

PAPER DETAILS

TITLE: ÖĞRETMENLERİN MOBBING ALGISININ ÇEŞİTLİ DEĞİSKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

AUTHORS: Esra Nur AKPINAR

PAGES: 0-0

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/229660>



ÖĞRETMENLERİN MOBBİNG ALGISININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

THE ANALYSIS OF TEACHERS' MOBBING PERCEPTIONS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES

Esra Nur AKPUNAR¹

Öz

Bu çalışmanın amacı, eğitim sektörü çalışanları olan öğretmenlerin mobbing algılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Çalışma, Diyarbakır il merkezinde bulunan liselerde 2015-2016 Öğretim Yılında görev yapan 128 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mobbing Algısı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Metodolojiye uygun olarak geliştirilen ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; Mobbingin İş Performansına Etkileri, Öğretmenler Tarafından Algılanan Mobbing, Mobbinge Mücadele ve Kurbanın Özellikleri şeklindedir. Çalışmada, verilerin analizinde “t” testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar şöyledir: Cinsiyete göre, erkek öğretmenler, kadınlara göre mobbinge daha etkili mücadele etmektedirler. Öğrenim durumuna göre, yüksek lisans mezunu öğretmenler, mobbinge daha fazlamazdurlar. Öğretmenlerin mobbinge ilişkin algı puanları branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Kadın müdür yönetimindeki okulda görev yapan öğretmenlerin, mobbinge mücadele alt boyutuna ilişkin puanları, erkek müdür yönetimindeki okulda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir. Medeni duruma göre bekar öğretmenler, evli olanlara göre daha fazla mobbing algısına sahiptirler. Kıdem değişkenine göre, kıdemli öğretmenlerin *Kurbanın Özellikleri* alt boyutuna ilişkin puanları, düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Mobbing, İş performansı, Eğitimde mobbing, Öğretmen algısı, İşyerinde yıldırma, İşyerinde psikolojik taciz.

Abstract

The purpose of this study is to analyze teachers' mobbing perceptions, who are education employees, in terms of certain variables. The study was conducted with 128 teachers who were working in the high schools in Diyarbakir in 2015-2016 academic year. The data was obtained via "teachers' mobbing perception scale" which was developed by the researcher. The scale, which was developed in accordance with the methodology, consists of four sub-scales. These sub-scales are "the effects of mobbing on job performance", "the mobbing perceived by teachers", "fighting against mobbing", and "characteristics of the victim". In the study, in order to analyze the data, "t" test and variance analysis were used.

The conclusions of the study are as the following: in terms of gender, male teachers fight more effectively against mobbing than female teachers. in terms of educational background, teachers with a master's degree are more exposed to mobbing. Teachers' mobbing perception scores do not differentiate significantly in terms of their branches. Teachers' scores who work in a school with a female director are significantly higher than those of ones who work in a school with a male director in terms of "fighting against mobbing" subscale. In terms of marital status, single teachers have more mobbing perceptions than those who are married. In terms of seniority, more senior teachers' scores are significantly higher than those of ones who are less senior in terms of "the characteristics of the victim" sub-scale.

Keywords: Mobbing, job performance, mobbing in education, teacher's perception, mobbing in workplace, psychological harassment in workplace.

¹ Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, esranurakpinar@gmail.com

1. Giriş

Ekonominin temel girdilerinden birisinin *bilgi* olarak kabul edildiği günümüzde, bilgi üreten bir hizmet örgütü olan okulun, etkili ve verimli olarak işletilmesi kritik öneme sahiptir. Bu önem, okulun, bilgilendirme yoluyla bireye ve topluma sağladığı birçok fayda yanında, ekonomiye nitelikli işgücü temin etmeye de yöneliktir. Bundan dolayıdır ki, günümüz ekonomileri ile eğitim arasında doğrusal bir ilişki olduğu kabul edilmektedir. Nitekim okulun, ekonomik büyüme ile doğrudan ilişkili olduğu ve sosyo-ekonomik gelişmenin en önemli itici gücünün eğitim olduğu bilinmektedir (Ergün, 1987). Uzak Doğu ülkelerinin insan kaynaklarının geliştirilmesi için eğitim harcamalarında yaptıkları artışla, kaydettikleri ekonomik gelişme, buna çarpıcı bir örnektir (Çakmak, 2008). Çünkü kalkınmanın gereksinim duyduğu insan gücü okul tarafından yetiştirilir (Kızılloluk, 2007). Hatta günümüz ekonomi anlayışında en büyük sermayenin *eğitilmiş insan gücü* olduğu kabul görmektedir (Doğan, 2014). Bu durum, günümüzde okulun ekonomik işlevini ön plana çıkarmaktadır. Okulun bu işlevi, ekonominin ihtiyaçlarına uygun insan gücü ve beyin gücü yetiştirmek olarak ifade edilebilir (Tezcan, 1985).

