilgi Uçurma	22-30	126	4,14	0,80
	31-40	186	3,96	0,87
	41-50	189	3,78	1,00
	51 yaş ve üzeri	97	3,68	1,15
	Toplam	598	3,90	0,96
Dışsal Bilgi Uçurma	22-30	126	3,49	1,02
	31-40	186	3,40	1,05
	41-50	189	3,12	1,15
	51 yaş ve üzeri	97	2,87	1,11
	Toplam	598	3,24	1,11
Gizli Bilgi Uçurma	22-30	126	3,93	0,82
	31-40	186	3,62	0,95
	41-50	189	3,40	1,10
	51 yaş ve üzeri	97	3,17	1,07
	Toplam	598	3,54	1,02
Destekçi Bilgi Uçurma	22-30	126	3,97	0,99
	31-40	186	3,88	1,03
	41-50	189	3,72	1,19
	51 yaş ve üzeri	97	3,54	1,19
	Toplam	598	3,79	1,11
Bilgi Uçurma Toplam	22-30	126	3,90	0,69
	31-40	186	3,74	0,79
	41-50	189	3,53	0,91
	51 yaş ve üzeri	97	3,35	0,94
	Toplam	598	3,64	0,86

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere bilgi uçurmaya yönelik en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin yaş aralığı 22-30'dur. En düşük ortalamaya sahip olanlar ise 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerdir. Bilgi uçurmanın boyutları açısından incelendiğinde tüm boyutlarda

en yüksek ortalamaya sahip yaş aralığının 22-30 olduğu görülmektedir. Tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olanlar ise 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerdir.

Tablo 4.5. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
İçsel Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	14,925	3	4,975	5,545	,001
	Gruplar İçi	532,970	594	,897		
	Toplam	547,896	597			
Dışsal Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	28,238	3	9,413	7,936	,001
	Gruplar İçi	704,491	594	1,186		
	Toplam	732,730	597			
Gizli Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	37,088	3	12,363	12,446	,001
	Gruplar İçi	590,006	594	,993		
	Toplam	627,093	597			
Destekçi Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	12,887	3	4,296	3,547	,014
	Gruplar İçi	719,318	594	1,211		
	Toplam	732,205	597			
Bilgi Uçurma Toplam	Gruplar Arası	20,488	3	6,829	9,725	,001
	Gruplar İçi	417,130	594	,702		
	Toplam	437,619	597			

Tablo 4.5'te ilköğretmenlerinin yaşlarına göre bilgi uçurmanın boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA bulguları görülmektedir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre içsel bilgi uçurma ($F_{3-594}=5,545$; $p<,05$), dışsal bilgi uçurma ($F_{3-594}=7,936$; $p<,05$), gizli bilgi uçurma ($F_{3-594}=12,446$; $p<,05$) ve destekçi bilgi uçurma boyutlarına ($F_{3-594}=3,547$; $p<,05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşlarına göre Bilgi Uçurma Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ($F_{3-594}=9,725$; $p<,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda tespit edilen farklılıkların hangi yaş aralıklarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Levene istatistiğine göre Bilgi Uçurma Ölçeği toplam puanları ile içsel bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmüş ve bu sebeple Dunnett C testi uygulanmıştır. Dışsal bilgi uçurma boyutunda ise varyansların homojen olduğu görüldüğü için Scheffe testi kullanılmıştır. İçsel bilgi uçurma, dışsal bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma, destekçi bilgi uçurma boyutları ve Bilgi Uçurma Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ile ilköğretmenlerin yaş aralıkları arasındaki ilişkilere yönelik çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Bilgi uçurma boyutları ile ilkököl öğretmenlerinin yaşları arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları

Değişkenler	Yaş Aralıkları	22-30	31-40	41-50	51 yaş ve üzeri
İçsel Bilgi Uçurma (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,18	-		
	41-50	,36*	,18	-	
	51 yaş ve üzeri	,46*	,27	,10	-
Dışsal Bilgi Uçurma (Scheffe)	22-30	-			
	31-40	,09	-		
	41-50	,37*	,28	-	
	51 yaş ve üzeri	,61*	,53*	,25	-
Gizli Bilgi Uçurma (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,30*	-		
	41-50	,53*	,23	-	
	51 yaş ve üzeri	,75*	,45*	,23	-
Destekçi Bilgi Uçurma (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,10	-		
	41-50	,26	,16	-	
	51 yaş ve üzeri	,44*	,34	,18	-
Bilgi Uçurma Toplam (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,16	-		
	41-50	,37*	,21	-	
	51 yaş ve üzeri	,55*	,39*	,18	-

Tablo 4.6 incelendiğinde ilkököl öğretmenlerinin içsel bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri ile yaşları arasındaki anlamlı farklılığın 22-30 yaş aralığındaki öğretmen görüşleri ile 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ve 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Bu yaş gruplarındaki öğretmenlerin içsel bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde 22-30 yaş ($\bar{x}=4,14$) grubundaki öğretmenlerin içsel bilgi uçurmayı 41-50 yaş ($\bar{x}=3,78$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,68$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri saptanmıştır. İlkököl öğretmenlerinin dışsal bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri ile yaşları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağına bakıldığında farklılığın bir kısmının 22-30 yaş aralığındaki öğretmen görüşleri ile 41-50 yaş aralığındaki öğretmenler ve 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu dikkat çekmektedir. Buna ilişkin ortalamalar incelendiğinde 22-30 yaş ($\bar{x}=3,49$) grubundaki öğretmenlerin dışsal bilgi uçurmayı 41-50 ($\bar{x}=3,12$), 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,87$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Dışsal bilgi uçurma boyutuna yönelik diğer farklılığın da 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu göze çarpmaktadır. Bu farklılığa ilişkin ortalamalar dikkate alındığında 31-40 ($\bar{x}=3,40$) yaş grubundaki

öğretmenlerin dışsal bilgi uçurmayı 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,87$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin gizli bilgi uçurmaya yönelik görüşleri ile yaşları arasındaki farklılık incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna yönelik ortalamalara bakıldığında 22-30 ($\bar{x}=3,93$) yaş grubundaki öğretmenlerin gizli bilgi uçurmayı 31-40 ($\bar{x}=3,62$) yaş, 41-50 ($\bar{x}=3,40$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,17$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin gizli bilgi uçurmaya yönelik görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve gizli bilgi uçurmayı 31-40 ($\bar{x}=3,62$) yaş grubundaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,17$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin destekçi bilgi uçurmaya yönelik görüşleri ile yaşları arasındaki farklılık incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve destekçi bilgi uçurmayı 22-30 ($\bar{x}=3,97$) yaş grubundaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,54$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin Bilgi Uçurma Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ve 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılığa ilişkin ortalamalara bakıldığında 22-30 ($\bar{x}=3,90$) yaş grubundaki öğretmenlerin bilgi uçurmayı 41-50 ($\bar{x}=3,53$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,35$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı, 31-40 ($\bar{x}=3,74$) yaş grubundaki öğretmenlerin bilgi uçurmayı 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,35$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.4. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını

saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre bilgi uçurmaya ve bilgi uçurmanın boyutlarına yönelik puan ortalamaları Tablo 4.7’de, öğretmenlerin görüşleri arasında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
İçsel Bilgi Uçurma	Ön Lisans	22	4,10	0,81
	Lisans	520	3,90	0,96
	Lisansüstü	56	3,83	1,03
	Toplam	598	3,90	0,96
Dışsal Bilgi Uçurma	Ön Lisans	22	3,61	0,98
	Lisans	520	3,22	1,12
	Lisansüstü	56	3,31	1,07
	Toplam	598	3,24	1,11
Gizli Bilgi Uçurma	Ön Lisans	22	3,70	1,00
	Lisans	520	3,52	1,04
	Lisansüstü	56	3,66	0,94
	Toplam	598	3,54	1,02
Destekçi Bilgi Uçurma	Ön Lisans	22	4,03	0,96
	Lisans	520	3,78	1,10
	Lisansüstü	56	3,77	1,21
	Toplam	598	3,79	1,11
Bilgi Uçurma Toplam	Ön Lisans	22	3,89	0,79
	Lisans	520	3,63	0,86
	Lisansüstü	56	3,66	0,84
	Toplam	598	3,64	0,86

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere bilgi uçurmaya yönelik en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin öğrenim durumu ön lisanslıdır. En düşük ortalamaya sahip olanlar ise lisans eğitimi mezunu öğretmenlerdir. Bilgi uçurmanın boyutları açısından incelendiğinde tüm boyutlarda en yüksek ortalamanın ön lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşlerinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalama ise içsel bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında lisansüstü eğitimi mezunu öğretmen grubunda görülürken dışsal bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma boyutlarında lisans eğitimi mezunu öğretmen grubunda yer almaktadır.

Tablo 4.8. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
İçsel Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	1,143	2	,571	,622	,537
	Gruplar İçi	546,753	595	,919		
	Toplam	547,896	597			
Dışsal Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	3,540	2	1,770	1,444	,237
	Gruplar İçi	729,189	595	1,226		
	Toplam	732,730	597			
Gizli Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	1,504	2	,752	,715	,490
	Gruplar İçi	625,590	595	1,051		
	Toplam	627,093	597			
Destekçi Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	1,347	2	,674	,548	,578
	Gruplar İçi	730,858	595	1,228		
	Toplam	732,205	597			
Bilgi Uçurma Toplam	Gruplar Arası	1,408	2	,704	,960	,383
	Gruplar İçi	436,211	595	,733		
	Toplam	437,619	597			

Tablo 4.8’de ilkökul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre bilgi uçurmanın boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA bulguları görülmektedir. Bulgular incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre içsel bilgi uçurma ($F_{2-595}=,622$; $p>,05$), dışsal bilgi uçurma ($F_{2-595}=1,444$; $p>,05$), gizli bilgi uçurma ($F_{2-595}=,715$; $p>,05$) ve destekçi bilgi uçurma ($F_{2-595}=,548$; $p>,05$) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanı sıra ilkökul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre Bilgi Uçurma Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ($F_{2-595}=,960$; $p>,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.3.5. İlkokul öğretmenlerinin branşlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin branşlarına göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin içsel bilgi uçurma, dışsal bilgi uçurma, destekçi bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma boyutlarında karşılaştırılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene istatistiği incelendiğinde Bilgi Uçurma Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlar, dışsal bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutları için eşteş varyansın sağlandığı görüldüğünden dolayı serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanması durumuna göre değerlendirilmiştir. Ancak içsel bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma boyutlarında eşteş varyansın sağlanmadığı sonucuna ulaşıldığı için serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş

varyansın sağlanmaması durumuna göre rapor edilmiştir. t testi bulguları Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin branşlarına göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
					t	sd	p
İçsel Bilgi Uçurma	Sınıf	465	3,85	1,00	-2,796	268,886	,006
	Diğer	133	4,08	0,78			
Dışsal Bilgi Uçurma	Sınıf	465	3,21	1,10	-1,558	596	,120
	Diğer	133	3,38	1,12			
Gizli Bilgi Uçurma	Sınıf	465	3,49	1,05	-2,479	246,273	,014
	Diğer	133	3,72	0,90			
Destekçi Bilgi Uçurma	Sınıf	465	3,77	1,12	-,994	596	,321
	Diğer	133	3,88	1,05			
Bilgi Uçurma Toplam	Sınıf	465	3,60	0,88	-,2187	596	,029
	Diğer	133	3,78	0,75			

Tablo 4.9 incelendiğinde dışsal bilgi uçurma boyutu ($t_{596}=-1,558$; $p>,05$) ve destekçi bilgi uçurma boyutunda ($t_{596}=-,994$; $p>,05$) ilkökul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İçsel bilgi uçurma boyutu ($t_{268,886}=-2,796$; $p<,05$) ve gizli bilgi uçurma boyutunda ($t_{246,273}=-2,479$; $p<,05$) ise ilkökul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri arasında diğer branş öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca Bilgi Uçurma Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ($t_{596}=-2,187$; $p<,05$) incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşleri arasında diğer branş öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir.

4.3.6. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin

mesleki kıdemlerine göre bilgi uçurmaya ve bilgi uçurmanın boyutlarına yönelik görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.10'da, öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.10. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
İçsel Bilgi Uçurma	0-5	117	4,14	0,79
	6-10	48	4,03	0,80
	11-15	117	3,95	0,91
	16-20	110	3,83	1,00
	21 yıl ve üzeri	206	3,74	1,05
	Toplam	598	3,90	0,96
Dışsal Bilgi Uçurma	0-5	117	3,50	0,99
	6-10	48	3,45	1,09
	11-15	117	3,42	1,02
	16-20	110	3,20	1,20
	21 yıl ve üzeri	206	2,97	1,11
	Toplam	598	3,24	1,11
Gizli Bilgi Uçurma	0-5	117	3,91	0,80
	6-10	48	3,78	0,84
	11-15	117	3,69	0,96
	16-20	110	3,43	1,10
	21 yıl ve üzeri	206	3,25	1,09
	Toplam	598	3,54	1,02
Destekçi Bilgi Uçurma	0-5	117	3,98	0,95
	6-10	48	3,86	1,11
	11-15	117	3,85	1,10
	16-20	110	3,84	1,10
	21 yıl ve üzeri	206	3,61	1,19
	Toplam	598	3,79	1,11
Bilgi Uçurma Toplam	0-5	117	3,90	0,69
	6-10	48	3,80	0,76
	11-15	117	3,75	0,80
	16-20	110	3,60	0,93
	21 yıl ve üzeri	206	3,42	0,90
	Toplam	598	3,64	0,86

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere bilgi uçurmaya yönelik en yüksek ortalamaya sahip kıdem aralığı 0-5'tir. En düşük ortalamaya sahip olan kıdem aralığının ise 21 yıl ve üzeri olduğu dikkat çekmektedir. Bilgi uçurmanın boyutları açısından incelendiğinde tüm boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip kıdem aralığının 0-5, en düşük ortalamaya sahip kıdem aralığının ise 21 yıl ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.11. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
İçsel Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	14,108	4	3,527	3,918	,004
	Gruplar İçi	533,788	593	,900		
	Toplam	547,896	597			
Dışsal Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	28,889	4	7,222	6,085	,001
	Gruplar İçi	703,840	593	1,187		
	Toplam	732,730	597			
Gizli Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	39,689	4	9,922	10,017	,001
	Gruplar İçi	587,405	593	,991		
	Toplam	627,093	597			
Destekçi Bilgi Uçurma	Gruplar Arası	12,245	4	3,061	2,521	,040
	Gruplar İçi	719,959	593	1,214		
	Toplam	732,205	597			
Bilgi Uçurma Toplam	Gruplar Arası	20,255	4	5,064	7,195	,001
	Gruplar İçi	417,364	593	,704		
	Toplam	437,619	597			

Tablo 4.11’de ilköğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilgi uçurmanın boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA bulguları sunulmuştur. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre içsel bilgi uçurma ($F_{4-593}=3,918$; $p<,05$), dışsal bilgi uçurma ($F_{4-593}=6,085$; $p<,05$), gizli bilgi uçurma ($F_{4-593}=10,017$; $p<,05$) ve destekçi bilgi uçurma boyutlarına ($F_{4-593}=2,521$; $p<,05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Bilgi Uçurma Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ($F_{4-593}=7,195$; $p<,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda tespit edilen farklılıkların hangi kıdem aralıklarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda Levene istatistiği incelendiğinde dışsal bilgi uçurma boyutunda varyansların homojen olduğu belirlendiği için Scheffe testi; Bilgi Uçurma Ölçeği toplam puanları ile içsel bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında varyansların homojen olmadığı görüldüğü için Dunnett C testi uygulanmıştır. İçsel bilgi uçurma, dışsal bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma, destekçi bilgi uçurma boyutları ve Bilgi Uçurma Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlar ile ilköğretmenlerin mesleki kıdemleri arasındaki ilişkilere yönelik çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.12’de rapor edilmiştir.

Tablo 4.12. Bilgi uçurma boyutları ile ilkokul ęřretmenlerinin mesleki kıdemleri arasındaki iliğkiye yęnelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve ęzeri
İçsel Bilgi Uçurma (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,11	-			
	11-16 yıl	,19	,08	-		
	16-20 yıl	,31	,20	,13	-	
	21 yıl ve ęzeri	,41*	,29	,22	,09	-
Dışsal Bilgi Uçurma (Scheffe)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,05	-			
	11-16 yıl	,08	,03	-		
	16-20 yıl	,30	,26	,22	-	
	21 yıl ve ęzeri	,53*	,48	,45*	,22	-
Gizli Bilgi Uçurma (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,12	-			
	11-16 yıl	,22	,10	-		
	16-20 yıl	,48*	,35	,26	-	
	21 yıl ve ęzeri	,66*	,53*	,44*	,18	-
Destekęi Bilgi Uçurma (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,12	-			
	11-16 yıl	,13	,01	-		
	16-20 yıl	,14	,02	,01	-	
	21 yıl ve ęzeri	,38*	,26	,24	,23	-
Bilgi Uçurma Toplam (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,10	-			
	11-16 yıl	,15	,05	-		
	16-20 yıl	,30	,20	,15	-	
	21 yıl ve ęzeri	,48*	,38*	,32*	,18	-

İlkokul ęřretmenlerinin mesleki kıdemleri ile bilgi uçurmanın boyutlarına yęnelik gęrüşleri arasındaki farklılıkların kaynağını saptamak amacıyla yapılan Scheffe testi ve Dunnett C testinden elde edilen bulgular Tablo 4.12’de gęsterilmiřtir. Gęrıldęęü ęzere ilkokul ęřretmenlerinin içsel bilgi uçurma boyutunda 0-5 yıl kıdeme sahip olanlarla mesleki kıdemi 21 yıl ve ęzeri olan ęřretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bu mesleki kıdeme sahip ęřretmenlerin içsel bilgi uçurmaya yęnelik gęrüşlerinin ortalamaları incelendiğinde 0-5 ($\bar{x}=4,14$) yıl mesleki kıdemi olan ęřretmenlerin içsel bilgi uçurmayı 21 yıl ve ęzeri ($\bar{x}=3,74$) kıdeme sahip ęřretmenlerden daha yęksek düzeyde geręekleřtirdikleri tespit edilmiştir. İlkokul ęřretmenlerinin dışsal bilgi uçurmaya ilişkin gęrüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki anlamlı farklılığın kaynağına bakıldığında farklılığın bir kısmının 0-5 yıl kıdeme sahip ęřretmenlerin gęrüşleri ile 21 yıl ve ęzeri mesleki kıdeme sahip ęřretmenlerin gęrüşleri arasında olduğu

saptanmıştır. Buna ilişkin ortalamalar incelendiğinde 0-5 ($\bar{x}=3,50$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal bilgi uçurmayı 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,97$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Dışsal bilgi uçurma boyutuna yönelik diğer farklılığın da 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu dikkat çekmektedir. Bu farklılığa ilişkin ortalamalara bakıldığında 11-15 ($\bar{x}=3,42$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin dışsal bilgi uçurmayı 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,97$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin gizli bilgi uçurmaya yönelik görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farklılık incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna yönelik ilgili ortalamalara bakıldığında 0-5 ($\bar{x}=3,91$) yıl kıdemi olan öğretmenlerin gizli bilgi uçurmayı 16-20 ($\bar{x}=3,43$) yıl ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,25$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin gizli bilgi uçurmaya yönelik görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve gizli bilgi uçurmayı 6-10 ($\bar{x}=3,78$) yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,25$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Ayrıca 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin gizli bilgi uçurmaya yönelik görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin de anlamlı şekilde farklılaştığı ve gizli bilgi uçurmayı 11-15 ($\bar{x}=3,69$) yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,25$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin destekçi bilgi uçurmaya yönelik görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki farklılık incelendiğinde 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve destekçi bilgi uçurmayı 0-5 ($\bar{x}=3,98$) yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,61$) mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin Bilgi Uçurma Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiş olup bu farklılığa ilişkin ortalamalar incelendiğinde 0-5 ($\bar{x}=3,90$) yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bilgi uçurmayı 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,42$) mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri saptanmıştır.

