

# EYPO

## Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi

Journal of Educational Administration and Policy

**E-ISSN: 2717-8552**

*Ocak 2025 / Cilt 5 / Sayı 2*  
*January 2025 / Volume 5 / Issue 2*

<https://dergipark.org.tr/en/pub/eypd>



Değerli Okuyucular,

Bu sayımızda, eğitim yönetimi ve politikaları alanındaki bilimsel araştırmalara önemli bir katkı sunmayı hedefliyoruz. Dergimiz, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayımlanmakta ve alanında uzman hakemlerimizin titiz değerlendirme süreciyle sizlere ulaştırılmaktadır.

Eğitim yönetimi, politika geliştirme ve uygulama pratikleri üzerine odaklanan bu sayıda, yerel ve küresel düzeydeki çalışmaları bir araya getirerek çok boyutlu bir bakış açısı sunmayı amaçladık. Her biri daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olan makaleler, yayın kurulumuza ulaşır ulaşmaz içerik ve stil bakımından detaylı bir inceleme sürecinden geçirilmektedir. Ardından, alanının uzmanları olan hakemlerimizin görüşüne başvurulmaktadır. Bu süreç, yayınların akademik niteliğini ve bilime katkısını güvence altına almaktadır.

Bu sayıda yer alan makaleler, eğitim yönetimi ve politikaları ile ilgili yenilikçi yaklaşımları ve eleştirileri ele alarak hem akademik çevrelere hem de uygulamacılara yol göstermeyi hedeflemektedir. Siz değerli okuyucularımızın katkıları ve eleştirileri bizler için büyük bir önem taşımaktadır.

Eğitim yönetimi ve politikaları alanındaki bu kültüre ortak olmanızdan duyduğumuz memnuniyeti dile getirirken, önümüzdeki sayılarda da sizlere yeni fikirler ve çözüm önerileri sunmaya devam edeceğimizi belirtmek isteriz.

Keyifli okumalar dileğiyle,

Editöryal





## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**Kenan AKTÜRK – Çiğdem BERBER ÇELİK**

*1 – 8*

Okul Yöneticilerinde İşe Tutkunluk ile Örgütsel Özdeşleşme ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Melike İKİZ – Soner POLAT**

*9 – 25*

Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşaklardan Öğretmenlere Yönelik Ayrımcı ve Kayırmacı Davranışları

**Zühal GİZİR – Buse KOÇAK**

*26 – 38*

Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Öğretime Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyun Zamanlarındaki Oyunlarının İncelenmesi

**Hasan KARA – Emine YAZICI TEMELKAYA – Cem TUNA**

*39 – 64*

Toksik Okul Kültürü: Sebepleri, Etkileri ve Çözüm Yolları

**Ayhan DUYGULU – Kübra YENEL**

*26 – 38*

Data Culture at School: A Scale Development Study



## OKUL YÖNETİCİLERİNDE İŞE TUTKUNLUK İLE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME VE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Kenan AKTÜRK<sup>1</sup> Çiğdem BERBER ÇELİK<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü: Araştırma Makalesi	Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin işe tutkunluk düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Trabzon'da bulunan resmi okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 309 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, İşe Tutkunluk Ölçeği, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ve Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 23.0 istatistik programında tanımlayıcı ve çıkarımlı teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, işe tutkunluk ile örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı birer ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İşe tutkunluk ile örgütsel özdeşleşme arasında orta derecede pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İşe tutkunluk ile psikolojik dayanıklılık arasında zayıf derecede pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonuçları ise örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılığın işe tutkunluğu anlamlı birer yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma ile okul yöneticilerinin işe tutkunluk düzeyleri farklı değişkenler açısından ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.
Makale Geçmişi: Başvuru 20.08.2024 Kabul 01.10.2024	
Anahtar Kelimeler: İşe tutkunluk, Örgütsel özdeşleşme, Psikolojik dayanıklılık, Okul yöneticisi	

## INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN WORK ENGAGEMENT AND ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE IN SCHOOL ADMINISTRATORS

Article Information	Abstract
Article Type: Research Article	The purpose of this research is to examine the relationship between school administrators' levels of work engagement, organizational identification and psychological resilience. Relational scanning model was used in the research. The research sample consists of 309 school administrators working in public preschool, primary school, secondary school and high school levels in Trabzon in the 2022-2023 academic year. Personal Information Form, Work Engagement Scale, Organizational Identification Scale and Psychological Resilience Scale for Adults were used as data collection tools. The data obtained from the research were analyzed using descriptive and inferential techniques in the SPSS 23.0 statistical program. As a result of the correlation analysis, it was revealed that there was a significant relationship between work engagement, organizational identification and psychological resilience. A moderately positive and significant relationship was found between work engagement and organizational identification. A weakly positive and significant relationship was found between work engagement and psychological resilience. The results of the regression analysis revealed that organizational identification and psychological resilience were significant predictors of work engagement. The study attempted to explain the work engagement levels of school administrators by considering different variables.
Article History: Received 20.08.2024 Accepted 01.10.2024	
Keywords: Work engagement, Organizational identification, Psychological resilience, School administrator	

**Kaynakça Gösterimi:** Aktürk, K. ve Berber Çelik Ç. (2024). Okul yöneticilerinde işe tutkunluk ile örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 5(2), 1-8.

<sup>1</sup> Uzman Öğretmen, MEB, [kenan\\_akturk21@erdogan.edu.tr](mailto:kenan_akturk21@erdogan.edu.tr), 0000-0001-5234-8322

<sup>2</sup> Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, [cigdem.berbercelik@erdogan.edu.tr](mailto:cigdem.berbercelik@erdogan.edu.tr), 0000-0002-2080-6269

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda değişimler ve gelişimlerin yansımaları olarak örgütlerin yapılarında da farklılaşmalar olmuştur. Çağın koşullarına uygun olarak örgütlerin kendilerini yenileyebilmeleri işine sadık, liyakatli, özellikle işini hevesle yapan ve işine tutkuyla bağlı yöneticilere sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Ön plana çıkan işe tutkunluk kavramı, çalışanların işlerine duygusal olarak bağlı olmalarını, işleriyle ilgili bilişsel olarak meşgul olmalarını ve işlerine karşı belirli davranışlar sergilemelerini içeren bir olgudur (Zigarmi vd., 2009). İşe duygusal olarak bağlılık, kişinin işine olan derin bağlılığını ifade eder; kendini işe verme, işten memnuniyet, iş yapma isteği ve olumlu duygusal durumlar gibi unsurları içerir. Bilişsel boyutta, kişinin işini değerlendirme şekli ve işin kişisel ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına dair düşünceleri ön plandadır. Bu bağlamda, işin bilişsel boyutu, işin kişisel tatmin ve gereksinimleri ne kadar karşıladığına dair bir değerlendirme içerir. Davranışsal boyut ise, kişinin işe yönelik davranışlarını ve eylemlerini içerir; işe istekli bir şekilde katılma, işten memnuniyet, üretkenlik, olumlu sosyal etkileşimler ve proaktif davranışlar gibi unsurları içerir. İşe tutkunluğun temel bileşenleri, canlılık olarak adlandırılan fiziksel enerji, bağlılık olarak ifade edilen duygusal katılım ve konsantrasyon olarak bilinen zihinsel odaklanma arasında ortak bir noktaya sahiptir (Albrecht vd., 2015).

İşe tutkunluk hem bireye hem de kuruma birçok fayda sağlar. Bu fayda bireysel ve kurumsal ölçekte kıyaslandığında kurumsala düşen payın bireysele düşen paydan daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum ise kurumsal performansı artırır. İşe tutkun olan kişiler, işlerine adanmışlıkları ve tutkuları sayesinde, yaratıcılıklarını artırır, daha iyi performans gösterirler ve genellikle daha iyi sonuçlar elde ederler. Ayrıca, işe tutkunluk, işlerinde daha fazla zaman ve enerji harcamalarına neden olabilir. Ancak bu onlar için daha fazla mutluluk ve tatmin sağlar. Kurum içerisinde huzurlu iş ortamı önemlidir. Çalışanlar kendilerini desteklenmiş hissettiklerinde buna yüksek düzeyde iş tutkunluğu ile karşılık verdikleri yapılan çalışmalarla gözlemlenmiştir (Amor, Vazquez & Faina, 2020).

İşe olan tutku, bir kuruluş için olumlu sonuçlar doğurabilecek önemli bir faktördür. Aslında, işe olan bu tutku, bir kurumun temel itici gücüdür. İşe tutkunluk üzerine yapılan araştırmalar; yüksek iş memnuniyeti, örgütsel sorumluluk duygusunun yüksek olması, sağlıklı bir durumun iyileşmesi, yüksek performans, çeşitli rol davranışlarının artması, devamsızlık oranlarının düşmesi, kişisel girişimlerin artması, öğrenme motivasyonunun yüksek olması ve önleyici önlemlerin alınması gibi sonuçların iş tutkunluğunun yüksek olduğu bireylerde ortaya çıktığını göstermektedir (Schaufeli & Salanova, 2007).

İşe tutkunluk, birçok faktöre bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. İş ortamında sunulan öğrenme fırsatları, çalışanların yeteneklerini geliştirme ve yeni beceriler kazanma fırsatları sağlar. Aynı şekilde, işlerinde ne kadar özerklikleri olduğu da önemlidir; çünkü bireylerin kendi işlerini yönetme yeteneğine sahip olmaları, işlerine duydukları tutkuyu artırabilir. Performans geri bildirimi, çalışanların işlerini nasıl yaptıkları konusunda gerçekçi bir değerlendirme olarak motivasyonlarını artırabilir. Ayrıca, karar alma süreçlerine katılım da önemlidir çünkü çalışanların bu süreçte söz sahibi olmaları, işlerine duydukları bağlılığı ve tutkuyu artırabilir (Bakker vd., 2010). Ayrıca, işten eve döndüğünde huzurlu bir şekilde dinlenme ve işe yeniden odaklanma ya da zaman baskısı, artan iş yükü gibi iş taleplerinden etkilenme gibi faktörler de işe tutkunluğu etkiler (Sonnentag, 2003).

Çalışanların işe tutkun olmaları, kurumlarında kendilerini daha fazla motive hissetmelerine ve işlerini daha iyi yapmalarına yardımcı olabilir. Aynı şekilde, örgütsel özdeşleşme de çalışanların kuruma bütünleşmesine ve onun hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba göstermelerine yardımcı olabilir. Bu da çalışanların daha fazla tatmin ve işlerinde mutluluk hissetmelerini sağlayabilir. Özdeşleşme, çalışanların kuruma olan bağlılığını artırabilir ve dolayısıyla örgütün performansının artmasına yol açar (Meyer & Allen, 1997). Özdeşleşme, çalışanların örgütleri için daha fazla çaba sarf etmelerine, işlerini daha iyi yapmalarına, daha uzun süre çalışmalarına ve örgütleri hakkında daha olumlu konuşmalarına neden olabilir (Tajfel & Turner, 1986). Çalışanlar, kurumsal kimlikleriyle bütünleşerek, örgüt adına yaptıkları her faaliyeti kendi kişisel katkıları olarak görebilirler. Bunun sonucunda, kuruluşun hedefleri bireyin hedefleriyle örtüşür ve onların önceliklerinden biri haline gelir. Özellikle kuruma güçlü bir bağlılık duyan çalışanlar, bu ortak hedeflerin gerçekleştirilmesi için her zaman daha fazla çaba göstermeye motive olurlar (Ashforth & Mael, 1989). Bu bağlamda, onların kişisel tatmin ve başarıları, kurumun başarısıyla doğrudan ilişkilendirilir. Bu nedenle, çalışanların örgüte duydukları bağlılık hem bireylerin hem de kurumun uzun vadeli başarısı için kritik bir öneme sahiptir (Kahn, 1990).

Bir çalışanın örgütsel özdeşleşmesi, çalışanın kişisel değerleri ve kurumun değerleri arasındaki uyum ve tutarlılığı gösterir. Bu nedenle, bir kurumun kültürü ve değerleri çalışanlarının özdeşleşmesi için önemlidir. İşe tutkun olan kişiler genellikle daha yüksek örgütsel özdeşleşme düzeyine sahiptirler ve psikolojik dayanıklılık seviyeleri de yüksek olabilir. Bu nedenle, işe tutkun olan bir çalışanın işyerine bağlılığı artar ve stresli iş koşullarına karşı daha dayanıklı hale gelir. Psikolojik dayanıklılık sadece stresli durumlarla başa çıkmakla kalmaz, aynı zamanda bu durumlardan güç ve ders çıkarmak için içsel kaynakları kullanma yeteneğini de içerir. Bu içsel kaynaklar arasında esneklik, direnç, değişime uyum sağlama, zorluklara karşı uyumlu tepkiler verme ve psikolojik baskılara karşı sağlıklı bir şekilde davranma becerisi bulunur (Keleş, 2011). Bu da psikolojik dayanıklılığın, bireyin zorluklarla dolu yaşamda kendini korumasını ve geliştirmesini sağlayan önemli bir kavram olduğunun göstergesidir. Yüksek psikolojik düzeye sahip bireyler, stresin getirdiği zorlukları sadece bir engel olarak değil, aynı zamanda önemli bir fırsat olarak da görebilirler. Onlar için stresli durumlar sadece hayatlarının bir parçası

olarak değil, aynı zamanda kişisel gelişimleri için birer araç haline gelir. Bu bireyler, karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmak için içsel kaynaklarını harekete geçirirler ve bu süreçte kendilerini daha da güçlendirirler. Yüksek psikolojik düzeye sahip olanlar, stresli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkma eğilimindedir ve bu durumlar onların kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağlar. Bu durumda, stresin bu bireyler için bir gelişim fırsatı olarak algılanması, onların hayatlarında daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine ve daha sağlıklı bir şekilde büyümelerine yardımcı olabilir.

İşe tutkunluk, örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılık kavramları örgütteki çalışanların motivasyon, bağlılık ve performansını etkileyen önemli faktörlerdir (Bakker & Demerouti, 2017; Meyer & Allen, 1991). Çalışanların işe tutkun olmaları, kurumlarında kendilerini daha fazla motive hissetmelerine ve işlerini daha iyi yapmalarına yardımcı olabilir (Schaufeli & Bakker, 2004). Aynı şekilde, örgütsel özdeşleşme de çalışanların kurumla bütünleşmesine ve onun hedeflerine ulaşmak için daha fazla çaba göstermelerine olanak sağlayabilir (Mael & Ashforth, 1992). Bu da çalışanların daha fazla tatmin ve mutluluk hissetmelerini sağlayabilir (Ricketta, 2005). Bu noktada, psikolojik dayanıklılık da önem kazanmaktadır. Çünkü çalışanların stresli ve zorlu iş koşullarında dayanıklılık göstermeleri, örgütün başarısı açısından son derece önemlidir (Luthans, 2002). Psikolojik dayanıklılığı yüksek çalışanlar, stresli durumlarda daha az etkilenirler ve daha iyi performans gösterebilirler (Tugade & Fredrickson, 2004). İşe tutkunluk, örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılık arasında pozitif bir ilişki vardır (Breevaart vd., 2014). Örgütler, çalışanların bu özelliklerini teşvik etmek için uygun ortamlar yaratarak; çalışanların daha mutlu, tatminli ve verimli olmalarını sağlayabilirler (Hakanen vd., 2006).

İşe tutkunluk, örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılık yöneticiler için kritik öneme sahiptir. Çünkü bu özellikler hem kişisel hem de kurumsal başarının anahtar unsurlarıdır. Yöneticiler işlerine tutkuyla bağlı olduklarında, genellikle yüksek motivasyon ve performans sergilerler. Bu tutku, zorluklar karşısında daha az yılmama ve daha yüksek enerjiyle çalışmayı teşvik eder (Bakker & Demerouti, 2008). Tutkulu yöneticiler, ekip üyelerine ilham verebilir ve onların da işe olan bağlılıklarını artırabilir. Bu, genel olarak ekip moralini ve verimliliğini iyileştirebilir. Örgütsel özdeşleşme, yöneticilerin kurumun vizyon ve değerlerine bağlılıklarını artırır (Mael & Ashforth, 1992). Bu bağlılık, yöneticilerin karar alma süreçlerinde daha uyumlu ve stratejik bir yaklaşım sergilemelerine yardımcı olabilir. Yöneticiler, örgütle güçlü bir özdeşleşme hissettiğinde, genellikle daha yüksek düzeyde sadakat ve bağlılık gösterirler (Hergovich, Schattke & Riedl, 2010). Bu durum, düşük iş gücü devri ve yüksek çalışan memnuniyeti ile sonuçlanabilir. Psikolojik dayanıklılık, yöneticilerin stresli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve olumsuzluklara karşı direnç göstermelerine olanak tanır. Bu, kriz anlarında soğukkanlı kalmalarını ve etkili çözümler üretmelerini sağlar (Luthans, Vogelgesang & Lester 2006). Dayanıklı yöneticiler, değişen koşullara daha hızlı uyum sağlayabilirler. Bu esneklik, kurumun karşılaştığı belirsizliklerde ve değişimlerde daha başarılı olmalarını sağlar (Reivich & Shatté, 2002). Bu üç özellik, yöneticilerin hem kendi performanslarını hem de çalışanlarının ve kurumlarının başarısını artırmada önemli bir rol oynar. Yöneticiler bu özellikleri geliştirerek daha etkili liderlik yapabilir, kurumsal hedeflere ulaşmada önemli katkılarda bulunabilirler. Bu noktadan hareketle bu çalışmada okul yöneticilerinin işe tutkunluk düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, mevcut durumun belirlenmesini hedefleyen ve ilişkisel tarama modeli olarak bilinen bir tarama türüyle tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini tespit etmeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2011).

### 2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde MEB'e bağlı resmi eğitim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, nicel araştırma yöntemlerinden tesadüfi olmayan kolayda örnekleme yöntemiyle çalışmaya katılan 41(% 13,27) kadın ve 268 (% 86,73) erkek olmak üzere toplam 309 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme, araştırmacının kendi takdirine göre belirlediği örneklem kesiminin, ana kütleden seçildiği tesadüfi olmayan bir yöntemdir. Bu yöntemde, araştırmacılar, kolaylık sağlaması nedeniyle seçim yapmada en erişilebilir olan bireyleri veya birimleri örneklem olarak seçerler. Kolayda örneklemede, bilgiler evrenden en basit, en hızlı ve en uygun maliyetle toplanır (Aaker vd., 2007; Malhotra, 2004; Zikmund, 1997).

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacıyla, okul yöneticilerinin demografik özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu (KBF)", işe olan bağlılık düzeylerini değerlendirmek için "İşe Tutkunluk Ölçeği (İTÖ)", örgütsel özdeşleşme

seviyelerini ölçmek için "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği (ÖÖÖ)" ve psikolojik dayanıklılık seviyelerini tespit etmek için "Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (PDÖ)" kullanılmıştır.

### 2.1.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin saptanması için araştırmacı tarafından hazırlanan formda yaş ve cinsiyet gibi sorular yer almıştır.

### 2.1.2. İşe Tutkunluk Ölçeği (İTÖ)

Çalışanların işe olan tutkularını ölçmek için UWES, Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen ölçek, dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma olmak üzere üç ana boyutta değerlendirilir. 17 maddeden oluşan ölçek 6/1ı Likert tipi derecelendirilmektedir. Türk kültüründeki geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Turgut (2011) tarafından değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha değeri 0,91 olarak bulunmuş ve bu da ölçeğin yüksek güvenilirlik seviyesine sahip olduğunu göstermektedir.

### 2.1.3. Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (PDÖ)

Friborg ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, "kişisel güç", "yapısal stil", "sosyal yeterlilik", "aile uyumu" ve "sosyal kaynaklar" gibi boyutları içermektedir. Bu ölçek, Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte, maddelerin önyargılı değerlendirilmesini önlemek için olumlu ve olumsuz özelliklerin iki ayrı uçta yer aldığı beş farklı kutucuk formatı kullanılmaktadır. Yüksek puanlar alınması, kişilerin psikolojik dayanıklılık seviyelerinin yeterli olduğunu gösterir. Ölçeğin geçerliliği %57'lik bir varyansı açıklamıştır. Ayrıca, Basım ve Çetin (2011) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayılarının 0.66 ile 0.81 arasında, test-tekrar test güvenilirliklerinin ise 0.68 ile 0.81 arasında olduğu belirtilmiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama için ilk olarak, araştırmacılar bağlı oldukları üniversitenin Sosyal ve Beşeri Etik Kurulu Değerlendirme kurulundan onay almıştır. Sonrasında uygulama yapılacak ilin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar, online olarak ve gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler, SPSS 23.00 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak verilerde kayıp değer, uç değer olup olmadığına ve normallik dağılımına bakılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler için frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılımlarını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1,50$  arasında olması, dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, çarpıklık ve basıklık değerleri  $\pm 1,5$  aralığında olduğundan dolayı parametrik analizler tercih edilmiştir. Parametrik analizler arasında bağımsız testler (bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA) kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenler arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene etkisini incelemek içinse çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Okul yöneticilerinin işe tutkunluk düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılık arasında bir ilişki olup olmadığının incelenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği kullanılarak korelasyonlar hesaplanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin işe tutkunlukları ile örgütsel özdeşleşme arasında orta düzeyde, pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .323$ ;  $p < 0.01$ ). Ayrıca, okul yöneticilerinin işe tutkunlukları ile psikolojik dayanıklılık arasında ise zayıf düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r = .245$ ;  $p < 0.01$ ).

**Tablo 1: Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar**

	1	2	3	$\bar{X}$	ss
1.İşe Tutkunluk	1			81.30	12.64
2.Örgütsel Özdeşleşme	.323**	1		66.85	12.20
3.Psikolojik Dayanıklılık	.245**	.197**	1	126.82	21.85

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$

Örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılığın işe tutkunluk üzerindeki yordayıp yordamadığını belirleyebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılığın işe tutkunluğu .138 düzeyinde yordadığını göstermektedir ( $R=.372$ ;  $R^2=.138$ ;  $p<0.05$ ). Örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılık işe tutkunluktaki toplam varyansın %13.8'ini açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri 1 birim arttığında işe tutkunlukları .296 birim artmaktadır ( $B=.296$ ). Okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılıkları 1 birim arttığında işe tutkunlukları ,109 birim artmaktadır ( $B=.109$ ). Örgütsel özdeşleşmenin yordama gücünün ( $\beta=.285$ ) psikolojik dayanıklılığın yordama gücünden ( $\beta=.188$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel özdeşleşme ( $t= 5.272$ ;  $p<0.05$ ) ve psikolojik dayanıklılığın ( $t= 3.480$ ;  $p<0.05$ ) işe tutkunluğu anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığı görülmektedir. Analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2: İşe Tutkunluğun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart hata	$\beta$	t	p
İşe Tutkunluk	Sabit	47.709	4.941		9.657	.000
	Örgütsel Özdeşleşme	.296	.056	.285	5.272	.000
	Psikolojik Dayanıklılık	.109	.031	.188	3.480	.001
R= .372	R <sup>2</sup> =.138	F= 24.523	p=.000			

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın amacı doğrultusunda okul yöneticilerinin işe tutkunlukları ile örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan korelasyon analizi sonucunda, işe tutkunluk ile örgütsel özdeşleşme arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre okul yöneticinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arttıkça işe tutkunlukları da artmaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Aktaş ve Akdemir, 2019; Başaran, 2016; Ercan, 2019; Ötken ve Erben, 2010). İşe tutkun bireyler işlerine derin bir duygusal bağlılık hissederler ve işlerini bir yaşam tarzı olarak görürler. Bu tutkulu bağlılık genellikle örgütsel özdeşleşme ile ilişkilendirilir. Bir kişinin kendini kurumun bir parçası olarak algılaması ve kurumun amaçlarına, değerlerine ve kültürüne bağlılık duyması, örgütsel özdeşleşme olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla işe tutkunluk ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki bireyin işe olan bağlılığını ve örgüte olan bağlılığını güçlendirebilir. Bu da çalışanların daha motive olmalarını, daha yüksek performans sergilemelerini ve örgütün hedeflerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerini sağlayabilir. Bilindiği üzere, örgütsel özdeşleşme sürecinde meydana gelen olumlu bir değişimin, bireylerin işe olan tutkularını artırdığı gözlemlenmektedir. Örgütsel özdeşleşme, çalışanların işe olan tutkularını destekleyen psikolojik koşulların oluşmasına yardımcı olur. Örgütsel özdeşleşmenin, işe olan tutkunluğun gelişiminde işin anlamı, işe duyulan güven ve bireyin değerlerine uygunluk gibi unsurlara katkı sağlayarak, bireylerin işe olan tutkularını olumlu yönde etkilediği gözlenmektedir.

İşe tutkunluk ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; işe tutkunluk ile psikolojik dayanıklılık arasında zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda, okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri yükseldikçe işe tutkunluk düzeyleri de benzer oranda artacaktır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Zor ve Özsoy, 2019). Psikolojik dayanıklılık, stresle başa çıkma ve zorlukların üstesinden gelme kapasitesini ifade eder. İşteki zorluklarla daha iyi başa çıkan bireyler genellikle işlerine daha tutkulu ve bağlı olma eğilimindedirler. Bu nedenle, psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin işe tutkusu genellikle daha güçlü olabilir. Psikolojik dayanıklılığa sahip bireyler zorluklarla başa çıkma becerisine sahiptirler ve iş stresiyle daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler. Bu da işlerine olan tutkularını sürdürmelerine yardımcı olabilir. Aynı şekilde işe tutkun bireyler, zorluklarla karşılaştıklarında daha az vazgeçme eğilimindedirler ve bu da onların psikolojik dayanıklılıklarını artırabilir. Bu nedenle psikolojik dayanıklılık ve işe tutkunluk arasındaki ilişki bireylerin performansını, memnuniyetini ve uzun vadeli başarısını etkileyebilir.

Araştırma amacı doğrultusunda örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılığın işe tutkunluğu yordama düzeyini tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılığın işe tutkunluğu anlamlı düzeyde ve olumlu yönde yordadığı görülmektedir. Örgütsel özdeşleşmenin yordama gücünün psikolojik dayanıklılığın yordama gücünden daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde örgütsel özdeşleşme ve psikolojik dayanıklılığın işe tutkunluğu yordama



düzeğine ilişkin sonuçlara rastlanmamıştır. Örgütsel özdeşleşme, bireyin kendini kurumun bir parçası olarak hissetme derecesini ifade eder. Örgütsel özdeşleşmesi yüksek çalışanlar işyerine aidiyet duygusuyla daha güçlü bir şekilde bağlanabildiğinden işe tutkunlukları artar. Bir çalışanın kurumun değerlerini, hedeflerini ve kültürünü benimsemesi durumunda örgütsel özdeşleşme artar. Bu durumda çalışanın işe tutkunluğu da artar. Çünkü kendini kurumla bütünleşmiş hisseder ve kurumun başarısı için daha fazla çaba sarf eder. Psikolojik dayanıklılık ise zorluklarla başa çıkma yeteneği, stresle baş etme becerisi ve olumsuz durumlarla başa çıkabilme gücünü ifade eder. Yüksek psikolojik dayanıklılığa sahip bireyler, stresli durumlarla daha iyi başa çıkabilir ve işlerine daha tutkulu bir şekilde bağlanabilirler. Bu özelliklere sahip olan bireyler işlerinde karşılaştıkları zorluklara daha etkili bir şekilde yanıt verebilirler daha uzun süre işlerine bağlı kalabilirler. Psikolojik dayanıklılığın yüksek olduğu durumlarda bireyler işlerine daha fazla bağlanacağından işe tutkunluğun da artması muhtemeldir. Çalışanlar işyerine daha fazla bağlı hissettikçe ve stresle başa çıkma yetenekleri arttıkça, işe olan tutkunlukları da artabilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir. Okul yöneticilerinde gerçekleştirilen bu çalışma farklı kurumlardaki yöneticilerden oluşan araştırma gruplarında da tekrarlanıp sonuçlar karşılaştırılabilir. Okul yöneticilerine sürekli eğitim ve kişisel gelişim fırsatları sunulması, işlerine daha fazla tutkunluk göstermelerine olanak sağlanabilir. Stresi azaltmaya, iş tutkusunu ve motivasyonu yükseltmeye yardımcı olarak, sağlıklı ve destekleyici bir çalışma ortamı sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Aaker, D.A., Kumar, V. & Day, G.S., (2007). *Marketing research*, (9. Edition). John Wiley & Sons, Danvers.
- Aktaş, K. ve Akdemir, B. (2019). İşe adanmışlık ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinin performans algısına etkisi üzerine bir araştırma. *Journal of Social Policy Conferences*, 77, 307-348
- Albrecht, S. L., Bakker, A. B., Gruman, J. A., Macey, W. H., & Saks, A. M. (2015). Employee engagement, human resource management practices and competitive advantage: An integrated approach. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 2(1), 7-35.
- Amor-Monje, A., Vázquez, J. P. A., & Faiña, J. A. (2020). Transformational leadership and work engagement: Exploring the mediating role of structural empowerment. *European Management Journal*, 38(1), 169-178.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. A. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20-39.
- Bakker, A.B., Albrecht, S.L., & Leiter, M.P. (2010). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development Quarterly*, 56(3), 224-234.
- Basım, H.N. & Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Başaran, R. (2016). *Çalışanların örgütsel tutum ve davranışlarının iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Psikolojik sözleşmelerin aracılık rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Breevaart, K., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Derks, D. (2014). Daily job demands and job resources, and their relationships with daily work engagement. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(3), 311–323.
- Ercan, S. (2019). *Lider-üye etkileşimi, yenilikçi iş davranışı, işe adanmışlık, örgütsel özdeşleşme ilişkisinde örgütsel adaletin rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J.H., & Martinussen, M. (2003) A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12, 65-76.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hergovich, A., Schattke, K., & Riedl, M. (2010). The role of organizational identification and organizational commitment in the relationship between perceived organizational support and organizational citizenship behavior. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), 95-107.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Nobel Yayınları.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Academy of Management Perspectives*, 20(1), 25-40.
- Mael, F. A., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103-123.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research an applied orientation*. Global Edition.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage Publications.
- Ötken, A. B., & Erben, G. S. (2010). Örgütsel özdeşleşme ve işle bütünleşme arasındaki ilişkinin ve amir desteğinin rolünün incelenmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 93-118.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 keys to finding your inner strength and overcoming life's hurdles*. Broadway Books.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 358–384.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, and Coping*, 20(2), 177-196.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: a new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Nelson-Hall.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D. & Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion. *Human Resource Development Review*, 8(3), 300-326.
- Zikmund, W. G. (1997). *Business research methods*. The Dryden Press.
- Zor, M. ve Özsoy, E. (2019). Psikolojik sağlamlığın ve genel öz-yeterliliğin çalışmaya tutkunluğa etkisinin karşılaştırılması. *Yorum Yönetim Yöntem Uluslararası Yönetim Ekonomi ve Felsefe Dergisi*, 7(1), 35-44.

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN FARKLI KUŞAKLARDAN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK AYRIMCI VE KAYIRMACI DAVRANIŞLARI

Melike İKİZ<sup>1</sup> Soner POLAT<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi	Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin farklı kuşak öğretmenlere yönelik eşit olmayan davranışlarını saptamak ve bu eşit olmayan davranışların nedenlerini ve etkilerini tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 18 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bulgular içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere yönelik eşit olmayan davranışları ayrımcı ve kayırmacı davranışlar olmak üzere iki temada toplanmıştır. Farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre ayrımcı davranışlar ders programı hazırlama, görev dağılımı eşitsizliği, nöbet tutmada farklı tutumlar sergilenmesi, baskı kurma, Y kuşağı öğretmenlerin görüşlerini dikkate almama ve angarya iş yüküleme konularında görülmüştür. Kayırmacı davranışlar ise materyal/kaynak sağlama, izin verme, ek iş yükünden muaf tutma, ödüllendirme, proje/yarışmalara dahil etme, hataları görmezden gelme konularında görülmüştür. Okullarda görülen bu tür ayrımcı ve kayırmacı davranışların öğretmenlerin okula bağlılığını zedelediği, psikolojik ve mesleki açıdan yıpranmalarına neden olduğu ve buldukları okuldan ayrılma isteğine neden olduğu ifade edilmiştir.
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 05.06.2024	
Kabul 30.10.2024	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Okul yöneticisi, Öğretmen, Ayrımcılık, Kayırmacılık, Kuşak	

## UNEQUAL BEHAVIOR OF SCHOOL ADMINISTRATORS TOWARDS TEACHERS FROM DIFFERENT GENERATIONS

Article Information	Abstract
Research Article	The purpose of this research is to identify the unequal behaviors of school administrators toward teachers from different generations and to determine the reasons and effects of these unequal behaviors. The study is designed using the phenomenological pattern, which is one of the qualitative research designs. The participants consist of 18 teachers selected through the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling techniques. Data were collected using semi-structured interview forms. The findings were analyzed using content analysis techniques. As a result of the research, the unequal behaviors of school administrators toward teachers representing different generations were categorized under two themes: discriminatory and favoritist behaviors. According to teachers from different generations, discriminatory behaviors were observed in areas such as preparing course schedules, inequality in task distribution, exhibiting different attitudes during duty shifts, exerting pressure, disregarding the opinions of younger teachers, and assigning menial tasks. Favoritist behaviors were identified in providing materials/resources, granting permissions, exempting from additional workloads, rewarding, including in projects/competitions, and overlooking mistakes. It was stated that such discriminatory and favoritist behaviors observed in schools undermined teachers' commitment to the school, caused psychological and professional deterioration, and led to a desire to leave their current school.
<i>Article History:</i>	
Received 05.06.2024	
Accepted 30.10.2024	
<i>Keywords:</i>	
School administrator, Teacher, Discrimination, Favoritism, Generation	

**Kaynakça Gösterimi:** İkiz, M. ve Polat S. (2024). Okul yöneticilerinin farklı kuşaklardan öğretmenlere yönelik ayrımcı ve kayırmacı davranışları. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 5(2), 9-25.

<sup>1</sup> Kocaeli Üniversitesi, [melikeikiz.1@gmail.com](mailto:melikeikiz.1@gmail.com), Orcid ID: 0009-0008-3269-2036

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, [spolat@kocaeli.edu.tr](mailto:spolat@kocaeli.edu.tr), Orcid ID: 0000-0003-2407-6491

## 1. GİRİŞ

Kuşak kavramı ile ilgili literatürde birçok farklı tanım bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğünde (1975) yer alan en genel tanımı ile “yaklaşık olarak benzer senelerde doğmuş, aynı çağın koşullarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları yaşamış benzer ödevlerle sorumlu olmuş kişilerin topluluğu.” olarak ifade edilmiştir. Genel bir ifadeyle kuşak kavramı; aynı zaman dilimi içerisinde yaşayan, aynı toplumsal, ekonomik ve sosyal olaylardan etkilenmiş insanlar topluluğu olarak ifade edilebilmektedir. Aynı kuşak içerisinde bulunan insanlar aynı sosyal olaylardan benzer etkiler almışlardır. Her kuşağın kendine özgü karakteristik özellikleri, zayıf ve güçlü yönleri bulunmaktadır. Bir kuşak otoriteyi sorgulamaksızın hiyerarşiye saygı gösterirken, bir başka kuşak hiyerarşiden ve otoriteden uzak sınırlamaların olmadığı esnek çalışma stilleri ile çalışmayı istemektedir. Bu durumlar kuşakların farklılıklarını ve kendilerine özgü özellikleri olduğunu göstermektedir (Adıgüzel vd. 2014: s.167). Hayatın her döneminde yaşanan değişimlerden etkilenen bireyler, kendi dönemine ait belli karakteristik özellikleri taşımaktadır. Yaşlı kuşaklardan sonra gelen her bir yeni kuşak, kendine has değer yargıları ve belirgin karakteristik özellikleri ile gelmekte olup, aynı zamanda farklı bakış açıları ile buldukları kuşağın iklimini de değiştirmektedirler (Bennet ve Rademacher, 1997). Bu bağlamda kuşak belli dönemde doğmuş, o dönemde gerçekleşen sosyo-politik olayları yaşamış, içinde bulunduğu dönemin inanç sistemi ve değer yargılarını almış, davranışları ve yaşam tarzları buna göre ile biçimlenmiş insan topluluğu olarak açıklanmıştır (Smith ve Clurman, 1998; Lamm ve Meeks, 2009).

Kohort kuşak kuramına göre her kuşak, paylaştıkları benzer deneyimlere dayalı olarak kendilerini diğer kuşaklardan ayıran benzersiz özelliklere sahiptir (Inglehart, 2015). Kuşak ayrımları yalnızca bireysel yaşa göre değil, belirli bir kuşağın paylaştığı ortak sosyal, kültürel, ekonomik ve politik olaylara göre şekillenmektedir. Bireylerin özelliklerinin ağırlıklı olarak çocukluk ve ergenlik döneminde olduğu göz önüne alındığında, bu dönemlerde yaşanan olaylar onların kendine özgü özelliklerini etkileyebilmektedir (Lissitsa ve Laor, 2021). Sonuç olarak, aynı dönemde doğan ve benzer deneyimleri paylaşan bireyler, değerler, tutumlar, inançlar ve daha fazlası gibi ortak özellikler geliştirme eğilimindedir (Agárdi ve diğer., 2022; Maar ve diğer., 2023). Kuşakların kendine has değer yargıları, psikolojik özellikleri, motivasyonları, güçlü ve zayıf yönleri vardır (Urlick vd, 2017).

Literatürde farklı kuşak sınıflandırmalarına rastlamak mümkündür. Yapılan çalışmalara göre kuşakların sınıflandırılması kültürlere göre farklılık göstermektedir. Çalışmalar incelendiğinde kuşakların tarihsel dönemleri ve sahip olduğu özelliklerinin birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır (Adıgüzel vd, 2014). En yaygın sınıflamalarda biri Hammill (2005) tarafından yapılmıştır. Hammill (2005) e göre kuşaklar geleneksel kuşak, bebek patlaması kuşağı, X, Y ve Z kuşağı şeklinde sınıflandırılmıştır. Sessiz kuşak olarak da bilinen 'geleneksel kuşağın üyeleri, 1925-1945 yılları arasında doğmuştur. Bu kuşak, uyumlu, olgun, iş odaklı, tutumlu ve sadık niteliklere sahiptir (Ropes & Ypsilanti, 2012). Bebek patlaması kuşağı çalışanları (1945-1964 doğumlu) işyerine sadıktır, iş performansı aracılığıyla özsaygının farkına varma eğilimindedir ve fazla mesai yapmayı severler (Phillips, 2016). X Kuşağı (1965–1980 doğumlu) etkileşimi ve bağımsızlığı tercih ederler (Hisel, 2020) ve bir kuruluşun tanınmasına ve güçlendirilmesine değer verirler (Hendricks ve Cope, 2013). Y Kuşağı (1981–1996 doğumlu), iş-yaşam dengesini sağlamaya çalışan, sabırsız ve hiyerarşilerden hoşlanmayan bir kuşaktır (Keith ve diğerleri, 2021; Phillips, 2016). Z kuşağı (1996 sonrası doğanlar) ise teknolojiyi kullanmaya alışkındır, işyerine yeni girmeye başlamıştır ve yüz yüze iletişimi pek sevmezler (Sherman, 2021). Okullarda, dört farklı kuşakta (Bebek Patlaması kuşağı, X kuşağı, Y kuşağı ve Z kuşağı) bulunan öğretmenler bir arada çalışmaktadır. Her bir kuşağın temsilcisi olan öğretmenler buldukları kuşakların belirgin özelliklerini taşımaktadırlar. Öğretmenler, buldukların kuşakların şekillendirdiği bakış açıları ve mesleki deneyimlerinin de etkisiyle okullarda yürütülen işlerin işleyişi ile ilgili çeşitli gözlem ve değerlendirmelerde bulunmaktadırlar. Okullarda çalışan öğretmenlerin farklı kuşakların temsilcilerinden oluşması, okul çalışanlarını bu açıdan çeşitlendirmektedir.

Okullar bir eğitim- öğrenme kurumu olmanın ötesinde, aynı zamanda farklı kültürlerin ve farklı insan davranışlarının bir arada yaşadığı kozmopolit bir ortamdır. Bu kozmopolit yapı ise okulun doğası gereği meydana gelen olay ve olgular dikkate alınarak açıklanabilir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Okul yöneticileri, öğretmenleri daha iyi anlayabilmek ve sağlıklı insan ilişkileri kurabilmek için öğretmenlerin farklılıklarını göz önünde bulundurmalıdır (İmrek, 2004). Genel olarak bir eğitim kurumunda yöneticilerin öğretmenler arasındaki çeşitliliğe yönelik tutumu, öğretmenlerin mesleki performansını en çok etkileyen faktörlerden biridir (Şahin, 2014). Okulun merkezinde insan olduğu için öğretmenlerin beklentileri, ilgileri, sosyokültürel özellikleri ve psikolojik durumları da göz önünde bulundurulmalıdır (Can, 2018). Öğretmenler, yaş, cinsiyet, din, siyasi eğilimler, ırk, kültür ve yaşam tarzı gibi birçok açıdan farklılık gösterebilir. Tüm eğitim kurumu yöneticileri eğitsel amaçları önceleyen öğretmenlere yönelik eşit, adil ve farklılıklarına saygı duyarak yaklaşımda bulunmaları gerekmektedir. Nitekim öğretmenlerin mesleki performansı yöneticilerinin kendilerini rahat, güvenli ve farklılıklara saygılı duyan bir eğitim ortamı sağlamasından etkilenmektedir.

Okullarda sıklıkla karşılaşılan sorunların başlıca nedenleri arasında ayrımcılık ve kayırmacılık gelmektedir (Cemaloğlu, 2007: s. 463-484). Okul yöneticisi tarafından gerçekleştirilen ayrımcı tutumlar, kendi çıkarlarını göz önünde tutarak adil olmayan, etik dışı davranışlarla yakınlık, aynılık, arkadaşlık, tanıdıklık gibi durumlar nedeniyle

bu kişileri koruma ve destekleme gibi tutum ve davranışlar sergileyerek kendine yakın bulduğu kişileri öncelik sağlama olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrımcılık, kelime kökeni Latince “discriminare” kelimesinden gelmektedir. Anlamsal açıdan bakıldığında ise olarak ayırmak, bölmek olarak tanımlanabilir. Konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde ayrımcılık ile ilgili pek çok tarifi bulunduğu görülmüştür. Ataöv'e (1996) göre ayrımcılık bir bireyin farklı özelliklerinden dolayı mağdur edilmesidir. Özkan (2010) tarafından yapılan tanımlamada ise çalışan bireylere işi ile ilgisi olmayan özelliklerine dayanarak farklı davranma biçimi olarak ifade edilmiştir. Burada çalışanlara ve iş yerine ilişkin ayrımcılık vurgulanmaktadır. Çelenk (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bireylere herhangi birine neden gözetmeksizin diğer bireylerden farklı tutumlar sergilemek olarak açıklanmıştır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO, 1958)'ne göre ayrımcılık, “İrk, renk, cinsiyet, din, siyasi inanç, ulusal veya toplumsal köken bakımından yapılan iş veya meslek edinmede veya edinilen iş veya meslekte tabi olunacak muamelede eşitliği yok edici veya bozucu etkisi olan her türlü ayrılık gözetme, ayrı veya üstün tutma” şeklinde ifade edilmektedir. Bu ifadelerden çıkarılan sonuç ise çalışanların iş yerindeki işleri ile ilgili olmayan bir özellikleri sebebiyle eşit olmayan tutumlarla karşılaşmaları ayrımcılık olarak tanımlanmıştır.