Okulun sözü geçen ekonomik işlevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi birçok faktöre bağlıdır. Bunlardan birisi, belki de en önemlisi iş performansı yüksek, nitelikli öğretmenlerdir. Çünkü öğretmen, okulun ürünü olan öğrenci kalitesini etkileme gücüne, diğer öğelerden daha fazla sahiptir. Bu yüzden öğretmen, okul örgütünün en önemli aktörü (Pehlivan, 2001) ve unsurudur (Önen, 2012). Formal eğitim örgütü olan okul, çalışma ortamı bakımından, temelde yönetici ve öğretmenlerden oluşmakla birlikte, eğitim-öğretim faaliyetlerini sınıflarda bizzat uygulayan öğretmenlerdir (Göksoy ve Argon, 2014). Görüldüğü gibi, okulun ekonomik işlevini yerine getirmesinde öğretmene daha fazla iş düşmektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili şekilde yerine getirebilmesinde anahtar kavram iş performansıdır. Öğretmenlerin iş performansı, okulun ekonomik işlevi bakımından anahtar role sahiptir. Öğretmenin iş performansı, kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmesi ve tamamlamasıdır (Yıldız, Savcı ve Kapu, 2014; Uysal, 2011).

Amacın gerçekleştirilme derecesi olan performans, görevin gereği olarak önceden belirlenen standartlara uygun davranışların gösterilmesi ve beklenen amaçlara ulaşma derecesidir (Uzoğlu, 2011). Performans, işgörenin görevinde ne yapması gerektiğine ilişkin beklentilerle, gerçekte ne yaptığı arasındaki ilişkinin bir fonksiyonudur (Kaya ve Kesen, 2014). Öğretmen; öğretme işini görev edinen kişiye denir (Uysal, 2011, s.48). Öğretmenin iş performansı şu şekilde ifade edilebilir: “Program hedeflerinin başarılmasına yönelik öğrenme süreçlerine rehberlik etmek ve öğrencilerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlamak” (National School Boards Association, 1987; akt. Pehlivan, 2001). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), aday öğretmen için performansı şu şekilde tanımlamıştır: “öğretmenin görev ve sorumlulukları, atandığı eğitim kurumunun özellikleri ve MEB tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde oluşturulmuş mesleki ölçütler bağlamında gösterilen başarı düzeyini” ifade eder (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

Okulun ekonomik işlevi boyutunda öğretmene atfedilen bu kritik rol, ona çalışma yaşamında ciddi bir yük ve stres getirmektedir. Literatürde, öğretmenlerin diğer mesleklerde çalışanlardan daha fazla stres yaşadıkları belirtilmektedir (Chan, 2003; akt. Gürsoy ve Argon, 2014; Başol ve Altay, 2009). Çünkü öğrenme süreci, doğası gereği stresli bir etkinlik olup, bu sürecin formal olarak yürütüldüğü okullar, toplumun en stresli ekolojisidir (Yıldırım ve Buluç, 2004). Öğretmenlerin çalışma yaşamında başa çıkmak zorundan oldukları en önemli sorunlardan birisi kuşkusuz, strestir. Araştırmalar, öğretmen stresinin, iş sorumluluğu ve yoğunluğu gibi pek çok kavramla ilişkili olduğunu göstermiştir (Küçükköy, 2006). İş yükü,

yoğunluk, örgüt iklimi, örgüt iletişimi ve yönetim politikası gibi birçok faktöre bağlı olarak görülebilen stres, iyi yönetilemezse çalışana (öğretmene) ve örgüte (okula) ciddi zarar verme potansiyeline sahiptir. Stres, öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyerek, mesleki işlevlerinin azalmasına yol açmaktadır (Göksoy ve Argon, 2014).

Hem bireysel ve hem de kurumsal anlamda birçok olumsuz etkisi olan öğretmen stresinin önde gelen nedenlerinden birisi mobbingdir. Mobbing, Latince “kararsız kalabalık” olan “mobile vulgus”dan türemiştir. “Mobbing” sözcüğü ise çevresini kuşatma, topluca saldırma ya da sıkıntı verme anlamındadır (Koç ve Bulut, 2009). Browne ve Smith’e (2008) göre mobbing, doğrudan bir çalışana yönelik, sistemli ve uzun süreli, sonuçları psikolojik ve fizyolojik zararlara sebep olabilecek bir davranış biçimidir. Zapf ve Leymann’a (1996) göre, çalışma hayatında mobbing, düşmanca ve etik dışı hareketler içeren, bir veya birkaç kişi tarafından sistematik olarak genelde bir kişiye karşı uygulanan davranışlardır. Einarsen (2000), mobbingi, çalışanların ve yönetimin kabul ettiği kaba davranışlarla zaman içinde gelişen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yücetürk (2007) ise, mobbingi, “örgütte, sık sık uygulanan uzun süre devam eden düşmanca eylemler” şeklinde tanımlamaktadır (akt. Tetik, 2010). Leymann (1984; akt. Turan, 2006, s.6), “işyeri terörü” olarak nitelendirdiği mobbingi şöyle tanımlamıştır: “Bir ya da birkaç kişinin tek bir kişiye sistemli olarak yönelttikleri etik dışı iletişim ile düşmanca davranışlarda bulunulmasıdır”.