Bunun yanı sıra 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve 6-10 ($\bar{x}=3,80$) yıl kıdemi olan öğretmenlerin bilgi uçurmayı 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,42$) kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ve 11-15 ($\bar{x}=3,75$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bilgi uçurmayı 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,42$) kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın üçüncü alt amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan betimsel analizler incelenmiştir. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar ile elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. *Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri*

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Direnme Oyunu	598	2,42	0,97
Karşı Direnç Oyunu	598	3,02	0,87
Sponsorluk Oyunu	598	2,76	1,03
İttifak Kurma Oyunu	598	3,18	0,83
İmparatorluk Kurma Oyunu	598	3,09	0,89
Bütçe Oyunu	598	3,02	0,90
Uzmanlık Oyunu	598	2,95	0,84
Patronluk Oyunu	598	2,59	1,07
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	598	2,49	1,01
Rakip Kampları Oyunu	598	2,74	1,07
Stratejik Aday Oyunu	598	3,07	0,87
Islık Çalma Oyunu	598	2,29	1,04
Genç Türkler Oyunu	598	2,19	1,09

Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nin direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.13'te rapor edilmiştir. Değerler incelendiğinde en yüksek ortalamanın ittifak kurma oyunu ($\bar{x}=3,18$) boyutunda, en düşük ortalamanın Genç Türkler oyunu ($\bar{x}=2,19$) boyutunda olduğu görülmektedir. Tablodaki ortalama değerlerine bakıldığında ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarının direnme oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarını düşük düzeyde; karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu boyutlarını orta düzeyde algıladıkları söylenebilir.

4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Örgütsel Güç Oyunlarına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın dördüncü alt amacına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi için yapılan analizlerin sonuçları incelenmiştir.

4.5.1. İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında karşılaştırılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene istatistiği incelendiğinde ittifak kurma oyunu ve stratejik aday oyunu boyutlarında eşteş varyansın sağlanmadığı sonucuna ulaşıldığı için serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanmaması durumuna göre değerlendirilmiş olup diğer boyutlarda ve Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlarda eşteş varyans sağlandığı için serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanması durumuna göre analiz edilmiştir. t testi bulguları Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
					t	sd	p
Direnme Oyunu	Kadın	322	2,33	0,97	-2,448	596	,015
	Erkek	276	2,52	0,96			
Karşı Direnç Oyunu	Kadın	322	3,03	0,91	,137	596	,891
	Erkek	276	3,02	0,86			
Sponsorluk Oyunu	Kadın	322	2,73	1,03	-,673	596	,501
	Erkek	276	2,79	1,03			
İttifak Kurma Oyunu	Kadın	322	3,15	0,89	-,803	595,869	,422
	Erkek	276	3,21	0,75			
İmparatorluk Kurma Oyunu	Kadın	322	3,03	,91	-1,733	596	,084
	Erkek	276	3,16	,85			
Bütçe Oyunu	Kadın	322	2,92	,93	-2,959	596	,003
	Erkek	276	3,13	,85			
Uzmanlık Oyunu	Kadın	322	2,88	,86	-2,257	596	,024
	Erkek	276	3,04	,81			
Patronluk Oyunu	Kadın	322	2,50	1,07	-2,213	596	,027
	Erkek	276	2,69	1,07			
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	Kadın	322	2,42	1,01	-2,028	596	,043
	Erkek	276	2,58	1,01			
Rakip Kampları Oyunu	Kadın	322	2,68	1,08	-1,310	596	,191
	Erkek	276	2,80	1,07			
Stratejik Aday Oyunu	Kadın	322	2,97	,91	-3,258	595,141	,001
	Erkek	276	3,19	,81			
Islık Çalma Oyunu	Kadın	322	2,21	1,04	-2,064	596	,039
	Erkek	276	2,38	1,04			
Genç Türkler Oyunu	Kadın	322	2,10	1,08	-2,302	596	,022
	Erkek	276	2,30	1,10			
Örgütsel Güç Oyunu	Kadın	322	2,71	0,85	-2,262	596	,024
	Erkek	276	2,86	0,80			
Toplam							

Tablo 4.14 incelendiğinde karşı direnç oyunu boyutu ($t_{596}=,137$; $p>,05$), sponsorluk oyunu boyutu ($t_{596}=-,673$; $p>,05$), ittifak kurma oyunu boyutu ($t_{595,869}=-,803$; $p>,05$), imparatorluk kurma oyunu boyutu ($t_{596}=-1,733$; $p>,05$), rakip kampları oyunu boyutunda ($t_{596}=-1,310$; $p>,05$) ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Direnme oyunu boyutu ($t_{596}=-2,448$; $p<,05$), bütçe oyunu boyutu ($t_{596}=-2,959$; $p<,05$), uzmanlık oyunu boyutu ($t_{596}=-2,257$; $p<,05$), patronluk oyunu boyutu ($t_{596}=-2,213$; $p<,05$), makama ve karar vermeye dayalı oyun boyutu ($t_{596}=-2,028$; $p<,05$), stratejik aday oyunu boyutu ($t_{595,141}=-3,258$; $p<,05$), ıslık çalma oyunu boyutu ($t_{596}=-2,064$; $p<,05$) ve Genç Türkler oyunu boyutunda ($t_{596}=-2,302$; $p<,05$) ise ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına

yönelik görüşlerinde erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlarda ($t_{596}=-2,262$; $p<,05$) da ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşlerinde erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.5.2. İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin medeni durumlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında karşılaştırılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene istatistiği incelendiğinde sponsorluk oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında eşteş varyansın sağlanmadığı bulgusu elde edildiğinden dolayı serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanmaması durumuna göre rapor edilmiş olup diğer boyutlarda eşteş varyans sağlandığı için serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanması durumuna göre değerlendirilmiştir. t testi bulguları Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
					t	sd	p
Direnme Oyunu	Bekâr	181	2,57	1,03	2,610	596	,009
	Evli	417	2,35	0,94			
Karşı Direnç Oyunu	Bekâr	181	3,15	0,92	2,280	596	,023
	Evli	417	2,97	0,87			
Sponsorluk Oyunu	Bekâr	181	2,95	1,09	2,984	315,526	,003
	Evli	417	2,67	0,99			
İttifak Kurma Oyunu	Bekâr	181	3,39	0,80	4,046	596	,001
	Evli	417	3,09	0,83			
İmparatorluk Kurma Oyunu	Bekâr	181	3,27	,87	3,225	596	,001
	Evli	417	3,01	,88			
Bütçe Oyunu	Bekâr	181	3,22	,91	3,654	596	,001
	Evli	417	2,93	,88			
Uzmanlık Oyunu	Bekâr	181	3,12	,85	3,230	596	,001
	Evli	417	2,88	,83			
Patronluk Oyunu	Bekâr	181	2,79	1,13	3,067	596	,002
	Evli	417	2,50	1,04			
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	Bekâr	181	2,63	1,04	2,104	596	,036
	Evli	417	2,44	1,00			
Rakip Kampları Oyunu	Bekâr	181	2,95	1,06	3,280	596	,001
	Evli	417	2,64	1,07			
Stratejik Aday Oyunu	Bekâr	181	3,26	,84	3,606	596	,001
	Evli	417	2,99	,87			
Isık Çalma Oyunu	Bekâr	181	2,53	1,07	3,821	596	,001
	Evli	417	2,18	1,01			
Genç Türkler Oyunu	Bekâr	181	2,42	1,15	3,306	314,617	,001
	Evli	417	2,09	1,05			
Örgütsel Güç Oyunu	Bekâr	181	2,97	0,84	3,714	596	,001
	Evli	417	2,69	0,81			
Toplam							

Tablo 4.15 incelendiğinde direnme oyunu boyutu ($t_{596}=2,610$; $p<,05$), karşı direnç oyunu boyutu ($t_{596}=2,280$; $p<,05$), sponsorluk oyunu boyutu ($t_{315,526}=2,984$; $p<,05$), ittifak kurma oyunu boyutu ($t_{596}=4,046$; $p<,05$), imparatorluk kurma oyunu boyutu ($t_{596}=3,225$; $p<,05$), bütçe oyunu boyutu ($t_{596}=3,654$; $p<,05$), uzmanlık oyunu boyutu ($t_{596}=3,230$; $p<,05$), patronluk oyunu boyutu ($t_{596}=3,067$; $p<,05$), makama ve karar vermeye dayalı oyun boyutu ($t_{596}=2,104$; $p<,05$), rakip kampları oyunu boyutu ($t_{596}=3,280$; $p<,05$), stratejik aday oyunu boyutu ($t_{596}=3,606$; $p<,05$), ısıık çalma oyunu boyutu ($t_{596}=3,821$; $p<,05$) ve Genç Türkler oyunu boyutu ($t_{314,617}=3,306$; $p<,05$) olmak üzere tüm boyutlarda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşlerinde bekâr öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlarda ($t_{596}=3,714$; $p<,05$) da ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşlerinde bekâr öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

4.5.3. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel güç oyunlarına ve örgütsel güç oyunlarının boyutlarına yönelik görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.16'da, öğretmenlerin görüşleri arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları ise Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4.16. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	Ss
Direnme Oyunu	22-30	126	2,66	1,06
	31-40	186	2,43	1,04
	41-50	189	2,36	0,91
	51 yaş ve üzeri	97	2,18	0,71
	Toplam	598	2,42	0,97
Karşı Direnç Oyunu	22-30	126	3,35	0,96
	31-40	186	2,98	0,86
	41-50	189	2,90	0,83
	51 yaş ve üzeri	97	2,90	0,86
	Toplam	598	3,02	0,89
Sponsorluk Oyunu	22-30	126	3,06	1,10
	31-40	186	2,77	1,05
	41-50	189	2,71	0,99
	51 yaş ve üzeri	97	2,45	0,86
	Toplam	598	2,76	1,03
İttifak Kurma Oyunu	22-30	126	3,43	0,85
	31-40	186	3,24	0,83
	41-50	189	3,04	0,80
	51 yaş ve üzeri	97	3,01	0,78
	Toplam	598	3,18	0,83
İmparatorluk Kurma Oyunu	22-30	126	3,30	0,94
	31-40	186	3,06	0,90
	41-50	189	3,03	0,86
	51 yaş ve üzeri	97	2,98	0,79
	Toplam	598	3,09	0,89

Tablo 4.16. (Devam) İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	Ss
Bütçe Oyunu	22-30	126	3,28	0,98
	31-40	186	2,96	0,93
	41-50	189	2,94	0,85
	51 yaş ve üzeri	97	2,93	0,77
	Toplam	598	3,02	0,90
Uzmanlık Oyunu	22-30	126	3,14	0,87
	31-40	186	2,92	0,91
	41-50	189	2,90	0,82
	51 yaş ve üzeri	97	2,88	0,67
	Toplam	598	2,95	0,84
Patronluk Oyunu	22-30	126	2,93	1,15
	31-40	186	2,53	1,13
	41-50	189	2,56	1,00
	51 yaş ve üzeri	97	2,28	0,90
	Toplam	598	2,59	1,07
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	22-30	126	2,69	1,07
	31-40	186	2,46	1,09
	41-50	189	2,50	0,98
	51 yaş ve üzeri	97	2,30	0,79
	Toplam	598	2,49	1,01
Rakip Kampları Oyunu	22-30	126	3,03	1,10
	31-40	186	2,73	1,14
	41-50	189	2,67	1,03
	51 yaş ve üzeri	97	2,52	0,93
	Toplam	598	2,74	1,07
Stratejik Aday Oyunu	22-30	126	3,29	0,89
	31-40	186	3,01	0,93
	41-50	189	3,02	0,84
	51 yaş ve üzeri	97	3,02	0,71
	Toplam	598	3,07	0,87
Islık Çalma Oyunu	22-30	126	2,69	1,08
	31-40	186	2,30	1,10
	41-50	189	2,18	0,99
	51 yaş ve üzeri	97	1,96	0,81
	Toplam	598	2,29	1,04
Genç Türkler Oyunu	22-30	126	2,50	1,14
	31-40	186	2,26	1,19
	41-50	189	2,12	1,02
	51 yaş ve üzeri	97	1,84	0,81
	Toplam	598	2,19	1,09
Örgütsel Güç Oyunu Toplam	22-30	126	3,04	0,89
	31-40	186	2,76	0,90
	41-50	189	2,71	0,78
	51 yaş ve üzeri	97	2,59	0,62
	Toplam	598	2,78	0,83

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere örgütsel güç oyunlarına yönelik en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin yaş aralığı 22-30’dur. En düşük ortalamaya sahip olanlar ise 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerdir. Örgütsel güç oyunlarının boyutları bakımından incelendiğinde tüm boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip yaş aralığının 22-30 olduğu dikkat çekmektedir. Karşı direnç oyunu boyutunda en düşük ortalama 41-50 yaş grubu

ile 51 yaş ve üzeri olan öğretmen grubunda görülmektedir. Stratejik aday oyunu boyutunda en düşük ortalama 31-40 yaş aralığındadır. Geriye kalan tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olanlar ise 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerdir.

Tablo 4.17. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Direnme Oyunu	Gruplar Arası	13,490	3	4,497	4,880	,002
	Gruplar İçi	547,370	594	,921		
	Toplam	560,860	597			
Karşı Direnç Oyunu	Gruplar Arası	18,092	3	6,031	7,940	,001
	Gruplar İçi	451,167	594	,760		
	Toplam	469,258	597			
Sponsorluk Oyunu	Gruplar Arası	20,607	3	6,869	6,669	,001
	Gruplar İçi	609,062	594	1,025		
	Toplam	629,669	597			
İttifak Kurma Oyunu	Gruplar Arası	15,182	3	5,061	7,570	,001
	Gruplar İçi	397,089	594	,669		
	Toplam	412,271	597			
İmparatorluk Kurma Oyunu	Gruplar Arası	7,425	3	2,475	3,191	,023
	Gruplar İçi	460,802	594	,776		
	Toplam	468,227	597			
Bütçe Oyunu	Gruplar Arası	11,536	3	3,845	4,854	,002
	Gruplar İçi	470,610	594	,792		
	Toplam	482,146	597			
Uzmanlık Oyunu	Gruplar Arası	5,601	3	1,867	2,656	,048
	Gruplar İçi	417,532	594	,703		
	Toplam	423,133	597			
Patronluk Oyunu	Gruplar Arası	24,569	3	8,190	7,329	,001
	Gruplar İçi	663,713	594	1,117		
	Toplam	688,282	597			
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	Gruplar Arası	8,567	3	2,856	2,819	,038
	Gruplar İçi	601,659	594	1,013		
	Toplam	610,225	597			
Rakip Kampları Oyunu	Gruplar Arası	16,097	3	5,366	4,739	,003
	Gruplar İçi	672,581	594	1,132		
	Toplam	688,678	597			
Stratejik Aday Oyunu	Gruplar Arası	7,542	3	2,514	3,379	,018
	Gruplar İçi	441,909	594	,744		
	Toplam	449,452	597			
Isık Çalma Oyunu	Gruplar Arası	33,076	3	11,025	10,590	,001
	Gruplar İçi	618,412	594	1,041		
	Toplam	651,488	597			
Genç Türkler Oyunu	Gruplar Arası	26,021	3	8,674	7,551	,001
	Gruplar İçi	682,352	594	1,149		
	Toplam	708,373	597			
Örgütsel Güç Oyunu	Gruplar Arası	13,029	3	4,343	6,476	,001
	Gruplar İçi	398,357	594	,671		
	Toplam	411,386	597			

Tablo 4.17’de ilkököl öğretmenlerinin yaşlarına göre örgütsel güç oyunlarının boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan ANOVA bulguları yer almaktadır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yaşlarına göre direnme oyunu ($F_{3-594}=4,880$; $p<,05$), karşı direnç oyunu ($F_{3-594}=7,940$; $p<,05$), sponsorluk oyunu ($F_{3-594}=6,669$; $p<,05$), ittifak kurma oyunu ($F_{3-594}=7,570$; $p<,05$), imparatorluk kurma oyunu ($F_{3-594}=3,191$; $p<,05$), bütçe oyunu ($F_{3-594}=4,854$; $p<,05$), uzmanlık oyunu ($F_{3-594}=2,656$; $p<,05$), patronluk oyunu ($F_{3-594}=7,329$; $p<,05$), makama ve karar vermeye dayalı oyun ($F_{3-594}=2,819$; $p<,05$), rakip kampları oyunu ($F_{3-594}=4,739$; $p<,05$), stratejik aday oyunu ($F_{3-594}=3,379$; $p<,05$), ıslık çalma oyunu ($F_{3-594}=10,590$; $p<,05$), Genç Türkler oyunu ($F_{3-594}=7,551$; $p<,05$) boyutu olmak üzere tüm boyutlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaşlarına göre Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği’nden aldıkları toplam puanlar ($F_{3-594}=6,476$; $p<,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulgularında saptanan farklılıkların hangi yaş aralıklarından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Bu bağlamda Levene istatistiğine göre Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği toplam puanları ile direnme oyunu, sponsorluk oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında varyansların homojen olmadığı görülmüş ve bu sebeple Dunnett C testinden yararlanılmıştır. Karşı direnç oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu ve stratejik aday oyunu boyutlarında ise varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi kullanılmıştır. Direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu, ıslık çalma oyunu, Genç Türkler oyunu boyutları ve Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği’nden elde edilen toplam puanlar ile ilkököl öğretmenlerin yaş aralıkları arasındaki ilişkilere yönelik çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Örgütsel güç oyunları boyutları ile ilkokul öğretmenlerinin yaşları arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları

Değişkenler	Yaş Aralıkları	22-30	31-40	41-50	51 yaş ve üzeri
Direnme Oyunu (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,23	-		
	41-50	,30	,06	-	
	51 yaş ve üzeri	,48*	,25	,18	-
Karşı Direnç Oyunu (Scheffe)	22-30	-			
	31-40	,37*	-		
	41-50	,45*	,08	-	
	51 yaş ve üzeri	,45*	,08	,00	-
Sponsorluk Oyunu (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,29	-		
	41-50	,35*	,06	-	
	51 yaş ve üzeri	,60*	,31*	,26	-
İttifak Kurma Oyunu (Scheffe)	22-30	-			
	31-40	,19	-		
	41-50	,39*	,20	-	
	51 yaş ve üzeri	,42*	,23	,03	-
İmparatorluk Kurma Oyunu (Scheffe)	22-30	-			
	31-40	,24	-		
	41-50	,27*	,03	-	
	51 yaş ve üzeri	,32*	,08	,05	-
Bütçe Oyunu (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,33*	-		
	41-50	,34*	,02	-	
	51 yaş ve üzeri	,36*	,03	,01	-
Uzmanlık Oyunu (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,22*	-		
	41-50	,24*	,01	-	
	51 yaş ve üzeri	,26*	,04	,03	-
Patronluk Oyunu (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,40*	-		
	41-50	,37*	,03	-	
	51 yaş ve üzeri	,65*	,25	,28	-
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,23	-		
	41-50	,19	,04	-	
	51 yaş ve üzeri	,39*	,15	,20	-
Rakip Kampları Oyunu (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,30	-		
	41-50	,36*	,06	-	
	51 yaş ve üzeri	,51*	,21	,15	-
Stratejik Aday Oyunu (Scheffe)	22-30	-			
	31-40	,28*	-		
	41-50	,27	,01	-	
	51 yaş ve üzeri	,27	,01	,00	-
Islık Çalma Oyunu (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,39*	-		
	41-50	,51*	,12	-	
	51 yaş ve üzeri	,73*	,34*	,22	-

Tablo 4.18. (Devam) Örgütsel güç oyunları boyutları ile ilkökul öğretmenlerinin yaşları arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları

Değişkenler	Yaş Aralıkları	22-30	31-40	41-50	51 yaş ve üzeri
Genç Türkler Oyunu (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,24	-		
	41-50	,38*	,14	-	
	51 yaş ve üzeri	,66*	,42*	,28	-
Örgütsel Güç Oyunu Toplam (Dunnett C)	22-30	-			
	31-40	,28*	-		
	41-50	,33*	,05	-	
	51 yaş ve üzeri	,45*	,17	,12	-

İlkokul öğretmenlerinin yaşları ile örgütsel güç oyunlarının boyutlarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen sonuçlar Tablo 4.18’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin direnme oyununa ilişkin görüşleri ile yaşları arasındaki anlamlı farklılığın 22-30 yaş aralığındaki öğretmen görüşleri 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Bu yaş gruplarındaki öğretmenlerin direnme oyununa yönelik görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında 22-30 ($\bar{x}=2,66$) yaş grubundaki öğretmenlerin direnme oyununu 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,18$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin karşı direnç oyununa ilişkin görüşleri ile yaşları arasındaki anlamlı farklılığın 22-30 yaş aralığındaki öğretmen görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu dikkat çekmektedir. İlgili yaş gruplarının ortalamaları incelendiğinde 22-30 ($\bar{x}=3,35$) yaş grubundaki öğretmenlerin karşı direnç oyununu 31-40 ($\bar{x}=2,98$) yaş, 41-50 ($\bar{x}=2,90$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,90$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sponsorluk oyununa yönelik görüşleri ile yaşları arasındaki anlamlı farklılığın bir kısmının 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu göze çarpmaktadır. 22-30 ($\bar{x}=3,06$) yaş grubundaki öğretmenlerin sponsorluk oyununu 41-50 ($\bar{x}=2,71$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,45$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek buldukları saptanmıştır. Sponsorluk oyunu boyutundaki diğer farklılık 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerle 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenler arasındadır. Bu farklılığa ilişkin ortalamalar dikkate alındığında 31-40 ($\bar{x}=2,77$) yaş grubundaki öğretmenlerin sponsorluk oyununu 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,45$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek buldukları sonucuna

ulaşılmıştır. İttifak kurma oyunu boyutu incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna yönelik ortalamalara bakıldığında 22-30 ($\bar{x}=3,43$) yaş grubundaki öğretmenlerin ittifak kurma oyununu 41-50 ($\bar{x}=3,04$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3,01$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. İmparatorluk kurma oyunu boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. İlgili grupların ortalamalarına bakıldığında 22-30 ($\bar{x}=3,30$) yaş grubundaki öğretmenlerin imparatorluk kurma oyununu 41-50 ($\bar{x}=3,03$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,98$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bütçe oyunu boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve bütçe oyununu 22-30 ($\bar{x}=3,28$) yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ($\bar{x}=2,96$) yaş, 41-50 ($\bar{x}=2,94$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,93$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek buldukları saptanmıştır. Uzmanlık oyunu boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklı olduğu ve uzmanlık oyununu 22-30 ($\bar{x}=3,14$) yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ($\bar{x}=2,92$) yaş, 41-50 ($\bar{x}=2,90$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,88$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Patronluk oyunu boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve patronluk oyununu 22-30 ($\bar{x}=2,93$) yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ($\bar{x}=2,53$) yaş, 41-50 ($\bar{x}=2,56$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,28$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Makama ve karar vermeye dayalı oyun boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve makama ve karar vermeye dayalı oyunu 22-30 ($\bar{x}=2,69$) yaş grubundaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,30$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Rakip kampları oyunu boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve rakip kampları oyununu 22-30 ($\bar{x}=3,03$) yaş grubundaki öğretmenlerin 41-50 ($\bar{x}=2,67$) yaş ve 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,52$) gruplarında bulunan öğretmenlerden daha

yüksek algıladıkları görülmüştür. Stratejik aday oyunu boyutunda 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve stratejik aday oyununu 22-30 ($\bar{x}=3,29$) yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 ($\bar{x}=3,01$) yaş aralığında yer alan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Isık çalma oyunu boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Isık çalma oyununu 22-30 ($\bar{x}=2,69$) yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 ($\bar{x}=2,30$) yaş, 41-50 ($\bar{x}=2,18$) yaş, 51 yaş ve ($\bar{x}=1,96$) gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca ısıık çalma oyunu boyutunda 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır olup ısıık çalma oyununu 31-40 ($\bar{x}=2,30$) yaş aralığındaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=1,96$) grubunda yer alan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Genç Türkler oyunu boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Genç Türkler oyununu 22-30 ($\bar{x}=2,50$) yaş aralığındaki öğretmenlerin 41-50 ($\bar{x}=2,12$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=1,84$) gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra Genç Türkler oyunu boyutunda 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş olup Genç Türkler oyununu 31-40 ($\bar{x}=2,26$) yaş grubundaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=1,84$) grubunda yer alan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığa ilişkin ortalamalara bakıldığında 22-30 ($\bar{x}=3,04$) yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarını 31-40 ($\bar{x}=2,76$) yaş, 41-50 ($\bar{x}=2,71$) yaş, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2,59$) gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir.

4.5.4. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşleri arasında öğrenim durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel güç oyunlarına ve örgütsel güç oyunlarının boyutlarına yönelik görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.19'da, öğretmenlerin görüşleri arasında öğrenim durumları değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları ise Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.19. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Direnme Oyunu	Ön Lisans	22	2,47	1,05
	Lisans	520	2,38	0,96
	Lisansüstü	56	2,72	0,99
	Toplam	598	2,42	0,97
Karşı Direnç Oyunu	Ön Lisans	22	2,92	1,14
	Lisans	520	3,03	0,88
	Lisansüstü	56	3,02	0,83
	Toplam	598	3,02	0,89
Sponsorluk Oyunu	Ön Lisans	22	2,73	1,11
	Lisans	520	2,73	1,02
	Lisansüstü	56	3,04	1,07
	Toplam	598	2,76	1,03
İttifak Kurma Oyunu	Ön Lisans	22	3,41	0,83
	Lisans	520	3,15	0,84
	Lisansüstü	56	3,35	0,74
	Toplam	598	3,18	0,83
İmparatorluk Kurma Oyunu	Ön Lisans	22	3,44	0,94
	Lisans	520	3,04	0,88
	Lisansüstü	56	3,42	0,80
	Toplam	598	3,09	0,89
Bütçe Oyunu	Ön Lisans	22	3,37	0,93
	Lisans	520	2,97	0,90
	Lisansüstü	56	3,31	0,75
	Toplam	598	3,02	0,90
Uzmanlık Oyunu	Ön Lisans	22	3,19	0,89
	Lisans	520	2,91	0,84
	Lisansüstü	56	3,30	0,75
	Toplam	598	2,95	0,84
Patronluk Oyunu	Ön Lisans	22	2,59	1,28
	Lisans	520	2,55	1,05
	Lisansüstü	56	2,93	1,04
	Toplam	598	2,59	1,07

Tablo 4.19. (Devam) *İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri*

Değişken	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	Ön Lisans	22	2,53	0,88
	Lisans	520	2,45	1,01
	Lisansüstü	56	2,88	1,01
	Toplam	598	2,49	1,01
Rakip Kampları Oyunu	Ön Lisans	22	2,85	1,24
	Lisans	520	2,69	1,07
	Lisansüstü	56	3,10	0,97
	Toplam	598	2,74	1,07
Stratejik Aday Oyunu	Ön Lisans	22	3,42	0,87
	Lisans	520	3,03	0,87
	Lisansüstü	56	3,29	0,81
	Toplam	598	3,07	0,87
Islık Çalma Oyunu	Ön Lisans	22	2,07	1,11
	Lisans	520	2,26	1,04
	Lisansüstü	56	2,62	0,99
	Toplam	598	2,29	1,04
Genç Türkler Oyunu	Ön Lisans	22	2,18	1,10
	Lisans	520	2,15	1,08
	Lisansüstü	56	2,61	1,08
	Toplam	598	2,19	1,09
Örgütsel Güç Oyunu Toplam	Ön Lisans	22	2,91	0,85
	Lisans	520	2,74	0,83
	Lisansüstü	56	3,08	0,76
	Toplam	598	2,78	0,83

Tablo 4.19 incelendiğinde örgütsel güç oyunlarına yönelik en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin öğrenim durumunun lisansüstü olduğu, en düşük ortalamaya sahip olanların öğrenim durumunun ise lisans olduğu görülmektedir. Örgütsel güç oyunlarının boyutları bakımından incelendiğinde direnme oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında en yüksek ortalama lisansüstü eğitiminde görülürken en düşük ortalamanın lisans eğitiminde görüldüğü tespit edilmiştir. Sponsorluk oyununda da en yüksek ortalamanın lisansüstü eğitimde olduğu dikkat çekerken lisans ve ön lisans eğitiminin aynı değeri aldığı görülmektedir. Karşı direnç oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu ve ıslık çalma oyunu boyutlarında en yüksek ortalamanın ön lisans eğitiminde görüldüğü; en düşük ortalamanın ise lisans eğitiminde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.20. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Direnme Oyunu	Gruplar Arası	5,833	2	2,916	3,127	,045
	Gruplar İçi	555,027	595	,933		
	Toplam	560,860	597			
Karşı Direnç Oyunu	Gruplar Arası	,220	2	,110	,139	,870
	Gruplar İçi	469,038	595	,788		
	Toplam	469,258	597			
Sponsorluk Oyunu	Gruplar Arası	4,969	2	2,484	2,366	,095
	Gruplar İçi	624,700	595	1,050		
	Toplam	629,669	597			
İttifak Kurma Oyunu	Gruplar Arası	3,274	2	1,637	2,382	,093
	Gruplar İçi	408,997	595	,687		
	Toplam	412,271	597			
İmparatorluk Kurma Oyunu	Gruplar Arası	10,017	2	5,009	6,504	,002
	Gruplar İçi	458,210	595	,770		
	Toplam	468,227	597			
Bütçe Oyunu	Gruplar Arası	8,916	2	4,458	5,605	,004
	Gruplar İçi	473,230	595	,795		
	Toplam	482,146	597			
Uzmanlık Oyunu	Gruplar Arası	9,155	2	4,578	6,579	,001
	Gruplar İçi	413,978	595	,696		
	Toplam	423,133	597			
Patronluk Oyunu	Gruplar Arası	7,139	2	3,570	3,118	,045
	Gruplar İçi	681,143	595	1,145		
	Toplam	688,282	597			
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	Gruplar Arası	9,550	2	4,775	4,730	,009
	Gruplar İçi	600,675	595	1,010		
	Toplam	610,225	597			
Rakip Kampları Oyunu	Gruplar Arası	8,788	2	4,394	3,845	,022
	Gruplar İçi	679,890	595	1,143		
	Toplam	688,678	597			
Stratejik Aday Oyunu	Gruplar Arası	6,205	2	3,103	4,165	,016
	Gruplar İçi	443,246	595	,745		
	Toplam	449,452	597			
Işık Çalma Oyunu	Gruplar Arası	7,487	2	3,744	3,459	,032
	Gruplar İçi	644,001	595	1,082		
	Toplam	651,488	597			
Genç Türkler Oyunu	Gruplar Arası	10,568	2	5,284	4,506	,011
	Gruplar İçi	697,805	595	1,173		
	Toplam	708,373	597			
Örgütsel Güç Oyunu	Gruplar Arası	6,275	2	3,137	4,608	,010
	Gruplar İçi	405,111	595	,681		
	Toplam	411,386	597			

Tablo 4.20’de ilkökul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre örgütsel güç oyunlarının boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla uygulanan ANOVA bulguları gösterilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre karşı direnç oyunu ($F_{2-595}=1,139$; $p>,05$), sponsorluk oyunu ($F_{2-595}=2,366$; $p>,05$) ve ittifak kurma oyunu ($F_{2-595}=1,139$; $p>,05$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

$F_{2-595}=2,382$; $p>,05$) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre direnme oyunu ($F_{2-595}=3,127$; $p<,05$), imparatorluk kurma oyunu ($F_{2-595}=6,504$; $p<,05$), bütçe oyunu ($F_{2-595}=5,605$; $p<,05$), uzmanlık oyunu ($F_{2-595}=6,579$; $p<,05$), patronluk oyunu ($F_{2-595}=3,118$; $p<,05$), makama ve karar vermeye dayalı oyun ($F_{2-595}=4,730$; $p<,05$), rakip kampları oyunu ($F_{2-595}=3,845$; $p<,05$), stratejik aday oyunu ($F_{2-595}=4,165$; $p<,05$), ıslık çalma oyunu ($F_{2-595}=3,459$; $p<,05$) ve Genç Türkler oyunu ($F_{2-595}=4,506$; $p<,05$) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ($F_{2-595}=4,608$; $p<,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulgularında saptanan farklılıkların hangi öğrenim durumundan kaynaklı olduğunu saptamak amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle Levene istatistiğine bakılmıştır. Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği toplam puanları ile tüm örgütsel güç oyunu boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüş ve bu sebeple Scheffe testi kullanılmıştır. Direnme oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu, ıslık çalma oyunu, Genç Türkler oyunu boyutları ve Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ile ilkökul öğretmenlerinin öğrenim durumları arasındaki ilişkilere yönelik çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Örgütsel güç oyunu boyutları ile ilkökul öğretmenlerinin öğrenim durumları arasındaki ilişkiye yönelik Scheffe testi bulguları

Değişkenler	Öğrenim Durumu	Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü
Direnme Oyunu	Ön Lisans	-		
	Lisans	,09	-	
	Lisansüstü	,25	,34*	-
İmparatorluk Kurma Oyunu	Ön Lisans	-		
	Lisans	,40	-	
	Lisansüstü	,02	,38*	-
Bütçe Oyunu	Ön Lisans	-		
	Lisans	,40	-	
	Lisansüstü	,06	,35*	-
Uzmanlık Oyunu	Ön Lisans	-		
	Lisans	,28	-	
	Lisansüstü	,11	,39*	-
Patronluk Oyunu	Ön Lisans	-		
	Lisans	,04	-	
	Lisansüstü	,33	,38*	-
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	Ön Lisans	-		
	Lisans	,08	-	
	Lisansüstü	,35	,43*	-
Rakip Kampları Oyunu	Ön Lisans	-		
	Lisans	,15	-	
	Lisansüstü	,26	,41*	-
Stratejik Aday Oyunu	Ön Lisans	-		
	Lisans	,38*	-	
	Lisansüstü	,12	,26*	-
Işık Çalma Oyunu	Ön Lisans	-		
	Lisans	,19	-	
	Lisansüstü	,55	,36*	-
Genç Türkler Oyunu	Ön Lisans	-		
	Lisans	,03	-	
	Lisansüstü	,43	,46*	-
Örgütsel Güç Oyunu Toplam	Ön Lisans	-		
	Lisans	,17	-	
	Lisansüstü	,17	,34*	-

İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumları ile örgütsel güç oyunlarının boyutlarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıkların kaynağını belirlemek için uygulanan Scheffe testinden elde edilen bulgular Tablo 4.21’de rapor edilmiştir. Tabloya bakıldığında ilkökul öğretmenlerinin direnme oyununa ilişkin görüşleri ile öğrenim durumları arasındaki anlamlı farklılığın lisans eğitimi mezunu öğretmenlerle lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Bu gruplardaki öğretmenlerin direnme oyununa yönelik görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında lisansüstü ($\bar{x}=2,72$) eğitimi mezunu öğretmenlerin direnme oyununu lisans ($\bar{x}=2,38$)

eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. İmparatorluk kurma oyunu boyutunda lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşleri ile lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmış olup imparatorluk kurma oyununu lisansüstü ($\bar{x}=3,42$) grubundaki öğretmenlerin lisans ($\bar{x}=3,04$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Bütçe oyunu boyutunda lisans grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile lisansüstü grubu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüş olup bütçe oyununu lisansüstü ($\bar{x}=3,31$) eğitimi mezunu öğretmenlerin lisans ($\bar{x}=2,97$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek buldukları saptanmıştır. Uzmanlık oyunu boyutunda lisans grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile lisansüstü grubu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisansüstü ($\bar{x}=3,30$) eğitimi mezunu öğretmenlerin uzmanlık oyununu lisans ($\bar{x}=2,91$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Patronluk oyunu boyutunda lisans grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile lisansüstü grubu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. İlgili ortalamalar incelendiğinde lisansüstü ($\bar{x}=2,93$) eğitimi mezunu öğretmenlerin patronluk oyununu lisans ($\bar{x}=2,55$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Makama ve karar vermeye dayalı oyun boyutunda ğretmen görüşleri incelendiğinde lisans grubu ile lisansüstü grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve lisansüstü ($\bar{x}=2,88$) eğitimi mezunu öğretmenlerin makama ve karar vermeye dayalı oyunu lisans ($\bar{x}=2,45$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri rakip kampları oyunu boyutunda incelendiğinde lisans grubu ile lisansüstü grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmış ve lisansüstü ($\bar{x}=3,10$) eğitimi mezunu öğretmenlerin rakip kampları oyununu lisans ($\bar{x}=2,69$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Stratejik aday oyunu boyutunda ön lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşleri ile lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda ortalamalar incelendiğinde ön lisans ($\bar{x}=3,42$) eğitimi mezunu öğretmenlerin stratejik aday oyununu lisans ($\bar{x}=3,03$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca stratejik aday oyunu boyutunda lisans grubundaki ğretmen görüşleri ile lisansüstü grubundaki ğretmen görüşlerinin de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı dikkat çekmiştir. İlgili ortalamalara bakıldığında lisansüstü ($\bar{x}=3,29$) eğitimi mezunu