Örgütlerde en çok rastlanan ayrımcılık türleri; etnik köken, siyasi görüş farklılıkları, dini inanç, cinsiyet ve yaş olarak karşımıza çıkmaktadır. Cinsiyet ayrımcılığı, örgüt içerisindeki bireylerin karşı cinsteki bireylere yönelik uygulamış olduğu eşit ve adil olmayan davranış biçimleridir (Patterson ve Walcutt, 2013). Bilhassa cinsiyetçilik konusunda karşılaşılan ayrımcılık türlerinde farkındalık oluşması ve önlenmesindeki gelişmeler yavaş bir hızda seyretmektedir (Gutok, 1985). Siyasi ayrımcılık, örgüt içerisinde bireylerin benimsedikleri siyasi bakış açılarından dolayı eşit ve adil olmayan tutum ve davranışlarla karşı karşıya olarak ifade edilmektedir (ILO, 2006).

Kayırmacılık, “iltimas” kavramı ile aynı anlama gelmekte olup kayırmacılık ve iltimasın, halk arasında “torpil” olarak kullanılan kavrama karşılık geldiği söylenebilir (Aktan, 2001; Çınar, 2009; Küçükkocaoğlu, 2005; Özsemerci, 2003; Tarhan vd., 2006). Örgütlerdeki kayırmacılık ise yöneticilerin kendi istekleriyle yakın oldukları bireylere legal olmayan bir şekilde destek vermesi, koruması ve yükseltmesi şeklinde ifade edilmektedir (Erdem ve Meriç, 2013). Kısaca, bir kimseyi gözeterek başarılı olmasının önünü açmak, himmet etmek ve o kişinin elinden tutmak, kişinin kayırıldığı anlamına gelmektedir (TDK, 1988). Kayırmacılık okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde, kendisine yakın gördüğü çalışanların kendilerinin hak etmeden yasalara uygun olmayan şekilde desteklemesi ve gözetmesidir (Erdem ve Meriç, 2013: s.467-498). Ayrımcılık ve kayırmacılık kişilerin maruz kalmış olduğu zarar ve fayda açısından birbirinden ayrılmaktadır. Kayırmacılık bireyler arasındaki yakınlığa bağlı olarak bazı kişileri hizmet kaynağı sunmak şeklinde açıklanabilir.

Günümüzde küreselleşen dünyada; demokrasi, eşitlik, hak ve adalet gibi kavramlar hayatın her bölümünde sıkça dile getirilmiş olup yönetsel süreçlerde izlenen yollarda bu kavramlara dikkat etmeyen yöneticiler eleştirileri üstüne çekmiştir. Yönetim faaliyetlerini yürütürken bu kavramları değerlendirerek uygulamalarına yön veren yöneticiler takdir edilmekteyken, uygulamalarında eşitlik, liyakat ve yeterlik gibi kriterlerinde hareket etmeyen yöneticiler ise kayırmacılık yaptıkları gerekçesiyle tepki almışlardır (Erdem ve Meriç, 2013).

Örgütleri en fazla etkileyen etik dışı davranışlardan olan ayrımcılık, milli eğitimin temel felsefesinden olan eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin uygulanması gereken eğitim kurumlarında dikkat edilmesi gereken konuların başında gelmektedir (Aydın, 2002). Nitekim eğitim kurumlarında ayrımcılığı ortadan kaldırma rolü okul yöneticilerinin sergileyecekleri yöneticilik tutum ve davranışları öğretmenlerin hem mesleki performanslarını hem de örgütsel bağlılıklarını ve mesleki doyumlarını etkilemektedir. Bu husus dikkate alınarak okul yöneticilerinin öğretmenleri farklılıklarına rağmen kabul eden, saygı duyan ve bu farklılıkları okulun zenginliği olarak gören geniş bakış açısına sahip bireyler olması gerekmektedir (Keskinlik Kara, 2016). Bu nedenle okul yöneticilerinin ayrımcılığa neden olan durumları, öğretmenleri etkileyen ayrımcılık konularını bilmeleri ve buna sebebiyet verecek tutumları sergilememeleri gerekir. Etik olmayan davranışlardan olan ayrımcı ve kayırmacı tutumlar ile ilgili davranışlar eşitsizlik durumunu ortaya çıkarmaktadır. Eğitim örgütlerinde ayrımcılık ve kayırmacılık davranışları pek çok bilimsel çalışmanın konusu olmuştur. Ancak eğitim yöneticileri tarafından yapılan eşitliğe aykırı olan bu davranışların farklı kuşaklarda bulunan öğretmenlere hangi boyutlarda yöneldiği ile ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin her bir kuşağın temsilcisi olan öğretmenlere göre ayrımcılık ve kayırmacılık davranışlarının hangi konularda ve ne şekilde yapıldığına odaklanılmıştır.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlere göre okul yöneticilerinin okullardaki farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere sergilemiş oldukları eşit olmayan davranışları tespit etmek, bu farklı davranışların nedenleri belirlemek ve öğretmenler üzerinde nasıl etkiler yarattığını tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışları nelerdir?
- 2) Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının nedenleri nelerdir?
- 3) Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının etkileri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni kısmen fikir sahibi olduğumuz ancak daha ayrıntılı bilgilere ve çıkarımlara ihtiyaç duyduğumuz olgulara ulaşmayı hedeflemektedir. Olgular günlük yaşantımızda çevremizde olup biten yaşantılar, durumlar, düşünceler, algılar ve kavramlar gibi farklı biçimlerde yer alabilir. Sürekli karşılaşmakta olduğumuz bu olguları yaşamımız içerisinde deneyimlese de her boyutu ile bildiğimiz anlamına gelmemektedir. Kısmen fikir sahibi olduğumuz ancak her yönüyle bilgi sahibi olmadığımız olguları araştırmamız olgu bilim deseniyle sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Olgu bilim çalışmalarında ana hedef katılımcıların yaşam deneyimleri ışığında araştırılan olgular üzerinde yaptığı değerlendirmelerden hareketle olguya ilişkin derinlikli sonuçlar çıkarmaktır (Yüksel ve Yıldırım, 2015). Eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin farklı kuşaktaki öğretmenlere yönelik eşit olmayan davranışları, nedenleri ve etkileri bu araştırmanın yoğunlaştığı noktalarıdır.

### 2.2. Katılımcılar

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinin İzmit ilçesindeki kamuya ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan 18 öğretmen ile görüşme yapılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Farklı cinsiyet, kuşak, çalışılan okul düzeyi, mesleki kıdemden öğretmenlerle görüşmeler yapılarak çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun doğum yılları 1965 ile 1997 yılları arasında değişmektedir. Kuşak değişkenine göre ise 6 öğretmen X kuşağı, 10 öğretmen Y kuşağı, 2 öğretmen ise Z kuşağında bulunmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri**

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	14	77.7
	Erkek	4	22.2
	Toplam	18	100
Doğum Tarihi	1965-1980 (X Kuşağı)	6	33.3
	1981-1995 (Y kuşağı)	10	55.5
	1995-Günümüz (Z kuşağı)	2	11.1
	Toplam	18	100
Eğitim Düzeyi	Anaokulu	1	5.5
	İlkokul	7	38.8
	Ortaokul	6	33.3
	Lise	4	22.2
	Toplam	18	100
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	7	38.8
	10-20 yıl	6	33.3
	20-30 yıl	5	27.7
	Toplam	18	100
Okuldaki Hizmet Süresi	1 Yıldan Az	2	11.1
	1-5 Yıl	9	50
	6-10 Yıl	5	27.7
	10 Yıldan Çok	2	11.1
	Toplam	18	100

Öğretmenlerin doğum tarihleri üzerinden kuşak dağılımlarına bakıldığında %33,3'ünün (f:6) X kuşağında (1965-1980), %55,5'inin Y kuşağında (1981-1995), %11,1'inin de Z kuşağında (1995-Günümüz) yer aldığı görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulmadan önce konu ile ilgili literatür taraması yapılmış olup ve araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunda yer bulacak sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin eşit olmayan davranışlarını tespit etmek amacına uygunluğunu belirlemek için proje danışmanının görüşlerine başvurularak uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak 8 soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1.Size göre okul yöneticinizin farklı kuşakların temsilcisi olan meslektaşlarınıza yönelik ayrımcı davranışları nelerdir?

2.Bu ayrımcı davranışlar hangi durum/konularda ortaya çıkmaktadır?

3.Size göre okul yöneticiniz farklı kuşakların temsilcisi öğretmenlere yönelik ayrımcı tutumun nedenleri nelerdir?

4.Bu durumun etkileri neler olmuştur?

5.Sizce okul yöneticinizin farklı kuşakların temsilcisi meslektaşlarınıza yönelik kayırmacı davranışları nelerdir?

6.Bu kayırmacı davranışlar hangi durum/konularda ortaya çıkmaktadır?

7.Sizce okul yöneticinizin kayırmacı yaklaştığı kuşaktaki öğretmenlere yönelik bu tutumun nedenleri nelerdir?

8.Bu durumun etkileri neler olmuştur?

### 2.4. Veri Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerle görüşmeler tamamlandıktan sonra veriler yazıya geçirilmiş, nitel veriler elde edilmiştir. Bu nitel veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu teknikte birbirine benzeyen veriler, belirli temalar altında kodlanarak belirlenmektedir. İçerik analiz tekniği; a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması, c) kodların ve verilerin düzenlenmesi, d) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu teknik ile elde edilen veriler çözümlenerek kodlanmış ardından belirlenen kategori ve temalar içerisinde yerlerine işlenmiştir. Temalar belirlenirken, ilgili alan yazın sonuçları da göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan içerik analizinde, katılımcı öğretmenlerin cevapları doğrudan alıntılanmıştır. Görüşme sorularına verilen öğretmen yanıtları Ö1, Ö2, Ö3, ... , Ö18 şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formlarında belirtilen görüşler benzerliklerine göre kodlanmış ve yakın olan kodlar uygun temalarda sınıflandırılmıştır. Oluşturulan kodlamalar uygun tema çerçevesinde yorumlanarak değerlendirilmiştir. Dış geçerliliği artırmak amacıyla da araştırma süreci ve yapılan çalışmalar detaylarıyla betimlenmiştir.

### 2.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliliğini (inandırıcılığını) artırmak için katılımcı teyidinden yararlanılmıştır. Dış geçerliliğini (aktarılabirliğini) artırmak için içine amaçlı örneklem tekniği kullanılmıştır. Ayrıca konu ile deneyimi olmayan katılımcılar dışarıda bırakılmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini artırmak için ise bulgular literatür kıyaslanmıştır. Güvenirliği artırma yollarından başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi yöntemi kullanılarak tutarlılığa bakılmıştır. Böylece araştırmaya nesnel yaklaşımın olup olmadığı test edilmeye çalışılmıştır.

### 2.6. Araştırma Etiği

Araştırmanın veri toplama aracı 515283 nolu etik kurul kararı ile etik kurul ilkelerine uygun olduğu belirlenmiştir. Ardından katılımcılara görüşme öncesi araştırma amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Bu süreçte her bir katılımcı araştırmaya yönelik hazırlanan bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu imzalamıştır.



### 3. BULGULAR

#### 3.1. Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşak Öğretmenlere Eşit Olmayan Davranışlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi öğretmenlere göre eşit olmayan davranışları; ayrımcı davranışlar ve kayırmacı davranışlar olmak üzere iki alt tema şeklinde belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin eşit olmayan davranışlarına dair ayrımcı davranışları ele alındığında nöbet dağıtımı, sınıf/öğrenci dağılımı, ders programı hazırlama, görev dağılımı eşitsizliği, Y kuşağı öğretmenlerin görüşlerini dikkate almama, baskı kurma, angarya iş yükleme türünden ayrılır ayrımcı davranışlar olmak üzere yedi kategori bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin eşit olmayan davranışlarına dair kayırmacı davranışları ele alındığında materyal kaynak sağlama, izin verme, ek iş yükünden muaf tutma, ödüllendirme, proje/tören/yarışmalara dahil etme, hataları görmezden gelme olarak altı kategori bulunmaktadır. Katılımcıların okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarına ilişkin görüşleri tema ve kategoriler halinde Tablo 2’te gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşak Öğretmenlere Eşit Olmayan Davranışları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşak Öğretmenlere Eşit Olmayan Davranışları	Ayrımcı Davranışlar	Görev dağılımı eşitsizliği	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12	8
		Angarya iş yükleme	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12	7
		Baskı kurma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Ö16	6
		Genç öğretmenlerin görüşlerini dikkate almama	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö12	5
		Sınıf/öğrenci dağılımı	Ö3, Ö6, Ö7, Ö16	4
		Ders programı hazırlama	Ö2, Ö3, Ö6, Ö14	4
		Nöbet tutma	Ö3, Ö4, Ö6	3
	Kayırmacı Davranışlar	Ek iş yükünden muaf tutma	Ö1, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14	7
		Hataları görmezden gelme	Ö1, Ö2, Ö9, Ö11, Ö15	5
		İzin verme	Ö1, Ö2, Ö6, Ö18	4
		Ödüllendirme	Ö3, Ö9, Ö16	3
		Proje/Tören/Yarışmalara Dahil Etme	Ö7, Ö8, Ö18	3
		Materyal/kaynak sağlama	Ö16	1

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının yer aldığı konulara dair alt temalardan ayrımcı davranışlar arasında en fazla vurgulanan kategorinin görev dağılımı eşitsizliği olduğu görülmüştür. Bu duruma katılımcı Ö4 (X kuşağı, Erkek), “Çalışma hayatı uzun olan meslektaşlarımıza müsamaha gösterildiğini, yeni başlayan öğretmenlere işi öğrenmesi gerektiği için angarya işlerin verildiğini görüyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö11 (Y kuşağı, Kadın), “Genç öğretmenlere biraz daha sorumluluk verilmesi onların gelişmesi açısından normal olarak oluyor. Daha yaşlı meslektaşlarımıza da bazı konularda tolerans gösterilebiliyor.” ifadesi de aynı görüşü desteklemektedir. Katılımcıların ifadelerine göre okul yöneticilerinin genç öğretmenlere tecrübe yetersizlikleri ve deneyim kazanması gerekçesiyle görevlendirme hususlarında kıdemli öğretmenlere göre daha fazla görevlendirme yaptığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar görev dağılımına ilişkin işlerin paylaşılması, belirli gün ve haftalar, pano hazırlanması, tören görevlerinin verilmesi gibi ders dışı görevlerin dağıtımında ayrımcılık yaşandığını ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin ayrımcı davranışlarından bir diğeri de angarya iş yüklemedir. Bu durumu katılımcı Ö7 (Y kuşağı, Kadın), “Bazı müdürler yaşça genç öğretmenlere okulla ilgili işlerde daha fazla sorumluluk vermektedir.” Katılımcı Ö10 (Y kuşağı, Kadın), “Görevlendirme yapılırken genelde yaşlı öğretmenlere görev verilmiyor, genç öğretmenlere daha çok iş yükü veriliyor.” ifadesi de bunu göstermektedir. Benzer şekilde katılımcı Ö9 (Y kuşağı, Erkek), “Tören ve kutlama programlarındaki iş yükü, pano hazırlama veya mesai saatleri dışına taşan çalışmalarda genç öğretmenlere daha fazla sorumluluk veriliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bu

ifadelere göre okul yöneticilerinin okul ile ilgili ek mesai harcanmasını gerektirecek işlerin yoğunlukla genç öğretmenlere verdiği görülmektedir.

Ayrımcı davranışlar alt temasındaki bir başka kategori ise genç öğretmenlerin görüşlerini dikkate almamadır. Bu durumu katılımcılardan Ö7 (Y kuşağı, Kadın), “Okul müdürleri genellikle küçük olan öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin tam olmayacağını düşünerek işiyle ilgili sık sık yönlendirme ve yönetmeliklerin sık sık hatırlatılması davranışında bulunabiliyorlar.” İfadesiyle açıklamıştır. Bunun bir başka örneğini katılımcılardan Ö3 (Y kuşağı, Kadın), “Genelde mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik sanki hiçbir şey bilmiyor eğitim fakültesi bitirmemiş gibi bir tavır olurdu. Kıdemli öğretmenler her şeyi bilir algısı vardı.” diyerek konuya dikkat çekmiştir. Genç öğretmenlere kıdemli öğretmenlere göre mesleki konular ile ilgili daha fazla yönlendirmede bulunduğu, yönetmeliklerle ilgili sürekli hatırlatma yapıldığı da verilerden anlaşılmaktadır.

Bir başka ayrımcı davranışın ise sınıf/öğrenci dağılımını belirlemede ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre katılımcılardan Ö16 (X kuşağı, Kadın), “Okul müdürleri sorunları olan veli ve öğrencilerin genellikle genç öğretmenlerin sınıflarında topluyor. Diğer öğretmenlerin öğrenci sayısı daha az tutuluyor. Bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları daha fazla oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bu duruma ek olarak katılımcı Ö3 (Y kuşağı, Kadın), “Okul müdürleri genç öğretmenlerin sınıflarında davranış problemi olan öğrencilerle ilgili velilerle iletişim noktasında öğretmenin arkasında durmuyor, öğretmeni bu konuda yalnız bırakıyor.” İfadesini kullanmıştır. Buradan okul yöneticilerinin sınıfların oluşturulmasında ve öğrenci dağılımının belirlenmesinde eşit davranmadığı anlaşılmaktadır. Bu görüşü destekleyecek şekilde katılımcı Ö6 (X kuşağı, Kadın) “1.sınıfa kaydı yapılan öğrencilerden, profili iyi olan velilerin çocuklarının belli sınıflarda toplanarak sınıflar oluşturuluyor. Oluşturulan iyi sınıflar ise kesinlikle genç öğretmenlere verilmiyor.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Ders programı hazırlamadaki ayrımcı davranış hususunda ise katılımcı Ö2 (Z kuşağı, Kadın), “Öğretmenler arasında tecrübeli olarak görülenlerin ders programları kendi istekleri doğrultusunda hazırlanır. Göreve yeni başladığım dönemlerde ders programım oluşturulurken istek ve taleplerim dikkate alınmadı.” ifadesini kullanmıştır. Bir diğer ayrımcı davranış ise baskı kurma kategorisindedir. Bununla ilgili katılımcı Ö1 (Y kuşağı, Kadın), “Okul yöneticileri kurallar noktasında daha çok uyarıyı z kuşağı genç öğretmenler üzerinden yapıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö16 ise “Eski müdürüm bizimle katı bir iletişim kurarken kıdemli öğretmenlerle daha olumlu bir yaklaşımla iletişim kuruyordu.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcılardan Ö17 (Z kuşağı, Kadın) ise “Genç öğretmenleri diğer öğretmenlerle karşılaştırma yaparak “O öğretmen şu şekilde yaptı sen neden yapmadın?” gibi yaklaşımlarla baskı kurmaya çalışırdı.” şeklinde ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin ayrımcılık yaptığı bir başka konu da nöbet tutmadır. Bu konuda ayrımcı tutumla karşılaşan öğretmenler şu ifadeleri kullanmıştır: Ö1 (Y kuşağı, Kadın), “X kuşağında bulunan kıdemli öğretmenler nöbet yerinde olmadığında veya nöbet görevine geç kaldığında bunlar tolere edilebilirken, genç öğretmenler aynı durumda uyarı alıyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. Buna benzer şekilde katılımcılardan Ö4 (X kuşağı, Erkek) ise “Genç nesil öğretmenlere nöbet tutmada daha baskıcı davranılıyor, kıdemli öğretmenlere gösterilen hoşgörü diğerlerine gösterilmiyor.” ifadesiyle belirtmiştir. Görüşmeler sonucunda okul yöneticilerinin farklı kuşaklarda bulunan öğretmenlere yönelik en fazla göstermiş olduğu ayrımcı davranışlar; nöbet görevinin uygulanma biçimi, sınıfların oluşturulurken öğrenci dağılımının tüm sınıflarda benzer özelliklerde olmaması, genç öğretmenlerin görüşlerini dikkate almama, ders programı hazırlamada kişiye göre farklılık gösteren tutumlar ve okuldaki görevlerin paylaşılmasında adil olmayan uygulamalar olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin eşit olmayan davranışlarına ilişkin diğer alt tema ise kayırmacı davranışlardır. Bu alt temada ek iş yükünden muaf tutma kategorisi ön plana çıkmıştır. Bu durumla ilgili katılımcılardan Ö6 (X kuşağı, Kadın), “Kıdemli öğretmenlere hiçbir görev verilmiyordu. Her iş genç öğretmenlere veriliyordu ama yine de hep acemi yetersiz olarak görülüyorlardı.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö14 (Y kuşağı, Erkek) ise, “Yaş itibarıyla benden büyük olan öğretmen arkadaşlarıma veya bedensel engeli/ hastalığı bulunan arkadaşlarıma iş yükünün azaltıldığını görüyorum.” ifadesiyle açıklamıştır. Benzer bir görüşle katılımcı Ö11 (Y kuşağı, Kadın), “...Emekliliği yakın olanların daha az yorulması düşünülerek yapılıyor olabileceğini düşünüyorum, onlara okulla ilgili işlerde tolerans gösteriliyor.” şeklinde ifade etmiştir. Alt temalardan kayırmacı davranışlardan izin verme kategorisi ile ilgili katılımcılardan Ö1 (Y kuşağı, Kadın), “Öğretmenlerin izin alma girişimlerinde genellikle kıdemli öğretmenlere sorgusuz bu izin fırsatı sağlanırken, genç öğretmenler izin almada olumsuz bir dönüş alabiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Materyal/kaynak sağlama kategorisi ile ilgili katılımcılardan Ö16 (X kuşağı, Kadın), “Genç öğretmenler görselleri ön planda tutarak Instagram öğretmeni dediğimiz bir kavrama sebep olmuştur. Bu öğretmenlere malzeme ve materyal sağlanması konusunda ayrımcılık yapılarak okulun reklamının yapılması isteniyor.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Ödüllendirme kategorisiyle ilgili katılımcılardan Ö8, “Genelde sosyal etkinliklere katılımlarda hep aynı sınıflara öncelik veriliyor. Proje üretmeye teşvik edilen genç öğretmenler için üst birimlere takdir/teşekkür belgesi teklif edilmektedir.” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer ödüllendirme görüşü ise katılımcı Ö3 (Y kuşağı, Kadın), “ tarafından “Yaşı büyük öğretmenlerin görüşleri herkesin içinde sözlü olarak takdir edilir,

*değer verilirdi ama yaşı daha küçük öğretmenlerin görüşleri dinlenilmez, değer verilmezdi.”* ifadesiyle ödüllendirmenin bir başka boyutu belirtilmiştir. Kayırmacılıkla ilgili başka bir konu ise ödüllendirmedi. Bu durumu katılımcı Ö16 (X kuşağı, Kadın), *“Genç öğretmenlere bilgilerinin tazeliği açısından daha donanımlı ve yeniliğe açık görüldüğünden idareciler onlara yaratıcılık konularında ayrımcı olabiliyor. Bu şekilde yakın arkadaşlıkları oluyor müdürler onlara takdir/teşekkür belgesi teklifi veriyor.”* görüşü ile açıklamıştır.

Elde dilen verilere göre okul yöneticilerinin kayırmacı tutumlarında, kıdemli öğretmenlere ders dışı görevlendirmelerde görev vermediği ve bu ek işleri genellikle genç öğretmenlere verdikleri anlaşılmıştır. Bu durumu katılımcı Ö8 (X kuşağı, Kadın), *“Emekliliği yaklaşmış meslektaşlarımız etkinliklerde görev alma noktasında geri planda kalmayı tercih ediyor, bu durum idarecilerden kabul görüyor.”* ifadesiyle belirtmiştir. Yine okul yöneticilerinin proje/tören/yarışmalara dahil etme konusunda da katılımcı Ö8 (X kuşağı, Kadın), *“Genelde sosyal etkinliklere katılımlarda hep aynı sınıflara öncelik veriliyor.”* ifadesiyle Y kuşağında bulunan kıdemli genç öğretmenlerin ön plana çıkarıldığını belirtmiştir.

Bir başka kayırmacı davranış türü olarak tespit edilen kategori hataların görmezden gelinmesidir. Bununla ilgili katılımcı Ö1 (Y kuşağı, Kadın), *“X kuşağı öğretmenler kuralları sevmediğinden ve çalışma süresinin uzunluğundan yöneticiler olumsuz durumlarla karşılaştıklarında uzun yıllar çalışmış olmalarından kaynaklı bunu dile getirmeyi tercih etmediği gözlemlenmiştir.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu durumu destekleyen bir başka görüşü ise katılımcı Ö2 (Z kuşağı, Kadın), *“Benden eski kuşakların yaptığı işler denetlenmezken benim yaptığım her işin denetlenmesi evrak işlerinin benim üstüme yıkılması ve geç kalma konularında bana daha sert tutum izlendi.”* ifadesiyle okul yöneticilerinin X kuşağında bulunan öğretmenlerin hata ve eksiklerinin görmez gelindiğinden bahsetmiştir.

### 3.2. Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşak Öğretmenlere Eşit Olmayan Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının nedenleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla katılımcılara” Size göre okul yöneticiniz sizin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre ayrımcı davranışların nedenleri nelerdir?”, “Size göre okul yöneticinizin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre kayırmacı davranışların nedenleri nelerdir?” soruları yöneltilmiştir.

Elde edilen verilere göre ayrımcı davranışların nedenleri ve kayırmacı davranışların nedenleri olmak üzere iki alt tema şeklinde belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin eşit olmayan davranışlarına dair ayrımcı davranışlar ele alındığında X kuşağında bulunan kıdemli öğretmenlerin kendini yenilemediği algısı, yöneticinin kişilik özellikleri, Z kuşağı genç öğretmenlerin yetersiz olduğu algısı, öğretmenin performansı olmak üzere dört kategori bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin eşit olmayan davranışları buna dair kayırmacı davranışları ele alındığında kuşak yakınlığı, Y kuşağında bulunan öğretmenlerin deneyimli ve üretken olduğu algısı, emekliliği yaklaşmış X kuşağında bulunan öğretmenleri ek iş yükünden koruma düşüncesi, yöneticisi olduğu eğitim kurumuna olumlu imaj sağlayan öğretmene ödüllendirme düşüncesi olmak üzere dört kategori bulunmaktadır. Katılımcıların okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri tema ve kategoriler halinde Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşak Öğretmenlere Eşit Olmayan Davranışlarının Nedenleri**

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f	
Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşak Öğretmenlere Eşit Olmayan Davranışlarının Nedenleri	Ayrımcı Davranışların Nedenleri	X kuşağında bulunan kıdemli öğretmenlerin kendini yenilemediği algısı	Ö6, Ö10, Ö18	3	
		Z kuşağında bulunan genç öğretmenlerin yetersiz olduğu algısı	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7,	4	
		Yöneticinin kişilik özellikleri	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö17	5	
		Öğretmenin performansı	Ö2, Ö3, Ö16, Ö17, Ö18	5	
	Kayırmacı Davranışların Nedenleri	Yöneticisi olduğu eğitim kurumuna olumlu imaj sağlayan öğretmene ödüllendirme düşüncesi	Ö16, Ö17	2	
		Emekliliği yaklaşmış X kuşağında bulunan öğretmenleri ek iş yükünden koruma düşüncesi	Ö7, Ö8, Ö10, Ö11	4	

Y kuşağında bulunan öğretmenlerin deneyimli ve üretken olduğu algısı	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö16, Ö18	6
Kuşak yakınlığı	Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18	7

Katılımcıların ifadelerine göre ayrımcı davranışların nedenleri X kuşağındaki kıdemli öğretmenlerin kendini yenilemediği algısı, yöneticinin kişilik özellikleri, Z kuşağı genç öğretmenlerin yetersiz olduğu algısı ve öğretmenin performansı şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre ayrımcı davranışlarının nedenlerinden biri X kuşağındaki kıdemli öğretmenlerin kendini yenilemediği algısı ile ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bu duruma katılımcı Ö6 (X kuşağı, Kadın), “Genç okul yöneticileri kıdemli öğretmenleri teknoloji ve yeni yöntemler konusunda yetersiz buluyorlar. Bu yüzden okulda yapılacak etkinlikler hep genç öğretmenlere veriliyor kıdemli öğretmenlere iş yapturmuyorlar.” ifadesiyle belirtmiştir.

Ayrımcı davranışların nedenlerinden görülen bir başka kategori ise yöneticinin kişilik özellikleridir. Bu durumu katılımcı Ö3 (Y kuşağı, Kadın), “Okul yöneticilerinin kişisel yetersizlikleri, yeniliklere açık olmamaları ve kendi yaşlarının da büyük olması...” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir görüş ise katılımcı Ö6 (X kuşağı, Kadın), “Öncelikle yöneticinin etik değerlere önem vermemesi kişiliğinin oturmamış olmasından kaynaklanıyor.” ifadesiyle belirtmiştir. Bu ifadelerden okul yöneticisinin kişilik özellikleri, eğitimdeki yenilikçi yaklaşımlardan kaçınması ve etik değerlere sahip olmaması yanlı davranışlar sergilemesinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Katılımcılara göre diğer bir neden Z kuşağındaki bulunan genç öğretmenlerin yetersiz olduğu algısıdır. Ö5 (X kuşağı, Kadın), “Öğretmenliğimin ilk yılında stajyer öğretmen iken ön yargı ile bilgi ve deneyim eksikliğinin var olacağı düşünülerek okul yöneticisinden ayrımcı ve yanlış yönlendiren tutum ve davranışlar gözlemledim.” şeklinde ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin farklı kuşaklardan bulunan öğretmenlere göre davranışlarının değişkenlik göstermesinde öğretmenin performansının da belirleyici olduğu katılımcı Ö18 (Y kuşağı, Kadın), “Genç kuşakların daha fazla fikrini aldıklarını düşünüyorum. Okulla ilgili herhangi bir çalışma ya da proje olduğunda daha çok Y ve Z kuşakları ile bunu gerçekleştirmeye çalışıyorlar. X kuşakları ise daha çok izleyici oluyor. Katılımcı olmuyorlar.” ifadesiyle açıklamıştır.

Katılımcıların ifadesine göre okul yöneticilerinin kayırmacı davranışların nedenleri; kuşak yakınlığı, emekliliği yaklaşmış X kuşağındaki bulunan öğretmenleri ek iş yükünden koruma düşüncesi, Y kuşağındaki bulunan öğretmenlerin deneyimli ve üretken olduğu algısı, yöneticisi olduğu eğitim kurumuna olumlu imaj sağlayan öğretmeni ödüllendirme düşüncesi kategorilerinde toplanmıştır. Kuşak yakınlığı kategorisiyle ilgili olarak katılımcı Ö4 (X kuşağı, Erkek), “Genelde yöneticiler aynı kuşak olduğu için akrabalarının koruma güdüsü, eksiklerinin kapatılması yenilikleri yakalayamamaktan kaynaklı kendilerini de koruma güdüsü...” şeklinde ifade etmiştir. Bu ifadeden okul yöneticisinin kendi kuşağındaki bulunanlara daha fazla empati duyduğu ve hoşgörülü yaklaştığı anlaşılmaktadır. Kayırmacılıkla ilgili bir başka kategori hakkında Ö16 (X kuşağı, Kadın) “Deneyimli öğretmenler çocuğun bütün gelişim aşamalarına ve bölümlerine dikkat ederken genç öğretmenler konfor alanından çıkmak istemiyor, çok fazla sorumluluk almıyorlar.” ifadesiyle okul yöneticilerinin Y kuşağındaki bulunan öğretmenlerin deneyimli ve daha üretken olduğuna yönelik algısından bahsetmektedir. Katılımcı Ö11 (Y kuşağı, Kadın), “Yaşlı öğretmenlerin mesleki açıdan yıpranmış olması sebebiyle onlara kayırmacı davranıyor olabilirler.” ifadesiyle okul yöneticilerinin emekliliği yaklaşmış X kuşağı öğretmenleri ek işlerden muaf tutma kategorisine ilişkin onları fazla iş yükünden koruma davranışından bahsetmiştir. Aynı konuya ilişkin Ö10 (Y kuşağı, Erkek) “Yaşlı öğretmenleri evrak yükü çok olan işlerden veya programların dışında tutabiliyorlar.” ifadesiyle desteklemiştir.

Okul yöneticilerinin kayırmacılıkla ilgili bir başka davranışının yöneticisi olduğu eğitim kurumuna olumlu imaj sağlama öğretmeni ödüllendirme düşüncesi olabilmektedir. Bu duruma katılımcı Ö8 (X kuşağı, Kadın), “Daha çok çalışan proje üreten öğretmenlere karşı kayırmacı davranışlar sergileniyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö16 (X kuşağı, Kadın) ise, “Genç öğretmenlerin, sosyal medyada çok fazla görselleri sergilemesi, okulu ön planda tutacak paylaşımlar yapması okul idaresinin hoşuna gidiyor onlara ödül belgesi veriliyor.” ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı üzere proje ve etkinlikler yoluyla okulun ismini ön plana çıkaran genç öğretmenlerin eğitim kurumuna olumlu imaj kazandırdığı düşüncesiyle kayırmacılık yapıldığı görülmektedir.

### 3.3. Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşak Öğretmenlere Eşit Olmayan Davranışlarının Etkilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının etkileri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla katılımcılara “Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre ayrımcı

davranışlarının etkileri nelerdir?”, “Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre kayırmacı davranışlarının etkileri nelerdir?” soruları yöneltilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının etkileri; ayrımcı davranışların etkileri ve kayırmacı davranışların etkileri olmak üzere iki alt temada toplanmıştır. Ayrımcı davranışların etkilerine ilişkin bulgular tayin isteme ve kurum değiştirme isteği, mesleki tükenmişlik ve psikolojik olarak yıpranma, huzursuz bir çalışma ortamı, kurumla bağ kuramama, örgütsel iletişimin bozulması kategorilerinde toplanmıştır.

Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının etkilerine ilişkin kayırmacı davranışların etkilerine ilişkin bulgular ise öğretmenler arasında barış ilişkisinin bozulması, X kuşağında bulunan öğretmenlerin mesleki performansına özen göstermemesi, her öğretmene aynı imkan/fırsatın verilmemesi, ödüllerin hep aynı öğretmenlere verilmesi kategorilerinde toplanmıştır. Katılımcıların okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının etkilerine ilişkin görüşleri tema ve kategoriler halinde Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşak Öğretmenlere Eşit Olmayan Davranışlarının Etkileri**

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul Yöneticilerinin Farklı Kuşak Öğretmenlere Eşit Olmayan Davranışlarının Etkileri	Ayrımcı Davranışların Etkileri	Tayin isteme ve kurum değiştirme isteği	Ö3, Ö9	2
		Huzursuz bir çalışma ortamı	Ö1, Ö4, Ö6	3
		Kurumla bağ kuramama	Ö1, Ö3, Ö16	3
		Mesleki tükenmişlik ve psikolojik olarak yıpranma durumu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö16, Ö17,	9
		Örgütsel iletişimin bozulması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö15, Ö18,	9
	Kayırmacı Davranışların Etkileri	Ödüllerin hep aynı öğretmenlere verilmesi	Ö16, Ö17, Ö18	3
		Her öğretmene aynı imkân/fırsatın verilmemesi	Ö7, Ö8, Ö16, Ö18	4
		Öğretmenler arasında barış ilişkisinin bozulması	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö14, Ö16,	7
		X kuşağı öğretmenlerin mesleki performansına özen göstermemesi	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12	7

Tablo 4 incelendiğinde okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre ayrımcı davranışlarının etkilerinden biri olan mesleki tükenmişlik ve psikolojik yıpranmaya ilişkin katılımcı Ö16 (X kuşağı, Kadın), “*Bu durumda öğretmenler arası eşitsizlik yaşandığından kişide değersizlik, görülme, başarısızlık, kendini ifade edememe ve psikolojik olarak rahatsızlığa kadar varabilen sonuçlar görülebiliyor. Mesleğinden soğuma ve verimli olamama, mesleğini bırakma bile düşünülebiliyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Verilere göre bu durumun sonuçlarından biri olan örgütsel iletişimin bozulması ve bununla birlikte kuruma olan bağlılığın kaybolması takip etmektedir. Öğretmenlerin psikolojik olarak da yıprandığını Ö1 (Y kuşağı, Kadın) “*...Ayrımcılığa maruz kalan öğretmenler daha kaygılı ve dikkatli davranmak zorunda kalarak tedirgin bir ruh haline bürünüyor.*” ifadesiyle belirtmiştir.

Öğretmenlerin ayrımcılık yaşadığı durumlarda tayin isteme ve kurum değiştirme düşüncesine ilişkin Ö3 (Y kuşağı, Kadın), “*Genç öğretmenlerin mutsuz olmasına değer görebilecekleri okullara tayin istemelerine ve kurumla kuvvetli bir bağ kuramamalarına neden oluyor.*” ifadesiyle aynı zamanda öğretmenin çalıştığı kurumla arasında bağ kurmadığını da vurgulamıştır. Ayrımcı davranışların öğretmenler arasındaki iletişimi ve kurumsal iletişimi de olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu duruma Ö5 (X kuşağı, Kadın), “*Bu durum okul çalışma ortamına öğretmenleri meslektaşları ile ilişkilerini olumsuz etkiler.*” şeklinde ifade etmiştir. Aynı soruya Ö3 (Y kuşağı, Kadın), “*Bu durum öğretmenler arasında birlik ve beraberliği bozuyor...*”, Ö4 (X kuşağı, Erkek) ise “*İş barışı bozulur, iş yerine bağlı mutsuzluk başlar, performans ve verimlilik düşüşüne sebep olur.*” görüşleri ile ifade etmiştir. Ayrımcı davranışların öğretmenin motivasyonunu, mesleki performansını, psikolojisini etkilemesine, çalıştığı kuruma olan güven ve bağlılığının azalmasına, meslektaşları ile ilişkilerinin bozulmasına neden olduğu görülmektedir.

Görüşmelerden ulaşılan verilere göre kayırmacı davranışlarının etkilerinden biri olan X kuşağı kıdemli öğretmenlerin mesleki performansına özen göstermemesine örnek olarak katılımcı Ö10 (Y kuşağı, Erkek), “*Yaşlı öğretmenlerin ununu eleyip eleklerini asmış havasında okula gidip geliyorlar.*” cevabı ile çalışma hayatı uzun olan kıdemli öğretmenlerin artık kendilerini yenilemediğini ve mesleğini özenli yapmadıklarını anlaşılmaktadır. Elde edilen verilere göre kayırmacı yaklaşımların etkilerinden diğeri ise her öğretmene aynı fırsat ve imkanların sunulmadığı anlaşılmaktadır. Sınıflarda ihtiyaç duyulan gereçlerin temin edilmesinde ve materyal sağlamada eşit olmayan tutumlarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Bir başka sonuç ise ödüllendirmenin hep aynı öğretmenlere yapılması olmaktadır. Projelerde okul temsilciliği, yarışmalar, etkinlik ve törenlerde genellikle aynı öğretmenlerin yer alması da ödüllendirmede eşit olmayan bir dağılımı göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi öğretmenlere eşit olmayan davranışları; ayrımcı ve kayırmacı davranışlar olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır. Öğretmenlere göre okul müdürleri kendi kuşağındaki öğretmenlere kayırmacı davranışlarda bulunurken; diğer kuşaktaki öğretmenlere ayrımcılık davranışında bulunmaktadır.

Öğretmenlere göre okul yöneticileri farklı kuşağın temsilcisi öğretmenlere; nöbet tutma, sınıf/öğrenci dağılımı, ders programı hazırlama, görev dağılımı eşitsizliği, genç öğretmenlerin görüşlerini dikkate almama, baskı kurma, angarya iş yükleme konularında ayrımcılık yaptıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere yönelik görev dağıtımlarında eşit davranmadığı yaşlı kuşak öğretmenlere göre genç kuşakta bulunan öğretmenlere daha fazla iş yükü verildiği bulunmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin genç kuşak öğretmenlere baskı kurma, angarya iş yükleme ve genç öğretmenlerin görüşlerini dikkate almama davranışlarını göstererek ayrımcı davranışlarda buldukları tespit edilmiştir. Öztürk (2015) eğitim kurumlarında görev dağılımlarının eşitsizliği ile ilgili ayrımcılık yapıldığını ifade etmiştir. Uyan (2019) ise, çalışanlar arasında en fazla baskıya maruz kalanların genç çalışanlar olduğunu vurgulamıştır. Keskinlik Kara (2016) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin beğenmediği öğretmenlere başarısız sınıfları vererek ve ders dışı işlerden angarya olarak görülen işleri vererek ayrımcılık yaptığını işaret etmiştir. Bu araştırmada ise bu ayrımcılık türünün daha çok genç kuşak öğretmenlere yapıldığı görülmüştür.

Öğretmenlere göre okul müdürleri farklı kuşaktan öğretmenlere ek iş yükünden muaf tutma ve hataları görmezden gelme, izin verme, ödüllendirme, materyal/kaynak sağlama, proje/tören/yarışmalara dâhil etme konularında kayırmacılık yaptıkları saptanmıştır. Öğretmenlere göre okul yöneticileri kıdemli öğretmenleri ders dışı görevlerden muaf tutarak iş yüküne karşı kayırmacı davranışlarda buldukları görülmüştür. Ayrıca okul müdürleri kıdemli öğretmenlerin hatalarını hoşgörüyü karşılayıp toleranslı davranırken; genç öğretmenlerin hataları görmezlikten gelinmeyerek ayrımcı davranışa tabi tutulmuştur.

Araştırmanın yapıldığı okulların yöneticileri genel olarak yaşlı kuşak (bebek patlaması, x kuşağı) yöneticilerden oluşmaktadır. Bu nedenle okul yöneticileri kendi kuşağının üyesi olan öğretmenlere kayırmacı davranışlarda bulunur iken genç kuşak öğretmenlere (Y ve Z kuşağı) ayrımcılık davranışlarında bulunarak farklı kuşak temsilcisi öğretmenlere eşit olmayan davranışlarda bulunmuşlardır. Literatüre dayalı olarak bu durumu sosyal kimlik kuramı ve yaşçılık yaklaşımı ile açıklanabilir.