Mobbing ile benzer bir kavram olan “bullying”, daha güçlü bir kişi ya da grup tarafından, daha zayıf kişi veya kişilere karşı ve sürekli olarak yapılan psikolojik veya fiziksel baskı anlamına gelmektedir. Bullying, fiziksel saldırı ve tehdit anlamına geldiğinden, okullarda bu kavram, öğrencilerin uyguladığı fiziksel saldırı şeklindeki davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Buna karşılık iş yerlerinde görülen mobbing eylemlerinde fiziksel saldırı çok nadir görülmektedir (Davenport, Schwartz, ve Elliott, 2008; akt. İlhan, 2010, s. 1177). İşyerinde yıldırma veya psikolojik tacize yönelik olarak Leymann, “bullying” kavramını okul örgütleri için; mobbing kavramını da işyerleri için kullanılmasını önermektedir (Turan, 2006).

Öğretmenlerin iş yaşamında mobbinge maruz kalması ile örgütsel bir yapı olarak okulun etkililik derecesi arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iş doyumunu ve dolayısıyla iş performansı, baskılardan (mobbingden) olumsuz etkilenmektedir (Şahin, 2013). Bu çalışmada, öğretmenlerin iş yaşamında maruz kaldıkları ve onların imaj ve yeterliğini küçültücü (Emiroğlu, 2011), etik olmayan, uygunsuz davranışlar anlamında mobbing kavramı kullanılmıştır.

Mobbing, öğretmenlerin, çalıştıkları örgüte adanmasını engelleyerek (Altaş ve Kuzu, 2013), onların iş performansını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin iş performansı ile mobbingden uzak bir örgüt iklimi arasında doğrusal bir ilişki vardır. Okulun yukarıda değinilen ekonomik işlevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi, her şeyden önce, çalışanlar arasındaki sağlıklı etkileşim ve işbirliğine bağlıdır (Tanhan ve Çam, 2009). Okul, çalışanlarına, rahat ve huzurlu bir çalışma ortamı sağladığı oranda etkili olabilir ve ekonomik işlevini yerine getirebilir. Okulun örgütsel amaçlarına ulaşması, çalışanlarına sağladığı “anti-mobbing” huzurlu çalışma ortamı ile yakından ilgilidir. Böylece öğretmenlerin örgüte yönelik olumlu duygu ve düşüncelere sahip olması sağlanabilir. Çalıştığı örgüte yönelik olumlu tutumların, çalışanların iş performansı üzerinde olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Aksine, mobbing (psiko-şiddet) sarmalındaki mağdurun iş performansı düşmektedir (Yaman, Vidinlioğlu ve Çitemel, 2010). Bu noktada, iş performansı düşük öğretmenlerin bu sorunu mobbing olgusundan kaynaklanıyor denilebilir. Bir araştırmaya göre, mobbing olgusu, kâr amacı gütmeyen eğitim ve sağlık sektöründe korunma mekanizmaları daha az olduğu sebebiyle daha yaygındır (Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003; akt. Mutlu, 2013, s.3).

Stres ve mobbingden uzak, huzurlu bir çalışma ortamı, öğretmenlerin örgüte yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Çalıştığı örgüte (okula) olumlu tutum besleyen öğretmenler, daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olup, bunların iş performansları daha yüksektir (Demirel, 2009). Bunun aksine, öğretmenlerin mobbinge maruz kalması, onların örgütsel bağlılığını olumsuz etkileyerek, iş performansını da düşürmektedir. Bunun bireysel ve örgütsel maliyeti büyüktür. Dolayısıyla, okul, başat çalışanları olan öğretmenlerin iş performansını üst düzeyde tutmak için önlem almalıdır (Yıldız, Savcı ve Kapu, 2014). Okulun, ekonomik işlevi başta olmak üzere, beklentileri yerine getirebilmesi için, öğretmenlere mobbingden uzak, huzurlu bir çalışma iklimi sunması yaşamsal öneme sahiptir. Bunun için, öğretmenleri mobbinge maruz bırakan koşullar ve nedenlerin bilinmesi gerekir. Bryans ve Cranin (akt. Turan, 2006) bu nedenleri şu şekilde sıralamaktadır: Okul ve öğretmen hedefleri arasındaki farklılık, örgütteki iç çatışmalar, yöneten-yönetilen çatışması. Bu noktada, ilgili konuda önlem almak ve doğru politikalar üretmek için, öğretmenlerin mobbing ve iş performansına yönelik algılarının belirlenmesi önemlidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Diyarbakır il merkezinde bulunan liselerde çalışan öğretmenlerin mobbing algısını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma, var olan durumu betimlemeyi amaçlayan tarama türünde bir çalışmadır. Karasar'a (2000) göre, tarama yöntemi geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