öğretmenlerin stratejik aday oyununu lisans ($\bar{x}=3,03$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. ıslık çalma oyunu boyutuna bakıldığında öğretmen görüşlerinin lisans grubu ile lisansüstü grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve lisansüstü ($\bar{x}=2,62$) eğitimi mezunu öğretmenlerin ıslık çalma oyununu lisans ($\bar{x}=2,26$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Öğretmen görüşleri Genç Türkler oyunu boyutunda incelendiğinde lisans grubu ile lisansüstü grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve Genç Türkler oyununu lisansüstü ($\bar{x}=2,61$) eğitimi mezunu öğretmenlerin lisans ($\bar{x}=2,15$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde lisans grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile lisansüstü grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığa ilişkin ortalamalar incelendiğinde lisansüstü ($\bar{x}=3,08$) eğitimi mezunu öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarını lisans ($\bar{x}=2,74$) eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.5. İlkokul öğretmenlerinin branşlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin branşlarına göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında karşılaştırılabilmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene istatistiği incelendiğinde direnme oyunu, karşı direnç oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında ve Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlarda eşteş varyansın sağlanmadığı bulgusu elde edildiğinden dolayı serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanmaması durumuna göre raporlaştırılmış olup diğer boyutlarda eşteş varyans sağlandığı için serbestlik değerleri ve t değerleri eşteş varyansın sağlanması durumuna göre değerlendirilmiştir. t testi bulguları Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem t testi bulguları

Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t testi		
					t	sd	p
Direnme Oyunu	Sınıf	465	2,40	0,93	-,599	189,195	,550
	Diğer	133	2,46	1,10			
Karşı Direnç Oyunu	Sınıf	465	2,99	0,87	-1,808	200,410	,072
	Diğer	133	3,15	0,94			
Sponsorluk Oyunu	Sınıf	465	2,76	1,01	,143	596	,887
	Diğer	133	2,75	1,10			
İttifak Kurma Oyunu	Sınıf	465	3,16	0,81	-1,079	596	,281
	Diğer	133	3,25	0,89			
İmparatorluk Kurma Oyunu	Sınıf	465	3,11	,86	1,124	596	,261
	Diğer	133	3,02	,96			
Bütçe Oyunu	Sınıf	465	3,03	,88	,738	596	,461
	Diğer	133	2,96	,97			
Uzmanlık Oyunu	Sınıf	465	2,97	,80	,858	187,906	,392
	Diğer	133	2,89	,96			
Patronluk Oyunu	Sınıf	465	2,61	1,03	,748	190,088	,455
	Diğer	133	2,52	1,21			
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	Sınıf	465	2,51	0,97	,586	187,976	,559
	Diğer	133	2,44	1,16			
Rakip Kampları Oyunu	Sınıf	465	2,75	1,04	,439	194,072	,661
	Diğer	133	2,70	1,18			
Stratejik Aday Oyunu	Sınıf	465	3,09	,84	,788	596	,431
	Diğer	133	3,02	,96			
Isık Çalma Oyunu	Sınıf	465	2,27	1,01	-,536	193,073	,593
	Diğer	133	2,33	1,16			
Genç Türkler Oyunu	Sınıf	465	2,19	1,06	-,060	197,125	,953
	Diğer	133	2,20	1,18			
Örgütsel Güç Oyunu	Sınıf	465	2,78	0,79	,264	188,452	,792
	Diğer	133	2,76	0,95			
Toplam							

Tablo 4.22 incelendiğinde direnme oyunu ($t_{189,195}=-,599$; $p>,05$), karşı direnç oyunu ($t_{200,410}=-1,808$; $p>,05$), sponsorluk oyunu ($t_{596}=,143$; $p>,05$), ittifak kurma oyunu ($t_{596}=-1,079$; $p>,05$), imparatorluk kurma oyunu ($t_{596}=1,124$; $p>,05$), bütçe oyunu ($t_{596}=,738$; $p>,05$), uzmanlık oyunu ($t_{187,906}=,858$; $p>,05$), patronluk oyunu ($t_{190,088}=,748$; $p>,05$), makama ve karar vermeye dayalı oyun ($t_{187,976}=,586$; $p>,05$), rakip kampları oyunu ($t_{194,072}=,439$; $p>,05$), stratejik aday oyunu ($t_{596}=,788$; $p>,05$), ısıık çalma oyunu ($t_{193,073}=-,536$; $p>,05$) ve Genç Türkler oyunu boyutu ($t_{197,125}=-,060$; $p>,05$) olmak üzere tüm boyutlarda ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinde branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ayrıca Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlarda ($t_{188,452}=264$; $p>,05$)

da ilkököl öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinde branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.6. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular ve yorumlar

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel güç oyunlarına ve örgütsel güç oyunlarının boyutlarına yönelik görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 4.23'te, öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamaya yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları ise Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Direnme Oyunu	0-5	117	2,70	1,10
	6-10	48	2,34	0,95
	11-15	117	2,46	1,07
	16-20	110	2,40	0,91
	21 yıl ve üzeri	206	2,26	0,83
	Toplam	598	2,42	0,97
Karşı Direnç Oyunu	0-5	117	3,37	0,95
	6-10	48	3,09	0,87
	11-15	117	3,05	0,92
	16-20	110	2,79	0,79
	21 yıl ve üzeri	206	2,92	0,83
	Toplam	598	3,02	0,89
Sponsorluk Oyunu	0-5	117	3,06	1,12
	6-10	48	2,68	0,99
	11-15	117	2,87	1,05
	16-20	110	2,72	1,02
	21 yıl ve üzeri	206	2,56	0,92
	Toplam	598	2,76	1,03
İttifak Kurma Oyunu	0-5	117	3,48	0,83
	6-10	48	3,18	0,86
	11-15	117	3,29	0,86
	16-20	110	3,04	0,80
	21 yıl ve üzeri	206	3,02	0,78
	Toplam	598	3,18	0,83
İmparatorluk Kurma Oyunu	0-5	117	3,31	0,93
	6-10	48	3,00	0,88
	11-15	117	3,14	0,95
	16-20	110	3,02	0,85
	21 yıl ve üzeri	206	3,00	0,83
	Toplam	598	3,09	0,89

Tablo 4.23. (Devam) İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Bütçe Oyunu	0-5	117	3,28	0,96
	6-10	48	3,02	0,96
	11-15	117	3,01	0,96
	16-20	110	2,87	0,88
	21 yıl ve üzeri	206	2,94	0,80
	Toplam	598	3,02	0,90
Uzmanlık Oyunu	0-5	117	3,16	0,87
	6-10	48	2,79	0,91
	11-15	117	3,01	0,91
	16-20	110	2,84	0,83
	21 yıl ve üzeri	206	2,91	0,76
	Toplam	598	2,95	0,84
Patronluk Oyunu	0-5	117	2,94	1,15
	6-10	48	2,52	1,18
	11-15	117	2,59	1,14
	16-20	110	2,54	0,99
	21 yıl ve üzeri	206	2,42	0,96
	Toplam	598	2,59	1,07
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	0-5	117	2,73	1,10
	6-10	48	2,33	0,96
	11-15	117	2,53	1,13
	16-20	110	2,47	0,96
	21 yıl ve üzeri	206	2,39	0,91
	Toplam	598	2,49	1,01
Rakip Kampları Oyunu	0-5	117	3,08	1,12
	6-10	48	2,58	1,05
	11-15	117	2,81	1,15
	16-20	110	2,68	1,07
	21 yıl ve üzeri	206	2,57	0,97
	Toplam	598	2,74	1,07
Stratejik Aday Oyunu	0-5	117	3,30	0,86
	6-10	48	2,94	1,00
	11-15	117	3,09	0,96
	16-20	110	3,00	0,86
	21 yıl ve üzeri	206	3,00	0,77
	Toplam	598	3,07	0,87
Islık Çalma Oyunu	0-5	117	2,72	1,11
	6-10	48	2,30	1,02
	11-15	117	2,36	1,15
	16-20	110	2,17	1,01
	21 yıl ve üzeri	206	2,06	0,88
	Toplam	598	2,29	1,04
Genç Türkler Oyunu	0-5	117	2,53	1,17
	6-10	48	2,21	1,07
	11-15	117	2,31	1,24
	16-20	110	2,17	1,05
	21 yıl ve üzeri	206	1,95	0,91
	Toplam	598	2,19	1,09
Örgütsel Güç Oyunu Toplam	0-5	117	3,07	0,90
	6-10	48	2,70	0,85
	11-15	117	2,83	0,92
	16-20	110	2,69	0,81
	21 yıl ve üzeri	206	2,64	0,70
	Toplam	598	2,78	0,83

Tablo 4.23 incelendiğinde örgütsel güç oyunlarına yönelik en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdeminin 0-5 yıl olduğu, en düşük ortalamaya sahip olanların mesleki kıdeminin ise 21 yıl ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Örgütsel güç oyunlarının tüm boyutlarında en yüksek ortalamanın 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinde olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalamalar ise direnme oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, patronluk oyunu, rakip kampları oyunu, ısıklık oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde; imparatorluk kurma oyunu boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bulunduğu grupla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bulunduğu grupta; karşı direnç oyunu ve bütçe oyunu boyutlarında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinde, uzmanlık oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun ve stratejik aday oyunu boyutlarında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür.

Tablo 4.24. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Direnme Oyunu	Gruplar Arası	14,937	4	3,734	4,056	,003
	Gruplar İçi	545,924	593	,921		
	Toplam	560,860	597			
Karşı Direnç Oyunu	Gruplar Arası	22,544	4	5,636	7,482	,001
	Gruplar İçi	446,714	593	,753		
	Toplam	469,258	597			
Sponsorluk Oyunu	Gruplar Arası	20,413	4	5,103	4,967	,001
	Gruplar İçi	609,256	593	1,027		
	Toplam	629,669	597			
İttifak Kurma Oyunu	Gruplar Arası	19,233	4	4,808	7,255	,001
	Gruplar İçi	393,038	593	,663		
	Toplam	412,271	597			
İmparatorluk Kurma Oyunu	Gruplar Arası	8,664	4	2,166	2,795	,026
	Gruplar İçi	459,564	593	,775		
	Toplam	468,227	597			
Bütçe Oyunu	Gruplar Arası	11,904	4	2,976	3,753	,005
	Gruplar İçi	470,242	593	,793		
	Toplam	482,146	597			
Uzmanlık Oyunu	Gruplar Arası	8,514	4	2,129	3,044	,017
	Gruplar İçi	414,619	593	,699		
	Toplam	423,133	597			
Patronluk Oyunu	Gruplar Arası	20,112	4	5,028	4,462	,001
	Gruplar İçi	668,170	593	1,127		
	Toplam	688,282	597			
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	Gruplar Arası	9,970	4	2,492	2,462	,044
	Gruplar İçi	600,256	593	1,012		
	Toplam	610,225	597			
Rakip Kampları Oyunu	Gruplar Arası	20,970	4	5,243	4,656	,001
	Gruplar İçi	667,708	593	1,126		
	Toplam	688,678	597			
Stratejik Aday Oyunu	Gruplar Arası	9,027	4	2,257	3,039	,017
	Gruplar İçi	440,425	593	,743		
	Toplam	449,452	597			
İşlik Çalma Oyunu	Gruplar Arası	34,855	4	8,714	8,380	,001
	Gruplar İçi	616,633	593	1,040		
	Toplam	651,488	597			
Genç Türkler Oyunu	Gruplar Arası	27,815	4	6,954	6,059	,001
	Gruplar İçi	680,558	593	1,148		
	Toplam	708,373	597			
Örgütsel Güç Oyunu	Gruplar Arası	14,696	4	3,674	5,492	,001
	Gruplar İçi	396,690	593	,669		
	Toplam	411,386	597			

Tablo 4.24'te ilköğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre örgütsel güç oyunlarının boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını saptamak amacıyla yapılan ANOVA bulguları gösterilmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre direnme oyunu ($F_{4-593}=4,056$; $p<,05$), karşı direnç oyunu ($F_{4-593}=7,482$; $p<,05$), sponsorluk oyunu ($F_{4-593}=4,967$; $p<,05$), ittifak kurma oyunu ($F_{4-593}=7,255$; $p<,05$), imparatorluk kurma oyunu ($F_{4-593}=2,795$; $p<,05$), bütçe oyunu ($F_{4-593}=3,753$; $p<,05$), uzmanlık oyunu ($F_{4-593}=3,044$; $p<,05$), patronluk oyunu ($F_{4-593}=4,462$; $p<,05$), makama ve karar vermeye dayalı oyunu ($F_{4-593}=2,462$; $p<,05$), rakip kampları oyunu ($F_{4-593}=4,656$; $p<,05$), stratejik aday oyunu ($F_{4-593}=3,039$; $p<,05$), işlik çalma oyunu ($F_{4-593}=8,380$; $p<,05$), genç türkler oyunu ($F_{4-593}=6,059$; $p<,05$), örgütsel güç oyunu ($F_{4-593}=5,492$; $p<,05$).

$F_{4-593}=4,967$; $p<,05$) ve ittifak kurma oyunu ($F_{4-593}=7,255$; $p<,05$), imparatorluk kurma oyunu ($F_{4-593}=2,795$; $p<,05$), bütçe oyunu ($F_{4-593}=3,753$; $p<,05$), uzmanlık oyunu ($F_{4-593}=3,044$; $p<,05$), patronluk oyunu ($F_{4-593}=4,462$; $p<,05$), makama ve karar vermeye dayalı oyun ($F_{4-593}=2,462$; $p<,05$), rakip kampları oyunu ($F_{4-593}=4,656$; $p<,05$), stratejik aday oyunu ($F_{4-593}=3,039$; $p<,05$), ıslık çalma oyunu ($F_{4-593}=8,380$; $p<,05$) ve Genç Türkler oyunu ($F_{4-593}=6,059$; $p<,05$) boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ($F_{4-593}=5,492$; $p<,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda farklılıkların hangi mesleki kideden kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Levene istatistiği incelenmiştir. İttifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, rakip kampları oyunu ve stratejik aday oyunu boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmüş ve bu sebeple Scheffe testi kullanılmıştır. Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ile direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, bütçe oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, ıslık çalma oyunu, Genç Türkler oyunu boyutlarında varyansların homojen olmadığı belirlendiği için Dunnett C testi uygulanmıştır. Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'nden elde edilen toplam puanlar ve örgütsel güç oyunu boyutları ile ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasındaki ilişkilere yönelik çoklu karşılaştırma testlerinden elde edilen bulgular Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Örgütsel güç oyunu boyutları ile ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri
Direnme Oyunu (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,36	-			
	11-15 yıl	,24	,12	-		
	16-20 yıl	,30	,06	,06	-	
	21 yıl ve üzeri	,44*	,08	,20	,14	-
Karşı Direnç Oyunu (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,28	-			
	11-15 yıl	,32	,04	-		
	16-20 yıl	,58*	,30	,25	-	
	21 yıl ve üzeri	,45*	,17	,13	,13	-
Sponsorluk Oyunu (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,38	-			
	11-15 yıl	,20	,19	-		
	16-20 yıl	,35	,03	,15	-	
	21 yıl ve üzeri	,50*	,12	,30	,15	-
İttifak Kurma Oyunu (Scheffe)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,30	-			
	11-15 yıl	,19	,11	-		
	16-20 yıl	,43*	,13	,25	-	
	21 yıl ve üzeri	,46*	,16	,27	,03	-
İmparatorluk Kurma Oyunu (Scheffe)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,31*	-			
	11-15 yıl	,17	,14	-		
	16-20 yıl	,29*	,03	,12	-	
	21 yıl ve üzeri	,31*	,00	,14	,03	-
Bütçe Oyunu (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,26	-			
	11-15 yıl	,27	,01	-		
	16-20 yıl	,41*	,15	,14	-	
	21 yıl ve üzeri	,34*	,09	,08	,07	-
Uzmanlık Oyunu (Scheffe)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,37*	-			
	11-15 yıl	,15	,21	-		
	16-20 yıl	,32*	,04	,17	-	
	21 yıl ve üzeri	,25*	,11	,10	,07	-
Patronluk Oyunu (Scheffe)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,42	-			
	11-15 yıl	,34	,08	-		
	16-20 yıl	,40	,02	,05	-	
	21 yıl ve üzeri	,51*	,10	,17	,12	-

Tablo 4.25. (Devam) Örgütsel güç oyunu boyutları ile ilkökul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiye yönelik Dunnett C testi ve Scheffe testi bulguları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,40	-			
	11-15 yıl	,20	,20	-		
	16-20 yıl	,26	,14	,06	-	
	21 yıl ve üzeri	,33*	,07	,14	,08	-
Rakip Kampları Oyunu (Scheffe)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,49	-			
	11-15 yıl	,27	,22	-		
	16-20 yıl	,39	,10	,12	-	
	21 yıl ve üzeri	,50*	,01	,23	,11	-
Stratejik Aday Oyunu (Scheffe)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,36*	-			
	11-15 yıl	,21	,15	-		
	16-20 yıl	,31*	,05	,10	-	
	21 yıl ve üzeri	,31*	,06	,10	,00	-
Islık Çalma Oyunu (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,42	-			
	11-15 yıl	,36	,06	-		
	16-20 yıl	,56*	,14	,20	-	
	21 yıl ve üzeri	,66*	,24	,30	,10	-
Genç Türkler Oyunu (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,33	-			
	11-15 yıl	,22	,10	-		
	16-20 yıl	,37	,04	,14	-	
	21 yıl ve üzeri	,59*	,26	,36*	,22	-
Örgütsel Güç Oyunu Toplam (Dunnett C)	0-5 yıl	-				
	6-10 yıl	,36	-			
	11-15 yıl	,24	,12	-		
	16-20 yıl	,37*	,01	,13	-	
	21 yıl ve üzeri	,42*	,06	,18	,05	-

