

PAPER DETAILS

TITLE: Yapısal Güçlendirme ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AUTHORS: Gökhan ÖZASLAN

PAGES: 169-185

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/461223>

Yapısal Güçlendirme ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

An Investigation of the Relationship between Social-structural Empowerment and Organizational Cynicism

Gökhan ÖZASLAN*

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda algıladıkları yapısal güçlendirme düzeyi ile ifade ettikleri sinizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma Konya il merkezindeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapmakta olan 201 öğretmenden oluşan bir çalışma grubundan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk (2001) tarafından geliştirilen Çalışma Etkililiği Koşulları Anketi-II ile Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Türkçe uyarlamaları kullanılmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak elde edilen bulgular, katılımcıların görev yaptıkları okullardaki yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin algılarının alt boyutlarının tamamı ile örgütsel sinizmlerinin alt boyutlarının tamamı arasında anlamlı, negatif yönde, düşük veya orta düzeyde ilişkiler olduğunu göstermiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular ise öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yapısal güçlendirmesine ilişkin algılarının onların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizmlerindeki varyansı açıkladığını göstermiştir. Anlamlı yordayıcılara bakıldığında, sinizmin bilişsel ve davranışsal alt boyutlarının okulların yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin öğretmen algısının bilgi ve destek alt boyutları tarafından, öğretmenlerin örgütsel sinizminin duyuşsal alt boyutunun ise okulların yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin öğretmen algısının bilgi alt boyutu tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmüştür. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak uygulamaya yönelik iki öneri geliştirilmiştir: (1) Milli Eğitim Bakanlığı ve özel okulların yöneticileri, öğretmenleri görev yaptıkları okulların mevcut durumu ile üst yönetimin değerleri ve amaçlarına ilişkin bilgilendirecek etkili bilgilendirme mekanizmaları kurmalıdırlar. (2) Okul yöneticileri lisansüstü ve hizmet içi eğitimlerinde okul içerisinde destekleyici etkileşimin önemine ilişkin bilgilendirilmelidirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, güçlendirme, sinizm, okul

Abstract: The aim of this study was to examine the relationship between teachers' perceptions about the level of social-structural empowerment in their schools and the level of their self-rated cynicism. The study group was comprised of 201 teachers who, at the time of data collection, were working in 3 primary and 5 secondary schools located in the city center of Konya (Turkey). The data of the study were collected using the Turkish adaptations of Conditions of Work Effectiveness Questionnaire-II (Laschinger, Finegan, Shamian & Wilk, 2001) and Organizational Cynicism Scale (Brandes, Dharwadkar & Dean, 1999). The results from Pearson correlation revealed that there were negative significant, low or medium level correlations between all the subscales of the participants' perceptions about the level of social-structural empowerment in their schools and all the subscales of their self-rated cynicism. A multiple linear regression analysis was performed on the data and indicated that the combined effect of the participants' perceptions about the level of social-structural empowerment in their schools accounted for the variances in their cognitive, affective, and behavioral cynicism. Regarding the significant predictors, the participants' cognitive and behavioral cynicisms were predicted by their score on the information, supporting the subscales, and their affective cynicism was predicted solely by their score on the information subscale of the Conditions of Work Effectiveness Questionnaire. Based on the results of the present study, two specific recommendations for practice were developed: (1) Turkish Ministry of National Education and the founders of private schools should develop effective informative mechanisms to inform teachers about the current situation of their schools and the values and aims of their top

*Dr. Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya-Türkiye, e-posta: ozaslangokhan@gmail.com

management. (2) School administrators should be informed about the importance of the supportive interaction within schools during their graduate educations and in-service trainings.

Keywords: Teacher, empowerment, cynicism, school

Giriş

Geçtiğimiz yüzyılın ilk yarısına damgasını vuran ve günümüzde kimi örgütlerdeki yönetim uygulamalarında hala izleri görülebilen Taylor'un Bilimsel Yönetim teorisi, karar alma ve uygulama süreçlerini katı bir şekilde birbirinden ayırmakta, böylelikle yönetilenlerin karar sürecine katılmalarını imkânsız kılmaktaydı. Zamanla bu anlayışın eksiklikleri -özellikle de çalışanların aldıkları görevi içselleştirmelerinin ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilmelerinin büyük önem taşıdığı eğitim örgütlerinde- hissedilmeye başladı. 1970'li yıllarda temelleri atılan ve sonraki dönemde yönetim alanyazını derinden etkileyen personel güçlendirme anlayışı ise örgütün çalışanlarının mevcut potansiyelinden daha fazla yararlanabilmek için onları güçlendirmesi gerektiği düşüncesinden kaynağını almaktadır. Güçlendirme alanyazını "sosyal-yapısal güçlendirme" ve "psikolojik güçlendirme" adlarıyla anılan iki temel araştırma alanından (ya da perspektiften) oluşmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde okuyucuların odaklanılan probleme ilişkin kapsamlı bir bakış oluşturabilmeleri için öncelikle güçlendirmenin iki temel perspektifine ilişkin bilgi verilecek, ardından sinizm kavramı tanıtılacaktır.

Kanter'ın (1977) "Şirketin Erkekleri ve Kadınları" adlı kitabı güçlendirme kavramının ele alındığı ilk çalışmadır (Seibert, Wang ve Courtright, 2011; Spreitzer, 2007). Bu çalışmanın etkisiyle güçlendirme alanındaki erken dönem araştırmalarda örgütsel yapılar ve uygulamalar güçlendirmenin göstergeleri olarak kabul edilmişlerdir (Seibert ve diğerleri, 2011). Conger ve Kanungo'ya (1988) kadar güçlendirme, üstlerin astlarıyla örgütsel gücü paylaşımlarını sağlayan bir dizi yönetim tekniği olarak görülmüştür. Bu dönemde astların ne hissettiklerine değil, onlara yöneticilerinin gücünün ne kadarının, nasıl aktarılabilceğine odaklanılmıştır. Güçlendirmeye yönelik bu yaklaşım günümüzde "sosyal-yapısal" perspektif olarak adlandırılmakta ve hala araştırmalara konu olmaktadır. Bu perspektifin odağını, çalışanların algılarını da şekillendiren örgütün dizaynı oluşturmaktadır (Dee, Henkin ve Duemer, 2003). Güdülen amaç ise örgütsel komuta zinciri içerisinde olanaklara, bilgiye, desteğe ve kaynaklara ulaşımın artırılması yoluyla çalışanların işe katılımlarının artırılmasıdır (Spreitzer, 2007). Bu araştırmada odaklanılan güçlendirme kavramının operasyonel tanımı da Kanter (1977) ile başlayan ve ardından diğer yazarlarca geliştirilen sosyal-yapısalcı güçlendirme perspektifini esas almaktadır. Sonuç olarak bu araştırmada sözü geçen öğretmen güçlendirmesi, okulun öğretmenlere potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için gereksinim duydukları olanakları, bilgiyi, desteği, kaynakları ve karar alma gücünü sunabilme düzeyidir.

Her ne kadar bu araştırmada sosyal-yapısal perspektif esas alınmış olsa da bulguların tartışmasında sosyal-yapısal güçlendirmeyle olan ilişkisi nedeniyle psikolojik güçlendirmeye de değinilmiştir. Bu nedenle güçlendirme alanyazınının diğer yarısını oluşturan psikolojik güçlendirme perspektifinin de kısaca tanıtılması, kavramın bütünsel bir bakış açısıyla anlaşılabilmesi bakımından faydalı olacaktır.