2.2. Evren ve Örneklem

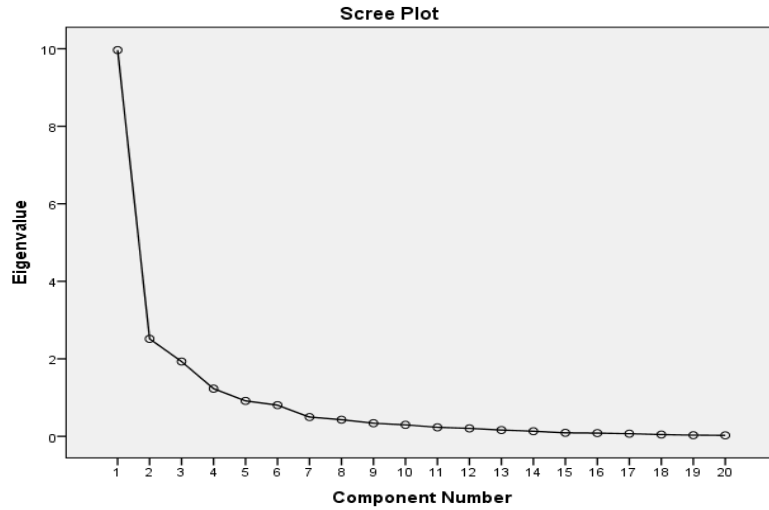
Araştırmanın evreni, Diyarbakır il merkezinde bulunan liselerde 2015-2016 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerdir. Örneklem ise, ilgili ölçeği cevaplamayı kabul eden, çeşitli branşlara mensup toplam 128 öğretmenden oluşturulmuştur.

2.3. Ölçme Aracının Geliştirilmesi, Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada verilerin toplanmasında kullanılan ölçek maddelerinin geliştirilmesinde ilgili literatür taranarak toplam 27 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır. Sonra, bu ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak üzere, Fırat Üniversitesinde görev yapan iki eğitim bilimleri ve üç Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların önerilerideğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak,ölçeğin kapsamgeçerliği sağlanmıştır. Sonra ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak üzere, Elazığ ilindeki çeşitli liselerde görev yapan,araştırmaya dahil edilmeyen 97 lise öğretmenine pilot uygulama için dağıtılmıştır. Pilot uygulamadan geri dönen 91 ölçeğe, açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Analizlerde faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları, çizgi grafiği incelenmiştir. Faktör analizi sürecinde uygun madde seçimi, KMO değerinin .60 üzerinde olması, maddelerin yük değerlerinin .30 üzerinde olması kriterleri değrultusunda yapılmıştır (Büyüköztürk, 2008). Ölçekte yer alan maddelerin toplam puanı yordama gücünü ve ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği, madde analizi, iç tutarlık (Cronbach Alpha) analizleriyle belirlenmiştir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için toplanan 91verinin, faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO'nun 0.60'dan yüksek ve Barlett Testi'nin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Analizlerde KMO örneklem uygunluk katsayısı .867ve Barlett Sphericity testi Testi χ^2 değeri 2961,121

($p < 0.001$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin öz değeri 1’den büyük olan altı faktör altında toplandığı saptanmıştır. Ölçeğin faktör yükleri incelendiğinde binişik olan 7 madde teker teker çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. 7 madde çıkarıldıktan sonra ölçeğin öz değeri 1’den büyük olan dört alt faktörden oluştuğu görülmüştür. Ardından scree plot grafiği incelenmiş ve ölçeğin dört alt boyuttan oluşacağına karar verilmiştir. Şekil 1’deki çizgi grafiği incelendiğinde 4. faktörden sonra kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 1: Ölçeğe ilişkin Scree Plot –Grafığı

Açımlayıcı faktör analizi kullanılarak temel bileşenler analizi ile herhangi varimax döndürme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonucu, özdeğeri 1’in üzerinde olan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 9.562 olup varyansın 47.810’unu açıklamaktadır. İkinci faktörün özdeğeri 2.777 olup varyansın 13.887’sini açıklamaktadır. Üçüncü faktörün özdeğeri 1.962 olup varyansın 9.808’ünü açıklamaktadır. dördüncü faktörün özdeğeri 1.341 olup varyansın 6.708’ünü açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1: Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3	Boyut 4
7	,952			
13	,951			
10	,934			
9	,933			
11	,921			
12	,920			
15	,920			
6	,884			

8	,883			
14	,880			
17	,730			
16	,700			
24		,905		
25		,896		
27		,817		
21			,911	
20			,879	
22			,432	
3				,923
4				,595

Ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık (Cronbach alpha) ve test tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için .98, ikinci faktör için .88, üçüncü faktör için .68, dördüncü faktör için .49 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .22 ile .94 arasında sıralandığı görülmüştür. Faktör yük değerinin .30 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Fakat bu değer .30'a kadar indirilebileceği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Bu bulgular, ölçeğin çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans ve faktör yükleri açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının yüksek bulunması, iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin .70 olduğu (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2008) dikkate alınır, ölçeğin güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Madde-toplam korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin, bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği (Büyüköztürk, 2004) göz önüne alındığında, madde-toplam korelasyonlarının yeterli olduğu söylenebilir.