Bireyler, genel olarak kendilerini dahil oldukları gurupla özdeşleştirip; kendilerini o sosyal grubu referans alarak ifade ederler (Turner, 1987). Bu süreç bireylerin sosyal kimliklerinin gelişim sürecini oluşturur (Hogg ve Vaughan, 1995). Sosyal kimlik kuramı, kuşaklararası ilişkilerde genç ve yaşlı yetişkinlerin muhtemelen düşük statülerini iyileştirmeye ilgileneceklerini, orta yaşlı yetişkinlerin ise yüksek statülerini korumak için motive olacaklarını öne sürüyor. Her kuşağın grup kimliğini korumaya yönelik motivasyonu ile grup-içi üyelerinin lehine olacak şekilde görmesine yol açar ve bu özellikle iç grubun değeri tehdit altında olduğunda daha önemli hale gelir (Branscombe vd.,1999). Farklı kuşaklararası olumsuz bir karşılaştırmayla karşı karşıya kalan yüksek statülü grup üyeleri, çoğunlukla grubun statüsü ve pozisyonunu savunma motivasyonu ile hareket eder (Branscombe ve Miron, 2004). Greenwald ve Pettigrew (2014) bu durumun grup içi kayırmacılığın, grup dışı ayrımcılıktan daha fazla ayrımcılığa yol açabileceğini öne sürüyor. Kuşak içi kayırmacılığın kuşaklararası ayrımcılığın en güçlü yordayıcısı olarak görülebilir. Bu nedenle, bulunan güçlü iç grup önyargıları, nesillerin çeşitli şekillerde birbirlerine karşı ayrımcılık yapmasına neden olabilir.

Kuşaklararası ayrımcılık ve kayırmacılığın bir diğer nedeni de kuşak üyelerinin yaşlılık davranışları olabilir. Yaşçılık, insanlara yaş temelinde kalıp yargı, önyargı ile yaklaşma veya ayrımcılık davranışında bulunma olarak tanımlanmaktadır (Officer ve diğerleri, 2016). Yaşçılığın temelinde inanların yaşlandığında itici, zeki olmayan, işsiz ve zihinsel ve bedensel olarak yetersiz olduğu inancına dayalı yaşlanmaya ve yaşlı yetişkinlere karşı olumsuz bir tutum veya eğilimler vardır (Atchley ve Barusch, 2004). Bu kalıp yargıların oluşmasında ve görüşlerin devam etmesinin ana nedenlerinden biri toplumdaki yaş gruplarının ayrılığıdır (Lou, vd., 2015). Örneğin yaşlı

yetişkinler genellikle dijital okuryazarlıkla donatılmadığından, yaşlı yetişkinlerin dışlaması, özünde yaş ayrımcılığının bir ürünüdür (Manor ve Herscovici, 2021).

Okul yöneticilerinin farklı kuşakların temsilcisi olan öğretmenlere göre eşit olmayan davranışlarının nedenleri; ayrımcı ve kayırmacı davranışların nedenleri olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır. Ayrımcı davranışların nedenleri temasında; X kuşağındaki kıdemli öğretmenlerin kendilerini yenilemediği algısı, yöneticinin kişilik özellikleri, Z kuşağında bulunan genç öğretmenlerin yetersiz olduğu algısı, öğretmenin performansı olarak kategorilere ayrılmıştır.

Ayrımcı davranışların nedenleri arasında en çok vurgulanan yöneticinin kişilik özellikleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre etik değerlere sahip olmayan, yeniliklere kapalı, konfor alanından çıkmaktan kaçınan, eğitimdeki yeni gelişmeleri takip etmekten kaçınan, geçmiş yaşantılarından getirmiş olduğu baskı kültürünü sürdürme geleneğinden kaynaklı özelliklere sahip olan yöneticilerin ayrımcılık yapmaktadırlar. Okul yöneticileri X kuşağında bulunan kıdemli öğretmenlerin kendilerini yenilemediği algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle proje üretme konularında, yarışmalara dahil etme ve etkinliklere katılımları konusunda bu kuşakta yer alan kıdemli öğretmenler geri plana atılmaktadır.

Kayırmacı davranışların nedenleri temasında; kuşak yakınlığı, Y kuşağının deneyimli ve üretken olduğu algısı, emekliliği yaklaşmış X kuşağında bulunan öğretmenlere ek iş yükünden koruma düşüncesi, yöneticisi olduğu eğitim kurumuna olumlu imaj sağlayan öğretmene ödüllendirme düşüncesi kategorilerinde toplanmıştır. Kayırmacı davranışların nedenleri arasında en çok vurgulananlar kuşak yakınlığı ve Y kuşağında bulunan öğretmenlerin deneyimli ve üretken olduğu algısı olmuştur. Verilerden elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin kendi kuşağına yakın olan öğretmenlerle daha fazla paylaşım yaptığı ve iletişimini güçlendirdiği anlaşılmaktadır. Y kuşağı yöneticilerin yine Y kuşağındaki öğretmenleri ödüllendirme, projelere dahil etme, yapılacak çalışmalarla ilgili fikirlerini almada öncelik tanıdığı yaşlı kuşak öğretmenlerle daha az paylaşımında bulunduğu ortaya çıkmıştır. Y kuşağı yöneticilerin aksine bebek patlaması kuşağı ve X yaşlı kuşakta bulunan okul yöneticileri ise kendi kuşaklarına yakın olan kıdemli öğretmenlere izin verme, derse/nöbet yerine gecikme gibi hatalarını hoşgörüyü karşıladığı, mesai saatleri dışına taşan ders dışı görevlerde iş yükünden muaf tutarak bu görevleri daha çok Y kuşağı öğretmenlere verdiği bulgulardan anlaşılmaktadır. Bir diğer vurgulanan kategori de Y kuşağında bulunan öğretmenlerin deneyimli ve üretken algısı olmasıdır. Bu kategoride X kuşağında bulunan kıdemli öğretmenlerin ek işleri üstlenmekten kaçınması da, okul yöneticilerinde Y kuşağında bulunan öğretmenlerin daha üretken olduğu düşüncesini oluşturmaktadır. Çalışma hayatının süresi bakımından Y kuşağı öğretmenler hem mesleki deneyimleri olan hem de üretkenliğini kaybetmemiş bir dönemde bulunmaları okul yöneticilerini bu kuşaktaki öğretmenlere yöneltmiş olduğu görülmektedir. Ayrıca yöneticisi olduğu eğitim kurumunun imajına olumlu katkıda bulunan öğretmenlere de kayırmacı tutumlar izledikleri, kaynak ve materyal sağlamada bu öğretmenlere öncelik verildiği araştırmanın bulgularından anlaşılmaktadır.

Ayrımcı davranışların etkileri temasında; tayin isteme ve kurum değiştirme isteği, mesleki tükenmişlik ve psikolojik olarak yıpranma durumu, huzursuz bir çalışma ortamı, kurumla bağ kuramama, örgütsel iletişimin bozulması olarak kategorilere ayrılmıştır. Ayrımcı davranışların etkileri arasında yoğunlukla; mesleki tükenmişlik ve psikolojik olarak yıpranma durumu ile örgütsel iletişimin bozulmasının olduğu görülmüştür. Mesleki tükenmişlik sendromu kişinin kendisine koyduğu hedefleri elde edememesi, hayal kırıklığı yaşaması, giderek enerjisinin tükenmesi, duygusal tükenme, kişisel başarı algısının düşmesi ve duyarsızlaşma hali olarak ifade edilebilir. Çalışanlar için iş ortamı bir insanın yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. İnsanlar günlük yaşamının en büyük bölümünü iş yerinde ve işiyle ilgili faaliyetlerini düzenleyerek geçirirler. Öğretmenin iş ortamı olan okullarda otorite olan okul yöneticilerinin öğretmenleri görevlendirmede, ders programlarının belirlenmesinde, sınıf dağılımlarının oluşturulmasında ve izin verme gibi pek çok konuda karar verici olmaları ve bunu öğretmenler arasında eşit olmayan tutumlarla uygulamaları mesleki tükenmişlik düzeylerini arttırmaktadır. Mesleki tükenmişlik sendromlarında görülen işten soğuma, işten ayrılma, psikolojik çöküşler de en sık görülen etkilerindedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre bu durumdan genç öğretmenler hayliyle etkilenmiştir. Genç kuşak öğretmenler bu durumla tayin isteme yoluyla kurumdan uzaklaşma ve kendilerini daha değerli hissedecekleri okul ortamlarında çalışma girişimleri ile baş etmeye çalışmaktadırlar. Kıdemli öğretmenlerin ise mesleki motivasyonlarının azalması, performanslarının düşmesi, benzer problemlerle uğraşmanın verdiği bıkkınlık hissi ve uzun yıllar çalışmış olmanın getirmiş olduğu yorgunluğun emeklilik isteklerini arttırdığı görülmektedir. Kurumla bağ kuramama etkisi de mesleki tükenmişlik sendromunun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Örgütsel iletişim, bir örgütün amaçlarına ulaşmak için örgütün paydaşları arasında bulunması gereken iş birliğini inşa edecek, örgüt uyumlarını oluşturacak, pek çok türde yapılan paylaşımlardan oluşmaktadır. Okul örgütlerinde iyi bir düzeyde kurulmuş iletişim sistemi kurumdaki yönetsel süreçlerin işleyişini olumlu yönde etkilemektedir (Ballı, 2019). Öğretmenler arasındaki iletişim, iş birliği ve örgüt içi uyuma etkisi olmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik ayrımcı davranışları örgütsel iletişimin bozulmasına, kurum içinde iş birliğinin sağlanamaması ve iş ortamından soğumayla birlikte huzursuz bir çalışma ortamı hazırlamaktadır.

Kayırmacı davranışların etkileri temasında ise; öğretmenler arasında barış ilişkisinin bozulması, X kuşağı öğretmenlerin mesleki performansına özen göstermemesi, her öğretmene aynı imkan/fırsatın verilmemesi, ödüllerin hep aynı öğretmenlere verilmesi kategorilerinde toplanmıştır. Okul yöneticilerinin X kuşağında bulunan kıdemli öğretmenleri pek çok işten muaf tutması ve hatalarını görmezden gelmesi bu öğretmenlerin mesleki faaliyetlerine ve iş disiplinlerine özen göstermemesine yol açmıştır. Her öğretmene aynı fırsatların sunulmaması bakımından da öğretmenler arasında barışçıl ortamın bozulmasına ve iletişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açmaktadır. Ödüllerin hep aynı öğretmenlere verilmesi bahsi geçen kayırmacı davranışların etkilerinin birbiriyle iç içe geçmiş sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır. Öztürk (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve performans değerlendirme puanlamalarında ayrımcılık yapıldığı ortaya konulmuştur. Bu tespit de çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Literatür yaşlı ayrımcılığının kuşaklararası temas yoluyla etkili bir şekilde ortadan kaldırılabilceğini ileri sürmektedir (Burnes ve diğerleri, 2019; So ve Shek, 2011). Yapılan birçok kuşaklararası etkileşim ve iletişim temalı proje, kuşaklararası olumlu tutum geliştirmede olumlu etki gösterdiği görülmüştür (Chorn-Dunham ve Casadonte, 2009; Femia ve diğerleri, 2008; Kaplan ve diğerleri., 1998; Lynott ve Merola, 2007). Bu bağlamda farklı kuşak üyelerinin bir araya getirileceği projeler üretilebilir. Gerek öğretmenlere, gerekse yöneticilere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde farklı kuşaktan üyelerin dahil edilmesi yolu ile kuşaklararası etkileşim artırılabilir. Böylece yöneticilerin kendi kuşaklarına kayırmacı davranışları, diğer kuşaklarında ayrımcılık algıları azaltılabilir. Kuşakların özellikleri ve duyarlılıkları konusunda duyarlılık eğitimleri düzenlenerek yöneticilerin daha adil davranışlar göstermelerine yardımcı olunabilir.

Okul yöneticilerine kuşak kavramı ve kuşakların sınıflandırılmaları ile ilgili kapsamlı eğitimler verilerek; günümüzde çalışma hayatında yer alan öğretmenlerin bulunduğu kuşakların özellikleri, yaşam felsefesi, motivasyon kaynakları, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanmalıdır. Bu vesile ile okul yöneticilerinin kuşaklararası liderlik yeterlilikleri artırılabilir.

Bu araştırma nitel desende, görüşme tekniği ile yürütülmüş bir araştırmadır. Bu nedenle yöneticilerin farklı kuşak temsilcisi olan öğretmenlere yönelik eşit olmayan davranışları nicel desende, farklı yöntemlerle yapılarak daha genellenebilir bilgiler edinilebilir. Yapılan bu araştırma bu çalışmanın katılımcıları ile sınırlıdır ve genelleme amacı taşımaz. Bu nedenle farklı katılımcılarla yeni çalışmalar yapılarak elde edilen bilgilerin geçerliği test edilebilir.



## KAYNAKLAR

- Acılioğlu, İ. (2015). *İş'te Y kuşağı*. Elma Yayınevi.
- Adıgüzel, O., Batur, H. Z., ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 165-182.
- Agárdi, I., ve Alt, M. A. (2022). Do digital natives use mobile payment differently than digital immigrants? A comparative study between generation X and Z. *Electronic Commerce Research*, 1-28.
- Aka, B. (2018). Bebek patlaması, x ve y kuşağı yöneticilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin kamu ve özel sektör farklılıklarına göre incelenmesi: Bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9(20), 118-135.
- Aktan, C. C. ve O.K. Acar, (2021). Siyasal ahlak ve siyasal yozlaşma. Aktan, C. C. (Ed.), *Kamu yönetiminde kayırmacılık* (ss. 7) içinde. Sobiad Hukuk ve İktisat Yayınları.
- Arslan, A., ve Staub, S. (2015). Kusak teorisi ve iç girişimcilik üzerine bir araştırma. *Kafkas University. Faculty of Economics and Administrative Sciences. Journal*, 6(11), 1.
- Ataöv, T. (1996). *Çatışmaların kaynağı olarak ayrımcılık*. A.U. S.B.F. İnsan Hakları Merkezi Yayınları. No: 20.
- Atchley, R. C., ve Barusch, A. S. (2004). *Social forces & aging* (10th ed.). Wadsworth/Thomson.
- Aydın, F. (2013). *Y kuşağının internet üzerinden turizm ürünü satın alma alışkanlıkları üzerine bir araştırma* (Tez No. 348847). [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, İ. P. (2014). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik* (11. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkanlı, S. (2019). *Mimarlık ofisi çalışanlarının motivasyon faktörlerinin kuşaklar ile olan ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Tez No. 558759). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ballı, F. E., ve Önen, Ö. (2019). Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin okullardaki örgütsel iletişim iklimine yönelik görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 514-550.
- Bayramođlu, g. (2018). Comparison of leadership behaviour gen xers and generation y. *Ege Academic Review*, 18(1), 15-30.
- Bellace, J. R. (2001). The ILO declaration of fundamental principles and rights at work. *International Journal of Comparative Labour Law and Industrial Relations*, 17(3). <https://doi.org/10.54648/360553>
- Bergh, J. V. D., & Behrer, M. (2016). *How cool brands stay hot: Branding to generation Y* (3. Baskı). Kogan Page.
- Branscombe, N. R., & Miron, A. M. (2004). Interpreting the ingroup's negative actions toward another group: Emotional reactions to appraised harm. In L. Z. Tiedens & C. W. Leach (Eds.), *The social life of emotions* (pp. 314-335). New York: Cambridge University Press.
- Branscombe, N. R., Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (1999). The context and content of social identity threat. In N. Ellemers, R. Spears, ve B. Doosje (Eds.), *Social identity: Context, commitment, content* (pp. 35-58). Oxford, UK: Blackwell.
- Burnes, D., Sheppard, C., Henderson, C. R., Wassel, M., Cope, R., Barber, C., & Pillemer, K. (2019). Interventions to reduce ageism against older adults: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 109(8), e1-9. <https://doi.org/10.2105/ajph.2019.305123>
- Can, N. (2018). Okul yönetiminde rol oynayan öğeler. N. Can (Ed), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (ss. 177-206) içinde. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Chorn Dunham, C., & Casadonte, D. (2009). Children's attitudes and classroom interaction in an intergenerational education program. *Educational Gerontology*, 35(5), 453-464. <https://doi.org/10.1080/03601270802605473>
- Craig, S. C., & Bennett, S. E. (1997). *After the boom: The politics of Generation X*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Çelenk, S. (2010). Ayrımcılık ve medya. *Televizyon Haberciliğinde Etik*, 211, 228.
- Çınar, İ. (2009). Kayırmacılık: Bir kavram çözümleme denemesi. *Eğitişim Dergisi*, 24, 58-24.

- Çuçen, A. K. (2012). *Bilim felsefesine giriş (3. baskı)*. Sentez yayıncılık.
- Downing, K. (2006). Next generation: What leaders need to know about the millennials. *Leadership in Action: A Publication of the Center for Creative Leadership and Jossey-Bass*, 26(3), 3-6.
- Etlican, G. (2012). *X ve Y kuşaklarının online eğitim teknolojilerine karşı tutumlarının karşılaştırılması*. (Tez No. 335231) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Femia, E. E., Zarit, S. H., Blair, C., Jarrott, S. E., & Bruno, K. (2008). Intergenerational preschool experiences and the young child: Potential benefits to development. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 272–287. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.05.001>
- Genç, S. Z., ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 211-222.
- Göksel, A., ve Güneş, G. (2017). Kuşaklar arası farklılaşma: X ve Y kuşaklarının örgütsel sessizlik davranışı bağlamında analizi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(3), 807-828.
- Greenwald, A. G., & Pettigrew, T. F. (2014). With malice toward none and charity for some: ingroup favoritism enables discrimination. *American Psychologist*, 69(7), 669.
- Gutek, B. A., & Bikson, T. K. (1985). Differential experiences of men and women in computerized offices. *Sex Roles*, 13(3), 123-136.
- Güllüce, A. Ç., ve İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 7-29.
- Gündüz, B., Çapri, B., ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49.
- Hammill, G. (2005). Mixing and managing four generations of employees. *FDU Magazine Online*, 12(2), 5-15.
- Hendricks, J. M., & Cope, V. C. (2013). Generational diversity: what nurse managers need to know. *Journal of advanced nursing*, 69(3), 717-725.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (1995). *Social psychology: An introduction*. Harvester Wheatsheaf.
- Holliday, A. (2021). *Intercultural communication: An advanced resource book for students (4. baskı)*. Routledge.
- Inglehart, R. (2015). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*. Princeton University Press.
- Işık, S. (2019). *Dijital çağda kuşaklararası farklılıklar ve Z kuşağı: Dijital yerliler ve dijital göçmenlerin teknoloji kullanım özelliklerine yönelik bir araştırma*. (Tez No. 604957) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Işıkhani, V. (2003). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları (1. baskı)*. Sandal Yayınları.
- İmrek, M. K. (2004). *Lider olmak*. Beta Basım Yayım.
- Jonassen, D., Spector, M. J., Driscoll, M., Merrill, M. D., van Merriënboer, J., & Driscoll, M. P. (2008). *Handbook of research on educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology (3rd edition)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203880869>
- Kaplan, M., Kusano, A., Tsuji, I., & Hisamichi, S. (1998). *Intergenerational programs: Support for children, youth, and elders in Japan*. SUNY Press.
- Kara, K., ve Bilge, S. (2016). Okullarda yaşanan siyasi ayrımcılığın bireysel ve örgütsel etkileri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1371-1384
- Keith, A. C., Warshawsky, N., & Talbert, S. (2021). Factors that influence millennial generation nurses' intention to stay: an integrated literature review. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 51(4), 220-226.
- Köktener, A. (2020). Youtube use motivations of generation z. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 417-434.
- Kupperschmidt, B. R. (2000). Multigeneration employees: Strategies for effective management. *The Health Care Manager*, 19(1), 65-76.
- Lamm, E., & Meeks, M. D. (2009). Workplace fun: the moderating effects of generational differences. *Employee Relations*, 31(6), 613-631.

- Lissitsa, S., & Laor, T. (2021). Baby Boomers, Generation X and Generation Y: Identifying generational differences in effects of personality traits in on-demand radio use. *Technology in Society*, 64, 101526.
- Lou, V. W. Q., Lum, T., Dai, A., Kwong, E., Wong, P., & Cheung, K. (2015). *An intergenerational interaction model for optimal quality in the Asia context*. Sau Po Centre on Ageing.
- Lynott, P. P., & Merola, P. R. (2007). Improving the attitudes of 4th graders toward older people through a multidimensional intergenerational program. *Educational Gerontology*, 33(1), 63–74. <https://doi.org/10.1080/03601270600864041>
- Maar, D., Besson, E., & Kefi, H. (2023). Fostering positive customer attitudes and usage intentions for scheduling services via chatbots. *Journal of Service Management*, 34(2), 208-230.
- Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J., & Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Ed.), *Stereotypes and stereotyping* (41-78). Guilford Press.
- Manor, S., & Herscovici, A. (2021). Digital ageism: A new kind of discrimination. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(5), 1084–1093. <https://doi.org/10.1002/hbe2.299>
- Meriç, E., ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yönetiminde kayırmacılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 467-498.
- Mücevher, M. H. (2015). *X ve Y kuşağının birbirlerine karşı özellik ve etkileşim algıları*. (Tez No. 395826) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L., (2005), *Educating the net generation, A educause e-book*. <https://www.educause.edu/ir/library/PDF/pub7101.PDF> , ISBN 0-9672853-2-1.
- Officer, A., Schneiders, M. L., Wu, D., Nash, P., Thiyagarajan, J. A., & Beard, J. R. (2016). Valuing older people: Time for a global campaign to combat ageism. *Bulletin of the World Health Organization*, 94(10). <https://doi.org/10.2471/blt.16.184960>
- Özgür, E. (2013). Yaşa göre değer farklılıkları ve siyasi kuşak aidiyeti. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(26), 45-76.
- Özkan, G. S., ve Özkan, B. (2010). Kadın çalışanlara yönelik ücret ayrımcılığı ve kadın ücretlerinin belirleyicilerine yönelik bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 1(24), 91-104.
- Özsemerci, K. (2003). *Türk kamu yönetiminde yolsuzluklar, nedenleri, zararları ve çözüm önerileri* (1. baskı). T.C. Sayıştay Araştırma, İnceleme, Çeviri Dizisi.
- Öztürk, İ. (2015). *İş yaşamında üretkenlik karşıtı davranışlar: Ayrımcılık ve adaletsizlik alguları ile olumsuz duyguların etkileri*. (Tez No. 396627) [Yüksek lisans tezi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Patterson, L., ve Walcutt, B. (2013). Korean workplace gender discrimination research analysis: a review of the literature from 1990 to 2010. *Asia Pacific Business Review*, 19(1), 85-101.
- Phillips, M. (2016). Professional issues. embracing the multigenerational nursing Team. *Medsurg Nursing*, 25(3), 197–199.
- Polat, S., ve Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 46-65.
- Ropes, D., & Ypsilanti, A. (2012). Factors influencing intergenerational learning: towards a framework for organisations to ensure successful learning in older employees. In A. Barabasch ve A. Dehmel (Eds.), *Working and ageing: the benefits of investing in an ageing workforce* (pp. 280-307). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sherman, R. O. (2021). Keeping an eye on generation Z nurses. *Nurse Leader*, 19(1), 6.
- So, K. M., & Shek, D. T. L. (2011). Elder lifelong learning, intergenerational solidarity and positive youth development: The case of Hong Kong. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 23(2). <https://doi.org/10.1515/ijamh.2011.016>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Şahin, İ. (2014). The ideas of prospective teachers as to how they are trained. *Kastamonu Education Journal*, 22(1), 241-258.

- Şenturan, Ş., Köse, A., Dertli, E., Başak, S., ve Şentürk, N. (2016). X ve Y kuşağı yöneticilerinin iş değerleri algısı ve farklılıkları üzerine inceleme. *Business and Economics Research Journal*, 7(3), 171-182. <https://doi.org/10.20409/berj.2016321815>
- Şişman, M., ve Taşdemir, İ. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Tarhan, R. B., Gençkaya, Ö. F., Ergül, E., Özsemerci, K., ve Özbaran, H. (2006). *Yolsuzlukla mücadele TBMM raporu (Bir olgu olarak yolsuzluk: Nedenler, etkiler ve çözüm önerileri)* (2. Baskı). Matsa Basımevi.
- Taş, H. Y., ve Kaçar, S. (2019). X, Y ve Z kuşağı çalışanlarının yönetim tarzları ve bir işletme örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 643-675.
- Taylor, J. C. (2008). Whither march the cohorts: The validity of generation theory as a determinant of the sociocultural values of Canadian Forces personnel. *Toronto: Canadian Forces College National Security Studies Program*, 10. <https://www.cfc.forces.gc.ca/259/281/280/taylor.pdf>
- Tulgan, B., (2009), *Managing generation X* (corrected). W.W. Norton Publishing.
- Turner, J. C. (1991). *Social influence*. Buckingham: Open University Press.
- Türk, E. T. (2013). Kuşak kuşak teknoloji ve sosyal hayat. *İSFAM (İstanbul Fikir Araştırmaları Merkezi), Sosyal Bilimler Makalesi, Eylül-20. Sayı.* [https://www.academia.edu/2340721/Ku%C5%9Fak\\_ku%C5%9Fak\\_Teknoloji\\_ve\\_Sosyal\\_Hayat](https://www.academia.edu/2340721/Ku%C5%9Fak_ku%C5%9Fak_Teknoloji_ve_Sosyal_Hayat)
- Urick, M. J., Hollensbe, E. C., Masterson, S. S., & Lyons, S. T. (2017). Understanding and managing intergenerational conflict: An examination of influences and strategies. *Work, Aging and Retirement*, 3(2), 166-185.
- Uyan, T. Y. (2019). *Eğitim kurumlarında öğretmenlere yönelik mobbing: Bir alan çalışması* (Tez No. 583869) [Yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ware, C. V. (2013). *Generation X and Generation Y in the workplace: A study comparing work values of Generation X and Generation Y*. Capella University.
- Weston, M. (2006). Integrating generational perspectives in nursing. *Online Journal of Issues in Nursing*, 11(2). <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol11No02Man01>
- Yıldırım, A., ve Hasan Ş. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücebalkan, B., ve Aksu, B. (2013). Potansiyel işgücü olarak y kuşağının transformasyonel liderlerle çalışabilirliğine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 16-32.
- Yüksel, P., ve Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20.

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN SERBEST OYUN DİNAMİKLERİ**Zühal GİZİR<sup>1</sup> Buse KOÇAK<sup>2</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi	Bu çalışma, okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların serbest zaman oyunlarına odaklanmıştır. Yapılan bu çalışmada özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanındaki oyunlarının içeriğini ortaya koymak amaçlandığından nitel durum(vaka) çalışması desenlerinden olan "gözlemsel vaka çalışması" deseni kullanılmıştır. Araştırma, Mersin ili merkez ilçelerindeki bağımsız anaokullarında öğrenim gören 40 özel gereksinimli çocuğu kapsamaktadır. Etik ilkeler doğrultusunda ailelerden bilgilendirilmiş onam alınarak, çocukların oyun davranışları açık ve kapalı alanlarda 8 hafta boyunca gözlemlenmiştir. Veri toplama sürecinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşleriyle şekillendirilen "Özel Gereksinimli Çocukların Oyunları Gözlem Formu" ile "Gözlem Güncesi" kullanılmıştır. Bulgular, özel gereksinimli çocukların oyun türleri ile tercih ettikleri oyun alanları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çocukların çoğunlukla paralel oyun davranışları sergilediği ve bedensel yetersizliği olan çocukların fiziksel oyunlara katılım göstermediği gözlenmiştir. Oyun süresi analizleri, çocukların 48-63 dakika arasında oyun oynadığını, bu süreçte sık sık materyal değişikliği yaptığını ancak oyun yapısında sınırlı değişiklikler gerçekleştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, oyun sırasında iletişim sorunları, dışlanma, düşme ve yaralanma gibi çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılmış, özel gereksinimli çocukların oyun deneyimlerini iyileştirmeye yönelik öneriler sunulmuştur.
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 17.11.2024	
Kabul 28.12.2024	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Okul Öncesi Eğitim, Özel Gereksinimli Çocuklar, Oyun	

**FREE PLAY DYNAMICS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Article Information	Abstract
Research Article	This study focuses on the free play activities of children with special needs in early childhood education. Since the aim of this research is to reveal the content of play during free play time among children with special needs, the "observational case study" design, which is one of the qualitative case study methods, was employed. The research encompasses 40 children with special needs attending independent preschools in the central districts of Mersin, Turkey. In line with ethical principles, informed consent was obtained from families, and the children's play behaviors were observed over eight weeks in both indoor and outdoor settings. During the data collection process, the "Observation Form for the Play Activities of Children with Special Needs," developed by the researchers and refined through expert consultation, as well as an "Observation Diary," were utilized. The findings revealed a relationship between the types of play activities of children with special needs and their preferred play areas. It was observed that children predominantly engaged in parallel play behaviors, and those with physical disabilities did not participate in physical play activities. Analyses of play duration indicated that children played for 48 to 63 minutes, frequently changing materials during this period, yet making limited changes to the structure of their play. Additionally, various challenges such as communication problems, exclusion, falls, and injuries were identified during play activities. The results of the study were discussed in light of the existing literature, and recommendations were provided to improve the play experiences of children with special needs.
<i>Article History:</i>	
Received 17.11.2024	
Accepted 28.12.2024	
<i>Keywords:</i>	
Early Childhood Education, Children with Special Needs, Play.	

**Kaynakça Gösterimi:** Gizir, Z. ve Koçak, B. (2024). Okul öncesi eğitimde özel gereksinimli çocukların serbest oyun dinamikleri. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 5(2), 26-38.

<sup>1</sup> Dr.Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, [zuhalgizir@mersin.edu.tr](mailto:zuhalgizir@mersin.edu.tr), Orcid ID: 0000-0002-8014-8392

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, Toroslar Bahriye Anaokulu, [busekocak87@gmail.com](mailto:busekocak87@gmail.com), Orcid ID: 0009-0006-2355-3267

## 1. GİRİŞ

Oyun, çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerinde doğal bir deneyim olarak ortaya çıkan önemli bir etkinliktir (Çalışandemir, 2014). Özellikle okul öncesi dönemde oyun, çocukların toplumsal kuralları öğrenmesi, sosyalleşmesi ve problem çözüme becerileri geliştirmesi açısından temel bir araçtır (Duruoalp ve Aral, 2015). Araştırmalar, oyunun yaratıcı problem çözüme, iş birliği ve akran ilişkilerindeki popülerlik gibi becerilerle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Goldstein, 2012). Aynı zamanda, oyun, çocukların duygusal ifade becerilerini geliştirmesi ve fazla enerjilerini boşaltması için bir fırsat sunar (Christie vd., 1999; Duman, 2010).

Okul öncesi dönemde uygun oyun ortamlarının sağlanması, çocukların gelişim süreçlerini desteklemede kritik bir rol oynamaktadır. Çocuklar için ideal bir oyun ortamı, açık ve kapalı alanların birbiriyle uyumlu bir şekilde tasarlanması ve bu alanlar arasında akışın sağlanmasıyla mümkün olur (Frost, Wortham ve Reifel, 2008). Bu tür bir ortam, çocukların psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için hem zengin uyarıcılara sahip hem de esnek bir yapıda olmalıdır (Almon, 2003). Ancak, çevresel faktörlerin etkisi bu ihtiyacı daha da önemli hale getirmektedir. Kentleşme, trafik yoğunluğu ve teknoloji bağımlılığı gibi unsurlar, açık alan oyunlarının çocukların gelişimindeki yerini güçlendirirken (Önal, 2017), açık alanların çocuklara sunduğu çevreyi keşfetme, merak duygusunu geliştirme ve özgüven kazanma gibi fırsatlar bu önemi daha da pekiştirmektedir (Cevher Kalburan ve Tenikeci, 2021). Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim kurumlarının bahçeleri, hem açık hem de kapalı alanların etkili bir şekilde bir araya getirildiği ve çocukların gelişim süreçlerine anlamlı katkılar sağladığı önemli oyun ortamları olarak dikkat çekmektedir.

Özel gereksinimli çocuklar açısından oyun, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Oyun, bu çocuklar için hem eğlenceli bir ortam sunar hem de gelişimsel zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olur (Meral ve Cinisli, 2015). Oyun temelli öğretim yöntemleri, öğrenmenin kalıcılığını artırarak farklı öğretim etkinlikleri ile desteklenmesi gereken süreçleri zenginleştirir (Aydın, 2017). Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde serbest oyun zamanının açık ve kapalı alanlarda planlanması, özel gereksinimli bireylerin öğrenme süreçleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Özel gereksinimli çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak bireysel hizmetlere ve kaynaklara ihtiyaç duyan bir grubu temsil etmektedir (Sucuoğlu, 2010). Bu çocukların topluma adapte olabilmesi ve bağımsız bir yaşam sürdürebilmesi için, özel eğitim programları, terapi hizmetleri, uygun eğitim materyalleri ve teknolojik destekler gibi kaynakların sunulması gerekmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, ülkemizde nüfusun %12,29'unu engelli bireyler oluşturmaktadır. Bu oran, 0-9 yaş grubu için %4,15 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2002). Bu durum, özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinin planlanmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Özel gereksinimi olan çocuklar, tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi çevreleriyle etkileşim kurma ve iletişimlerini sürdürme ihtiyacı duyarlar (MEB, 2013). Eğitim sürecinin amacı, onların bağımsız yaşam becerilerini geliştirerek hayat kalitelerini artırmak ve daha bağımsız bir yaşam sürmelerine yardımcı olmaktır (Sarı ve İlik, 2014). Bu bağlamda oyun, özel gereksinimli çocukların gelişiminde hem eğitici hem de destekleyici bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Oyun; çocuğun öğrenme, keşfetme, problem çözüme ve kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği bir süreçtir (Tuğrul, 2013; 2015). Çocuklar, oyun yoluyla dil becerilerini geliştirir, gelecekte karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlanır ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekler (Manwaring, 2011). Ancak özel gereksinimli bireyler için bu süreç daha karmaşık ve dikkat gerektirir. Bu çocukların oyunlarının yapısı, yoğunluğu ve çeşitliliği genellikle akranlarına kıyasla farklılık gösterir (Frey ve Kaiser, 2011). Bu nedenle, öğretmenler ve eğitimciler, bu çocukların oyun deneyimlerini desteklemek adına özel düzenlemeler yapmalıdır (Metin, Şahin ve Şanlı, 1999).

Özel gereksinimli çocuklar ise normal gelişim gösteren akranlarından farklı olarak bireysel hizmetlere ve kaynaklara ihtiyaç duyan bir grubu temsil etmektedir (Sucuoğlu, 2010). Bu çocukların topluma uyum sağlaması ve bağımsız bir yaşam sürebilmesi için özel eğitim programları, terapi hizmetleri, uygun eğitim materyalleri ve teknolojik destekler gibi kaynakların sunulması gerekmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, ülkemizde nüfusun %12,29'unu engelli bireyler oluşturmaktadır. Bu oran, 0-9 yaş grubu için %4,15 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2002). Bu durum, özel gereksinimli çocukların eğitim süreçlerinin planlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sürecinin temel amacı, bu çocukların bağımsız yaşam becerilerini geliştirerek hayat kalitelerini artırmak ve daha bağımsız bir yaşam sürmelerine yardımcı olmaktır (Sarı ve İlik, 2014).

Oyun, özel gereksinimli çocukların gelişiminde hem eğitici hem de destekleyici bir araç olarak öne çıkmaktadır. Çocuklar, oyun yoluyla dil becerilerini geliştirir, gelecekte karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlanır ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekler (Manwaring, 2011). Ancak özel gereksinimli bireyler için bu süreç daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu çocukların oyunlarının yapısı, yoğunluğu ve çeşitliliği genellikle akranlarına kıyasla farklılık göstermektedir (Frey ve Kaiser, 2011). Bu nedenle öğretmenler ve eğitimciler, bu çocukların oyun deneyimlerini desteklemek adına özel düzenlemeler yapmalıdır (Metin, Şahin ve Şanlı, 1999).

Okul öncesi eğitim kurumları, özel gereksinimli çocukların serbest oyun deneyimlerini anlamak ve desteklemek için önemli bir platform sunmaktadır. Çocukların serbest oyunlarındaki davranışlarının gözlemlenmesi, onların ilgi alanlarını, güçlü ve zayıf yönlerini anlamak için kritik bilgiler sağlamaktadır (Aykara, 2017). Ancak bu konuda yapılan çalışmalar sınırlıdır ve özel gereksinimli çocukların oyun deneyimlerinin detaylı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören özel gereksinimli çocukların serbest oyun davranışları ve oyun tercihleri incelenerek, bu süreçlerin çocukların genel gelişimine olan katkıları değerlendirilecektir.

### 1.1. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel problemi, “Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanındaki oyunları nasıldır?” sorusuna cevap aramak olmuştur. Bu problem çerçevesinde aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel gereksinimli çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarında oyunlarının yapısı nasıldır?
2. Özel gereksinimli çocukların en sık oynadıkları oyun türü nedir?
3. Özel gereksinimli çocukların en sık tercih ettiği oyun materyali türü nedir ve bu materyalleri kullanımı nasıldır?
4. Özel gereksinimli çocuklar, serbest oyun zamanında ne kadar süre oyun oynamıştır?

Bu çalışmada elde edilen bulgular, özel gereksinimli çocukların oyun tercihlerini ve oyun deneyimlerini detaylı bir şekilde ortaya koymuş; oyun temelli eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmak adına önemli veriler sunmuştur. Araştırma sonuçlarının, özel gereksinimli çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerine yönelik daha uygun ve etkili yaklaşımların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönem özel gereksinimli çocuklarının serbest oyun zamanlarındaki oyunlarının içeriğini farklı boyutlarda ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, araştırmanın yapıldığı doğal ortamı anlamaya ve tanımlamaya odaklanan, tümevarımcı ve esnek bir süreci benimseyen araştırma türleridir (Merriam, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum (vaka) çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi amacı taşıyan bir desendir (Merriam, 2013). Ayrıca, durum çalışmaları, belirli bir odak noktasına sahiptir ve çeşitli değişkenlerin etkileşimlerini derinlemesine inceleyerek olguların daha iyi anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2016; Creswell ve Plano-Clark, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma kapsamında, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanlarındaki oyunlarının içeriğini ortaya koymak amaçlandığından “gözlemsel durum (vaka) çalışması” deseni kullanılmıştır. Bu desende, araştırmanın gerçekleştirilmesi için yarı yapılandırılmış bir gözlem aracıyla çocukların davranışları doğal ortamlarında gözlemlenmiştir. Doğal gözlemler, bir davranışı müdahale edilmeden ve olduğu haliyle inceleme imkânı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Toroslar, Akdeniz, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde bulunan İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bağımsız anaokullarına devam eden toplam 40 özel gereksinimli çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubundaki çocukların yaş ortalaması 64 ay olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun seçimi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların seçilmesi esasına dayanır (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde şu ölçütler dikkate alınmıştır:

1. Özel gereksinimli çocukların sayısının yeterli olması: Araştırma yapılan anaokullarındaki özel gereksinimli çocukların sayısı önceden tespit edilmiştir.

2. Okulların fiziksel koşulları: Okulların evrensel tasarım ilkelerine uygun olup olmadığı kontrol edilmiş; sınıf içi öğrenme merkezleri ve materyallerin bol olduğu, geniş bir dış mekâna sahip anaokulları tercih edilmiştir.
3. Kolay ulaşılabilirlik: Araştırmanın zaman, bütçe ve iş gücü sınırlılıkları göz önüne alınarak kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir kurumlar seçilmiştir.
4. Gönüllülük esasına dayalı katılım: Araştırmanın içeriği, kapsamı ve koşulları okul idaresiyle paylaşılmış; çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren kurumlar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırma kapsamında, Mersin ilinin Toroslar, Akdeniz, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde her ilçeden 10 bağımsız anaokulu seçilmiş ve bu okullarda öğrenim gören 40 özel gereksinimli çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklerine Şekil 1 'de yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	N
Çocuğun Yaşı	64 ay	40
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	14
	Erkek	26
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	11
	1	14
	2	10
	3 ve daha fazla	5
Kardeşin Özel Gereksinim Durumu	Var	1
	Yok	39
Çocuğun Özel Gereksinim Türü	İşitme Yetersizliği Olan	4
	Zihinsel Yetersizliği Olan	4
	Bedensel Yetersizliği Olan	3
	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan	8
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	3
	Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	15
	Down Sendromu olan	3
Devamlı Kullandığı Cihaz	Var	3
	Yok	37
Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	Yeni başlamış	32
	1 yıl	8
Annenin Yaşı	30-35 yaş	18
	36-41 yaş	12
	41-46 yaş	10
Babanın Yaşı	30-35	9
	36-41	11
	41-46	13
	46-51	7
Annenin Eğitim Durumu	Okur Yazar	44
	Okur Yazar Değil	8
	İlkokul	18
	Ortaokul	5
	Lise	4
	Lisans	1
Babanın Eğitim Durumu	Okur Yazar	7
	Okur Yazar Değil	2
	İlkokul	5
	Ortaokul	7
	Lise	17
	Lisans	2
Annenin Çalışma Durumu	Çalışıyor	2
	Çalışmıyor	38
Babanın Çalışma Durumu	Çalışıyor	39
	Çalışmıyor	1



### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, katılımcılardan veri toplamak amacıyla üç farklı araç kullanılmıştır: “Kişisel Bilgi Formu”, “Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyun Gözlem Formu” ve “Gözlem Güncesi”. Bu araçlar, araştırmanın amaçlarını desteklemek üzere dikkatle tasarlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, çocuğun ve ailesinin demografik bilgilerini içeren toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Formda, çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, kardeşlerinin özel gereksinim durumu, özel gereksinim türü, sürekli kullandığı cihazlar ve okul öncesi eğitime devam süresi gibi sorular yer almıştır. Ayrıca, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumu da forma dâhil edilmiştir. Katılımcıların genel durumlarının anlaşılmasını sağlayan bu form, araştırmanın temel verilerini desteklemiştir.

Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyun Gözlem Formu, çocukların serbest oyun zamanlarındaki davranışlarını değerlendirmek için oluşturulmuştur. Form, oyun türü (bireysel, grupta, sembolik veya yapılandırılmış oyun gibi), oyun materyali türü ve kullanımı, oyun yapısı (kurallı ya da serbest), oyun süresi ve karşılaşılan güçlükler gibi beş temel boyuttan oluşmaktadır. Form hazırlanırken literatürdeki benzer çalışmalar incelenmiş, belirlenen boyutlar doğrultusunda bir taslak oluşturulmuş, ardından okul öncesi eğitim alanında uzman üç akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve formun son hali oluşturulmuştur.

Gözlem Güncesi, serbest oyun gözlemleri sırasında elde edilen detaylı bilgilerin kaydedilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Gözlem güncesi, çocuğun kod ismi, özel gereksinim türü, gözlem tarihi, gözlemin yapıldığı alan ve gözlem notlarını içermektedir. Günce, araştırmacıların sahada dikkat çeken olayları ve önemli durumları kaydetmesine olanak sağlamış ve verilerin derinlemesine analiz edilmesine katkı sunmuştur.

Bu veri toplama araçları, araştırmanın amacına uygun olarak birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmış ve elde edilen verilerin güvenilirliği ile geçerliliğini artırmayı hedeflemiştir.