Sosyal-yapısal perspektifin yönetim alanyazını içerisinde net bir kimlik kazanmasının ardından, Conger ve Kanungo (1988) sosyal-yapısal perspektifi esas alan araştırmacıların güçlendirmeyi örgüt içerisinde gücün paylaşımının ötesinde kavramlaştırma gereği görmemelerini alanyazın açısından bir eksik olarak görmüş ve psikolojik güçlendirmenin kavramsal temellerini atmışlardır. Kısaca özetlemek gerekirse, Conger ve Kanungo (1988) güçlendirme teriminin basitçe yetki devretme anlamında kullanılması yerine "muktedir kılma" (enabling) anlamında kullanılmasını önermiş, muktedir kılmayı da çalışanlarda güçlü bir özyeterlilik algısı geliştirerek onların görev başarıma motivasyonlarını artıracak koşulları oluşturmak olarak tanımlamışlardır. Bu gelişmenin ardından Thomas ve Velthouse (1990) Conger ve Kanungo'nun (1988) açtığı yoldan devam etmiş ve güçlendirmeyi kişinin iş ortamındaki rolüne ilişkin değerlendirmelerine ilişkin dört farklı bilişten oluşan bir tür işe yönelik artırılmış motivasyon olarak kavramsallaştırmışlardır. Söz konusu dört biliş ise etkili olma, yeterli olma, işi anlamlı bulma ve kendi seçimini yapabilme değerlendirmesidir. Thomas

ve Velthouse'ın (1990) psikolojik güçlendirmeye yönelik bu kavramsallaştırması, günümüzde çalışanların güçlendirme algılarına odaklanan araştırmalarda yoğun bir şekilde kullanılmakta olan Spreitzer'ın (1995) Psikolojik Güçlendirme Ölçeğinin temelini oluşturması bakımından önemlidir. Spreitzer (1995) psikolojik güçlendirmeyi Thomas ve Velthouse'ın (1990) güçlendirme anlayışına paralel biçimde -sadece farklı sözcüklerle- ele alır ve kavramı “anlam, yeterlik, özbelirlenim ve etki şeklinde sıralanan dört bilişin bir araya gelmesiyle kendini gösteren motivasyonel bir yapı” (s.1444) olarak tanımlar. Bu dört bilişin bireyin çalışma ortamındaki rolüne karşı aktif yaklaşımını yansıttığını, bu boyutlardan birinin eksikliğinin psikolojik güçlendirmeyi tamamen ortadan kaldırmasa da yoğunluğunu azaltacağını ileri sürer. Spreitzer'ın (1995) Psikolojik Güçlendirme Ölçeği Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçekle ilgili olarak bilinmesi gereken en önemli nokta, ölçeğin her bir alt boyutunun ilişkili olduğu çalışma koşulunun betimlemesine yönelik olmayıp, çalışanların söz konusu boyutlara ilişkin bireysel düzeyde deneyimlerini ortaya koymaya yönelik olmasıdır.

Daha önce de belirtildiği üzere, bu araştırmada güçlendirmenin yukarıda sözü edilen psikolojik perspektifi değil, sosyal-yapısal perspektifi esas alınmıştır. Bu araştırmada da kullanılan “Çalışma Etkililiği Koşulları Anketi-II” alt boyutlarının tanıtılması, söz konusu perspektifin anlaşılması bakımından gereklidir. Kanter (1977) tarafından ilk kez ifade edilen sosyal-yapısal perspektifi esas alan Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk (2001) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek, yine Sürgevil ve diğerleri (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 20 maddeden oluşan bu ölçeğin alt boyutları çalışanların (1) fırsatlara, (2) bilgiye, (3) desteğe, (4) kaynağa, (5) biçimsel güce ve (6) biçimsel olmayan güce sahip olmaya ilişkin algılarını ölçmektedir. O'Brien (2010) söz konusu ölçeğin teorik temellerini oluşturan Kanter'in (1993) Örgütlerde Yapısal Güç Teorisi'ni şu şekilde özetler: Biçimsel ve biçimsel olmayan güç çalışanlara güçlenmeleri için gerekli olan örgütsel yapılara erişme olanağı sağlar. Çalışanlarını güçlendirmek isteyen örgütlerin fırsat yapısı ve güç yapısı tarafından sınırları belirlenen güçlendirme yapılarına sahip olmaları gerekir. Fırsat yapıları ile kastedilen, çalışanların iş başında geliştirebilmelerini olanaklı kılan örgütsel özelliklerdir. Çalışanlara bunun sağlanması onların motivasyonlarını, üretkenliklerini, adanmalarını ve işe bağlanmalarını etkileyecektir. Güç yapıları ile kastedilen ise çalışanların kaynakları harekete geçirebilmelerini sağlayan örgütsel özelliklerdir. Yapısal güç üç kaynaktan gelir: (1) “bilgi” örgütün çalışabilmesi için gerekli olan bilgi ve iletişimdir, (2) “kaynaklar” çalışanın işini verimli bir şekilde yapabilmesi için gereksinim duyacağı insanlar, para, ekipman ve diğer tedariklerdir, ve (3) “destek” ise çalışanın yönetimden, iş arkadaşlarından ve diğer kişilerden alacağı geribildirim, koçluk ve yardım anlamına gelir.

Hem psikolojik güçlendirme algısı hem de sosyal-yapısal güçlendirmenin öncülleri ve ardıllarına ışık tutan çok sayıda alan araştırması vardır. Bu araştırmada yer kısıtı nedeniyle sadece sosyal-yapısal güçlendirmenin öncülleri ve ardıllarına değinilecektir. Öncelikle eğitim örgütleri dışında gerçekleştirilen araştırmalara bakılacak olursa -her ne kadar ismi alanyazında geliştirmiş olduğu Psikolojik Güçlendirme Ölçeği ile anılıyor olsa da- Spreitzer'ın (1996) sosyal-yapısal güçlendirmeye ilişkin önemli bir araştırması olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırma bir dizi sosyal-yapısal özelliğin psikolojik güçlendirme algısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Söz konusu sosyal yapısal özellikler: (1) düşük rol muğlaklığı, (2) geniş kontrol alanına sahip bir yöneticinin astı olarak çalışmak, (3) sosyopolitik destek, (4) bilgiye ulaşabilme ve (5) çalışma grubunun katılımcı bir atmosferinin olmasıdır. Bu araştırmaya benzer şekilde Wallach ve Mueller (2006) de çalışma koşullarının psikolojik güçlendirme ile ilişkisine odaklanmışlar ve araştırmalarında iki stres kaynağı (rol belirsizliği ve aşırı iş yükü) ile psikolojik güçlendirme algısı arasında olumsuz yönde, buna karşılık karar sürecine katılma, üstlerle işbirliği ve iş arkadaşlarının desteği ile güçlendirme arasında olumlu yönde ilişki bulmuşlardır. Söz konusu araştırmada raporlanan rol belirsizliğinin güçlendirme algısı üzerindeki olumsuz etkisi Spreitzer'ın (1996) bulgularıyla da örtüşmektedir.

İlgili alanyazına çalışma koşulları bağlamında öğretmen güçlendirmenin öncüllerini görmek amacıyla bakıldığında ilk göze çarpan durum, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme

algısına ulaşmalarını sağlayan müdür davranışları ya da özelliklerine odaklanan araştırmaların sayıca çokluğudur. Söz konusu araştırmaların kısaca tanıtılması, okumakta olduğunuz bu araştırmanın da öğretmenleri güçlendiren faktörlerin etkisine odaklanması ve müdür davranışının da böylesi bir faktör olması nedeniyle gereklidir. Lee ve Nie (2013) Okul Liderinin Güçlendirici Davranışları Ölçeğini öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak oluşturmuşlar ve ulaştıkları boyutların öğretmenlerde psikolojik güçlendirme algısıyla olumlu yöndeki ilişkisini de kanıtlamışlardır. Söz konusu ölçek yetki devri, entelektüel teşvik, tanıma ve takdir etme, vizyon dile getirme, işbirliğini teşvik, kişiselleştirilmiş ilgi ve son olarak, rol modeli olma şeklinde sıralanan yedi alt boyuttan oluşmaktadır ve bu boyutların her biri öğretmenlerin güçlendirme algısına ulaşmalarını sağlayan faktörler olarak da alınabilir. Yine Türkiye dışında yapılan ve okul yöneticilerinin söz konusu davranışlarına odaklanan çalışmalara bakıldığında Reitzung (1994) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma dikkat çekmektedir. Bu araştırmada öğretmenlere kendi söylemlerini bulabilmeleri ve dile getirebilmeleri için gerekli olan destekleyici bir ortam oluşturma anlamına gelen “destekleme”, desteklemeye oranla daha proaktif bir davranış olan ve mevcut uyulama ve politikaların kritiğini yapmaları için öğretmenleri teşvik etme anlamına gelen “kolaylaştırma” ve öğretmenlere kendi kritiklerine uygun hareket edebilmeleri için “olanak sağlama”nın birer öncül olarak ortaya konulduğu görülmektedir. Bir diğer araştırmada ise Blase ve Blase (1997) öğretmenlerin güçlendirme algılarını arttırdığını dile getirdikleri beş adet müdür kişilik özelliği ve müdürlerin kullandığı yedi adet mikropolitik stratejiyi sıralamışlardır. Bunlar arasında mikropolitik stratejiler, öğretmenlere güvendiğin gösterme, paylaşımlı yönetim yapıları oluşturma, öğretmenlerin katkıda bulunmalarını teşvik etme, öğretmenlerin özerkliğini teşvik etme, yenilikçiliğe teşvik etme, ödüller verme, destek verme olarak ifade edilirken kişilik özellikleri ise önemseme, şevk, iyimserlik, dürüstlük ve dostluk olarak ifade edilmiştir. Edwards, Green ve Lyons (2002), öğretmenlerini güçlendirmek isteyen müdürlerin öğretmenlerin kendilerini güvende hissedeceği ve diğer öğretmenlerle profesyonelce ve işbirliği içerisinde çalışabileceği bir okul iklimi oluşturmalarının faydalı olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Shapira-Lishchinsky ve Tsemach (2014) da araştırmalarında öğretmenlerin müdürlerinde var olduğunu algıladıkları otantik liderliğin onların psikolojik güçlendirme algıları ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Öğretmen güçlendirmesine götüren müdür davranışlarına ilişkin son olarak Sweetland ve Hoy’un (2000) müdürün mesleki liderliğinin öğretmen güçlendirmesiyle olumlu yöndeki ilişkisine işaret eden araştırması sayılabilir. Aynı araştırmada müdür davranışlarının ötesinde bir dizi okul özelliğinin de etkisine bakılmış, bu kapsamda öğretmen profesyonelliğinin ve okul ikliminin akademik baskısının öğretmen güçlendirmesi ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Yine çalışma koşulları bağlamında, Husband ve Short (1994) da farklı disiplinlerden oluşan çalışma takımlarında görev alan öğretmenlerin departman düzeyinde kurulan çalışma takımlarında görev alanlara oranla daha fazla güçlendirme hissettiklerini ortaya koymuşlardır.

Türkiye’de de son yıllarda öğretmen güçlendirmesine ilişkin araştırmalar yapılmakla birlikte bu araştırmaların çoğunlukla öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarına (psikolojik güçlendirme perspektifi) odaklandıkları görülmektedir. Türkiye’de çalışma koşulları bakımından öğretmen güçlendirmesinin öncüllerine odaklanan nitel bir araştırma ise Balkar (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada belirlenen güçlendirici okul kültürünün özellikleri arasında güven duygusu, risk almak için destekleme, özerkliği teşvik etme, özgürlük, esneklik, karar sürecine katılma, bürokratik olmayan yapı, paylaşımlı yönetim, korkunun olmaması, çıktı yönelimlilik, mesleki gelişim olanakları, zengin öğretim ortamı, yenilikçilik, değişim yönelimlilik, olumlu mesleki ilişkiler, takım çalışması, faydacı anlayışın hâkim olması ve kolektivizmin yer aldığı görülmektedir. Sosyal yapısal güçlendirmenin ardıllarına bağlılık türleri üzerindeki etkileri bağlamında ışık tutan bir araştırma (Çöl ve Ardıç, 2008) ise akademisyenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir ve regresyon analizi sonucunda: (a) sosyopolitik desteğin bağlılık türleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, (b) buna karşılık katılımcı iş ikliminin minnet, içten ve çıkar bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği, (c) rol belirsizliğinin çıkar bağlılığını olumlu etkilerken içten bağlılığı ise olumsuz yönde etkilediği, (d)

kaynaklara erişimin sadece çıkar bağıllığını olumsuz yönde etkilediği ve (e) bilgiye erişimin ise sadece içten bağıllığı olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Personel güçlendirme yönetim bilimi alanyazınında örgüte getireceği olası faydalarla geniş yer tutarken başka bir kavram ise olası zararları bağlamında çok sayıda araştırmaya konu olmaktadır. Bu kavram örgütsel sinizmdir. Etimolojik kökenleri kadim Yunan medeniyetine kadar giden bu kavram, günümüzde halen benzer çağrışımları olan fakat detaylarında farklılıklar gösteren anlamlarda kullanılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu anlamlardan örgütsel sinizm (organizational cynicism) ve çalışan sinizmi (employee cynicism) esas alınmıştır. Dean, Brandes ve Dharwadkar (1998) örgütsel sinizmi, kişinin çalıştığı örgüte yönelik, (1) örgütün ahlaklı olmadığına yönelik bir inancından, (2) örgüte yönelik olumsuz duygularından ve (3) bu inanç ve duygulara paralel şekilde örgütünü yerme ve eleştirme eğiliminden oluşan üç boyutlu olumsuz bir tutum” (s. 345) olarak tanımlamışlardır. Görüldüğü üzere bu tanımda sinizm biliş, duyuş ve davranış boyutlarını içeren bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Şunu da eklemek gerekir ki, örgütsel sinizm yapı itibarıyla olumsuz duygulara eğilimli olan insanların sergiledikleri bir tutum olarak değil, çalışma koşullarıyla ortaya çıkan bir tutum olarak görülmektedir (Johnson ve O’Leary-Kelly, 2003; Naus, Irtson ve Roe, 2007).

Örgütsel sinizm kadar ilgi görmemiş olsa da anlam bakımından ona çok yakın ve çok sayıda araştırmaya teorik çerçeve olarak alınan bir diğer kavram ise çalışan sinizmidir. Andersson (1996) ile Andersson ve Bateman (1997) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda temelleri atılan bu kavram “hüsran, umutsuzluk ve acı gerçekleri görmeyen yanı sıra iş örgütlerine, yöneticilerine ve/veya iş ortamındaki başka şeylere karşı küçümseyici ve güvensiz bir bakış ile karakterize edilen bir tutum” (Andersson, 1996, s. 1359) olarak tanımlanmaktadır. Andersson ve Bateman (1997) çalışan sinizmine ilişkin araştırmaları kapsamında beyaz yakalı çalışanlara hipotetik bir durum senaryosu sunmuş ve aldıkları cevaplarla üst düzey yöneticilerin çok yüksek ücretler almaları, örgütün performansının düşük olması, ani ve sert bir şekilde toplu işten çıkarmaların uygulanması gibi durumların çalışanlarda örgüte ve yönetime yönelik sinizmi artıracaklarını; ayrıca sinizmin örgütsel yurttaşlık davranışına eğilimli olma ile olumsuz yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırma sinizmin olası bir olumlu sonucuna da dikkatleri çekmiştir: Örgüte ve örgüt yönetimine karşı sinik tutumları olan çalışanların örgüt ve yönetimden gelen etik dışı istekleri yerine getirmeleri olasılıkları düşük görünmektedir.

Net bir şekilde ortaya koymak gerekirse, bu çalışmada geçen sinizm kavramının operasyonel tanımı alanyazında sıkça gönderme yapılan kimi yazarların (Andersson, 1996; Andersson ve Bateman, 1997; Dean ve diğerleri, 1998) tanımlardan yararlanılarak oluşturulmuştur ve şöyledir: Öğretmenlerin örgütsel sinizmi, katılımcıların çalışmakta olduğu okulun ahlaklı bir işleyişinin olmadığına yönelik inancını, okuluna yönelik, güvensizliği de içeren olumsuz duygularını ve söz konusu inanç ve duygulara paralel şekilde okulunu yerme ve küçümseme eğilimini içeren üç boyutlu olumsuz bir tutumdur.