Böylece geçerliği ve güvenirliği sağlanan Öğretmenlerin Mobbing Algısı Ölçeği (ÖMAÖ)'nin alt boyutları, kapsadıkları maddeler dikkate alınarak şu şekilde isimlendirilmiştir: I. Boyut, Mobbingin İş Performansına Etkileri (MİPE). II. Boyut: Öğretmenler Tarafından Algılanan Mobbing (ÖTAM). III. Boyut: Mobbinge Mücadele (MM). IV. Boyut: Kurbanın Özellikleri (KÖ). Ölçek maddeleri, 1. *Hayır* (1.00-1.66), 2. *Kısmen* (1.67-2.33) ve 3. *Evet* (2.34-3.00) olmak üzere, üçlü şekilde derecelendirilmiştir. Çalışmada, sözü geçen ölçekle elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde "t" testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmış ve anlamlılık için $p < 0,05$ kabul edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2 gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	64	50.0
	Erkek	64	50.0
Öğrenim Durumu	Lisans	113	88.3
	Y. Lisans	15	11.7
Branş	Fen-Matematik	40	31.3
	Sosyal Alanlar	80	62.5
	Diğer	8	6.3
Kıdem (Yıl)	1-5 Yıl	55	43.0
	6-10 Yıl	28	21.9
	11-15 Yıl	26	20.0
	16-20 Yıl	5	3.9
	21 Yıl ve üzeri	14	10.9
Medeni Durum	Evli	74	57.8
	Bekâr	54	42.2
Müdür Cinsiyeti	Kadın	17	13.3
	Erkek	111	86.7
Toplam		128	100.00

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların %50'si kadın ve %50'sinin de erkek olduğu görülmektedir. Bunların %88.3'ü lisans ve %11.7'side yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin %31.3'ü Fen-Matematik, %62.5'i Sosyal alanlar ve %6.3'ü diğer branşlara mensuptur. Katılımcıların mesleki kıdeme göre dağılımı şu şekildedir: 1-5 Yıl %43.0, 6-10 Yıl %21.9, 11-15 Yıl %20.0, 16-20 Yıl %3.9 ve 21 Yıl ve üzeri %10.9 Katılımcıların %57.8'i evli, %42.2'si bekârdır. Araştırmanın yürütüldüğü okul müdürlerinin %86.7'si erkek ve %13.3'ü ise kadındır.

3.2. ÖMAÖ Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Demografik Özelliklere Göre Analizi

3.2. 1. ÖMAÖ Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Cinsiyete Göre Analizi

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, ÖMAÖ alt boyutlara ilişkin algılarının analiz edilmesinde bağımsız gruplar “t” testi kullanılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: ÖMAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

ÖMAÖ Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Mobbingin İş performansına Etkileri (MİPE)	Kadın	64	20.33	8.88	-.086	.931
	Erkek	64	20.47	9.57		
Öğretmenler Tarafından Algılanan Mobbing (ÖTAM)	Kadın	64	3.76	1.62	1.442	.152
	Erkek	64	3.42	1.00		
Mobbingle Mücadele (MM)	Kadın	64	5.06	1.64	2.660*	.041
	Erkek	64	5.25	1.57		
Kurbanın Özellikleri (KÖ)	Kadın	64	2.20	.48	1.991	.511
	Erkek	64	2.06	.30		
Toplam	Kadın	64	31.36	9.43	.087	.931
	Erkek	64	31.20	10.78		

Sd=126

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin mobbing algılarının cinsiyete göre, sadece MM($t=2.660$; $p=.041$) alt boyutunda, erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

3.2. 2. ÖMAÖ Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Öğrenim Durumu Değişkenine Analizi

Çalışmada, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre, ÖMAÖ alt boyutlara ilişkin algılarının analiz edilmesinde bağımsız gruplar “t” testi kullanılmıştır.

Tablo 4: ÖMAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları

ÖMAÖ Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Mobbingin İş performansına Etkileri (MİPE)	Lisans	113	19.53	8.72	-2.989*	.003
	Y Lisans	15	28.86	10.36		
Öğretmenler Tarafından Algılanan Mobbing (ÖTAM)	Lisans	113	3.45	1.23	-3.399*	.001
	Y Lisans	15	4.67	1.76		
Mobbinge Mücadele (MM)	Lisans	113	5.08	1.62	-1.490	.139
	Y Lisans	15	5.73	1.38		
Kurbanın Özellikleri (KÖ)	Lisans	113	2.13	.41	-.005	.996
	Y Lisans	15	2.14	.35		
Toplam	Lisans	113	30.20	9.38	-3.456*	.001
	Y Lisans	15	39.40	11.82		

Sd=126

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin mobbing algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre; MİPE ($t=-2.989$; $p=.003$) ve ÖTAM ($t=-3.399$; $p=.001$) alt boyutları ile toplam ($t=-3.456$; $p=.001$) itibarıyla anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Her üç boyuttaki anlamlı farklılık, Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lehinedir.

3.2. 3. ÖMAÖ Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Branşa Göre Analizi

Çalışmada, öğretmenlerin branş değişkenine göre, ÖMAÖ alt boyutlarına ilişkin algılarının analiz edilmesinde Anova testi kullanılmıştır.

Tablo 5: ÖMAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
MİPE	Gruplar arası	59.592	2	29.796	.349	.706
	Gruplar içi	10675.088	125	85.401		
	Toplam	10734.680	127			
ÖTAM	Gruplar arası	5.513	2	2.756	1.515	.224
	Gruplar içi	227.363	125	1.819		
	Toplam	232.875	127			
MM	Gruplar arası	4.675	2	2.337	.907	.406
	Gruplar içi	322.200	125	2.578		
	Toplam	326.875	127			
KÖ	Gruplar arası	.255	2	.127	.777	.462
	Gruplar içi	20.488	125	.164		
	Toplam	20.742	127			
Toplam	Gruplar arası	126.113	2	63.056	.615	.542
	Gruplar içi	12809.762	125	102.478		
	Toplam	12935.876	127			

Tablo 5'e göre, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, mobbing algılarının branşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

3.2. 4. ÖMAÖ Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Müdür Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizi

Çalışmada, öğretmenlerin mobbing algılarının, görev yaptığı okul müdürü cinsiyeti değişkenine göre, analiz edilmesinde bağımsız gruplar “t” testi kullanılmıştır.