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile örgütsel güç oyunlarının boyutlarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıkların kaynağını belirlemek için uygulanan Scheffe testi ve Dunnett C testinden elde edilen bulgular Tablo 4.25'te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde ilkökul öğretmenlerinin direnme oyununa ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki anlamlı farklılığın 0-5 yıl mesleki kідeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kідeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Bu gruplardaki öğretmenlerin direnme oyununa yönelik görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında 0-5 ($\bar{x}=2,70$) yıl kідeme sahip öğretmenlerin direnme oyununu 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,26$) kідeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Karşı

direnç oyunu boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş olup karşı direnç oyununu 0-5 ($\bar{x}=3,37$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 ($\bar{x}=2,79$) yıl ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,92$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Sponsorluk oyunu boyutunda 0-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın sebebini saptamaya yönelik olarak ortalamalar incelendiğinde 0-5 ($\bar{x}=3,06$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sponsorluk oyununu 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,56$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları görülmüştür. İttifak kurma oyunu boyutunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş olup ittifak kurma oyununu 0-5 ($\bar{x}=3,48$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 ($\bar{x}=3,04$) yıl ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,02$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. İmparatorluk kurma oyunu boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. İlgili ortalamalar incelendiğinde imparatorluk kurma oyununu 0-5 ($\bar{x}=3,31$) yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 6-10 ($\bar{x}=3,00$) yıl, 16-20 ($\bar{x}=3,02$) yıl, 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,00$) kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Bütçe oyunu boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüş olup bütçe oyununu 0-5 ($\bar{x}=3,28$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 ($\bar{x}=2,87$) yıl, 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,94$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek buldukları saptanmıştır. Uzmanlık oyunu boyutunda 0-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda ilgili ortalamalar incelenmiş; 0-5 ($\bar{x}=3,16$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin uzmanlık oyununu 6-10 ($\bar{x}=2,79$) yıl, 16-20 ($\bar{x}=2,84$) yıl, 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,91$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Patronluk oyunu boyutunda 0-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmış olup 0-5 ($\bar{x}=2,94$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin patronluk oyununu 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,42$)

kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Makama ve karar vermeye dayalı oyun boyutunda öğretmen görüşleri incelendiğinde 0-5 yıl kıdem grubu ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve 0-5 ($\bar{x}=2,73$) yıl kıdemi olan öğretmenlerin makama ve karar vermeye dayalı oyunu 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,39$) kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri rakip kampları oyunu boyutunda incelendiğinde 0-5 yıl kıdem grubu ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ve 0-5 ($\bar{x}=3,08$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin rakip kampları oyununu 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,57$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Stratejik aday oyunu boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşleri ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu bağlamda ortalamalar incelendiğinde 0-5 ($\bar{x}=3,30$) yıl kıdemi olan öğretmenlerin stratejik aday oyununu 6-10 ($\bar{x}=2,94$) yıl, 16-20 ($\bar{x}=3,00$) yıl, 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3,00$) kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Isık çalma oyunu boyutuna bakıldığında 0-5 yıl kıdem grubu ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem gruplarındaki öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda ortalamalar incelendiğinde 0-5 ($\bar{x}=2,72$) yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ısıık çalma oyununu 16-20 ($\bar{x}=2,17$) yıl, 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,06$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Öğretmen görüşleri Genç Türkler oyunu boyutunda incelendiğinde 0-5 yıl kıdem grubu ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ve Genç Türkler oyununu 0-5 ($\bar{x}=2,53$) yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=1,95$) mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca Genç Türkler oyunu boyutunda istatistiksel olarak diğer anlamlı farklılığın 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda ortalamalar incelendiğinde Genç Türkler oyununu 11-15 ($\bar{x}=2,31$) yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=1,95$) mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği'ne verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 0-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılığa ilişkin ortalamalar incelendiğinde 0-5 ($\bar{x}=3,07$) yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarını 16-20 ($\bar{x}=2,69$) yıl, 21 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2,64$) kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır.

4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Bilgi Uçurma ile Örgütsel Güç Oyunları Arasında İstatistiksel Olarak Anlamli Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın beşinci alt amacı olan ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasında istatistiksel olarak anlamli bir ilişki bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Buna yönelik olarak korelasyon analizi bulguları rapor edilmiştir. Korelasyon analizi bulguları Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi ucurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi bulguları

	İçsel Bilgi Uçurma	Dışsal Bilgi Uçurma	Gizli Bilgi Uçurma	Destekçi Bilgi Uçurma	Bilgi Uçurma Toplam
Direnme Oyunu	,116**	,339**	,256**	,211**	,276**
Karşı Direnç Oyunu	,198**	,323**	,286**	,210**	,306**
Sponsorluk Oyunu	,154**	,376**	,296**	,253**	,324**
İttifak Kurma Oyunu	,255**	,422**	,375**	,248**	,390**
İmparatorluk Kurma Oyunu	,190**	,351**	,289**	,237**	,321**
Bütçe Oyunu	,190**	,363**	,294**	,264**	,335**
Uzmanlık Oyunu	,200**	,361**	,278**	,241**	,327**
Patronluk Oyunu	,138**	,334**	,271**	,204**	,283**
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	,110**	,345**	,266**	,235**	,286**
Rakip Kampları Oyunu	,158**	,321**	,268**	,209**	,287**
Stratejik Aday Oyunu	,252**	,378**	,292**	,231**	,351**
Islık Çalma Oyunu	,118**	,368**	,280**	,201**	,288**
Genç Türkler Oyunu	,104**	,360**	,256**	,209**	,278**
Örgütsel Güç Oyunu	,192**	,410**	,327**	,262**	,358**
Toplam					

** p<,001

İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi ucurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için uygulanan Pearson momentler katsayıları çözümleme tekniği bulguları Tablo 4.26’da gösterilmiştir. Tabloya bakıldığında değişkenler arasında olumlu yönde ve ,001 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu dikkat çekmektedir. Tablo yorumlanırken korelasyon katsayısının +1’e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki belirttiği, -1’e yaklaştıkça negatif yönde yüksek düzeyde ilişki belirttiği görüşü dikkate alınmıştır (Kilmen, 2020, s.120). Ayrıca katsayının pozitif veya negatif fark etmeksizin mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında ise yüksek düzeyde; 0,70-0,30 arasında ise orta düzeyde; 0,30-0,00 arasında ise düşük

düzeyde bir ilişkiden söz edileceği görüşü de göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk, 2011, s.32). Bu bağlamda içsel bilgi uçurma ile direnme oyunu ($r=,116$; $p<,001$), karşı direnç oyunu ($r=,198$; $p<,001$), sponsorluk oyunu ($r=,154$; $p<,001$), ittifak kurma oyunu ($r=,255$; $p<,001$), imparatorluk kurma oyunu ($r=,190$; $p<,001$), bütçe oyunu ($r=,190$; $p<,001$), uzmanlık oyunu ($r=,200$; $p<,001$), patronluk oyunu ($r=,138$; $p<,001$), makama ve karar vermeye dayalı oyun ($r=,110$; $p<,001$), rakip kampları oyunu ($r=,158$; $p<,001$), stratejik aday oyunu ($r=,252$; $p<,001$), ıslık çalma oyunu ($r=,118$; $p<,001$), Genç Türkler oyunu ($r=,104$; $p<,001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dışsal bilgi uçurma ile direnme oyunu ($r=,339$; $p<,001$), karşı direnç oyunu ($r=,323$; $p<,001$), sponsorluk oyunu ($r=,376$; $p<,001$), ittifak kurma oyunu ($r=,422$; $p<,001$), imparatorluk kurma oyunu ($r=,351$; $p<,001$), bütçe oyunu ($r=,363$; $p<,001$), uzmanlık oyunu ($r=,361$; $p<,001$), patronluk oyunu ($r=,334$; $p<,001$), makama ve karar vermeye dayalı oyun ($r=,345$; $p<,001$), rakip kampları oyunu ($r=,321$; $p<,001$), stratejik aday oyunu ($r=,378$; $p<,001$), ıslık çalma oyunu ($r=,368$; $p<,001$), Genç Türkler oyunu ($r=,360$; $p<,001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Gizli bilgi uçurma ile direnme oyunu ($r=,256$; $p<,001$), karşı direnç oyunu ($r=,286$; $p<,001$), sponsorluk oyunu ($r=,296$; $p<,001$), imparatorluk kurma oyunu ($r=,289$; $p<,001$), bütçe oyunu ($r=,294$; $p<,001$), uzmanlık oyunu ($r=,278$; $p<,001$), patronluk oyunu ($r=,271$; $p<,001$), makama ve karar vermeye dayalı oyun ($r=,266$; $p<,001$), rakip kampları oyunu ($r=,268$; $p<,001$), stratejik aday oyunu ($r=,292$; $p<,001$), ıslık çalma oyunu ($r=,280$; $p<,001$), Genç Türkler oyunu ($r=,256$; $p<,001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra gizli bilgi uçurma ile ittifak kurma oyunu ($r=,375$; $p<,001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Destekçi bilgi uçurma ile direnme oyunu ($r=,211$; $p<,001$), karşı direnç oyunu ($r=,210$; $p<,001$), sponsorluk oyunu ($r=,253$; $p<,001$), ittifak kurma oyunu ($r=,248$; $p<,001$), imparatorluk kurma oyunu ($r=,237$; $p<,001$), bütçe oyunu ($r=,264$; $p<,001$), uzmanlık oyunu ($r=,241$; $p<,001$), patronluk oyunu ($r=,204$; $p<,001$), makama ve karar vermeye dayalı oyun ($r=,235$; $p<,001$), rakip kampları oyunu ($r=,209$; $p<,001$), stratejik aday oyunu ($r=,231$; $p<,001$), ıslık çalma oyunu ($r=,201$; $p<,001$), Genç Türkler oyunu ($r=,209$; $p<,001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile direnme oyunu ($r=,276$; $p<,001$), patronluk oyunu ($r=,283$; $p<,001$), makama ve karar

vermeye dayalı oyun ($r=,286$; $p<,001$), rakip kampları oyunu ($r=,287$; $p<,001$), ısıklık çalma oyunu ($r=,288$; $p<,001$), Genç Türkler oyunu ($r=,278$; $p<,001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile karşı direnç oyunu ($r=,306$; $p<,001$), sponsorluk oyunu ($r=,324$; $p<,001$), ittifak kurma oyunu ($r=,390$; $p<,001$), imparatorluk kurma oyunu ($r=,321$; $p<,001$), bütçe oyunu ($r=,335$; $p<,001$), uzmanlık oyunu ($r=,327$; $p<,001$), stratejik aday oyunu ($r=,351$; $p<,001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel güç oyunu ile içsel bilgi uçurma ($r=,192$; $p<,001$) ve destekçi bilgi uçurma ($r=,262$; $p<,001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel güç oyunu ile dışsal bilgi uçurma ($r=,410$; $p<,001$) ve gizli bilgi uçurma ($r=,327$; $p<,001$) arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel güç oyunu ile bilgi uçurma arasındaki ($r=,358$; $p<,001$) ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular özetlenmiştir. Daha sonra araştırma bulguları, alanyazındaki ilgili araştırmaların bulguları ele alınarak tartışılmıştır. Tüm bunlar sonucunda oluşan öngörü ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, Hatay’ın Antakya ilçesindeki resmî ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmen görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar özetlenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları, benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

5.1.1. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Analizler ilkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmayı içsel bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında yüksek; dışsal bilgi uçurma boyutunda orta düzeyde gerçekleştirdikleri şeklinde sonuç vermiştir. Ayrıca en yüksek ortalamanın içsel bilgi uçurma, en düşük ortalamanın ise dışsal bilgi uçurma boyutunda olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu bulgular, ilkokul öğretmenlerinin okullarda meydana gelen etik dışı olayları öncelikle yöneticilerine bildirmeyi tercih ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra etik ihlallerini meslektaşlarına anlatma eğilimlerinin de kurum dışındaki birimlere anlatma eğilimlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Kızıлтаş (2015) çalışmasında öğretmenlerin içsel ve destekleyici bilgi uçurma boyutlarına “Katılıyorum”, dışsal ve gizli bilgi uçurma boyutlarına “Kısmen katılıyorum.” şeklinde yanıt verdiklerini belirlemiştir. Ölçeğin geneline ise “Katılıyorum.” şeklinde yanıt verdiklerini saptamıştır. Buna göre Kızıлтаş (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmenlerin etik ihlallerini yöneticilerine ve meslektaşlarına anlatma eğilimlerinin okul dışındaki birimlere anlatma eğilimlerinden daha yüksek olduğu yönündeki savı destekler niteliktedir. Akı (2020) öğretmenlerin gizli bilgi uçurma ve dışsal bilgi uçurma boyutlarına ilişkin “Kısmen katılıyorum.”, destekçi bilgi uçurma ve içsel bilgi uçurma

boyutlarına ilişkin “Katılıyorum.”, ölçeğin geneline ilişkin “Katılıyorum.” şeklinde görüş bildirdiklerini tespit etmiştir. Akı (2020) tarafından yapılan çalışma da öğretmenlerin etik ihlallerini yöneticilerine ve meslektaşlarına anlatma eğilimlerinin okul dışındaki birimlere anlatma eğilimlerinden daha yüksek olduğu yönündeki düşünce doğrultusunda sonuç vermiştir. Kılınç (2020) öğretmenlerin içsel bilgi uçurmayı “çoğu zaman” düzeyinde; destekçi bilgi uçurmayı, gizli bilgi uçurmayı ve dışsal bilgi uçurmayı “bazen” düzeyinde algıladıklarını belirlemiştir. Kılınç (2020) tarafından ulaşılan bu sonuç, öğretmenlerin etik ihlallerini okul içindeki yetkili kişilere bildirme eğilimlerinin okul dışındaki birimlere ifşa etme eğilimlerinden yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir. Chaudhary, Gupta ve Phoolka (2019) tarafından yapılan çalışmada Hindistan’da yükseköğrenim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin etik ihlallerini bildirmek için uygun bir iletişim kanalı olduğu takdirde içsel bilgi uçurmayı tercih etme olasılıklarının daha yüksek olduğu, uygun bir iletişim kanalının olmaması durumunda daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca etik ihlalini gerçekleştiren birey örgütte çok güçlü bir mevkideyse öğretmenlerin dışsal bilgi uçurmayı tercih ettiği fakat ciddi bir etik ihlali varsa kurumlarının dış dünyadaki imajını bozmamak için öğretmenlerin dışsal bilgi uçurma yerine içsel bilgi uçurmayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Örgütsel desteğin öğretmenleri hem içsel hem dışsal bilgi uçurmaya motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Chaudhary, Gupta ve Phoolka (2019) tarafından yapılan çalışmanın, öğretmenlerin neden içsel bilgi uçurmayı tercih ettiğini gösterir nitelikte olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin içsel bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarındaki görüşlerinin yüksek düzeyde olması Chaudhary, Gupta ve Phoolka (2019) tarafından elde edilen sonuç doğrultusunda değerlendirildiğinde öğretmenlerin yöneticileriyle ve meslektaşlarıyla olan iletişimlerinin sağlıklı olduğu şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir. Öğretmenlerin gizli bilgi uçurma boyutundaki görüşlerinin yüksek düzeyde olmasının sebebi, dışlanma korkusu olabilir. Dışsal bilgi uçurmayı içsel bilgi uçurmaya göre daha düşük düzeyde tercih etmeleri ise örgütsel bağlılıklarından dolayı öğretmenlerin etik ihlali sorununa öncelikle kurum içinde çözüm üretmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2. İlkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ilkokul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Dolayısıyla bilgi uçurmaya yönelik kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Nitekim Kızıлтаş (2015), Akı (2020) ve Kılınç (2020) çalışmalarında cinsiyet değişkeni bakımından öğretmenlerin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirlemiştir. Dolayısıyla Kızıлтаş (2015), Akı (2020) ve Kılınç (2020) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyet değişkeni bakımından öğretmenlerin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerine ilişkin elde edilen sonuçlarla bu çalışmanın sonucunun birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Baltacı (2016) ise öğretmenlerin bilgi uçurma davranışına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını ve bu farklılığın kadın öğretmenlerin lehine olduğunu tespit etmiştir. Baltacı (2016)'nın elde ettiği sonuç ile bu çalışmanın sonucu örtüşmemektedir.

Öğretmen görüşleri medeni durumlarına göre incelendiğinde bilgi uçurmanın tüm boyutlarında bekâr öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, bilgi uçurmanın bilgi uçuran bağlamında dezavantajları düşünüldüğünde bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlerden daha cesur davranabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Kızıлтаş (2015) çalışmasında içsel bilgi uçurma boyutu ve dışsal bilgi uçurma boyutunda evli ve bekâr öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını fakat gizli bilgi uçurma boyutu, destekleyici bilgi uçurma boyutu ve ölçeğin genelinde evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Dolayısıyla Kızıлтаş'ın çalışmasının sonucu ile bu çalışmanın sonucunun örtüşmediği söylenebilir. Akı (2020) yaptığı araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre destekçi bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma ve içsel bilgi uçurma boyutlarında medeni durum değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ancak dışsal bilgi uçurma boyutunda bekâr veya boşanmış öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Buna göre Akı'nın çalışmasının dışsal bilgi

uçurma boyutunda bu çalışmanın sonucunu desteklediği görülmektedir. Kılınç (2020) da çalışmasında öğretmenlerin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde medeni durum değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Dolayısıyla Kılınç (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın medeni durum değişkeni bakımından ortaya çıkan sonucu ile bu çalışmanın sonucunun örtüşmediği söylenebilir.