Örgütsel sinizm ve çalışan sinizmi alanlarında yurt dışında farklı çalışma ortamlarında çok sayıda araştırma yapılmıştır. Chiaburu, Peng, Banks ve Lomeli (2013) tarafından gerçekleştirilen ve 2010 yılına kadar gerçekleştirilmiş toplam 187 çalışmanın bulgularını veri olarak alan bir metaanaliz sonucunda ortaya konan sinizm öncüllerine ilişkin sonuçlar şöyledir: (1) analize dâhil edilen demografik değişkenlerin (yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet ve kıdem) etkisi zayıf ve anlamsızdır, (2) örgütsel güven ve sinizm birbirleriyle ilişkili, fakat birbirlerinden bağımsız yapılardır, (3) olumlu duygulara sahip olma örgütsel sinizmle olumsuz yönde, olumsuz duygulara sahip olma ise olumlu yönde ilişkilidir, (4) algılanan örgütsel destek ve örgütsel adaletin örgütsel sinizm ile olumsuz yönde güçlü bir ilişkisi vardır, (5) psikolojik sözleşme ihlali ve örgüt üyelerinin politik davrandığı algısının örgütsel sinizm ile olumlu yönde güçlü bir ilişkisi vardır, son olarak (6) psikolojik gerginlik örgütsel sinizm ile sadece orta düzeyde ilişkilidir. Aynı çalışmada ortaya konan sinizmin ardıllarına ilişkin sonuçlar ise şöyledir: (1) örgütsel sinizm ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında olumsuz, (2) işten ayrılma niyeti ile arasında olumlu yönde güçlü ilişkiler varken, (3) iş performansı ile arasında orta düzeyde olumsuz yönde bir ilişki söz konusudur. Bu bulgular arasında belki de en dikkat çekici olanı, çalışma koşullarına ilişkin değişkenlerin sinizmi bireysel farklılıklardan daha fazla

yordamasıdır ki bu da yukarıda değinilen sinizmin olumsuz duygulara eğilimli olmaktan ziyade olumsuz iş deneyimleri yaşamının sonucu olduğu düşüncesini güçlendirmektedir.

Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda sinizmin ağırlıklı olarak başka kavramlarla olan ilişkisi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Söz konusu kavramlar şunlardır: Örgütsel özdeşleşme (Argon ve Ekinci, 2016; Ayık, Şayir ve Bilici, 2016; Polat, Meydan ve Tokmak, 2010), örgütsel güven (Akin, 2015), psikolojik güçlendirme algısı (Polat ve diğerleri, 2010), bürokratik yapı (Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016), tükenmişlik (Gün, 2015), yabancılaşma (Akpolat ve Oğuz, 2015; Çivilidağ, 2015), iş doyumu (Korkmaz, Okçu ve Uçar, 2015), örgütsel destek (Kasalak ve Bilgin Aksu, 2014), örgütsel vatandaşlık (Mete ve Serin, 2015; Yorulmaz ve Çelik, 2016), örgütsel sessizlik (Demirtaş ve diğerleri, 2016; Nartgün ve Kartal, 2013) ve örgütsel bağlılık (Okçu, Sahin ve Şahin, 2015; Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012; Yıldız, 2013; Yorulmaz ve Çelik, 2016). Okul yöneticilerinin özelliklerine odaklanan bir dizi araştırmada ise, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının (Doğan ve Uğurlu, 2014), liderlik stillerinin (Korkmaz ve Demirçelik, 2015; Mete ve Serin, 2015) ve iletişim becerilerinin (Uzun ve Ayık, 2016) öğretmen sinizmiyle ilişkilerinin ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmaların yanı sıra bazı değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyini ortaya koymaya yönelik araştırmalar (Kalağan ve Güzeller, 2010; Kahveci ve Demirtaş, 2015; Korkut ve Aslan, 2016) ve öğretmen sinizmine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması (Sağır ve Oğuz, 2012) da görülmektedir. Görüldüğü üzere, 2010 yılından bu yana eğitim alanında sinizme yönelik ilgi artmıştır. Bunlara ek olarak, bu denli yoğun olmasa da Türkiye’de eğitim dışı alanlarda da sinizm üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında ve Türkiye’de gerçekleştirilen ve yukarıda anılan araştırmaların bulguları incelendiğinde sinizmin hem çalışanların esenliği hem de örgütün çıkarları için tehdit içeren bir tutum olduğu net bir şekilde anlaşılmaktadır.

Yapısal güçlendirme ve örgütsel sinizm alanyazınları incelendiğinde bu iki örgütsel fenomen arasında, ortaya çıkarılması halinde eğitim yönetimi disiplinine dikkate değer katkılar sağlayabilecek anlamlı ilişkilerin olabileceği; bu ilişkiye odaklanan bir araştırmanın, ilgili alanyazında yıkıcı sonuçları ortaya konmuş olan örgütsel sinizme karşı okulların yapısal güçlendirmesi bağlamında da önlemler alınması gerektiğini gösterebileceği akla gelmektedir. Söz konusu olasılıktan yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda algıladıkları yapısal güçlendirme düzeyi ile ifade ettikleri sinizimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu bölüm içerisinde araştırmanın katılımcılarına, veri toplama araçlarına ve elde edilen verilerin analizine ilişkin detaylara yer verilmektedir.

Çalışma grubu

Bu araştırmada iki yapı arasındaki ilişkiler incelendiği ve bu veriler üzerinden evrene istatistik genelleme yapılmayacağı için veriler çalışma grubu temelinde toplanmıştır. Bu araştırma için dağıtılan iki ölçek, Konya il merkezinde yer alan 3 ilkokul ve 5 ortaokuldan toplamda 209 öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Her ne kadar araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olsa da okullardan toplanan ölçekler incelendiğinde bazı katılımcıların her iki ölçekte de aynı seçeneği işaretlediği görülmüştür. Böylesi ölçeklerin okunmadığı düşünülerek toplamda 8 ölçek elenmiştir. Geriye kalan 201 kişilik çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde toplamda 201 katılımcı ile çalışıldığı, katılımcıların %62.6’sının kadın (n=126), %37.3’ünün (n=75) ise erkek; %68.7’sinin (n=138) 39 yaş ve altında, %31.3’ünün (n=63) 40 yaş ve üzerinde; %21.9’unun (n=44) özel sektörde, %78.1’inin (n=157) kamu sektöründe ve son olarak, %34.3’ünün (n= 69) ilkokullarda, %65.7’sinin (n=132) ise ortaokullarda görevli oldukları görülmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Cinsiyet, Yaş, Sektör ve Okul Düzeyi Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	126	62.6
	Erkek	75	37.3
Yaş	39 ve Altı	138	68.7
	40 ve Üzeri	63	31.3
Sektör	Özel Sektör	44	21.9
	Kamu Sektörü	157	78.1
Okul Düzeyi	İlkokul	69	34.3
	Orta Okul	132	65.7

Veri toplama araçları

Bu araştırmada katılımcıların görev yaptıkları okulların yapısal güçlendirme düzeylerine ilişkin algılarını ortaya çıkarabilmek için “Çalışma Etkililiği Koşulları Anketi” kullanılmıştır. Söz konusu ölçme aracı, Laschinger ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilmiş ve dilimize Sürgevil, Tolay ve Topoyan (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek Türkçeye ters çeviri tekniğiyle çevrilmiştir. Türkçeye uyarlanmış haliyle bu ölçek 5’li Likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır ve *hiç* (1) ile *çok* (5) arasında değerler almaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları sürecinde gerçekleştirilen AFA ve DFA sonucunda ortaya çıkan ilk altı alt boyutun her biri yapısal güçlendirmeyi oluşturan farklı bir örgütsel özelliğe odaklanmaktadır ve üçer maddeden oluşmaktadır (Fırsat, Bilgi, Destek, Kaynak, Biçimsel Güç, Biçimsel Olmayan Güç). Yedinci ve son boyut (Güç) sadece iki maddeden oluşmaktadır ve genel güçlendirmeyi ölçmeye yöneliktir. Uyarlama çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının en az .76 (Biçimsel Güç alt boyutunda) ile en fazla .91 (Bilgi alt boyutunda) arasında dağılım gösterdiği rapor edilmiştir (Sürgevil ve diğerleri, 2013). Bu araştırmanın verileri ile gerçekleştirilen DFA, Sürgevil ve diğerleri (2013) tarafından ortaya konulan faktör yapısıyla kabul edilebilir düzeyde uyum göstermiştir ($\chi^2=143,22$; $sd=63$; $\chi^2/sd=2,27$; RMSEA= 0,06; GFI= 0,92 ve AGFI= 0,90). Yine bu araştırmanın verileri ile gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde ulaşılan Cronbach Alpha değerlerinin ise Fırsat alt boyutunda .86, Bilgi alt boyutunda .92, Destek alt boyutunda .91, Kaynak alt boyutunda .87, Biçimsel Güç alt boyutunda .82, Biçimsel Olmayan Güç alt boyutunda .71 ve son olarak Güç alt boyutunda .91 olduğu görülmüştür.