### 2.4. İşlem

Araştırmanın verileri, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan alınan onay ve Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden sağlanan izinler doğrultusunda, 2021-2022 akademik yılının güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci, özel gereksinimli çocukların serbest zaman oyunlarıyla ilgili gözlemleri kapsamakta olup her ilçe için 2 hafta olmak üzere toplamda 8 hafta içerisinde tamamlanmıştır. Araştırmada, her ilçeden seçilen 10 okula iki kez gidilmiş ve her bir çocuk, her gözlemden 20 dakika sınıf içinde, 20 dakika ise bahçede olmak üzere toplam 40 dakika gözlemlenmiştir. Çocukların gözlemleri, araştırma süresi boyunca dört kez tekrarlanmış ve her çocuk için toplamda 160 dakika süresince veri toplanmıştır.

Araştırma başlamadan önce, okul yönetimleri ve öğretmenlerle iletişim kurularak araştırmanın amacı detaylı şekilde açıklanmıştır. Öğretmenlerden, serbest oyun saatleriyle ilgili bilgi alınmış ve araştırma kapsamında gerçekleştirilecek gözlemler hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenler serbest oyun sürelerini hem sınıf içi hem de açık hava etkinliklerini içerecek şekilde planlamışlardır. Çocukların araştırmaya dâhil edilebilmesi için velilerle iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Veli izinleri, okul idaresinin rehberliğinde düzenlenen veli toplantıları sırasında sağlanmış, onam formları imzalatılmıştır.

Tüm çocukların çalışmaya katılımını sağlamak amacıyla, bazı durumlarda velilerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, velilerin okula geldikleri zamanlarda yüz yüze yapılmış ve tamamen gönüllülük esasına dayanmıştır. Görüşme yapılamayan bir velinin bilgileri, ailenin izni alınarak okul yönetiminden temin edilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacılar, kendini tanıtarak araştırmanın amacını ve sürecini detaylı şekilde anlatmış, katılımcı bilgilerinin gizli tutulacağını vurgulamıştır. Çalışma sırasında katılımcıların isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı belirtilmiş, bunun yerine çocuklara kod isimler atanmıştır.

Veri toplama aşamasında ilk olarak, ailelerden kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiş ve bu formu dolduran ailelerin çocukları araştırmaya dâhil edilmiştir. İzin alınan çocukların, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen serbest oyun etkinlikleri sırasında sınıf içi ve açık alan gözlemleri yapılmış, gözlem notları araştırmacılar tarafından kayıt altına alınmıştır. Araştırmacılar, gözlemler sırasında düzenli olarak günlük tutmuş ve elde edilen verileri ayrıntılı şekilde not almıştır. Tüm süreç boyunca etik ilkelere uygun davranılmış, katılımcıların kişisel bilgileri ve özel durumları gizlilik ilkesi çerçevesinde korunmuştur.

### 2.5. Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırma verileri, yapılandırılmamış gözlem tekniği kullanılarak, araştırmacılar tarafından “Özel Gereksinimli Çocukların Serbest Oyunları” gözlem formuna yazılı olarak kaydedilen notlardan elde edilmiştir.

Her bir oyun gözlemi, çocukların doğal davranışlarını yansıtacak şekilde objektif bir anlayışla kayıt altına alınmış ve verilerin daha derinlemesine incelenebilmesi amacıyla kelime kelime çözümlenmiştir. Çözümlenen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniklerinden biri olan tematik kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem doğrultusunda, özel gereksinimli çocukların serbest oyun etkinlikleri sırasında yapılan gözlemlerden elde edilen yazılı notlar, tez araştırmacılar tarafından eş güdümlü olarak analiz edilmiştir. Süreç boyunca yapılan kodlamalar ve tematik analizler dikkatle gözden geçirilmiş, verilerden elde edilen bulguların doğruluğunu artırmak amacıyla kategoriler oluşturulmuştur.

Her çocuk için, serbest oyun zamanında açık ve kapalı alanlarda ayrı ayrı gözlemler gerçekleştirilmiş ve bu gözlemler toplamda 8 hafta boyunca yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Gözlem sırasında, gözlemlenen durumların herhangi bir yorum ya da varsayım olmaksızın olduğu gibi kaydedilmesine özen gösterilmiştir. Objektifliğin korunması amacıyla, gözlemler sırasında yalnızca o anda gözlenen olay ve davranışlar not edilmiştir. Yazılı olarak alınan bu notlar, daha düzenli ve analiz edilebilir hale getirmek için sonrasında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu süreçte, katılımcıların gizliliğini sağlamak için gerçek isimler kullanılmamış, çocuklar kod isimlerle tanımlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla, veriler öncelikle okul öncesi eğitim alanında uzman iki farklı araştırmacılar tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Her bir araştırmacıların yaptığı analizler karşılaştırılmış ve bağımsız analizlerin sonuçları üzerinde karşılıklı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda, analizlerdeki farklılıklar tartışılmış ve ortak bir karar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu iş birliği ile elde edilen analiz sonuçlarına son hali verilmiş ve verilerin nihai düzenlemeleri tamamlanmıştır.

Analiz sonucunda elde edilen bulgular, tematik başlıklar altında sınıflandırılarak detaylı tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma kapsamında oluşturulan başlıca temalar şunlardır: “Oyun Türü”, “Oyun Materyali Türü ve Kullanımı”, “Oyunun Yapısı”, “Toplam Oyun Süresi” ve “Karşılaşılan Güçlükler”. Her bir tema için ayrı tablolar hazırlanmış ve bu tablolarda tüm çocuklara ilişkin detaylı bilgiler yer almıştır. Örneğin, “Özel Gereksinimli Çocuğun Oyun Türü” teması altında, çocukların özel gereksinim türlerine göre oynadıkları oyunlar alt kategoriler şeklinde ayrıştırılmıştır. Bu kategoriler, çocukların serbest oyun etkinliklerindeki farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır.

Tabloların oluşturulmasında, gözlemler sırasında kaydedilen veriler detaylı şekilde işlenmiş, kategoriler ve alt kategoriler çocukların oyun davranışlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Her bir kategori, çocukların bireysel ihtiyaçlarını, oyun ortamına adaptasyonlarını ve oyun sürecindeki deneyimlerini anlamayı hedeflemiştir. Bu sistematik yaklaşım sayesinde, özel gereksinimli çocukların serbest oyun etkinliklerine ilişkin kapsamlı ve detaylı bir analiz sunulmuştur.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretime devam eden özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanındaki oyunlarına ilişkin bulgulara dört ana kategori altında yer verilmiştir. Bu kategoriler; Oyun Türleri, Oyun Materyallerinin Türü ve Kullanım Şekli, Oyunun Yapısı, Oyun Süresi, Oyunda Karşılaşılan Güçlüklerdir.

**Tablo 2.** Özel Gereksinim Türüne Göre Tercih Edilen Oyun Türleri

Özel Gereksinim Türü	Dramatik Oyun	Yapı İnşa Oyunu	Doğal Materyallerle Oyun	Fiziksel Oyun	Karma Oyun
İşitme Yetersizliği olan	11	10	5	9	11
Zihinsel Yetersizliği olan	8	7	5	3	3
Bedensel Yetersizliği olan	8	5	6	0	5
Otizm Spektrum Bozukluğu olan	5	4	4	7	3
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	4	6	2	19	8
Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	10	30	11	6	4
Down Sendromu olan	4	5	4	15	3
<i>f</i>	50	67	37	59	37

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların oyun tercihleri, yetersizlik türlerine bağlı olarak belirgin farklılıklar göstermektedir. Bedensel yetersizliği olan çocukların fiziksel oyunlara hiç katılmamaları, dramatik oyunlara ise yoğun şekilde yönelmeleri, fiziksel sınırlılıkların oyun tercihlerini belirgin biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, dramatik oyunların fiziksel beceriden ziyade hayal gücüne dayalı olması nedeniyle bu çocuklar için erişilebilir bir alan sunduğunu göstermektedir. İştme yetersizliği olan çocukların dramatik ve karma oyunları tercih etmeleri, iletişim kısıtlarını beden dili ve jestlerle telafi etme çabalarını yansıtmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların basit kurallar içeren dramatik ve yapı inşa oyunlarını tercih etmeleri, oyun seçimlerinde zihinsel süreçlerin önemli bir rol oynadığını işaret etmektedir. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların fiziksel oyunlara yönelmeleri ise bireysel olarak odaklanabilecekleri, belirli bir yapı gerektirmeyen aktivitelere olan yatkınlıklarını göstermektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların fiziksel oyunlarda yoğunlaşmaları, enerjilerini yönlendirme ve boşaltma ihtiyaçlarını ön plana çıkarmaktadır. Dil ve konuşma güçlüğü olan çocukların yapı inşa oyunlarını sıklıkla oynamaları, iletişim gereksinimini minimize eden bireysel bir etkinlik tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Down sendromu olan çocukların fiziksel oyunlara ağırlık vermesi ise motor becerilerini geliştirme çabalarını ve sosyal etkileşim arayışlarını işaret etmektedir. Bu sonuçlar, özel gereksinimi olan çocukların oyunlarının yalnızca eğlence aracı olmadığını, aynı zamanda yetersizliklerini aşma, ihtiyaçlarını karşılama ve kendilerini ifade etme yolları sunduğunu açıkça göstermektedir.

**Tablo 3.** Tercih Edilen Oyun Materyalleri ve Kullanım Şekli

Mekân	Materyal Türü ve Kullanım Şekli	f
Açık Alan	Yapılandırılmış Materyallerin Gerçek Kullanımı	47
	Yapılandırılmış Materyallerin Sembolik Kullanımı	21
	Yapılandırılmamış Materyallerin Gerçek Kullanımı	36
	Yapılandırılmamış Materyallerin Sembolik Kullanımı	28
Kapalı Alan	Yapılandırılmış Materyallerin Gerçek Kullanımı	55
	Yapılandırılmış Materyallerin Sembolik Kullanımı	16
	Yapılandırılmamış Materyallerin Gerçek Kullanımı	46
	Yapılandırılmamış Materyallerin Sembolik Kullanımı	34

Tablo 3’de yer alan verilere göre, özel gereksinimli çocukların oyunlarında tercih ettikleri materyallerin türü ve kullanım şekilleri mekâna göre farklılık göstermektedir. Kapalı alanlarda yapılandırılmış materyallerin gerçek kullanımı (f=55) en fazla tercih edilen yöntem olurken, sembolik kullanımı (f=16) en az tercih edilen yöntem olarak dikkat çekmektedir. Bu durum, kapalı alanların düzenli ve belirli kurallara uygun oyunlara daha elverişli bir ortam sunduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, kapalı alanlarda yapılandırılmamış materyallerin gerçek kullanımı (f=46) ve sembolik kullanımı (f=34) da dikkat çekici düzeydedir; bu da çocukların yaratıcılıklarını ifade etme ve bağımsız oyun senaryoları geliştirme eğilimlerini yansıtmaktadır. Açık alanlarda ise yapılandırılmış materyallerin gerçek kullanımı (f=47) en sık tercih edilen yöntem olarak öne çıkarken, sembolik kullanımı (f=21) daha düşük bir oranda kalmaktadır. Bunun yanında, yapılandırılmamış materyallerin hem gerçek (f=36) hem de sembolik kullanımları (f=28) açık alanlarda belirgin bir şekilde tercih edilmektedir. Açık alanların genişliği ve serbestliği, çocukların yaratıcı ve özgün oyunlar oynamalarına daha fazla olanak tanımaktadır.

Genel olarak, veriler, yapılandırılmış materyallerin özellikle kapalı alanlarda daha sık kullanıldığını, yapılandırılmamış materyallerin ise hem açık hem de kapalı alanlarda çeşitlilik sunduğunu göstermektedir. Çocukların materyal kullanım şekilleri, hem fiziksel mekânın özelliklerine hem de bireysel tercihlerine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu da onların oyunlarını, çevresel faktörlere ve materyalin işlevselliğine göre uyarlama becerilerini ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.** Serbest Zamanda Oynanan Oyunun Yapısı

Özel Gereksinim Türü	Yalnız Oyun	Paralel Oyun	Birlikte Oyun
İşitme Yetersizliği olan	19	13	14
Zihinsel Yetersizliği olan	14	9	3
Bedensel Yetersizliği olan	3	16	5
Otizm Spektrum Bozukluğu olan	9	11	3
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	5	14	20
Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	15	25	21
Down Sendromu olan	16	9	6
<i>f</i>	81	97	72

Tablo 4'teki veriler, özel gereksinimli çocukların oyun yapılarının, bireysel farklılıkları ve özel gereksinim türlerine göre çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. En sık tercih edilen oyun türü paralel oyun ( $f=97$ ) iken, en az tercih edilen tür birlikte oyun ( $f=72$ ) olmuştur. Bu durum, çocukların buldukları dönemin gelişimsel özelliklerine uygun şekilde, diğer çocuklarla yakın ancak sınırlı etkileşim içeren oyunları tercih ettiğini göstermektedir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocukların birlikte oyunları ( $f=20$ ) daha fazla tercih etmesi, sosyal etkileşim isteğiyle ilişkili olabilirken; Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların yalnız oyunları ( $f=9$ ) daha fazla oynaması, sosyal etkileşimde zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, bedensel yetersizliği olan çocukların paralel oyunları ( $f=14$ ) tercih etmesi, fiziksel sınırlılıklarına rağmen diğer çocuklarla aynı ortamda bulunma isteklerini yansıtmaktadır. Genel olarak, yalnız oyunların birlikte oyunlardan daha fazla tercih edilmesi, çocukların özel gereksinimlerinden kaynaklanan sosyal ve fiziksel sınırlılıkların bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 5.** Özel Gereksinim Türüne Göre Oyun Süresi

Özel Gereksinim Türü	Açık Alanda Ortalama Oyun Süresi	Kapalı Alanda Ortalama Oyun Süresi
İşitme Yetersizliği olan	59 dakika	54 dakika
Zihinsel Yetersizliği olan	13 dakika	22 dakika
Bedensel Yetersizliği olan	7 dakika	34 dakika
Otizm Spektrum Bozukluğu olan	22 dakika	29 dakika
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	61 dakika	47 dakika
Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	65 dakika	61 dakika
Down Sendromu olan	25 dakika	21 dakika

Tablo 5'teki bulgular, özel gereksinimli çocukların açık ve kapalı alanlarda geçirdikleri oyun sürelerinin, bireysel gereksinimlere ve çevresel faktörlere göre farklılaştığını göstermektedir. İşitme yetersizliği olan çocuklar, açık alanda ortalama 59 dakika, kapalı alanda ise 54 dakika oyun oynayarak her iki ortamda da benzer süreler geçirmektedirler. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar, açık alanda 13 dakika, kapalı alanda ise 22 dakika oyun oynayarak daha sınırlı bir oyun süresi sergilemektedirler; bu da daha kontrollü ve düşük uyarıcı içeren kapalı alanlara yönelindiklerini düşündürmektedir. Bedensel yetersizliği olan çocuklar, açık alanda sadece 7 dakika oyun

oyarken, kapalı alanda 34 dakika oyun oynamaktadırlar, bu durum fiziksel kısıtlamaların açık alan aktivitelerine katılımı sınırladığını göstermektedir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan çocuklar, açık alanda 61 dakika, kapalı alanda ise 47 dakika oyun oynayarak açık alanı daha fazla tercih ettiklerini ve dışarıdaki hareketli etkinliklere yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Dil ve Konuşma Güçlüğü çeken çocuklar, açık alanda 65 dakika, kapalı alanda ise 61 dakika oyun oynayarak sosyal etkileşim gereksinimlerinin açık alan aktivitelerinde daha fazla karşılandığını göstermektedirler. Down Sendromu olan çocuklar ise açık alanda ortalama 25 dakika, kapalı alanda ise 21 dakika oyun oynamaktadırlar. Bu bulgular, özel gereksinimli çocukların çevresel koşullar ve bireysel gereksinimlere bağlı olarak farklı oyun süreleri ve tercihleri sergilediklerini ortaya koymaktadır.

**Tablo 6.** Özel Gereksinim Türüne Göre Karşılaşılan Güçlükler

Özel Gereksinim Türü	İletişim Problemleri	Oyuncak Paylaşmama	Oyun Dışı Bırakılma	Öğretmen Müdahalesi	Düşme Yaralanma
İşitme Yetersizliği olan	8	7	14	5	1
Zihinsel Yetersizliği olan	9	5	1	1	0
Bedensel Yetersizliği olan	0	1	4	15	8
Otizm Spektrum Bozukluğu olan	8	11	5	1	0
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan	2	6	5	7	5
Dil ve Konuşma Güçlüğü olan	16	5	0	0	0
Down Sendromu olan	11	5	4	2	2
F	54	40	33	31	16

Tablo 6'daki veriler, özel gereksinimli çocukların serbest oyunlarında karşılaştıkları güçlüklerin, gereksinim türlerine bağlı olarak belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. İletişim problemleri, en yaygın güçlük olarak öne çıkmaktadır ve özellikle Dil ve Konuşma Güçlüğü olan çocuklarda (f=16) en fazla gözlemlenmektedir. Ayrıca İşitme Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar da (f=8) bu güçlükle sıkça karşılaşmaktadır. Oyuncak paylaşmama güçlüğü, özellikle Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar için (f=11) belirgin bir zorlukken, Zihinsel Yetersizliği olan çocuklarda (f=5) daha az görülmektedir.

Oyun dışı bırakılma, İşitme Yetersizliği olan çocuklar için (f=14) en yaygın güçlükken, Zihinsel Yetersizliği olan ve Dil ve Konuşma Güçlüğü olan çocuklar için neredeyse yaşanmazken (f=0). Öğretmen müdahalesi, özellikle Bedensel Yetersizliği olan çocuklarda (f=15) en fazla yaşanırken, diğer gruplarda bu zorluk daha az sıklıkla karşılaşılmaktadır. Düşme ve yaralanma güçlüğü ise, en çok Bedensel Yetersizliği olan (f=8) ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklarda (f=5) gözlemlenmiştir, ancak çoğu çocuk bu tür bir zorluk yaşamamaktadır.

Bu bulgular, çocukların gelişimsel gereksinimlerine ve özel durumlarına bağlı olarak oyun sırasında farklı güçlüklerle karşılaştıklarını ve her bir gereksinim türü için özelleştirilmiş desteklerin gerekliliğini vurgulamaktadır. İletişim problemleri tüm gruplar için önemli bir zorluk olsa da oyuncak paylaşmama, öğretmen müdahalesi ve düşme yaralanma gibi güçlükler, belirli gereksinim türlerinde daha yaygın gözlemlenmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların serbest oyun zamanındaki oyun davranışları, materyal kullanımı, oyun türleri ve karşılaştıkları güçlükler incelenmiş, elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır. Özel gereksinimli çocukların oyunları ve oyun davranışlarının, özel gereksinim türüne bağlı olarak farklılıklar gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu çocukların serbest oyun zamanlarında karşılaştıkları güçlükler, eğitim ortamlarındaki bazı yapısal ve sosyal faktörlerle ilişkili olarak belirlenmektedir.

Araştırma bulguları, özel gereksinimli çocukların oyun davranışlarının çoğunlukla paralel oyun ve yalnız oyun şeklinde gerçekleştiğini göstermektedir. Çalışma, zihinsel yetersizliği olan çocukların, serbest oyunlarda yalnız oyun davranışlarını daha fazla sergilediğini ortaya koymuş, bu bulgu Bronson (1972) ve Duman ve Koçak (2013) gibi önceki çalışmalarla uyumludur. Zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal etkileşimdeki güçlükleri, onların oyun davranışlarını daha izole hale getirmekte, bu da akranlarıyla etkileşime girme fırsatlarını sınırlamaktadır (Metin ve Işıtan, 2011). Benzer şekilde, Down Sendromu olan çocukların oyun davranışlarının da yalnız oyun yönünde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Gözün-Kahraman ve Kılınç (2021) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ancak, Atık (1986) tarafından yapılan araştırmada, Down Sendromu olan çocukların yaşları ilerledikçe paralel oyun davranışlarının arttığı ifade edilmiştir. Bu farklılık, yaş ve gelişim düzeyinin oyun davranışları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Özel gereksinimli çocukların oyun sürelerinin, normal gelişim gösteren çocuklarla benzerlik gösterdiği ancak dikkat sürelerinin daha kısa olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Tejero, Hughes ve Passmore (2020) ve Metin, Şahin ve Şanlı (1999) tarafından yapılan çalışmalara paraleldir. Özel gereksinimli çocukların kısa dikkat süreleri, oyun sırasında sık sık ortam değişikliği yapmalarına yol açmakta, bu da oyun süreçlerinin sürekliliğini olumsuz etkilemektedir. Dikkat eksikliği, özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocuklarda daha belirgin hale gelmektedir, bu da oyun sürelerinin ve etkileşimin kalitesinin kısıtlanmasına neden olmaktadır.

Sembolik oyun, çocukların bilişsel gelişimleriyle yakından ilişkilidir ve genellikle çocukların oyun materyallerini sembolik olarak kullanabilme becerisiyle ortaya çıkar. Bu çalışmada, özel gereksinimli çocukların materyalleri daha çok gerçek amacına uygun kullanmaları ve sembolik oyunları sınırlı bir şekilde oynamaları dikkat çekicidir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların sembolik oyunlarda gecikmeler yaşaması, bilişsel gelişimindeki sınırlamaların bir yansımasıdır. Hellendom vd. (1994) ve Ungerer ve Sigman (1981) tarafından yapılan araştırmalar, otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve zihinsel yetersizliği olan çocukların sembolik oyun ve materyal kullanımı konusunda güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, bilişsel gelişimdeki gecikmelerin, sembolik oyun becerilerini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, Bray ve Cooper (2007) gibi araştırmalar, bu çocukların sembolik oyun becerilerinin gelişebilmesi için normal gelişim gösteren çocuklarla daha fazla etkileşimde bulunmalarının önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, özel gereksinimli çocukların oyun sırasında iletişim problemleri, oyun dışı bırakılma ve düşme yaralanma gibi güçlüklerle karşılaştığıdır. Bu güçlükler, özel gereksinimli çocukların oyun etkileşimlerinde daha fazla zorluk yaşamasına yol açmaktadır. İletişim güçlükleri, bu çocukların akranlarıyla sağlıklı etkileşimler kurmalarını engellemekte ve sosyal becerilerinin gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Bu bulgu, Yıldırım (2022) ve Özdoğru (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da desteklenmektedir. Ayrıca, çocukların oyun esnasında oyun dışı bırakılma ve dışlanma gibi deneyimler yaşamaları, kaynaştırma uygulamalarındaki eksiklikleri işaret etmektedir (Connor, Guralnick ve Hammond, 1995). Bu bağlamda, eğitim ortamlarında yapılan düzenlemeler, çocukların oyun etkileşimlerine katılımını artırmak için daha fazla fırsat sunmalıdır.

Araştırmada, özel gereksinimli çocukların düşme yaralanmaları ve fiziksel güvenlik sorunları yaşadıkları da tespit edilmiştir. Yazıcı ve Durmuşoğlu (2017) ile Ata (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel altyapılarının yetersiz olduğu ve özel gereksinimli çocukların güvenliği konusunda kaygılar bulunduğu ifade edilmiştir. Bu durum, özel gereksinimli çocukların oyunlarını sınırlayabilir ve olumsuz gelişim etkilerine yol açabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun alanları ve güvenlik önlemleri konusundaki farkındalıkları artırılmalı, oyun alanlarının fiziksel erişilebilirliği ve güvenliği gözden geçirilmelidir.

#### **4.1. Sonuç ve Öneriler**

Araştırma bulguları, özel gereksinimli çocukların oyun türlerini, tercih ettikleri oyun alanlarını ve kullandıkları materyalleri belirli bir düzende sergilediklerini göstermektedir. Açık alanda fiziksel oyunlar ve doğal materyallerle oyun, çocukların en çok tercih ettiği oyun türleri arasında yer alırken, kapalı alanda yapı inşa oyunlarının daha fazla tercih edildiği gözlemlenmiştir. Özellikle, açık alanlarda kum, su ve yaprak gibi doğal materyallerin bulunması, çocukların bu tür oyunları tercih etmelerine yol açmaktadır. Aynı şekilde, bedensel yetersizliği olan çocukların fiziksel oyunlardan kaçınırken, diğer özel gereksinim türlerinden olan çocukların bu tür oyunları tercih etmeleri, fiziksel gelişimlerine ve oyun ihtiyaçlarına dayalı farklılıkları ortaya koymaktadır.

Özel gereksinimli çocukların oyun sürelerine ilişkin veriler, çoğunluğun 48-63 dakika arasında değişen sürelerle oyun oynadığını, bunun yanı sıra en kısa oyun sürelerinin 0-15 dakika arasında gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, çocukların oyun sürelerinin hem gelişimsel ihtiyaçlarına hem de çevresel faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini göstermektedir. Çocukların oyun sırasında karşılaştıkları güçlükler arasında en yaygın olanı, dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların iletişim sorunlarıyla ilişkili güçlüklerdir. Ayrıca, açık alanlardaki fiziksel oyunlarda sık sık düşme yaralanmalarının yaşandığı, öğretmen müdahalelerinin ise çocukların oyun süreçlerinde sıklıkla devreye girdiği belirlenmiştir.

Özgür oyun seçiminde esneklik sağlanması önemlidir. Araştırma bulguları, özel gereksinimli çocukların oyun sırasında öğretmen müdahalesine daha az maruz kalmalarının gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenler, çocukların oyun arkadaşlarını, materyallerini ve alanlarını seçme konusunda daha fazla özgürlük tanımalıdır. Bu özgürlük, çocukların içsel dünyalarını yansıttıkları ve dış dünyayı keşfettikleri bir oyun ortamı oluşturacaktır. Aynı zamanda, öğretmenler, çocukların oyun süreçlerini gözlemlemeli ve karşılaştıkları güçlükler doğrultusunda müdahalede bulunarak, oyun deneyimlerini daha verimli hale getirmelidir. Fiziksel güvenlik önlemleri de artırılmalıdır. Özellikle DEHB ve bedensel yetersizliği olan çocukların oyun sırasında düşme gibi yaralanmalar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarının iç ve dış mekânları, özel gereksinimli çocukların güvenliğini sağlamak amacıyla yeniden düzenlenmeli ve oyun alanlarındaki riskler minimize edilmelidir. Oyun alanlarının, çocukların motor becerilerine uygun şekilde tasarlanması, güvenlik önlemlerinin artırılması ve kazaların önüne geçilmesi sağlanabilir. Serbest oyun zamanı, doğru zamanlamalarla düzenlenmelidir. Araştırma, öğretmenlerin serbest oyun zamanını genellikle kapalı alanda düzenlediklerini, ancak açık alanda oyun oynamak için daha fazla çaba harcadıklarını göstermektedir. Bu nedenle, serbest oyun zamanı, çocukların hazır bulunuşluk seviyelerinin en yüksek olduğu saatlere denk gelecek şekilde planlanmalıdır. Ayrıca, sınıf içi ve dışı oyun alanları, özel gereksinimli çocuklar için erişilebilir hale getirilmelidir. Sembolik oyun ve materyal kullanımı da teşvik edilmelidir. Özel gereksinimli çocukların sembolik oyun ve materyalleri kullanma konusunda daha az tercih gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu sebeple, öğretmenler ve aileler, çocukların sembolik oyun becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vererek, onların dilsel ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayabilirler.

Araştırmacılara yönelik olarak, farklı coğrafi bölgelerde araştırmalar yapılması önerilmektedir. Bu araştırma, Mersin ili merkez ilçelerindeki bağımsız anaokullarında gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, farklı coğrafi bölgelerdeki bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesindeki anasınıflarında yapılabilir. Bu tür çalışmalar, coğrafi ve kültürel farklılıkların oyun davranışları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamamıza olanak tanıyacaktır. Ayrıca, araştırmalar daha geniş ve çeşitli çalışma gruplarıyla yapılabilir. Bu araştırma büyük ölçüde dil ve konuşma güçlüğü çeken çocuklarla yapılmıştır. Her özel gereksinim türünden eşit sayıda çocukla yapılan çalışmalar, araştırmanın genellenebilirliğini artırabilir. Bunun yanında, nicel verilerle desteklenmesi araştırmanın bulgularının geçerliliğini artıracaktır. Nicel analizlerin, gözlem verilerinin daha geniş bir örnekleme doğrulanmasına olanak tanıyacaktır. Deneysel araştırmalar ise, normal gelişim gösteren çocuklarla özel gereksinimli çocukların oyun içerikleri ve karşılaştıkları güçlükler arasındaki benzerlik ve farklılıkları daha ayrıntılı bir şekilde inceleyebilir. Bu tür araştırmalar, özel gereksinimli çocukların oyun süreçleri ve sosyal etkileşimleri hakkında daha derinlemesine bilgiler sunabilir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli çocukların oyun davranışlarının incelenmesi, okul öncesi eğitimde oyun ortamlarının özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenler ve aileler için oyun sürecini çocukların gelişimini desteklemek amacıyla nasıl bir araç olarak kullanabileceklerine dair önemli stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir.

## KAYNAKLAR

- Aykara, A. (2017). Çocuk merkezli oyun terapisinin engelli çocuklara yönelik sosyal hizmet uygulamaları açısından önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 28(1), 169-186.
- Ata, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekânda oyun uygulamaları ve çocukların dış mekânda oyun oynamalarına ilişkin görüşleri*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Hacettepe Üniversitesi.
- Atik, B. (1986). *Okul öncesi çağıdaki normal gelişim gösteren çocuklar ile Down sendromlu çocukların tercih ettikleri oyun tiplerinin ve oyun içindeki sosyal iletişimi davranışlarının incelenmesi*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, B. (2017). *Özel eğitimde oyun ve müzik*. Eğitim Yayınevi.
- Bray, P., & Cooper, R. (2007). The play of children with special needs in main stream and special education settings. *Australian Journal of Early Childhood*, 32(2), 37-43.
- Bronson, W. C. (1972). *Competence and growth of personality*. University of California at Berkeley.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Creswell, J. & Plano, V. (2007). Understanding mixed methods research. J. Creswell (Ed.), *Designing And Conducting Mixed Methods Research* (s.1-19). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Duman, G., & Koçak, S. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(2), 22-40. <https://doi.org/10.30703/cije.318561>
- Frey, J. R., & Kaiser, A. P. (2011). The use of play expansions to increase the diversity and complexity of object play in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 99-111. [https://doi.org/10.1177/0271121410378758&#8203;:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1177/0271121410378758&#8203;:contentReference[oaicite:0]{index=0}).
- Gözün-Kahraman, Ö., & Kılınç, N. (2022). Down sendromlu bir okul öncesi kaynaştırma öğrencisinin oyun davranışlarının incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (SMART Journal)*, 8(55). <https://doi.org/10.31576/smryj.1331>
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Hammond, M. A. (1995). Peer interactions in mainstreamed and specialized playgroups. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 75-103. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90022-5](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90022-5)
- Hellendom, J., Van Der, R. & Smith, B. S. (1994). *Play and intervention*. State University of New York Press.
- Manwaring, M. (2011). *Title of the work*. Publisher.
- Milli Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bedensel ve Süreğen Hastalıklar (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Metin, N. (2012). Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması. N. Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar içinde*. Maya Akademi Yayınları.
- Metin, N. ve Işıtan, S. (2011). Zihin engelli çocuklar ve eğitimleri. Necate Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (ss. 159-181). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Metin, N., Şahin, S., & Şanlı, E. (1999). Okul öncesi düzeyde ve dört-dokuz yaş grubundaki zihinsel engelli çocukların tercih ettikleri oyun köşeleri ve oynadıkları oyun tiplerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(1), 33-45.
- Önal, S. (2017). *Kent parklarının yararları: Kentten kaçış*. Uluslararası 2. Sosyal Bilimler Sempozyumu.
- Özdoğru, M. (2021). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim*, 11, 6-16. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.1>
- Sarı, H., & İlik, S. (2014). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde ana amaç ve topluma kazandırılmaları [The main purpose of educating individuals with special needs and their integration into society]. In *Özel gereksinimli çocuklar ve aileleri* (pp. 3-28). Nobel Yayınevi.



- Sucuoğlu, B. (2010). *Özel gereksinimli çocuklar için eğitim uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Tejero-Hughes, M., & Passmore, A. H. (2020). Exploration of play behaviors in an inclusive preschool setting. *Early Childhood Education Journal*, 49(6), 1155–1164. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01032-4>
- Tenikeci, Z., & Cevher-Kalburan, N. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin açık hava oyun parklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 87-112.
- Tuğrul, B. (2009). Okul öncesi eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri ve teknikleri. M. Sağlam (Ed.), *Özel öğretim yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Tuğrul, B. (2013). Çocukta oyun gelişimi. N. Aral, Ü. Deniz, A. Kan (Ed.), *Öğretmenlik alan bilgisi: Okul öncesi öğretmenliği içinde*. (ss. 245-269).
- Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü. A.B. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun içinde*. Hedef CS Yayıncılık.
- TÜİK (2002). *Türkiye özürllüleri araştırması*. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ve TC Başbakanlık İdaresi Başkanlığı, Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318–37.
- Yazıcı, D. N., & Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı sorunlar ve beklentilerinin incelenmesi. *Uludađ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 657-681.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, B. (2022). Özel gereksinimli çocukların okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 118-134.

**TOKSİK OKUL KÜLTÜRÜ: SEBEPLERİ, ETKİLERİ VE ÇÖZÜM YOLLARI**Hasan KARA<sup>1</sup> Emine YAZICI TEMELKAYA<sup>2</sup> Cem TUNA<sup>3</sup>

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi	Bu araştırmanın amacı, örgüt kültürü tipolojisinde yeni bir başlık olarak ortaya konan toksik okul kültürü kavramının incelenmesidir. Çalışmada, yazılı belgelerin veri kaynağı olarak sistematik incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada, makalenin konusu olan kavramlara yönelik literatürün incelenmesi amacıyla bir nitel veri analiz yöntemi olan doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Makalenin ilk kısmında kültür ve örgütsel kültür kavramları üzerinde durulmuş, ayrıca okul kültürü bağlamında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Makalenin ikinci kısmında başlangıcında, toksisite ve toksik kültür kavramı açıklanmış, toksik kültürü oluşturan toksik liderlik ve toksik liderlik türlerinin özellikleri belirtilmiştir. Ardından, okul kültürü kavramının bir alt basamağı olan toksik okul kültürü tanımlanmış ve toksik okul kültürünün doğuş sebepleri ve özellikleri açıklanarak, toksik okullardaki davranış örüntülerinin ortak yönleri listelenmiştir. Makale, toksik örgütlerdeki çalışan tiplerini ve toksik örgütlerde sağlıklı çalışma ikliminin yaratılması için ortaya konulan çözüm önerilerinin sunulması ile sonlandırılmıştır.
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 03.09.2024	
Kabul 30.10.2024	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Örgüt Kültürü,	
Okul Kültürü,	
Toksisite,	
Toksik Kültür,	
Toksik Okul Kültürü	

**TOXIC SCHOOL CULTURE: ITS REASONS, EFFECTS AND WAYS OF SOLUTION**

Article Information	Abstract
Research Article	This article aims to examine the notion of toxic school culture, introduced as a new topic in the typology of organizational culture. Document analysis method, a qualitative research method, is used in the systematic dissection of written documents as a data source in the study. Therefore, the document analysis technique, a qualitative data analysis technique, is used to examine the literature related to concepts being the main point of the study. Culture and organizational culture concepts are emphasized in the first chapter of this study; additionally, the studies made in the context of school culture are analyzed. The notions of toxicity and toxic culture are explained, also the concept of toxic leadership and features of different types of toxic leadership creating toxic culture is highlighted in the initial part of the second chapter in the article. Subsequently, the toxic school culture being a sub-topic of school culture is defined and common features of behavior patterns are listed by explaining the reasons for the existence of toxic school cultures and their characteristics. The article is finalized by presenting employee types working in a toxic organization and setting forth suggestions for how a healthy vocational climate is to be created.
<i>Article History:</i>	
Received 03.09.2024	
Accepted 30.10.2024	
<i>Keywords:</i>	
Organizational Culture,	
School Culture	
Toxicity	
Toxic Culture	
Toxic School Culture	

**Kaynakça Gösterimi:** Kara, H., Yazıcı Temelkaya E. ve Tuna C. (2024). Toksik okul kültürü: Sebepleri, etkileri ve çözüm yolları. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 5(2), 39-64.

<sup>1</sup> Öğretmen, MEB, [bakvarcihasan@gmail.com](mailto:bakvarcihasan@gmail.com), Orcid ID: 0009-0002-9027-5392

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, [emine\\_yazicitemelkaya23@erdogan.edu.tr](mailto:emine_yazicitemelkaya23@erdogan.edu.tr), Orcid ID: 0009-0007-3571-0036

<sup>3</sup> Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, [cem.tuna@erdogan.edu.tr](mailto:cem.tuna@erdogan.edu.tr), Orcid ID: 0000-0002-6846-8676

## 1. GİRİŞ

Araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar ile açıklanmaya çalışılan ‘kültür’ kavramı, toplumsal hayatı etkileyen ve hala tam olarak üzerinde mutabakata varılamayan bir fenomen olarak araştırmacıların karşısına çıkmaktadır. Mead (2002), kültürü ‘insan ırkı tarafından geliştirilmiş ve her jenerasyonun bir önceki jenerasyondan edindiği karmaşık geleneksel davranışların tamamı’ şeklinde tanımlamaktadır. Kültür, belli bir toplumun, topluluğun, etnisitenin ya da belli bir bölge ile belli bir zaman diliminin karakteristiğini yansıtan geleneksel davranışların toplamıdır (Brumann, 1999). Bu sebeple, antropoloji (insan bilimi) literatüründe kültür kavramı, kültürel antropoloji adıyla oluşturulan alt disiplin başlığı altında incelenmiştir. Kültürel antropoloji kavramı yaşayan bir organizma olarak tanımlanan insanı ve onun oluşturduğu toplumu inceleme amacı gütmekte iken toplumların belli amaçlara ulaşmak amacıyla oluşturduğu örgütlerinde işleyişlerini sağlayan bir kültürün bulunması ya da bu kültürü oluşturan öğelerin değerlendirilmesi kaçınılmazdır. Kültür kavramı ile ilgili yapılan tanımlamalar farklılık göstermek ile birlikte, bu tanımlamaların ortak noktaları kültürün (i)öğrenim sonucunda elde edildiği ve (ii)normlar, değerler, ortak anlamlar, davranış örüntüleri gibi birçok öğeyi içinde barındıran bir olgu olduğu şeklindedir. Kültür, öğrenilen ve kümülatif deneyimlerin toplamıdır (Keesing, 1981). Tylor (1871), kültür kavramını medeniyet (İng. *civilization*) kavramı ile özdeşleştirmiş ve kültürü bir toplumun üyeleri tarafından edinilen bilgi, inanç, sanat, kanun, ahlaki değer, gelenek ve diğer kapasiteler olarak nitelemiştir. Linton (1936)’a göre toplumların oluşturduğu kültür bir dizi düşüncenin, duygusal reaksiyonun ve daha zayıf ya da yüksek şiddetle paylaşılan, eğitim ya da benzeşim yolu ile toplum üyelerinin edindiği alışkanlık davranışlarının örüntülerinden oluşmaktadır.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kültür kavramı, örgütleri inceleyen araştırmacıların örgütsel yaşamın parçası olduğunu varsayımları ile birlikte örgüt merkezli araştırmalara dâhil edilmeye başlanmıştır. ‘Örgütsel kültür’ kavramı, ilk kez Elliot Jaques tarafından yayımlanan ‘Bir Fabrikanın Değişen Kültürü’ adlı eserde ortaya atılmıştır (Jaques, 1951). Ott (1989), örgütsel kültür kavramını detaylı bir şekilde açıklamış ve özelliklerini şu şekilde nitelemiştir.

- Örgütsel kültür, bir örgütte var olan kültüre verilen addır.
- Değerler, inançlar, varsayımlar, algılar, davranış normları, artifaktlar (kültürün gözle görülen öğeleri) vb. öğelerden oluşmaktadır.
- Örgütsel faaliyetlerin arkasında bulunan sosyal şekilde organize edilmiş, görülemeyen ve gözlemlenmeyen bir güçtür.
- Örgüt üyelerinin harekete geçmesini teşvik eden sosyal bir enerjidir.
- Örgüt üyeleri için anlamı, vizyonu ve hareketliliği sağlayan birleştirici bir temadır.
- Örgütsel kontrol mekanizması işlevi görmekte, davranışları formal olmayan yollardan kabul ya da red görevini üstlenmektedir (s. 50).

Ouchi (1981), örgütsel kültürü ‘*örgüt çalışanlarıyla örgütün değer ve inançlarının iletişim kurmalarını sağlayan semboller, seremoniler ve mitler topluluğu*’ olarak tanımlamaktadır (s. 41). Örgütsel kültür, örgüt yapısına hayat veren ve o örgütü diğer örgütlerden ayırtıran örgüt ideolojisidir (Mintzberg, 1989. s. 98). Örgütsel kültür kavramına yönelik yapılan diğer önemli bir kategorizasyon ise, Schein tarafından ortaya konan ‘*örgütsel kültür seviyeleri*’ teorisidir. Schein (1992), örgütsel kültürün üç düzeyde oluştuğunu iddia etmektedir. Bu teoriye göre ilk düzey davranışları doğrudan etkileme kapasitesine sahip olan ‘*norm*’ düzeyidir. Normlar, örgütün yapılanması ile alakalı en somut mesajı veren oluşumlardır. Bu davranışlar örgütün gündelik yaşamında birebir görülmekte olan ve örgüt pratiğinde gözlemlenmekte olan davranışlardır. Örgüt kültürünü oluşturan daha üst düzeydeki kısımlarla bağlantılı olarak şekillendirilmektedir. Örgüt çalışanları, norm düzeyindeki davranışları kolayca öğrenebilmektedir. Çalışanlar arasındaki informal iletişim kanalları aracılığı ile örgüt normu olarak kabul edilen davranış ya da davranışlar aktarılmaktadır. Okullarda norm düzeyi davranışlara örnek olarak ‘öğretmenlerin meslektaşlarını veli ya da öğrencilerin yanında eleştirmemesi’, ‘zil çalmadan öğrencilerin sınıftan çıkarılmaması’ ya da ‘eğitici veya öğretici okul panolarının zaman içerisinde değiştirilmesi’ verilmektedir. Teorinin ikinci düzeyini ‘*değer*’ kavramı oluşturmaktadır. Değer düzeyi örgütün çalışanlarından ne istediğini belirttiği ilkelerin açıklandığı ancak bunun normlar aracılığı ile yapılmasından dolayı görünürde anlaşılabilen düzeydir. Kendilerini davranış pratiklerinde, diğer bir ifade ile örgüt kültürünün görünür yüzü olan normlarda gösterdikleri varsayılmaktadır. Normlar, temel felsefelerini değerler temelinden almakta ve örgüt çalışanları yaptıkları davranışlarda bu değerleri temel almaktadır. Şeffaflık, dürüstlük, iş birliği, takım çalışması, düzene bağlılık vb. kavramların örgüt kültüründe bu seviyede olduğu kabul edilmektedir. Örgütlerin ortaya koydukları misyon beyannameleri, örgüt kültürünü oluşturan ve değer düzeyinde kabul edilen davranışların toplandığı belgelere örnek verilmektedir (Hoy ve Miskel, 2013. s. 181 – 183). Değer kavramına yönelik ortaya konulan teorilerden biri William Ouchi’nin ortaya attığı Z Teorisi’dir. Ouchi, Japon şirketleri üzerinde yaptığı çalışmalarında bahsi geçen şirketlerin başarılı olmalarını sağlayan bir dizi değere ulaşmıştır. Bu değerler sırası ile (i)örgütsel adanmışlık,

(ii)kariyer yönetimi ve yönlendirilmesi, (iii)işbirliği ve takım çalışması, (iv)güven ve gruba sadakat ve (v)eşitlikçi davranış olarak belirtilmiştir (Ouchi, 1981. s. 79 – 83).