Yaş değişkeni bakımından incelendiğinde bilgi uçurmanın tüm boyutlarında en yüksek ortalama 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerde görülürken en düşük ortalamanın 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin içsel ve dışsal bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ve 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin gizli bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri ile 31-40 yaş grubu, 41-50 yaş grubu ve 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bunun yanı sıra 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin destekçi bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin içsel ve dışsal bilgi uçurmayı 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerden; gizli bilgi uçurmayı 31-40 yaş grubu, 41-50 yaş grubu ve 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerden; destekçi bilgi uçurmayı ise 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca dışsal ve gizli bilgi uçurma boyutlarında 31-40 yaş grubundaki öğretmen görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmen görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılığa rastlanmış olup 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin dışsal ve gizli bilgi uçurmayı 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Bununla birlikte ölçekten elde edilen toplam puanlar incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmen görüşleri ile 41-50 yaş grubundaki öğretmenler ve 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin bilgi uçurmayı 41-50 yaş grubu ile 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerden, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin ise 51 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular genel olarak

incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunan gruplardan daha küçük yaş grubundaki öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bunun sebebi daha büyük yaş grubundaki öğretmenlerin bilgi uçurma konusunda yaşadığı olumsuz deneyimlerin çokluğu olabilir. Fakat Chaudhary, Gupta ve Phoolka (2019) yaptıkları araştırmada Hindistan'da yükseköğrenim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden daha büyük yaş gruplarına mensup olanların genç olanlara kıyasla hem içsel hem dışsal bilgi uçurma olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılığın, araştırmanın gerçekleştirildiği toplumların sosyokültürel yapısındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Baltacı (2016) ve Akı (2020) ise yaptıkları çalışmalarda bilgi uçurma davranışının yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları ile Baltacı (2016) ve Akı (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları da örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin bilgi uçurmaya yönelik görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde en yüksek ortalamanın ön lisans, en düşük ortalamanın lisans grubunda olduğu görülmüştür. Bilgi uçurmanın boyutları açısından incelendiğinde tüm boyutlarda en yüksek ortalamanın ön lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşlerinde olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalama ise içsel bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında lisansüstü eğitimi mezunu öğretmen grubunda görülürken dışsal bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma boyutlarında lisans eğitimi mezunu öğretmen grubunda yer almaktadır. Bunun yanı sıra yapılan analizler sonucunda ilkökul öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde öğrenim durumu değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla eğitim düzeyleri fark etmeksizin öğretmenlerin bilgi uçurmanın alt boyutlarına ve ölçeğin geneline ilişkin görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Kızıldaş (2015) çalışmasında içsel bilgi uçurma boyutunda ve ölçeğin genelinde lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşleri ile ön lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin ön lisans eğitimi mezunu öğretmenlerden daha fazla puana sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dışsal bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında ise öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Buna göre Kızıldaş (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının dışsal bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında örtüştüğü ancak içsel bilgi

uçurma boyutu ve ölçeğin genelinden alınan puanlar bağlamında örtüşmediği söylenebilir. Baltacı (2016) ve Akı (2020) çalışmalarında öğretmenlerin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını saptamışlardır. Kılınç (2020) da çalışmasında öğretmenlerin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde öğrenim durumu değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Dolayısıyla Baltacı (2016), Akı (2020) ve Kılınç (2020) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bilgi uçurmaya yönelik görüşleri öğrenim durumu değişkeni bağlamında incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlarla bu çalışmanın sonuçlarının birbirlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin görüşleri branş değişkenine göre incelendiğinde dışsal bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İçsel bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma boyutlarında ise ilkököl öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşlerinde sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri arasında diğer branş öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ayrıca ölçekten elde edilen toplam puanlar incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin bilgi uçurmaya yönelik görüşleri arasında diğer branş öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Genel olarak diğer branş öğretmenlerinin daha fazla sınıfa ders anlattığı göz önünde bulundurulduğunda daha fazla grupta iletişim hâlinde oldukları için etik dışı olaylarla karşılaşma ve bu olayları bildirme ihtimallerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Ayrıca içsel bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma boyutlarında diğer branş öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılığın olması diğer branş öğretmenlerinin etik dışı uygulamayı örgüt içindeki yetkililere ve kimliklerini gizli tutarak bildirme olasılığının sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kızıлтаş (2015) çalışmasında dışsal bilgi uçurma, gizli bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığını ancak içsel bilgi uçurma boyutunda ve ölçeğin genelinde branş öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları ile Kızıлтаş (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarının gizli bilgi uçurma boyutu dışında örtüştüğü söylenebilir. Akı (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilgi uçurmaya ilişkin görüşlerinin branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre Akı (2020)

tarafından gerçekleştirilen çalışma ile bu çalışmanın branş değişkenine göre dışsal bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında ortaya çıkan sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri incelendiğinde bilgi uçurmaya yönelik en yüksek ortalamaya sahip kıdem aralığının 0-5 yıl, en düşük ortalamaya sahip olan kıdem aralığının ise 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Bilgi uçurmanın boyutları açısından incelendiğinde tüm boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip kıdem aralığının 0-5 yıl, en düşük ortalamaya sahip kıdem aralığının ise 21 yıl ve üzeri olduğu saptanmıştır. Ayrıca tüm boyutlarda 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bilgi uçurmanın tüm boyutlarını 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin gizli bilgi uçurmaya ilişkin görüşleri ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin gizli bilgi uçurmayı 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin gizli bilgi uçurmaya yönelik görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve gizli bilgi uçurmayı 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Ayrıca 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin dışsal ve gizli bilgi uçurma boyutlarına yönelik görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin de anlamlı şekilde farklılaştığı ve dışsal ve gizli bilgi uçurmayı 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiş olup bu farklılığa ilişkin ortalamalar incelendiğinde 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bilgi uçurmayı 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin bilgi uçurmayı 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin görüşleri ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bilgi uçurmayı 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere daha az kıdemi olan öğretmenlerin bilgi uçurmayı gerçekleştirme eğilimi daha fazladır. Bu durumun mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin yanlışlıkları düzeltmeye olan inançlarının daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen bulguların aksine Chaudhary, Gupta ve Phoolka (2019) yaptıkları araştırmada Hindistan’da yükseköğrenim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek iş tecrübesine sahip olanların hem içsel hem dışsal bilgi uçurma olasılığının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar arasındaki bu farklılığın araştırmaların farklı ülkelerde yapılmış olmasından ve dolayısıyla farklı sosyokültürel ortamlarda gerçekleştirilmiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kızıлтаş (2015) çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre dışsal bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla dışsal bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında Kızıлтаş (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir. Kızıлтаş (2015) çalışmasında içsel bilgi uçurma boyutunda 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla; gizli bilgi uçurma boyutunda 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla; ölçeğin genelinde 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla aritmetik ortalama puanlarına sahip olduğunu saptamıştır. Buna göre içsel bilgi uçurma boyutu, gizli bilgi uçurma boyutu ve ölçeğin genelinde Kızıлтаş (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile bu çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Baltacı (2016) çalışmasında öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan Baltacı (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile bu çalışmanın sonuçları örtüşmemektedir. Akı (2020) yaptığı çalışmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin destekçi bilgi uçurma, içsel bilgi uçurma ve dışsal bilgi uçurma boyutlarına yönelik görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ancak gizli bilgi uçurma boyutunda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl

ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu saptamıştır. Akı (2020) tarafından yapılan çalışmanın gizli bilgi uçurmaya yönelik elde ettiği bu sonuç, bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Kılınç (2020) ise çalışmasında içsel bilgi uçurma, dışsal bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma boyutlarında öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak gizli bilgi uçurma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla gizli bilgi uçurduğunu saptamıştır. Kılınç (2020) tarafından elde edilen bu sonuç ile bu çalışmanın 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin gizli bilgi uçurma boyutuna yönelik görüşleri ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı yönündeki sonuçla benzerlik göstermektedir.

5.1.3. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda en yüksek ortalamanın ittifak kurma oyunu boyutunda, en düşük ortalamanın Genç Türkler oyunu boyutunda olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortalamanın Genç Türkler oyunu boyutunda görülmesi, bu oyunun üst yönetime karşı kazanılan bir oyun olması ve okul yöneticiliğinin yasa ve yönetmeliklerde açıkça belirlenmesi sebepleriyle okullarda uygulanmasının oldukça zor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. En yüksek ortalamanın ittifak kurma oyunu boyutunda görülmesi ise güç elde etmek için karşılıklı destek arayışının daha çok kullanıldığını ifade etmektedir. Ayrıca bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarının direnme oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarını düşük düzeyde; karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu boyutlarını orta düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Korucuoğlu (2016) çalışmasında öğretmenlerin güç oyunlarına ilişkin algılarında en çok ittifak kurma oyunu, stratejik aday oyunu ve imparatorluk kurma oyunu; en az ıslık çalma oyunu, direnme oyunu ve Genç Türkler oyunu olduğunu tespit etmiştir. Buna göre Korucuoğlu (2016)

tarafından gerçekleştirilen çalışma ile bu çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Gencer (2018) yaptığı çalışmada sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçeleme oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu olmak üzere güç merkezi oluşturma oyunlarını incelemiş ve öğretmenlerin bu oyunların hepsine “orta” düzeyde yanıt verdiklerini saptamıştır. Öğretmenlerin bütçeleme oyununa en yüksek düzeyde yanıt verdikleri sonucuna ulaşmış; bütçeleme oyunundan sonra ortalamalarına göre sırasıyla sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, uzmanlık oyunu, imparatorluk kurma oyunu ve patronluk oyununun yer aldığını tespit etmiştir. Gencer (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen sonuç incelendiğinde bu çalışmanın öğretmenlerin ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu boyutlarını orta düzeyde algıladıkları yönünde elde edilen sonucuyla birbirlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Doğan (2021) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunlarını orta düzeyde sergiledikleri; daha çok patronluk oyunu, uzmanlık oyunu, imparatorluk kurma oyunu ve bütçeleme oyunu oynadıkları; en az sponsorluk oyunu ve ittifak kurma oyunu oynadıkları sonucuna ulaşmıştır. Doğan (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonucu da bu çalışmanın öğretmenlerin ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu boyutlarını orta düzeyde algıladıkları yönündeki sonucunu desteklemektedir.

5.1.4. İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşleri ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda ilkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda ilkokul öğretmenlerinin karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu ve rakip kampları oyunu boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Direnme oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, stratejik aday oyunu, ısıklık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında ise ilkokul öğretmenlerinin görüşlerinde erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca ölçekten elde edilen toplam puanlarda da ilkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşlerinde erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğı saptanmıştır. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin okullarda güç elde edebilmek için edilen mücadeleleri daha yüksek düzeyde algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Korucuoğlu (2016) çalışmasında direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, imparatorluk kurma oyunu, patronluk oyunu, rakip kampları oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Direnme oyunu, patronluk oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında Korucuoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmayla bu çalışmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir. Gencer (2018) çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç merkezi oluşturma oyunlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre ittifak kurma oyunu boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı; sponsorluk oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçeleme oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu ve ölçeğin geneline yönelik erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğı sonucuna ulaşmıştır. İttifak kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu ve ölçeğin geneline ilişkin sonuçlar bağlamında Gencer (2018) tarafından ortaya koyulan çalışma ile bu çalışmanın birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Doğan (2021) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre cinsiyet değişkeni bakımından patronluk oyunu, uzmanlık oyunu ve imparatorluk kurma oyunu boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır. Uzmanlık oyunu ve patronluk oyunu bakımından bu çalışmanın sonuçları ile Doğan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

İlkökul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına yönelik görüşlerinde ölçekten elde edilen toplam puanlarda ve örgütsel güç oyunlarının tüm boyutlarında bekâr öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bu bulgu neticesinde bekâr öğretmenlerin okullardaki güç mücadelelerini evli öğretmenlerden daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bekâr öğretmenlerin okullarda oynanan güç oyunlarına ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yaş değişkeni bakımından incelendiğinde örgütsel güç oyunlarına yönelik en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin yaş aralığının 22-30, en düşük ortalamaya sahip olanların ise 51 yaş ve üzeri olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Örgütsel güç

oyunlarının boyutları bakımından incelendiğinde tüm boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip yaş aralığının 22-30 olduğu dikkat çekmektedir. Karşı direnç oyunu boyutunda en düşük ortalama 41-50 yaş grubu ile 51 yaş ve üzeri grubunda, stratejik aday oyunu boyutunda en düşük ortalama 31-40 yaş grubunda, geriye kalan tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahip olanlar ise 51 yaş ve üzeri olan öğretmen grubundadır. 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin direnme oyununa ve makama ve karar vermeye dayalı oyuna ilişkin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin bu oyunları 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Karşı direnç oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu boyutlarında 22-30 yaş aralığındaki öğretmen görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu; 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin bu oyunları 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. 22-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin sponsorluk oyununa ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu; 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin sponsorluk oyununu 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek buldukları saptanmıştır. Sponsorluk oyunu boyutundaki diğer anlamlı farklılık 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerle 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenler arasındadır ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin sponsorluk oyununu 51 yaş ve üzeri grubundaki öğretmenlerden daha yüksek buldukları sonucuna ulaşılmıştır. İttifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu ve rakip kampları oyunu boyutları incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı; 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin bu oyunları 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Stratejik aday oyunu boyutunda 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığı ve stratejik aday oyununu 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş aralığında yer alan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Isık çalma oyunu boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında bulunan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Isık çalma

oyununu 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca ısıklık çalma oyunu boyutunda 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmış olup ısıklık çalma oyununu 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Genç Türkler oyunu boyutunda 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Genç Türkler oyununu 22-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra Genç Türkler oyunu boyutunda 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerin görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş olup Genç Türkler oyununu 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin 51 yaş ve üzeri grubunda yer alan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 31-40 yaş, 41-50 yaş ve 51 yaş ve üzeri gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ve 22-30 yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarını 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda genel olarak aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunan yaş gruplarından daha küçük yaş grubundaki öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarını daha yüksek düzeyde algıladığı söylenebilir.

İlkokul öğretmenlerinin görüşleri öğrenim durumu değişkeni bakımından incelendiğinde örgütsel güç oyunlarına yönelik en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin öğrenim durumunun lisansüstü olduğu, en düşük ortalamaya sahip olanların öğrenim durumunun ise lisans olduğu görülmektedir. Örgütsel güç oyunlarının boyutları bakımından incelendiğinde direnme oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında en yüksek ortalama lisansüstü eğitiminde görülürken en düşük ortalamanın lisans eğitiminde görüldüğü tespit edilmiştir. Sponsorluk oyununda da en yüksek ortalamanın lisansüstü eğitimde olduğu dikkat çekerken lisans ve ön lisans eğitiminin aynı değeri aldığı görülmektedir. Karşı direnç oyunu, ittifak kurma oyunu,

imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu ve ıslık çalma oyunu boyutlarında en yüksek ortalamanın ön lisans eğitiminde görüldüğü; en düşük ortalamanın ise lisans eğitiminde olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin direnme oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, ıslık çalma oyunu, Genç Türkler oyununa ilişkin görüşleri ile öğrenim durumları arasındaki anlamlı farklılığın lisans eğitimi mezunu öğretmenlerle lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu görülmekte olup lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin bu oyunları lisans eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Stratejik aday oyunu boyutunda ön lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşleri ile lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüş olup ön lisans eğitimi mezunu öğretmenlerin stratejik aday oyununu lisans eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca stratejik aday oyunu boyutunda lisans grubundaki öğretmen görüşleri ile lisansüstü grubundaki öğretmen görüşlerinin de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin stratejik aday oyununu lisans eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri toplam puanlar incelendiğinde lisans grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile lisansüstü grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiş olup lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarını lisans eğitimi mezunu öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın lisansüstü eğitim aracılığıyla kazanılan bilgilerin örgütsel güç oyunlarına ilişkin farkındalığı arttırmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenim durumlarına göre karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu ve ittifak kurma oyunu boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşlerinde hem ölçekten elde edilen toplam puanlarda hem de örgütsel güç oyunlarının tüm boyutlarında branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Gencer (2018) çalışmasında okul müdürlerinin kullandıkları güç merkezi oluşturma oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri arasında sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu ve ölçeğin genelinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı; bütçeleme oyununda sınıf öğretmenlerinin lehine

istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda Gencer (2018) tarafından ortaya koyulan çalışma ile bu çalışmanın sonuçları branş değişkenine göre karşılaştırıldığında sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu ve ölçeğin genelinde çalışmaların birbirini desteklediği ancak bütçe oyunu boyutunda ortaya çıkan sonucun birbiriyle örtüşmediği söylenebilir. Doğan (2021) yaptığı çalışmada patronluk oyunu, imparatorluk kurma oyunu ve bütçeleme oyunu boyutlarında diğer branş öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu; sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu ve uzmanlık oyunu boyutlarında öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmediği sonucuna ulaşmıştır. Buna bağlı olarak sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu ve uzmanlık oyunu boyutlarında Doğan (2021) tarafından yapılan çalışma ile bu çalışmanın bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir.

Öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkeni bakımından incelendiğinde örgütsel güç oyunlarına yönelik en yüksek ortalamaya sahip öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 0-5 yıl olduğu, en düşük ortalamaya sahip olanların mesleki kıdemlerinin ise 21 yıl ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Örgütsel güç oyunlarının tüm boyutlarında en yüksek ortalamanın 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinde olduğu tespit edilmekle birlikte en düşük ortalamalar direnme oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, patronluk oyunu, rakip kampları oyunu, ıslık çalma oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde; imparatorluk kurma oyunu boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bulunduğu grupla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bulunduğu grupta; karşı direnç oyunu ve bütçe oyunu boyutlarında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinde, uzmanlık oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun ve stratejik aday oyunu boyutlarında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin direnme oyunu, sponsorluk oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyununa ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki anlamlı farklılığın 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu ve 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin bu oyunları 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Karşı direnç oyunu boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş olup karşı direnç oyununu 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden

daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. İttifak kurma oyunu boyutunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş olup ittifak kurma oyununu 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. İmparatorluk kurma oyunu boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmış olup imparatorluk kurma oyununu 0-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları tespit edilmiştir. Bütçe oyunu boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüş olup bütçe oyununu 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek buldukları saptanmıştır. Uzmanlık oyunu boyutunda 0-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşleri ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem grubu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş ve 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin uzmanlık oyununu 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Stratejik aday oyunu boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin görüşleri ile 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüş olup 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin stratejik aday oyununu 6-10 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları belirlenmiştir. Isık çalma oyunu boyutuna bakıldığında öğretmen görüşlerinin 0-5 yıl kıdem grubu ile 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiş olup 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ısıık çalma oyununu 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları görülmüştür. Öğretmen görüşleri Genç Türkler oyunu boyutunda incelendiğinde 0-5 yıl kıdem grubu ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ve Genç Türkler oyununu 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca Genç Türkler oyunu boyutunda istatistiksel olarak diğer anlamlı farklılığın 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu dikkat çekmekte olup Genç

Türkler oyununu 11-15 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri toplam puanlar incelendiğinde 0-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin görüşleri ile 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdem gruplarında yer alan öğretmenlerin görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiş olup 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarını 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla genel olarak daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarına ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Korucuoğlu (2016) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel güç oyunlarına ilişkin algılarında 0-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhine, 21-30 yıl ve 30 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunduğunu tespit etmiştir. Korucuoğlu (2016) tarafından ortaya koyulan çalışmanın sonucu ile bu çalışmanın sonucu birbiriyle örtüşmemektedir. Gencer (2018) çalışmasında mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları sponsorluk oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçeleme oyunu, uzmanlık oyunu ve ölçeğin geneline yönelik algılarının mesleki kıdemi az olan öğretmenlerden yüksek olduğunu; ittifak kurma oyunu ve patronluk oyununa yönelik öğretmen görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını saptamıştır. Buna göre bu çalışmanın sonucu ile Gencer (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonucunun birbirini desteklemediği söylenebilir.