Ölçeğin kapsamının anlaşılabilmesi için her bir alt boyutundan birer ölçek maddesiyle örneklendirilmesi faydalı olacaktır. Cevaplayıcılara mevcut işlerinde ne düzeyde sahip oldukları sorulan sosyal-yapısal özellikler, ölçeğin alt boyutlarını yansıtacak şekilde aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

- Fırsat: “Yeni bilgi ve beceriler edinme şansı”,
- Bilgi: “Üst yönetimin amaçları hakkında bilgi”,
- Destek: “Yararlı ipuçları veya sorun çözme önerileri”,
- Kaynak: “İşin gereklerini yerine getirmek için zaman”,
- Biçimsel Güç: “İşinizdeki esneklik düzeyi”,
- Biçimsel Olmayan Güç: “Yöneticilerle birlikte sorunlara çözüm arama”.
- Güç: “Genel olarak güçlendirici bir iş ortamına sahip olduğumu düşünüyorum”.

Bu araştırmada ölçeğin “Güç” adı verilmiş olan ve sadece iki maddeden oluşan, yedinci ve sonuncu alt boyutu, spesifik bir örgütsel özelliğe odaklanmayıp sadece yapısal geçerlik için kullanılması nedeniyle ilişkisel analizlere dahil edilmemiştir.

Bu araştırmada katılımcıların örgütsel sinizm düzeylerini ortaya çıkarabilmek için Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. 5’li Likert tipinde hazırlanmış olan ve *hiç katılmıyorum* (1) ile *tamamen katılıyorum* (5) arasında değerler alan bu ölçek, Türkçeye Kalağan (2009) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek beş maddelik bilişsel, dört maddelik duyuşsal ve dört maddelik davranışsal

alt boyutlarında toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışması kapsamında ölçeğin dilsel eşdeğerliği için çeviri-geri çeviri tekniği ile İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki uyumu görebilmek için korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda ölçeğin bütün maddelerinin İngilizce ve Türkçeleri arasında anlamlı ve yeterli düzeyde ilişki olduğu; AFA ve DFA sonucunda ölçeğin İngilizce orijinali ile aynı faktör yapısını sergilediği ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının bilişsel boyutta 0.91, duyuşsal boyutta .94 ve davranışsal boyutta .86 olduğu rapor edilmiştir (Kalağan, 2009). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilen DFA, Kalağan'ın (2009) ortaya koyduğu faktör yapısıyla kabul edilebilir düzeyde uyum göstermiştir ($\chi^2 = 187,37$; $sd = 73$; $\chi^2/sd = 2,56$; RMSEA= 0,07; GFI= 0,91 ve AGFI= 0,89). Yine bu araştırma verileri üzerinde gerçekleştirilen güvenirlik analizinde ise ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarının bilişsel boyutta .87, duyuşsal boyutta .95 ve davranışsal boyutta ise .84 olduğu görülmüştür.

Ölçeğin kapsamının anlaşılabilmesi için her bir alt boyutundan birer ölçek maddesiyle örneklendirilmesi faydalı olacaktır. Ölçeğin alt boyutlarını yansıtan örnek maddeler şöyledir:

- Bilişsel Sinizm: “Çalıştığım kurumda söylenenler ile yapılanların farklı olduğuna inanıyorum”,
- Duyuşsal Sinizm: “Çalıştığım kurumu düşündükçe sinirlenirim”,
- Davranışsal Sinizm: “Çalıştığım kurum dışındaki arkadaşlarıma işte olup bitenler konusunda yakınırım”.

Verilerin çözümlenmesi

Ölçeklerin kullanılabilmesi için Türkçeye uyarlama çalışmalarını gerçekleştiren araştırmacılardan ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alındıktan sonra 2017 yılı Mayıs ayında uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların algıladıkları yapısal güçlendirme ile sinizmleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ardından katılımcıların algıladıkları yapısal güçlendirmenin alt boyutlarının onların sinizmlerinin alt boyutlarındaki varyansın ne kadarını açıkladığını görebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerle elde edilen veriler normallik (verilerin çok değişkenli normal dağılım göstermesi), doğrusallık (yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olması) ve çoklu bağlanım olmaması (bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkiler olmaması) varsayımlarını karşılamaktadır. Şöyle ki, analize konu olan verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri, odaklanılan her bir alt boyut için +1.5 -1.5 aralığı içerisinde; bağımlı ve bağımsız değişkenlerin tahmin edilen standardize edilmiş değerler ile standardize edilmiş uç değerler için oluşturulan saçılma diyagramı doğrusal bir ilişkiye işaret etmektedir; ve son olarak yordayıcı değişkenler arasındaki ilişki .70'in üzerine çıkmamaktadır.

Bulgular

Okulların yapısal güçlendirme düzeyi ile öğretmenlerin sinizmi arasındaki ilişkilere odaklanan bu araştırmada öncelikle katılımcıların algıladıkları yapısal güçlendirme ile sinizmleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2’de sunulduğu üzere, yapısal güçlendirmenin tüm alt boyutları ile sinizmin tüm alt boyutları arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı, negatif yönde, düşük ve orta düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirme Algıları ve Örgütsel Sinizmleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Matrisi

Yapısal Güçlendirmenin Alt Boyutları	Bilişsel Sinizm	Duyuşsal Sinizm	Davranışsal Sinizm
Fırsat	-,253*	-,349*	-,274*
Bilgi	-,384*	-,465*	-,346*
Destek	-,470*	-,375*	-,413*
Kaynak	-,305*	-,358*	-,221*
Biçimsel Güç	-,330*	-,296*	-,241*
Biçimsel Olmayan Güç	-,303*	-,237*	-,200*

* $p < 0.01$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıladıkları yapısal güçlendirmenin alt boyutlarının onların sinizmlerinin alt boyutlarındaki varyansın ne kadarını açıkladığını görebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Söz konusu analizlerin sonuçları Tablo 3, 4 ve 5'te verilmiştir. Tablo 3'te öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin algılarının alt boyutlarının onların bilişsel sinizmlerini ne derece yordadığını görmek üzere gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Algılarının Alt Boyutlarının Bilişsel Sinizmleri Üzerindeki Yordama Gücü

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	Bilişsel Sinizm			
			β	t	p	r
Sabit	4,305	,293		14,703	,000	
Fırsat	,100	,093	,096	1,079	,282	-,274
Bilgi	-,238	,090	-,260	-2,657	,009	-,432
Destek	-,388	,096	-,392	-4,063	,000	-,478
Kaynak	-,024	,088	-,024	-,270	,788	-,300
Biçimsel Güç	,084	,091	,091	,926	,356	-,324
Biçimsel Olmayan Güç	-,032	,086	-,031	-,374	,709	-,297
R= 0.510 R ² = 0.260	F _(6,188) = 11.033		p=0.000			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapısal güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sinizminin bilişsel alt boyutunu ne şekilde yordadığını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi anlamlı çıkmıştır. Bu analiz sonucunda yapısal güçlendirmenin alt boyutları öğretmen sinizminin bilişsel alt boyutu ile anlamlı ilişki ($R = 0.510$, $R^2 = 0.260$) sergilemişlerdir ($F_{(6,188)} = 11.033$, $p = 0.000$). Yapısal güçlendirmenin alt boyutları bir araya geldiğinde, öğretmenlerin örgütsel sinizminin bilişsel alt boyutundaki varyansın %26'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel sinizminin bilişsel alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; destek, bilgi, fırsat, biçimsel güç, biçimsel olmayan güç ve kaynak şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden bilgi ($p < 0.01$) ve destek ($p < 0.01$) alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sinizminin bilişsel alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde bilişsel sinizm ile yapısal güçlendirmenin bilgi alt boyutunun ($r = -,432$) ve destek alt boyutunun ($r = -,478$) negatif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Tablo 4'te ise öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin algılarının alt boyutlarının onların duyuşsal sinizmlerini ne derece yordadığını görmek üzere gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Algılarının Alt Boyutlarının Duyuşsal Sinizmleri Üzerindeki Yordama Gücü