Örgüt kültürü teorisinin son düzeyini ise ‘gizil varsayımlar’ (İng. *tacit assumptions*) oluşturmaktadır. Gizil varsayımlar, insan ve insan ilişkilerinin doğası, gerçeklik, doğruluk ve çevre ile ilgili ortaya atılan soyut öncüllerdir (Dyer, 1985). Örneğin insan doğasının niteliği hakkında yapılan varsayımlar, gerçeğin deneyimle mi yoksa keşif yoluyla mı edinildiği, bir topluluk içindeki ilişkinin şekli hakkındaki düşünceler bu gizil varsayımları oluşturmaktadır. Diğer bir ifade ile örgütün ve örgüt içindeki çalışanların dünya görüşlerinin ne olduğu, örgüt kültürünü şekillendiren en soyut ancak en güçlü yapıdır. Varsayımların doğruluğunun kanıtlandığı durumlarda örgüt ve örgüt içi bileşenler bu varsayımları devamlı kullanarak, onları değişime çok güçlü şekilde direnen ve örgüt için örgütsel faaliyetlerin çerçevesi haline gelen temel prensipler haline getirmektedir (Hoy ve Miskel, 2013. s. 184). Schein (2004), gizil varsayımların belli bir toplumun yaşam tarzından doğduğundan ve bu sebepten ötürü değiştirilmesinin zor olduğunu, hatta tartışılmaz olarak tanımlandığını belirtmektedir. (Schein, 2004. s. 27). Gizil varsayımlar, örgütün kısa, orta ve uzun vadeli planlarını etkileyen temel belirtkelerdir. Bu varsayımlardan ya da dünya görüşlerinden hareketle örgütler değerlerini ya da değer beyannamelerini ortaya koymaktadır. Değer beyannameleri ise örgüt çalışanlarına informal yollar öncelikli kalmak şartı ile aktarılmakta ve örgüt çalışanlarından bu değerler merkezli olarak davranışlarını şekillendirmeleri beklenmektedir. Örgüt paydaşlarının hizmet alıcılarına ya da birbirlerine yönelik davranış halinde uyguladıkları eylemler ise norm şeklinde özetlenmektedir. Örgüt, bu üç düzeyli sistem aracılığıyla kültürünü oluşturmada ve gelecek planlamasını ortaya koymaktadır.

## **1.1. Örgüt Kültürü**

### **1.1.1. Okul Kültürü**

Örgütsel kültür kavramının eğitim alanına uyarlanabilirliğinin keşfedilmesi ile birlikte yaşayan bir örgüt olarak tanımlanan okulların da bir kültüre sahip olduğuna yönelik felsefi ve analitik tartışmaların yapılmaya başlandığı gözlemlenmektedir (Cusick, 1987). Kar amacı güden örgütlerde ortaya konan şirket kültürü (İng. *corporate culture*) üzerine yapılan araştırmalar ve ‘verimli okul’ tanımı üzerine yapılan araştırmalar (Brookover vd., 1978; Rutter vd., 1979; Clark, Lotto ve Astuto, 1984) verimli okul kültürünün ideal tanımlamasının geliştirilmesi amacıyla kullanılmıştır (Hoy ve Miskel, 2013. s. 185). İdeal okul kültürünün ne olduğuna yönelik yapılan ilk tanımlamalardan biri Deal (1985) tarafından ortaya konan şu sekiz ilkedен oluşmaktadır:

- Paylaşılan değerler ve işlerin nasıl yapılacağına dair verilen ortak kararlar.
- Okulun öz değerlerini içselleştiren bir lider.
- Paylaşılan inançları içine alan ve örgütü diğer örgütlerden ayıran ritüeller.
- Kriz anında risk alan çalışanlar.
- Kültürlenme ve kültürel yenilenme ritüelleri.
- Öz değerleri teşvik eden ve onları dönüştüren önemli ritüeller.
- Otonomi – kontrol ve yenilik – gelenek arasında sağlanan denge.
- Kültürel ritüellere yaygın katılım.

### **1.1.2. Okullarda Kültürel Ritüeller**

Deal (1985) tarafından ortaya konan ve okul kültürü kavramını açıkladığı varsayılan sekiz ilke içerisinde bulunan ‘kültürel ritüel’ kavramı, araştırmacılar tarafından derinlemesine irdelenmiş ve bu kavramın içeriğine yönelik bazı teoriler ortaya konulmuştur. Firestone ve Wilson (1985) tarafından yapılan çalışmada, okul kültürünü yansıtan kültürel ritüellerin sözlü ya da fiziki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanmış olaylara dayanan ancak, gerçek ve kurgunun birbiriyle birleştirildiği hikâyeler, okul içerisinde sorgulanamayan inançları yansıtan mitler ve kurgusal öğeler ile zenginleştirilmiş ve devamlı şekilde anlatılan efsaneler kültürel ritüellerin sözlü yönünü oluşturulmaktadır. Kültürel ritüellerin fiziki kısmı ise kültürel iletişimde kullanılan fiziki objelerden oluşan (logo, slogan ve başarılar vb.) ikonlar ve örgütler için neyin önemli olduğunu belirten rutin seremonilerden oluşan ritüellerden müteşekkildir.

Firestone ve Wilson (1985) tarafından ortaya konulan kültürel ritüeller içerisinde, fiziki kısım (ikonlar ve ritüeller) araştırmacıların dikkatini çekmiş ve bu kavramın okul kültürüne olan muhtemel etkilerine yönelik çalışmalar ortaya konulmuştur. Beyler ve Trice (1987), okul içerisinde yapılan seremoni ya da ritüelleri altı farklı gruba ayırmış ve bu ritüellerin ortaya çıkarması muhtemel sonuçları ortaya koymuştur. Ritüellerin sınıflanması şu şekildedir.

**a) Tutku Ritüelleri:** Öğrencilerin öğrencileri eğitimi, okula yeni gelmiş öğrenciler için ‘zor’ olarak adlandırabilecek sınıflar, yemek görevleri vb. aktivitelere verilen genel addır. Bu tür faaliyetler örgüt üyelerini örgüt içindeki rollerine alıştırmaya noktasında avantaj sağlamakta, ancak örgüt çalışanlarının davranışlarını belli kalıplara sığdırma noktasında etkilediği için dezavantaj ortaya koymaktadır.

**b) Bozulma Ritüelleri:** Negatif değerlendirme, kitle tarafından hakaret ve alaya alınma gibi aktivitelere verilen genel addır. Bu tür faaliyetler örgüt çalışanının güç kaybına sebep olmakla birlikte, diğer çalışanlar için de uygun davranışların ne olduğu konusunda yeni bir yol haritası sunmaktadır. Problemlerin tüm örgüt paydaşları tarafından haberdar olunması ve detaylıca tartışılması, örgüt kavramının sınırlarının nitelendirilerek kimin bu sürece ait olduğu kimin ise ait olunmadığının tespiti ve okul içi rollerin yeniden belirlenmesi de bozulma ritüellerinin ortaya çıkardığı muhtemel gizil sonuçlar olarak adlandırılmaktadır.

**c) Güçlendirme Ritüelleri:** Örgüt içinde tanınmayı ve şöhreti arttırdığı varsayılan, ‘yılın öğretmeni’, ‘münazara şampiyonası birinciliği’ ‘futbol turnuvası birinciliği’ vb. ödüllendirme faaliyetlerine verilen genel addır. Bu davranışlar aracılığı ile örgüt çalışanlarının örgüt içindeki gücü artmakta ve örgüt tarafından ‘uygun’ görülen davranışın güçlendirilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca örgüt içindeki iyi haberler yayılmakta, başarılarından dolayı çalışanlar tebrik edilip diğer çalışanlar motive edilmekte, bireysel başarılarından dolayı örgütün prestiji artmakta ve sosyal rollerdeki bireylerin ortaya koyduğu performanslar sonucu sosyal değerleri zenginleşmektedir.

**d) Entegrasyon Ritüelleri:** Tatil ve kamp organizasyonları, kahve ya da yemek etkinlikleri ve öğretmenler odası sohbetleri gibi aktivitelere verilen genel addır. Bu davranışlar okul paydaşları arasında ortak deneyimlerin güçlendirilmesini sağlayarak grubun bir arada tutulmasını teşvik etmektedir. Normların esnetilmesini sağlayarak duygu paylaşımını desteklemektedir.

**e) Yenileme Ritüelleri:** Örgütsel gelişim aktivitelerini (eğitim, seminer vb.) tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Örgütsel yapıyı yeniden dizayn etmekte ve işlevini geliştirmekte destekleyicidir. Örgüt üyelerinin problemlerin çözülebilmesi adına çaba gösterildiğinden emin olmalarını sağlamakta, problemin doğasının fark edilmesini teşvik etmekte, örgüt üyelerinin dikkatlerini belirli problemlere ayırmalarını desteklemekte ve var olan düzenin ya da otoritenin meşruiyetini arttırmaktadır.

**f) Problem Çözme Ritüelleri:** Örgüt içi gerginlik ya da tartışmaların çözülmesi amacıyla kullanılan ritüellerdir. Bu amaçla kullanılmakla birlikte ortaya çıkardığı diğer muhtemel etkiler ise örgüt çalışanlarının odağının problemlerin çözülmesinden kaymasına sebep olunması, anlaşmazlığın ve yıkıcı etkilerinin ikiye ayrılması (sebebe – sonuç ilişkisi ve rasyonaliteden kopuş) ve bölünmüş sosyal ilişkilerde yeniden denge oluşumu sürecini başlatması şeklinde sıralanabilmektedir (Beyer ve Trice, 1987. s. 11).

Toplum yaşamının başlangıcından itibaren sözlü ya da yazılı şekilde ürünler halinde ortaya konulan kültür kavramı, örgütlenme hareketlerinin başlamasının ardından örgütsel kültür kavramı ile tanımlanmaya başlanmıştır. Yaşayan bir örgüt olarak tanımlanan okullarda, bir örgüt olarak kabul edilmekte ve kültüre sahip oldukları varsayılmaktadır. Okul kültürünün belli ritüeller üzerinde şekillendirildiği ortaya konulmuştur. İdeal okul kültürü tanımlamasının ve bu tanımlamaya bağlı özelliklerin her şartta ya da her okul özelinde uyumlu olmaması ve okulların tanımlamada belirtilen özelliklere uyumsuzluklar göstermesi, okul kültürlerinin farklı türlerinin de olabileceği varsayımını ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple araştırmanın problem durumunu, yukarıda zikredilen farklı okul kültürlerinden biri olduğu varsayılan ‘toksik okul kültürü’ kavramının ne olduğunun ve özelliklerinin tanımlanması ve bu kavramı oluşturduğu varsayılan ‘toksik’, ‘toksikite’, ‘toksik örgüt’ ve ‘toksik liderlik’ kavramlarının ‘toksik okul kültürü’ üzerindeki etkisinin ne olduğunun açıklanması oluşturmaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, toksik okul kültürü kavramını oluşturduğu varsayılan toksiklik, toksik kültür, toksik liderlik ve toksik liderlik türleri kavramları üzerine yapılan çalışmalar detaylı şekilde analiz edilerek değerlendirilmiştir. Bu sebeple, araştırmanın veri kaynağı olan yazılı belgelerin sistematik bir şekilde ve titizlikle incelenmesi prensibine dayanan nitel araştırma yöntemlerinden ‘‘doküman analizi’’ yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yazılı ya da sanal ortamda (bilgisayar temelli ya da ağ üzerinden) bulunan ve ilgili konu ile alakalı kaynakların veri haline getirilebilmesi amacıyla inceleme ya da değerlendirilmesine dayanan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009. s. 31 - 32). Doküman, araştırmalara konu olma potansiyeline sahip mezar taşı, epigrafi, görüşme metinleri, haber kaynakları, araştırmalar vb. tüm kaynaklara verilen addır (Dethlefsen, 1981; Orr, 2000; Taylor, 2001, 2003; Hinnells, 2005). Doküman analizi yönteminin ilk adımı araştırma konusuna yönelik belgelerin seçilmesidir (Morgan, 2022. s. 70). Flick (2018), hangi dokümanların araştırma konusu için seçileceğinin belirlenmesinde dört temel kıstas olduğunu ortaya koymaktadır; buna göre bir doküman (i) eşsiz, (ii) doğru, (iii) konuyla alakalı ve (iv) önemli ise o doküman araştırma amacıyla analiz sürecine dâhil edilebilmektedir. Ortaya

konan bu kıstaslar temelinde yapılan değerlendirme süreci sonucunda analiz sürecine kalan dokümanlar, araştırma amaçlarıyla bağlantılı olarak değerlendirme süreçlerine tabi tutulmakta ve gerekli değerlendirmeler yapılarak veri olarak belirlenen bulgular toplanmaktadır (Morgan, 2022. s. 73). Doküman analizi diğer araştırma yöntemlerine göre harcanan zaman ve paha bakımından daha verimli oluşu ve kaynaklara kolay ulaşım noktasında sağladığı rahatlığı bakımından daha avantajlı bir araştırma yöntemidir. Ayrıca, araştırma amaçlarıyla bağlantılı olarak gerekli görülen verinin toplanması bu yöntem aracılığıyla daha kolay şekilde sağlanmaktadır. Bununla birlikte, araştırmacının hangi materyalleri seçeceği noktasında ön seçim yapması, araştırma konusuna yönelik kaynakların tamamına ulaşılamaması ve muhtemel verileri oluşturan kaynakların sınırlandırılmasında yaşanması muhtemel olası güçlük ise doküman analizinin zayıf özellikleri olarak araştırmacıların karşısına çıkmaktadır. Ayrıca doküman analizi yönteminde kullanılması muhtemel sanal kaynakların kullanımında ortaya çıkması muhtemel etik sorunlar (kamu – birey çatışmaları), resmi evraklarda gizlilik ihlali ihtimali sebebiyle kaynakların tamamının kullanılamaması ve bireylerin sahip olduğu kaynakların kullanımını için gerekli izinlerin alınamaması sebebiyle yaşanacak muhtemel veri kayıpları da doküman analizi yönteminin diğer negatif özellikleridir (Bowen, 2009. s. 31 – 32; Davie ve Wyatt, 2021. s. 158).

Verilerin ortaya çıkarılması amacıyla ise araştırmacının konusunu oluşturan kavramlarla ilişkili yazılı ya da görsel materyallerin inceleme ve çözümlenmesine dayanan ‘doküman incelenmesi tekniğine’ başvurulmuştur. Araştırma, toksiklik, toksik kültür, toksik liderlik ve toksik liderlik türleri kavramları üzerine ortaya konan ve 1983 – 2024 yılları arasında yayımlanmış ve erişim sağlanabilen bilimsel çalışmalara (kitap, makale, araştırma raporu vb.) kapsamaktadır. Bu amaçla, erişim sağlanan ve araştırma konusu ile ilişkili bulunan Internet Archive, Taylor & Francis, JSTOR, Open Athens, Elsevier, Wiley Online Library, ProQuest Dissertations and Theses Global, Emerald Insight, MDPI, ResearchGate ve Academia veri tabanları ile muhtelif İnternet sayfaları üzerinde ulaşılan toplamda 89 dokümanın ihtiva ettiği bilgiler analiz edilmiştir. Bu 89 çalışmanın içeriğini 64 araştırma makalesi, 16 kitap, 4 websitesi, 3 haber sitesi ve 2 bağımsız gözlemci kurulu raporu oluşturmaktadır. Bahsi geçen dokümanlarda ‘toksik’, ‘toksisite’ ‘toksik örgüt kültürü’ ‘toksik liderlik’, ‘toksik liderlik türleri’, ‘toksik okul kültürü’, ‘toksik okul kültüründeki çalışan bireyler’ ve ‘sağlıklı çalışma kültürü’ kavramlarını içeren ya da bu kavramlara yönelik açıklamalarda bulunduğu varsayılan kısımlar değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Bilimsel araştırmaların işleyişini şekillendiren güvenilirlik, sorumluluk, objektiflik, tarafsızlık, şeffaflık, açıklık, bilimsel çalışmalara ve bilim çalışanlarına saygı gibi araştırma ve yayın etiği ilkeleri, bilimsel faaliyetlerin geliştirilmesi ve araştırma özgünlüğü amacıyla uyulması amacıyla önemli kabul edilmektedir. Bu sebeple çalışmanın her evresinde araştırma ve yayın etiğine araştırmacılar tarafından uyulmuş ve çalışma bilimsel araştırma etiğine uygun şekilde hazırlanmıştır. Araştırma süreci boyunca araştırma konusuna yönelik incelenen kaynaklar; bilimsel araştırma esaslarına uygun şekilde değerlendirilmiş ve ortaya çıkarıldığı varsayılan veriler diğer araştırmacılarca incelenerek güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma süreci içerisinde araştırma yazarları, herhangi bir veriyi ya da belgeyi birbirinden saklamadan ya da gizlemeden ve araştırmaya konu olan tüm veri kaynaklarını herhangi bir tahrifata uğratmaksızın sürecin içine dâhil etmiştir. Araştırmacının içeriğini oluşturan çeşitli türdeki bilimsel çalışmalar, yazarlarına ortaya koydukları çaba ve ürüne yönelik saygıyı gösterir mahiyette atıf ve kaynak gösterilme uygulaması yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Toksiklik ve Toksik Kültür

Örgütler ya da organizasyonlar, amaçları ya da işlevleri fark etmeksizin belli bir yapılanma ve bu yapılanmayı idame ettiren bir kültüre haizdir. Örgüt kültürünün verimli çalıştığı organizasyonlar, iş veriminin ve çalışma barışının sağlandığı yapılar olarak göze çarpmaktadır. Ancak, iş veriminin düşük olduğu ya da çalışma süreçlerinin içerisinde türlü (maddi, sözlü, yazılı vb..) çatışmaların ortaya çıktığı gözlemlenen örgütlerde sağlıklı örgüt kültürünün varlığı noktasında çekinceler ortaya çıkmaktadır. Bu çekinceler, araştırmacıları örgüt kültürünün verimsiz olduğu durumlarda yeni adlandırmalar yapma gereksinimine taşımaktadır. Bu adlandırmalardan en önde geleni olan ‘toksik kültür’ kavramının incelenmesi ve çerçevesinin ortaya konulması hem toplumsal hem de eğitim merkezli örgütlerin daha nitelikli hizmet vermesinin sağlanması amacıyla önemli bir konumdur. Bu kavramın tanımlanması amacıyla ilk olarak toksik ve toksisite kavramının açıklanması gerekmektedir.

Zehirli anlamında kullanılan Latince ‘toxicum’ kelimesinden türetilmiş toksik kavramının, ilk kez İngilizce’de 1664 yılında anı ve hikâye yazarı olan John Evelyn tarafından kullanıldığı gözlemlenmektedir. Oxford İngilizce Sözlüğü’ne göre ise ‘toksik’ (İng. *toxic*) ‘sağlığa ya da yaşama tehdit ya da tehlike teşkil eden’ olarak açıklanmaktadır (Oxford English Dictionary, 2023). Türk Dil Kurumu’na göre ise toksik Fransızca kökenli tıbbi amaçlı kullanılan bir sıfat olup, ‘zehirli’ olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü, 2024). Toksik kelimesinden türetilen ‘toksisite’ kavramı ise Amerikan Ulusal Kanser Enstitüsü tarafından ‘bir ögenin zehirli ya da zararlı olma derecesi’ şeklinde açıklanmaktadır (U.S. National Cancer Institute, 2024).

Tanımlamalar incelendiğinde toksik ve toksisite kavramlarının ana odak olarak tıbbi amaçlarla kullanıldığı gözlemlenmektedir. Sözlük tanımlamaları ile bağlantılı olarak ‘toksik’ kavramının daha çok kişi ya da canlıların yaşam fonksiyonlarını engelleme potansiyeline sahip maddelerin bu özelliğini tanımlamak amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Toksikite ise bu potansiyele sahip maddelerin yansıttığı tehlikenin niteliğini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Örgütsel bağlamda toksik, örgütün iş ve işleyişine zarar verme potansiyeline sahip her türlü paydaşı tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Toksik öğelerden doğan toksisitenin ise bir tür bozukluk olarak ortaya çıktığı ve belli aşamalar sonucunda örgüte yansıdığı ortaya konulmaktadır (Hetrick, 2023. s. 54 – 55). Toksisitenin, örgütsel bağlamda verimliliği engelleyici ya da azaltıcı bir öge olduğu çeşitli çalışmaların sonucunda bulgu olarak ortaya konulmuştur. Örneğin, Kusy ve Holloway (2009) tarafından ortaya konan çalışmada, araştırmaya konu olan bireylerin %50’sinin toksik iletişime maruz kalmalarının ardından örgüt içi odaklarının ‘çalışma merkezlikten endişe merkezliğe’ kaydığı %25’inin ise örgüt içi faaliyetlerden tamamen çekildiği sonucuna varılmıştır. Toksikite kavramının örgütsel hayata girişi ise tanımlarda belirtildiği üzere büyük şirketlerin veya organizasyonların ortaya koyduğu zarar ya da yapılan hataların ortaya çıkardığı sonuçların çözümlenmesi gereksiniminin ortaya çıkışına dayanmaktadır (van Rooij ve Fine, 2018). Örneğin İngiliz petrol şirketi British Petroleum (BP) tarafından işletilen 3 petrol rafinerisinde 2005, 2006 ve 2010 yıllarında yaşanan ve can ve mal kaybına sebep olan kazalar, şirketin sahip olduğu ve kazalara sebebiyet veren büyük çaptaki eksikliklerin (yetersiz bakım, rafineriden sorumlu mühendis sayısının azaltılması, bakım yetersizliği ve çalışanların güvenlik kaygılarına yönelik müspet cevapların verilmesi vb.) ortaya çıkmasına, bu sebeple de şirkete yönelik ciddi eleştirilerin doğmasına sebep olmuştur (Steffy, 2010). Yaşanan kazalardaki dikkat çekici bir diğer nokta ise, petrol şirketi tarafından kazalar gerçekleştikten sonra dahi kazalara sebep olduğu varsayılan eksikliklerin tamamlanmaması; aksine bu davranışlara artan oranda devam edilmesidir. Bu durum araştırmacıları bu hareketlerin örgüte zarar verdiği (bir tür toksisite yarattığı) ve zararı olduğu varsayılan davranışların bir tür örüntü oluşturduğu çıkarımına ulaştırmaktadır (Goldenberg, 2010).

Yapılan araştırmalarda gözlemlenen diğer önemli bir durum ise yukarıda bahsedilen örgüte zarar veren ve örüntü hale geldiği ortaya konan bu tip davranışların birçok örgütte varlığının tespit edilmesidir. 2014 yılında Amerikalı araştırmacıların şüpheleri üzerine yapılan incelemelerde Alman araba üreticisi Volkswagen’in, ürettiği 11 milyon üzerindeki araçta emisyon oranlarını olduğundan düşük gösteren bir aygıt kullandığı ortaya çıkarılmıştır (Ewing, 2017). 2009 – 2016 yılları arasında ise Kaliforniya merkezli bir banka olan Wells Fargo’nun sahiplerinin oluru olmaksızın 3.500.000 civarındaki müşterisinin hesapları üzerinde işlem yaptığı; 528.000 müşterisini ise onayları olmaksızın online fatura ödeme sitemine dahil ettiği saptanmıştır (Cowley, 2017). Bu skandalın ortaya çıkarılmasının ardından Wells Fargo tarafından 5300 çalışanın iş akdine son verilmiştir. Wells Fargo hadisesi daha detaylı incelendiğinde ise bu sürece dahil olan çalışanların bu hareketleri kişisel beklentilerden çok ‘bankanın çalışanları üzerinde yarattığı agresif satış kültürüyle harmanlanmış performans yönetimi’ baskısı altında yaptıkları, banka tarafından yayımlanan raporlarda belirtilmiş ve şirket yaptığı hatayı kabul ettiğini deklare etmiştir (Independent Directors of the Board of Wells Fargo 2017).

Yaşanan bu tür büyük çaptaki skandalların ortaya koyduğu diğer bir sonuç ise şirketlerin ya da örgütlerin benzer olaylar ile bir kez daha karşılaşmamak adına örgütteki ‘kültür’ kavramına odaklanma gereksiniminin farkına varmasıdır (Glazer ve Rexrode, 2017). Bu farkındalığı oluşturan diğer bir etmen ise, örgütlerde yapılan hatalı ya da yanlış davranışların ortadan kaldırılması amacıyla dikte edilen harici cezalandırmaların faydalı olmadığı tespit edilmiş olunmasıdır (Simpson vd. 2014). Bu faydasızlık durumunun ortaya çıkışındaki etmenler ise (i) örgütlerin cezanın şiddetinden çok cezalandırılma ihtimaline odaklanmaları, (ii) örgütlerin karmaşık yapılanmaları sebebiyle hatalı ya da yanlış davranışlarının tespitinin güç olması ve bunun örgütlere getirdiği konfor, (iii) ciddi cezalandırmaların örgütler için aynı davranışları gerçekleştirirken gizleme amacıyla yatırımlara yönlendirmesi ve (iv) örgütün karşılaştığı muhtemel cezalandırmaları varsayarak yıllık bütçesini oluşturması şeklinde sıralanmaktadır (Brown, 1978; Chamlin, 1991; Nagin, 2013; Plambeck ve Taylor, 2015. akt. van Rooij ve Fine, 2018. s. 3). Bu farkındalık, araştırmacıları bahsi geçen örgütlerde ideal örgüt yapılanmasının olmadığı ve bununla bağlantılı olarak örgüt kültüründe belli arızalar gözlemlendiği, bu sebeple de bu örgütlerde yaşanan hadiselerin araştırmanın odak konusu olan ‘toksik kültür’ kavramının bir örneğini oluşturduğu çıkarımına ulaştırmıştır.

Örgüt kültürü üzerine yapılan çalışmalarda ‘örgüt içi toksisite’ ya da ‘toksik örgüt’ tanımlamaları üzerinde araştırmacıların odaklanmadığı görülmektedir. Bu sebeple ‘toksik örgüt’ kavramını tanımlama ve toksik davranışların tespiti amacıyla diğer bilim disiplinlerinden yararlanma gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Sosyoloji ve antropoloji incelendiğinde, toksik davranışları ortaya koyan birey ya da toplulukların ‘yarı – otonom sosyal bölgeler’ olarak nitelendirildiği ortaya konulmaktadır. Bu sosyal bölgelerde, otoritelerce tesis edilen kanunlar ya da yönetmeliklere karşı muhalefet olmamakla birlikte bu düzenlemelere kesinkes uyulmamakta ve otonomi ögesi harekete geçirilerek uygulamada değişikliklere gidilmektedir (Moore, 1973. s. 722). Vaughan (1997), bu değişikliğin normalleşmesinin belli bir örüntü ile oluştuğunu açıklamaktadır. Örüntünün ilk adımını örgüt içi paydaşların muhtemel tehlikeleri gözlemlemesi oluşturmaktadır. Gözlemlenen tehlike örgüt tarafından ‘alınabilecek risk’ olarak tanımlanıyor ise, örgüt elindeki somut veriler ışığında yeniden değerlendirme

yapmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda örgüt, ideal kabul edilen yoldan ayrılmayı (araştırmacı tarafından bu durum 'sapmanın normalizasyonu' olarak tanımlanmaktadır) kabul etmekte ve kararı hayata geçirmektedir. Bu sürecin sonucunda örgüt içi yeni standart normal şartlarda yanlış, eksik ya da hatalı kabul edilen durum olmakta ve örgütün yeni değeri haline gelmektedir (Vaughan, 1997. s. 65 - 66).

Sosyal psikologlar tarafından, toplumsal değerler ve yasal düzenlemelerin çatıştığı durumlarda başta örgütler olmak üzere tüm yapılanmalarda toksik davranışların oluşumunu belli örnek durumlar üzerinden açıklanmaktadır. İlk durumda örgüt ya da toplumsal yapının toplumsal değerler tarafını tutması, diğer bir ifade ile yasal düzenlemenin aksinin tercihi etmesi gözlemlenmektedir (Cialdini ve Goldenstein, 2004). Diğer bir örnek durumda, kanun ile uyumu salık veren pozitif toplumsal değerlere sahip topluluklara 'ceza' figürünün sunulması ise bu cezanın gerektiğinde kullanılacağı mesajı verilse dahi pozitif toplumsal değerleri ortadan kaldırmakta ve toplum içinde toksik davranışların ortaya çıkışına alan açmaktadır (Cialdini, 2007). Üçüncü ve son örnek durum ise bireylerin kendilerinden yapmaları beklenen davranışlar ile (emredici sosyal normlar), gerçek hayatta yaptıkları davranışlar arasında ortaya çıkan uyumsuzluk halidir. Keizer ve arkadaşları (2011) tarafından trafikte kullanılan ve yasak durumları belirten tabelaların bireylerin üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmada, eğer topluluk bu işaretlere ve bu işaretlerin getirdiği emredici sosyal normlara karşı negatif bir bakış açısına sahip ise tabelaların uyulması beklenen normlara uyumu azalttığı; ancak topluluğun hâlihazırda emredici sosyal norma yönelik olumlu bir bakış açısı var ise norma uyumun gerçekleştiği ortaya konulmaktadır.

Örgütsel psikoloji ve davranış bilimi uzmanları, toksik davranışların ortaya çıkışının sebeplerini 'düzen bozumuna ve ahlaki olmayan uygulamalara teşvik eden etik dışı iklimi oluşturan öğeleri' ortaya çıkarma amacıyla irdelemiştir. Scholten ve Ellemers (2016) tarafından ortaya atılan 'yolsuzluk kaynakları modeli' (İng. corrupting barrels model), etik dışı iklimi oluşturan üç öğenin varlığını belirtmektedir. Bu öğelerden ilki 'hatalara yetersiz reaksiyon' olarak tanımlanmaktadır. Örgüt, üretim süreçleri içerisinde ortaya çıkan muhtemel hatalara yönelik (i) hatanın varlığını reddetme, (ii) hatayı olduğu gibi kabullenme ve ders çıkarmama ve (iii) hatayı tolere etmeyerek hatayı yapan örgüt üyesini suçlayıp onu cezalandırma yolunu tercih etmektedir. Etik dışı iklimi oluşturan ikinci öğe ise 'çıktı eşitsizliği' olarak adlandırılmıştır. Çıktı eşitsizliği, örgütlerin üretim süreçleri sonucunda ortaya çıkan üretimi ödüllendirme ve teşvik amacıyla dağıtılan ödemelerin adil şartlarda bölüşülmemesi durumunda ortaya çıkmakta ve örgüt üyeleri arasında düşmanlık yarattığına inanılmaktadır. Etik dışı iklimi yarattığı varsayılan üçüncü ve son öğe ise 'işlevsiz etik iklimler' (İng. *Dysfunctional moral climates*) şeklinde belirtilmiştir. Örgütlerin üretim süreçleri içinde ortaya çıkması muhtemel stres, farklı örgüt paydaşlarının sürece dâhil oluşu, karmaşık üretim süreçleri, ürün niteliğinin belirsizliği vb. faktörler, örgüt üyelerinin neyin doğru ya da yanlış olduğunu soyut olarak belirlese dahi uygulamada bu ilkelere uymasını engellediği ortaya konulmuştur (Scholten ve Ellemers, 2016. s. 373 – 377).

Toksik kültür kavramı, 21. yüzyıl itibarıyla araştırmacılar tarafından irdelenmeye başlayan bir kavram olarak göze çarpmaktadır. Furnham ve Taylor (2004), bir örgütün toksik kültüre sahip olup olmadığını belirten öncülleri sıralamıştır:

- Yönetim ve çalışanlar arasında 'biz ve onlar' ayrımcılığı hissini varlığı.
- Çalışanların yönetime sorgulanamaz bir sadakatle bağlılığına yönetimin aynı reaksiyon ile cevap vermemesi.
- Karşılıklı güvenin olmadığı, şüphe ve daimi takip yapılan bir ortam.
- Karar verme süreçlerinin dışında bırakılma.
- Yöneticilerin söylem ve eylemlerinde farklılık.
- Çalışanların motivasyonunun sadece cezalandırma yolu ile sağlanmaya çalışılması.
- Uzun vadeli misyon eksikliği.
- Terfi ve ödüllendirmelerde liyakatin yerini nepotizmin alması.
- Çalışanların iş doyumuna sahip olmaması.
- İletişim kanallarının kapalı olması, hiç olmaması ya da aşırı kalabalık oluşundan dolayı mesajların alınmaması.
- Örgüt çalışanlarının kendilerini yöneticilerden izole hissetmesi ve çalışanların örgütle ya da örgütün ortaya koyduğu ürünlerle kendisini içselleştirememesi.
- Örgütteki bireylerin çoğunluğunun şirketin ortaya koyduğu kurallara ya da yasal düzenlemelere aykırı harekette bulunması.



Örgütlerde toksisite birden fazla ögenin birleşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Applebaum ve Roy – Girard, 2007). Toksik kültür çalışma verimini düşürmekte (de Bruijn, 2021), yasal düzenlemelere uyumsuzluğu arttırmakta (Kahn ve Rouse, 2021), profesyonelliği ve işe yönelik tutkuyu zayıflatmaktadır (Samier ve Milley, 2018). Toksik kültüre sahip örgütler basit samimiyet öğelerine dahi güven yoksunluğu sebebiyle şüphe ve kuşku ile yaklaşıldığı, diğer bir ifade ile şüphe ve kuşkunun norm haline geldiği örgütlerdir (Hartel, 2008). Toksik örgüt kültürleri, ödüllendirmelerin başarı merkezlilikten çok başarısızlık temelli olduğu, çalışanların işlerini kaybetme korkusuyla yöneticileriyle tartışmaktan çekindiği (Jones, 1991), kişisel çıkarların örgüt çıkarlarından önde tutulduğu (Atkinson ve Butcher, 2003), yöneticilerin davranışlarında uyumsuzluk gözlemlenen, çalışan sürekliliğinin sağlanamadığı ve yöneticilerin emri altındaki çalışanlarından ulaşılamayacak hedefler beklediği kültürlerdir. Örgüt işleyişi için gerekli olan ancak sağlanamayan ya da yetersiz miktarda sunulan kaynaklar, davranışlarını gözden geçirme gereksinimi duymayan meslektaşlar, örgüt kapasitesinin üzerinde olan ve yöneticiler tarafından ulaştırılması beklenen hedefler, gelire aşırı odaklılık, çalışanlardan kendileri için belirlenen mesai sürelerinden daha fazla çalışmalarının beklenmesi ve örgüt içi karar verme sürecinde üstlerin astları tamamen süreç dışı bırakması bir örgüt içerisinde toksik kültürün ortaya çıkışını teşvik etmesi muhtemel bazı özelliklerdir (Lewis, 2021. s. 41 - 42).

Araştırmacılar tarafından toksik kültür kavramı üzerinde yapılan çalışmalarda odaklanılan bir diğer konu ise toksisitenin nasıl bir süreç sonucunda örgütü idare eden hâkim anlayış olduğunun tespit edilmesidir. NASA (Amerikan Uzaycılık ve Hava Dairesi) tarafından 1986 yılında uzaya gönderilmesi planlanan Challenger Uzay Mekiği'nin kalkış rampasından çıkar çıkmaz infilak etmesi ve mekik içindeki yedi astronotunda hayatını kaybetmesi, Vaughan (1997) tarafından incelenmiş ve mekiğin infilakına sebep olan sorunun (O – Ring sorunu) 1977 yılından beridir bilindiği ancak görmezden gelindiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, bu sorunu makalede daha öncede belirtildiği üzere 'ideal pratiklerden kaçış ve sapmanın normalizasyonu' olarak tanımlamakta ve toksik örgütlerin oluşumunun ilk adımı olarak bu uygulamayı göstermektedir. Hetrick (2023), ortaya koyduğu çalışmasında toksik davranışların zaman içinde örgüte hâkim oluşunu dört evreli bir model üzerinden açıklamaktadır.

#### • Evre 1: Üretim Baskısı

Bu evre, genellikle örgüte yeni dâhil olan ve amiyane tabirle 'gözü yükseklerde' olan bir yöneticinin örgüte girişi ile başlamaktadır. Yönetici, karar alma süreçlerinde otoritesindeki çalışanları denklem dışı bırakmakta ve tüm kararları kendisi almaktadır. Örgüt dışı çevre yönetici tarafından 'düşman' olarak kodlanmakta ve liderlik mekanizması tarafından 'en iyi, en büyük ya da sektörün en büyüğü olma' düşüncesi çalışanlara telkin edilmektedir. Yeni yönetim, geçmişte yapılan tüm faaliyetleri eleştirmekte ve ortaya koyduğu vizyonun örgüt için en verimli vizyon olduğu iddiasını gütmektedir. Geçmişin tamamen reddi, örgütte uzun yıllar boyunca görev almış deneyimli çalışanların önce örgüt içinde pasif konuma çekilmesi, ardından da örgütün bu çalışanlar ile yollarını ayırması ile sonuçlanmaktadır. Örgüt, ortaya koyulan vizyona ulaşabilmek amacıyla çalışanlarından olağanın dışında katkı beklemektedir.

#### • Evre 2: Sadakat ve Uyum Talebi

Yeni yönetimin vizyonuna uymadığı düşünülen örgüt çalışanlarının tasfiyesinin ardından, örgüt içinde yönetimin mükemmeliyetçilik ve vizyona uyum talebi artmaya başlamaktadır. Bu evrede örgüt içi faaliyetlerde hataya ya da kusurlara tolerans düzeyi azalmaktadır. Örgüt, çalışanlarından sunduğu az imkanlar ile beklentileri karşılayacak performans beklemekte ve bu performans ortaya çıkmadığı takdirde çalışanı suçlama ve daha ileri evrede cezalandırma yoluna gitmektedir. Örgütün dış dünya perspektifi artık 'biz ve onlar' anlayışından çok, 'faaliyetleri bir ölüm kalım savaşı olarak' görmeye kaymıştır. Artık örgüt içerisinde yaşananların sebebi sorgulanmamakta, yaşanan süreçlerin sonucunda ortaya çıkan ürüne odaklanma gözlemlenmektedir.

#### • Evre 3: Dışarıdan Çözüm Yolları Arama

Bu evrede örgüt yöneticileri içinde bir bölünme meydana geldiği gözlemlenmektedir. Örgüt yönetimi, çekirdek (inner circle) ve dış (outer circle) yönetim olarak ikiye ayrılmaktadır. Çekirdek yönetim, örgütte kimin çalışıp çalışmayacağını ya da kimlerin hangi pozisyonları alacağını belirlemektedir. Örgüt yönetimi, ortaya koyduğu ve ulaşılamayan vizyonun gerçekleştirilebilmesi amacıyla çözümünü; bir dönem düşman olarak kodladığı dış dünyada aramaya bu evrede başlamaktadır. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için harici düzenlemelere gereksinim duyduğu varsayılmakta ve bu sebeple medyadan, araştırmacılardan, örgütün hizmet sunduğu alandaki başarılı örneklerden ve kamu kurum ve kuruluşlarından destek aranmaya başlanmaktadır. Yönetici bu evrede desteği, vereceği kararları mantık çerçevesine sığdırmak amacıyla kullandığından istediği verimi alamamakta ve örgütü amaçladığı vizyona ulaştıramamaktadır. Diğer bir ifade ile yöneticinin amacı, örgütteki çalışma ortamını verimli hale getirmekten çok alacağı kararlara rasyonalite kazandırmaktır.

#### • Evre 4: Teklik Kültürünün Doğuşu

Yönetici ve yönetimin çekirdeğini oluşturan bireyler örgütün tüm işleyişine artık hâkim durumdadır. Karşılıklı diyalog, fikir teatisi, ortak karar verme süreçleri gibi birçok kavram örgütün işleyişinden tamamen çıkmış durumdadır. Örgüt içi faaliyetlerin nasıl yapılacağı tamamen yöneticinin onayından geçmekte ve yönetici tarafından uygun bulunan yol ya da yöntem ‘doğru’ kabul edilmektedir. Bunun dışındaki bir yöntemin kullanılması örgüt içinde artık bir tabu haline gelmiştir. Bir önceki evrede örgütün dışarıdan gelecek düzenlemeler ve yönlendirmelerle düzelebileceğine inanan yöneticiler, Makyavelyalist bir anlayışa bürünerek ‘hedeflere ulaşmak için her şey mübahtır ve düzenlemelere aykırı hareketler yapılabilir’ düşüncesini sahiplenmeye başlamaktadır. Kısaca örgüt, tek kişinin demir yumruğu altında yönetilmektedir. Bu evreden itibaren örgüt yönetiminin değişmediği durumlarda örgüt için toksisite sarmalından çıkış ihtimali gözlenememektedir (Hetrick, 2023. s. 84 – 89).

### 3.2. Toksik Liderlik ve Toksik Liderlik Türleri

Toksik kültür ve toksik örgüt kavramları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, ortaya çıkan önemli bulgulardan birinin araştırılan örgüt ya da kültürün toksikliğe ulaşmasındaki en önemli etmenin örgüt lideri ya da yöneticisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu sebeple toksik liderlik kavramı ve toksik liderlik kavramı üzerinde yapılan araştırmalar hakkındaki araştırmaların da incelenmesi, toksik kültür kavramının daha iyi anlaşılabilmesi adına gerekli görülmektedir. Toksik liderler tarafından yönetilen örgütlerde iş veriminin düşmesi, astların kendilerini istismar ettiğini düşündükleri yöneticilerin işlerini engelleyici hareketlerde bulunması, örgüte dâhil edilmesi planlanan yeterli etik niteliklere sahip çalışanların örgütten uzaklaşması, maddi kaynakların yetersiz kullanımı, çalışanların kısa süre içinde istifa etmeleri ve iş doyumlarının düşmesi gibi birçok olayın yaşanması, toksik liderlik kavramının örgüt kültürü ve örgütsel liderlik konularını ele alan çalışmalarda incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Ashforth, 1997; Jagatic ve Keashly, 2000; Cortina vd., 2001; Duffy vd., 2002; Mitchell ve Ambrose, 2007; Thoroughgood vd., 2012).