5.1.5. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına yönelik sonuçlar ve tartışma

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda içsel bilgi uçurma, dışsal bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunlarının tüm boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Gizli bilgi uçurma ile direnme oyunu, karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, stratejik aday oyunu, ıslık çalma oyunu, Genç Türkler

oyunu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca gizli bilgi uçurma ile ittifak kurma oyunu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Gizli bilgi uçurma ile ittifak kurma oyunu boyutları arasında ortaya çıkan bu sonucun, ittifak kurma oyununda karşılıklı destek arayışı içerisinde olunmasının etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü bilgi uçuranın dışlanma riski vardır ve bu sebeple ittifak kurma oyununu oynayan birey kimliğinin açıklanmamasını talep edebilir. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile direnme oyunu, patronluk oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, rakip kampları oyunu, ıslık çalma oyunu, Genç Türkler oyunu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre bilgi uçurma ile karşı direnç oyunu, sponsorluk oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu, uzmanlık oyunu, stratejik aday oyunu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel güç oyunu ile içsel bilgi uçurma ve destekçi bilgi uçurma arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel güç oyunu ile dışsal bilgi uçurma ve gizli bilgi uçurma arasında istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel güç oyunu ile bilgi uçurma arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Dolayısıyla örgütsel güç oyunları ile bilgi uçurmanın birbirleriyle ilişkili kavramlar olduğu ve bu kavramlardan birinin görüldüğü durumda diğ erinin ortaya çıkma olasılığının bulunduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümü araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak geliştirilen önerilere ayrılmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara öneriler

- Okullarda gerçekleşen etik ihlallerinin düzeltilmesi ve oluşabilecek etik ihlallerinin önlenmesi amacıyla bilgi uçurmayı teşvik edecek politikaların oluşturulması önerilmektedir.

- Okullarda gerçekleşen etik dışı uygulamaların bildirilmesinin sağlanması amacıyla bilgi uçuranlar yasal olarak korunmalı ve bilgi uçuranların karşılaşılabileceği olumsuz durumların önlenmesi amacıyla yasal önlemler alınmalıdır.
- Okul denetimleri sırasında okul yöneticileri, öğretmenler, okulda görevli personeller, veliler ve öğrencilerle görüşülerek etik ihlallerinin bildirilmesi olasılığı arttırılabilir.
- Okul paydaşlarının bilgi uçurmayı bir güç aracı olarak kullanmaktan öte etik dışı uygulamaların önlenmesi veya düzeltilmesi amacıyla gerçekleştirmeleri için gerekli bilincin oluşturulması gerekmektedir. Bu doğrultuda farkındalık oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul yöneticilerinin güç oyunları kaynaklı olarak oluşabilecek çatışmaları öngörüp gerekli tedbirleri alabilmesi amacıyla hizmet içi eğitimlerle bu konuda bilgilendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara öneriler

- Bu araştırma, nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiş olup gerek örgütsel güç oyunlarına gerekse bilgi uçurmaya ilişkin daha detaylı verilere ulaşabilmek amacıyla okullardan nitel araştırma yöntem ve teknikleriyle de veri toplanması gerektiği düşünülmektedir.
- Bu araştırma aracılığıyla bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunlarına ilişkin veriler ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Okulun diğer paydaşlarının bu iki değişken hakkındaki düşüncelerini saptamak amacıyla onlara yönelik veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve bu doğrultuda araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırma, ilkokullar ile sınırlıdır. Diğer eğitim kademelerinde bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunları ile ilgili çalışmalar yapılabilir, çalışma sonuçları karşılaştırılabilir ve ortaya çıkan benzerlik ve farklılıkların sebeplerini araştırmaya yönelik olarak yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Özel okullarda da bilgi uçurma ve örgütsel güç oyunlarına yönelik benzer çalışmalar yapıp elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Ayrıca

resmî ve özel okullardan elde edilen sonuçların benzerlik ve farklılıklarının sebeplerini araştırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Bilgi uçurmanın arttırılmasına yönelik uygulamalar geliştirilebilmesi amacıyla okul paydaşlarının bilgi uçurma ve bilgi uçurmama nedenleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma sonucunda bilgi uçurmaya ve örgütsel güç oyunlarına yönelik öğretmen görüşlerinde cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem değişkenlerine göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunan grupların olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla gözlem, görüşme gibi nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar aracılığıyla bunun sebebine yönelik derinlemesine incelemelerde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, C. W. (1930). *George Eastman: Founder of Kodak and the photography business*. USA: Beard Books.
- Akı, G. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında görülen bilgi ifşası (whistleblowing) ve iş doyumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksu, M. I. (2019). *Kişilik özellikleri ile bilgi uçuurma davranışı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik emniyet teşkilatında bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktan, C. C. (2006). Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: Whistleblowing. *Mercek Dergisi*, 1 (1), 1-13.
- Aktan, C. C. (2015). Organizasyonlarda yanlış uygulamalara karşı bir sivil erdem, ahlaki tepki ve vicdani red davranışı: Whistleblowing. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 19-36.
- Alkan, A. ve Erdem, R. (2019). Güç: Formal ve informal yönden güce kavramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 10 (24), 405-433.
- Alp, M. (2021). Avrupa Birliği'nin 2019/1937 Sayılı Birlik Hukukuna Aykırılıkları Bildirenlerin Korunması (Whistleblowing) Yönergesi ışığında işçinin hukuka aykırılıkları ifşa etmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 1-37.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 1-17.
- Arkaltı Gültaktı, Z. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetimde kullandığı güç türleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atalay, M. Ö ve Acuner, T. (2019). Etik ihlalleri bildirme niyeti üzerinde örgütsel adalet algısının rolü: Akademik personel üzerinde inceleme. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 114-148.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, U. (2003). İş hukuku açısından işçinin bilgi uçurması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 79-100.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010 (2), 73-84.
- Balcı, A. (2019). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2016). *Maarif müfettişleri ile ilk ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin bilgi uçurma davranışına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2017). Eğitim örgütlerinde bilgi uçurma sürecinin yönetilmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 43-62.
- Baltacı, A. (2017). Eğitim örgütlerinde bilgi uçurma: Eğitim çalışanlarının bilgi uçurdukları kişi ve makamlar. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 57-85.
- Başar, H. (1992). İlköğretimin yönetiminde yetki ve sorumluluk. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 115-117.

- Batga, B. (2021). *Kişilik özelliklerinin politik davranış ve bilgi ifşası üzerine etkisinde algılanan etik iş ikliminin rolü: Malatya sağlık sektörü araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktaroğlu, S. (2000). Klasik örgütsel güç kuramlarından Clegg'in 'güç devreleri' yaklaşımına. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 109-121.
- Beycioğlu, K. ve Sincar, M. (2013). Örgütlerde güç ve politika. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s.245-261). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilginoğlu, E. ve Erdem Artan, İ. (2019). Masallar ve çizgi filmlerde güç elde etme stratejileri. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54 (4), 1726-1745.
- Bolelli, M. (2017). *Güç ile yönetim*. İstanbul: Abaküs Kitap.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. (6th edition). USA: Jossey Bass.
- Bouville, M. (2008). Whistle-blowing and morality. *Journal of Business Ethics*, 81(3), 579-585.
- Bozkurt, S. (2019). Eğitim örgütlerinde güç kaynakları ve politik dinamikler. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), *Eğitim yönetimi içinde* (s.369-403). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (20.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (29.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö. ve Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Celep, C. ve Konaklı, T. (2012). Bilgi uçurma: Eğitim örgütlerinde etik ve kural dışı uygulamalara yönelik bir tepki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 65-88.
- Champoux, J. E. (2011). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups, and organizations*. (4th edition). New York: Routledge.
- Charles, P. ve Taylor, B. (1972). *Blowing the whistle: Dissent in the public interest*. New York: Praeger Publishers.
- Chaudhary, N. S., Gupta, K. P. ve Phoolka, S. (2019). A study of whistle-blowing intentions of teachers working in higher education sector. *International Journal of Law and Management*, 61 (1), 106-132.
- Clegg, S. R., Courpasson, D. ve Phillips, N. (2006). *Power and organizations*. India: SAGE Publications.
- Colnerud, G. (1994). Loyalty conflicts in teacher ethics. *The Fourth International Conference on Ethics in the Public Service*'de sunulan bildiri, <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-33426> (Erişim tarihi: 30.04.2022)
- Cusins, P. (1997). *Orta düzey yönetici için yönetim teknikleri*. (Çev: G. Günay). İstanbul: Rota Yayınları.
- Çalışkur, A. (2016). Örgütlerde güç olgusu ve gücün kullanımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 29-48.
- Çiftçi, B. (2017). Türkiye'de toplumsal kültürün örgütlerde ihbarcılık üzerine etkisi: Hofstede'in kültürel boyutlar teorisi bağlamında bir değerlendirme. *International Journal of Academic Value Studies*, 3 (10), 147-166.
- Çoban, A ve Oral, B. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili temel kavramlar. A. Çoban ve B. Oral (Editörler), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (53), 198-218.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2 (3), 201-215.

- Dasgupta, S. ve Kesharwani, A. (2010). Whistleblowing: A survey of literature. *IUP Journal of Corporate Governance*, 9 (4), 57-70.
- Delk, K. L. (2013). Whistleblowing-Is it really worth the consequences?. *Workplace Health & Safety*, 61 (2), 61-64.
- Dhakhwa, S. ve Enriquez, S. (2008). The relevance of confucian philosophy to modern concepts of leadership and followership. *The Osprey Journal of Ideas and Inquiry Collections*, 5, 1-13.
- Deitzer, B. A., Shilliff, K. A. ve Jucius, M. J. (1979). *Contemporary management concepts*. USA: Grid Publishing.
- Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, H. (2016). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s.87-139). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deviren, İ. (2019). *İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, M. (2021). *Okul müdürlerinin güç merkezi oluşturma oyunları davranışları: Karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, K. (2021). *Yöneticilerin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Dursun, O. (2018). Toplumu Pierre Bourdieu ile düşünmek. *Global Media Journal TR Edition*, 8 (16), 68-123.
- Efil, İ. (2015). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. (13. baskı). Bursa: Dora.

- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Social Review*, 27 (1), 31-41.
- Erbay, Ş. ve Beydoğan, H.Ö. (2017). Eğitimcilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 246-260.
- Erdost Çolak, H. E. ve Genç, E. (2018). Öncülleri ve sonuçları bağlamında “Whistleblowing: Sorun bildirme”. *Muhasebe ve Denetim Bakış*, 18 (55), 41-58.
- Eren, V. ve Orhan, U. (2013). Kurumsal sosyal sorumluluğun çalışanların kötü yönetimi ifşa düzeylerine etkisi üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 455-468.
- Esen, E. ve Kaplan, H. A. (2012). İşletmelerde ahlaki olmayan davranışların duyurulması (whistleblowing). *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 33-52.
- Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations on power, involvement and their correlates*. New York: The Free Press.
- Foucault, M. (1994). *Özne ve iktidar*. (Çev: I. Ergüden, O. Akınhay ve F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freehauf, D. L. (1998). *The relationship of nine demographic characteristics of high-school teachers to their perceptions of political games played in Illinois schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. USA: Northern Illinois University, Department of Leadership and Educational Policy Studies.
- French, J. ve Raven, B. H. (1959). The bases of social power. D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* içinde (s. 150–167). Ann Arbor, MI: Institute For Social Research.
- Gatewood, R. D., Taylor, R. R. ve Ferrell, O. C. (1995). *Management: Comprehension, analysis, and application*. USA: Austen Press.
- Gencer, M. (2018). *Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Genç, N. ve Demirdöğen, O. (2000). *Yönetim el kitabı: Temel kavramlara giriş*. (2.baskı). İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Güler Yılmaz, E. (2009). Kurumsal iletişim ve prensiplere dayalı kurumla uyumsuzluk davranışı: Whistleblowing. *Uluslararası Davraz Kongresi*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, s.1455-1477.
- Güvercin, D. (2016). *Ortaöğretim kurumlarında görülen bilgi uçuşma süreci ve bilgi uçuşma nedenlerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hales, C. (1997). Power, authority and influence. A. Harris, N. Bennett ve M. Preedy (Editörler), *Organizational effectiveness and improvement in education* içinde (s.22-30). Maidenhead: Open University Press.
- Hassink, H., Vries, M. ve Bollen, L. (2007). A content analysis of whistleblowing policies of leading European companies. *Journal of Business Ethics*, 75 (1), 25-44.
- Henik, E. (2008). Mad as hell or scared stiff? The effects of value conflict and emotions on potential whistle-blowers. *Journal of Business Ethics*, 80 (1), 111-119.
- Hersh, M. A. (2002). Whistleblowers-heroes or traitors?: Individual and collective responsibility for ethical behaviour. *Annual Reviews in Control*, (26), 243-262.
- Himmetoğlu, B. (2021). *Öğretim elemanlarının örgütsel hafıza ve işgücü çevikliğine yönelik görüşleri arasındaki ilişkide işle bütünleşmenin aracılık rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th edition). Boston: Pearson Education Inc.
- İnan, A. (2021). *Muhasebe hilelerinin açığa çıkarılmasında şirket çalışanlarının bilgi uçuşma (whistleblowing) niyetini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yalova: Yalova Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Jubb, P. B. (1999). Whistleblowing: A restrictive definition and interpretation. *Journal of Business Ethics*, 21 (1), 77-94.

- Kabakçı Yurdakul, I. (2013). Evren ve örneklem. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.75-91). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Kartal, Y. ve Sipahi, H. (2018). Whistleblowing ile mobbing ilişkisi: Kavramsal bir bakış ve çözüm önerileri. *International Journal of Management and Administration*, 2 (4), 119-134.
- Kılınç, H. İ. (2020). *Okul müdürlerinin yönetsel yaklaşımları ile öğretmenlerin bilgi uçuurma (ihbarcılık) davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızıldaş, A. (2015). *İzmir ili ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre bilgi uçuurma ve örgütsel bağlılık ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korucuoğlu, T. (2016). *Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koşar, S. (2016). Okul yönetiminde dinamikler: Güç, politika ve etkileme. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s.97-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Kumandaş Öztürk, H. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. K. Yılmaz ve R. S. Arık (Editörler), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.75-100). Ankara: Pegem Akademi.
- Larmer, R. A. (1992). Whistleblowing and employee loyalty. *Journal of Business Ethics*, 11 (2), 125-128.
- Leithwood, K. (2001). Educational accountability and school leadership. *National College for School Leadership*, 1, 1-8.
- Litterer, J. A. (1964). A comparative analysis of complex organizations: On power, involvement, and their correlates. *American Sociological Review*, 29 (4), 593-595.

- Medwick, J. (1996). *An analysis of the political games played between and among faculty at the K-5 or K-6 elementary school levels*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. USA: Northern Illinois University, Department of Leadership and Educational Policy Studies.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. USA: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (2001). The power game and the players. J. M. Shafritz ve J. S. Ott (Editörler), *Classics of organization theory* içinde (s.353-360). USA: Harcourt College Publishers.
- Natawibawa, I. W. Y., Irianto, G. ve Roekhudin, R. (2018). Self-efficacy and controllability as whistleblowing intention predictors of financial managers in educational institutions. *Jurnal Tata Kelola & Akuntabilitas Keuangan Negara*, 4 (2), 147-166.
- Near, J. P. ve Miceli, M. P. (1985). Organizational dissidence: The case of whistleblowing. *Journal of Business Ethics*, 4(1),1-16.
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice*. (8th edition). California: SAGE Publications.
- Odabaşı, S. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sergiledikleri politik davranışlar arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oran, F. Ç. (2018). *Liderlik tarzlarının örgütsel güven ve etik dışı davranışların ifşasına (whistleblowing) etkisi: Uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özaslan, G. ve Gürsel, M. (2008). Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 351-370.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış* (8. Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.

- Öztürk, Ü. (2018). *Türkiye’de özel okullarda görev yapan Türk ve yabancı uyruklu öğretmenlerin karşılaştıkları yasa dışı veya etik dışı eylemleri ihbar etmeye (whistleblowing) bakış açıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Park, H., Blenkinsopp, J., Oktem, M. K. ve Omurgonulsen, U. (2008). Cultural orientation and attitudes toward different forms of whistleblowing: A comparison of South Korea, Turkey, and the U.K. *Journal of Business Ethics*, 82 (4), 929-939.
- Parsons, T. (1957). The distribution of power in american society. *World Politics*, 10 (1), 123-143.
- Robbins, S. P. (1990). *Organization theory structure, design, and applications*. (3rd edition). New Jersey: Prentice-Hall.
- Russell, B. (1976). *İktidar*. (Çev: M. Ergin). İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.
- Russell, B. (1990). *İktidar*. (Çev: M. Ergin). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Saygan, S. ve Bedük, A. (2013). Ahlaki olmayan davranışların duyurulması (whistleblowing) ve etik iklimi ilişkisi üzerine bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 1-23.
- Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şakar, N. (2013). Yetki-güç ve yetki devri. C. Koparal ve İ. Özalp (Editörler), *Yönetim ve organizasyon içinde* (s.70-92). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.
- Şen, M. L. (2020). Yolsuzluğun önlenmesinde etkili bir araç: İhbarcılık. *Sakarya İktisat Dergisi*, 9 (5), 90-109.
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. (7.baskı). Konya: Günay Ofset.
- Tani, E. (2018), Sosyal medyada bilgi uçurma (whistleblowing) davranışı. H. Yıldız (Ed.), *Sosyal medyanın iş yaşamındaki yeri içinde* (s.281-299). İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Tholander, M. (2011). Mundane whistleblowing: Social drama in assessment talk. *Discourse Studies*, 13 (1), 69-92.
- Topaloğlu, M. ve Koç, H. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. (3. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tuaç, S. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğur, H. (2013). Suçların ihbarı ve ihbarcılarının korunması. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (108), 383-406.
- Uyar, S. ve Yelgen, E. (2015). Bilgi ifşası (whistleblowing) ve denetim. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 85-106.
- Varoğlu, D. (2019). Örgütlerde güç ve politika. A. Ç. Kirel ve O. Ağlargöz (Editörler), *Örgütsel davranış içinde* (s.168-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. New York: Oxford University Press.
- Weber, M. (2005). *Bürokrasi ve otorite*. (Çev: H. B. Akın). Ankara: Adres Yayınları.
- Yazıcı, E., Sezgin Nartgün, Ş. ve Özhan, T. (2015). Political games in universities: A case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2700-2712.
- Yıldızbaş, Y. V. (2021). *Eğitim yöneticiliğinde yasal güç elde etme isteğinin sergilenen politik davranışlar bağlamında çözülmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. (8th edition). USA: Prentice Hall.