Tablo 6: ÖMAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Müdür Cinsiyetine Göre Analiz Sonuçları

ÖMAÖ Alt Boyutları	Müdür Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Mobbingin İş performansına Etkileri (MİPE)	Kadın	17	18.13	7.97	-1.120	.265
	Erkek	111	20.88	9.35		
Öğretmenler Tarafından Algılanan Mobbing (ÖTAM)	Kadın	17	4.00	1.86	1.249	.214
	Erkek	111	3.55	1.27		
Mobbinge Mücadele (MM)	Kadın	17	6.12	1.50	2.566*	.015
	Erkek	111	5.05	1.57		
Kurbanın Özellikleri (KÖ)	Kadın	17	2.00	.01	-1.425	.996
	Erkek	111	2.15	.43		
Toplam	Kadın	17	30.25	10.23	-.513	.609
	Erkek	111	31.63	10.08		

Sd=126

Tablo 6’ya göre, öğretmenlerin mobbing algıları, müdür cinsiyeti değişkenine göre sadece MM alt boyutu itibarıyla anlamlı farklılık göstermektedir ($t=2.566$; $p=.015$) görülmektedir. Bu fark, müdürü kadın olan okulda görev yapan öğretmenlerin lehinedir.

3.2. 5. ÖMAÖ Alt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analizi

Medeni durum değişkenine göre, öğretmenlerin ÖMAÖ alt boyutlara ilişkin algılarının analiz edilmesinde bağımsız gruplar “t” testi kullanılmıştır.

Tablo 7: ÖMAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Medeni Duruma Göre Analiz Sonuçları

ÖMAÖ Alt Boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Mobbingin İş performansına Etkileri (MİPE)	Bekâr	74	20.38	9.09	-.010	.992
	Evli	54	20.41	9.32		
Öğretmenler Tarafından Algılanan Mobbing (ÖTAM)	Bekâr	74	4.13	1.84	4.050*	.000
	Evli	54	3.20	.59		
Mobbinge Mücadele (MM)	Bekâr	74	5.31	1.70	.955	.341
	Evli	54	5.04	1.53		
Kurbanın Özellikleri (KÖ)	Bekâr	74	2.18	.44	1.255	.212
	Evli	54	2.09	.38		
Toplam	Bekâr	74	32.02	10.42	.705	.482
	Evli	54	30.74	9.88		

Sd=126

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin mobbing algılarının medeni duruma göre sadece ÖTAM alt boyutu itibarıyla anlamlı farklılık gösterdiği ($t=4.050$; $p=.000$) ve bunun bekar öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

3.2. 6. ÖMAÖAlt Boyutlarına Yönelik Katılımcı Algılarının Kıdeme Göre Analizi

Çalışmada, öğretmenlerin kıdemdeğişkenine göre, ÖMAÖalt boyutlara ilişkin algılarının analiz edilmesinde Anova testi kullanılmıştır.

Tablo 8: ÖMAÖ Alt Boyutlarına İlişkin Katılımcı Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
MİPE	Gruplar arası	198.355	4	49.589	.579	.678
	Gruplar içi	10536.324	123	85.661		
	Toplam	10734.680	127			
ÖTAM	Gruplar arası	12.842	4	3.210	1.795	.134
	Gruplar içi	220.033	123	1.789		
	Toplam	232.875	127			
MM	Gruplar arası	2.994	4	.749	.284	.888
	Gruplar içi	323.881	123	2.663		
	Toplam	326.875	127			
KÖ	Gruplar arası	1.885	4	.471	3.074*	.019
	Gruplar içi	18.857	123	.153		
	Toplam	20.742	127			
Toplam	Gruplar arası	145.281	4	36.320	.349	.844
	Gruplar içi	12790.594	123	103.989		
	Toplam	12935.875	127			