McCall ve Lombardo (1983) tarafından ortaya atılan ‘liderin yoldan çıkışı’ (İng. *leadership derailment*) tanımlaması ile ilk kez liderlik araştırmaları literatürüne dâhil edilen toksik liderlik kavramı, zaman içerisinde araştırmacılar tarafından farklı adlandırmalar ile açıklanmaya çalışılmıştır. ‘Toksik liderlik’ kavramı ilk kez Whicker (1996) tarafından ortaya atılmış ve bir dizi istenmedik liderlik davranışlarıyla özdeşleştirilmiştir. Lipman – Blumen (2005) toksik liderliği ‘*yönettiği bireyler, gruplar, örgütler, kominiteler ve hatta uluslarda yıkıcı davranışları ve anormal kişilik özellikleriyle ciddi ve yüklü hasarlar bırakan liderlik*’ olarak açıklamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Ordusu Harp Okulu (İng. *U.S. Army War College*)’na sunulan ‘*Assessing Leaders to Establish and Maintain Positive Command Climate*’ (Tr. Pozitif Emir – Komuta İklimi Yaratma ve Sürdürmek İçin Liderleri Görevlendirme’) raporunda toksik liderlik ‘*astlarının iyi olma haline karşı yaygın bir kayıtsızlık, örgüt iklimini olumsuz şekilde etkileyen kişisel ya da kişilerarası teknikler ve liderin kişisel çıkarlarını önlediği ve astların buna müdahale edememesi durumu*’ olarak tanımlanmaktadır (Bullis ve Reed, 2003). Ayrıca negatif liderlik (Kellerman, 2004), şeytani – kötücül liderlik (Conger, 1990; Hogan ve Hogan, 2001), liderliğin karanlık tarafı (Conger, 1990; Tepper, 2000); istismarcı liderlik (Maccoby, 2000) ve yıkıcı liderlik (de Vries, 1993; Hogan ve Hogan, 2001) gibi adlandırmalarında toksik liderlik kavramının yerine kullanıldığı görülmektedir.

Whicker (1996), liderlik türleri üzerine yaptığı araştırmalarında üç ana lider türü olduğunu ortaya koymuş ve bunlara ‘güvenilir lider’, ‘değişimsel lider’ ve ‘toksik lider’ adlandırmalarını yaparak ‘toksik lider’ kavramını ilk kez belirten ve tanımlayan araştırmacı olmuştur. Bu tanımlamaya göre toksik lider ‘uyumsuz, hoşnutsuz, kötücül ve hatta şeytani karaktere sahip, yıkıcı davranışlar ve sorunlu kişilik özellikleri sebebiyle bireylere, örgütlere ve hatta bir ulusa ciddi zarar verme kapasitesi olan lidere’ verilen addır. (Whicker, 1996. s. 12). Lipman – Blumen (2005), liderlerin zaman zaman istem dışı da olsa toksik liderlik özelliklerini örgüt içinde yansıttıklarını ve bunun örgütte olumsuz etkilere sebep olduğunu belirtmektedir. Walton (2007) ise toksik liderlerin örgütü zehirleyebilecek ve yozlaştırabilecek davranışları yapma kapasitesine sahip olduklarını ancak bunu örgüt faaliyetlerini şekillendiren düzenlemelerin içinde kalarak da yapabileceğini savunmaktadır. Schmidt (2008), toksik liderliğin narsistik özellikler yansıttığını savunan ilk araştırmacıdır. Singh, Sengupta ve Dev (2018) toksik lideri ‘ayrımcı yönetimi, yönetimsel yetersizliği ve çalışanlarının özgüvenini zayıflatmak amacıyla yaptığı davranışları ile çalışanları tükenmişliğe sürükleyen narsist ve kendini övmekten başka bir şey yapmayan lider’ olarak açıklamaktadır.

Araştırmalar incelendiğinde, narsisizm kavramının toksik liderlik tanımlamalarında edindiği yerin arttığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple narsisizm kavramının ve narsistik liderlik olgusunun da anlaşılması, toksik liderlik tanımlamalarının daha sağlıklı olması noktasında katkı sağlamıştır. Penney ve Spector (2002), narsistik özellikler gösteren bireylerin doğrudan ya da dolaylı olarak iş sağlığını etkilemesi muhtemel bazı mental sorunları yaşadığını iddia etmektedir. Amerikan Psikiyatri Derneği tarafından yayınlanan Zihinsel Bozuklukların İstatistiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual Disorders – DSM), narsisizmi bir kişilik bozukluğu olarak tanımlamakta ve bu bozukluğun tanınması amacıyla bazı öncülleri ortaya koymaktadır, buna göre;

- davranış ya da kurduğu hayallerde ululuk ya da görkemlilik hareketleri sergileme,

- kabul görme ihtiyacı ve empati eksikliği,
- yetenek ve başarıları abartma, kendini olduğundan çok daha önemli görme,
- sınırsız başarı, güç, kusursuzluk, güzellik ya da sevgi hayali kurma,
- kendisini eşsiz ve özel görme,
- aşırı onay ve kabul beklentisi,
- beklentilerinin ve isteklerinin tamamen karşılanması düşüncesine sahip oluş,
- kişiler arası iletişimde ve etkileşimde sömürücü olma,
- empati yoksunluğu, başka bireylerin ihtiyaçlarını ve duygularını fark etmede gönülsüzlük,
- herkesin ona karşı kıskanç ya da düşman olduğu düşüncesine haiz olma,
- ve küstah ya da kibirli davranışlar gösterme narsist bir bireyde görülen özellikler olarak belirtilmiştir (American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force, 2022. s. 760 - 761).

Wagner (2002), narsist bireylerin egoist, manipülatif, çıkarıcı ve sömürücü olduğunu belirtmektedir. Ayrıca narsist bireyler kendilerini zayıf göstereceği düşüncesiyle tavsiye almaktan uzak durmaktadırlar. Narsist bireyler başarılarında en büyük payın kendilerine ait olduğu fikrine sahip olmakla birlikte, başarısızlıklar ya da yetersizliklerde sorumluluk almaktan kaçınmaktadır (Wagner, 2002. s. 60).

Rosenthal ve Pittinsky (2006) narsist liderliği ‘küstahlık ve aşağılık duygusuna haiz, tanınma ve üstünlük duygusuna ulaşabilmek için dış dünyadan ilgi beklentisinde bulunan, aşırı hassas ve öfkeli, empati yoksunu, ahlaki prensipleri olmayan, örgüt süreçlerinde rasyonel ve esnek kararlar vermeyen ve daimi paranoya özellikleri gösteren liderlik türü’ olarak tanımlamaktadır (s. 629). Ouimet (2010) ise narsist liderliği ‘kişisel çıkarlarına aşırı odaklanmış, örgütün amaçlarından uzaklaşan, elindeki tüm kaynakları üstünlük duygusunu doğrulayabilmek ve çevresinin ilgisini çekmek amacıyla kullanan liderlik’ şeklinde tanımlamaktadır. Fenlason (2013), narsist liderlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır.

- Zayıf bir dinleyici olmak.
- Eleştirilere yönelik aşırı hassasiyete sahip olmak.
- Diğer bireylerin duygularına yönelik empati yoksunluğu ya da umursamazlık hali.
- Aşırı düzeyde öz değer algısına sahip olmak.
- Beceri ya da başarılarını abartmak.
- Daimi dikkat ve onaylanma ihtiyacı duymak.
- Eleştirilere öfke, utanç ya da aşağılama ile cevap vermek.
- Başarı ya da güç olgularına aşırı odaklanmak (Fenlason, 2013. s. 56).

Toksik liderlik kavramıyla özdeşleştirilen diğer bir liderlik türü ise zorba liderliktir (İng. *bullying leadership*). Furnham ve Taylor (2004), zorba liderliği ‘aşağılayıcı, rahatsız edici, küçük düşürücü, ofansif ve hatta fiziksel olarak acı verici şekilde deneyimlenen uygunsuz, sebepsiz ve tekrar eden davranışları yapan lider’ olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir örgütte şu özellikleri gösteren liderin zorba lider olduğunu belirtmektedir.

- Sözlü kabalık gösterme: lakap takma, hakaret, küfür vb.
- Alay etme.
- Kötü niyetli şakalar.
- Uygunsuz ve istenmeyen fiziksel temas.
- Süreğen hale gelmiş eleştiri ve suçlamalar.
- Çalışanlara karşı yalıtma ve umursamama davranışı ortaya koymak.
- Ulaşılması veya gerçekleştirilmesi mümkün olmayan hedefler ya da görevler vermek.
- Gerçekleştirilmesi durumunda örgüt için anlam ifade etmeyen hedefler ya da görevler vermek.
- Örgüt içerisinde gösterilen çabayı önemsememe ve başarılar için çabayı gösteren çalışanları ödüllendirmemek.
- Örgüt içi çalışmalarda gerekli olan bilgileri saklama ya da tahrif ederek ulaştırmak.
- Kaynak ihtiyaçları ya da çalışanların kendilerini geliştirmek amacıyla ortaya makul talepleri reddetmek.
- Açıklanamayan, gereksiz ya da örgüt için kayba sebep olması muhtemel değişimleri hayata geçirmek

• Çalışanların özel ya da iş ekipmanlarını izinsiz şekilde almak ya da kurcalamak (Furnham ve Taylor, 2004. s. 139 – 140).

Zorba liderlik örgüt içerisinde kendini iki farklı formda göstermektedir. Çalışanları ağıltma, el şakaları ve belli kişi ya da kişilere yönelik ortaya konulan daimi dedikodular kişisel zorbalamanın; aşırı iş yükü, mantığa sığmayan ve ulaşılamayacak hedefler ortaya koymak ve aşırı derecede iş gözlemciliği ise şirket merkezli zorbalamanın özelliği olarak tanımlanmaktadır (Furnham ve Taylor, 2004. s. 139). Zorba liderler tek ya da birden fazla zorbalık türünü uygulayarak örgüt içinde çalışanların görevlerini gerçekleştirmelerini engellemekte ya da bu süreci zorlaştırmaktadır. Bu zorlaştırma, ideal örgüt kültüründen sapmaya ve örgüt kültürünün toksikleşmesine sebep olmaktadır.

Özetlemek gerekirse toksik örgüt, zehirli, kendi içinde bir birliği olmayan, yıkıcı, sömürücü, işlevsiz ve kötü davranışları içeren ve bu davranışların kolayca yayılabildiği ve tolere edilebildiği bir örgüt olarak tanımlanmaktadır. Bu tür çalışma ortamları, farklı formlarda zorbalık (bullying – mobbing), huzursuzluk, yolsuzluk, hileli ihaleler, gerçekçi olmayan iş yükü uygulamaları, kötücül ya da yıkıcı çatışmalar içeren ve bu şekilde büyüyen zararlı iç rekabet barındırır. Bu tür örgütlerde çalışanların yaptıkları işler ve çalıştıkları görev birimleri arasındaki çatışmalar, yanlış bilgilendirmeleri ve yanlış takdim edilmeleri sonucunda agresif ve rekabetçi kişiler arası davranışları içeren bir suçlama kültürüne dönüşür. Toksik örgüt yöneticileri gerçeklikten uzak hedeflere ulaşmaya çalışan, bu hedefe ulaşma sürecinde örgütün hafızası sayılabilecek olan eski çalışanlarını tasfiye eden, örgütün çevresiyle daimi şekilde mücadele ya da savaş içinde olduğu düşüncesini çalışanlara aktarmaya çalışan ve sürecin sonunda tüm iletişim kanallarını kapatarak konumunu tek karar alıcı pozisyonu haline getiren yöneticilerdir. Bu tip yöneticilerde narsisizm ve zorbalık özellikleri de sıklıkla gözlemlenmektedir.

### 3.3. Toksik Okul Kültürü

Eğitimin temel amacı, gelecek jenerasyonları hayata hazırlamaktır. Okul örgüt yapıları incelendiğinde bu amaçla oluşturulan eğitim kurumlarının çoğunlukla iki zıt kutupta toplandığı görülmektedir. Bunlardan ilki steril (arınık), diğeri ise toksik eğitim kurumlarıdır. Steril eğitim kurumları, modern eğitimin dört ana paydaşı olan girdi – süreç – çıktı ve çevre paydaşlarından çevrenin tamamen dışarıda bırakıldığı kurumlara verilen addır. Steril okul örgütleri, toplumdan uzak bir profil çizerler: Gerçek hayatlardan uzaktadırlar. Birey akademik olarak gelişmek ile birlikte eğitimin temel ilkelerinden olan yaparak yaşayarak öğrenme ya da yaşama yakınlık gibi prensipleri içselleştiremediğinden eğitimin temel amacını gerçekleştiremeyen bir kurumda eğitimini tamamlamaktadır. Steril okul örgütleri; hayatta kalma becerileri bakımından sorunlu ancak akademik anlamda başarılı ya da çok başarılı kabul edilen öğrenme çıktılarına sahip öğrencileri ortaya çıkarmaktadır. Çevre ile iletişimin çok kısıtlı oluşu ya da hiç olmayışı sebebiyle örgüt, herhangi bir sorununu çözmek amacıyla gerekli kaynaklara ulaşmakta güçlük çekmekte ve bu yetersizlik hali bir süre sonra örgütün yozlaşmasına ve hatta dağılmasına sebep olabilmektedir. Diğer taraftan toksik okul örgütleri ise eğitimin temel amaçlarını bir kenara koymaktadır. Verimli öğrenme ortamları ortaya çıkan kısır tartışmalar ve mücadeleler sebebiyle zarar görmekte ve okulun en önemli misyonu olan eğitim – öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmede sorunlar yaşadığı gözlemlenmektedir. Toksik okul kültürüne sahip eğitim kurumları, çevrelerine bitmeyen bir negaholizm yayırlar ve yukarıda bahsedilen özelliğe sahip bir insan topluluğunun çoğunlukta olduğu bir örgüt profili sergilemektedirler (Deal ve Patterson, 2016). Toksik okul kültüründe önemli bir yer tutan negaholizm kavramının incelenmesi bu araştırmanın amaçları doğrultusunda önemli bir yer tutmaktadır.

Negaholizm (İng. *negaholic*), kelime olarak Latince reddetmek anlamına gelen ‘nega’ kelimesi ve İngilizce ‘bir nesneye ya da duruma saplantı derecesinde bağımlılık’ anlamına gelen ‘-holic’ ekinin birleşimi sonucunda oluşan bir kelimedir. Negaholizm kavramı ilk olarak Charlie Carter – Scott tarafından 1989 yılında yayımlanan ‘Negaholics: How to recover from your addiction to negativity and turn your life around’ (Tr. *Negaholizm: Negativite bağımlılığınızı nasıl toplayabilir ve yaşamınızı nasıl düzeltebilirsiniz*) adlı çalışmada ortaya atılmıştır. Carter – Scott (1989) negaholizm kavramını ‘yaklaşımlar, düşünceler, kelimeler ya da davranışlar vasıtasıyla öz benliğini olumsuzlaştırma mücadelesi sürdürme ve bu mücadelenin yarattığı iç güçlerin kurbanı olma durumu’ olarak tanımlamaktadır (s. 15). Aynı çalışmada Carter – Scott, dört farklı negaholizm türünün olduğunu ortaya koymuştur.

- **Yaklaşımsal Negaholizm:** Herhangi bir sınırı olmaksızın kendini çalışma hayatına adayın bireylerdir. Bu kişiler dışarıdan herhangi bir sorunu yokmuş gibi görünseler bile içsel dünyalarında ciddi problemlerle karşılaşmaktadırlar. Mükemmeliyetçilik, yapılan işleri asla yeterli saymama gibi davranış özellikleri bu bireylerde gözlemlenmektedir.
- **Davranışsal Negaholizm:** Davranış ve düşüncelerde uyumsuzluk, aşırı miktarda sigara tüketimi, aşırı yemek tüketimi, tütün, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, farklı türde olmasına karşın bir faaliyete aşırı odaklanma (kumar, spor, televizyon, çalışma hayatı, sosyal ilişkiler, cinsellik, din vb.) gibi davranışlara sahip olma durumudur.

- **Mental Negaholizm:** Başka bireylerin yaptıkları ya da söylediklerine aşırı odaklanan; eleştiri, yargılama ve mental sağlığı zedeleyici hal ve hareketler vasıtasıyla kendini acımasızca eleştirme durumudur.
- **Sözel Negaholizm:** Değişime dirençli olma; kendilerine, diğer bireylere, durumlara ya da konularla ilgili negatif düşüncelere sahip olma, negatif olduklarını kabul etmeme ve sadece gerçekleri aktarma düşüncesine gömülü kalma durumudur (Carter – Scott, 1989. s. 16).

Carter – Scott (1989), bir bireyde negaholizm olarak adlandırılan davranışların bir süreç sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır. Negaholizm, aile – çevre ve toplum faktörlerinin etkilediği bir süreçtir. Özellikle ebeveyn rolüne uyum sağlayamamış anne ve babaya yönelik sorgusuz sadakat; ebeveynlerin kendilerince doğru kabul ettikleri ancak gerçekte yanlış ya da eksik olan yöntem ya da tekniklerin çocuğa aktarılmasına sebep olmaktadır. Bu aktarımların ya da aile içi ilişkilerde yaşanan olumsuz süreçlerin sonucunda bireylerde travmatik davranışlar gözlemlenmektedir. Bu da kişileri bu travmaların etkilerinden kurtarmak amacıyla farklı kimliklere itmektedir. Negaholizmde zikredilen bu farklı kimliklerden biri olarak bireylerin, toplumun ve toplumun oluşturduğu örgütlerin karşısına çıkmaktadır (Carter – Scott, 1989. s. 40 – 46).

Pincus (2004), negaholizmi bir kişilik özelliği olarak tanımlamakta ve negaholik bireylerin örgüt içinde ortak olarak yansıttığı nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır.

- Örgütün birlikte yaptığı faaliyetlere katılmak istemezler, eğer katılmaları istenirse ve bunun için zorlanırlarsa örgütün moralini düşürücü hal ve hareketlerde bulunmaktadırlar.
- Bencil davranışlar sergilemekte ve diğer bireylerin ihtiyaç ya da isteklerini umursamamaktadırlar.
- ‘Yapamam’ ifadesi en sık kullandıkları kalıptır.
- Çalışma amacıyla örgütte buldukları çoğu zamanı yöneticileri ve yöneticilerin aldıkları kararları eleştirmekle geçirmektedirler.
- Risk almaktan uzaktırlar, konfor alanından çıkmak söz konusu değildir.
- Diğer bireyler bir durumun olumlu yönlerine bakarken olumsuz yönlerine bakmayı tercih etmektedirler.
- Kazan – kazan (win – win) durumlarından çok kayıp – kayıp (lose – lose) senaryolarını tercih etmektedirler.
- İletişim kurmaktan uzaktırlar, genellikle ketum bir kişiliğe sahiptirler.
- Duygusal bakımdan hızlı değişkenlikler göstermektedirler.
- Örgüt içi faaliyetlerde sorumluluğu almayı severler, ancak bu talep genellikle faaliyeti işlevsiz hale getirme amacıyla yapılmaktadır. Bu amaca ulaştıklarında, olanlar için diğer çalışanları suçlamayı tercih etmektedirler.
- Önceden hesap edilmemiş ya da yanlış kararları almaktadırlar (Zaman zaman bunu kasıtlı şekilde yaptıkları görülmektedir.).
- Kişisel yaşamlarında da tıpkı çalışma hayatlarında olduğu gibi kendileri gibi özelliklere sahip bireylerle arkadaşlık kurmaktadırlar (s. 17 – 18).

Negaholizm ve bu özelliğe sahip bireylerin okul örgütlenmelerinde çoğunluğu sağladığı senaryolarda eğitim kurumlarında ‘motivasyon’ ve ‘kurum içi fedakârlık’ kavramları ortadan kalkmakta; bu niteliğe sahip bireyler okul içinde yapılması planlanan reform ya da yenilikleri engellemektedir. Negaholik bireyler, okulun ortaya koyduğu kısa, orta ve uzun vadeli planlamaları engellemeyi; bu konuda ortaya atılan önerileri aşağılama ve küçük düşürme yoluyla ortadan kaldırmayı tercih etmektedir (Deal ve Peterson, 2016. s. 141). Bu bireylerin varlığı, bir okul yapılanmasının toksik olup olmadığının en önemli indikatörlerinden biri konumundadır. Bu nedenle toksik okul kültürünün çözülmesinde negaholizm kavramının incelenmesi önemli bir yer tutmaktadır.

### 3.4. Toksik Okul Örgütlerinin Özellikleri

Toksik okul yapılanmaları ile ilgili bilinmesi gereken ilk durum, bu tip okulların bir kaos içinde olmadığıdır. Olumlu kültüre sahip okullarda olduğu gibi toksik okullarında kültürlerini oluşturan belli öğeler bulunmaktadır: Değerler, ritüeller, örgüt içi hikayeler, gelenekler, kültürel paydaş ilişkiler vb., gibi soyut ve somut kültür öğeleri okul içinde gözlemlenebilir. Buradaki en önemli fark ise bu öğelerin negatif yönde şekillenmesidir. Deal ve Peterson (2016) toksik okulların şu özellikleri paylaştıklarını belirtmektedir.

**a) Negatif Değerlere Odaklanma:** *Toksik okul kültürü belirli bir öğrenci grubunu eğitim faaliyetlerinin odağı haline koyan, başarı tanımlaması diğer eğitim kurumlarına nazaran düşük ve yeniliğe kapalı bir tablo sergilemektedir.* Toksik okullar negatif değerlere ya da önemsiz kişisel menfaatlere odaklanmaktadır. Negatif değerler, örgütü gelişimden alıkoyma potansiyeline sahip genellikle anlaşmazlık ya da örgüt içi problem yaratan değerler toplamıdır. Bu tip okullarda, öğretmenler için eğitim - öğretim faaliyetlerinin tek amacı mesaiyi doldurmaktır. Genellikle öğretmenler başarılı kabul edilen bir grup 'elit' öğrencinin gelişebilmesi amacıyla kaynakları harcarken, kalan diğer öğrencilerin taleplerine cevap verememektedir. Okulun başarı kriterleri çok düşüktür ya da başarı olarak kabul edilen kazanımlar okulun temel amacı değildir. Ayrıca bu düşünce yapısı yeni öğretmenlere de aktarıldığından, yeni girdilerin örgütü olumlu bir iklim yapısına taşıması zor görünmektedir.

**b) Bölünmüş Yapılanma ve Gruplaşma:** *Toksik okul kültürü, çalışanlarının hiyerarşi eğilimi gösterdiği ve iletişim kanallarını gereksiz kullanmadıkları eğitim kurumlarıdır.* Toksik okullar parçalanmış silolara benzemektedir (fragmented silos), diğer bir ifade ile okul içi alt gruplaşmalar, öğrenci düşmanı yaklaşımlar, iş saatlerinde dahi ana meselelerin iş dışı meseleler olduğu görünmektedir. Öğretmenler arasında etnisiteye, yaş farklılıklarına ya da cinsiyete dayanan gruplaşmalar gözlemlenmekte ve grup üyeleri genellikle diğer bir grubun üyesiyle zorunlu olmadıkça iletişim haline geçmemektedir. İşbirliğinin yerini yıkıcı rekabet almıştır. Tecrübeli ya da kıdemli kabul edilen öğretmenler, diğer öğretmenlere genellikle öğrencileriyle ya da okul yönetimiyle başlarından geçen olumsuz ya da zarar gördükleri durumları anlatmaktadır. Öğretmenler için okul dışı faaliyetler, okul içi faaliyetlerin önüne geçmiştir.

**c) İç Çatışma:** *Toksik okullarda genellikle iç çatışma ve yıkıcılık hali gözlemlenir.* Toplantılarda tartışmaların çıkması yüksek ihtimaldir. Paydaşlar arasında güvensizlik çok yaygın şekilde görülmektedir. Pincus (2004)'a göre beraber gezdiği düşünülen negaholik bireyler genellikle örgüt içinde diğer çalışanlara fiziki ya da psikolojik şekilde saldırmakta, örgüt içi iyileştirme düşüncelerini ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır.

**d) İletişim Kanallarında Negatif Odaklılık:** *Toksik okul kültürü, bulunduğu şartları yetersiz kabul eden ve negaholizm özellikleri gösteren bireylerin toplamıdır.* İnfomal iletişim kanalları rekabetle dolmuştur. Çoğu iletişim kanalı negaholik, kötümser, menfaat odaklı bireylerce oluşturulur ve bu kanallar aracılığı ile yapılan bilgi alışverişleri negatif merkezlidir. Okul içinde okulu geliştirici ya da örgüt iklimini verimli hale getirmek amacıyla yapılan faaliyetler küçük görülmektedir. Okul içinde bulunan çalışanlardan kıdem bakımından daha üstte bulunanlar, geçmiş zamanın buldukları ana göre her zaman daha iyi olduğunu düşünmekte ve geçmiş sıklıkla yâd etmektedir. Örgütün gelişimi açısından olumlu hareketlerde bulunan çalışanlara, diğer üyeler tarafından bilinçli bir izolasyon uygulanmakta ve örgüt çerçevesinden dışarı bırakılmaları amaçlanmaktadır.

**e) Sorumsuzluğun Yüceltilmesi:** *Toksik okul kültürü kendisine idol olarak kabul ettiği kişi ya da kişilerin özetidir.* Toksik okulların üyeleri, kendilerine önder ya da lider olarak genellikle iş yapmayan, sorumsuzluklarıyla meşhur, değişikliğe muhalefet eden bireyleri örnek olarak alır. Bunlara zıt kahramanlar (anti – heroes) veya ana kötü karakter (villain) adı da verilir. Toksik okullar, içinde görevi tanımlamalarına uygun hareket eden ve görevlerini tam anlamıyla gerçekleştiren çalışanları görmezden gelmeyi tercih etmektedir.

**f) Güven Ögesinin Yokluğu:** *Toksik okul kültürü için çatışma merkezlik ve bununla bağlantılı olarak güven varlığının eliminasyonu gözlemlenmektedir.* Güvensizlik ve intikam duygusu anlaşmazlıklarla mücadelenin yegane duygusu olarak kabul edilmektedir. Hiçbir okul üyesi, kaybolan güveni tesis etme çabasında bulunmamaktadır.

**g) Öğretim Faaliyetlerinin İkinci Plana Atılması:** *Toksik okul kültürü eğitim faaliyetlerini ikinci dereceden önemli ya da tamamen önemsiz kabul etmektedir.* Öğrenciler gereksiz ya da yük olarak görülürler. Okul yöneticileri ve öğretmenler için öğrencilerin olumlu sonuçlar ortaya koymaları mümkün değildir. Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini yük olarak görmekte ve öğrencilerde okula gelmek istememektedir.

**h) Özveri Yoksunluğu:** *Toksik okul kültürüne sahip eğitim kurumlarında çalışanlar, eğitim faaliyetlerinde gerekli motivasyona sahip olmaksızın hareket etmektedir.* Ruhun parçalanmış bir yapıya sahiplerdir. Tutku ve şevk, okulun yapısında yoktur. Öğretmenler ve çalışanlar enerjilerini kendilerini okul içi faaliyetlerden korumak, gizlenmek ya da bu faaliyetlerden katılıma çekinmek için harcamaktadırlar. Mesleki doyuma ulaşmak, bu tür okullarda çalışan öğretmenler için mümkün değildir. Örgüt, ulaşması beklenen amacını ve bu amaca ulaşmak için gerekli olan motivasyonunu kaybetmiştir.

**ı) Sosyal Etkinlik Yoksunluğu ya da Ritüelsizlik:** *Toksik okullar, çalışanları arasında iletişim oluşturabilecek etkinlikleri yaratmaktan uzaktır.* Çalışanları bir araya getirecek çok az pozitif ritüel veya seremoni bulunur. Pozitif ritüellerin yoksunluğu, okul üyelerinin örgüte aitlik hissetme ihtimalini azaltmaktadır. Rutinleşme ve negatif ritüellerin varlığı (öğrenci, idare ya da toplulukta bir kişi hakkında şikâyet vb.) gözlemlenmektedir.

**ii) Yetersizlik Merkezli Bakış Açısı:** *Toksik okul kültürü 'pesimist' ya da 'bardağın boş tarafına bakmayı' tercih eden çalışanların toplamıdır.* Okulun ortak hafızasını oluşturan hikâyeler ya da anılarda ana odak noktası yetersizlikler, düşük beklentiler ve ilgisizliktir. Öğretmenler arasında konuşulan ve örgütü alakadar eden

konuşmalarda genel olarak öğrencilerin yetersizliği, ailelerin umursamazlığı ve yöneticilerin sorumsuzluğu odak noktası iken, öğrenciler ve aileleri de öğretmenlerin yetersizlikleri hakkında konuşmaktadır.

**j) Sosyal Medyada Toksikite Yayılcılığı:** *Toksik okul kültürü, bulabildiği her iletişim kanalından çalışanlarınca toksik mesajların iletildiği bir yapılanmadır.* Toksik okullar ellerine geçen tüm iletişim kanallarını sahip oldukları negatif özellikleri yaymak amacıyla kullanmaktadır. Bu iletişim kanallarından biri de sosyal medyadır. Sosyal medya aracılığı ile başta yeni öğretmenler olmak üzere zorbalık (siber zorbalık), toplu şikayet, iftira organizasyonları, eleştiri ve saldırılar yapılabilen; okulda çalışan bir öğretmen psikolojik açıdan yıpratılabilmektedir.

### 3.5. Toksik Okul Kültürünün Ortaya Çıkış Sebepleri

Okullarda pozitif çalışma kültürünün oluşturulması uzun bir süreç ve tüm paydaşların işbirliğini gerektirirken, toksik kültür bir okul içerisinde çok kısa zaman zarfında oluşabilmektedir. Deal ve Peterson (2016), toksik okul kültürünün (i) idarecilerin ya da okul sorumlularının olumlu kültür öğelerini sonlandırması, (ii) negatif bir alt kültür topluluğunun oluşumu ve umursanmaması sonucunda bu kişilerin zaman içinde tüm okula yayılan bir toksik kültürü oluşturması ve (iii) vizyon ya da misyon darlığı sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Bu üç toksik kültür oluşturma yollarından en somut olan ise liderlerin – idarecilerin oluşturduğu toksik okul kültürüdür. Liderler toksik kültürü, yeni kültür oluşturmak adına okulun ana kültürel sembollerini yıkarak/zarar vererek ya da bu sembolik öğeleri tamamen görmezden gelerek oluştururlar. Bu iki uygulamanın yansımaları ise sırasıyla şunlardır.

**a)Örgütün özünü oluşturan temel değerleri imha etmek ve kültürel gelenekleri ortadan kaldırma.** Okul kültürü için önemli kabul edilen yılsonu yemeği, toplantı organizasyonları vb. faaliyetlerin sonlandırılması bu uygulamaya örnek verilebilir. Bu tip birleştirici faaliyetlerin zaman içinde sonlandırılması ile birlikte okul kültürü tahrif olmakta ve okul çalışanları bölünmeye başlamaktadır.

**b)Güven ilişkileri oluşturmak adına kullanılacak gerekli fırsatları tasfiye etme.** Bu uygulamaya genellikle okul çalışanlarının iletişim amacıyla kullandıkları bir yerin ya da kanalın kapatılması örnek verilebilir. İletişim kanalının kapatılması ile güven oluşturma imkânı sona erdirilecek ve böylece örgüt kültürü toksikleştirilmeye başlanacaktır.

**c)Değerli görünen ritüel veya seremonileri sona erdirme.**

**d)Okulun temel sembollerini umursamama ya da ortadan kaldırma (Örneğin, bir okulda öğrenci ve çalışanların hep birlikte belirledikleri okul logosunun yeni gelen idareci tarafından ilk iş olarak değiştirilmesi.).** Bu sembollerin ortadan kaldırılması, okulun temel misyonunun da ortadan kaldırılması ya da önemsenmemesi anlamına gelmekte ve örgüt kültürünün de zedelenmesiyle sonuçlanmaktadır.

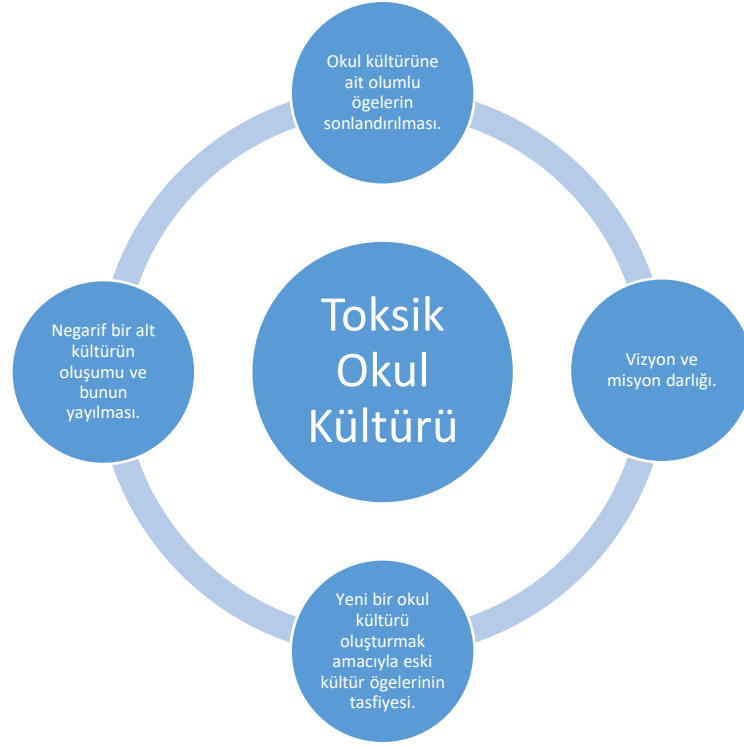
**e)Test odaklılığı, yaparak – yaşayarak öğrenmenin önüne koyma ve öğrencilerin duygusal gelişimini göz ardı etme.** Örgüt için değerli kabul edilen seremoni ya da ritüellerin ortadan kaldırılması ile sarsılan örgüt kültürü, yöneticilerin öğrencinin akademik başarısına aşırı odaklanması ile tamamen değişmekte ve bir tür ‘amaç kayması’ (İng. *goal displacement*) yaşanmaktadır.

**f)Öğretmenleri toplumsal eleştiriye açma.** Başta okul yöneticileri olmak üzere eğitim – öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu konumda bulunan kişilerin öğretmenlerin faaliyetlerine ve performansına yönelik yaptığı yorumlar; toplum nezdinde öğretmenin saygınlığını sarsmakta ve kamu güveninin (İng. *public trust*) zayıflamasına sebep olmaktadır.

**g)Yönetici kadrolarının çok kısa zaman aralıklarıyla değişmesi.** İdari bakımdan stabilite sağlanamayan okullar, faaliyetlerinin gelişimi ve verimli bir çalışma ortamının oluşturulması bakımından zorluklar yaşamaktadır. Bu tip okullarda farklı yönetici kadrolarının farklı beklentileri öğretmenlere sunması, çalışma barışını zayıflatacak ve zaman içerisinde toksik okulun oluşumuna sebep olacaktır (Deal ve Patterson, 2016, s. 192 – 195).

Yukarıda bahsedilen sebeplere doğrultusunda ortaya çıkan toksik okul kültürü, eğitim kurumlarında görev yapmakta olan çalışanlarda bir dizi reaksiyona sebep olmaktadır. Örneğin, toksik okul kültürüne sahip okulların bölünmüş bir yapılanmaya sahip olmaları sebebiyle bir grup öğretmen kendini – kurumun da amaçlarıyla bağlantılı olarak – örgütte yetersiz ya da gereksiz hissetmektedir. Cinsiyet ya da ırk merkezli ayrımcılıklar çalışanlar arasında ayrımcılık hissine sebep olmaktadır. Örgütteki tüm kararların bir grup çalışan tarafından verilmesi ve diğer çalışanların bu süreçten uzak tutulması örgütte görev yapan çalışanların formal iletişim kanallarını kullanmaktan vazgeçmesine ve gayri resmi yollardan bağlantı kurma gereksinimini hissetmelerine yol açmaktadır. Özellikle toksik bir liderin varlığı ve bu toksik liderin genellikle küçük düşürme, alay alma vb. gibi yöntemleri bir tür güç gösterisi ya da kontrol mekanizması olarak kullanımı; çalışanların kuruma karşı olan güvenini sarsmaktadır (Mannix-McNamara vd., 2021. s. 8 – 11).

**Grafik 1: Toksik Okul Kültürünün Oluşum Sebepleri**

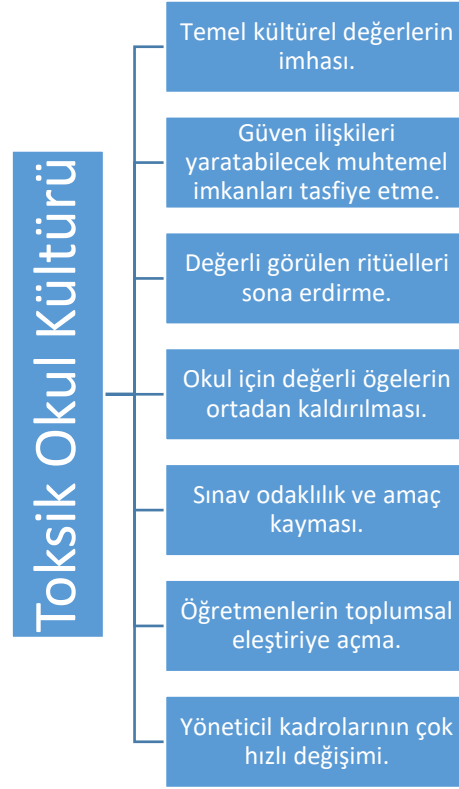


**Kaynak:** Deal ve Patterson (2016. s. 192 - 195).

Grafik 1’de özetlendiği üzere, toksik okul kültürünün oluşum sebepleri dört temel ana başlık üzerinden incelenebilmektedir. Yetersiz yönetimlerin ya da çalışanlarının gelişimlerini birincil dereceden önemsemeyen yöneticilerin ortaya koyduğu ve günü kurtarmacı olarak nitelenebilecek vizyon anlayışı, bununla bağlantılı olarak kurumun belirsizleşen misyonu; yeni bir yönetimin okulun eski yönetimine ait öğeleri otorite tesis edebilmek amacıyla tahrif ya da tamamen tasfiye etmesi ya da kasıtlı şekilde örgüt kültürünün oluşumunu destekleyen ya da geliştiren öğelerin uygulanmasının ya da kullanımının sonlandırılması okul kültürünün toksikleşmesindeki yönetim merkezli sebepler olarak ortaya konulmaktadır. Diğer taraftan, çalışan bazlı olarak ortaya çıkan negatif alt kültür ve bunun zaman içerisinde -önlem alınmaması ile birlikte- yayılması; toksik okul kültürünün ortaya çıkışındaki diğer bir sebep olarak ortaya konulmuştur (Deal ve Patterson, 2016). Toksik okul kültürünün bir eğitim kurumu içerisinde ortaya çıkması ve zaman içinde hakim kültür olarak okulda yaygınlaşması durumunda ortaya çıkması muhtemel çıktılar ise Grafik 2’te sunulmuştur.



**Grafik 2:** Toksik Okul Kültürünü Oluşturan Sebeplerin Örgüt İçi Yansımaları



**Kaynak:** Deal ve Patterson (2016, s. 192- 195)

### 3.6. Toksik Okullardaki Çalışan Tiplerini

Toksik okul kültürü, okul içerisinde formal ve informal kanallarda iletişim kurarak verimli çalışma ortamını zedeleyen ve toksikliğin okul kültürü içinde yayılmasına aracılık eden bir dizi çalışan tipleni aracılığı ile ortaya çıkmaktadır. Deal ve Kennedy (1982), her eğitim kurumunun belli sebeplerden dolayı görev vermekten kaçındığı belli başlı çalışan gruplarının olduğunu belirtmektedir. Deal ve Patterson (2016) ise bu gruplamalardan yararlanarak toksik kültüre sahip okullarda görülmesi muhtemel çalışan ya da paydaş tiplerini adlandırmıştır ve işlevlerini açıklamıştır.

**Tablo 1:** Toksik Okullardaki Çalışan ya da Paydaş Tiplerini

Çalışan ya da Paydaş Tipleni	İşlev(ler)i
Sabotajcılar	Okul bünyesinde örgütünü geliştirmek ya da örgüt içi faaliyetleri iyileştirmek amacıyla yapılan faaliyetleri fiziki ya da sözlü şekilde baltalamayı amaçlamak.
Kötümser Ozanlar	Okul içerisinde yapılan tüm faaliyetleri olumsuz bakış açısıyla inceleyen ve geçmişteki örgüt yapısının her zaman daha iyi olduğunu savunmak.
Kabus Yayıncılar	Okul bünyesinde yapılan her faaliyetin olumsuz sonuçlanacağını savunmak, karşılaşılan muhtemel zorluklara karşı mücadeleyi kolayca bırakmak, eğitim kurumunu

	geliştirecek muhtemel yeni faaliyetleri kötümser bakış açısıyla denenmeden engellemek
Negaholikler	Bir kişilik özelliği olarak okul içi hiçbir faaliyete katılmamak, olumsuz bakış açısına sahip olmak ve örgüt faaliyetlerini baltalamak.
Prima Donnalar	Kadın ya da erkek fark etmeksizin çalıştığı eğitim kurumunda kaynak, ilgi ve öğrenci bakımından en fazlasını ya da en iyisini beklemek. Ayrıca, diğer tüm çalışanların onu memnun etmesi beklentisiyle hareket etmek.
Uzay Yolcuları	Okul içinde gerçeklikten tamamen kopmuş bir şekilde diğer çalışanlarla iletişim kurmadan faaliyetlerini gerçekleştirmek.
Şehitler	Sadece kendisinin haksızlığa uğradığını ya da kendisine okul içinde olumsuz harekette bulunulduğunu düşünmek.
Haydutlar	Okul içi faaliyetlerinde, okul faaliyetlerini düzenleyen kurallara ya da etik ilkelere uymayı reddetmek.
Ekipman ya da Kaynak Akbabaları	Okulu sadece sunduğu kaynakları ya da ekipmanları kişisel çıkarları için kullanabildiği ölçüde değerli görmek.
Ölü Ağaçlar, Tedavülden Kalkmışlar, Safralar	Okulun zaman içinde değişimden beklentilerine uyum sağlamamak ve bu sebeple okul içinde pasif konuma geçmek.
Avantacılar	Okulun imkanlarını kullanırken bu imkanların gerektirdiği maliyeti karşılamaktan kaçmak.
Yıkıcı Ajanlar	Okul paydaşları arasında işleyişi geliştirecek muhtemel planların ya da faaliyetlerin hayatta geçirilmesini engellemek.
Beleşçiler	Eğitim ya da mesleki gelişim faaliyetlerine katılmamak ve bu sebeple meslektaşlarının iş yükünü arttırmak.
Dedikoducular	Okul içinde verimli ve başarılı faaliyet gösteren çalışanlar başta olmak üzere kasıtlı şekilde okul bünyesinde kaos çıkaracak dedikodular ortaya çıkarmak.
Şeytanlar	Meslektaşlarını eleştirmekten zevk almak, kurum paydaşlarına yalan ya da eksik bilgiler aktarmak, öğrencilerin öz değer algılarını ve güvenlerini zedelemek
Zıt/Yalancı Kahramanlar	Okul içinde sorumluluk duygusundan uzak bir şekilde, kendisine verilen hiçbir görevi yapmamak ve bu sebepten ötürü diğer çalışanlarca bir tür lider ya da kahraman olarak görülmek

---

**Kaynak:** (Deal ve Patterson, 2016. s. 140 - 144)

### 3.7. Toksik Okulları Sağlıklı Hale Getirme Yolları

Toksik okulların verimli ve sağlıklı çalışma ortamları haline getirilebilmesi için öncelikle sağlıklı çalışma kültürünün ne olduğu ve özelliklerinin tanımlanması gerekmektedir. Sağlıklı çalışma kültürü ilk kez tıbbi amaçlarla ortaya atılan bir kavramdır. Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Dairesi (Centers for Disease Control and Prevention – CDC) sağlıklı çalışma kültürünü ‘çalışanların sağlığını ve güvenliğine değer veren, destekleyen ve odak noktası kabul edilen faktörlerin gelişimi için gerekli imkânları sağlayan çalışma ortamı’ olarak tanımlamaktadır (Safeer ve Allen, 2019. s. 863). Sağlıklı çalışma kültürü kavramı daha sonrasında davranış bilimleri ve örgüt kültürü incelemelerini yapan araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Jablonowski (2017) iş hayatının bir bireyin yaşam sürecinde önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Bu anlayışa göre, bireyin iş ortamında sağlıklı bir çevre ile karşılaşması ve bu karşılaşmayı iyi oluş hali (well – being) ile sürdürmesi durumunda iş verimi artmaktadır. Özellikle Yeni İnsan Kaynakları Yönetimi (İng. *New Human Resources*) anlayışının iş dünyasına hâkim olması, teknolojinin iş dünyasına hızlı bir şekilde entegrasyonu ve mesai kavramının yerine esnek çalışma anlayışının tercih edilmesi, işgücü yükünün artmaya başlaması ve zaman içerisinde çalışanların stres ve istifa oranlarının artmasına sebep olmaktadır (s. 206). Shirom ve arkadaşları (2010), iş ya da örgüt ortamları içerisinde yeterli miktarda otonomi ve iş temposunun birleşiminin örgüt çalışanları için enerji, memnuniyet ve bıkkınlık seviyesinin düşüşünü sağladığını ortaya koymaktadır (s. 17). Bu sebeplerle örgüt içerisinde toksik okul kültürünün sebeplerinin ve etkilerinin ortadan kaldırılması örgütte sağlıklı ve çalışma barışının sağlandığı bir çalışma kültürünün yaratılması için önemli bir etmen olarak eğitim paydaşlarının karşısına çıkmaktadır. Bu sebeple sağlıklı çalışma kültürünün tanımlanması ve özelliklerinin tanımlanması elzem konudur.