Yordayıcı Değişkenler	Duyuşsal Sinizm					
	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	4,185	,328		12,760	,000	
Fırsat	-,084	,104	-,071	-,804	,422	-,384
Bilgi	-,387	,101	-,374	-3,850	,000	-,495
Destek	-,172	,107	-,154	-1,608	,109	-,413
Kaynak	-,117	,098	-,104	-1,186	,237	-,376
Biçimsel Güç	,082	,102	,078	,808	,420	-,328
Biçimsel Olmayan Güç	,076	,097	,064	,785	,434	-,259
R= 0.522	R ² = 0.273	F _(6,188) = 11.746	p=0.000			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yapısal güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sinizminin duyuşsal alt boyutunu ne şekilde yordadığını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi anlamlı çıkmıştır. Bu analiz sonucunda yapısal güçlendirmenin alt boyutları öğretmenlerin örgütsel sinizminin duyuşsal alt boyutu ile anlamlı ilişki (R= 0.522, R²= 0.273) sergilemişlerdir (F_(6,188)= 11.746, p=0.000). Yapısal güçlendirmenin alt boyutları bir araya geldiğinde, öğretmenlerin örgütsel sinizminin duyuşsal alt boyutundaki varyansın %27'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel sinizminin duyuşsal alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; bilgi, destek, kaynak, biçimsel güç, fırsat ve biçimsel olmayan güç şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden sadece bilgi (p<0.01) alt boyutunun öğretmenlerin örgütsel sinizminin duyuşsal alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde duyuşsal sinizm ile yapısal güçlendirmenin bilgi alt boyutunun (r = -,495) negatif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Tablo 5'te ise öğretmenlerin yapısal güçlendirmeye ilişkin algılarının alt boyutlarının onların davranışsal sinizmlerini ne derece yordadığını görmek üzere gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Yapısal Güçlendirmeye İlişkin Algılarının Alt Boyutlarının Davranışsal Sinizmleri Üzerindeki Yordama Gücü

Yordayıcı Değişkenler	Davranışsal Sinizm					
	B	Standart Hata	β	t	p	r
Sabit	4,036	,321		12,567	,000	
Fırsat	-,032	,102	-,028	-,309	,758	-,291
Bilgi	-,258	,098	-,263	-2,624	,009	-,399
Destek	-,405	,105	-,382	-3,867	,000	-,436
Kaynak	,089	,096	,083	,920	,359	-,226
Biçimsel Güç	,095	,100	,095	,949	,344	-,269
Biçimsel Olmayan Güç	,051	,095	,045	,536	,593	-,227
R= 0.474	R ² = 0.225	F _(6,188) = 9.086	p=0.000			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, yapısal güçlendirme alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sinizminin davranışsal alt boyutunu ne şekilde yordadığını ortaya koymak üzere gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi anlamlı çıkmıştır. Bu analiz sonucunda yapısal güçlendirmenin alt boyutları öğretmenlerin örgütsel sinizminin davranışsal alt boyutu ile anlamlı ilişki (R= 0.474, R²= 0.225) sergilemişlerdir (F_(6,188)= 9.086, p=0.000). Yapısal güçlendirmenin alt

boyutları bir araya geldiğinde, öğretmenlerin örgütsel sinizminin davranışsal alt boyutundaki varyansın %22'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin örgütsel sinizminin davranışsal alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası; destek, bilgi, biçimsel güç, kaynak, biçimsel olmayan güç ve fırsat şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden bilgi ($p < 0.01$) ve destek ($p < 0.01$) alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sinizminin davranışsal alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde davranışsal sinizm ile yapısal güçlendirmenin bilgi alt boyutunun ($r = -.399$) ve destek alt boyutunun ($r = -.436$) negatif yönde ve orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bulguların tartışmasına geçmeden önce bu çalışmada geçen kavramların operasyonel tanımlarını ve araştırma bulgularını kısaca hatırlatmak faydalı olacaktır. İlgili alanyazının tanıtıldığı bölümde görüleceği üzere, bu çalışmada sosyal-yapısal güçlendirme kavramı ile okulun öğretmenlere potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için gereksinim duydukları olanakları, bilgiyi, desteği, kaynakları ve karar alma gücünü sunabilme düzeyi kastedilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel sinizmi kavramıyla ise, katılımcıların çalışmakta olduğu okulun ahlaki bir işleyişinin olmadığına yönelik inancını, okuluna yönelik, güvensizliği de içeren olumsuz duygularını ve söz konusu inanç ve duygulara paralel şekilde okulunu yerme ve küçümseme eğilimini içeren üç boyutlu olumsuz tutumu kastedilmektedir.

Bu araştırmanın bulguları göstermektedir ki katılımcıların görev yaptıkları okullarda (*yönetimin değerleri ve amaçları konusunda*) bilgiye ya da (*görevini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için gereken*) desteğe ulaşma olanağı bulamamaları, hem bilişsel (*kurumun ifade ettiği amaçlara ulaşmak için hiçbir çabasının olmadığına inanmak vb.*) sinizm hem de davranışsal (*başkalarıyla olan iletişimlerinde kurumu eleştirmek vb.*) sinizm eğilimine girmelerine neden olurken, duyuşsal (*kurumu düşününce öfke ve endişe yaşamak vb.*) sinizm eğilimine girmelerine ise sadece (*yönetimin değerleri ve amaçları konusunda*) bilgilendirilmemeleri neden olmaktadır.

Diğer taraftan sosyal-yapısal güçlendirmenin diğer alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sinizminin anlamlı yordayıcıları olmadıkları görülmüştür. Söz konusu alt boyutlar, “Fırsat” (*Yeni bilgi ve beceriler edinme şansı bulabilmek vb.*), “Kaynak” (*İşin gereklerini yerine getirmek için zaman bulabilmek vb.*), “Biçimsel Güç” (*İşinde esneklik bulabilmek vb.*) ve “Biçimsel Olmayan Güç”tür (*Yöneticilerle birlikte sorunlara çözüm arama olanağı bulabilmek vb.*). Bu araştırmanın ölçme araçlarının tanıtıldığı alt başlığı içerisinde verilen, söz konusu alt boyutlara ilişkin örneklerle dikkat edilecek olursa, bunların her birinin verimli bir çalışma süreci için gerekli, ancak yokluğu durumunda da öğretmeni sinik bir tutuma sürüklemesi mümkün görünmeyen koşullar oldukları rahatlıkla söylenebilir.