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin mobbing algılarının kıdem değişkenine göre sadece KÖ alt boyutu itibarıyla anlamlı farklılık gösterdiği ($F=3.074$; $p=.019$) görülmektedir. Yapılan LSD testi, bu farkın, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ile, 21 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu göstermiştir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Formal eğitimin sürdürüldüğü okul, diğer birçok amaca ek olarak, ekonomiyi bilgi sağlama ve nitelikli işgücü yetiştirme amacı da gütmektedir. Buna okulun ekonomik işlevi denilir. Bir hizmet örgütü olan okulun bu ekonomik işlevini etkili bir şekilde yerine getirerek, ekonomik kalkınmaya destek vermesinde öğretmenler, kritik role sahiptir. Öğretmenlerin sözü geçen bu kritik rolü oynayabilmesi, büyük oranda stresten uzak, huzurlu bir çalışma ortamına bağlıdır. Çalışma hayatında öğretmenleri strese sokan temel nedenlerden birisi, mobbinge maruz kalmalarıdır. Mobbing, öğretmenlerin bireysel sermayesini tüketirken, örgütün (okulun) ekonomik işlevine de zarar vermektedir. Bu bakımdan, iş yaşamında öğretmenleri mobbinge maruz bırakan nedenlerin bilinmesi, bunların elimine edilmesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mobbing algıları, çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmiş olup, ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu teşkil eden lise öğretmenlerinden, erkek öğretmenler, mobbinge mücadele konusunda, kadınlara göre daha avantajlıdır. Bunun olası bir nedeni, erkek öğretmenlerin daha fazla mobbinge maruz kalıyor olması olabilir. Çünkü kadınların duygusal karakterinden dolayı (Yavuz, 2007) yumuşak başlı olması ve rekabetten uzak tavırlarının (Koç ve Bulut (2009) aksine, erkek öğretmenler, daha mücadeleci ve rekabete daha istekli olabilmektedirler. Erkek öğretmenlerin bu yapısı, onları daha fazla mobbinge maruz bırakıyor olabilir. Diğer bir olasılık da, kadın öğretmenlerin mobbinge maruz kaldıklarında, çatışmadan kaçınmak için bunu erkekler kadar dillendirmemeleri olabilir. Yoksa iş yaşamında kadın öğretmenlerin de mobbinge maruz kaldıkları (TÖS, 2015) bilinmektedir.

Araştırmada, öğrenim durumu değişkenine göre, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, öğretim sürecinde lisans mezunlarına göre daha fazla mobbinge maruz kaldıkları saptanmıştır. Benzer bulgular, Araştırmanın bu bulgusu, 12 ilde ve 2039 öğretmen üzerinde yürütülen ve “en çok yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler yıldırıma maruz kalıyor” şeklindeki sonuçla (Gökhan, 2015) paraleldir. Bunun olası bir nedeni, yöneticilerin ve öğretmenlerin, yüksek lisans yapmış olan meslektaşlarını kıskanmaları veya kendilerine daha fazla rakip olarak görmeleri olabilir. Araştırmada, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, maruz kaldıkları mobbing ile mücadele etmede, lisans mezunlarına göre daha etkili oldukları saptanmıştır. Bu bulgu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, psikolojik yıldırma veya taciz karşısında haklarını aramada daha kararlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum özellikle yöneticilerin hoşuna gitmeyeceği için, daha fazla baskıya yol açabilir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin, çalışma hayatında mobbinge yönelik algıları, mensup oldukları branşa göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmada, kadın müdür tarafından yönetilen okulda görev yapan öğretmenlerin, mobbinge mücadele konusunda, müdürü erkek olan okullarda görev yapanlara göre daha etkili oldukları saptanmıştır. Aslında iktidarın cinsiyeti olmasa da (Bozdağ, 2009), bu durum, kadın okul müdürlerinin daha demokratik yönetim politikası ile ilişkilendirilebilir. Nitekim yönetimde, erkeklerin, kadınlara göre daha güçlü bir olumsuz eğilim içinde oldukları (Negiz ve Yemen, 2011) ifade edilmektedir. Benzer durumun öğretmenler içinde geçerli olduğu ve erkeklerin, kadınlara göre yıldırma davranışlarını daha fazla sergiledikleri (Ocak, 2008) belirtilmektedir.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinden bekar olanların, evli olanlarla göre, daha fazla mobbinge maruz kaldıkları saptanmıştır. Benzer bulgular, Yıldırım ve Eken (2014), Çay (2008), Ertürk (2005; akt. Ocak, 2008) ve Çalışkan'ın (2005) çalışmalarında da görülmüştür. Bunun olası bir nedeni, aile yükü taşımadığı için bekar öğretmenlerden, okulda daha fazla sorumluluk istenmesiyle ilgili olabilir. Diğer bir olası neden, okul müdürlerinin bekâr öğretmenleri, evli öğretmenler kadar motive edememesidir (Özmen ve Yörük, 2004). Kadın öğretmenler için olası bir neden ise, evliliği koruyucu bir mekanizma gibi sunan bir toplumda bekar ya da dul kadınların sahipsiz olduğu (Karakuş, 2014), zannı olabilir.

Kıdem değişkenine göre, 21 Yıl ve üzeri kıdeme sahip lise öğretmenler ($\bar{X}_5=2.29$), 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}_2=2.00$) daha fazla mobbinge maruzdurlar. Kıdemli öğretmenlerin, gençlere göre daha fazla mobbing algısına sahip olması, bunların zaman içerisinde geliştirmiş olduğu psikolojik durumlarıyla ilişkili olabilir. “Eski kuşak” diye tabir edilen kıdemli öğretmenlerin, bu algısı, gençlere göre değişime ve yeniliklere daha az açık olmalarına da bağlı olabilir.