Sağlıklı çalışma kültürünün tanımlanması amacıyla ortaya konan araştırmalar incelendiğinde sağlıklı çalışma kültürünün farklı adlandırmalar ile belirtildiği görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından mesleki sağlık (İng. *occupational health*) olarak tanımlanan sağlıklı çalışma kültürü ‘fiziksel, mental ve sosyal bakımdan tam olarak iyi olma halinde bulunma ve herhangi bir hastalığa sahip bulunmama’ şeklinde açıklanmaktadır (WHO, 2015). Sağlıklı çalışma kültürü kavramı daha sonrasında davranış bilimleri ve örgüt kültürü incelemelerini yapan araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Saksvik ve arkadaşları (2007) ise sağlıklı çalışma kültürünü ‘çalışanların kuralların farkında olduğu, farklılıklara saygı gösterilen, görev tanımlamalarının yapıldığı, yapıcı eleştiri ve tartışma alışkanlığına sahip’ çalışma kültürü olarak açıklamaktadır. Hetrick ise (2023) sağlıklı çalışma kültürüne sahip örgütlerin (i) çalışanlar arasında yüksek güven, (ii) farklılıklara saygı, (iii) bireylerin duygularını yansıtmaları ve psikolojik güvenliğin sağlanması noktasında gösterilecek müsamaha, (iv) azami işbirliği, (v) çalışan ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla gerekli destek kanallarının varlığı, (vi) çalışanların birlikte hareket etmesi ve faaliyetlerde birbirlerine gereksinim duymaları (İng. *interdependence*), (vii) örgütsel adalet ve (viii) tüm çalışanları örgüt bünyesine dâhil etme özelliklerine sahip olduğunu belirtmektedir (s. 197 – 198).

#### 3.7.1. Sağlıklı Çalışma Kültürünün Özellikleri

Lindberg ve Vingard (2012), sağlıklı çalışma kültürü ile bağlantılı olduğu düşünülen 19,768 çalışmayı sistematik bir şekilde incelemiş ve sağlıklı çalışma kültürünün özelliklerini açıkladığı varsayılan 24 bilimsel çalışmaya göre sağlıklı çalışma kültürünün özelliklerinin 3 farklı grupça farklı şekilde tanımlandığını ortaya çıkarmıştır (s. 3034). Bu çalışmaya göre sağlıklı çalışma kültürünün nitelikleri (i) indikatörlere, (ii) çalışanlara ve (iii) konuyla ilgili yol gösterici politika metinlerine göre değişkenlik göstermektedir. İndikatör merkezli sağlıklı çalışma kültürünü inceleyen tek çalışma Nigam, Murphy ve Swanson (2003) tarafından ortaya konulmuştur. Bu araştırmaya göre örgüt içinde stres yönetim programı düzenleyen örgütler aynı zamanda çalışma güvenliğini, sağlıklı çalışma kültürünü, iyi olma halini ve beceri gelişimini destekleyecek çalışmalarda ortaya koymaktadır (s. 356 – 358).

Çalışanlara göre ise sağlıklı çalışma kültürünün özellikleri ise şunlardır (Agervold, 1991. s. 271 – 272; Thomsen vd., 1998. s. 82; Aronsson, Bejerot ve Harensam, 1999. s. 211 – 213; Lowe, Schllenberg ve Shannon, 2003. s. 396 – 398, Heath, Johanson ve Blake, 2004. s. 526, Hjalms, Soderfeldt, Axtelius, 2004; s. 109 – 110, Arnetz ve Blomkvist, 2007; Parsons, Comett ve Burn, 2005. s. 203 - 204; Parsons, Cornett ve Golightly – Jenkins, 2006; Arnetz ve Blomkvist, 2007. s. 247 – 248.; Kroth, Boverie ve Zondlo, 2007. s. 4 – 5, Lindin - Arwedsson, Roos ve Björklund, 2007. s. 7 – 9; Wreder, Gustavsson, Klefsjö, 2007. s. 575 – 578; MacDermid vd., 2008. 246 – 249; Renee – Baptiste, 2009. s. 605):

- Çalışanların sahip oldukları niteliklerin kullanımı.
- Örgüt paydaşlarının değer algıları ya da sistemleri ile uyum.
- Örgütçe ciddiye alınma.
- Örgüt yönetiminde saygı ile karşılanma.
- Otonomi ve teşvik kavramları üzerinde destek.
- Örgüt içi faaliyetlerin belli bir disiplin altında sürdürülmesi.

- Örgüt içi rollerin detaylı ve ayrıntılı şekilde belirtilmesi.
- Örgütün beklentilerini ve amaçlarını tam anlamıyla açıklaması.
- Ödüllerin hakkaniyetli dağıtımı.
- Büyüme ve gelişimin örgüt tarafından teşviki.
- Entelektüel bakımdan çalışanları teşvik.
- Karar alma süreçlerine dahil edilme.
- İşbirliğine yatkınlık.
- Verimli ve nitelikli iletişim.
- Problemlerin pratik şekilde çözülmesi.
- Liderin tüm çalışanlara eşit mesafede bulunması ve eşit davranması.
- Örgüt içinde olumlu ve sosyal iklim.
- Kabul edilebilir düzeyde iş yükü.
- İş içeriğinin amaçlarla uyumluluğu.
- Sahip olunan beceriler doğrultusunda uygun mevkilerde çalıştırılma.
- Yönetimsel ve bireysel destek.
- Çalışılan sürenin planlanması.
- İş ve yaşam dengesinin sağlanması.
- Örgüt içi paydaşlarla olan verimli ilişkiler.
- Topluma yaratılan katma değer

Sağlıklı çalışma kültürünün oluşturulmasına ya da sürdürülmesine yönelik ortaya konulan politika beyannamelerinde ya da rehber edici çalışmalara göre ise sağlıklı çalışma kültürünü oluşturan faktörler ise şunlardır.

- Çalışanların örgütlerince tanınması ve dikkate alınması.
- Çalışanlara verilecek otonomi ve teşvik faaliyetleri.
- Denetim mekanizmalarının etkin kullanımı
- Büyüme ve gelişim odaklılık
- Çalışanların karar verme süreçlerine entegrasyonu.
- İşbirliğine teşvik.
- Nitelikli iletişim.
- Ulaşılabilir ve kararlarında adil lider.
- İşin niteliğinin çalışanların beklentileriyle uyumlu olması.
- Fiziksel imkanların uygunluğu.
- Niteliğe göre uygun iş imkanlarının sunulması.
- Çalışanlara yönelik psikolojik destek.
- Örgüt içi paydaşlarla verimli ve sağlıklı ilişkiler (Lindstrom, 1994. s. 126; Clark. 2004. s. 311; AACN, 2005. s. 195; Grawitch, Gottschalk ve Munz, 2006. s. 135 – 138; Schmalenberg ve Kramer, 2007. akt. Lindberg ve Vingard, 2012. s. 3036; Lowry ve Hanges, 2008. s. 2; Miracle, 2008. s. 1 – 2; Kuehn, 2010. s. 193).

Deal ve Patterson (2016), okullarda sağlıklı bir çalışma kültürünün yaratılması ve toksik okul kültürünün ortadan kaldırılması amacıyla şu önerileri sıralamaktadır.

**a)** Örgütsel faaliyetler ve örgütsel işleyiş içinde ön yargılardan arındırılmış bir şekilde tüm paydaşlara söz hakkı verilmesi ve paydaşların herhangi bir kısıtlama olmaksızın düşüncelerini paylaşmalarına izin verilmesi.

**b)** Okul içinde pozitif etkiye sahip olduğu varsayılan ve örgüt kültürünü oluşturduğu kabul edilen öğelerin ya da çalışanların korunması. Ayrıca, okula dahil edilecek çalışanların seçiminde örgüt kültürüne katkı sağlaması muhtemel adayların seçilmesi de bu korunma sürecinin ilk adımı kabul edilmektedir.

**c)** Okul içerisinde yapılan pozitif etkisi muhtemel faaliyetleri desteklemek ve tamamlanmasının ardından hızlı bir şekilde sözlü ya da fiziki yollardan ödüllendirmek.

**d)** Okul içerisinde ortaya konan başarıları ve çabaları çalışanlar ya da çevre arasında paylaşacak ve zaman içinde mite dönüşecek hikâyeler haline getirmek (s. 203- 204).

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Toplumların oluşturduğu ve toplumları zaman içerisinde şekillendirme kapasitesine sahip kültür kavramı, ilk olarak halkbilim ve toplumbilimi çalışmalarında incelenmeye başlanmıştır. İşlevi ya da amacı farklılık

göstermekle birlikte örgüt yapılanmalarının da bir kültüre sahip olduğu fikri, 20. yüzyılın ikinci yarısının hemen başında ortaya atılmış ve örgüt merkezli araştırmalarda ‘örgüt kültürü’ ya da ‘örgütsel kültür’ kavramının varlığı görülmüştür. Örgüt kültürünün tanımlanmasının ve özelliklerinin ortaya konulmasının akabinde, araştırmaların odağının örgüt kültürü tiplerine kaydığı gözlemlenmektedir.

Son 40 yılda başta NASA olmak üzere kamu hizmeti veren ya da kar amacı güden organizasyonların yaşadıkları büyük krizler (Ör. Challenger Uzay Mekiği Faciası, BP Petrol Rafinerileri Krizi, Wells Fargo Skandalı vb.) ve bu krizlerin sebepleri incelendiğinde varlığı tespit edilen ihmalkârlıklar, araştırmacıları bu tür sorunların bir kerelik olmayıp bunun yerine belli bir davranış örüntüsü sonucunda ortaya çıktığı fikrine ulaştırmıştır. Toksik kültür ve toksik örgüt ve örgüt içi toksik davranış olguları, bu tip davranış örüntülerine sahip örgütleri tanımlamak amacıyla kullanılmaya başlanmıştır. Vaughan (1997), toksik davranışların örgüt içinde bir süreç sonucunda oluştuğunu ortaya koymuştur. Hetrick (2023) ise örgütlerin toksikleşmesi sürecinin lider merkezli bir süreç olduğunu savunmaktadır.

Toksik çalışma kültürü, örgütü yöneten ya da örgütte karar alıcı pozisyonda bulunan kişi ya da kişilerin özelliklerinden bağımsız şekilde düşünülemez. Örgütsel liderlik alanında sıkça zikredilen toksik liderlik kavramının yanı sıra narsist liderlik ve zorba liderlik tipleri de toksik örgüt kültürünün ortaya çıkışında önemli bir konuma sahiptir. Toksik örgüt kültürünün eğitim kurumlarına yansımaları olan toksik okul kültüründe ise özellikle negaholizm kavramının ve negaholik bireylerin tanımlanması; örgütün toksiklik düzeyini ortaya koymak amacıyla önemli bir ayrıntı durumundadır. Toksik okul kültürü Deal ve Patterson (2016)’a göre belli uygulamaların sonucunda ortaya çıkmakta ve belli özellikler ile sağlıklı okul kültüründen ayrılmaktadır. Toksik okul kültürünün ortadan kaldırılması ve sağlıklı bir çalışma kültürünün yaratılması amacıyla gerekli olduğu düşünülen özellikler, Lindberg ve Vigard (2012)’a göre uygulamalara, çalışanlara ya da sağlıklı çalışma kültürünü oluşturmak amacıyla ortaya konan rehber çalışmalara göre farklılık göstermektedir.

Gelecek nesilleri yaşama hazırlama misyonuna haiz eğitim – öğretim örgütlenmeleri, lider ve çalışanların ortaya koyduğu davranışlar sonucunda diğer tüm örgüt tiplerinde olduğu gibi toksikleşme sürecine girebilmekte ve toksik kültüre sahip olabilmektedir. Toksik okul kültürüne sahip eğitim kurumları başta negaholizm olmak üzere, örgüt içi toksisite yaratma potansiyeline sahip birçok çalışan tiplerini bünyesinde barındırmaktadır. Narsist, zorba ya da toksik lider figürleri, toksik okul örgütlenmelerinde sıklıkla görülen ve örgütün toksikleşmesinde en büyük pay sahibi olan faktörlerden biridir. Toksik okullar, belli uygulamaların tatbiki ya da belli öğelerin okul bünyesinden çıkarılması ile ortaya çıkmakta ve eğer gerekli müdahaleler yapılmaz ise kısır bir döngü haline gelerek hem var olan çalışan kitlesini hem de yeni üyeleri etkilemektedir. Bununla birlikte toksik okullar kurtarılamaz durumda değildir, gerekli pratiklerin uygulanması durumunda sağlıklı bir çalışma kültürünün oluşturulması ya da sağlıklı okul kültürünün yaratılması mümkündür.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler getirilebilir;

#### **4.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler**

- Toksik okul kültürünün oluşum sebepleri artırılabilir, farklı düzeydeki eğitim kurumlarına göre bu sebeplerin dağılımı sağlanabilir.
- Toksik okulların ya da toksik eğitim kurumlarının sağlıklı çalışma kültürüne sahip olmaları için ortaya konan çözüm önerileri geliştirilebilir.
- Toksik eğitim kurumlarında görev yaptığı varsayılan çalışan tiplerinin işlevleri detaylandırılabilir.

#### **4.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Araştırma sonucunda toksik okul örgütlerinde önemli bir yer edindiği ortaya çıkarılan negaholizm kavramının okul örgütlenmelerine yönelik etkileri araştırılabilir.
- Toksik okul kültürünün özelliklerinden hareket ile eğitim kurumlarındaki toksiklik düzeyinin ölçülmesi amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.
- Toksik okul örgütlerindeki çalışan ya da paydaş tiplerinin Türkiye’deki eğitim kurumlarındaki varlığı incelenebilir.
- Farklı düzeydeki eğitim kurumlarında (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) toksik örgütlenmenin varlığı, var ise bu kurumlardaki çalışanların toksik okul kültüründe olduğu varsayılan çalışan tiplerine uyumluluğu incelenebilir.
- Toksik liderliği beslediği noktada literatürde bahsi geçen narsist liderlik ve zorba liderlik kavramları daha detaylı şekilde incelenebilir ve bu iki liderlik türünün toksik okul kültürü oluşumu üzerindeki muhtemel etkileri değerlendirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Agervold, M. (1991) Det gode arbejde i psykosocialt perspektiv, *Nordisk Psykologi*, 43(4), 249-273. <https://doi.org/10.1080/00291463.1991.11675820>
- American Association of Critical-Care Nurses. (2005). AACN standards for establishing and sustaining healthy work environments: a journey to excellence. *American Journal of Critical Care*, 14(3), 187 – 197.
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arnetz, B., & Blomkvist, V. (2007). Leadership, mental health, and organizational efficacy in health care organizations. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 76(4), 242–248. doi:10.1159/000101503
- Appelbaum, S. H., & Roy-Girard, D. R. (2007). Toxins in the workplace: Effect on organizations and employees. *Corporate Governance*, 7(1), 17–28.
- Aronsson, G., Bejerot, E., & Härenstam, A. (1999). Healthy work: Ideal and reality among public and private employed academics in Sweden. *Public Personnel Management*, 28(2), 197-215.
- Arwedson, I. L., Roos, S., & Björklund, A. (2007). Constituents of healthy workplaces. *Work*, 28(1), 3-11.
- Ashforth, B. E. (1997). Petty tyranny in organizations: A preliminary examination of antecedents and consequences. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, 14(2), 126-140.
- Astuto, T. A., & Clark, D. L. (1985). Strength of organizational coupling in the instructionally effective school. *Urban Education*, 19(4), 331–356.
- Atkinson, S., Butcher, D. (2003). Trust in managerial relationships, *Journal of Managerial Psychology*, 18(4), 282-304. <https://doi.org/10.1108/02683940310473064>
- Axelrod, R. (1997). The dissemination of culture: A model with local convergence and global polarization. *The Journal of Conflict Resolution*, 41(2), 203–226.
- Renee Baptiste, N. (2009). Fun and well-being: insights from senior managers in a local authority. *Employee Relations*, 31(6), 600-612.
- Beyer, J. M., & Trice, H. M. (1987). How an organization's rites reveal its culture. *Organizational Dynamics*, 15, 4–24.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318. <https://doi.org/10.2307/1162468>
- Brown, D. W. (1978). Arrest rates and crime rates: When does a tipping effect occur? *Social Forces*, 57, 671–82.
- Brumann, C. (1999). Writing for culture: Why a successful concept should not be discarded [and comments and reply]. *Current Anthropology*, 40.
- Bullis, C., Reed, G. (2009). *Assessing leaders to establish and maintain positive command climate*. A Report to the Secretary of the Army.
- Carter-Scott, C. (1989). *Negaholics: How to recover from your addiction to negativity and turn your life around*. Villard Books.
- Chamlin, M. B. (1991). A longitudinal analysis of the arrest-crime relationship: A further examination of the tipping effect. *Justice Quarterly*, 8, 187–99.
- Cialdini, R. B. (2007). Descriptive social norms as underappreciated sources of social control. *Psychometrika*, 72, 263–268.
- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591–621.
- Clark, P. R. (2004). An emergency department staff tackles the healthy workplace initiative: a staff nurse perspective. *Advanced Emergency Nursing Journal*, 26(4), 305-311.
- Conger, J. A. (1990). The dark side of leadership. *Organization Dynamics*, 19(2), 44–55.

- Cortina, L. M., Magley, V. J., Williams, J. H., & Langhout, R. D. (2001). Incivility in the workplace: Incidence and impact. *Journal of Occupational Health Psychology, 6*, 64-80.
- Cowley, S. (2017). Wells Fargo review finds 1.4 million more suspect accounts. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2017/08/31/business/dealbook/wells-fargo-accounts.html>
- Cusick, P. A. (1987). Introduction. *Educational Administration Quarterly, 23*(4), 5-10. <https://doi.org/10.1177/0013161X87023004002>
- Davie, G., & Wyatt, D. (2021). Document analysis. In *The Routledge handbook of research methods in the study of religion* (pp. 245-255). Routledge.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2016). *Shaping school culture*. John Wiley & Sons.
- de Bruijn, A. L. (2021). Organizational factors and workplace deviance: Influences of abusive supervision, dysfunctional employees, and toxic work environments. In B. van Rooij, & D. Sokol (Eds.), *The Cambridge Handbook of Compliance* (pp. 639–661). Cambridge University Press.
- Dethlefsen, E. S. (1981). The cemetery and culture change: archaeological focus and ethnographic perspective. *Modern Material Culture, 137–159*. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-293580-0.50016-0>
- Duffy, M. K., Ganster, D. C., & Pagon, M. (2002). Social undermining in the workplace. *Academy of Management Journal, 45*, 331-351
- Dyer, W. G. (1985). The cycle of cultural evolution in organization. In R. H. Kilmann, M. J. Saxton, R. Serpa, & Associates (Eds.), *Gaining control of the corporate culture* (pp. 200-230). Jossey-Bass.
- Ewing, J. (2017). *Faster, higher, farther: The Volkswagen scandal*. Norton.
- Fenlason, M. S. J. (2013). *Narcissism and toxic leaders*. Military Review.
- Firestone, W. A., & Wilson, B. L. (1985). Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction: The principal's contribution. *Educational Administration Quarterly, 21*(2), 7–30.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage
- Furnham, A. (2010). *The elephant in the boardroom: The causes of leadership derailment*. Palgrave Macmillan.
- Furnham, A., & Taylor, J. (2004). Bad-person theories. In *The dark side of behaviour at work*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230510104\\_5](https://doi.org/10.1057/9780230510104_5)
- Glazer, E., & Rexrode, C. (2017). *As regulators focus on culture, Wall Street struggles to define it*. Wall Street Journal. (<https://www.wsj.com/articles/as-regulators-focus-on-culture-wall-street-struggles-to-define-it-1422838659> adresinden 08.08.2024 tarihinde erişilmiştir. )
- Goldenberg, S. (2010, November 9). US oil spill inquiry chief slams BP's 'culture of complacency'. *The Guardian*. (<https://www.theguardian.com/environment/2010/nov/09/oil-spill-inquiry-culture-complacency-bp> 08.08.2024 tarihinde erişilmiştir.)
- Grawitch, M. J., Gottschalk, M., & Munz, D. C. (2006). The path to a healthy workplace: A critical review linking healthy workplace practices, employee well-being, and organizational improvements. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 58*(3), 129.
- Hartel, C. E. J. (2008). How to build a health emotional culture and avoid a toxic culture. In C. L. Cooper, & N. Ashkanasy (Eds.), *Research companion to emotional in organizations* (pp. 1260–1291). Edwin Elgar Publishing.
- Heath, J., Johanson, W., & Blake, N. (2004). Healthy work environments: a validation of the literature. *JONA: The Journal of Nursing Administration, 34*(11), 524-530.
- Hetrick, S. (2023). *Toxic organizational cultures and leadership: How to build and sustain a healthy workplace*. Taylor & Francis.
- Hjalpers, K., Söderfeldt, B., & Axtelius, B. (2004). Healthy work for female unpromoted general practice dentists. *Acta Odontologica Scandinavica, 62*(2), 107-110.
- Hogan, R., & Hogan, J. (2001). Assessing leadership: A view from the dark side. *International Journal of Selection and Assessment, 9*(1–2), 40–51. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00162>

- Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Independent Directors of the Board of Wells Fargo. (2017). *Sales practice investigation report*. <https://www08.wellsfargomedia.com/assets/pdf/about/investor-relations/presentations/2017/board-report.pdf>
- Jablonowski, L. (2017). Healthy organizational culture – healthy employees? Effectiveness of organizational culture on perceived health of German police officers. *International Journal of Police Science & Management*, 19(3), 205-217. <https://doi.org/10.1177/1461355717716680>
- Jagatic, K., & Keashly, L. (2000). Negative interactions with faculty: Graduate student experiences. *Conflict Management in Higher Education Report*, 1(3), 1-6.
- Jaques, E. (1951). *Changing culture of a factory* (1st ed.). Tavistock Publications Ltd.
- Jones, T.M. (1991) Ethical decision making by individuals in organizations: An issue contingent model. *Academy of Management Review*, 16: 366–395, p. 367.
- Kahn, W. A., & Rouse, E. D. (2021). Navigating space for personal agency: Auxiliary routines as adaptations in toxic organizations. *Academy of Management Journal*, 64(5), 1419–1444.
- Keesing, R. M. (1981). *Cultural anthropology: A contemporary perspective*. Holt, Rinehart and Winston.
- Keizer, K., Lindenberg, S., & Steg, L. (2011). The reversal effect of prohibition signs. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 681–688.
- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership*. Harvard Business School Press.
- Kets de Vries, M. F. R. (1993). *Leaders, fools and imposters: Essays on the psychology of leadership*. Jossey-Bass.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Papers of the Peabody Museum, 47, 643–656.
- Kroth, M., Boverie, P., & Zondlo, J. (2007). What Managers Do to Create Healthy Work Environments. *Journal of Adult Education*, 36(2), 1-12.
- Kuehn, M. B. (2010). Creating a healthy work environment for nursing faculty. *Creative Nursing*, 16(4), 193-197.
- Kusy, M., & Holloway, E. (2009). *Toxic workplace. Managing toxic personalities and their systems of power*. John Wiley & Sons
- Lewis, C. (2021). *Toxic: A guide to rebuilding respect and tolerance in a hostile workplace*. Bloomsbury Publishing.
- Lindström, K. (1994). Psychosocial criteria for good work organization. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 123-133.
- Linton, R. (1936). *The study of man: An introduction*. D. Appleton-Century.
- Lipman-Blumen, J. (2005). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians – and how we can survive them*. Oxford University Press.
- Lowe, G. S., Schellenberg, G., & Shannon, H. S. (2003). Correlates of employees' perceptions of a healthy work environment. *American Journal of Health Promotion*, 17(6), 390-399.
- Lowry, C.B., & Hanges, P.J. (2008). What is the healthy organization? Organizational climate and diversity assessment: A research partnership. *Portal: Libraries And The Academy*, 8, 1 - 5.
- Maccoby, M. (2000). Narcissistic leaders: The incredible pros, the inevitable cons. *Harvard Business Review*, 78(1), 68–78.
- MacDermid, J. C., Geldart, S., Williams, R. M., Westmorland, M., Lin, C. Y. A., & Shannon, H. (2008). Work organization and health: a qualitative study of the perceptions of workers. *Work*, 30(3), 241-254.
- Mannix-McNamara, P., Hickey, N., MacCurtain, S., & Blom, N. (2011). The dark side of school culture. *Societies*, 11, 87. <https://doi.org/10.3390/soc11030087>
- McCall, M. W., & Lombardo, M. M. (1983). What makes a top executive. *Psychology Today*, 17(2), 26–31.
- Mead, M. (2002). *Cooperation and competition among primitive peoples*. Transaction Publishers.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management: Inside our strange world of organizations*. Free Press.



- Miracle, V. A. (2008). A healthy work environment. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 27(1), 42-43
- Mitchell, M. S., & Ambrose, M. L. (2007). Abusive supervision and workplace deviance and the moderating effects of negative reciprocity beliefs. *Journal of Applied Psychology*, 92(4), 1159–1168. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.4.1159>
- Moore, S. F. (1973). Law and social change: The semi-autonomous social field as an appropriate subject of study. *Law & Society Review*, 7, 719–746.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Nagin, D. S. (2013). Deterrence in the twenty-first century. *Crime and Justice*, 42, 199–263.
- Nigam, J. A. S., Murphy, L. R., & Swanson, N. G. (2003). Are stress management programs indicators of good places to work? Results of a national survey. *International Journal of Stress Management*, 10(4), 345–360. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.4.345>
- Oxford English Dictionary. (2023). *Toxic* (adj. & n.). ([https://www.oed.com/dictionary/toxic\\_adj?tab=factsheet&tl=true#17832808](https://www.oed.com/dictionary/toxic_adj?tab=factsheet&tl=true#17832808) adresinden 08.08.2024 tarihinde erişilmiştir.)
- O'Reilly, C. (1989). Corporations, culture, and commitment: Motivation and social control in organizations. *California Management Review*, 31(4), 9–25.
- Orr, L. C. (2000). *Donors, devotees, and daughters of God: temple women in medieval Tamilnadu*. Oxford University Press.
- Ott, J. S. (1989). *The organizational culture perspective*. Dorsey.
- Ouchi, W. G. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Addison-Wesley. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(81\)90031-8](https://doi.org/10.1016/0007-6813(81)90031-8)
- Quimet, G. (2010). Dynamics of narcissistic leadership in organizations: Towards an integrated research model. *Journal of Managerial Psychology*, 25(7), 713–726.
- Parsons, M. L., Cornett, P. A., & Burns, A. L. (2005). A healthy emergency department workplace: the staff describe it. *Advanced Emergency Nursing Journal*, 27(3), 198-205.
- Parsons, M. L., Cornett, P. A., & Golightly-Jenkins, C. (2006). Creating healthy workplaces: laying the groundwork by listening to nurse managers. *Nurse Leader*, 4(3), 34-39.
- Pincus, M. (2004). *Managing Difficult People: A Survival Guide For Handling Any Employee*.
- Plambeck, E. L., & Terry, A.T. (2015). Supplier Evasion of a Buyer's Audit: Implications for Motivating Supplier Social and Environmental Responsibility. *Manufacturing and Service Operations Management (Articles in Advance)* 18, 184–97.
- Penney, L. M., & Spector, P. E. (2002). Narcissism and counterproductive work behaviour: Do bigger mean bigger problems? *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 126–134. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00199>
- Quinn, R. E., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363–377.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38, 555–572.
- Robinson, S. L., & Greenberg, J. (1998). Employees behaving badly: Dimensions, determinants, and dilemmas in the study of workplace deviance. In C. L. Cooper, & D. M. Rousseau (Eds.), *Trends in organizational behavior* (pp. 1–30). Wiley.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J.; & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press
- Rosenthal, S. A., & Pittinsky, T.L.(2006).Narcissistic leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6),617–633.
- Safeer, R., & Allen, J. (2019). Defining a Culture of Health in the Workplace. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 61(11), 863–867. <https://doi.org/10.1097/jom.0000000000001684>

- Saksvik, P. Ø., Tvedt, S. D., Nytrø, K., Andersen, G. R., Andersen, T. K., Buvik, M. P., & Torvatn, H. (2007). Developing criteria for healthy organizational change. *Work & Stress, 21*(3), 243–263. doi:10.1080/02678370701685707
- Samier, E.A., Milley, P. (2018). *Perspectives on maladministration in education: Theories, research, critiques*. Routledge.
- Schein, E. H. (1991). What is culture? In P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. Louis, C. C. Lundberg, & J. Martin (Eds.), *Reframing organizational culture* (pp. 243-253). Sage Publications, Inc.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Schmalenberg, C., & Kramer, M. (2007). Types of intensive care units with the healthiest, most productive work environments. *American Journal of Critical Care, 16*(5), 458-468.,
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the Toxic Leadership Scale* (Order No. 1453699). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (193655997). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/development-validation-toxic-leadership-scale/docview/193655997/se-2>
- Schneider, B., & Barsoux, J. L. (1997). *Managing across cultures*. Prentice Hall.
- Scholten, W., & Ellemers, N. (2016). Bad apples or corrupting barrels? Preventing traders' misconduct. *Journal of Financial Regulation and Compliance, 24*, 366–82.
- Schwepker, C. H. (1999). The relationship between ethical conflict, organizational commitment, and turnover intentions in the salesforce. *Journal of Personal Selling & Sales Management, 19*(1), 43–49.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. Row, Peterson.
- Shirom, A., Nirel, N., & Vinokur, A. D. (2009). Work hours and caseload as predictors of physician burnout: the mediating effects by perceived workload and by autonomy. *Applied Psychology, 59*(4), 539–565. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00411.x>
- Shover, N., & Hochstetler, A. (2006). *Choosing white-collar crime*. Cambridge University Press.
- Simpson, S. S., and Christopher S. K. (1997). The changing of the guard: Top management characteristics, organizational strain, and antitrust offending. *Journal of Quantitative Criminology 13*: 373–404.
- Singh, N., Sengupta, S., & Dev, S. (2019). *Toxic leadership: The most menacing form of leadership*. In M. Brandebo & A. Alvinus (Eds.), *Dark Sides of Organizational Behavior and Leadership*. IntechOpen. p. 150.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly, 28*(3), 339–358.
- Sorensen, J. B. (2002). The strength of corporate culture and the reliability of firm performance. *Administrative Science Quarterly, 47*(1), 70–91.
- Steffy, L. C. (2010). *Drowning in oil: BP & the reckless pursuit of profit*. McGraw Hill Professional
- Taylor, J. (2001). *After Secularism: inner-city governance and the new religious discourse*. (Doctoral thesis). SOAS, University of London.
- Taylor, J. (2003). *After Secularism: British government and the inner cities*. In Davie, G., Heelas, P. & Woodhead, L. (eds), *Predicting religion: Christian, secular and alternative futures*. Ashgate, Farnham, 120 – 32.
- TDK Türkçe Sözlüğü. (2024). *Toksik*. (<https://sozluk.gov.tr/?ara=toksik> adresinden 08.08.2024 tarihinde erişilmiştir.)
- Tepper, B.J. (2000) Consequences of abusive supervision. *The Academy of Management Journal, 43*(2), 178–190.
- Thomsen, S., Dallender, J., Soares, J., Nolan, P., & Arnetz, B. (1998). Predictors of a healthy workplace for Swedish and English psychiatrists. *British Journal of Psychiatry, 173*(01), 80–84. <https://doi.org/10.1192/bjp.173.1.80>
- Thoroughgood, C. N., Tate, B. W., Sawyer, B.K., Jacobs, R. R. (2012). Bad to the bone: Empirically defining and measuring negative leadership. *Journal of Leadership and Organizational Studies, XX*(X).
- Trevino, L. K. (1992). The social effects of punishment in organizations: A justice perspective. *The Academy of Management Review, 17*, 647–676.
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture*. London: J. Murray

- U.S. National Cancer Institute (2024). *Toxicity*. (<https://www.cancer.gov/publications/dictionaries/cancer-terms/def/toxicity> adresinden 08.08.2024 tarihinde erişilmiştir.)
- Van Rooij, B., Fine, A. (2018) Toxic corporate culture: assessing organizational processes of deviancy. *Administrative Sciences*. 8(23): 1–38.
- Vaughan, D. (1997). *The challenger launch decision: risky technology, culture, and deviance at NASA*. University of Chicago Press.
- Vardi, Y., & Weitz, E. (2004). *Misbehavior in organizations: Theory, research, and management*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wagner, R. K. (2002). Smart People Doing Dumb Things: The Case Of Managerial Incompetence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people can be so stupid* (pp. 42–63). Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1npsdv.7>
- Walton, M. (2007) Leadership toxicity – An inevitable affliction of organizations. *Organisations & People*, 14(1), 19–27.
- Wells Fargo. (2018). *Company profile*. <https://www.wellsfargo.com/about/corporate/company-profile/>
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders : when organizations go bad*. Quorum Books.
- WHO (World Health Organization). (2005). *Constitution of the World Health Organization*. In *World Health Organization: Basic documents*. (45th ed.). Geneva: World Health Organization.
- Willmott, H. (1993). Strength is ignorance; slavery is freedom: Managing culture in modern organizations. *Journal of Management Studies*, 30(4), 515–552.
- Wreder, Å., Gustavsson, M., Klefsjö, B.(2008). Management for sustainable health: A TQM-inspired model based on experiences taken from successful Swedish organizations. *International Journal of Quality & Reliability Management*. 25. 561-584. <https://doi.org/10.1108/02656710810881881>.
- Zimbardo, P. G. (2008). *The Lucifer effect: Understanding how good people turn evil*. Random House Trade Paperbacks.

## DATA CULTURE AT SCHOOL: A SCALE DEVELOPMENT STUDY

Ayhan DUYGULU<sup>1</sup> Kübra YENEL<sup>2</sup>

Article Information	Abstract
Research Article	The purpose of this study is to develop a valid and reliable scale to determine the different dimensions of and evaluate the current situation of data culture at school. The study is in the model of a quantitative descriptive survey. The sampling for exploratory factor analysis was formed of 274 and confirmatory factor analysis 308 teachers and school administrators who are on active duty in 2023-2024 educational year in Kastamonu. Data was collected through a five-item Likert scale. A four-dimension structure was formed as the result of the EFA and it was confirmed by CFA. The dimensions of data culture at school are; "data-based management", "data management and governance", "data-based decision making" and "data-based performance evaluation". Internal reliability and validity was verified through Cronbach Alpha (Cronbach's $\alpha=.780$ ), split half method ( $r=.737$ ), Spearman-Brown correlation coefficient ( $R=.849$ ) and Guttman's lambda ( $\lambda=.846$ ). The external reliability and validity was verified by test-retest technique (first implementation $n=42$ , second implementation $n=34$ , $r=.884$ , $p\leq.05$ , $R=.624$ , $p\leq.05$ , and Kendal's tau-b is $rb=.508$ , $p\leq.05$ ). The findings confirmed the validity and reliability of the scale.
<b>Article History:</b>	
Received 11.10.2024	
Accepted 30.12.2024	
<b>Keywords:</b>	
Data culture	
Data management	
Data-based decision making	

## OKULDA VERİ KÜLTÜRÜ: BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Makale Bilgisi	Özet
Araştırma Makalesi	Bu çalışmanın amacı, okulda veri kültürünün farklı boyutlarını belirlemek, değerlendirmek ve mevcut durumu ortaya koymak için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Çalışma nicel betimsel tarama modelindedir. Çalışmanın örneklemini Kastamonu'da 2023-2024 eğitim öğretim yılında aktif görevde olan, açılımcı faktör analizi için 274, doğrulayıcı faktör analizi için 308 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmuştur. Veriler beş maddeli Likert ölçeği ile toplanmıştır. AFA sonucunda dört boyutlu bir yapı oluşmuş ve bu yapı DFA ile doğrulanmıştır. Okulda veri kültürünün boyutları; "veriye dayalı yönetim", "veri yönetimi ve yönetişimi", "veriye dayalı karar verme" ve "veriye dayalı performans değerlendirme"dir. İç güvenilirlik ve geçerlilik Cronbach Alpha (Cronbach's $\alpha=.780$ ), split half yöntemi ( $r=.737$ ), Spearman-Brown korelasyon katsayısı ( $R=.849$ ) ve Guttman's lambda ( $\lambda=.846$ ) ile doğrulanmıştır. Dış güvenilirlik ve geçerlilik test-tekrar test tekniği ile doğrulanmıştır (ilk uygulama $n=42$ , ikinci uygulama $n=34$ , $r=.884$ , $p\leq.05$ , $R=.624$ , $p\leq.05$ ve Kendal's tau-b $rb=.508$ , $p\leq.05$ ). Elde edilen bulgular ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini doğrulamıştır.
<b>Makale Geçmişi:</b>	
Başvuru 11.10.2024	
Kabul 30.12.2024	
<b>Anahtar Kelimeler:</b>	
Veri kültürü	
Veri yönetimi	
Veriye dayalı karar verme	
<b>Kaynakça Gösterimi:</b> Duygulu A. ve Yenel, K. (2024). Data culture at school: A scale development study. <i>Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi</i> , 5(2), 65-79.	

<sup>1</sup> Dr., MEB, [duygulu.duygulu39@gmail.com](mailto:duygulu.duygulu39@gmail.com), Orcid ID: 0000-0002-6986-6799<sup>2</sup> Dr., MEB, [kubrayenel@gmail.com](mailto:kubrayenel@gmail.com), Orcid ID: 0000-0002-4237-9763

## 1. INTRODUCTION

Organizational health has been the focus of a lot of research (Charoghchian et al., 2020, Keller & Price, 2011, Korkmaz, 2007, Quick et al., 2007, Xenidis & Theocharous, 2014) and the indicators of and components adding to organizational health could be varied in view of the research results; involvement, team work, planning and organization (Tofighi et al., 2011, p. 176), organizational environment (Bevans et al., 2007, p. 295), leadership (Peiró & Rodríguez, 2008, p. 68) etc. Organizational health at schools is also affected positively by some factors such as a robust school vision (Licata & Harper, 2001, p. 5), an environment of trust (Smith et al., 2001, s. 135) and a positive learning environment (Mehta et al., 2013, p. 144). Data culture is one of the key elements of organizational health as it can contribute to supporting components of organizational health such as continuous improvement of the schools (Sutherland, 2004, p. 277), healthier organizational decisions and effective risk analyses (Díaz et al., 2018, p. 38) etc.

Data culture refers to the organizational scale understanding for collection, analysis, interpretation of data, sharing the results with the members and reflecting the results obtained in organizations on operations and processes (Leary, 2015, p. 10). Data culture plays a crucial role in data-based management processes such as who will have the right to access data, which data will be shared with the members and how much investment will be allocated to data science tools and human sources (Anderson, 2015, p. 203). Data-based management could solve confirmed educational management issues as it has functions such as diagnosing problem areas, putting forth the advantages and disadvantages of decision alternatives, justifying decisions and guiding the routine processes at school (Knapp et al., 2007, p. 77). Data culture in organizations could contribute to data use, accelerate data-based management processes, increase the impact of data use and keep organizations away from risks (Díaz et al., 2018, p. 37). Thus, institutionalizing data culture at schools could improve educational management practices. Revealing the current situation could lead to establishing data culture at school.

The schools are data-rich ecosystems in which such data as students' academic success and teachers' performance are collected and evaluated. Thus, data are an integral part of school context. Data culture plays a crucial role in fostering and encouraging data use at schools and keeps the school community away from subjective judgments. Data culture could improve academic guidance provided for students by basing the practices on data about real competence areas for students. Data culture improves communicative processes at school by paving the way for horizontal and vertical data flow. Furthermore, data culture can enhance data-based decision making, which can contribute to adoption and justification of the decisions made by the schools' administrative staffs. Data culture is the key to optimize data use at schools and it can enhance team building processes as well. Using data about teachers' educational backgrounds, skills and competences might help form effective operational teams at schools, leading to better cooperation and collaboration in teams based on objective and verifiable data about competencies. Data culture can also bring about the effective allocation of resources by shedding light on the priority areas through fostering data based needs analysis. All in all, data culture could help solve confirmed issues of educational and administrative processes of schools.

Data culture is an umbrella term which encompasses such components as data literacy, data use and data management. Data culture at schools could be improved through training and encouraging data-based practices. However, data culture at schools could vary depending on organizational and environmental factors. In this sense, the best practice is to start with a clear understanding and awareness towards the existing data culture features and elements. The scale in this sense could serve as an important tool to attain such an understanding and awareness.

To sum up, this study was carried out to develop a valid and reliable scale to figure out the current situation of data culture at schools. Determining the current situation of data culture at schools can be an important first step for practices to integrate data use into schools' routines and institutionalize data culture. As data are indispensable part of school context, fostering and encouraging data culture at schools should be regarded as a significant priority. Though the significance, there are no scales for data culture at school in literature. The scale developed could realize significant roles in designing a roadmap for practices at schools to develop data culture by depicting a reliable picture of the current situation.