- Yücel Toy, B. ve Güneri Tosunoğlu, N. (2007). Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda bilimsel araştırma süreci, istatistiksel teknikler ve yapılan hatalar. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-20.
- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhang, J., Chiu, R. ve Wei, L. (2009). Decision-making process of internal whistleblowing behavior in China: Empirical evidence and implications. *Journal of Business Ethics*, 88, 25-41.
- Zıblım, L. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişki (Muğla/Türkiye-Tamale/Gana örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- http-1:** <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 22.02.2022)
- http-2:** <http://content.time.com/time/specials/packages/0,28757,2022164,00.html> (Erişim tarihi: 20.01.2021)

EKLER

EK-1. Veri Toplama Aracı

Sayın Öğretmen,

Bu ölçek formu, Hatay'ın Antakya ilçesinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine göre bilgi uçurma ile örgütsel güç oyunları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan çalışmanın veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır.

Ölçek formu, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde bilgi uçurma davranışına ilişkin maddeler, üçüncü bölümde örgütsel güç oyunlarına ilişkin maddeler yer almaktadır. İsim, iletişim adresi, telefon numarası gibi kişisel bilgiler istenmemektedir. Elde edilecek veriler sadece bu çalışmada kullanılacaktır. Soru veya sorunlarınız için [REDACTED] adresine e-posta gönderebilirsiniz. Ayırmış olduğunuz zaman ve kıymetli katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Kısmet NUR

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet

.....

2. Medeni durum

.....

3. Yaş

.....

4. Öğrenim durumu

.....

5. Branş

.....

6. Mesleki kıdem

.....

II.BÖLÜM

BİLGİ UÇURMA ÖLÇEĞİ

Bu ölçekte bilgi uçurma ile ilgili her biri 5 seçenekten oluşan 16 madde bulunmaktadır. Lütfen bu maddeleri okuyarak ilgili maddeye katılma derecenizi maddenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birine (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Kimliğimin gizli tutulması koşuluyla gerçek ismimi vererek olayı bildiririm.					
2	Bu olayı (resmi bir işlem yapmadan) aynı sorunu yaşayan ya da gözlemleyen meslektaşlarıma bildiririm.					
3	Bu olayı, (resmi bir işlem yapmadan) yapılanların düzeltilmesinde sorumluluk hissedeceğini düşündüğüm herhangi bir meslektaşına bildiririm.					
4	Bu olayı bağlı olarak çalıştığım yöneticime bildiririm.					
5	İsmimi vermeden ancak mensubu olduğum gruba/kuruma/birimi belirterek olayı bildiririm.					
6	Bu olayı doğrudan üst kademe yönetime bildiririm.					
7	Bu olayı çalıştığım kurumdaki diğer üst düzey yöneticilere bildiririm.					
8	Bu olayı çalıştığım kurumla aynı amacı taşıyan diğer kurumlara bildiririm.					
9	Bu olayı kurumumla ilgili yasal mercilere bildiririm.					
10	Bu olayı (resmi bir işlem yapmadan) sorunun çözümünde doğrudan etkili olabilecek bir meslektaşına bildiririm.					
11	Bu olay hakkında diğer toplumsal kurumların bilgi edinmesini sağlarım.					
12	Bu olayı kimliğimle ilgili hiçbir bilgi vermeden bildiririm.					
13	Bu olayı basın aracılığıyla kamuoyuna duyururum.					
14	Bu olayı kendimi yakın hissettiğim herhangi bir meslektaşına bildiririm.					
15	Bu tür durumları kurum içinde kime iletmemiz isteniyorsa sözel olarak doğrudan iletirdim.					

16	Kurum içinde kullandığımız prosedürlere (tutanak tutma, dilekçe verme vb.) göre hareket ederek bildirirdim.					
----	--	--	--	--	--	--

III.BÖLÜM

ÖRGÜTSEL GÜÇ OYUNLARI ALGI ÖLÇEĞİ

Bu ölçeğe örgütsel güç oyunları ile ilgili her biri 5 seçenekten oluşan 66 madde bulunmaktadır. Lütfen bu maddeleri okuyarak ilgili maddeye katılma derecenizi maddenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birine (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Hiç	Nadiren	Zaman Zaman	Sıklıkla	Her Zaman
1	Öğretmenlere yönelik denetim ve rehberlik işlemleriyle ilgili süreç hakkında okul yönetimince bilgi verilir.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenler, yönetime yakın olma düşüncesiyle çeşitli kurul ve komisyonlarda yer almada gönüllü olurlar.	1	2	3	4	5
3	Farklı branşlardaki öğretmenler; destek vermek, gücün engellenmesi ya da yönetim tarafından değişimin desteklenmesi gibi amaçlarla bir araya gelirler.	1	2	3	4	5
4	Okul müdürü, yönetimde etkili olacak kişileri kendi fikirlerine destek olan öğretmenler arasından seçer.	1	2	3	4	5
5	Okulda proje çalışmalarında görevli öğretmenler, projenin getirilerinden yararlanmak için işbirliği yapar.	1	2	3	4	5
6	Bilişim işlerinde görevli olan personel, bütün bilgisayarların kurulumunu ve programlamasını yaparak bu işlerde kendisini tek bilgi sahibi kişi olarak görür.	1	2	3	4	5
7	Zümre başkanı/bölüm şefi, diğer öğretmenlerin üzerinde kendi görüşlerini benimsetmek için mevcut pozisyonundan yararlanır.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenler, okul müdürlerinin kapsamlı ve detaylı ders planlarına göre çalışmaları yönündeki talebine cevap vermez.	1	2	3	4	5
9	Okulda öğretmenler beraber bir yemek vb. organizasyonlar yaptığında, küçük bir grup başka bir yerde kendileri toplanma eğilimindedir.	1	2	3	4	5
10	Araştırma odaklı bir rapor hazırlaması gerektiğinde, bir grup öğretmen durumu geçiştirici şekilde bir rapor için yönetimi ikna etmeye çalışır.	1	2	3	4	5
11	Okuldaki öğretmen veya personel aracılığıyla il veya ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne okul yönetiminin kayırmacılık yaptığıyla ilgili şikayetler gider.	1	2	3	4	5
12	Bir grup öğretmen etkisiz olarak gördükleri okul müdürünün etrafında bulunarak okul adına kararlar alır.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenler, okuldaki ortak kullanım alanlarındaki yükümlülüklerini yerine getirmez.	1	2	3	4	5

14	Öğretmenler, okul müdürünün kontrol taktiklerinin sonucu olarak birbirlerine sürekli destek verirler.	1	2	3	4	5
15	Okul yöneticisi; okul aile birliği ve velilerden destek alma arayışı içerisinde.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenler; öğrencileri, kendi derslerini seçme, kursuna/egzersiz çalışmasına katılma, bölümlerini seçme konularında etki altına alır.	1	2	3	4	5
17	Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, yeterli olduklarını düşünerek meslektaşlarını yönlendirme eğilimindedir.	1	2	3	4	5
18	Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, yeterli olduklarını düşünerek yeni fikirlere kendilerini kaparlar.	1	2	3	4	5
19	Okul müdürleri öğrencilerin aynı ya da yakın seviye hedefinde seyretmesini bekler.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenler gerektiğinde öğretmen ihtiyacı oluşur diye, yapılan ders planları, ders yükleri ve normların hazırlanmasına açık ve belirgin şekilde razı değildir.	1	2	3	4	5
21	Bazı öğretmenler, okul aile birliği üyelerinin ve öğrenci velilerinin okulda kendilerinden fazla önemsendiğini düşünmektedir.	1	2	3	4	5
22	Öğretmenler veya personel disiplin politikasını değiştirmek veya disiplin sorunlarına çözüm bulmak için birlik olurlar.	1	2	3	4	5
23	Okul yönetimi bazı öğretmenleri imtiyaz elde etmesi adına meslektaşlarından ön planda tutar.	1	2	3	4	5
24	Okul yöneticisi, özel projelerden faydalanmak amacıyla ödenekleri istediği doğrultuda kullanır.	1	2	3	4	5
25	Herhangi bir program geliştiren ya da bir alanda görev alan öğretmen sadece kendisinin ilgili program veya görevi başarılı bir şekilde yürütebileceğini düşünür.	1	2	3	4	5
26	Öğretmenler kendi alanındaki meslektaşlarının farklı görüşlerini dinleme noktasında isteksizdir.	1	2	3	4	5
27	Öğretmenler, okul yönetiminin akademik başarıya yönelik felsefi fikirlerine karşıdır.	1	2	3	4	5
28	Okul içerisindeki bazı öğretmenler, takım çalışmasının ön planda olması gerektiğini savunurken diğerleri takım çalışmasından ziyade bireysellikten yana bir tavır takınmışlardır.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenler okul yönetimine, sınıflarda teknoloji kullanımının artırılması ve bu yönde il ve ilçe olanaklarından yararlanılması konusunda yoğun talep ve beklenti iletir.	1	2	3	4	5
30	Öğretmenler; yeni okul müdürünün yaptığı değişimler ve uygulamalarla ilgili şikayetlerini eski okul müdürüne iletmektedirler.	1	2	3	4	5
31	Öğretmenler; okul ya da üst yönetimler tarafından ortaya konulan değişim ve uygulamalara karşı tepkilerini ortaya koymak amacıyla çeşitli kurullara (sendika, vakıf, dernek vb.) üye olurlar.	1	2	3	4	5

32	Okul müdürü; gayri resmi olarak öğretmenlerin yönetmeliklere uygun şekilde giyinmesini talep eder.	1	2	3	4	5
33	Okul yönetimi, bölgesel olarak çeşitli grupların katkılarına başvurarak güç kazanma eğilimindedir.	1	2	3	4	5
34	İşbirliği yapan öğretmenlere, sınıf ve seviyelerine göre maddi imkanları da içeren ödüller verilir.	1	2	3	4	5
35	Zümre başkanı, zümresinin beklenti ve gereksinimlerini okul yönetimiyle paylaşırken üyelerinden destek alır.	1	2	3	4	5
36	Öğretmenler, kendi alanlarında mesleki seminer çalışmasına katıldıklarında öğrendiklerini meslektaşlarıyla paylaşırlar.	1	2	3	4	5
37	Zümre öğretmenlerinin kendi alanları ile ilgili eksikleri içeren çeşitli tavsiye raporları yöneticiler tarafından dikkate alınmaz.	1	2	3	4	5
38	Tecrübeli öğretmenler ile genç öğretmenler öğrencilerin değerlendirilmesi noktasında birbirlerinden farklılaşmakta ve bu farklılaşma neticesinde çatışmaktadırlar.(Tecrübeli öğretmenler seç tıraşından okul kıyafetine okul içi davranışlardan okul dışı davranışlara kadar birçok noktada değerlendirme yapmakta iken genç öğretmenlerin değerlendirmesinde bu noktalar yeterince önemli değildir.)	1	2	3	4	5
39	Öğretmen, veliler ya da yerel kanaat önderleri; okulun değişim geçirmesinde etkili olurlar.	1	2	3	4	5
40	Öğretmenler, okul müdürüne meslektaşlarının öğrenciler karşısında takındığı tutum ve davranışları anlatır.	1	2	3	4	5
41	Öğretmenler, sendikaları okulda kontrol oluşturarak kendilerini güçlü hissetmek için kullanırlar.	1	2	3	4	5
42	Öğretmenler toplantılara, törenlere ve resmi görevlerine geç kalırlar.	1	2	3	4	5
43	Öğretmenler, günün başlangıcında ve sonunda imza atmalıdırlar.	1	2	3	4	5
44	Okul yöneticileri kendi pozisyonlarını güçlendirmek adına sendikalardan öğretmenler bağlantısı ile yardım isterler.	1	2	3	4	5
45	Okul müdürleri, çeşitli kurullara ve görevlere kontrolündeki öğretmenleri seçerler.	1	2	3	4	5
46	Öğretmenler, kendi zümresi ya da sınıfının ihtiyaçlarını vurgulayarak okulun kaynaklarından daha fazla pay almak isterler.	1	2	3	4	5
47	Yenilenen ders programları ya da yeni uygulamaya konulan konularda (Fatih Projesi, Akıllı tahta kullanımı vb.) görev ve eğitim almış öğretmenler, meslektaşlarının gözünde uzmandırlar.	1	2	3	4	5
48	Okul müdürü, bütün karar ve yetkinin kendisinde olduğunu sürekli hatırlatır.	1	2	3	4	5
49	Yöneticiler öğretmenlerin okul, program ve eğitim felsefesiyle ilgili düzenlemelere dahil olma taleplerini dikkate almaz.	1	2	3	4	5

50	Öğretmenler öğretime ve öğrencilere olan yaklaşımlarına göre çeşitli şekillerde gruplaşmaktadır.	1	2	3	4	5
51	Okul yönetimi ve öğretmenler, öğrenciler için ayın öğrencisi, okul öğrenci meclis başkanı gibi ödüller için geliştirdikleri ölçütleri ilan panosunda yayınlar.	1	2	3	4	5
52	Okul müdürünün davranışlarından endişe duyan öğretmen, müfettiş ya da üst düzey yöneticilere bu durumdan bahseder.	1	2	3	4	5
53	Öğretmenler; üst makamlara ve kurumlara şikâyetlerde bulunarak okul müdürünü zor durumlara sokar.	1	2	3	4	5
54	Bazı öğretmenler kendi sınıflarını, öğrencilerini diğer öğretmenlerin sınıfları ve öğrencilerine göre daha üstün görme, gösterme eğilimindedir.	1	2	3	4	5
55	Zümre toplantılarında alınan kararlar ve oluşan gündem ile okul yönetimini etkilemeyi ve dikkat çekmeyi amaçlayan öğretmenler vardır.	1	2	3	4	5
56	Öğretmenler, meslektaşlarıyla mesleki gelişimlerini destekleyecek etkinlik ve ders örneklerini, yeni teknik ve stratejileri vb. paylaşmada gönülsüzdür.	1	2	3	4	5
57	Öğretmenler, okul yönetimine tavsiye ve bilgi oluşturma adına aynı projeyi hazırlayan meslektaşlarından destek alırlar.	1	2	3	4	5
58	Okul yönetimi, disiplinle ilgili konularda öğretmenlerin tam desteğini almak ister.	1	2	3	4	5
59	Okulun teknolojik yapısının geliştirilmesi için bilişim formatörü veya bilişim teknolojileri öğretmeni ayrılacak bütçenin artırılması için meslektaşların veya yönetimin desteğini ister.	1	2	3	4	5
60	Farklı branşlardaki öğretmenler, kendi gereksinim ve beklentilerini daha öncelikli göstererek, okul kaynaklarından daha etkin yararlanmaya çalışır.	1	2	3	4	5
61	Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler; görev, pozisyon ya da ayrıcalıklardan yararlanmaktadır.	1	2	3	4	5
62	Eğitim bölgesi kurulunca, yönetici ve öğretmenler tarafından alınan kararlarda ve uygulamalarda, değişikliklere gidilmesi yönünde görüş bildirdiğinde, okul müdürü bu tavsiyeleri reddederek değişimden kaçır.	1	2	3	4	5
63	Küçük bir grup öğretmen okul dışında görüşür ve bu etkinliklere diğer meslektaşlarını dahil etmez.	1	2	3	4	5
64	Okul Aile Birliğine öğretmen katılımının artırılması için bir veya daha fazla öğretmen, temsilci olarak velilerinin bu birliğinde yer alır.	1	2	3	4	5
65	Öğretmenler, okulun mevcut eksikleri ya da yaşadığı zorluklarla ilgili haberleri basına bildirir.	1	2	3	4	5
66	Öğretmenler, gayri resmi biçimde üst makam ve kurumlarla birlikte gizli gündem yaratma çabasındadır.	1	2	3	4	5

EK-2. Bilgi Uçurma Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni1

TK

Tugba Konaklı

12.02.2021 Cum 15:17

Kime: Kismet NUR

bilgi_uçurma_boyutlar.doc

47 KB

Sayın Kismet Nur,

Ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Makaledeki ölçek geliştirme sürecinde taslak ölçek maddeleri kullanıldığından madde numaralandırmaları farklı görünüyor. Ekte ölçek maddeleri ve hangi boyutlarda yer aldığına dair bilgilendirmeyi bulabilirsiniz. Değerli Coşkun hocama saygılarımı iletirseniz çok sevinirim.

İyi çalışmalar dilerim



EK-3. Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeği Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni

1

TK

Tezcan KORUCUOĞLU

14.02.2021 Paz 13:47

Kime: Kismet NUR

Örgütsel Güç Oyunları Algı Ölçeği

29 KB

Merhaba Hocam,

Tabiki kullanabilirsiniz hocam. Sizinle ekli dosyada benim araştırmamda kullandığım halini paylaşıyorum. Tez çalışmanızda başarılar diliyorum hocam.

Kolaylıklar ve esenlikler diliyorum.

Tezcan



EK-4. Araştırma Uygulama İzni



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-32889839-605.01-25694292
Konu : Kısmet NUR'un
Araştırma İzin Onayı

28.05.2021

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kısmet NUR, "İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Bilgi Uçurma İle Örgütsel Güç Oyunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: (Hatay İli Örneği)" konulu araştırmayı yapmayı talep etmektedir.

Söz konusu çalışmanın "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin araştırmanın yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına dayalı, elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimine iletilmesi ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla; İlimiz genelinde bulunan resmi İlkokulların öğretmenlerine yönelik uygulama çalışması yapmasını, olurlarınıza arz ederim.

Mahmut SABAH
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK-5. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 09.03.2021		Protokol No: 42821		Tarih: 30.03.2021	
					
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ					
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması				
KONU:	Eğitim Bilimleri				
BAŞLIK:	İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Bilgi Uçurma ile Örgütsel Güç Oyunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Hatay İli Örneği				
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Coşkun BAYRAK				
TEZ YAZARI:	Kismet NUR				
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-				
KARAR:	Olumlu				

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Kısmet NUR
Yabancı Dil : İngilizce

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans : Türkçe Öğretmenliği, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, 2014-2018
Lise : Özbuğday Lisesi, 2008-2012

ÖDÜLLER VE BURSLAR

Yüksek Onur Belgesi : Türkçe Öğretmenliği, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, 2018
Bölüm Birinciliği : Türkçe Öğretmenliği, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, 2018
Fakülte Birinciliği : Eğitim Fakültesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, 2018
Onur Belgesi : Türkçe Öğretmenliği, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, 2015
Başarı Bursu : Türk Dil Kurumu, 2015-2018

YAPTIĞI ÇALIŞMALAR

Ceylan, M., Nur, K. ve Şihkamalova, V. (2020). Karşılaştırmalı eğitim sistemi ve eğitim yöneticisi yetiştirilmesi: Vietnam ve Türkiye örneği. *14.Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*'nde sunulan bildiri.

Ceylan, M., Nur, K. ve Şihkamalova, V. (2020). Vietnam eğitim sisteminde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10 (1), 701-728.