5. Kaynakça

- Altaş, S. S. ve Kuzu, A. (2013). Örgütsel Etik, Örgütsel Güven ve Bireysel İş Performansı Arasındaki İlişki: Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Electronic Journal of Occupational Improvement and Research*, 2 (1), 29-41.
- Başol, G. & Altay, M. (2009).Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Büyüköztürk Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları Ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bozdağ, L. (2009). Akademide Mobbing. Uluslararası Multidisipliner Kadın Kongresi, 13-16 Ekim 2009, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi.D. Ü. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalışkan, O. (2005). *Turizm İşletmelerinde Çalışanlara Yapılan Yıldırma Davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çay, H. (2008).*İş Yerinde Psikolojik Şiddet (Mobbing) ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Bölümü İşletme Anabilim Dalı.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Üretkenlik Karşıtı Davranışlar Arasındaki İlişkiye Kavramsal Yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 115-132.
- Doğan, S. (2014).*Eğitimin İşlevleri İçinde Eğitim Bilimine Giriş* (Ed.Celal Teyyar Uğurlu). Eğiten Kitap.
- Emiroğlu, Ö. (2011).İş yerinde psikolojik yıldırma (Mobbing) yaşıyor olabilir misiniz? “Mobbing nedir?”<http://www.aktuelegitim.com> (Erişim: 27.10.2015).
- Ergün, M. (1987). *Eğitim ve Toplum-Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, G. (2015). En Çok Yöneticiler Yıldırıyor, (Çevrimiçi), <http://www.turkiyegazetesi.com.tr> (Erişim: 24 Kasım 2015).
- Karakuş, H. (2014).Kraliçe Arı Sendromu - Pembe Taciz.*Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 334-356.
- Göksoy, S. ve Argon, T. (2014).Okullarda Öğretmenleri Engelleyici ve Destekleyici Stres Kaynakları.*Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ogratama_1/ogratama_1.html (Erişim: 01.10.2015)
- İlhan, Ü. (2010). İşyerinde Psikolojik Tacizin (Mobbing) Tarihsel Arka Planı ve Türk Hukuk Sisteminde Yeri. *Ege Akademik Bakış*, 10 (4), 1175 – 1186.
- Karasar, N. (2000).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, N. ve Kesen, M. (2014). İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamaları Ve Örgüt Kültürü Tiplerinin Çalışan Performansı Üzerindeki Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 97-122.
- Kızılloluk, H. (2007). Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8 (1), 21-30.

- Koç, M. ve Bulut, H. U. (2009).Ortaöğretim Öğretmenlerinde Mobbing: Cinsiyet Yaş ve Lise Türü Değişkenleri Açısından İncelenmesi.*International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 64 – 80.
- Küçükköy, M. E. (2006). Sınıftaki Stres Kaynakları ve Öğretmen. <http://www.pdrforum.net/index.php?topic=929.0> (Erişim: 17.09.2015).
- Mutlu, N. (2013).*Öğretmenlere Göre Psikolojik Yıldırmanın Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. PÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı , Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Negiz, N. ve Yemen, A. (2011). Kamu Örgütlerinde Kadın Yöneticiler: Yönetici ve Çalışan Açısından Yönetimde Kadın Sorunsalı. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*,24, 195-214.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ve Duygusal Zeka Düzeylerinin Stresle Başa Çıkmalarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Özmen, F. ve Yörük, S. (2004). Sınavla Atanan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Etkililik Düzeyleri. Malatya ili örneği, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Pehlivan, İ. (2001). *Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli*. EARGED Yayınları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. (2. Basım). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri.*YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X (I), 142-167.
- Tanhan, F. ve Çam, Z. (2009).Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Ölçeğini Geliştirilmesi Çalışması.<http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/195.pdf> (Erişim: 25.10.2015).
- Tetik, S. (2010).Mobbing Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi.*KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12 (18), 81-89.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Turan, F. (2006). *İşyerlerinde Psikolojik Yıldırma Olgusu ve Konuya İlişkin Bir Araştırma*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı.
- TÖS (2015). Tüm Öğretmen Sendikası. <http://www.hurriyet.com.tr/kadin-ogretmenler-ugradiklari-mobbing-i-anlatti-28380608> (Erişim:12.11.2015).
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin Duygusal Taciz (Mobbing)'e İlişkin Algıları (Edirne İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uysal, A. E. (2011).*Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi: Bir Araştırma ve Model Önerisi*. Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi. T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Uzoğlu, C. (2011).*Performans Yönetim Sistemi ve Performans Denetimi*. Ankara: T.C. Bayındırlık ve İskân Bakanlığı Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü Teftiş Kurulu Başkanlığı.

- Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). Mobbing motivation and peace at the workplace: Teachers expect a lot? Mobbing victims on teachers. *International Journal of Human Sciences*, 7 (1),1137, 1151.
- Yavuz, H. (2007). *Çalışanlarda Mobbing (Psikolojik Şiddet) Algısını Etkileyen Faktörler: SDÜ Tıp Fakültesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı.
- Yıldırım, F. ve Buluç, B. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Stres Kaynakları ve Başetme Yolları (Kilis İli Örneği), XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Yıldırım, F. ve Eken, M. (2014).İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerine Yönelik Yıldırma Davranışlarının İncelenmesi.*Sosyal Bilimler Dergisi*,4 (8), 13-30.
- Yıldız, S., Savcı, G. ve Kapu, H. (2014).Motive Edici Faktörlerin Çalışanların İş Performansına ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi.*Yönetim ve Ekonomi*, 21(1,) 233-249.