## 2. METHOD

Ethical principles were adhered to during the research. Permission was obtained from schools where implementation was carried out. Moreover, ethical committee decision was obtained from Manisa University Ethics Committee with the date 04.03.2024 and with the decision number 21.

### 2.1. The Model of the Research

The study is a quantitative descriptive survey model research. Descriptive research aims at describing the characteristics and features of the subject matter in detail (Howitt & Cramer, 2017, p. 29). Descriptive surveys are utilized to figure out the opinions, attitudes and skills of participants with a view to a specific topic (Büyüköztürk et al., 2008, p. 226). As the main goal of this research is to develop a scale by means of the opinions of school administrators and teachers, the descriptive survey model was preferred to comply with the nature of scale development study. The research was carried out in four main phases each including various steps; the creation of the draft scale based on the literature, first implementation to carry out exploratory factor analysis, the second implementation to fulfill confirmatory factor analysis and test-retest phase to test validity and reliability (Carpenter, 2018, p. 32).

### 2.2. Development of the Draft Scale

During the development of the draft scale, firstly an item pool has been formed through a detailed literature review. The item pool consisted of 63 items. To provide content validity, the item pool was revised by the researchers and then sent to the specialists for revision. The draft was reviewed again after revisions by specialists. In this phase, some of the items have been omitted, and in some others necessary changes have been made. The final draft scale was formed of 30 items. The draft has been revised by the researchers for a last time. To provide content validity, it has been sent to six participants from different levels of schools for pilot implementation. In view of the data gathered and feedback obtained, some exploratory expressions were added to some items to make them clearer for the participants of the main implementation. A five item Likert type scale was prepared for the first implementation. The final draft item pool before the exploratory factor analysis is presented in Table 1;

**Table 1: The Draft Item Pool**

No	Item
1	Performance data is taken into consideration while determining meeting agendas at school
2	The discussion on meeting agendas are based on data-based assessment
3	Teachers attend meetings with data about items in meeting agendas (observation forms, risk maps).
4	The school members avoid evaluations which are not based on data
5	School management collects and analyses data on the needs of the school
6	Data is included in teacher performance evaluation reports
7	Opinion data on administrative processes at school are regularly and perpetually collected
8	Members of the school have competence for data analysis
9	Before a decision is taken at school, data on the subject is tried to be obtained
10	Decisions taken at school are justified on the basis of data
11	The allocation of the resources at school are carried out based on data
12	Mission statement of the school includes measurable goals
13	The vision of the school was determined with a data-based approach
14	Targets for academic achievement at the school are measurable
15	Performance data of other schools is taken into account for performance evaluation of the school
16	The school has an understanding towards the importance of data for accountability
17	Evaluations at class teacher meetings are based on data
18	Student performance evaluations at school are based on data
19	Rewarding at school is carried out based on data
20	Data are important in the evaluation of teacher performance
21	Socio-economic grants for students at school are allocated based on data
22	Gathering demographic data (age, economic situation etc.) about students is attached importance
23	The school has a data archive for competency areas of teachers
24	Teacher competence data is considered while setting up project and working groups
25	Satisfaction surveys for practices are attached importance at school

26	Data are collected to evaluate the effectiveness of student club activities at school
27	Opinion data from students are collected to decide on activities of students' social clubs
28	Social activities at school are planned by referring to opinions of the members
29	The school has a data archive on student performance
30	School administration regularly and perpetually collects performance data of similar schools

### 3. FINDINGS

#### 3.1 The First Implementation: Exploratory Factor Analysis

The first implementation was carried for principal component analysis. The teachers and school administrators in Kastamonu city center and its three different districts (Taşköprü, Devrekani and Seydiler) constituted the population of this research. The first implementation in city center was carried out with the teachers and school administrators who work at schools in the first educational area determined by Kastamonu Directorate of National Education. Sample size of the first implementation is 274 teachers and administrators. Hair et al. (2014, p. 100) put forward that for factor analysis, sample size should be 100 or over. They also suggest that the observations should be at least five times more than the items to be analyzed, which equals to 150 observations. In either case, the ideal number for sample size was reached. For sampling, different sampling methods were applied. Stratified sampling was utilized to represent participants from different subgroups such as the different districts and school levels. In the similar way, quota sampling was applied to represent the participants from different sub groups in correlation with their ratio in the population. The demographic data about the participants of the first implementation are presented in Table 2;

**Table 2:** Demographic Data about the Participants of the First Implementation

		n	%
Gender	Male	170	%62
	Female	104	%38
Seniority	1-10 Years	46	%16,8
	11-20 Years	114	%41,6
	21-30 Years	107	%39,1
	31 years and over	7	%2,6
School Level	High School	128	%46,7
	Secondary School	86	%31,4
	Primary School	60	%21,9
Region	Kastamonu City Center	163	%59,5
	Taşköprü	57	%20,8
	Devrekâni	33	%12
	Seydiler	21	%7,7

Data was collected through a google survey shared with e-mails and WhatsApp groups of the schools. There are some limitations of collecting data through Google Survey, such as repetition and not being able to determine the location of the data collection. To prevent these limitations, some precautions were taken. The surveys were shared with schools only in Kastamonu and to prevent repetition, mailing system was applied. Before sharing, principals of the schools were informed about the survey and informed consent for the survey questionnaire was added to the online survey. The survey is in the form of a five Likert scale, extending alternatives from "totally agree" to "totally disagree". After the implementation, data sets were transferred to SPSS program. The data sets were reviewed for any mistaken entry before the analysis.

All analyses for the first implementation were carried out on SPSS 20.0. First of all, missing value analysis was carried out. As the result of the missing value analysis, it was found out that in none of the data sets, the missing values are more than %5 (Tabachnick & Fidell, 2013, p. 63). The highest percentage of the missing values was calculated to be %3.6. The EM statistics value is  $p=.151$  and  $p \geq .05$ . This result denotes that missing data show a random distribution and averaging (series means) can be applied to replace missing data, which is an effective way to replace missing values in data sets (Çokluk & Kayrı, 2011, p. 308). As a result, series means method was used to replace missing values.

Outlier analysis was carried out with various tools. First of all, Z scores were reviewed. Andrade (2021, p. 556) denotes that any value higher than +3 and -3 signifies the existence of outliers in the data sets. When Z scores were examined, it was observed that two<sup>1</sup> of the cases exceeded the threshold values (3,03808 and -3,55829). They were excluded from the data set and the final Z score values changed between the values of 2,17518 and -2,96432, signifying that there are no outliers in the data sets. As another tool for outlier analysis, Mahalanobis distance (Cohen et al., 2018, p. 820) was calculated. Tabachnik and Fidel (2013, p. 75) denote that for a case to be an outlier in view of Mahalanobis distance, p value should be less than .001 for  $\chi^2$  value. In the analysis, it was found out that  $p < .000$ . The outliers were also tested through Cook's distance. Cook's distance is one of the ways of evaluating the effect of a case on a model (Cohen et al., 2018, p. 820) and the value should not be higher than 1 (Field, 2009, p. 217). The highest Cook distance value was calculated to be .05297 and this signified that there are no outliers exceeding the threshold value.

Normality of distribution tests were also carried out before the principal component analysis. Skewness and kurtosis values did not exceed the threshold values, which vary between +3 and -3 (Bai & Ng, 2005, p. 49) and +1 and -1 (Cohen et al., 2018, p. 736). For none of the variables, skewness and kurtosis values exceeded the threshold values of +1 and -1. The highest value was for the group of 1-10 years of seniority, -.797. Normality was also tested through Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests. For groups of 1-10 and 31+ years of seniority, Shapiro-Wilk test indicated normal distribution ( $p = .414$  for 1-10 years, and  $p = .975$  for 31+ years of seniority). Kolmogorov-Smirnov test indicated abnormal distribution for two groups (secondary school group,  $p = .033$  and 21-30 years of seniority  $p = .026$ ). The test denoted a normal distribution for all other groups  $p \geq .05$  (Martin & Bridgman, 2012, p. 114). Kolmogorov Smirnov test is influenced by sample size and might not put forth reliable results with small sample sizes (Engmann & Cousineau, 2011, p. 3). The homogeneity of the variances was tested by Levene test. In gender group, the score was calculated to be  $p = .338$ , institution group to be  $p = .137$  and  $p = .351$  for seniority,  $p \geq .05$ , which can be regarded as the indication of the homogeneity of the variances (Stockemer, 2019, p. 104). As the result of these analyses, the data set was regarded to be ready for the principal component analysis.

Before principal component analysis, Bartlett's test of sphericity was carried out and it was found out that  $p = .000$  and  $p < .05$  and this displayed the sufficient correlation between the variables (Bartlett, 1950, p. 112). To test the adequacy of the sampling, KMO test was made use of. Field (2009, p. 647) denotes that the value of KMO test varies between the measurements of 0 and 1, and when a value close to 1 is obtained, it should be regarded that the sampling is adequate for factor analysis. KMO test result is  $p = .732$ , signifying the adequacy of the sampling. As the rotation method, direct oblimin was applied, which is more suitable for social sciences as it accepts that the variables are correlated with each other to an extent.

In the first step of the principal component analysis, communalities were checked. Hair et al. (2014, p. 117) denote that communalities over .50 signify the eligibility of an item. The communalities of three items were calculated to be lower than .50, item 5=.480, item 10=.412 and item 13=.446. These three items were excluded from the draft scale and analysis was repeated. In the second step, KMO was calculated to be .707 and Bartlett's test of sphericity to be  $p = .000$ . In this stage, the communalities of two items were calculated to be lower than .50, item 3=.378 and item 20=.486. The analysis was repeated after excluding those two items. In the third step (KMO,  $p = .699$ , Bartlett's test of sphericity,  $p = .000$ ), the communality value for only one item was lower than the threshold value, item 16=.494. The item was omitted and the analysis was repeated (KMO,  $p = .699$ , Bartlett's test of sphericity,  $p = .000$ ). In this phase, none of the communalities were below .50 for any items. The lowest value was .515 for item 15.

In this phase, a ten-factorial structure was formed. The total variance explained by the factors which have eigen values greater than 1 is %60.484. In this stage, factor loadings of items under different factors were examined. It was found out that, item 1 has close factor loading values under factor 1 and 9 (.432 and .456), item 25 has close factor loading under factor 5 and 6 (-.386 and -.364), item 26 under factor 1 and 5 (.363 and .302). These items were regarded to be overlapping items and were omitted from the draft scale and the analysis was repeated. In this stage, eight factors with eigen values over 1 explained %55.632 of the total variance. The following items had close factor loadings under different factors and thus were excluded from the draft scale, item 17 under factors 2 and 8 (-.455 and -.385), item 29 under factors 5 and 8 (.397 and .330), item 9 under factors 2 and 3 (-.365 and -.333). The analysis was repeated after omitting the items.

The seven factorial structure was formed with eigen values over 1 and they explained %55.684 of the total variance. In this phase, item 14 had close factor loadings under factors 4 and 5 (.329 and .422). Item was omitted and the analysis was repeated. A seven factorial structure was formed and the factors with eigen values over 1 explained %57.605 of the total variance. Item 18 had factor close factor loadings under factor 1 (.425) and factor

---

<sup>1</sup> Demographic data about the cases excluded, case 1; male, secondary school, 21-30 years seniority, case 2; female, primary school, 11-20 years seniority.



7 (.423) and it was omitted from the draft scale to repeat the analysis. In this phase, item 4 had close factor loadings under three different factors (factor 1=.319, factor 5=.340 and factor 6=.337) and was excluded from the draft scale. When the analysis was repeated, it was observed that the seven factorial structure with eigen values over 1 was kept. The total variance explained by each of the factor were as follows; factor 1=%16.043, factor 2=%8.472, factor 3=%8.211, factor 4=%7.943, factor 5=%7.182, factor 6=%7.002 and factor 7=%6.801. The total variance explained by the seven factors is %61.653. It was observed that factors 3 and 4 had three items, factors 1, 2, 6 and 7 had two items and factor 5 had only one item. Analysis was repeated with a four-factor structure. The four factorial structure was decided depending on the eigen values. Component correlation matrix was also examined and though being under the threshold values, some factors were found out to be correlated (for example  $r=-.142$  for factor 3 and 7). The literature for data culture also played a role for determining a four-factorial structure as explained in detail during denomination of factors. The number of items were also taken into consideration. In the light of these, a four factorial structure was dictated to the SPSS program.

As the result of the analysis, a four-factorial structure was formed. The total variance explained by the first factor is %16.043, the second factor %8.472, the third factor %8.211 and the fourth factor %7.943. Hair et al. (2014, p. 107) allege that the percentage of variance explained by a factor should be over %5 of the total variance explained and this verifies that all factors could be independent factors. The total variance explained by the four factors is %40.668. Çokluk et al. (2018, p. 197) denote that in social sciences, the total variance explained could be %30. The KMO value of the four factorial structure is  $p=.643$ ,  $p \geq .05$  and Bartlett's test of sphericity value is  $p=.000$ ,  $p \leq .05$ . The results of the principal component analysis are presented in Table 3;

**Table 3: The Findings of the Principal Component Analysis for Data Culture at School Scale**

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
2	.677			
6	.624			
7	.594			
27		.721		
8		.678	-.302	
28		.500		
30		.453		
12			.718	
11			.544	
24			.503	
23			.393	
22				.713
21				.581
15				.420
19				.420
Eigen value	2.406	1.271	1.232	1.191
Variance explained by each %	16.043	8.472	8.211	7.943
Cumulative variance explained %	40.668			

As findings indicate, none of the items had close factor loadings under different factors (Factor loading values should be higher than .10 (Çokluk et al., 2018, p. 233)). Then, the factors were denominated in compatible with the literature. Oliver et al. (2023a, p. 1) define the dimensions of data culture as “data-related skills and attitudes”, “data sharing”, “data use/reuse”, “data ethics and governance”, and “providing insights to discourse of data culture/s”. Olaleye and Adusei (2023, p. 241) denote that data culture encompasses components such as data literacy, data-driven decision-making, data collection, quality, sharing, leadership support, governance, performance measurement, continuous learning, transparency and ethics. Bates (2017, p. 191) regards data culture as data practices and data management. Lasater et al. (2020, p. 536) regard data use as an integral part of data culture at schools. In the light of the literature, the factors were denominated as follows; factor 1, data-based management, factor 2, data management and use, factor 3, data-based decision making and factor 4, data- based performance evaluation.

The component correlation matrix was also checked to find out if there are high values of correlation among the factors. The highest correlation was calculated to be  $r=.136$  between factors 1 and 2. The results put forward that the correlation among the factors is lower than threshold values. In literature, the shared notion is that

correlation coefficient lower than .30 denote weak correlation, values between .30 and .70 signify intermediate correlation and values higher than .71 signal high correlations (Büyükoztürk et al., 2013, p. 92).

As the final stage of principal component analysis, Cronbach Alpha coefficient was tested. Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated to be .795. A value over .60 denote the reliability of a scale according to Cronbach Alpha coefficient (DeVellis, 1991, Hair et al., 2014, p. 90, Kline, 1986 as cited in McNeish, 2018, p. 423). Kline 1999 (as cited in Field, 2009, p. 675) denotes that for ability tests .7 could be regarded as a cut-off point. In the light of the findings, the four factorial scale was regarded to be reliable.

### 3.2. The Second Implementation: Confirmatory Factor Analysis

To confirm the structure, second implementation was carried out with different participants in Kastamonu for confirmatory factor analysis. The sampling is composed of 308 teachers and school administrators from four different educational areas in Kastamonu; Kastamonu city center (schools in the second educational area, Tosya, Daday and İhsangazi). Stratified and quota sampling methods have been utilized. The demographic data about the participants of the second implementation are presented in Table 4;

**Table 4:** Demographic Data about the Participants of the Second Implementation

		n	%
Gender	Male	176	%57.1
	Female	132	%42.9
Seniority	1-10 Years	67	%21.8
	11-20 Years	122	%39.6
	21-30 Years	112	%36.4
	31 years and over	7	%2.3
School Level	High School	155	%50.3
	Secondary School	88	%28.6
	Primary School	65	%21.1
Region	Kastamonu City Center	171	%55.5
	Tosya	68	%22.1
	Daday	50	%16.2
	İhsangazi	19	%6.2

Data was collected through a google survey questionnaire. Before the implementation, principals of the schools were informed and asked for permission. Informed consent was also added to the questionnaire. Then, questionnaire was shared through WhatsApp groups. Data was transferred to SPSS 20.0 program for data preliminary analyses.

First of all, missing value analysis was carried out. It was found out that in none of the data sets, the missing values are more than %5. The highest percentage of the missing values was calculated to be %1.3 for the data set of item 1 and 2. The EM statistics is  $p=.51$  and  $p\geq .05$ . The result signifies that missing data show a random distribution and averaging (series means) can be applied to replace missing data. Series means (averaging) method has been used to replace the missing data. For outlier analysis, first of all Z scores were calculated. As the result of the analysis, it was observed that one of the cases exceeded threshold value (-3,03992, female, 21-30, secondary school and Tosya). It was regarded as an outlier and omitted from the data set. Then, Mahalanobis distances were also checked. Field (2009, p. 789) denotes that with large samples ( $N=500$ ), a value over +25 and -25 and with smaller samples a value +15 and -15 should be regarded as problematic. Two cases (male, high school, 31+, İhsangazi and male, primary school, +31, Kastamonu) had values exceeding +15 and -15 (16,31-15,74) and were excluded from the data set. As the last step for outlier and residual analysis, Cook's distance was tested. According to Field (2009, p. 217), a value over +1 should be granted as the existence of outliers. As the result of the analysis, none of the cases exceeded these threshold values (highest=.03615). In the light of the analyses, it was assumed that there are no outliers and residuals in the data set. The final data set has 305 participants; 174 male, 131 female, high school level 154, secondary school level 87, primary school level 64, seniority 1-10 years, 67 participants, 11-20 years, 122 participants, 21-30 years, 111 participants and 31 years and over, 5 participants, Kastamonu city center, 170, Tosya, 67, Daday 50 and İhsangazi 18.

Normality tests were also carried out for the data set. Skewness and kurtosis values were checked. Field (2009, p. 139) denotes that values over 1.96 are significant at  $p < .05$ , and values above 2.58 are significant at  $p <$

.01. He alleges that with large samples, the threshold value could be risen to 2.58. For kurtosis, the range can be between the values of +3 and -3 (Singh, 2007, p. 141). For skewness, the highest value is in female group with -753. For kurtosis, the values over +1 and -1 are 31+ seniority=-1.599 and İhsangazi=1.707. As the seniority group has only five participants, it was assumed that the kurtosis value could have been affected by *n*. For groups with 50 and less participants Shapiro-Wilk and for groups with 51 and over participants, Kolmogorov-Smirnov tests were checked. The tests were significant for the group of seniority with 31+ years,  $p=.007$ , 11-20 years,  $p=.046$ , Kastamonu,  $p=.003$  and female  $p=.001$ , ( $p \leq .05$ ). Tests of normality did not meet the normality assumption though they can be affected by the number of participants in each group. As the final stage, the homogeneity of the variances was tested by Levene test in each group. Levene test statistics are for gender,  $p=.899$ , for institution,  $p=.827$ , for seniority,  $p=.160$  and for district,  $p=.286$ , for each group,  $p \geq .05$ , which signifies the homogeneity of the variances (Stockemer, 2019, p. 104). In view of the findings, the data set was supposed to be suitable for confirmatory factor analysis.

Path diagram was utilized to test the model. First of all, to test the adequacy of the sampling, critical N was calculated and it was found out to be  $CN=399.66$ . Sample size increases the power of statistical tests (Coolican, 2009, p. 47). In view of CN, the sampling size assumption was not met. However, Kline (2011, p. 12) denotes that for confirmatory factor analysis, the ideal *n* is 20/1 for the items (variables) in the scale. As the draft scale has 15 items, then  $15 \times 20 = 300$  could meet the sampling adequacy. As  $n=305$ , *n* was assumed to be appropriate for analysis. As the estimation method, maximum likelihood method was applied as it is a robust estimation method especially when normality of distribution assumption cannot be met (Hair et al., 2014). Asymptotic covariance matrix was applied in the analysis. The results of the analysis were presented in the Table 5;

**Table 5: The CFA Results of the Data Culture at School Scale**

<b>Factor 1: Data-based management</b>				
Item	t-scores	Error Variance	Standardized Loadings	R <sup>2</sup>
1	11.68	.69	.70	.42
2	15.13	.51	.92	.62
3	15.29	.46	.89	.63
<b>Factor 2: Data management and use</b>				
Item	t-scores	Error Variance	Standardized Loadings	R <sup>2</sup>
4	15.43	.41	.84	.63
5	11.80	.61	.67	.42
6	13.23	.46	.69	.50
7	12.29	.55	.67	.45
<b>Factor 3: Data-based decision making</b>				
Item	t-scores	Error Variance	Standardized Loadings	R <sup>2</sup>
8	11.35	.59	.75	.49
9	9.80	.86	.71	.37
10	9.22	.64	.56	.33
11	10.48	.56	.64	.42
<b>Factor 4: Data-based performance profiling</b>				
Item	t-scores	Error Variance	Standardized Loadings	R <sup>2</sup>
12	15.76	.48	.93	.65
13	13.65	.57	.79	.52
14	13.32	.52	.73	.50
15	16.33	.32	.82	.68

As the results suggest, t scores are meaningful ( $t > 2.56$ ,  $p < .05$ ) Çokluk et al. (2018) denote that t values over 2.56 are significant at the significance level of .05. The lowest standardized factor loading is .37. Cohen et al. (2018, p. 578) assert that items with factor loadings lower than .30 should be considered for exclusion. Error variances are all below 1, which is the threshold value (French & Finch, 2006, p. 383;). The goodness of fit statistics for the first order confirmatory factor analysis about the model is presented in Table 6.

**Table 6: Goodness of Fit Statistics for the First Order CFA Analysis**

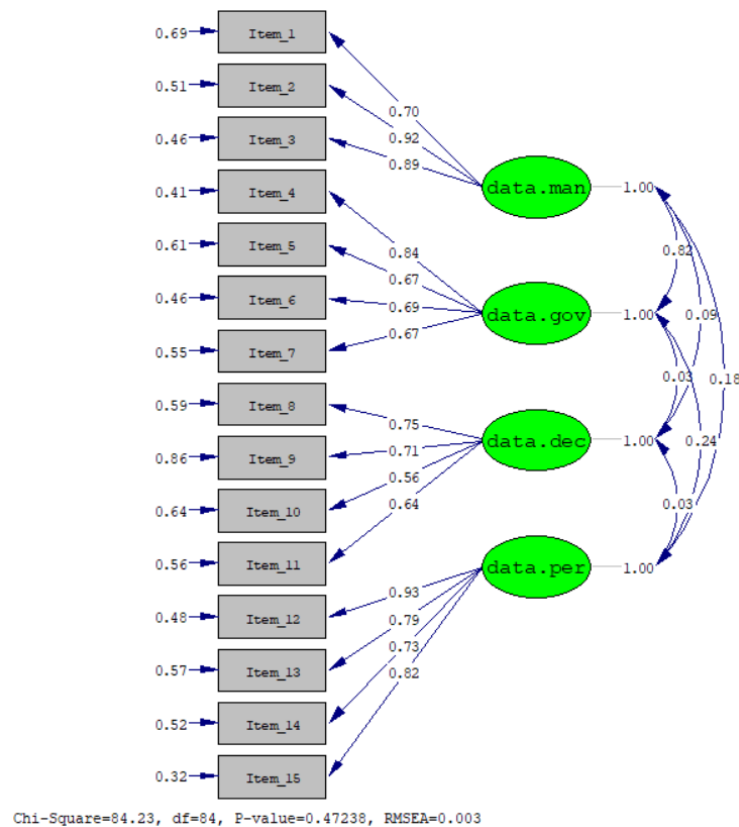
Model	$\chi^2$	( $\chi^2 / sd$ )*	RMSEA	SRMR	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI
-------	----------	--------------------	-------	------	-----	------	-----	-----	------

First Order	84.23	1.003	0.003	0.032	0.96	1.00	1.00	0.96	0.95
-------------	-------	-------	-------	-------	------	------	------	------	------

\*df=84, p=.47238

Prudon (2015, p. 9) puts forward that a value below 3 for ( $X^2$  /sd) verifies that the model is robust. As the value of  $X^2$  could be influenced by the sample size, it should not be regarded as the only indication of good fit (Harrington, 2009, p. 80). Brown (2006, p. 84) denotes that a value for root mean square of approximation which is close to .00 indicates the existence of a good fit in the model. The root mean square of approximation (RMSEA) score of the model was calculated to be .036, verifying the goodness of fit. Standardized root mean square residual (SRMR) can take a value between 1 and 0 and a value close to 0 is regarded as the indication of a good fit (Brown, 2006, p. 83). Kline (2016, p. 277) denotes that a value over .10 should be approached as a serious problem. As a result, it can be put forward that SRMR index signifies a good fit, .032. The value for normed fit index (NFI) should be equal to .90 or over in a good fit model (Shek & Yu, 2014, p. 198). Normed fit index denotes a good fit, having the value of .96. In the same way, non-normed fit index (NNFI) should be .90 or over (Obst & White, 2004, p. 699). The value is 1.00, which is an indication of a good fit.

The comparative fit index (CFI) has a range of possible values of 0.0 to 1.0, with values closer to 1.0 implying good model fit (Brown, 2006, p. 85). The model has a CFI value of 1.00 and signals a good fit. Hair et al. (2014, p. 579) denotes that a score over .90 for goodness of fit index (GFI) addresses to the goodness of fit and the value in this model is .96. The adjusted goodness of fit index (AGFI) penalizes more complicated models and favors the ones with a minimum number of free paths. AGFI values are generally lower than GFI values in view of the model complexity (Hair et al., 2014, p. 581). Joreskog and Sorbom (1993; as cited in Çokluk et al., 2018, p. 400) allege that adjusted goodness of fit index (AGFI) score should be over .90 for a good fit. The score in the model is .95. The goodness of fit indexes signify that the model has acceptable scores for goodness of fit indexes. The first order path diagram of the model is presented in Figure 1;



**Figure 1:** The First Order Path Diagram of the Data Culture at School Scale

Correlations among the factors were checked for multi-collinearity. Field (2009, p. 224) puts forward that for multi-collinearity, the correlation coefficient among variables should be .90 or over. Brown (2006, p. 32) denote

that an inter-correlation score over .85 implies poor discriminant validity. In the model, the highest correlation coefficient score is .82 between factors 1 and 2. The findings put forward no high correlation coefficient among factors. In the light of the findings, the four factorial structure formed through exploratory factor analysis was confirmed. It can be alleged that the goodness of fit indexes of CFA display that the four factorial structure established by the principal component analysis is robust.

As the final stage, reliability tests were carried out for the final scale. First of all, Cronbach Alpha coefficient was tested to find out the internal validity of the scale. Field (2009, p. 675) denotes that a value over .7 or .8 for Cronbach's  $\alpha$  should be considered acceptable. Cronbach's  $\alpha$  was calculated to be .780, signifying the internal validity of the scale. The internal validity and reliability were also tested by split-half method. Split-half is a reliability test in which a test is split into two parts and correlation coefficient for the parts are calculated (Kline, 2016, p. 91). Split half method is preferable to Cronbach alpha especially when the items are multi-dimensional (Thompson et al., 2010, p. 235). Split-half reliability analyzes half of the items assuming them to be the whole (Singh, 2007, p. 78). Thus, a high correlation coefficient must be met in split half reliability test for a good fit model. In the analysis, the correlation between the two halves is  $r=.737$  and Spearman-Brown coefficient is  $R=.849$ . The findings verify the goodness of fit. As the last stage of testing internal validity and reliability, Guttman split-half coefficient was checked and Guttman's lambda was calculated to be  $\lambda=.846$ , signifying the goodness of fit.

To test the external validity, test-retest technique was utilized. The scale was applied to the same group of teachers and administrators twice in an interval of two weeks (First implementation,  $n=42$ , second implementation,  $n=34$ ). The correlation coefficients were calculated between the results of the two implementations. Pearson correlation coefficient is  $r=.884$ ,  $p\leq .05$ , Spearman-Brown correlation coefficient is  $R=.624$ ,  $p\leq .05$ , and Kendal's tau-b is  $\tau_b=.508$ ,  $p\leq .05$ . The findings of test-retest technique verified the external validity of the scale.

After the model is confirmed and reliability tests were carried out, the final scale was sent to language experts for translation. When all translations were gathered, the draft was reviewed by the researchers and the final version of the "data culture at school scale" was formed. The final version of the scale is presented in Table 7;

**Table 7: Factors and Items of the Data Culture at School Scale**

Items	Factor 1: Data-based management
2	The discussion on meeting agendas are based on data-based assessment
6	Data is included in teacher performance evaluation reports
7	Opinion data on administrative processes at school are regularly and perpetually collected
Items	Factor 2: Data management and use
27	Opinion data from students are collected to decide on activities of students' social clubs
8	Members of the school have competence for data analysis
28	Social activities at school are planned by referring to opinions of the members
30	School administration regularly and perpetually collects performance data of similar schools
Items	Factor 3: Data-based decision making
12	Mission statement of the school includes measurable goals
11	The allocation of the resources at school are carried out based on data
24	Teacher competence data are considered while setting up project and working groups
23	The school has data archive for competency areas of teachers
Items	Factor 4: Data-based performance evaluation
22	Gathering demographic data (age, economic situation etc.) about students is attached importance
21	Socio-economic grants for students at school are allocated based on data
15	Performance data of other schools are taken into account for performance evaluation of the school.
19	Rewarding at school is carried out based on data

Note: The data was collected through a draft scale in Turkish and in Turkish context. No adaptation was made for the items presented in English in the table. The English items presented here have been presented so as to provide insights to the readers. The original Turkish version of the items in the scale is presented in the Appendix.

## DISCUSSION AND RESULT

This study aimed to develop a scale to evaluate the current state and level of data culture at schools. The scale was developed in four main stages: forming the item pool and draft scale, first implementation for exploratory factor analysis, second implementation for confirmatory factor analysis and test-retest phase for external validity and reliability. Content validity before the main applications was provided by expert opinions and pilot studies. Moreover, reliability and validity were checked in both the first and the second implementations. To test the external validity and reliability of the final version of the scale, test-retest technique was utilized. The form was applied to same group of participants in a two-week interval. After the data were collected through test-retest phase, various tools such as Cronbach Alpha, split-half and Guttman's lambda were applied to test validity and reliability. All analyses verified the reliability and validity of the scale. The four dimensions of data culture at school were formed through analysis. The first dimension is data based management, which can be defined as a type of management placing objective and verifiable data at the center in administrative processes and attaching importance to data flow from every single unit towards the management (Cemaloğlu & Duykuluoğlu, 2002, p. 292). Data based management can be functional in educational processes such as data-informed decision making and effective planning for instructional activities. The dimension of the scale can help shareholders of the schools form a healthy understanding for the data-based management activities at their schools.

The second dimension is data management and use which can be defined as the management of processes and sources of information (Maritz, 2003, p. 75). Data management is the coordination and control of the processes in which reliable information is defined and obtained, and put to work to find solutions for organizational issues (Gordon, 2007, p. 54). In short, data management can be defined as the process of transforming raw data to actionable information to be utilized in organizational and administrative processes. The scale in this regard can shed light on the capacity and organizational level understanding for data management at schools.

The third dimension is data-based decision making. Decision making is at the center of management processes (Stewart, 2005; as cited in Robbins & Coulter, 2012, p. 182). Managers or administrators have to make decisions while carrying out planning, organization, leading and controlling (Robbins & Coulter, 2012, p. 182). Administrators decide on a scale of a total certainty and a total uncertainty. A total certainty means administrators' having the whole information about the decision variables and alternatives (Gomez-Mejia & Balkin, 2012, p. 169). When uncertainty is high, the number of decision alternatives will also increase (Kreitner, 2009, s. 215), which will make decision process a more complicated phenomenon. Data in this regard can function as a tool to decrease uncertainty and help make better decisions. Therefore, data-based approach in decision making could add to the quality of decision processes and decisions in organizations. The dimension in the scale could help school community evaluate their decision processes and form an awareness for data-based decision making.

The last dimension is data-based performance. An effective performance evaluation in organizations requires carrying out the processes based on objective and verifiable data (Hitt et al., 2012, p. 406). It can be alleged that evaluation itself, to a large extent, is based on data collected through observation and other data collection tools. Evaluation without verifiable data could be regarded as nothing more than subjective judgment. Data-based evaluation could contribute to the effectiveness of evaluation processes. The scale in this regard can help school community have a clearer picture of data-based evaluation processes at school.

To sum up, data culture at school could add to effectiveness of the administrative and instructional processes. The scale in this regard could pave way for an understanding towards the importance of data culture at school. It might lead the school community to make use of data in administrative, educational and instructional processes. Forming an awareness for the significance of data and data culture at school, the scale could help school community to prepare the organizational setting and structure to establish and institutionalize data culture.

## REFERENCES

- Anderson, C. (2015). *Creating a data driven organization: Practical advice from the trenches*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. <https://124.im/5awV8>
- Andrade, C. (2021). Z scores, standard scores, and composite test scores explained. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(6), 555-557. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/02537176211046525>
- Bai, J., & Ng, S. (2005). Tests for skewness, kurtosis, and normality for time series data. *Journal of Business & Economic Statistics*, 23(1), 49-60. <http://www.columbia.edu/~sn2294/pub/jbes-05.pdf>
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British journal of psychology*, 5(2), 109-133. <https://sci-hub.se/10.1111/j.2044-8317.1952.tb00117.x>
- Bates, J. (2017) Data Cultures, Power and the City. In: Kitchin, R., Lauriault, T. and McArdle, G., (Eds.) *Data and the City*. Routledge, Oxon, pp. 189-200. <https://124.im/k5Y1bN1>
- Bevans, K., Bradshaw, C., Miech, R., & Leaf, P. (2007). Staff-and school-Level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health*, 77(6), 294-302. <https://sci-hub.se/10.1111/j.1746-1561.2007.00210.x>
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. D. A. Kenny (Edt). *Methodology in the social sciences* (pp. 1-100). The Guilford Press. <https://epdf.tips/confirmatory-factor-analysis-for-applied-research.html>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik* (13th ed.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. bs). Pegem Akademi.
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication methods and measures*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Cemaloğlu, N. & Duykuluoğlu, A. (2002). *Eğitimde veriye dayalı yönetim*. Pegem akademi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. bs). Pegem Akademi.
- Cokluk, O., & Kayri, M. (2011). The Effects of Methods of Imputation for Missing Values on the Validity and Reliability of Scales. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 303-309. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ919903.pdf>
- Coolican, H. (2013). *Research methods and statistics in psychology* (5th ed). Routledge. <https://124.im/NVBjw>
- Díaz, A., Rowshankish, K., & Saleh, T. (2018). Why data culture matters. *McKinsey Quarterly*, 3(1), 36-53. <https://124.im/IhEzM7L>
- Engmann, S., & Cousineau, D. (2011). Comparing distributions: The two-sample Anderson-Darling test as an alternative to the Kolmogorov-Smirnoff test. *Journal of applied quantitative methods*, 6(3), 1-38. <https://124.im/pXQcE8j>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed). Sage Publications Ltd.
- French, B. F., & Finch, W. H. (2006). Confirmatory factor analytic procedures for the determination of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 13(3), 378-402. [https://sci-hub.se/10.1207/s15328007sem1303\\_3](https://sci-hub.se/10.1207/s15328007sem1303_3)
- Gomez-Mejia, L. R. ve Balkin, D. B. (2012). *Management: People, performance, change*. Pearson Education, Inc. <https://epdf.pub/management0db94685bc6e29af82e539abae08cd816325.html>
- Gordon, K. (2007). *Principles of data management: Facilitating information sharing*. The British Computer Society Publishing and Information Products. <https://124.im/knhzAr>

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed). Pearson Education Limited.
- Harrington, D. (2009). Confirmatory factor analysis. In T. Tripodi (Edt.). *Pocket guides to social work research methods* (pp. 3-121). Oxford University Press. <https://124.im/s4Y6den>
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2012). *Management* (3rd ed.). Pearson Education, Inc. <https://epdf.pub/management-3rd-edition-5ea6b18753bde.html>
- Howitt, D. & Cramer, D. (2017). *Research methods in psychology* (5th ed). Pearson Education Limited.
- Keller, S., & Price, C. (2011). Organizational health: The ultimate competitive advantage. *McKinsey Quarterly*, 2(6), 94-107. <https://124.im/qBG>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed). Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed). Guilford Press. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/74702/1/35.pdf>
- Knapp, M. S., Copland, M A., & Swinnerton, J. A. (2007). Understanding the promise and dynamics of data-informed leadership. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 74-104. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2007.00098.x>
- Korkmaz, M. (2007). The effects of leadership styles on organizational health. *Educational research quarterly*, 30(3), 23-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787712.pdf>
- Kreitner, R. (2009). *Management* (11th ed.). Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. <https://124.im/JH6>
- Lasater, K., Albiladi, W. S., Davis, W. S., & Bengtson, E. (2020). The data culture continuum: An examination of school data cultures. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 533-569. <https://sci-hub.se/10.1177/0013161x19873034>
- Leary, L. M. (2015). *It is the data revolution and the year of evaluation, is your organization ready?: Assessing organizational data culture to create an ideal data ecosystem* (Unpublished Master's Thesis). SIT Graduate Institute, Washington, DC. <https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3845&context=capstones>
- Licata, J. W., & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 5-26. <https://sci-hub.se/10.1177/00131610121969226>
- Martin, W. E. & Bridgmon, K. D. (2012). *Quantitative and statistical research methods: From hypothesis to results*. Jossey-Bass.
- Maritz, S. G. (2003). Data management: Managing data as an organisational resource. *Acta Commercii*, 2003(3), 75-84. DOI: <https://doi.org/10.4102/ac.v3i1.44>
- Mehta, T. G., Atkins, M. S., & Frazier, S. L. (2013). The organizational health of urban elementary schools: School health and teacher functioning. *School mental health*, 5, 144-154. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3736843/>
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological methods* 23(3), 412-434. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000144>
- Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(4), 599-620. <https://psychology.concordia.ca/fac/kline/sem/qicss2/muthen2002.pdf>
- Obst, P. L., & White, K. M. (2004). Revisiting the sense of community index: A confirmatory factor analysis. *Journal of community psychology*, 32(6), 691-705. <https://eprints.qut.edu.au/604/2/604.pdf>
- Olaleye, S.A. & Adusei, A.G. (2023). Exploring bibliometric perspectives on data culture in scholarly discourse. In Li, E.Y. et al. (Eds.) *Proceedings of The International Conference on Electronic Business*, Volume 23, 232-243. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/817273/Article.pdf?sequence=1>
- Oliver, G., Cranefield, J., Lilley, S., & Lewellen, M. J. (2023). Understanding data culture/s: Influences, activities, and initiatives: An Annual Review of Information Science and Technology (ARIST) paper. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 2023(1), 1-14. <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/asi.24737>



- Quick, J. C., Macik-Frey, M., & Cooper, C. L. (2007). Managerial dimensions of organizational health: The healthy leader at work. *Journal of Management Studies*, 44(2), 189-205. <https://sci-hub.se/10.1111/j.1467-6486.2007.00684.x>
- Peiró, J. M., & Rodríguez, I. (2008). Work stress, leadership and organizational health. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82. <https://www2.papelesdelpsicologo.es/English/1540.pdf>
- Prudon, P. (2015). Confirmatory factor analysis as a tool in research using questionnaires: a critique. *Comprehensive Psychology*, 4(10), 1-17. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/03.CP.4.10>
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2012). *Management* (11th ed.). Pearson Education, Inc. <https://124.im/6GLE8SY>
- Shek, D. T., & Yu, L. (2014). Confirmatory factor analysis using AMOS: A demonstration. *International Journal on Disability and Human Development*, 13(2), 191-204. <https://www.academia.edu/download/54409775/cfa-amos.pdf>
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. Sage Publications Inc.
- Smith, P. A., Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School leadership*, 11(2), 135-151. <https://sci-hub.se/10.1177/105268460101100204>
- Stockemer, D. (2019). *Quantitative methods for the social sciences: A practical introduction with examples in SPSS and stata*. Springer International Publishing.
- Sutherland, S. (2004). Creating a culture of data use for continuous improvement: A case study of an Edison Project school. *American Journal of Evaluation*, 25(3), 277-293. <https://sci-hub.se/10.1177/109821400402500302>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed). Pearson Education, Inc.
- Thompson, B. L., Green, S. B., & Yang, Y. (2010). Assessment of the maximal split-half coefficient to estimate reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2), 232-251. <https://124.im/4BZF8>
- Tofighi, S., Chaghary, M., Amerioun, A., & Karimi Zarchi, A. A. (2011). Effect of organizational changes on organizational health indicators and its relationship with organizational effectiveness. *Journal of Military Medicine*, 13(3), 173-179. <https://124.im/KRaykq>
- Xenidis, Y., & Theocharous, K. (2014). Organizational health: Definition and assessment. *Procedia Engineering*, 85, 562-570. <https://sci-hub.se/10.1016/j.proeng.2014.10.584>

## Appendix

**Table 8:** *The Original Turkish Version of the Scale Implemented in Turkish Context*

<b>Madde</b>	<b>Faktör 1: Veriye dayalı yönetim</b>
2	Toplantılarda gündem maddelerinin görüşülmesinde veriye dayalı değerlendirmeler ön plandadır
6	Öğretmen performans değerlendirmelerinde veriye dayalı açıklamalara yer verilir
7	Okulda yönetsel uygulamalara dönük sürekli ve düzenli olarak veri toplanır
<b>Madde</b>	<b>Faktör 2: Veri yönetimi ve kullanımı</b>
27	Okulda öğrenci kulüp çalışmalarına karar verilirken öğrenci görüşleri de alınır
8	Okulun iç paydaşları veri analizi hususunda yeterliliğe sahiptir
28	Okulda sosyal faaliyetler paydaşların görüşleri alınarak planlanır
30	Okul yönetimi benzer okulların performanslarına ilişkin verileri düzenli olarak toplar
<b>Madde</b>	<b>Faktör 3: Veriye dayalı karar verme</b>
12	Okulun misyon ifadesinde ölçülebilir amaçlara yer verilmiştir
11	Okulda kaynakların dağıtımı veriye dayalı gerçekleştirilir
24	Proje ekipleri ve çalışma gruplarının oluşturulmasında öğretmenlerin yeterliliklerine dönük veri esas alınır
23	Okulda öğretmenlerin yeterlilik alanlarına ilişkin veri arşivi vardır
<b>Madde</b>	<b>Faktör 4: Veriye dayalı performans değerlendirme</b>
22	Okulda öğrencilere dönük demografik veri (yaş, ekonomik durum vs) toplanmasına önem verilir
21	Okulda öğrencilere sağlanan sosyal yardımlar öğrencilerin ekonomik durumuna ilişkin verilere dayalı gerçekleştirilir
15	Okulun performansının değerlendirilmesinde diğer okulların performans verileri dikkate alınır
19	Okulda ödüllendirmeler performans verilerine dayalı olarak gerçekleştirilir