Psikolojik güçlendirme algısına odaklanan araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularının yorumlanmasında da önem taşımaktadır, çünkü çalışanların psikolojik güçlendirme algılarının üyesi oldukları örgütün sosyal-yapısal güçlendirme düzeyine ilişkin algıları ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar vardır (Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk, 2004; Siu, Laschinger ve Vingilis, 2005; Spreitzer, 1996). Daha net ifade etmek gerekirse, sosyal-yapısal güçlendirme özellikleri sergileyen, yani öğretmenlere potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için gereksinim duydukları olanakları, bilgiyi, desteği, kaynakları ve karar alma gücünü sunabilen örgütler, çalışanlarında psikolojik güçlendirmeye neden olmakta ve bu şekilde ortaya çıkan psikolojik güçlendirme algısı da çalışanların bir dizi istendik tutum geliştirmeleri sonucunu beraberinde getirmektedir. Yer kısıtı nedeniyle sadece eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda ortaya çıkarılan, psikolojik güçlendirme algısının ardılı olan örgütsel tutumlar özetlenecek olursa, şunlar sayılabilir: Müdürlere karşı daha fazla güven duygusu (Moye, Henkin ve Egley, 2005), örgütsel bağlılık (Dee ve diğerleri, 2003), yenilikçi davranış (Ghani, Hussin ve Jusoff, 2009), transformasyonel liderlik ve yenilikçi iklim (Sağnak, Kuruöz, Polat ve Soylu, 2015), iş performansı (Erdem, Gökmen ve Türen, 2016), özyeterlik algısı (İşcan ve

Çakır, 2016), örgütsel yurttaşlık davranışı (Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014). Eğitim alanında psikolojik güçlendirme algısının olumsuz yönde ilişkili olduğu örgütsel tutumlar arasında ise işi bırakma niyeti (Fook, Brinten, Sidhu ve Fooi, 2011) ile kasıtlı devamsızlık (Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014) olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, yine eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalarda psikolojik güçlendirme algısının aracı ya da düzenleyici rol oynadığı ilişkiler de ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu ilişkiler arasında katılımcı örgüt iklimi ve örgütsel adanmışlık (Bal Taştan, 2014) ile transformasyonel liderlik ve yenilikçi iklim (Sağnak ve diğerleri, 2015) sayılabilir. Sonuç olarak psikolojik güçlendirme algısının eğitimcilerde istendik tutumlara yol açtığı ve sosyal-yapısal güçlendirmenin de psikolojik güçlendirme ile ilişkisi nedeniyle büyük bir önem taşıdığı rahatlıkla söylenebilir. Yine bu bağlamda anılması gereken bir diğer araştırma Polat ve diğerleri (2010) tarafından akademik personelden oluşan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir ve psikolojik güçlendirme algısının örgütsel sinizm üzerinde negatif yönde anlamlı etkisini ortaya koymuştur. Sosyal yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirme arasında varlığı araştırma bulgularıyla ortaya konulan ilişki, sosyal-yapısal güçlendirmeye odaklanan bu araştırma ile psikolojik güçlendirmeye odaklanan Polat ve diğerlerinin (2010) araştırmalarının neden benzer bir sonuca (düşük sinizm) işaret ettiğini de açıklamaktadır. Bu araştırmaların bulguları ve sosyal-yapısal güçlendirmenin psikolojik güçlendirme algısı ile ilişkisi bir arada değerlendirildiğinde, okullarda sosyal-yapısal güçlendirmenin öğretmenleri bir dizi istendik tutum geliştirmeye sevk edeceği rahatlıkla söylenebilir.

Bu araştırma sosyal-yapısal güçlendirmenin iki alt boyutunun öğretmenlerin örgütsel sinizmini olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar öğretmenlerin örgütsel sinizminin bir dizi olumsuz sonucuna işaret etmektedir. Bu araştırmalar öğretmenlerin örgütsel sinizmi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık (Mete ve Serin, 2015; Yorulmaz ve Çelik, 2016) ve örgütsel bağlılık (Okçu ve diğerleri, 2015; Özgan ve diğerleri, 2012; Yıldız, 2013; Yorulmaz ve Çelik, 2016) tutumları arasında negatif yönde ilişkilerin varlığı ortaya koymuştur. Söz konusu araştırma sonuçları göz önüne alındığında okulların sosyal-yapısal güçlendirme düzeyinin artırılmasının, öğretmenlerin örgütsel sinizmini olumsuz etkileyeceği ve bu sayede öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel bağlılık gibi istendik tutumlarının azalmasını da dolaylı olarak engelleyeceği söylenebilir.

Kasalak ve Bilgin Aksu (2014) tarafından araştırma görevlilerinden oluşan katılımcılarla gerçekleştirilen bir diğer araştırmada örgütsel desteğin görev dağılımı, akademik danışmanlık, gelişme fırsatı ve etkileşim alt boyutlarının örgütsel sinizmin üç alt boyutu üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları sinizmin bilişsel boyutunu örgütsel desteğin görev dağılımı, akademik danışmanlık ve etkileşim boyutlarının olumsuz yönde anlamlı; örgütsel sinizmin duyuşsal boyutunu örgütsel desteğin akademik danışmanlık ve etkileşim boyutlarının olumsuz yönde anlamlı; ve son olarak örgütsel sinizmin davranışsal boyutunu örgütsel desteğin görev dağılımı ve etkileşim boyutlarının olumsuz yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Sonuç olarak etkileşim desteği alt boyutunun örgütsel sinizm üzerinde en etkili örgütsel destek boyutu olduğu görülmüştür. Okumakta olduğunuz araştırmanın bulguları Kasalak ve Bilgin Aksu (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla bir arada ele alındığında yönetici ve yönetilen arasındaki etkileşimin önemi kendini göstermektedir. Şöyle ki yöneticinin yönetilenle duyuşsal anlamda destekleyici etkileşimi örgütsel sinizmin önlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle okul yöneticilerinin lisansüstü ve hizmet içi eğitimlerinde örgütsel sinizm bağlamında öğretmenlerle destekleyici etkileşimin önemi konusunda bilgilendirilmeleri önerilir.

Diğer taraftan ilgili alanyazında net bir şekilde ortaya konulmasa da bu araştırmada göze çarpan önemli bir bulgu da öğretmenlerin kurumun mevcut durumu ile üst yönetimin değerleri ve amaçları konusunda bilgilendirilmelerinin onların örgütsel sinizmin üç alt boyutunun tamamından korunmaları bakımından taşıdığı önemdir. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin bilgilendirilmelerine yeterince önem verilmemesinin onlarda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizme neden olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına dayalı

olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve özel okul yöneticilerinin öğretmenleri anılan konularda sürekli ve etkili bir şekilde bilgilendirmeye yönelik mekanizmalar geliştirmesi önerilir.

Son olarak araştırmanın bazı sınırlılıklarına ve bu sınırlılıklara dayalı olarak bazı araştırma önerilerine değinilmelidir. Bu araştırma 201 katılımcıdan oluşan görece küçük bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir ve ölçek uygulanan okullar arasında liseler yer almamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı lise türlerinin de çalışma grubuna yansıtılması ve katılımcı sayısının artırılması, odaklanılan konuya ilişkin daha detaylı bir görüşe ulaşılmasını sağlayabilir. Sonuç olarak, bu araştırma sosyal-yapısal güçlendirme alanyazınına eğitim yönetimi özelinde, kavramın örgütsel sinizm gibi olumsuz sonuçları olan bir tutuma karşı koruyucu etkisini gösteren sınırlı fakat özgün bir katkıda bulunmuştur.

Kaynaklar

- Akın, U. (2015). The relationship between organizational cynicism and trust in schools: A research on teachers. *Education and Science*, 40(181), 175-189.
- Akpolat, T. ve Oğuz, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinde örgütsel sinizmin işe yabancılaşma düzeyine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 947-971.
- Andersson, L. M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49(11), 1395-1418.
- Andersson, L. M. ve Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 449-469.
- Argon, T. ve Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19.
- Ayık, A., Şayir, G. ve Bilici, A. (2016). Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizmin örgütsel özdeşleşme üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 233-254.
- Bal Taştan, S. (2014). Örgüt iklimi ile örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirme algısının ara değişken olarak incelenmesi ve psikososyal kaynakların rolü: Kamu kesim çalışanları üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 91-106.
- Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-224.
- Blase, J. ve Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164.
- Chiaburu, D. S., Peng, A. C., Oh, I. S., Banks, G. C. ve Lomeli, L. C. (2013). Antecedents and consequences of employee organizational cynicism: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 181-197.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çivilidağ, A. (2015). Öğretim elemanlarında örgütsel sinizm ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Is, Guc: The Journal of Industrial Relations & Human Resources*, 17(4), 259-286.
- Çöl, G. ve Ardiç, K. (2008). Sosyal yapısal özelliklerin örgüte bağlılık üzerine etkileri. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 157-174.
- Dean, J. W., Brandes, P. ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management review*, 23(2), 341-352.
- Dee, J. R., Henkin, A. B. ve Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277.

- Demirtaş, Z., Özdemir, T. Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yapısı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216.
- Doğan, S. ve Uğurlu, C. T. (2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 489-516.
- Edwards, J. L., Green, K. E. ve Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Erdem, H., Gökmen, Y. ve Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17(2), 161-176.
- Fook, C. Y., Brinten, L., Sidhu, G. K. ve Fooi, F. S. (2011). Relationships between psychological empowerment with work motivation and withdrawal intention among secondary school principals in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2907-2911.
- Ghani, N. A. A., Hussin, T. A. B. S. R. ve Jusoff, K. (2009). The impact of psychological empowerment on lecturers' innovative behaviour in Malaysian private higher education institutions. *Canadian Social Science*, 5(4), 54-62.
- Gün, F. (2015). *Öğretim elemanlarının algılarına göre örgütsel sinizm ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Husband, R. E. ve Short, P. M. (1994). Middle school interdisciplinary teams: An avenue to greater teacher empowerment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED372 043).
- İşcan, Ö. F. ve Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.
- Johnson, J. L. ve O'Leary Kelly, A. M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5), 627-647.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2015). İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 69-85.
- Kasalak, G. ve Aksu, M. (2014). Araştırma görevlilerinin algıladıkları örgütsel desteğin örgütsel sinizm ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 115-133.
- Korkmaz, M. ve Demirçelik, E. (2015, Mayıs). Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiriler içinde* (s. 28-30). Gaziantep, Türkiye.
- Korkmaz, M., Okçu V. ve Uçar, L. (2015, Mayıs). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki (Siirt ili örneği). *10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiriler içinde* (s.415-416). Gaziantep, Türkiye.
- Korkut, A. ve Aslan, M. (2016). Türkiye'deki ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 91-112.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E., Shamian, J. ve Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings: Expanding Kanter's model. *Journal of Nursing Administration*, 31(5), 260-272.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J. E., Shamian, J. ve Wilk, P. (2004). A longitudinal analysis of the impact of workplace empowerment on work satisfaction. *Journal of Organizational Behaviors*, 25(4), 527-545.

- Lee, A. N. ve Nie, Y. (2013). Development and validation of the school leader empowering behaviours (SLEB) scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 485-495.
- Mete, Y. A. ve Serin, H. (2015). Okul yöneticilerinin babacan liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişki. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 147-159.
- Moye, M. J., Henkin, A. B. ve Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships, *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Nartgün, S. S. ve Kartal, V. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel sessizlik hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-67.
- Naus, F., Van Iterson, A. ve Roe, R. (2007). Organizational cynicism: Extending the exit, voice, loyalty, and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations*, 60(5), 683-718.
- O'Brien, J. L. (2010). *Structural empowerment, psychological empowerment and burnout in registered staff nurses working in outpatient dialysis centers* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers University-Graduate School, Newark.
- Okçu V., Şahin, H. M. ve Şahin, E. (2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(4), 298-313.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Polat, M., Meydan, C. H. ve Tokmak, İ. (2010). Personel güçlendirme, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm ilişkisi üzerine bir araştırma. *KHO Bilim Dergisi*, 20(2), 1-22.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 283-307.
- Sağır, T. ve Oğuz, E. (2012). Öğretmenlere yönelik örgütsel sinizm ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1094-1106.
- Sağnak, M., Kuruöz, M., Polat, B. ve Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(60), 149-162.
- Seibert, S. E., Wang, G. ve Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981-1003.
- Shapira-Lishchinsky, O. ve Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675-712.
- Siu, H. M., Laschinger, H. K. S. ve Vingilis, E. (2005). The effect of problem-based learning on nursing students' perceptions of empowerment. *Journal of Nursing Education*, 44(10), 59-470.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483-504.
- Spreitzer, G. M. (2007). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Gretchen_Spreitzer/publication/228624556
- Sürgevil O., Tolay E. ve Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yaşar University*, 8(31), 5371-5391.
- Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.

- Thomas, K. W. ve Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Uzun, T. ve Ayık, A. (2016). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin genel ve örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 672-688.
- Wallach, V. A. ve Mueller, C. W. (2006). Job characteristics and organizational predictors of psychological empowerment among paraprofessionals within human service organizations: An exploratory study. *Administration in Social Work*, 30(1), 95-115.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(6), 853-879.
- Yorulmaz, A. ve Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161-193.

Extended Abstract

Introduction

Empowerment, which as a management practice requires providing the employees with what they need to realize their potentials such as information, support or authority, has made a huge impact on the management thinking beginning from the 1970s. The Empowerment literature has two main lines of research: Social-structural empowerment, which is about the provision of the needs like the ones cited above, and the Psychological empowerment, which stands for an employee's perception about herself in relation to the empowering characteristics of her work environment. According to Spreitzer (1995), this latter construct is comprised of four cognitions: meaning, competence, self-determination, and impact. The present study adopted the social-structural empowerment perspective. Accordingly, the operational definition of teacher empowerment in the present study can be stated as “the degree to which a school provides the teachers with the opportunity, information, support, resources, and formal and informal power, which they need to realize their potentials”.

The second phenomenon on which the present study is focused is organizational cynicism. In the present study, teacher cynicism was defined as teachers' negative attitude towards their schools. This attitude has three components: (1) the teachers' belief that the school lacks integrity, (2) their negative feelings, including distrust of the school, and in parallel to these beliefs and feelings, (3) their tendency to disparage and criticize their schools. This definition was created drawing on the perspectives of certain researchers (Andersson, 1996; Andersson & Bateman, 1997; Dean, Brandes & Dharwadkar, 1998). A number of field studies conducted in Turkey shed light on the negative outcomes of teacher cynicism by pointing at the negative relationships between teacher cynicism and, for example, OCB (Mete & Serin, 2015; Yorulmaz & Çelik, 2016) or organizational commitment (Okçu, Şahin & Şahin, 2015; Özgan, Külekçi & Özgan, 2012; Yıldız, 2013; Yorulmaz & Çelik, 2016).

When taken together, the literature on teacher empowerment and teacher cynicism brings to the mind the possibility that there may be significant relationships between these two phenomena worthy of scientific investigation. Accepting this as a starting point for investigation, the aim of this study was to examine the relationships between teachers' perceptions about the level of social-structural empowerment in their schools and their self-rated cynicism.

Method

The study group was comprised of 201 teachers who, at the time of data collection, were working in 3 primary and 5 secondary schools located in the city center of Konya (Turkey). The data of the study were collected using two scales: The first was “Conditions of Work Effectiveness Questionnaire-II,” which was developed by Laschinger, Finegan, Shamian, and

Wilk (2001) and adapted into Turkish by Sürgevil, Tolay and Topoyan (2013). The subscales of the scale were: opportunity, information, support, resources, and formal and informal power. The other one was “Organizational Cynicism Scale” which was developed by Brandes, Dharwadkar and Dean (1999) and adapted into Turkish by Kalağan (2009). The subscales of the scale were: cognitive, affective and behavioral cynicism.

Results and Discussion

The results from Pearson correlation revealed that there were negative significant, low or medium level correlations between all the subscales of the participants’ perceptions about the level of social-structural empowerment in their schools and all the subscales of their self-rated cynicism. A multiple linear regression analysis was performed on the data and indicated that the combined effect of the participants’ perceptions about the level of social-structural empowerment in their schools accounted for 26% of the variance in their cognitive, 27% of the variance in their affective, and 22% of the variance in their behavioral cynicism. Regarding the significant predictors, the participants’ cognitive and behavioral cynicisms were predicted by their score on the information and support subscales, and their affective cynicism was predicted solely by their score on the information subscale of the Conditions of Work Effectiveness Questionnaire.

The findings of the study suggested that the two subdimensions of social-structural empowerment, namely, information and support, affect teacher cynicism negatively. Given the results of the above-cited studies about the negative consequences that cynicism has on teachers, and based on the results of the present study, two specific recommendations for practice were developed: (1) Turkish Ministry of National Education and the founders of private schools should develop effective informative mechanisms to inform teachers about the current situation of their schools and the values and aims of their top management. (2) School administrators should be informed about the importance of the supportive interaction within schools during their pre-service and in-service training.

Lastly, one limitation of the present study should be addressed: This study was conducted with a relatively small group of participants, and this group did not include teachers from high schools. Future research may include larger groups of participants who vary in terms of school type and level. By doing so, future research can enhance the external validity of this study and outperform it in terms of contribution to the discipline of Educational Administration.